

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Maestría en Sociología

**Trayectorias académicas en formación docente:
cambios y perspectivas de esta formación**

Analí Baráibar
Tutor: Tabaré Fernández

2013

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Índice

1	Introducción	1-6
1.1	El problema a investigar y su abordaje.....	1-6
1.2	Estructura de la tesis	1-8
2	Problema de investigación	2-10
2.1	Delimitación del tema	2-10
2.2	Definición del problema	2-12
2.3	Objetivos.....	2-13
2.3.1	Objetivo general.....	2-13
2.3.2	Objetivos específicos.....	2-13
2.3.3	Preguntas de investigación:	2-13
2.4	Justificación.....	2-14
3	Antecedentes	3-16
3.1	Introducción	3-16
3.2	Internacionales	3-16
3.2.1	Formación Docente.....	3-16
3.2.2	Estudios Longitudinales.....	3-17
3.3	Nacionales.....	3-18
3.3.1	Formación docente	3-18
3.3.2	Estudios longitudinales.....	3-21
4	Marco teórico.....	4-24
4.1	Introducción	4-24
4.2	La educación como factor de cambio	4-24
4.3	Trayectorias educativas y cursos de vida.....	4-26
4.4	Proceso de decisiones del estudiante.....	4-28
4.5	Desafíos de la formación docente antes los cambios institucionales	4-30
4.5.1	Hipótesis	4-33

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

5	Metodología.....	5-34
5.1	Introducción	5-34
5.2	Diseño general	5-34
5.3	Fortalezas y debilidades de los diseños longitudinales.....	5-35
5.4	Universo.....	5-38
5.4.1	Muestra pisa.....	5-38
5.4.2	Muestras de la encuesta 2007 y 2012.....	5-39
5.4.3	El trabajo de campo	5-40
5.4.4	El cuestionario y los módulos sobre educación superior y sus trayectorias	5-41
5.5	Operacionalización	5-43
5.6	Técnica de análisis.....	5-46
5.7	Limitaciones de este estudio	5-46
6	Cambios y perspectivas en las carreras docentes en el uruguay	6-48
6.1	Introducción	6-48
6.2	Las carreras docentes	6-48
6.3	Políticas en relación a FD.....	6-51
6.4	La oferta de FD en la formación de grado: tendencias y diversificación reciente.....	6-54
6.5	Evolución de las carreras docentes en cuanto a su matrícula, ingreso y egreso	6-57
6.5.1	Evolución de la matrícula en los últimos 20 años.....	6-57
6.5.2	Indicios disponibles sobre abandono, rezago y acreditación	6-59
6.6	Síntesis del capítulo.....	6-65
7	Perfil de estudiantes que acceden a Formación Docente.....	7-67
7.1	Introducción	7-67
7.2	Descripción de los estudiantes de FD	7-67
7.2.1	Generalidades de ES en la base PISA L	7-67
7.2.2	Factores estructurales	7-68

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

7.2.3	Factores de las organizaciones educativas.....	7-71
7.2.4	Factores individuales.....	7-72
7.3	Origen académico de los estudiantes que ingresan a las carreras docentes.....	7-72
7.4	Determinantes de ingreso.....	7-73
7.4.1	Interpretación de resultados.....	7-75
7.5	Síntesis.....	7-78
8	Trayectorias académicas de quienes ingresan a FD.....	8-80
8.1	Introducción.....	8-80
8.2	Los tránsitos de los estudiantes de FD y de ES.....	8-80
8.2.1	Año de ingreso a ES.....	8-82
8.2.2	Eventos de riesgo educativo.....	8-84
8.3	Acreditación y desafiliación de la carrera.....	8-87
8.3.1	Perfil de acreditación y desafiliación en FD.....	8-89
8.4	Síntesis.....	8-90
9	Conclusiones.....	9-93
9.1	Introducción.....	9-93
9.2	Principales hallazgos.....	9-93
9.3	Cambios en FD.....	9-93
9.3.1	Perfil del estudiante y determinantes de ingreso.....	9-94
9.3.2	Trayectorias académicas.....	9-95
9.3.3	Aportes que hacen estos hallazgos para la discusión de la nueva institucionalidad ..	9-95
9.3.4	Resinificar la profesión docente.....	9-96
9.3.5	Formación de grado por hacia competencias.....	9-97
9.3.6	Desburocratizar el sistema.....	9-99
10	Bibliografía.....	10-101
11	Anexos.....	11-108

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Agradecimientos...

Esta tesis ha concluido gracias a la colaboración y el apoyo de muchísimas personas a las cuales deseo agradecer en las siguientes líneas.

Comenzaré por *Tabaré* quien confió en mí, respetó mis tiempos, y principalmente me brindó todo su apoyo teórico, profesional y afectivo. Su confianza y empuje me permitió desafiar mis propias limitaciones y esforzarme para seguir y así llegar hasta aquí.

Desde una dimensión más personal este apoyo estuvo acompañado desde todo mi espacio familiar. Empezando por mi hija, *Julieta*, quien me acompañó desde sus primeras semanas de vida, y que en cada etapa colaboró a su manera permitiéndome avanzar. Mi compañero de vida *Fernando*, quien me apoyó emocionalmente en todo este tiempo, y me brindó las posibilidades materiales para que pudiera avanzar. A mi mamá por su eterna generosidad, que me brindó su paciencia, casa, espacio y tiempo para que pudiera salir adelante. A mis tres hermanos, a *Virginia* que siempre me apoyó y posibilitó soñar, superando así mis propios límites; y a *Carolina* y *Camilo* que me auxiliaron en momentos claves para que no se notara mi ausencia en relación con *Julieta*. Y por último, es imposible dejar de mencionar quienes me ayudaron en el cuidado de *Julieta* desde sus primeros días, como lo hizo mi abuela *Maita* y *Sandra*, figuras centrales que me dieron la tranquilidad para poder seguir.

En este proceso largo de crecimiento y aprendizaje me fui rodeando de compañeros que me ayudaron en distintas dimensiones y momentos, a quienes quisiera agradecerles especialmente, ellos son: *Helena Ferro*, *Laura Pérez*, *Pablo Menesse*, *Mariana Yozzi*, *Marcia Barreiro*, *Matias Doddell*, *Angela Rios* y *Cecilia Pereda*.

A todos muchas gracias por escucharme, enseñarme, acompañarme y en si ayudarme a concretar este desafío personal y profesional.

Analí

1 INTRODUCCIÓN

1.1 EL PROBLEMA A INVESTIGAR Y SU ABORDAJE

Esta tesis se desarrolla en el marco de la Maestría en Sociología (edición 2010-2011), la cual fue realizada con la tutoría del Dr. Tabaré Fernández en el marco del Grupo de Investigación sobre Transiciones Educación Trabajo (TET)¹.

El objetivo de la misma es profundizar en los conocimientos que colaboren a la democratización en el acceso a la Educación Superior (en adelante ES) en el Uruguay, pues es considerado como un elemento clave para ampliar y mejorar las posibilidades de las personas en el mercado laboral y como forma de favorecer la movilidad social, dos rasgos esenciales para una sociedad más democrática y equitativa.

En el Uruguay la Formación Docente (en adelante FD) es la opción de ES no universitaria más elegida por los estudiantes que acceden a este nivel (MEC 2012) y si bien no hay trabas para el ingreso a la ES (Boado, Custodio, & Ramírez, 2011), es amplia la evidencia que hay cierta segmentación social y académica en su acceso. (Boado, M. Fernández, T., 2010)

Desde hace uno años las carreras docentes enfrentan un entramado de problemáticas, que se señalarán dos centrales. La primera, es que hay una tensión que lleva a una gran insatisfacción por la tarea, ya que por un lado son criticados porque están mal formados, porque trabajan poco, porque no son creativos, porque no dan respuesta a los nuevos requerimientos sociales, etc., y por otro lado, se sostiene que la escuela sigue representando la solución a los problemas de la sociedad (Novoa, 2009). La segunda se refiere a un alto número de estudiantes que no termina la carrera en el tiempo del previsto, alta tasas de desafiliación, y todo estas problemáticas repercuten en la disminución de la titulación de sus estudiantes (CIFRA, 2012).

¹ Esta investigación utilizó bajo licencia los microdatos del Proyecto Segunda encuesta de seguimiento a los jóvenes evaluados por PISA en 2003 (UDELAR-FCS / ANEP / MIDES). Todos los resultados del estudio son de responsabilidad del autor y en nada comprometen a los responsables del proyecto que fuera coordinado por el Dr. Tabaré Fernández. Todos los resultados del estudio son de responsabilidad del autor y en nada comprometen a los responsables del proyecto.

La preocupación por lo que sucede en esta carrera se enmarca en procesos de desigualdad tanto de acceso a las ES y como en el proceso de transición a la vida adulta. El ingreso a FD es parte de las decisiones que toma el joven dentro de un proceso de transición hacia la vida adulta, en el mismo se plasman diferencias estructurales en cómo se realiza ese trayecto (Filardo V. , Serie Divulgación, 2010). En este marco el concepto fundamental es la noción de trayectoria y el mismo es parte de la teoría de los cursos de vida, entendida como una combinación típica y secuenciada de eventos biográficos que modifican las expectativas de rol de los adolescentes y su integración en la sociedad. (Elder, G., Kirkpatrick Johnson, M., & Crosnoe, R, 2003)

En este sentido, de toda la problemática esta tesis aborda tres ejes, el primero en analizar si los cambios en relación a la FD han afectado de titulación de estas carreras; el segundo profundizar sobre las características de quiénes acceden a FD, y determinar cuál es su perfil social y académico; y en tercer lugar comparar si la trayectoria en la carrera es distinta en relación con otros estudiantes de ES. Las conceptualizaciones centrales que se abordan son los cursos de vida y los procesos de transición a la vida adulta, y reproducción de las desigualdades sociales y los procesos de toma de decisión educacionales.

Se utilizan dos fuentes principales para llevar adelante esta tesis. La primera fue utilizar los datos ofrecidos públicamente por el Ministerio de Educación y Cultura (en adelante MEC) en el Anuario Estadístico. La segunda fuente, es la base de datos generada en el proyecto PISA L 2003, en el marco del Grupo de Investigación sobre Transición Educación Trabajo (TET) La base de datos utilizada es producto de un estudio longitudinal donde se realiza el seguimiento a una muestra de estudiantes que realizaron la evaluación del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (en adelante PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OECD) en el año 2003, y luego fueron encuestados en el 2007 y en el 2012.

1.2 ESTRUCTURA DE LA TESIS

Este capítulo introductorio tiene dos finalidades una es la de presentación de los objetivos de la tesis, así como la problemática central y las fuentes de información consultadas. Y el otro es la presentación de la estructura a través de la cual se desarrollaran los puntos anteriormente señalados.

En la *Introducción* se realiza un esbozo de los objetivos de la tesis y de la problemática que va a abordar. Así como en el marco donde se desarrolló, y cuáles fueron las fuentes de datos que utiliza.

En el capítulo llamado *Problema de investigación* se define el tema en general y el problema que se abordará teniendo presente los alcances de esta tesis. Se proponen los objetivos, se enmarcan en los objetivos del grupo, se explicitan las preguntas. Y se realiza una justificación sociológica del tema.

En el tercer capítulo se seleccionan los *Antecedentes* en términos nacionales e internacionales tanto en los avances relativos a FD, como en los referidos a estudios longitudinales.

En el *Marco teórico* se explicitan los conceptos, referencias bibliográficas que fundamentan y sustentan lo que se plantea como problemática y que son básicas para los posteriores análisis de este trabajo. Este capítulo se divide en cuatro apartados para abordar con mayor precisión cada temática, las mismas son: la educación como factor de cambio, desafíos de la formación docente en la actualidad, trayectorias educativas y cursos de vida y procesos de decisiones del estudiante.

En el capítulo *Tendencias y diversificación reciente en las carreras docentes* se presentan los cambios que se han ocurrido en esta formación en relación a la oferta, y un análisis de la evolución de indicadores educativos como ingreso matrícula y egreso en términos de 20 años a partir de los datos del Anuario Estadístico del MEC. A partir de ellos se realizan cálculos de la Eficiencia terminal y se compara con otras carreras de ES.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Cuando se aborda el capítulo Perfil de estudiantes que acceden a Formación Docente se realiza un análisis descriptivo de los factores estructurales, organizacionales e individuales con la base de datos del proyecto PISA L 2003 2007 2012. Y luego se realiza un modelo logístico para establecer los determinantes de ingreso.

En el capítulo trayectorias académicas de quienes ingresan a FD interesa comparar si los estudiantes de FD tienen trayectorias diferentes en términos de los eventos seleccionados que los estudiantes de otras carreras de ES. También se analiza si dentro de la FD hay diferencias en su trayectoria según la clase social de origen.

Y en el final se exponen las Conclusiones que sintetizan los hallazgos de los diversos capítulos y se proponen líneas de acción para abordar la problemática.

En síntesis esta tesis se estructura en 9 capítulos, en los 4 primeros se abordan aspectos teóricos, en el capítulo 5 definiciones metodológicas, el 6, 7 y 8 son los capítulos de análisis y el 9 se presentan las conclusiones.

2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1 DELIMITACIÓN DEL TEMA

En el Uruguay el desarrollo de la ES tiene una larga experiencia y sus orígenes están pautados desde el inicio de la vida independiente del país, pero es en los últimos veinte años que experimentó un significativo proceso de diferenciación institucional en tres direcciones de gran relevancia (Boado, M. Fernández, T., 2010).

En primer lugar, a partir de 1985 comenzó a desarrollarse el sector privado de Instituciones de ES². En segundo lugar, desde 2002 diversas carreras e institutos que tradicionalmente tenían un status de “no universitario”, se transformaron en Licenciaturas, plenamente integradas a la ES Universitaria³. En tercer lugar a partir de la aprobación de la Ley General de Educación del año 2008 se ha iniciado un lento y trabajoso proceso de avanzar en Proyectos Regionales de Educación Terciaria (PRET), esto implicó una norma vinculante entre las distintas instituciones encargadas de esta área. Como ser el desarrollo de ciertas políticas interinstitucionales entre la UTU y la UDELAR para crear carreras tecnológicas⁴ y la incipiente creación de la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEU), que implican carreras universitarias fuera de la órbita de la Universidad de la República (UdelaR). En este sentido en FD esta Ley, establece que se obtenga un título de carácter universitario, lo que implica la creación de un nuevo organismo público y autónomo.

Todos estos cambios implican un esfuerzo interinstitucional que se traducen por un lado en una paulatina diversificación de la oferta de cursos y carreras, y por otro un cambio en la institucionalidad de las distintas carreras terciarias. Específicamente en FD se pretende dejar atrás la educación normalista e infantilizada (que caracteriza a estas carreras), para dar lugar a una formación universitaria con un carácter profesional (Vezub, 2007).

² Actualmente integrado por cuatro Universidades y una decena de Institutos Universitarios

³ Ejemplo en Instituto Superior de Educación Física en el 2006 paso a ser universitario bajo la órbita la de Universidad de la República.

⁴ Por ejemplo el Tecnólogo Químico en Montevideo y Paysandú.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

En Uruguay, una de las problemáticas que tiene la ES son sus bajas tasas de acceso, y la alta segmentación social en su ingreso. En relación al acceso, si se compara con los países de América Latina de alto desarrollo humano, en Uruguay acceden en torno al 14.6% de los jóvenes entre 15 y 24 años, porcentajes menores a los de Argentina, Chile, México y Panamá. Solo Brasil con un 6.4% y Costa Rica con un 13.8 % se encuentran por debajo de Uruguay. Esto es producto de una fuerte ineficiencia terminal de la Educación Media Superior, en comparación con la región y con países de igual desarrollo humano (Boado, M. Fernández, T., 2010).

En cuanto a la segmentación académica y social, el Informe de Educación Superior en Iberoamérica de 2007⁵, señala que si se compara el ingreso del quintil más pobre de la sociedad, en el Uruguay ingresa el 12,7% ubicándose en el penúltimo lugar antes que México. Esta cifra es muy inferior si se compara con Argentina que tiene un 22,6% o Costa Rica con un 29,7% (Brunner J. , 2011).

En este marco la FD no es ajena a estas problemáticas, en relación a la segmentación social los datos relevados por el Censo Docente realizado en el 2007 por ANEP reporta que en relación al origen social el perfil de los egresados se ubican mayoritariamente en los tramos de ingreso medio y medio superiores de los hogares del país; pero un 20% pertenece al 40% más pobre de la población. (ANEP – CODICEN , 2007). Y en relación a la segmentación académica, algunos elementos, muy generales han sido avanzados por la primera encuesta de seguimiento al Panel PISA 2003 realizada en 2007. Como dato se obtuvo que, por ejemplo, el 14.3% de la cohorte PISA que accedió a la Educación Superior optó por la FD. En promedio, estos jóvenes habían tenido un desempeño en la prueba de Lectura de 37 puntos menos que quienes optaron por la UDELAR (509 y 472) (Boado & Fernández, 2010).

En síntesis, el tema general que va a abordar esta tesis se refiere a los procesos de desigualdad en el acceso a la ES y centra su atención en los alumnos que ingresan a FD.

⁵ <http://www.cinda.cl/>

2.2 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

A lo largo del tiempo han cambiado las inquietudes por el estudio de las carreras docentes, desde perspectivas que se centraban en conceptualizar si la FD era o no una carrera profesional (Hoyle, 1982), pasando por análisis que atribuían a la carrera las condiciones desfavorables de desempeño laboral (Esteve J. , 1994) Hoy en día el debate se centra en el desarrollo profesional como proceso, integrado la profesionalidad y las condiciones de desempeño (Vaillant D. , 2011) (Mancebo, 2010).

En la actualidad, se considera que la docencia es una profesión particular, que tiene saberes particulares que lo hace ser “experto” en el campo cultural y aspectos pedagógicos (Terigi, 2013)⁶, que si bien comparte elementos con otras profesiones tiene componentes específicos, como ser: vocación, compromiso ético y moral, autonomía y capacidad técnica. (Tedesco & Tenti, 2002)⁷.

Hay cierto consenso que los cambios sociales han transformado la tarea docente, a quien se le demanda un cúmulo de responsabilidades y una exigencia que no va en relación a las condiciones donde se desarrolla su tarea (Marcelo García & Vaillant, 2009). Hay cierto consenso que los cambios sociales han transformado la tarea docente, a quien se le demanda un cúmulo de responsabilidades y una exigencia que no va en relación a las condiciones de trabajo. (Marcelo García & Vaillant, 2009) En ese sentido (Novoa, 2009), sostiene que los docentes están sometidos a una tensión, porque por un lado son criticados porque es mala su formación, porque no trabajan, porque no son creativos, porque no dan respuesta a los nuevos requerimientos sociales, etc., y por otro lado, se sostiene que la escuela sigue representando la solución a los problemas de los jóvenes.

Estos conflictos revelan una gran insatisfacción, tanto de los docentes como de los políticos, así como de la población en general (Vaillant D. , 2013)¹. Hay un acuerdo generalizado que debe atenderse a esta formación, la que no puede sostenerse solamente en la práctica y la experiencia (ANEP – CODICEN , 2007). La misma debe apostar a

⁶ www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/.../8vo_foro__baja.pdf

⁷ www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/.../ndocentes_tenti-tedesco.pdf

ser sustantiva en la formación específica y promover la construcción de ciertos conocimientos básicos, y competencias específicas a la función (Braslavsky, 2002).

Ante los procesos abordados sobre las desigualdades de acceso a la ES sumado a las dificultades que está afrontando FD, cabría cuestionarse si como lo indica la teoría sociológica, que todo curriculum produce una selección académica y social, ¿Cuál es el perfil del estudiante que ingresa a las carreras docentes? ¿Hay diferencias en las trayectorias académicas de los estudiantes que eligen FD u otras opciones de ES? ¿Los cambios en la oferta ha colaborado con a mejorar el acceso y la titulación? ¿En qué medida este perfil académico del estudiante se adecua a las expectativas previstas por el Curriculum de FD?

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 OBJETIVO GENERAL

- Profundizar conocimiento sobre la ES, especialmente sobre las carreras docentes; a fin de generar insumos para la implementación de políticas educativas que procuren una educación de mayor calidad.

2.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los cambios en relación a variables educativas en estos últimos 20 años en las carreras docentes en el Uruguay
- Establecer los factores estructurales y personales que llevan a ingresar a las carreras docentes.
- Comparar las trayectorias académicas de los estudiantes que acceden a las carreras de FD y los que lo hacen en otras opciones.

2.3.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

- ¿Los cambios en la oferta de las carreras docentes colaboró a ampliar el ingreso de las carreras docentes?
- ¿Qué cambios experimentan las carreras docentes en cuanto a la matrícula el ingreso, y el egreso de los estudiantes en estos últimos 20 años?
- ¿Cuál es el perfil académico y social de los estudiantes que eligen FD?
- ¿Cuáles son los determinantes sociales de ingreso a estas carreras?

- ¿Qué trayectorias educativas diferencian a los estudiantes de FD respecto a los estudiantes que cursan otras carreras de ES?

2.4 JUSTIFICACIÓN

En la actualidad existe un amplio consenso entre los investigadores que las carreras docentes son un arista importante si se busca mejorar la calidad educativa (Operti, 2003, Mancebo 2010, Vaillant 2013), dado que es considerada como el primer eslabón de la cadena cuando se proyecta mejorar los estándares de calidad educativa.

“El desarrollo profesional docente es una pieza clave en el complejo proceso de enseñar y de aprender (Marcelo y Vaillant, 2009). Son muchos los factores intervinientes aunque estamos convencidos de que los sistemas educativos mejoran cuando se cuenta con docentes con excelente preparación para la tarea de enseñar, y cuando éstos poseen la firme convicción de que sus estudiantes pueden efectivamente aprender” (Marcelo García, 2011, pág. 51)

A nivel nacional la FD ha estado en la agenda política en estos últimos gobiernos, quienes se han preocupado por promover cambios para potenciar y mejorar esta área educativa. El cambio más notable que está transcurriendo en estos años, es que la creación de una nueva institucionalidad de carácter universitario (Bentancur N. , 2010). Esta es una estrategia crucial para dejar atrás una formación “normalista” y dar lugar a una formación universitaria, con el supuesto que esto redundará en mayor nivel en la calidad educativa. Sin duda este es un largo proceso y de concretarse significaría un cambio histórico en lo que respecta a esta formación, pues cambia su estructura de gobierno, modificaciones curriculares y nuevos criterios para la selección de los docentes.

Estos elementos hacen que sea un momento crucial para abordar con rigurosidad a la FD en su conjunto, lo que sucede en estas carreras en cuanto a su oferta y a los estudiantes que eligen FD.

La particularidad de esta tesis es que se aborda la preocupación de los que sucede en FD, pero no se limita a ella, sino que pretende abordar la problemática de las desigualdades, tanto en lo que refiere al acceso a la ES, como a las formas de transitar el proceso hacia la vida adulta. Este último es objeto de interés pues es considerado como un momento donde se consolidan las desigualdades sociales, y se amplía la brecha social entre las clases sociales. (Filardo, Novoa, & Chouhy, 2009) *Identificar las condiciones de vida de los jóvenes tiene interés social, académico y político ya que marcan diferencias en las trayectorias vitales de los jóvenes de Uruguay.* (Filardo V., 2010).

El abordar las decisiones del estudiante a través de un estudio longitudinal permite una mirada integral ya que los eventos específicos se estructuran en una biografía personal, y social. La encuesta permite “fechar” sus decisiones académicas y sociales y relacionarlo con otros eventos de su vida que resulten de interés, completándose una biografía sobre la transición, ya que son momentos de gran trascendencia en la vida de las personas, por la magnitud de las decisiones que tiene que tomar. (Boado, M. Fernández, T., 2010). La potencialidad de estar enmarcado en el proyecto PISA-L es el poder relacionar las trayectorias con las organizaciones que asistieron, y con las que actualmente asisten, permite vincular los eventos puntuales con los centros educativos, y poder discutir si los centros educativos son espacios que equipara oportunidades sociales.

Este trabajo aporta a identificar factores que producen transiciones con rasgos de vulnerabilidad, a fin de ser insumo para el diseño de políticas que permitan mitigar los efectos, y así asegurar el cumplimiento de los derechos de los jóvenes, y fortalecer condiciones de equidad y de integración social. (Filardo V., 2008)

3 ANTECEDENTES

3.1 INTRODUCCIÓN

En todos los países hay un interés respecto a la FD, pero depende del lugar que se otorgue social y políticamente la producción teórica que se realiza al respecto. En este marco se seleccionaron autores que han investigado el sistema uruguayo y otros que lo han hecho a nivel internacional, interesándose por el tema desde sus múltiples dimensiones, y abordándolos desde una diversidad de metodologías.

Para profundizar sobre la problemática planteada resulta inminente dar cuenta de un recorrido teórico que ilustre sobre los aspectos centrales del trabajo. Con el propósito de organizar la reseña se dividirán los antecedentes en nacionales e internacionales.

3.2 INTERNACIONALES

3.2.1 FORMACIÓN DOCENTE

Se inicia el recorrido en el ámbito internacional, y se desatacan los aportes sobre esta temática de Denise Vaillant (2006, 2009) y Carlos Marcelo García (2007, 2011) quienes tienen una larga trayectoria en el tema y realizan sus aportes desde distintas realidades y perspectivas.

En el caso de Vaillant y Rossel (2006) el aporte más significativo sobre la temática es la investigación en la que realiza un estudio comparativo entre las formaciones docentes de América Latina, llamada "*Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*". En la misma, realizan una compilación de investigaciones sobre las distintas formaciones que se dan en América Latina, se destacan ciertas características comunes, las debilidades y singularidades de cada país.

En esta reseña se destacarán algunos de los aspectos comunes que se señalan en ese trabajo. Entre los países abordados, se destacan como elementos comunes el perfil de la población estudiantil, y señala que en general esta se caracteriza por ser altamente feminizada, relativamente joven, y con un origen social con rasgos de vulnerabilidad.

En lo que respecta a la formación que se implementa en las carreras docentes de los países estudiados, se registra que hay un distanciamiento entre la tarea que tiene que

enfrentar el docente y lo que recibe en su formación, lo que genera un quiebre, y un gran desgaste en el desarrollo de la profesión.

La conclusión más relevante a la que arriba es que si bien en las reformas de los años 90 la Formación Docente ha sido objeto de cambio, éste no redundó en mayores estándares de calidad en la educación.

En otro orden Carlos Marcelo García (2011) en su texto "*Evaluación del desarrollo profesional docente*", ofrece una mirada desde España sobre la misma temática que es interesante para enriquecer y ampliar la mirada de este trabajo.

Este autor señala que la profesión está haciendo frente a quiebres en su identidad (como otras profesiones), debido a los cambios sociales que está haciendo frente la sociedad y por ende el marco social cambiante en que se desarrolla su tarea. Esto implica que el docente deba emplear nuevas estrategias para lo que en general no ha recibido formación, lo que genera un quiebre entre la teórica y práctica y por consiguiente gran disconformidad con la tarea.

Para superar esta dificultad Marcelo sostiene que se requiere que la formación docente enfoque su atención hacia el alumno que el docente va a recibir en el desarrollo de su tarea. Se debería apostar a una formación que dote al docente de herramientas para que sea quien construya y gestione ambientes complejos y multiculturales, y logre potenciar la integración de las nuevas tecnologías. Para ello se debe procurar un formar a docentes con una alta capacidad de autoformación y con el convencimiento que requiere seguir estudiando durante el desarrollo de su tarea.

3.2.2 ESTUDIOS LONGITUDINALES

En los estudios longitudinales realizados en base a la prueba PISA denominados PISA-L, fueron solo cinco países, entre ellos el nuestro, que apostaron a ese tipo de proyecto si bien era una aspiración de OEDC-PISA que fuera una opción internacional, pero los costos y las dificultades reglamentarias impidieron su desarrollo.

Los mismos son estudios complejos, que en general no se pudieron concretar por la restricción que se encontró en la disparidad de marcos legales existentes referido a los derechos de privacidad de la información personal (habeas data).

Además de Uruguay, otros cinco países han implementado un estudio longitudinal basado en el seguimiento de la muestra nacional de PISA, con algunas diferencias en modalidades y frecuencias: el “Longitudinal Survey of Australian Youth” (LSAY) en Australia (LSAY); el “Youth in Transition Survey” (YITS) de Canadá⁵; el Transition from Education to Employment Survey (TREE)⁶ de Suiza; el estudio PISA-L de Dinamarca (KORA, 2003) y el PISA-L de (CR, 2005). Estos estudios son de gran relevancia dado que han mostrado que las competencias académicas desarrolladas por los jóvenes sobre los 15 años tienen un efecto en sus posteriores trayectorias educativas, incluidas las trayectorias en la ES.

3.3 NACIONALES

3.3.1 FORMACIÓN DOCENTE

En cuanto al ámbito nacional, si bien no es el tema que más atrae a los científicos sociales, son varios los estudios que han aportado para un mayor conocimiento del mismo. El más recientes es el estudio realizado por la consultoría Cifra (2012), que se realizó a solicitud de las autoridades de Consejo de Formación en Educación (CFE) para identificar, entre otros objetivos, los factores que inciden en la duración de las carreras docentes y conocer el perfil del estudiantado.

Desde otra óptica en este tema se desatacan los aportes que se desprenden de las investigaciones que realizaron María Ester Mancebo (2003, 2006, 2010) y Adriana Marrero (2011). Cada uno de estos trabajos aporta conocimiento sobre el tema de distintos ángulos ambos tenidos en cuenta dada su importancia para la realización de este estudio.

El informe preliminar realizado por la consultora Cifra (2012) denominado “Factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente”, ofrece un

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

panorama sobre el perfil del estudiantado de las carreras docentes y los principales factores que inciden en la elección y duración de las Carreras.

Para ello se consideran dos cohortes de generaciones de estudiantes que varían en el año de ingreso y en el Plan de estudios que los rige, estas son: la generación que ingresó en 2005 y la que ingresó en 2008. Es un trabajo retrospectivo y el relevamiento en campo se llevó a cabo en el primer semestre del 2012. La muestra se relevó de 9 centros de formación y se aplicaron distintas técnicas tales como, entrevistas en profundidad, encuestas, desk research y grupos motivacionales, a fin de contemplar las distintas aristas del problema. Como aspecto novedoso a señalar es que se relacionaron los datos de las 1545 encuestas con los registros de sus respectivas escolaridades para reconstruir las trayectorias educativas de los estudiantes.

El problema central en lo que respecta al cursado de la carrera es: el rezago y la deserción. En cuanto al nivel de egreso se enfatiza que sólo 1 de cada 10 logra egresar en tiempo y forma, y que el mayor número de abandono de la carrera se produce en el primer año de la carrera.

Se destaca que uno de los factores que más inciden en esta problemática es que un gran porcentaje de estudiantes trabaja y tiene obligaciones familiares que se vuelven incompatibles con un sistema de formación rígido. Esto se potencia porque la mayoría no comienza su carrera docente antes de los 20 años, y que la mayoría necesita trabajar porque no tienen un respaldo familiar que le permita optar sólo por estudiar.

Otro de los factores que explican esta situación es que un número importante de estudiantes que cursan estas carreras optan por hacer otros cursos y carreras durante su trayectoria en los centros de formación, o lo ha hecho previamente y hoy ejerce esa otra profesión o tarea. Esta situación afecta negativamente la culminación y cursado de la carrera docente.

En cuanto a la organización curricular el Plan 2008, no parece marcar un gran cambio en este sentido, aunque no se puede sostener que obstaculiza más que los planes

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

anteriores, ya que no se observan diferencias significativas en el egreso y sólo alguna pequeña en el rezago entre la cohorte 2008 y la cohorte 2005.

Para revertir esta situación se propone, entre otras acciones: flexibilizar la propia carrera ajustándola a la población que asiste, brindar sostén económico para que los alumnos culminen sus estudios, y generar una diferencia significativa en el aspecto salarial para motivar a culminar la carrera (especialmente en profesorado).

En relación a Mancebo se consideran para esta reseña dos textos de su publicación, denominados *“Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del SXXI: un modelo para armar”* (2010) y *“Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya”* (2003). De los mismos surgen los aportes desde otra perspectiva con un espectro amplio que va desde plantear su posición sobre la discusión actual sobre si la docencia es una “profesión”, o un “oficio”, el lugar que ocupa la formación en las políticas educativas, hasta aspectos más descriptivos sobre cómo es la estructura de la F.D, el Plan y características de los formadores de esa institución.

Para esta reseña seleccionaremos algunos aportes y otros serán expuestos en otras secciones de este trabajo, dado que esta autora es central para el mismo.

Y se señalan tres momentos sobre las principales discusiones sobre las carreras docentes. Y se fundamenta la postura actual de considerar la formación como un “proceso de profesionalización”. En el plantea líneas teóricas para que se logre fortalecer el desarrollo profesional. (Mancebo, 2010)

Relativo a las características de los docentes que trabajan en el sistema público, Mancebo recoge de los datos del Censo docente del año 2007 (ANEP – CODICEN , 2007). Si bien es una información parcial sobre el cuerpo docente del Uruguay, ofrece un marco interesante de cómo es el perfil de los docentes en este sistema. Del análisis del mismo, sostiene que el cuerpo docente uruguayo está fuertemente feminizado (80.9% de mujeres frente a un 19.1% de hombres) y muestra un predominio de las

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

edades medias (la edad promedio es 40.4). En relación a la residencia de casi 42.000 docentes de la ANEP, dos tercios vive en el interior del país y un tercio lo hace en la capital y provienen de hogares mayoritariamente en los tramos de ingreso medio y medio superiores pero un 20% pertenece al 40% más pobre de la población.

En cuanto a los docentes que trabajan en FD se desataca que son mayoritariamente mujeres, con una edad promedio de 45 años, y que generalmente la docencia es tomada como segundo empleo. Esta situación acarrea problemas institucionales que se traducen en: falta de compromiso respecto a la tarea y alto nivel de ausentismo. (Mancebo 2003)

En conclusión se plantea por qué es necesario avanzar en el desarrollo conjunto y complementario de inclusión educativa y de profesionalización docente. Como algunos puntos centrales para avanzar en el “proceso de profesionalización”, plantea que es necesario mejorar las condiciones de trabajo, y señala como prioritario apostar a: efectivizar a los docentes, mejorar la remuneración, ensayar trabajo de producción colectiva, y atender a una distribución de los docentes con un patrón que tienda mayormente a políticas más equitativas.

En otro nivel Adriana Marrero (2011) publica una investigación llamada “*La formación docente en su laberinto*”, donde expresa las dificultades que tiene el país al tener una separación entre el constructor de conocimiento y trasmisor de conocimiento. Plantea que las dificultades que afronta FD en este último año, abordando el tema principalmente en lo que refiere a la implementación del Instituto Superior de Educación, que de alguna manera sería la institución que lograría integrar ambas dimensiones.

3.3.2 ESTUDIOS LONGITUDINALES

El desarrollo de estudios propiamente longitudinales en educación no tiene en Uruguay más de 15 años y pocos de ellos se han abocado a las trayectorias académicas en la enseñanza terciaria.

El principal antecedente nacional a los efectos de esta tesis es el conjunto de trabajos realizados en base a la Primera Encuesta de Seguimiento de los Jóvenes

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Uruguayos Evaluados por PISA en 2003 (PISA-L 2003), aplicada en el año 2007 (Boado, M. Fernández, T., 2010) y principalmente la publicación realizada por Marcelo Boado, y Tabaré Fernández (2010). *“Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. Panel de PISA 2003-2007.”*

En el mismo se propuso inicialmente describir los principales eventos educativos y laborales de los jóvenes entre los 15 y 20 años y explicar las trayectorias de los jóvenes en función de tres factores: 1) las competencias cognitivas desarrolladas durante la escolarización; 2) la herencia social y cultural; 3) la experiencia académica y social que los jóvenes habían tenido en la enseñanza media. Actualmente, el panel se ha extendido para incorporar las trayectorias entre los 20 y los 25 años, a partir de la Segunda Encuesta a la misma cohorte, aplicada en 2012. El PISA-L-2003 arrojó varios resultados de interés vinculados a la presente tesis.

A partir de la encuesta 2007, de los jóvenes evaluados por PISA en el 2003, el 33,7 % (ee=0,8) se inscribió en algunas de las modalidades de la ES. La inscripción ocurre fundamentalmente en la edad normativa, siendo el 21,8% de todos los jóvenes que ingresan en el 2006. (Boado & Fernández, 2010) al tiempo que mostró la fuerte segmentación social y académica de la población que accede a la ES.

Los estudiantes se distribuyen en las distintas ofertas educativas que existen en el mercado educativo y se clasifican en cuatro grandes grupos, tomando como base a los inscriptos en la ES; los mismos se distribuyen: universidades privadas un 12,4 %, Universidad de la República 67,5%, Institutos de Universitarios privados 1,7 y los Institutos de Formación Docente y centros de estudios terciarios a cargo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) 18,3%. Y específicamente en Formación Docente se inscribieron 15,2 de los que accedieron a ES, y un 5,1 si se toma como base toda cohorte PISA. (Boado, M. Fernández, T., 2010).

Esto constata que la tradición de quien termina bachillerato continúa sus estudios en ES y al centrarse en la distribución se observa una elección fuertemente marcada hacia las carreras universitarias.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Si se analiza el ingreso de FD en lo que respecta al perfil académico, varios autores sostienen que los que acceden a FD son estudiantes de bajos promedio, por ejemplo señalan que uno de cada cuatro inscriptos en FD no había alcanzado el umbral de competencias mínimas en matemática en la prueba de 2003 (Boado & Fernández, 2010). Algunos elementos sobre los estudiantes que accedieron a FD han sido avanzados por la primera encuesta de seguimiento al Panel PISA 2003 realizada en 2007. Como dato se obtuvo que, por ejemplo, el 14.3% de la cohorte PISA que accedió a la ES optó por la FD. (Boado, M. Fernández, T., 2010).

4 MARCO TEÓRICO

4.1 INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es referenciar los conceptos básicos que estructuran el trabajo y dan insumos para el posterior análisis. El mismo se divide en cuatro apartados para ofrecer una mayor profundidad de los temas.

El primero aborda cómo se ha comprendido la educación como factor de cambio en la sociedad y qué lugar tiene en la actualidad. El segundo apartado se refiere al concepto de trayectoria, y cómo se vincula éste con la desigualdad educativa. En tercer lugar, se explicitan las teorías que sustentan la racionalidad de la acción en el sujeto. Por último, se pretende acercar las conceptualizaciones sobre el desarrollo de la profesión docente, las que trascienden el ámbito nacional y definir las principales competencias que debería desarrollar esta formación para afrontar sus dificultades.

4.2 LA EDUCACIÓN COMO FACTOR DE CAMBIO

En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial se produjo una transformación del papel social de la educación, observable tanto desde la demanda como desde la oferta. Se enfatizaron las virtudes del logro educativo a partir de los logros individuales y otros factores asociados a valores de éxito promovidos por la sociedad (Bonal, 1998). Se relacionaba el desarrollo económico con una mejor educación, pero la evidencia mostró cómo muchos países crecían, pero la educación no se acompañaba ese crecimiento.

Las críticas europeas a este enfoque datan de los años '60. A partir de autores como Coleman, Jenks, Bowles y Gintis, Carnoy, Berstein y Bourdieu, se introducen factores extra e intra académicos a las explicaciones de los logros educacionales, se incluye factores sociales, demográficos, culturales y económicos para analizar su papel en el desempeño escolar. Las teorías europeas a diferencia de los estudios norteamericanos, muestran el origen social como un factor determinante en el desempeño de los ocupados, al tiempo que suelen remarcar el rol reproductivista de la educación, relativizando el alcance multiplicador esperado (Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social.*, 1997)

En esta línea la contribución de (Golthorpe, *On Sociology. Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*, 2000) tiene que ver con la teoría de las estrategias determinadas estructuralmente por los recursos de cada clase de contrato. Golthorpe explica cómo las diferentes clases proveen, en diferentes grados y formas ventajas a los individuos que nacen y crecen en ellas, es decir que los recursos de que los padres disponen para ayudar a sus hijos en sus estrategias de movilidad varían en cantidad y calidad, y, de esta forma, tales estrategias estarán más o menos constreñidas por los recursos. Sintéticamente “...*the class structure not only creates more or less favorable ground for the mobility stakes; it also plays an important part in determining the runners' handicaps.*” (Golthorpe, 2000, pág. 239). Sostiene además que lo que es común a los individuos de una misma clase es el deseo de mantener su posición en ella, evitando que ésta sea inferior a la de sus padres, por lo que el deseo de movilidad social ascendente sería una aspiración secundaria.

Las estrategias son de dos tipos: “desde abajo” y “desde arriba”. Las primeras “...*are those most likely to entail difficult choices, and the difficulty tends to be compounded in that such strategies will also be those that are most constrained by the availability of resources.*” (Golthorpe, 2000, pág. 244). Al realizar opciones educativas en estas estrategias es probable que los individuos sean empujados hacia opciones menos ambiciosas, tendientes a la estabilidad de clase y no tanto dirigidas a lograr movilidad ascendente, debido a los constreñimientos materiales impuestos por su clase de origen. En cambio, en las estrategias “desde arriba”, “*The maintenance of their class position intergenerationally is the one obvious goal to which their strategies should be directed, and it is in their case far clearer than in that of individuals pursuing strategies from below that to seek to maximize attainment within the educational mainstream will be an appropriate course of action to follow.*” (Golthorpe, 2000, pág. 248). La persecución de estas estrategias no se encuentra determinada para estas clases por la inadecuación de los recursos disponibles. Para quienes utilizan estas estrategias el logro educativo no tiene el mismo significado que para quienes utiliza la estrategia “desde abajo”.

Por tanto, las acciones están comprendidas en la existencia de las estructuras de las clases, como una estructura de posiciones definidas por las relaciones entre mercado laboral y las unidades de producción. Dentro de esta estructura están en grado jerárquico ordenadas en términos de los recursos a los cuales están asociados, y la deseabilidad de los puestos que ellos comprometen. (Breen & Goldthorpe, 1997)

4.3 TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y CURSOS DE VIDA

La preocupación por explicar las desigualdades en las oportunidades educativas en las sociedades modernas ha despertado un interés de larga data en la investigación sociológica.

En este trabajo se relaciona este concepto a una etapa particular de la vida de la persona que es la transición hacia la adultez. En esta etapa las personas se preparan para asumir las responsabilidades de la vida adulta, se definen proyectos vitales y se establecen prioridades y objetivos de futuro. La desigualdad surge cuando existen diferencias sistemáticas en los resultados que obtienen los sujetos que parten de distintas posiciones en la estructura social. (Filgueria & Mieres, 2010) .

Este trabajo se sustenta en la perspectiva socio demográfica y específicamente en las nociones de “cursos de vidas”. El mismo investiga fundamentalmente cómo los eventos históricos y los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales, que configuran las vidas individuales. (Elder, G., Kirkpatrick Johnson, M., & Crosnoe, R, 2003).

La juventud hace referencia a una categoría de análisis de difícil definición, hay quienes la comprenden como un tramo biográfico, que va desde la emergencia de la pubertad física hasta la adquisición de la emancipación familiar plena. (Casal, Maribel, Rafael, & Miguel, 2006)

El abordaje de trayectorias, está asociado al estudio de eventos, ya que la persona al haber experimentado determinados eventos modifica la probabilidad de cursar otros. En estos estudios son objetos de interés aquellos eventos cuya realización implica un “cambio” en la condición demográfica, la sanitaria o en el status social, por

ejemplo acreditar un determinado nivel de estudios, o la primer maternidad. (Boado, M. Fernández, T., 2010).

“El evento es un acontecimiento puntual que cambia la vida de las personas, que puede producirse tanto en forma voluntaria. En los estudios sobre transición son objetos de interés aquellos eventos cuya realización implica un “cambio” en la condición demográfica, la sanitaria o en el status social” (Fernández T. , 2010, pág. 19).

La trayectoria es entendida como una combinación típica y secuenciada de eventos biográficos que modifican las expectativas de rol de los adolescentes y su integración en la sociedad. (Boado, M. Fernández, T., 2010). Desde esta perspectiva cada trayectoria es el resultado entre las bibliografías personales y las posibilidades que presenta el sistema educativo. En las mismas intervienen las decisiones que son tomadas por los estudiantes, condicionados en parte por su clase social, entorno familiar, sus experiencias y expectativas acerca de los beneficios de acceder a una acreditación. (Boado, M. Fernández, T., 2010).

El evento de mayor trascendencia es que tienen que haber experimentado la culminación de la Educación Media Superior (en adelante EMS). Este es un momento crucial en la trayectoria individual, pues implica que el estudiante debe decidir qué y dónde estudiar. Estas definiciones están fuertemente condicionadas por las trayectorias académicas de las familias a la que pertenece y por la oferta educativa que hay en su contexto.

En los estudios sobre trayectorias hay dos conceptos que tienen una vinculación estrecha y son centrales: el concepto de eventos de riesgo y desafiliación educativa.

El primero remite a eventos que son intermediarios entre la inscripción y la acreditación, y remite a la probabilidad de experimentar un evento que implica un estado de cosas "no deseable", así puede causar un “daño”. El evento de riesgo implica para el estudiante mayores chances de desafilarse. (Fernández T. , 2009)

Y el segundo concepto, es el de desafiliación, implica la no matriculación por más de dos años consecutivos en la educación formal, este proceso acarrea ciertas consecuencias sociales.

“...la desafiliación es una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela” (Fernández, 2010: 99).

Es importante distinguir que no en todos los niveles educativos la desafiliación tiene el mismo riesgo. Hay que diferenciar el riesgo a la desafiliación educativa vinculado directamente con la trayectoria educativa, y el riesgo de desafiliación, que implica el debilitamiento de las oportunidades de acceso al bienestar, presente y futuro. (Cardozo, 2013) (Fernández T. , 2009) (Rios, 2013)

Por ello, tanto el ingreso, como la permanencia, y en si la acreditación en la ES formal son parte de la trayectoria de cada individuo, y en la misma se perpetúan ciertas desigualdades sociales.

4.4 PROCESO DE DECISIONES DEL ESTUDIANTE

La perspectiva en la que se ubica este trabajo es lo que se denomina individualismo metodológico. En este marco las personas son conceptualizadas como agentes racionales que deciden entre distintos cursos de acción en base a la maximización del costo-beneficio de cada decisión. Específicamente para este trabajo son las decisiones que involucran el acceder a la educación superior y persistir ella. Desde la sociología, los desarrollos de (Boudon, 1982), (Breen & Goldthorpe, 1997) Erikson y Jonsson(1996) entre otros, son quienes abordan con matices aspectos de la teoría de la acción racional.

Siguiendo los trabajos de (Boudon, 1982), se han propuesto modelos que buscan dar cuenta de la inercia de las desigualdades en las oportunidades educativas que

persisten a pesar de la expansión de la educación. Para ello se torna necesario distinguir entre los "efectos primarios" y los "efectos secundarios".

Los primeros se expresan en la observación empírica de que los niños de orígenes más favorecidos tienen mayor performance que los de orígenes menos favorecidos, mientras que los efectos secundarios se expresan en las opciones y decisiones efectivas que los niños y sus familias hacen en el curso de su carrera educativa dentro del sistema escolar. La evaluación del costo, el beneficio y el riesgo asociados a la continuación o no en el sistema educativo serían, desde este punto de vista, los que explican la persistencia de los efectos secundarios, la estabilidad de la importancia relativa de los efectos primarios y secundarios, y, de esta forma, la inercia considerable que caracteriza a la desigualdad socioeconómica en las oportunidades educativas.

Este autor, cuestiona la existencia de una única racionalidad, apoyado en la concepción de que los individuos nunca poseen completa información y que a su vez ésta no es sinóptica, sino secuenciada, va haciéndose disponible de manera sucesiva. En definitiva, lo que cada individuo hace al decidir ejecutar una acción es movilizar sus *a priori*, aquellos referentes que le permiten asignar un sentido a la situación en que se encuentra y orientar su acción futura.

Los aportes de Boudon intentan superar críticas al *rational choice* por lo que propone el concepto de racionalidad evaluativa. La misma orienta al individuo a producir una evaluación correcta. La racionalidad práctica se orienta a perseguir de manera efectiva objetivos apropiados⁸. Una característica importante de la noción de racionalidad boudoniana es que las "buenas razones" sobre las cuales se fundan las acciones individuales pueden ser de naturalezas muy diversas (emocionales, afectivas, por hábito o rutina, por adhesión a un valor, por adhesión a una norma, etc.), lo que hace posible tipificar estas racionalidades que los actores poseen y ponen en juego cuando deben decidir qué hacer.

Otra característica de la racionalidad refiere a su carácter situado, esto significa que toda racionalidad está situada en un contexto sociohistórico, temporal y espacial

⁸ Citado por Boudon de N. Rescher, 1995:26

determinado. Las racionalidades no son puramente abstracciones, sino estructuras de pensamiento enraizadas en contextos concretos dentro de los cuales se sitúan y posicionan los actores y sus acciones. Las características del contexto situacional, así como la posición que el individuo ocupe al interior de dicho contexto o sistema, influirán sobre el individuo, condicionándolo, aunque no determinando unívocamente su pensar y actuar. Al interior de un contexto particular dado, cada actor individual se posicionará de acuerdo a su relación con dos elementos: el poder y el saber.

Profundizando este enfoque (Breen & Goldthorpe, 1997) suponen que las aspiraciones educativas, están relacionadas a las ocupacionales y son entendidas como un plan racional. Se supone que el joven evalúa, compara, antes de tomar una decisión, pero la misma está afectada tanto por los efectos primarios de la estratificación sobre los logros educativos como por la valoración diferencial de los costos y beneficios en función de la clase social de origen. Estos autores señalan que son tres factores que las familias consideran para tomar la decisión de continuar o no en la educación. El primero es el costo de mantenerse dentro de la educación, esto implica una serie de gastos que la familia no tendría que abordar si su hijo abandona el estudio: estos incluyen los costos directos de la educación y la pérdida del salario que percibiría ese hijo en el mercado del trabajo. El segundo factor es la probabilidad del éxito que el pupilo tiene dentro del proceso educativo. Y el último factor es por lo tanto el valor de la utilidad que los niños y su familia le dan a los tres posibles resultados. (Breen & Goldthorpe, 1997)

En cada decisión el individuo está haciendo uso de su racionalidad, enmarcado en su clase social de origen.

4.5 DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE ANTES LOS CAMBIOS INSTITUCIONALES

Varias son las estrategias que se han implementado desde la política educativa para reformular la FD, en estos últimos años el punto de inflexión es la aprobación de la Ley de Educación N° 18437, tal que propone un cambio institucional a fin de que esta formación tenga carácter universitario (Bentancur N. , 2010). Si bien en estos años hay ciertos avances la implementación de la misma sigue pendiente a pesar de que en el corriente año se votará en el parlamento la creación de la Universidad de la Educación.

En este sentido es que Mancebo 2010, señala que la profesionalización docente es un “*modelo para armar*”, y que no alcanza el cambio institucional si este no viene acompañado de otros cambios más profundos⁹.

Mancebo 2010, señala tres momentos en relación a los estudios sobre la carrera docente. En el primero discute si estas carreras cumplen con el requisito de ser profesionales o no. En este sentido (Hoyle, 1982) señala una serie de condiciones, y es ejemplificado por (Marcelo Garcia, 1995), quien sostiene que no se puede considerar como una profesión ya que es insuficiente el tiempo de formación de grado, que no se dispone de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección a la práctica de la profesión docente; que es débil (o en algunas ocasiones inexistentes) una cultura común, que la socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza es a menudo un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente; entre otros elementos (Mancebo M. , 2010).

En un segundo momento, la discusión está centrada en las condiciones cómo se desempeña. En esta etapa se antepone al concepto las características del desarrollo de la profesión y se acuña el término de “malestar docente” (Esteve J. , 1994). A este término al cual se lo relaciona con la velocidad de los cambios sociales y la dificultad para adaptarse por parte de los estudiantes, ellos lo que desencadena en un gran deterioro de la carrera y un desprestigio social importante en relación a otras carreras. (Mancebo M. , 2010)

Actualmente nos encontramos en el tercer momento donde la FD se conceptualiza en el marco del desarrollo profesional, y este es asociado a un proceso, que implican tanto las condiciones de trabajo como el propio desarrollo profesional. (Mancebo M. , 2010). En ese sentido, Vaillnat fundamenta que el uso de esta conceptualización es el que mejor define al docente como un profesional de la enseñanza. (Marcelo Garcia & Vaillant, 2009) Por tanto debe entenderse como continua y actualizada, y es en este proceso los docentes aprenden a enseñar y desarrollan y mejoran su repertorio de capacidades profesionales (Vaillant D. , 2011).

⁹ Esta última apreciación también es compartida por (Terigi, 2013)

El énfasis hoy día se pone no en la defensa de la docencia como profesión sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio docente, realizado a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso. Pero no es sólo eso. Junto con el poder epistemológico dado por el fortalecimiento de su conocimiento, ser profesional significa poder decidir e influir en el cambio educacional, es decir, contar con poder político...” (Avalos, 2009)

A partir de esta conceptualización de la carrera se aborda la necesidad de que la formación este centrada por competencias, en el sentido de (Perrenoud, 2007). Quien sostiene que es imposible pensar en que la formación inicial abarque todas las temáticas que el docente debe enfrentar sino que se le debe brindar las estrategias para que construya las competencias básicas para continuar formándose. En términos de construcción de competencias, ya que en la formación de grado no puede dotar a los futuros docentes de soluciones pre-establecidas, y estáticas. Por tanto, siguiendo los aportes de Perrenoud es necesario privilegiar las competencias “flexibles, polivalentes, abiertas” ya que se comprende a la docencia como “oficio complejo” (Tedesco & Tenti, 2002) Perrenoud (1994).

El lugar que se le otorgue a la formación de grado como lo que se comprenda por competencias, son elementos básicos que hacen a la discusión de lo que debería apostar en la FD.

4.5.1 Hipótesis

Luego de formular el problema de recorrer los antecedentes y exponer los conceptos centrales de esta tesis, a continuación se formulan tres hipótesis que guiaran este trabajo:

- La primera hipótesis sostiene que, a pesar de considerar la dificultad que afronta el desarrollo de la profesión docente, y efectuar cambios en la oferta y planes de estudio, no se logra revertir el nivel de acceso y permanencia en las carreras de FD.
- A partir de los antecedentes sobre la desigualdad de acceso a ES, la segunda hipótesis sostiene que hay una distribución desigual entre los estudiantes que ingresan a ES, siendo que los estudiantes de FD tienen determinantes de ingreso y un perfil académico y social, diferenciado, con un origen más marcado entre hogares de clases trabajadoras que el resto de los estudiantes de la ES.
- En lo que respecta al cursado de la carrera, la tercera hipótesis sostendrá las trayectorias académicas de los estudiantes de FD sean más vulnerables en comparación con las otras opciones de ES. Esto es, que habría entre ellos, mayor presencia de eventos de riesgo académico durante el primer año, mayor abandono y más alta proporción de desafiados en el sistema educativo que se origina entre quienes habían ingresado a la FD.

5 METODOLOGÍA

5.1 INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es justificar las decisiones en términos metodológicos que se tomaron en el proceso de investigación. El mismo se divide en 6 apartados: Diseño general, Fortalezas y debilidades de los diseños longitudinales, Universo, Operacionalización, Técnica de análisis y Limitaciones de este estudio.

5.2 DISEÑO GENERAL

Para relevar lo que sucede con las carreras docentes se utilizaron dos estrategias centrales. La primera fue relevar información de distintos indicadores que recogen datos sobre el nivel de ingreso, matrícula y egreso del Anuario Estadístico de Ministerio Educación y Cultura, atendiendo al periodo de 1991 hasta 2011.

La segunda fue utilizar la Segunda Encuesta a los jóvenes uruguayos evaluados por PISA en 2003, (en adelante PISA-L 2003), generada por el Grupo de Investigación sobre Transición Educación Trabajo (TET), conjuntamente con el activo apoyo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la Agencia Nacional para la Investigación y la Innovación (ANII), la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República (CSIC) y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013). Esta encuesta es el resultado de transformar la muestra nacional de PISA 2003 en un estudio panel. Su potencialidad radica en la vinculación de las trayectorias de los jóvenes con una medida estandarizada de sus desempeños académicos a los 15 años (Fernández T. , 2012). Al combinarse la evaluación 2003, con la Primera Encuesta de seguimiento en 2007 y la Segunda en 2012, la información anualizada sobre la actividad académica permite reconstruir las trayectorias escolares entre los 15 y los 25 años sobre la base de un conjunto de eventos sustantivos y su ubicación temporal. Al mismo tiempo, se puede asociar las historias académicas con las trayectorias que los jóvenes siguen en otros campos vinculados, fundamentalmente, con las transiciones en los ámbitos laboral y familiar. (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013)

Los distintos PISA-L implementados hasta el momento han mostrado los efectos duraderos que tienen las competencias académicas medidas por PISA a los 15 años sobre distintos fenómenos como la desafiliación, la graduación, el acceso a la ES, así como sobre otros aspectos de la transición al mercado de trabajo (Boado & Fernández, 2010) (Rios, 2012).

5.3 FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LOS DISEÑOS LONGITUDINALES

Los estudios longitudinales tienen por objetivo describir cuando aparece un fenómeno o relación de interés cuyas causas y efectos pueden observarse en diferentes momentos del tiempo (Fernández, 2012). Estos recogen datos en múltiples ocasiones a lo largo del tiempo, y presentan la ventaja, frente a los estudios con una única medición o de corte transversal, de que aportan la secuencia en la ocurrencia de los diferentes eventos, pudiéndolos fechar, lo cual permite introducir la antecendencia temporal en las inferencias (Campbell & Stanley, 1982). Estos han sido utilizados en distintos contextos y con variados propósitos, pero coinciden en las ventajas analíticas frente a las mediciones únicas. Los conceptos y los enunciados en que la temporalidad está explícitamente aludida pueden presentarse de dos formas distintas: a) el tiempo como variable dependiente, o b) el tiempo como un factor más que contribuye a la explicación en la ocurrencia del fenómeno (Fernández T. , 2012). En particular, los estudios longitudinales de transición persiguen el análisis de las trayectorias de los jóvenes durante la escolarización obligatoria y el inicio de la educación superior y / o de las trayectorias ocupacionales, vinculándolas con factores como el origen social, el género, la localización geográfica, las aspiraciones educativas, la vinculación con la escuela o las actitudes hacia la educación, entre otros (Boado, M. Fernández, T., 2010).

La principal ventaja es secuenciar los eventos y establecer la antecendencia temporal entre los supuestos efectos respecto a las supuestas consecuencias. Traslada el interés analítico de los eventos a las trayectorias, y permite contemplar la heterogeneidad de estrategias, que brindan una explicación más amplia de los distintos comportamientos.

En cuanto a la principal desventaja que afecta la validez del estudio es el condicionamiento del panel y el *attrition*. En lo que respecta a la primer desventaja es la

posibilidad de que las mediciones realizadas anteriormente afecten a los sujetos en las instancias posteriores; y en cuanto a la segunda es la pérdida sucesiva de unidades de análisis en las mediciones sucesivas y se debe principalmente por la dificultad de ubicar (o de hacer participar) nuevamente a la persona encuestada en el primer momento. (Lynn, 2009)

Este último constituye un problema importante y difícil de superar porque: i) implica una reducción del número de casos y por tanto un aumento de los errores de estimación; ii) comporta o puede comportar sesgos, en caso de que la pérdida de casos no sea aleatoria, lo cual es la situación más frecuente.

Las encuestas PISA-L2003 fueron realizadas en 2007 y 2012, incluyendo preguntas retrospectivas sobre el período 2003-2007 la primera, y sobre el período 2008-2012, la segunda. A este tipo de preguntas retrospectivas se les señalan generalmente problemas de validez de medida relativa a procesos de recordación, idealización y representación. El problema mayor, en este caso, es la posibilidad de que la capacidad de recordar dependa, por su parte, de factores que para el investigador constituyen variables explicativas o variables a explicar, lo que podría introducir sesgos. (Fernández T., 2012) (Fernández Tabaré, Santiago, Bucheli, & Menesse, 2013)}

Al realizar la Segunda Encuesta PISAL-03 se capitalizó de las experiencias transitadas como ser: la Primera Encuesta de Seguimiento PISAL-03 en 2007 (Boado & Fernández, 2010), y con la Encuesta a jóvenes evaluados por PISA en 2006 (muestra de grado, en adelante PISAL-06) realizada en 2011. La principal preocupación central eran minimizar el número de no respuesta para no perder validez en el trabajo, por tanto, se tomaron los recaudos. (Groves, 2006).

Con ese objetivo, se estimaron las dificultades que se podrían tener, se analizaron los sesgos de no respuesta, se orientó el diseño lógico y gráfico del cuestionario, se amplió la modalidad de aplicación, se preparó y fortaleció la capacitación de los encuestadores y supervisores, y se creó un protocolo de trabajo entre otras estrategias (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013)

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

La tasa de no respuesta (TNR) es un indicador global de los estudios longitudinales. El cuadro siguiente presenta resumen de indicadores de NR en 5 estudios panel.

	YITS (Canada)	LSAY (Australia) (Y03)	TREE (Suiza)	PISA-L03 (UY)	PISA-L 06-11 (UY)
Tasas de NR al 4° año	57.0%	35.0%	26.0%	27.9%(**)	29.3%
Tasas de NR al 7° año	(*)	55.0%	37.0%	(***)	(***)
TNR al 9° año		42.7%		30.1% (****)	

Fuente: Reporte Técnico PISA L 2003.
(*) El estudio concluyó en el ciclo 6 con una tasa de NR del 32%. (**) la tasa fue calculada solo para los titulares originales (***) No hubo encuesta (****) la tasa se calcula para todos los encuestados en 2007. LSAY puede ser consultado completo

En esta comparación la mejor tasa de respuesta lo obtuvo el estudio TREE de Suiza, y si se compara el caso de Uruguay la TNR es de 27,9 % a los 4 años y 30,1% a los 9 años. (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013).

Para evaluar si tenían sesgos los casos de NR se presentan los resultados en el Reporte Técnico del análisis logístico, en el mismo se incluyen: probabilidad de selección, modalidad de aplicación de la encuesta, competencia matemática, inscripción en EMS en 2003, supervisor, encuestador, mes, clase social de origen, género y religión¹⁰.

En cuanto a las conclusiones de las distintas pruebas se concluye que se descarta sesgo sistemático en la muestra 2012. Se halló un efecto modesto de la variable haber estado inscripto en EMS en el 2003, en vez de estar en la Educación Media Básica. Estos resultados permiten definir que los casos de NR son aleatorios y no con un sesgo determinado. (Fernández, 2013)

Este resultado es de toda la muestra 2012 que contiene los titulares llamados casos “p” (encuestados 2007 y 2012) y alternos casos “a”(2012) los mismos son sorteados en

¹⁰ Mas detalles del modelo en el Reporte Técnico, cap. 10

base a la Prueba PISA 2003 en el 2007. Al analizar si el sesgo en el nivel de NR en los casos “p”, se concluye que esta si tiene ciertos sesgos, por tanto tiene un tratamiento diferencial, ya que la NR de estos casos no es de forma aleatoria. En cambio el total de la muestra 2012 si es representativa de la Cohorte Pisa 2003.

5.4 UNIVERSO

El universo al cual pretende hacer inferencias esta investigación es una “cohorte educativa”, aquella nacida entre el 1 de abril de 1987 y el 31 de marzo de 1988, y que en agosto de 2003 estaba escolarizada en el momento en que se aplicó en Uruguay la prueba PISA. Estos jóvenes asistían a cursos formales regulares en algún centro de educación post-primaria tanto del ámbito público o privado, de orientación general, técnica o vocacional: liceos públicos, escuelas técnicas, colegios privados, escuelas rurales con 7º, 8º y 9º y el liceo militar (ANEP, 2004).

Esta condición, permite distinguir entre la “cohorte edad” (o de nacimiento) y la cohorte PISA (definida por la condición educativa).

5.4.1 MUESTRA PISA¹¹

Las pruebas PISA son comparativas a nivel internacional, y desarrolla por OCDE, el criterio de selección de estudiantes de 15 años está fijado por lo la OCDE y esto se debe a que se supone marca el fin de la educación obligatoria y que Uruguay participo en 2003, 2006, 2009 y 2012.

se aplican sobre una muestra de alumnos de liceos públicos, escuelas técnicas, liceos privados, escuelas rurales con 7º, 8º y 9º y el Liceo Militar “General Artigas”. En los centros seleccionados en la primera etapa, se sortean alumnos que cumplan con la definición del Universo PISA. En total, realizaron la prueba 5835 alumnos. Casi tres cuartas partes asistían a liceos públicos, un 12,7% a escuelas técnicas, un 14,1% a liceos privados y un 1% a otro tipo de ofertas de educación media (ANEP, 2004). A los efectos del Panel, estos alumnos constituyen el marco para la selección de la muestra que participaría en el seguimiento en las encuestas 2007 y 2012.

¹¹Para más información de PISA 2003 <http://www.oei.es/quipu/uruguay/pisa2003.pdf>

5.4.2 MUESTRAS DE LA ENCUESTA 2007 Y 2012

En ambas oportunidades, el diseño muestral fue probabilístico y estratificado según nivel de desempeño académico en la Prueba PISA, con afijación no proporcional. El estrato I quedó conformado por todos los estudiantes que tuvieron los tres niveles más altos desempeños (niveles 4, 5 y 6 en PISA) El estrato II correspondió a los estudiantes que alcanzaron una alfabetización matemática básica (niveles 2 y 3). El tercer estrato, se compone de aquellos jóvenes de más bajo dominio matemático, niveles 1 y debajo de 1. El estrato I se sobrerrepresentó por su interés de estudio al tratarse de una proto elite académica. Los estratos II y III se subrepresentaron (en particular el III). El estrato I fue censal y los estratos II y III muestras aleatorias

Para la Encuesta 2012 no se extrajo una nueva muestra, sino que se aplicó a los mismos jóvenes sorteados en 2007 como titulares y suplentes. Los detalles sobre el diseño muestral del Panel se presentan en los correspondientes Reportes Técnicos (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013) (Fernández, Boado, & Bonapelch, 2008).

En la Segunda Encuesta (2012) se relevaron 2485 encuestas, de las cuales se validaron 2451: 1763 son titulares, o lo que se les llamo “casos P” por ser “re-encuestados de la Primera Encuesta” (2007), y 673 por “alternos”, denominados casos “A”, que no habían sido encuestados en 2007 pero que ya estaban listados como “suplentes” al ser diseñada la muestra original en 2006 (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013).

En todas las estimaciones realizadas se aplican pesos computados sobre la base de los pesos PISA 2003 y que adicionalmente corrigen las diferentes probabilidades de selección y la no repuesta en 2012¹² (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013).

El número absoluto de jóvenes que accedieron a la Educación Superior hasta 2012 incluido fue de 1146 y de estos 147 ingresan a algún centro de formación docente en sentido amplio: magisterio, profesorado, educación inicial, educación especial y

¹² Mayores detalles se pueden consultar en el Reporte Técnico de este estudio.

educación física. Al expandir estos datos, se estima que en la cohorte de PISA 2003, un total de 2066 jóvenes habrían hecho la opción por cursar FD. Este será el universo de referencia de la tesis.

5.4.3 EL TRABAJO DE CAMPO

Tanto en el proceso del diseño del cuestionario, como el trabajo de campo, son procesos que la participación se enmarca del Grupo de trabajo del TET a lo largo del año 2011 y 2012. Los detalles de cómo se realizó este proceso están incluidos en el Reporte de técnico PISA 2012, en esta tesis se señalaran los elementos más relevantes.

El trabajo de campo para la Segunda Encuesta a los jóvenes evaluados por PISA 2003 se realizó entre el 9 de abril del 2012 y el 4 de diciembre del 2012. Previamente, durante los meses de noviembre y diciembre del 2011 se realizó el pre-test. En el proceso previo al trabajo de campo, se analiza lo que sucedió en la primera aplicación y se evaluaron las estrategias de aplicación y de ubicación de los jóvenes diferenciadas por Estrato académico, ya que en los estudios longitudinales, este proceso de ubicar a la persona seleccionada es fundamental para mantener la validez del estudio. Para llevar adelante este proceso de ubicación de los estudiantes los apoyos institucionales fueron imprescindibles y marcaron inflexiones en las diferentes etapas del trabajo de campo.

Los jóvenes más fáciles de ubicar fueron los que estaban escolarizados, y no realizaron traslados de residencia en este periodo. La información sobre los jóvenes escolarizados en educación media general y técnica fue la primera que se obtuvo, y permitió al seguir la lógica de agrupación por centro educativo y orientar la localización a partir del vínculo de los jóvenes con su centro educativo y con sus pares.

La información tiene la limitante de que no registra la movilidad residencial de muchos estudiantes, y que resulta más actualizada para aquellos jóvenes que han mantenido vínculos educativos entre 2008 y 2012 respecto de aquellos que ya en 2008 se habían desafiliado.

En los meses del trabajo de campo fueron muy intensos, con actualización semanal los avances, en el Reporte se señala que hay resultados desiguales en cuanto a

la cantidad de encuestas levantadas, así como también las estrategias que se llevaron en cada etapa. A partir de los meses de octubre se rediseñaron estrategias de búsqueda y aplicación para fortalecer ciertas zonas que no se lograba avanzar lo suficiente. (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013)

5.4.4 EL CUESTIONARIO Y LOS MÓDULOS SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS TRAYECTORIAS

En cuanto al diseño del cuestionario¹³ tres principios generales rigieron la formulación de las preguntas: la diversidad en cuanto a la modalidad de aplicación de la encuesta; guardar consistencia en relación a la encuesta 2007 en aquellos módulos que suponían continuidad temática, (principalmente en las trayectorias en educación, trabajo y familia) y la decisión de fechar aquellos eventos que pautan cambios de estado o transiciones en las trayectorias. (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013)

Al ser una encuesta retrospectiva, se partió del 2012 y se indagó para cada año hasta el 2008, sobre la matriculación en instituciones de enseñanza formal, el curso, carrera e institución donde lo realizó, los resultados obtenidos, la asistencia a lo largo del año y la finalización o abandono de los cursos.

Los módulos temáticos que se consideran para la elaboración de la Encuesta 2012 surgen a partir del: análisis de los resultados de la Encuesta 2007, de las características de la edad encuestado, y nuevas problemáticas que interesa relevar. Estos módulos temáticos son: experiencias académicas, experiencias laborales, capital social, formación de familia, maternidad y cuidados en la primera infancia, políticas sociales y comportamientos de riesgo. (Fernández Boado, Bucheli & Cardozo, 2011).

El cuestionario de la Encuesta 2012 continuó con el registro de los eventos que pautan las transiciones educativas, laborales y familiares entre los 19/20 y los 24/25 años aproximadamente. Lo que permite reconstruir las trayectorias para un período biográfico total de 10 años, entre los 15 y los 25.¹⁴ También releva información sobre

¹³ Se adjunta en anexo la encuesta

¹⁴ Se fundamenta en el apartado teórico la importancia de esta etapa etaria dada la densidad de eventos socio-demográficos en el curso de vida.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

aspectos específicos vinculados a estas mismas tres dimensiones: educación, trabajo y familia¹⁵.

Para esta tesis el módulo central es el que refiere a ES, este se aplica exclusivamente a quienes llegaron a iniciar cursos de educación terciaria (al año 2007, representaban el 34,0% del panel). En este modulo se releva la identificación de la carrera principal y el grado de avance al momento de la encuesta (número de materias aprobadas), así como un conjunto de dimensiones específicas: a las estrategias de cursado, hábitos académicos, aspectos que incidieron en la elección de la carrera, valoraciones sobre el clima institucional durante el 1er. año de la carrera, valoraciones sobre la exigencia académica durante el 1er. año de la carrera y grado y tipo de involucramiento del estudiante durante el 1er. año de la carrera. (Fernández, Alonso, Boado, Cardozo, & Menese, 2013)

El cuestionario tiene 231 preguntas en total y en ocho ocasiones, el entrevistado debía indicar el nombre de la carrera o título que hubiera cursado u obtenido. Esta información es la base para identificar el programa académico cursado y clasificarlo según su nivel académico, en especial distinguiendo cuáles eran de ES. Se realizó un proceso de consistencia en las variables, dado que carreras que eran declaradas como tal no resultaban ser de ES, o no había precisión de cuando lo hicieron. Para ello se analizó caso a caso, y se realizaron re llamados para cotejar la información.

Para la clasificación de las carreras de ES se utilizan los criterios de la UNESCO dentro del sistema ISCED, versión 2011¹⁶. El mismo es una clasificación internacional normalizada para poder comparar internacionalmente. Se clasifica las carreras según la pauta aún vigente a la fecha sobre áreas de estudio y de entrenamiento ("UNESCO field of studies and training 2011") pero aplicando las directivas actualizadas de la ISCED 2011.

En cuanto a las carreras docentes hay una diferencia entre lo que se propone en dicha clasificación pues se integra Psicopedagogía y la misma no se informa como carrera docente en el Uruguay.

¹⁵ En el reporte Técnico 2012 se brinda información sobre cada modulo.

¹⁶ <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>

5.5 OPERACIONALIZACIÓN

El concepto que se utiliza a lo largo del trabajo es el de ES¹⁷, que refiere a las carreras que requieran el haber culminado EMS. Dentro de estas se ubican las carreras docentes que tienen ciertas especialidades. En las diferentes etapas de los análisis se seleccionan todos los que accedieron a la ES de todos los estudiantes encuestados en Pisa-L 2003, o sea, se consideraron aquellos estudiantes que desde el 2005 hasta el 2012 se han matriculado y comenzado a asistir el primer mes de clases en alguna carrera de este carácter. Por Educación Superior, se entienden en el sector público, todos los programas académicos que son impartidos por la Universidad de la República, el Consejo de Formación en Educación de la ANEP, los programas del tercer nivel de la UTU. En el sector privado, están incluidos todos los programas académicos que el Ministerio de Educación y Cultura reconoció y validó como tales y que publica anualmente en su página web. En este caso, existe un doble control: por institución terciaria habilitada y por programa habilitado¹⁸.

En segunda instancia se dividen en dos grupos, quienes accedieron a las carreras docentes, es decir, aquellas del gran grupo ISCED 1 y aquellos que hicieron programas clasificados por ISCED en los grupos 2 al 8. Estas decisiones están explicitadas en el *Protocolo de trabajo con la Base*. A continuación se expone el cuadro con los grupos correspondientes.

¹⁷ Se adjunta tabla con las carreras habilitadas por el MEC extraído de Protocolo de trabajo con la base.

¹⁸ Esto implica en el ejemplo más típico que se presentó en PISA-L 2003, que los jóvenes que cursaron la carrera de Abogacía impartida por el Instituto Universitario de Punta del Este (IUPE) pero en las localidades de Rivera, Treinta y Tres y Durazno, no tienen la calidad de estudiantes de la ES porque el MEC nunca habilitó estos programas.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Cuadro 5.1. Definiciones de los programas académicos utilizados en PISA-L 2003, con base en una adaptación de la pauta ISCED 2011

Grupo	Nombre del grupo	
14	Teacher training and education science (broad programmes)	Formación Docente y Ciencias de la Educación (programas generales)
15 *	Physical Education (Broad programmes)	Educación Física (programas generales)
21	Arts (broad programmes)	Artes (programas generales)
22	Humanities (broad programmes)	Humanidades (programas generales)
31	Social and behavioural science (broad programmes)	Ciencias sociales y del comportamiento (programas generales)
32	Journalism and reporting	Periodismo y presentación de informes
34	Business and administration (broad programmes)	Negocios y administración (programas generales)
38	Law	Leyes
42	Biology and biochemistry	Biología y bioquímica
44	Physical science (broad programmes)	Ciencias físicas (programas generales)
46	Mathematics	Matemáticas
48	Computer science	ciencias de la computación
52	Engineering and engineering trades (broad programmes)	Ingeniería y profesiones afines (programas generales)
54	Manufacturing and processing (broad programmes)	Fabricación y procesado (programas generales)
58	Architecture and town planning	Arquitectura y urbanismo
62	Agriculture, forestry and fishery (broad programmes)	Agricultura, silvicultura y pesca (programas generales)
64	Veterinary	Veterinaria
72	Health (broad programmes)	Salud
73 *	Medical diagnostic, treatment technology & medical administration (broad programmes)	Diagnóstico médico, tecnología de tratamiento y la administración médica (programas generales)
76	Child care and youth services	Servicios de cuidado infantil y juvenil
81	Personal services (broad programmes)	Servicios Personales
84	Transport services	Servicios de Transporte
85	Environmental protection (broad programmes)	Protección ambiental
86	Security services (broad programmes)	Servicios de seguridad

Fuente: ISCED 2011. (*) Grupos de programas introducidos para PISA-L con adaptaciones.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

En cuanto a las variables independientes se seleccionaron en el nivel macrosocial la clase social, región y el género. Indicadores en el nivel de los individuos son: la edad, las competencias evaluadas por PISA 2003. En el nivel de los centros educativos se toman como indicadores el sector institucional donde curso en el 2003.

En sintonía con lo expresado en el apartado teórico, la ocupación que realiza el individuo no es independiente de otros factores, sino que depende de la riqueza material en forma de propiedad y control de los recursos, el prestigio social y el poder político. (Golthorpe, 2000) La posición social de origen del estudiante se mide a través del esquema de clases sociales elaborado por Goldthorpe Erikson y Portocarero, (EGP 2003). Su principal argumento es diferenciar al hogar del estudiante según la ocupación tenida por sus padres. Se utilizan 2 agrupamientos del esquema original, el de cuatro clases y de tres. El primero clasifica: a) las clases de servicio b) las clases intermedias; c) los trabajadores manuales calificados y d) los trabajadores manuales. Y la clasificación de tres categorías de clasificación: clase de servicio, profesionales superiores.

Respecto al indicador de competencias, se adoptó una recodificación en tres estratos, de la medición construida por el Grupo de trabajo en base a la prueba del nivel de competencia matemática alcanzado en PISA 2003. El estrato 1 que está conformado por los estudiantes que alcanzaron los niveles de 4, 5 y 6 en la prueba que implica estudiantes que resolvieron situaciones complejas. El estrato 2 son los estudiantes que clasificaron en el nivel 2 o 3 y se los denomina alfabetización básica. Y el estrato 3 son los estudiantes que alcanzaron el nivel 1 y 0.

En cuanto a las variables región donde cursó en el 2003, y sector institucional se dicotomizaron a para cumplir con los objetivos del análisis. La primera se hicieron dos grupos: Montevideo e interior, y la segunda público y privado. Variables como la edad se categorizó en tres por años de ingreso, los que lo hicieron a los 18, 19 años, los que ingresaron a los 20 o 21 y los que ingresaron tardíamente.

Para construir trayectorias educativas se utilizan las variables construida en la base. Sobre tránsito; abandono, cambio de carrera, persistencia y repetición en el primer año. Y para el correr de la carrera se utilizó la variable acreditación y desafiliación.



5.6 TÉCNICA DE ANÁLISIS

Se divide a continuación las técnicas de análisis por capítulos utilizada para cumplir con los objetivos propuestos.

En el capítulo *Tendencias y diversificación reciente en las carreras docentes* se relevan los datos expuestos en el Anuario Estadísticos del MEC del año 1991 al 2011¹⁹ a fin de reconstruir la evolución en términos de las variables; ingreso, matrícula, y egreso. A partir de estos datos se realizan: análisis comparativos por carrera, y por año, y se calcula la eficiencia terminal.

Una de las preocupaciones que estaba centrada esta investigación tenía que ver con el *Perfil de estudiantes que acceden a Formación Docente*²⁰ para ello se utilizan dos estrategias. En primera instancia se realiza un análisis descriptivo de distintas variables claves definidas desde el marco teórico para caracterizar el alumnado de ES y comparar quienes de ellos ingresan a FD o lo hacen a otras opciones de ES. Y en segundo lugar se realiza un análisis multivariado, con el uso de la técnica de regresión logística a fin de establecer los determinantes de ingreso a estas carreras. La decisión de utilizar modelos de regresión binarios de tipo logístico se basa fundamentalmente en el nivel de medición de la variable dependiente seleccionada (Hosmer, Lemeshow, & Sturdivan, 2013).

En el último capítulo llamado *Trayectorias académicas de los estudiantes de quienes ingresan a FD* se seleccionan los eventos principales del tránsito y de la carrera en general, y se compara porcentualmente entre los estudiantes de ES y los que eligieron FD.

5.7 LIMITACIONES DE ESTE ESTUDIO

En este último apartado se explicitan las limitaciones que tiene esta investigación.

La primera refiere a la capacidad de inferencia, pues la generalización de los resultados no se puede realizar a la totalidad de los jóvenes uruguayos, debiendo especificarse los límites de la inferencia a través de una formulación más adecuada del

¹⁹ Se adjunta planilla donde se relevaron la reconstrucción.

²⁰ Se adjunta en anexos la sintaxis utilizada en ambos capítulos que se trabajó con la base.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

universo de estudio. El análisis en que se basa este documento es producto de una primera muestra tomada por las pruebas PISA, representativa de una población de jóvenes que, en el año 2003 tenían entre 15 y 16 años de edad y se encontraban dentro del sistema educativo formal. Sobre los miembros de cohorte edad que no se encontraban en el sistema educativo formal (~22% según la última estimación de Fernández 2011), poco puede inferirse a partir de ese estudio.

Las consecuencias de este sesgo no es menor pues constata un *truncamiento* “perdiendo” a los desafiados tempranos que -muy probablemente-proviene de hogares de menores recursos socioeconómicos y tienen una trayectoria educativa tempranamente trunca.

Y la segunda es la censura por derecha, que implica que la ventana de observación en este Panel es hasta los 25 años e impide ver la ocurrencia de eventos en ciertos individuos que ingresen luego de esa edad.

6 CAMBIOS Y PERSPECTIVAS EN LAS CARRERAS DOCENTES EN EL URUGUAY

6.1 INTRODUCCIÓN

Las carreras de grado son el primer escalón y el más importante de este proceso al comprenderlas en un proceso del desarrollo profesional (Marcelo García & Vaillant, 2009). El objetivo de este capítulo es describir la oferta de programas de grado en Uruguay entre 1990 y 2011 en cuatro apartados. El primero refiere a las características de la docencia en el Uruguay; el segundo da cuenta de las políticas permanentes y los cambios más relevantes que hacen a esta formación en este período; el tercero se centra específicamente en la oferta disponible entre 2005 y 2011 (ventana de observación para PISA-L 2003); y el cuarto, analiza la evolución de variables educativas (ingreso, matrícula y egreso) en estos últimos 20 años y los compara entre las distintas áreas de la FD.

En este capítulo utilizaré principalmente las series proporcionadas por los Anuarios del Ministerio de Educación y Cultura y la información sobre programas académicos, o circulares que refieren a la forma del cursado, que es vertida en las páginas oficiales del Consejo de Formación en Educación (en adelante CFE)²¹.

6.2 LAS CARRERAS DOCENTES

En las reformas educativas denominadas de segunda generación llevadas adelante durante los años noventa en varios países de América Latina, existió una preocupación destacada, aunque no necesariamente prioritaria, por introducir cambios y fortalecer académica y profesionalmente la formación docente institucionalizada durante las primeras seis décadas del siglo XX (Bentancur N. , 2008; Brunner J. J., 2001; Braslavsky, 2002; Fernández T. , 2004). Esta preocupación discursiva tomó cuerpo en varios instrumentos de política: jerarquizar el status de la FD dándole nivel Superior, cambiando su estructura organizacional (por ejemplo, creando universidades

En los casos que corresponda (por cambios de planes o fechas de habilitación), dejaré indicación del mismo.

pedagógicas), incentivando y profesionalizando la investigación educativa en los centros de FD, dándole mayor estabilidad a los planteles docentes, acortando o alargando la extensión de los programas, introduciendo mayor carga académica o aumentando las horas de práctica profesional. Ante tal diversidad de instrumentos, varios de ellos a simple vista contradictorios, pocas son las evidencias de haberse logrado revertir las dificultades indicadas en los diagnósticos de partida sobre los que cada país diseñó su reforma. Una de las dificultades que se señala a nivel internacional es que estas reformas poco hicieron por reducir la una amplia heterogeneidad (en términos institucionales y curriculares) tanto entre los países, como dentro del mismo, cuestión que dificulta la equiparación de carreras y la circulación en el niveles de postgrado (Vezub, 2007).

En el Uruguay la FD tiene una larga tradición en la órbita pública y sin restricciones al ingreso (costos, cupos o exámenes de admisión), al igual que la mayoría de las carreras de ES (Boado, Custodio, & Ramírez, 2011; Fernández T. , 2009). Tradicionalmente y hasta principios de los años 2000, la FD fue la única oferta pública de ES disponible en buena parte del interior del país, con excepción de la ciudad de Salto (y aquí desde 1985). Además tuvo la estrategia de ubicarse tanto en las capitales departamentales como en otras ciudades regionalmente importantes en su momento, como Fuero Rosario, Carmelo, San Ramón y Pando. Estos centros de FD que ofertaron magisterio (hasta 1990) fueron la única alternativa de continuidad educativa local para los jóvenes de esas localidades que no podían costear estudios superiores en la capital. Esta proximidad y bajo coste, vinculado al prestigio histórico y al tradicional seguro de empleo al cabo de la titulación, hicieron de la docencia una oferta muy atractiva más allá de la preferencia o vocación.

La FD nació conjuntamente con la Reforma Vareliana como Enseñanza Normalista a cargo de Primaria y se construyó como una oferta efectivamente descentralizada al punto que hasta el presente, se puede cursar Magisterio en 23 localidades a lo largo del país. En 1949 la Sección Agregaturas de Enseñanza Secundaria, encargada de la formación pedagógica de los Profesores se erigió por Ley

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), bajo el impulso y la visión de Antonio Grompone²². Al revés de la Enseñanza Normalista, el IPA tuvo una única sede en Montevideo hasta 1997, que durante la Reforma Educativa impulsada por Germán Rama, se constituyeron 5 Centros Regionales de Profesores (CERP). Finalmente, durante muchos años el Profesorado de Educación Física estuvo radicado en un Instituto dependiente del Ministerio de Educación hasta que en el 2007 se resolvió su reubicación institucional dentro de la Universidad de la República.

En la actualidad, la FD ofrece a nivel nacional, títulos de profesores (con sus 20 especialidades de grado), Maestro Técnico (con sus 5 especialidades), Magisterio (sólo docente de Primaria e Inicial), Educador Social desde el año 2011 y en el 2013 se incorpora la carrera de Asistente técnico en Primera Infancia (carrera de 2 años). Sólo Magisterio puede cursarse en todos los centros de FD, en tanto que los profesorado pueden hacerse en términos presenciales en los CERP o en forma semipresencial con exámenes en Montevideo, en los restantes centros.

En el mercado laboral, la docencia en Uruguay es una profesión de acceso relativamente rápido, de acuerdo a los datos de la encuesta ANEP-IIPE, ocho de cada diez maestros entrevistados declararon haber conseguido su trabajo como docente en el primer año posterior a su titulación (65.3% en los seis meses después de recibirse y un 14.0% en el primer año posterior al título). En los profesores, que el título no es requisito para el desempeño la mayoría ingresó a la docencia antes de recibirse o, a lo sumo, en los seis meses posteriores a recibirse. (Mancebo, 2010) Esto implica que los maestros de Primaria e Inicial son en un 100²³% titulados, a diferencia del profesorado que es una profesión que arrastra un déficit histórico de docentes que enseñan en el

²² Abogado y educador. Organizó el primer congreso de profesores de Enseñanza Secundaria en 1924, fue Consejero de Enseñanza Secundaria a partir de 1935, fue Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República entre 1939 y 1943. Promotor, fundador y primer director del Instituto de Profesores Artigas (IPA) desde 1949 hasta su muerte en 1965. Fue director de Comercio Exterior del Ministerio de Relaciones Exteriores entre 1920 y 1931 y director del Frigorífico Nacional entre 1931 y 1933.

nivel medio sin la acreditación correspondiente, en el Censo de docente 2007 de ANEP señala que el 59,0% de los profesores son titulados. (ANEP – CODICEN , 2007)

En cuanto a las condiciones de trabajo se ofrece una estabilidad laboral, y un respaldo en cuanto a derechos laborales importantes ya que es el Estado quien alberga a mayor cantidad de docentes²⁴ (Vaillant & Rossel, 2006). Entre los aspectos negativos es preciso señalar el desprestigio social de la carrera, las precarias condiciones de trabajo y la remuneración salarial²⁵. En este sentido se (Esteve J. , 1994) señala que existe un *malestar docente* que refiere a esa sensación de disconformidad con la carrera y con la impotencia de afrontar todo los requerimientos que la sociedad le impone.

Por lo tanto, los estudiantes que ingresan a FD tienen una idea muy aproximada de su tarea, las condiciones de trabajo, su empleador y su salario. Así como también la perspectiva del crecimiento en la misma, pues el sistema público se caracteriza por sistemas de concursos y con trayectos laborales ya definidos.

6.3 POLÍTICAS EN RELACIÓN A FD

En estos últimos 20 años los cambios más trascendentes en FD se dieron en la Reforma encabezada por Germán Rama entre los años 1995 y 2000. La estrategia de implementación fue “top-down”²⁶, este término denota que fue impuesta desde las autoridades hacia los docentes. Esta pretendió cambiar aspectos muy arraigados en el sistema, sin contar con el apoyo de los actores implicados, lo que tradujo en una Reforma muy resistida, y discutida tanto por los docentes como por la sociedad en su conjunto (Bentancur N. , 2007).

“Uruguay tramitó durante la segunda mitad de la década anterior una reforma educativa que supuso cambios significativos en varios rubros (reformas curriculares, programas de focalización, formación docente, evaluación de rendimientos), pero que

²⁴ Depende de la carrera y de la región que se encuentre.

²⁵ En este sentido Patron y Vaillant sostienen que si bien hay un recuperación en relación a la crisis del 2002, aún los avances salariales son rezagados si se los compara con otras profesiones (Patron & Marcel, 2012)

²⁶ Término acuñado de Ciencias Políticas para definir la forma en que se implementan las políticas públicas.

no alteró los patrones tradicionales de gestión y financiamiento de un sistema estadocéntrico, centralizado y jerárquico. Dicha reforma se elaboró e implementó sobre la base de un fuerte componente tecnocrático, con escasas instancias efectivas de participación social. Por esa razón, a la que debe añadirse la distancia política e ideológica entre el gobierno de la época y los colectivos docentes, enfrentó una dura oposición gremial que mancilló su legitimidad social” (Bentacour, 2007, p. 13)

Al cambiar la dirección política y acceder al gobierno “centroizquierda”, se propuso superar estas dificultades, y reestructurar el dialogo entre las autoridades y los colectivos docentes. En ese proceso se dismantelaron las innovaciones de los 90 sin previa evaluación de las mismas. Se priorizó una estrategia opuesta a la anterior administración y su implementación se caracterizó por ser “*bottom up*”. (Bentancur N. , 2007)

Se buscó es establecer las bases de una nueva organización educativa por medio de una Ley de Educación que contara con apoyos sociales desde su génesis²⁷. Se procuró alejarse de propuestas reformistas, y la estrategia fue la de instalar pilares sobre los cuales pudieran sustentarse y transformaciones a largo plazo (Bentancur N. , 2010)

Respecto a la formación docente de grado, hay dos estrategias que se priorizaron en el periodo de (2005-2010); la unificación de la formación de grado y su sentar las bases para que esta formación tenga carácter universitario.

En cuanto a la primera, lo más notorio es la aprobación y puesta en marcha del Plan Nacional Integrado de Formación Docente (Plan 2008) que su elaboración se sustenta con particular apego a la lógica incrementalista característica del diseño de políticas educativas durante la Administración Yarzabal (Bentancur N. y., 2010). Esta propuesta programática implica que todas las carreras docentes compartan un conjunto de materias en común, que posibilita una mayor movilidad horizontal de los estudiantes entre las distintas carreras.

²⁷ Se realizaron esfuerzos para realizar el Congreso de Educación “Julio Castro” y contar con la representación de todos los sectores. Se incrementó la participación de los representantes de la ATD en distintas formulaciones como por ejemplo en la elaboración del Programa Escolar, entre otros.

En relación a lo expuesto en términos teóricos, este Plan de estudio se aleja a las líneas de trabajo en relación a las competencias propuesta por (Perrenuod, 2007), esto se sustenta en lo expuesto por la Comisión de seguimiento de la Evaluación del Plan 2008, en este informe se señalan: que tiene un número excesivo de de asignaturas y están sumamente fragmentadas.²⁸

En concreto a partir del 2004 se inicia un proceso de unificación de los distintos planes del país y se tiende a unificar en 4 años de duración de las carreras. Magisterio unifica a formación en primaria y deja la formación de Educación Inicial en proyecto de especialización que aún no se han implementado²⁹. En el profesorado, el 2005 se integran los CERP a la órbita de DF y PD, y se pone en marcha el Plan 2005. En el 2007 se aprueba por el CODICEN y en el 2008 se inicia el proceso para lograr un Sistema Nacional Integrado de Formación Docente con un Núcleo Profesional Docente único para todas las carreras. En este proceso se consolida que las carreras docentes tengan 4 años de duración, lo que implicó: a) poner en marcha un nuevo currículo de formación de grado de las carreras, b) un nuevo diseño académico, y c) organizacional de las instituciones de formación docente, a través de la creación de Departamentos Académicos en los que se nuclea el cuerpo docente nacional.

Los cambios en la orientación política de estos últimos años, implicaron modificaciones en varios órdenes uno de ellos es en cuanto a la selección de docentes que afectó en mayor medida a los CERP, dado que por las características del Plan de estudios se requiere de profesores muy especializados que no ven rentable viajar al interior por pocas horas o distribuidas en varios días. Sin duda estos son elementos que alteran en varios sentidos, en lo que refiere a la estructura interna de la organización, y en lo que respecta a la calidad en la oferta educativa.

En cuanto a la segunda estrategia, en el correr de este años e aprobó el proyecto de Ley que da lugar a la creación de la Universidad de la Educación³⁰. Esto implica

²⁸ http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/comunicados_institutos/2012/circular_1_2012.pdf

²⁹ Se han implementado cursos de capacitación que no habilitan a concursar por el área.

³⁰ http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/novedades_2013/uned/uned_aprobado_representantes_1_10_13.pdf

modificar el carácter de la formación y se espera que ofrezca formación universitaria ofrezca una mayor calidad, con un variado caudal de herramientas conceptuales y metodológicas para abordar las necesidades educativas actuales para hacer frente a este contexto tan complejo que estamos viviendo.

6.4 LA OFERTA DE FD EN LA FORMACIÓN DE GRADO: TENDENCIAS Y DIVERSIFICACIÓN RECIENTE

En Montevideo las carreras se desarrollan cada una en su sede y exclusivamente en cursos presenciales. Ellos son, en "Instituto de Profesores "Artigas" (IPA), Institutos Normales "M^a Stagnero de Munar" y Joaquín R. Sánchez (IINN), Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET). Los estudiantes se distribuyen según los datos del Anuario 2011 del MEC en una mayor proporción al profesorado con un 68.6 % del total de matriculados, le sigue magisterio con un 30,8% y el INET con 0.657%. (Ministerio de Educación y Cultura, 2011)

El ámbito en que se desarrolla la FD es predominantemente en el sector público, pero desde el 2006 se habilitaron títulos de carreras docentes en el ámbito privado. En base a los datos del Anuario 2011 los egresados son de la Universidad de Montevideo (UM), y a nivel de matriculados su peso es marginal en comparación con el número de matrícula que tiene el sistema público, pues en su esplendor llegó a una matrícula de 62 alumnos en el 2008, en comparación con la matrícula pública de 22.108. Pero es un punto inflexión en la oferta de estas carreras, y es de destacar que se ha ido incrementando las instituciones que tienen interés por impartir estos cursos en este sector privado.

En la actualidad se ofrecen en el ámbito privado las especialidades de magisterio, profesorado y educador social, las cuales son dictadas en la UM, Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga (UCUDAL), Universidad de la Empresa y el Instituto Elbio Fernández. (Ministerio de Educación y Cultura, 2011)

En la UM se ofrece estudiar para maestro de primaria, maestro de inglés y profesorado de: filosofía, historia, inglés, literatura y matemática, con un total de

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

egresados en todas las carreras de 31 alumnos. En la reconstrucción de los datos del MEC se registra caída sostenida de la matrícula, en cuanto a los egresados, hay un aumento a lo largo de los años desde que se habilitaron las carreras docentes³¹. (Ministerio de Educación y Cultura, 2011)

En el interior del país se ofrece en el sector público la formación completa de las carreras de magisterio y profesorado. En relación a los centros de estudio, en el interior del país se cuenta con 24 Institutos de FD y 6 CERP. Los IFD están distribuidos geográficamente uno en cada ciudad departamental, excepto en Colonia y Canelones donde también hay sedes en Carmelo, Rosario, Ciudad de la Costa y San Ramón. En ellos se imparte la carrera de Magisterio en su totalidad en forma presencial y al Profesorado se le ofrece materias del tronco común con Magisterio en forma presencial y la modalidad semilibre y/o semipresencial para las asignaturas específicas de la opción a la que aspira.

Hasta la creación de los CERP en 1998, sólo en Montevideo se contaba con la formación presencial completa de los profesores de educación media. Los mismos fueron creados en el marco de la reforma educativa impulsada por Rama. En su origen los CERP tenían una propuesta educativa distinta a las demás formaciones de profesorado.

“Esta impulsó una política de formación inicial de los docentes de enseñanza media que constó de tres vectores claramente diferenciados: la construcción física e institucional de los CERP en el Interior, el mantenimiento sin cambios del modelo IPA en Montevideo y la desactivación paulatina de la carrera de Profesorado en los IFD del Interior. El primer vector fue decididamente priorizado por la reforma que creó seis CERP entre los años 1997-200015. En perspectiva histórica, si el modelo IPA había significado una apuesta a la excelencia académica y el modelo IFD había priorizado la descentralización, la instalación de los CERP supuso la aparición de un tercer “modelo” de formación, con un nuevo plan de estudios, un régimen de dedicación total

³¹ En el corriente años se han realizado promociones hasta en el 80% de la cuota para el cursado de Magisterio Bilingüe.

tanto de estudiantes como de profesores y nuevos énfasis en cuanto a los objetivos: la profesionalización docente y la equidad". (Mancebo M. , 2010, pág. 14)

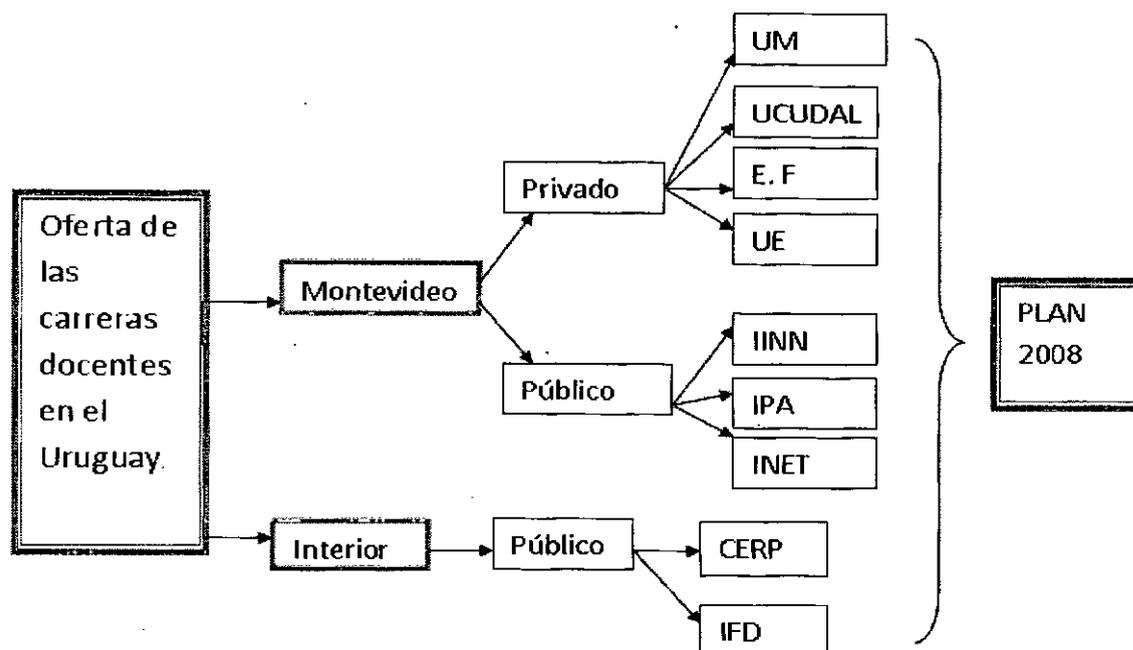
La creación de los CERP es un punto de inflexión tanto para la FD en general como para la oferta de ES en el interior del país. En la actualidad son una opción de cursar las especialidades de profesorado, y se diferencian de los cursos que ofrecen los IFD donde en que el cursado es esencialmente presencial. En tanto que en los IFD funcionan en conjunto con magisterio, y otras que se les ofrece el sistema semipresencial o semilibre. Los estudiantes de profesorado de IFD tienen la posibilidad de cursar a distancia las materias específicas, esta es una diferencia con los estudiantes de Montevideo y de magisterio.

Uno de los problemas sustanciales que afecta a FD, es que en la unificación de la formación, implicó cambios en la elección de horas de los profesores, y como consecuencia emerge la problemática de la falta de docentes (especializados) principalmente en los CERP. Esto repercute tanto en los alumnos en cierto descontento y desmotivación para continuar esos estudios y en los docentes que en muchos casos toman horas sin ser la materia específicas³². Esta dificultad afecta de manera diferente según las oportunidades de los territorios donde se inscribe cada centro. (Acevedo, 2013)

Si bien ambas Instituciones se han unificado en términos de planes, aún persisten dificultades institucionales para potenciar su oferta educativa, y procurar superar las dificultades que esa formación afronta.

A continuación se presenta un esquema de la oferta actual:

³² Actas de ATD



6.5 EVOLUCIÓN DE LAS CARRERAS DOCENTES EN CUANTO A SU MATRÍCULA, INGRESO Y EGRESO

Para indagar como los cambios implementados en FD repercute en los indicadores educativos se realiza una reconstrucción de la matrícula, el ingreso y egreso en estos últimos 20 años en base a los datos publicados por el Anuario Estadístico de MEC de los años 1991 hasta el 2011.

6.5.1 EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN LOS ÚLTIMOS 20 AÑOS

El primer indicador que se seleccionó es la matrícula de estudiantes, esta mide el estar inscripto en alguna carrera de FD, el mismo es muy útil pero tiene la dificultad que no discrimina por año de cursado, ni por cantidad de materias inscriptas³³.

Para realizar el análisis, primero se realiza una lectura de la matrícula global de FD (Profesorado, Magisterio y Maestro Técnico), y luego se las discriminadas por las carreras: de profesorado (IFD CERP) y magisterio.³⁴

³³ En algunos registros del Anuario lo discriminan por año de cursado y en otros no.

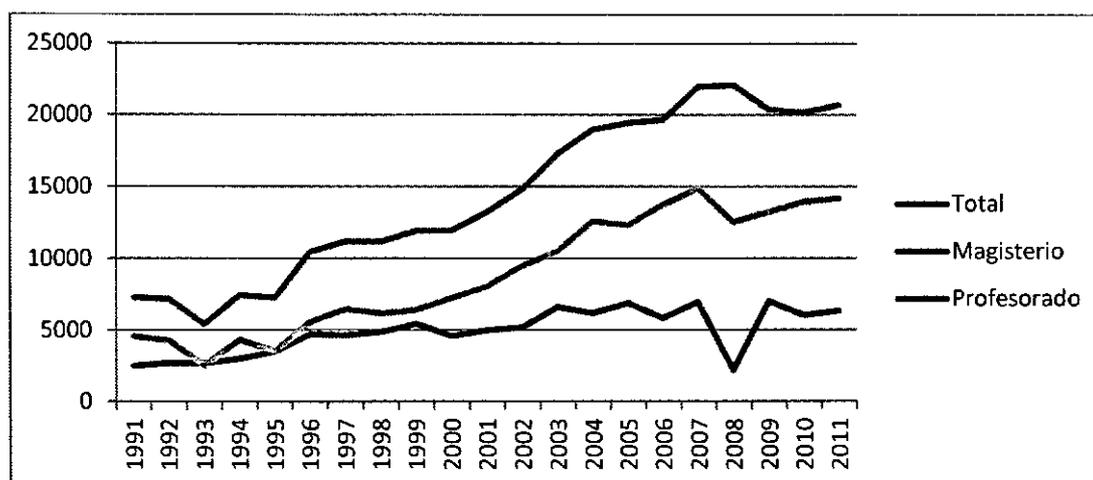
³⁴ La FD implica distintas especialidades, de las cuales seleccionamos para esta gráfica magisterio y profesorado por su relevancia para esta investigación, pero en el total se considera los datos de Maestro técnico.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Gráfico 6-1 Evolución de la matrícula de FD desde 1991 hasta 2011



Fuente: elaboración propia en base al Anuario Estadístico del MEC de los años seleccionados.

De la lectura de la gráfica 6.1 la evolución de la matrícula global registra un crecimiento sostenido hasta el 2008, con una matrícula general de más de 20.000 estudiantes en sus carreras desde el 2007 hasta el término de la serie. Es de destacar que desde el 2008 hay un descenso en la matrícula, con una leve recuperación en el 2011.

Al realizar la lectura de la gráfica 6-1 y se compara la evolución de la matrícula total desde 1991 hasta el 2008 se registra un aumento de aproximadamente 3 veces más de estudiantes. Este aumento sostenido en la matrícula implica un cambio sustancial en la demanda de FD, que refleja los cambios implementados a nivel político como ser la apertura de los CERP.

Al comparar entre los que se matricularon de Magisterio y Profesorado, se observa que estos últimos han crecido más que magisterio. La matrícula de profesorado ha crecido 3 veces más entre el 1991 y 2011 en cambio Magisterio lo ha hecho un 2,5. Como se señaló con anterioridad mejorar la titulación de profesorado ha estado en el foco de atención de las políticas educativas, y por ello se han sucedido varios cambios. Entre ellos se destacan; la creación de los CERP en el interior y la implementación de estrategias en la formación virtual en los IFD.

En cuanto a la comparación magisterio con profesorado, el primero tiene una mayor estabilidad en la matrícula que el profesorado y el segundo, que esta última opción es la que ha crecido más en términos de matrícula

Este crecimiento de la matrícula no sólo se registra en FD, sino que estos cambios se sucedieron en toda la ES en general, por ejemplo la UdelaR del 2000 al 2010 creció 1,7 veces la población según los datos registrados en el Anuario 2011.

6.5.2 INDICIOS DISPONIBLES SOBRE ABANDONO, REZAGO Y ACREDITACIÓN

La lectura de la matrícula brinda una perspectiva interesante de lo que sucede en esta formación, pero la misma es limitada, dado que muchas veces oculta otros procesos educativos como ser el rezago, pues el registro de matriculados incluye a toda persona que se inscribe tanto a todas las materias que debería cursar, como alguna materia específica, así como a aquellos que se inscriben en varias carreras a la vez. Para avanzar con este tema se complementa el análisis con dos estrategias, una es la reconstrucción de los ingresos de los estudiantes en las carreras y la segunda es reconstruir el nivel de egresos de las mismas.

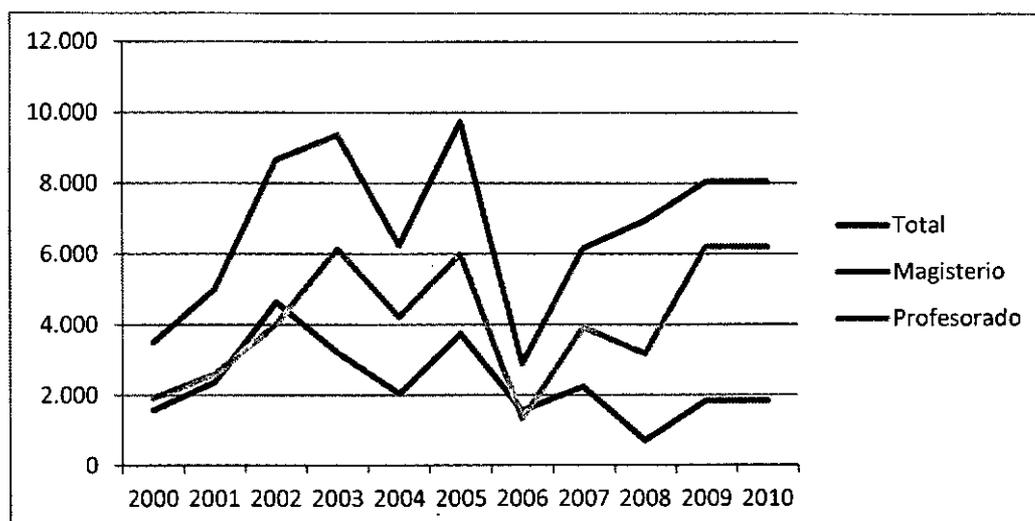
Para realizar la reconstrucción de los ingresos se toma como base el año 2000 dado que en los años anteriores en el Anuario no se discriminaba entre los ingresos y matrícula.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

6-2 Gráfico Evolución del ingreso en FD desde 2000 hasta 2010



Fuente: elaboración propia en base al Anuario Estadístico del MEC de los años seleccionados.

A partir del gráfico 6.2 al realizar la lectura general de los ingresos se visualizan cortes bruscos. Desde el 2000 al 2005 hay un crecimiento sostenido hasta el 2003 con una baja importante en el 2004 y en el 2005 supera los valores de toda la serie seleccionada. En el 2006 se registran los valores más bajos, por tanto si se compara el 2005 y el 2006 hay una pérdida del 29,7 %. En los años posteriores al 2006 si bien hay un aumento este es paulatino pero en tendencia creciente.

Al realizar una comparación por carrera es posible establecer una caída diferencial donde magisterio quien pierde más ingresos comparativamente con profesorado, y se registra menores avances de recuperación. Es en 2008 que se registra el ingreso más bajo de la serie y el más alto en el 2001. Y a esta diferencia se le agrega que la diferencia que establece el Anuario quien señala que la caída del ingreso es mayor en Montevideo que en el Interior. (Ministerio de Educación y Cultura, 2011)

En cambio el profesorado cuando se inicia la serie en el 2000 tiene una diferencia a favor de magisterio con 351 estudiantes y en el 2010 (que es el último caso que se tiene discriminado por carrera) hay una diferencia de 4372 estudiantes. Por tanto en la actualidad ingresan más estudiantes a las carreras de profesorado, que a las de magisterio.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

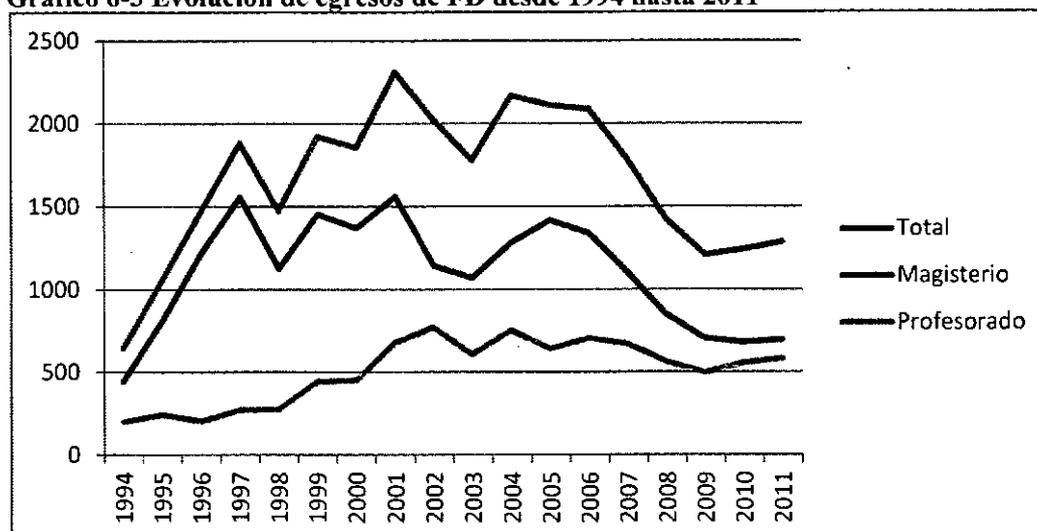
Anal Baráibar

En otro sentido para abordar el análisis del comportamiento general de los estudiantes que eligen FD, es importante saber cuántos ingresan, cuántos se mantienen y es fundamental saber cuántos egresan.

Para indagar sobre el egreso se utilizan 3 estrategias: a) una reconstrucción desde el 2004 por carrera a partir de los datos expuestos en el Anuario, b) una distribución porcentual de los egresos por carrera y por centro educativo de los que optan por profesorado en base al Anuario 2011 y c) luego se calcula la Eficiencia Terminal por carrera desde el 2004 hasta el 2011.

La reconstrucción se realiza con los datos desde el 1994 pues si bien el problema de la baja de titulación en profesorado es un problema desde sus orígenes, es recién en el 1993 que el egreso se registra en los anuarios. Otra consideración importante es que existen diferencias entre los registros de distintos años en diferentes publicaciones en relación a los mismos años, por lo que se decidió tomar los egresos que se explicitan en los anexos estadísticos y no considerar las gráficas que contiene el Anuario.

Gráfico 6-3 Evolución de egresos de FD desde 1994 hasta 2011



Fuente: elaboración propia en base al Anuario Estadístico del MEC de los años seleccionados.

A partir de la lectura del gráfico se desprende que en general existió un crecimiento sostenido hasta 1997 y luego osciló, con pequeñas bajas y altas hasta

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

alcanzar el máximo valor de la serie en el 2001. Luego presenta un descenso sostenido hasta el 2003, y un aumento desde 2004 hasta 2007. Desde ese año el descenso es paulatino con una tímida señal de recuperación en el 2011.

Cuando la lectura se realiza por carrera se visualizan diferencias entre el comportamiento al interior de cada una de ellas. En primer lugar en Magisterio es más irregular la gráfica y es importante aclarar que en el periodo del Plan 92 (que fue sustituido definitivamente en por el Plan 2005) se ofrecía la posibilidad de doble titulación. En relación a la lectura de la gráfica se visualiza claramente este periodo un pico de egresados en el año 1997, si bien tiene ciertos descensos, recién en el 2005 que el descenso se produce en forma sostenida.

En profesorado hay una evolución más constante y tiende a ser sostenida, es importante aclarar que en este gráfico se analiza la evolución de todo el profesorado en forma agregada, dado su complejidad y cambios que se han ocurrido en este periodo, en los siguientes análisis se discriminará por el formato institucional para lograr una visión más acertada de lo que sucede en esa formación.

A continuación se realiza una lectura transversal de lo que sucede en la FD en base a los datos del Anuario del 2011. Para este análisis se desagrega la formación de profesorado en tres, la ofrecida por IPA, CERP e IFD. Para ello se realiza un porcentaje en base a los egresos generales de las carreras de profesorado, y se porcentualiza el ingreso y matrícula.

Tabla 6-1 Distribución porcentual de los estudiantes de profesorado según las variables el ingreso, matrícula y egreso

	Ingreso	Matrícula	Egreso
IPA	48.9 %	45.5%	46.9%
CERP	19.5 %	23.5%	40.1%
IFD (profesorado)	31.6 %	31.0%	13.0%
Total	100 %	100 %	100%
Elaboración propia en base a los datos vertidos en el Anuario Estadístico del MEC 2010			

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Si se realiza una mirada de lo que sucede en el 2011, en cuanto a los ingresos en profesorado se visualiza una distribución centrada en el IPA con casi el 50% de los ingresos. En el interior en IFD los que ingresan más alumnos que en el CERP con un 31% del total. Pero al analizar el porcentaje de egresos se revierte la situación en términos que los IFD (de profesorado) son quienes tiene el menor peso. En cambio los CERP logran alcanzar un nivel de egresos del 40.1 %, a 6 puntos porcentuales del IPA, quien es que recibe mayor número de ingresos y tiene mayor matrícula de los tres centros abordados.

En referencia a lo que sucede en los IFD es importante detener la mirada dado que se impulsa en estos centros el cursado en modalidades a distancia, o libres, y de los mismos no se conocen evaluaciones oficiales, que den cuenta de cómo están funcionando estas estrategias.

Para obtener una visión más aproximada y global de lo que sucede a las carreras docentes y poder compararlas con las demás carreras de ES, se parte de los aportes del Instituto para la Educación Superior para América Latina y Caribe (IESALC) de UNESCO que propuso el cálculo de la "Eficiencia Terminal" (en adelante ET). Del cálculo se desprende la proporción de estudiantes que se titula en un año en comparación a la matrícula nueva en primer año en el tiempo correspondiente a la duración de la carrera. Por lo tanto $T=$ es la proporción de estudiantes que se titularon en determinado tiempo.

$$E=T_{(t)} / N_{(t-d)}$$

La dificultad de aplicar este cálculo para las carreras docentes es la diversidad de planes que se han ocurrido en este periodo de tiempo, y que los mismos implican distinta duración de la carrera, por ejemplo Magisterio era de 3 años desde con el Plan 92 y con un año más se otorgaba un título en otra especialidad.

Por tanto se realiza una comparación entre Magisterio (IINN) IPA (se suman los estudiantes cursan en IFD) y CERP pues es así como se presentan los datos básicos en el Anuario. Y se calcula la Eficiencia del IPA e IFD con 4 años de duración desde el

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

2008 hasta 2011. En magisterio y CERP se realiza el cálculo en base a 3 años desde 2004 hasta 2007.

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Promedio
IPA/IFDp³⁵	0,32	0,22	0,09	0,07	0,11	0,058	S/d	0,10	0,14
CERP³⁶	0,50	0,44	0,37	0,35	0,23	0,32	s/d	0,45	0,38
Magisterio	0,53	0,30	0,42	0,54	0,42	0,19	0,18	0,31	0,36
Total	0,58	0,43	0,22	0,17	0,22	0,12	S/D ³⁷	0,21	0,28

Elaboración propia en base a los datos del Anuario estadístico MEC de los años 2000 hasta 2010

Al realizar una lectura global de la tabla 6-2 se registra una caída en la ET en las dos carreras y en el total. En comparación es el CERP (0,38) quien tiene una mayor ET en todo el periodo considerado, y superior al promedio total, Y la tasa más baja la tiene IPA e IFD con 0,14 muy por debajo del promedio global. Se inicia en los tres centros con una Eficiencia Terminal muy alta, y disminuye hasta el 2009 con una leve tendencia a una mejoría en los tres grupos considerados desde el 2011.

Al centrar la atención en la opción por profesorado, los datos de este cálculo van en el sentido de lo esperado por el análisis realizado anteriormente y los resultados que arribó el Informe de Cifra 2012. Por tanto los CERP logran una mayor eficiencia de titulación si se compara con IPA e IFD de profesorado. Y que estos últimos tienen menor eficiencia que cualquier otra formación docente que se imparte. Este problema se remonta a sus orígenes y si bien hay esfuerzos para revertir los resultados son pocas los cambios que se observan al respecto.

En cuanto a Magisterio el promedio es de 0,36, pero el mismo ha oscilado en el correr de los años teniendo una caída para 2008 y un aumento en el 2011. Estos resultados acompañan los resultados de los análisis anteriores que refieren a la baja de ingreso y de egresos.

³⁵ Se calculo en base a 4 años en todo el periodo

³⁶ En el CERP y Magisterio la eficacia calculada hasta el año 2007 se consideran 3 años por el Plan Vigente hasta el 2004.

³⁷ En el 2006 sólo se registran datos de Magisterio, por tanto este cálculo sólo es válido para este tipo de formación.

La mejoría de estos últimos años puede ser producto de ciertas estrategias que se están implementando para revertir tanto las situaciones de rezago como la falta de egresados. Entre ellas se destacan: flexibilizar los reglamentos que hacen al cursado del Plan 2008, ampliar el periodo de inscripciones, modificar los artículos que regulan el ingreso condicional de alumnos, e implementar el sistema de becas del programa Uruguay Estudia³⁸.

Si se compara el promedio general de la ET en FD con lo obtenido en el trabajo de Boado 2011 en relación a la Universidad, los valores son de 0,29 en UdelaR y de 0,28 en FD.³⁹ De esta comparación que surge las dos instituciones tienen el mismo nivel de eficiencia.

6.6 SÍNTESIS DEL CAPITULO

Una de las preocupaciones de este capítulo es abordar las desigualdades educativas en términos de la oferta educativa. A partir de los diversos análisis realizados en este capítulo se puede concluir que la oferta en FD ha pasado por distintas etapas de diversificación, una que refiere tanto a incrementar la oferta de la misma titulación (ejemplo la creación de los CERP para profesorado) con una diversidad curricular, y otra centrada en unificar la formación (Plan 2008) en relación al título que otorga y crear nuevas carreras (ejemplo Asistente Técnico en Primera Infancia).

Los cambios más relevantes que se señalan son los siguientes: se abren nuevas carreras, se incursiona con carreras cortas, se habilita el espacio privado para el otorgamiento de títulos, se transforma en Universitaria la carrera de Educación Física y se unifica la formación docente pública. Esta tímida diversificación en la oferta, no lo es en los aspectos curriculares ya que como se mencionó anteriormente se unifica el Plan de estudio y es un requisito para que los institutos privados puedan obtener la habilitación.

³⁸http://www.cfe.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=941:culminar-magisterioprofesorado&catid=155:estudiantes&Itemid=99

³⁹ Cabe aclarar que no consideran los mismos años, pero al no surgir ningún cambio sustantivo

En cuanto a la evolución de los ingresos es importante ahondar en las políticas de amplio espectro que refiere a aspectos como la revalorización de la carrera, como en otros más profundos que atañen a la formación (de grado y permanente), para lograr continuar con el ascenso del ingreso en estas carreras. En cuanto relacionar el nivel de ingreso a FD, da cuenta que ese aumento oculta un alto nivel de rezago. Situación que es relevada por el informe de Cifra 2012, que lo señala como uno de los principales problemas que aquejan a la formación (CIFRA, 2012).

En cuanto a la eficiencia en la culminación de la carrera, esta es una dificultad importante y varían según la carrera, pero tal situación no está tan alejado de lo que sucede con otros sectores de la ES en el Uruguay, que como es sabido tiene serias dificultades de democratización y acceso.

Respecto a este tema magisterio tiene menores problemas que Profesorado, pero a nivel de las autoridades se visualiza como una dificultad importante pues en esas carreras el título es habilitante para el desempeño de la función. Es por este motivo que se implementan diferentes propuestas y es manifiesta la preocupación por esta temática.

Si se relaciona la baja titulación con los cambios de Planes se visualiza en las gráficas, que si bien puede influir esto no determinante. La incorporación de los Cerp que si ha mejorado esta situación en las carreras de profesorado.

Tanto el crecimiento de la matrícula como la dificultad en la titulación de sus estudiantes son dificultades que la ES en el Uruguay, cada área de estudio deberá diagnóstica su propia dificultad y sus estrategias para afrontar la problemática. Pero su abordaje debe considerar que es un problema complejo que afecta a toda la ES y no sólo a FD. Así como la diversificación de la oferta, que no es propia de esta formación sino que se enmarca en un proceso general de transformación de la ES que se viene produciendo en estos últimos 20 años (Landoni, 2008⁴⁰).

⁴⁰ http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-97892008000100008

7 PERFIL DE ESTUDIANTES QUE ACCEDEN A FORMACIÓN DOCENTE

7.1 INTRODUCCIÓN

Con el propósito de establecer si hay diferencias entre los otros estudiantes de ES, se realiza un análisis comparativo entre quienes acceden a las carreras docentes y quienes lo hacen a otras opciones de ES.

Este capítulo se divide en tres grandes apartados. El primero se realiza un análisis descriptivo con determinados factores que desde plano teórico se señalan como fundamentales, estas son: factores estructurales que se incluye el sexo, la clase social y la región. Los factores organizacionales, que se seleccionó el sector institucional de origen. Y los factores individuales que se considera el desarrollo de competencias evaluadas por PISA 2003. El segundo se construye un modelo de regresión logística con estas variables para establecer cuáles son los determinantes de ingreso. Y el tercero se realiza una síntesis de los hallazgos más relevantes del capítulo.

7.2 DESCRIPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE FD

7.2.1 GENERALIDADES DE ES EN LA BASE PISA L

Antes de comenzar con la descripción es importante señalar que en base en la Segunda Encuesta, se estima que el 42.1% de la cohorte PISA 2003 habría matriculado y comenzado a cursar alguna carrera de Educación Superior entre los años 2005 y 2012. Este porcentaje es algo más de una tercera parte superior al 33,7% registrado para la misma cohorte en la Primera Encuesta 2007, en torno a sus 19 o 20 años. Lo que significa que tres de cada cuatro estudiantes de la ES se ha matriculado por primera vez entre los 18 y los 20 años; el restante lo hace entre los 21 y 25 años. (Fernández & Cardozo, 2013)

Y en cuanto a las carreras de ES en la base PISA L 2003 se dividen los que optan por FD con un 12,15% y las otras opciones que incluye un 67% de la Universidad de la República, un 12,8% de las Universidades Privadas, un 6,41% de los cursos de la UTU y otras opciones 1,4%.

7.2.2 FACTORES ESTRUCTURALES

Los factores estructurales son el conjunto de variables que refieren a la estructura social, y que implican una serie de desigualdades que afectan el ingreso y la permanencia en la ES. (Boudon, 1982) (Golthorpe, 2000). Las variables que se consideran son: sexo, clase social ocupacional de origen y región

7.2.2.1 SEXO

En cuanto al sexo de los estudiantes en los primeros resultados de PISA-L 2012 se arriba que el 48.2% de las mujeres encuestadas se ha matriculado y comenzado algún programa de ES, siguiendo lo esperado a partir de diversos aportes teóricos. En tanto que lo ha hecho un 36.8% de los varones. (Fernández Tabaré, Santiago, Bucheli, & Menesse, 2013)

En lo que respecta al acceso a FD hay un consenso generalizado entre los investigadores que el sexo tiene una incidencia para su acceso. (Vaillant & Rossel, 2006) Estas carreras tanto a nivel nacional como internacional son carreras altamente feminizadas (Mancebo M. , 2010) y se explica por la imaginación social de la profesión, bajos salarios y escaso reconocimiento. (Vaillant & Rossel, 2006).

Es importante señalar que las mujeres acceden en mayor medida que los varones a la ES. De acuerdo a (Bucheli, Cardozo, & Fernández, 2012), las brechas verticales en el acceso entre varones y mujeres en Uruguay derivan de las diferencias en los niveles de acreditación en los ciclos anteriores, vinculadas a la creciente “masculinización del fracaso educativo” entre otros factores.

Tabla 7-1 Distribución en porcentajes que ingresaron a es por sexo.

		Hombre %	Mujer %	Total
ES	NO FD	88,3	82,9	85,1
	FD	11,7	17,1	14,9
Total		100%	100%	100%

Elaboración propia con base ponderada Pisa L _2003

En sintonía con lo esperado teóricamente son comparativamente más mujeres que ingresan a FD que hombres con un 11,7 % en contraposición a un 17,1%. En cambio en

las otras opciones de ES es mayor el porcentaje de hombres que de mujeres con un 88,3 % a 82,8%. En este sentido cabe referenciar los aportes de (Fernández & Cardozo, 2013) que señalan que los hombres eligen más las carreras de ingeniería, construcción y tecnología que las mujeres. Y que estas se centran más en las de educación y hay una creciente elección por las carreras de la salud.

7.2.2.2 CLASE SOCIAL

En cuanto a lo que refiere a la clase social de origen de los estudiantes, es una variable que ha sido de interés en el estudio de estas carreras. Autores como (Vaillant & Rossel, 2006) en estudios comparados sostiene que es una profesión de “aporte secundario”, que paulatinamente se está convirtiendo en una profesión de “jefe de hogar”. Señala que en el Uruguay casi 1/5 de los que acceden a estas carreras tienen un origen en el 40% más pobre de la población. En es que la población que atrae pues si bien históricamente las personas que realizaban FD eran de origen social medio, actualmente, el público que accede se encuentra en los percentiles más pobres. Como se señaló en los aspectos teóricos esta dificultad involucra distintos aspectos si se considera que implican aspectos referidos a la reproducción cultural y el rol social que ocupa el docente (Bourdieu, 1997).

En sintonía con lo expresado en el apartado teórico, la ocupación que realiza el individuo no es independiente de otros factores, sino que depende de la riqueza material en forma de propiedad y control de los recursos, el prestigio social y el poder político (Golthorpe, 2000). La posición social de origen del estudiante se mide a través del esquema de clases sociales elaborado por Goldthorpe Erikson y Portocarero, (EGP 2003). Su principal argumento es diferenciar al hogar del estudiante según la ocupación tenida por sus padres. Aquí utilizaré el agrupamientos para el de cuatro clases: a) las clases de servicio (I y II en el esquema original); b) las clases intermedias compuestas por la clase no manual de empleados con ocupaciones rutinarias semi calificadas (clases IIIa y IIIb); y la rutina no calificado; IV pequeña burguesía de dueños de comercios y unidades productivas (clases IVa, IVb y IVc); c) los trabajadores manuales calificados (clases V y VI) y d) los trabajadores manuales no calificados (clases VIIa y VIIb).

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Al comparar quienes ingresan a FD y quienes lo hacen a otras opciones de ES se observa en TABLA 7-2 que los alumnos de FD provienen más de las clases 3 y 4 que de la 1 y 2. Por tanto encontramos que en sintonía con lo abordado teóricamente el origen del estudiantado de las carreras de FD son mayoritariamente de origen social de las clases manuales.

Tabla 7-2. Distribución en porcentajes de los estudiantes que ingresaron a es según estrato social con categorías de EGP

ES		Clase 1 No manual calificado	Clase 2 No manual no calificado	Clase 3 Manual calificado	Clase 4 Manual no calificado.	TOTAL
	No FD	89,8	82,1	75,19	74,5	85,1
FD	10,1	17,9	24,8	25,4	14,9	
Total		100%	100%	100%	100%	100%

Elaboración propia con base ponderada PisaL_2003

En base a los aportes de (Golthorpe, 2000) las familias apuestan buscan estrategias para mantenerse o subir de su clase de origen. Como se señala en el apartado teórico las estrategias son de dos tipos: “desde abajo” y “desde arriba”. En este caso las familias de origen manual visualizan a las carreras docentes como estrategias para “progresar” socialmente, pues las mismas ofrecen ciertas características propias como ser la estabilidad de la carrera, el conocer las características del empleo, el empleador, y el tipo de trabajo, refuerzan la idea que la elección de la carrera se da muchas veces por factores que no tiene que ver con el gusto por la misma (Mancebo M. , 2010) (Fernández T. , 1999).

7.2.2.3 REGIÓN

Como se abordó en los capítulos anteriores tradicionalmente y hasta muy recientemente, la FD era la única oferta de ES disponible en buena parte del interior del país. Este factor sumado al expuesto anteriormente en referencia a la estabilidad laboral, o sea, el estudiante ya conoce su destino de trabajo, lo que implica poder desarrollar su plan de vida en su departamento y no necesariamente trasladarse a otros departamentos como si lo requieren otras formaciones. Todos estos elementos hacen pensar que la región donde cursó a los 15 años puede ser un factor determinante para elegir la carrera.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

		Montevideo %	Interior %	Total
ES	No FD	90,3	80,8	85,1
	FD	9,7	19,2	14,9
Total		100%	100%	100%

Elaboración propia con base ponderada PisaL 2003

Para analizar la distribución de los estudiantes por la región que residía en el 2003, primero se clasifican a los estudiantes en los que vivían en Montevideo e interior. Es importante aclarar que se clasifica en dos grupos para facilitar el análisis sin desconocer la multiplicidad y particularidad de problemáticas que vive el interior, que dista mucho de ser homogéneo. Como se abordó en el apartado anterior hasta muy recientemente, la FD era la única oferta de ES disponible en buena parte del interior del país. Este factor sumado a la estabilidad laboral, y que el estudiante ya conoce su empleador implica predecir su plan de vida en su departamento y no necesariamente trasladarse a otros departamentos como si lo requieren otras formaciones. Es importante aclarar que se clasifica en dos grupos para facilitar el análisis sin desconocer la multiplicidad y particularidad de problemáticas que vive el interior, que dista mucho de ser homogéneo (Filardo V., 2008)

De la lectura del cuadro se desprende que de los estudiantes FD el 19,2 % tiene su origen en liceos del interior y que sólo el 9,7 % de Montevideo. Sin duda como señalamos en el capítulo anterior que se tenga una distribución tan extendida facilita a elección del estudiante a elegir estas carreras. Esta elección tiene elementos de racionalidad en términos de (Boudon, 1983), pues la racionalidad refiere a su carácter situado, o sea en relación en un contexto sociohistórico, temporal y espacial determinado.

7.2.3 FACTORES DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

En este apartado se analizarán diferencias de acceso a la ES en función de la trayectoria institucional en la educación media. El seleccionar este factor se sustenta en los aportes que sostienen que la (Edmonds, 1979; Mortimore, 1988; Rumberger, 2001)

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Para ello se utilizara la variable elaboradas en base a la información recogida por PISA 2003: el sector institucional (público o privado).

7.2.3.1 SECTOR INSTITUCIONAL

El sector institucional de donde proviene el estudiante es un factor de desigualdades de acceso. En este sentido hay evidencia que esta segmentación en términos de oportunidades educativas. En términos numéricos la probabilidad de que un estudiante del sector institucional asista a la ES es de 0,791 en tanto que un estudiante de UTU es de 0,177 (Boado, M. Fernández, T., 2010)

		Público %	Privado	Total
ES	No FD	81,14	94,3	85,1
	FD	18,6	5,7	14,9
Total		100%	100%	100%

Elaboración propia con base ponderada PISA_2003

De la lectura de la TABLA 7-4 se desprende que comparativamente provienen más del sector público un 18,6 % que del sector privado un 5,7%. Al relacionar este dato con los resultados anteriores tiene sentido dado la clase social, y región de origen.

7.2.4 FACTORES INDIVIDUALES

7.3 ORIGEN ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LAS CARRERAS DOCENTES

La potencialidad de trabajar con la base PISA 2003 es poder relacionar las competencias evaluadas a los 15 con otros eventos académicos de interés, como lo es para esta investigación el ingreso a la ES. Si se analiza el ingreso de FD en lo que respecta al perfil académico, varios autores sostienen que los que acceden a FD son estudiantes de bajos promedio, por ejemplo señalan que uno de cada cuatro inscriptos

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

en FD no había alcanzado el umbral de competencias mínimas en matemática en la prueba de 2003 (Boado & Fernández, 2010).

Tabla 7-5 Distribución en porcentajes de estudiantes que ingresaron a ES según estrato académico

		Estrato 1	Estrato 2	Estrato 3	Total
ES	No FD	91,5	83,1	83,7	85,1
	FD	8,5	16,9	16,3	14,9
Total		100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.

A partir de la lectura Tabla 7-5 en relación al estrato académico de los alumnos que eligieron FD sólo el 12,4% es del estrato 1, o sea, que han logrado mejores desempeños en la prueba PISA en el 2003, en cambio en otras carreras terciarias alcanza el 23,4%. En comparación con las otras carreras hay una diferencia menor respecto a los que acceden al estrato 2 y 3 a favor de FD. En relación a los que eligen FD la mayoría ha sido clasificado en el estrato 2 con un 60,9%.

Una de las dificultades que está haciendo frente las carreras docente es que en la dificultad del acceso a la ES y la segmentación académica y social a la FD Una de las dificultades que hace frente la FD. (Mancebo M. , 2010; Vaillant & Rossel, 2006).

7.4 DETERMINANTES DE INGRESO

Para conocer los determinantes de ingreso a FD se utilizará la técnica de análisis multivariada Regresión Logística, la cual se basa en la relación entre una variable dependiente categórica, y dicotómica y ciertas variables independientes. La misma permite obtener estimaciones sobre la relación entre variables categóricas y variables independientes. Se construye el modelo a través del método de incorporación secuencial

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

de variables, o “paso a paso” y eliminando los regresores no significativos en el modelo final, siguiendo la práctica de (Hosmer & Stanley, 2000).

Se seleccionaron variables que en antecedentes sobre el acceso a la FD o ES se consideran pertinentes, como ser el sexo, el lugar de residencia en el 2003, (Mancebo M. , 2003); el sector institucional, los estratos académicos definidos a partir de la evaluación PISA (Boado, M. Fernández, T., 2010); año de ingreso (CIFRA, 2012). y clase social (Vaillant & Rossel, 2006).

$$g(x) = B_0 + B_{\text{sexo}} + B_{\text{departamento}} + B_{\text{Sector institucional 2003}} + \sum B_{\text{estrato}} + \sum B_{\text{año de ingreso}} + \sum B_{\text{clase}}$$

Al evaluar cual es el modelo que tiene una mejor “bondad de ajuste”, se abordará la lectura de distintas medias, este paso es fundamental por dos motivos: a) detectar posibles problemas del modelo, b) valorar la capacidad predictiva.

Al evaluar cual es el modelo que tiene una mejor “bondad de ajuste”, se abordará la lectura de distintas medias, este paso es fundamental por dos motivos: a) detectar posibles problemas del modelo, b) valorar la capacidad predictiva.

Tabla 7-6 Indicadores de “bondad de ajuste”

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7
LL full	-5783,89	-5722,23	-5563,40	-5537,69	-5504,59	-5339,67	-5387,42
McFadden	0,007	0,017	0,045	0,049	0,055	0,070	0,061
Pseudo R ²	0,0067	0,017	0,0446	0,049	0,0547	0,0696	0,061
AIC	10.098	9.992	9.716	9.677	9.624	9.442	9.514

Fuente: elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.

En la primera fila se compara los resultados de logaritmo de verosimilitud de los modelos completos, en la segunda fila se presenta los valores que toma McFadden R², en la tercera fila aparecen los estadísticos que se denominan pseudo R², y el AIC (Akaike Information Criteria). En la comparación es el modelo 6 quien logra una mayor

bondad de ajuste en los diversos indicadores reseñados y el mismo disminuye el modelo final.

Si bien el sexto modelo es el que mejor explica, al seleccionar las variables con una significación del 10%, la variable “departamento”, “estrato académico” y “año de ingreso a la ES”, no son significativas, en tanto que sector institucional mujer y clase social si lo son. La ecuación final se formula de la siguiente manera:

$$g(x) = B_0 + B_{\text{sexo}} + B_{\text{Sector institucional 2003}} + \sum B_{\text{clase}}$$

7.4.1 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A partir de la selección del modelo se procede a la interpretación de los resultados, que se realizarán en tres caminos, la lectura de coeficientes, interpretación Odds Ratio y la simulación de casos.

La interpretación de los coeficientes de una de regresión logística no es directa, ya que lo que muestra es el impacto sobre el logit de la variable explicada, por lo que no tienen una lectura simple. La primera interpretación resulta de la lectura únicamente de los signos de los coeficientes, lo que da información respecto a si la probabilidad aumenta o disminuye. En tal sentido, los coeficientes de sexo, sector institucional y clase social estimados en el modelo 6 van en el sentido teórico esperado. En el primer caso son las mujeres que tienen más chances de ingresar a FD mas que los varones. En el segundo caso son los estudiantes que cursaron en año 2003 en el sector privado quienes tienen más chances que los que lo hicieron en el público. Y en la tercer variable que indica la clase social al que pertenece el estudiante las clases no manuales calificadas tienen menos chances de ingresar a FD que las otras clases.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

El segundo camino de análisis es transformar la ecuación logística para que exprese los coeficientes de un modo interpretable⁴¹. El mismo informa cómo varía la razón de ocurrencia del suceso medido por la variable dependiente en función de un cambio de magnitud 1 en el valor de las variables independientes. Cuanto cambia el momio, da una idea de la magnitud del impacto de cada una de las variables explicativas sobre la dependiente controlando las restantes variables independientes, pero es una magnitud relativa ya que está comparando contra la categoría de referencia para cada una de las variables.

	Modelo final	Odds ratio
	Coef.	Coef.
Sexo	0.419	1.520
Sector institucional 2003	-1.15	0,327
Clase social		
2	0.532	1.703
3	0.819	2.269
4	0.891	2.244
Constante	-2.134	0.1183

Fuente: elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.

Al analizar la última columna se observa que la variable sexo y clase social los valores superan a 1 por lo que se sostiene que hay un aumento de las chances en contraposición a su categoría. Y en el caso del sector institucional sucede lo contrario, o sea, el pertenecer al sector institucional público tiene 0,32 manos chances de ingresar a FD que si se pertenece al sector institucional privado.

En el caso de la variable sexo, el ser mujer aumenta las chance de ingresar a esta formación un 1,5 más que ser hombre. En cuanto a los aspectos de clase social, se interpreta que las chances de ingresar a FD, si se pertenece a la clase manual no

⁴¹ A esta transformación se le llama Odds Ratio

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

calificada, es 2.4 más probabilidades de que alguien que pertenezca a la clase manual calificada.

El tercer camino de análisis es invirtiendo el logit, lo que permite calcular las probabilidades en casos relevantes teóricamente y realizar una interpretación directa sobre el cambio en la probabilidad.

$$\text{Probabilidad } (y=1/x) = \frac{e^{g(x)}}{1+e^{g(x)}}$$

Este proceso consta en fijar valores para las variables relevantes de tipo ideal construido y se simulan las probabilidades, manteniendo constantes las anteriores. En la medida que todas las variables están en el modelo, el cálculo de los coeficientes está ajustado en función de todas las variables. A fin de analizar el problema planteado se supone que un estudiante del interior que desilusionada

Los cálculos presentados en la TABLA 7-8 van en el sentido de lo esperado, o sea, quien tiene más probabilidades de elegir FD es un estudiante que sea mujer que provenga del sector público y que su origen social sea manual no calificada, el mismo tiene una probabilidad de 0,30. En contraposición los casos de menor probabilidad serían los estudiantes hombres de del sector privado de la clase no manual calificada con 0,036.

Tabla 7-8 Cálculo de probabilidades

		Clase 1 No manual calificada	Clase 2 No manual no calificada	Clase 3 Manual calificada	Clase 4 Manual no calificada
Público	Mujer	$g(x)=bo+mujer$ 0,15	$g(x)=bo+mujer+ clase2$ 0,23	$g(x)=bo+mujer+ clase3$ 0,28	$g(x)=bo+mujer+ clase4$ 0,30
	Hombre	$g(x)=bo$ 0,10	$g(x)=bo+ clase2$ 0,16	$g(x)=bo + clase3$ 0,21	$g(x)=bo+ clase4$ 0,22
Privado	Mujer	$g(x)=bo+mujer+b2$ centro inst 0,05	$g(x)= bo+mujer+b2$ centro inst + clase2 0,088	$g(x)=bo+ bo+mujer+b2$ centro inst + clase3 0,11	$g(x)=bo+ bo+mujer+b2$ centro inst + clase4 0,12
	Hombre	$g(x)=bo +b2$ centro inst 0,036	$g(x)= g(x)=bo +b2$ centro inst+ clase2 0,060	$g(x)=bo + bo +b2$ centro inst+ clase3 0,078	$g(x)= bo +b2$ centro inst+ clase4 0,084

Fuente: elaboración propia con base de datos PISA 2003. Base ponderada

7.5 SÍNTESIS

En este capítulo se describió al estudiante que ingresa a FD con diversos indicadores seleccionados y se comparó con los otros estudiantes que ingresan a ES. Esta elección académica una vez terminada la etapa de enseñanza secundaria, tiene asociados proyectos personales, los cuales implican aspectos como la conformación de pareja y familia propia, la emancipación residencial, la independencia económica, la maternidad y paternidad, y la inserción laboral. (Filgueria & Mieres, 2010)

En cuanto al análisis descriptivo se concluye que los de los estudiantes de la cohorte seleccionada que eligen FD en comparación de las otras opciones de ES en cuanto a los factores estructurales se concluye que la mayoría son mujeres, de las clases manuales mayoritariamente del interior. En cuanto a los factores del sector institucional a mayoría pertenece al sector público. En cuanto a los factores individuales, ingresan menos de estrato 1 que en las otras carreras, y más de estrato 2 y 3.

Para construir los determinantes de ingreso se utiliza un modelo logístico en el cual primero se introducen estas variables que se describieron anteriormente y se seleccionaron las significativas que son, el ser mujer provenir del sector público y pertenecer a las clases manuales. Al realizar la simulación las chances de que una mujer del interior de la clase manual no calificada ingrese a FD es de 0.30, en cambio la de un hombre del sector privado de clase no manual calificado es de 0.036. En este sentido son los propios problemas de la formación como ser el bajo prestigio, las bajas remuneraciones, las condiciones de trabajo, (Vaillant & Rossel, 2006) que no atraen a estudiantes de diversos sectores sociales y académicos. Si tenemos presente que ya hay una selección académica y social para ingresar a ES, y relacionamos los resultados obtenidos en este trabajo se visualiza una segmentación en términos de quien selecciona las carreras docentes (Marcelo García, 2011).

En esta elección el estudiante utiliza cierta racionalidad al en el sentido boudoniano. Es el camino más seguro, “conocido” dado que se mantiene la estructura normativa que en el ámbito liceal, los costos son mas bajos, porque en general está en su localidad y no requiere traslados, y se conoce el destino laboral así como las



Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

perspectivas de trabajo, ante las otras ofertas que involucra mayor incertidumbre mayores costos.

Al enmarcar estas acciones en las teorías más generales expuestas en el marco teórico se visualiza que las familias visualizan a las carreras docentes como una estrategia “desde abajo” en el sentido Goldthorpe para mantenerse o ascender en el espacio social.

8 TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE QUIENES INGRESAN A FD

8.1 INTRODUCCIÓN

Tanto el ingreso a la ES como su permanencia son parte del *proyectos de vida* de los jóvenes, y conforman su una trayectoria social y académica. Las decisiones son tomadas en relación al lugar social que ocupan. En su análisis se concentran los mecanismos de estructuración de las sociedades y en los modos en que los diferentes grupos van definiendo sus estrategias de posicionamiento, sus inversiones en capitales y los cambios que se pudieran estar produciendo (Casal, Maribel, Rafael, & Miguel, 2006).

El objetivo de este capítulo es comparar eventos de interés que hacen a la trayectoria académica de los jóvenes que eligen FD con los estudiantes que hacen otras opciones de ES. Y dentro de los estudiantes que eligen FD se comprará en relación a su origen social.

8.2 LOS TRÁNSITOS DE LOS ESTUDIANTES DE FD Y DE ES

La oferta de la ES ha variado en estos últimos 20 años y esto repercute en la selección de la carrera a elegir y también en la forma de que se realiza el cursado. Estos cambios implicaron dotar al joven de mayores posibilidades de elegir en términos académicos. *“En cada “punto de bifurcación” el menú de alternativas que el sistema educativo le ofrece al individuo (y su familia) depende de la diversificación curricular y de la diferenciación institucional. El conjunto de las alternativas es realmente importante en el Uruguay contemporáneo”* (Cardozo, Fernández, Miguez, & Patrón, 2013, pág. 9).

Estas decisiones son parte de una transición fundamental en su biografía personal, en estas debe resolver si continúa o no estudiando, seleccionar qué carrera iniciar, cómo y dónde realizarla. Este tránsito es *entendido* como un proceso de decisiones o elecciones entre un conjunto específico de opciones u oportunidades que la sociedad le presenta a los adolescentes y jóvenes a través del sistema educativo, de un territorio específico se realiza de manera diferencial según el perfil de estudiante, que implican

factores como: el sexo, la edad biológica, su trayectoria académica, su situación de discapacidad, y las restricciones territoriales. (Cardozo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2013). Los tránsitos entre las instituciones no tienen las mismas características, ya que a cada uno se realiza en un marco normativo y social distinto. En este sentido el estudiante que ingresa a la ES ya ha recorrido dos tránsitos, pero este ingreso tiene la particularidad de que implica una mayor “libertad” por parte del estudiante, pues no hay obligatoriedad normativa de concurrir. Es por ello que es un punto de bifurcación importante donde intervienen aspectos económicos, sociales, académicos e individuales.

En este proceso el primer año de ingreso es fundamental, pues se considera que es un tiempo para consolidarse en la carrera o rediseñar la propia trayectoria personal definida en la etapa liceal (Cardozo & Ievorino, 2009). En estos años el joven está en la transición a la adultez, en el cual comienzan a despojarse de sus roles típicamente juveniles y a asumir otros en términos sociales y académicos. (Cardozo & Ievorino, 2009).

En el proceso de transición se han agrupado eventos experimentados por los estudiantes en tres grandes planos⁴², el primero, denominado funcional, el segundo académico y el tercero plano social (Cardozo, Fernández, Míguez, & Patrón, 2013). Este trabajo se centrará en los aspectos académicos, que refiere a eventos que hacen a la construcción de un vínculo pedagógico con el aprendizaje de la carrera seleccionada. Y para su análisis se señalan como puntos de interés: año de ingreso, y eventos de riesgo en el primer año.

⁴² Plano funcional, refiere fundamentalmente al cumplimiento de inscripciones y asistencias que le otorgan calidad de estudiante (o estudiante activo) al joven. Plano académico, refiere a eventos que hacen a la construcción de un vínculo pedagógico con el aprendizaje del programa académico que han inscripto. Y el plano social refiere a un conjunto más difuso y difícilmente delimitable a priori de eventos que hacen a las relaciones entre pares, y entre estudiantes y profesores.

8.2.1 AÑO DE INGRESO A ES

El estudiante que ingresa a la ES realiza un tránsito muy particular, pues si bien el acceso de la ES Uruguay no tiene, salvo excepciones, restricciones monetarias o académicas (pruebas de ingreso, competencia por cupos, etc.) la población que efectivamente comienza estudios en este nivel se encuentra social y académicamente seleccionada, lo que apoya la hipótesis de que buena parte de los filtros operan durante los ciclos previos. (Boado, Marcelo; Custodio, Lorena; Raúl, & Ramirez, 2011).

Hay evidencia que pauta que cuanto más se alejen de la edad “normativa” es de esperar que tengan menos probabilidad de acceder a la ES (Cardozo & Fernández 2013). Lo que interesa saber es si los estudiantes que eligen FD lo hacen a la misma edad que los otros estudiantes de otras carreras de ES y si el año de ingreso afecta a la persistencia en la carrera. Para ello se agrupan los ingresos en tres categorías, quienes lo hicieron a edad “normativa” a los 18 y 19 años, los que ingresaron con “retraso” a los 20 y 21 años y los de ingreso “tardío”.

En la tabla 1.1 se puede observar que de todos los estudiantes que ingresaron a edad normativa el 13,2 % lo hizo a FD y el 86% lo hizo a otras opciones. En tanto de los que entraron tardíamente el 22% lo hizo a FD y el 77,9% lo hicieron a otras opciones.

Comparativamente el ingreso a FD se da en forma más tardía que las otras opciones de ES, ya que se compara por carrera en FD el 13 % lo hace en edades normativas y el 22% lo hace en edades tardías. En cuanto a las otras opciones de ES, el alejamiento a la edad normativa hace a una disminución del porcentaje de ingreso. A partir de esta lectura se sostiene que en relación a los estudiantes evaluados por Pisa 2003, el ingreso a FD se da en forma más tardía que los que ingresan a otras formas de ES.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Tabla8-1 Porcentaje de estudiantes que accede a ES por tramo de edad

	Normativo con 18 o 19 años	Retrasado Con 20, y 21 años	Tardío 22 o más	Total
No FD	86,7 %	85,0 %	77,9 %	85,0 %
FD	13,2 %	14,9 %	22,0 %	14,9 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.

Tradicionalmente y hasta muy recientemente, la FD era la única oferta de ES disponible en buena parte del interior del país y por tanto una alternativa para muchos jóvenes de esas localidades que querían seguir estudios terciarios. La dificultad en términos de restricciones territoriales que caracterizan a los tránsitos hacia la ES, son un aspecto que la FD se diferencia. Esta accesibilidad de estudios terciarios, en ciertos lugares del interior hace que sea una oferta atractiva más allá de la preferencia o no por la docencia y que se den procesos particulares en cada zona. *“Queda en evidencia, pues, que los valores promediales, a menudo una conveniente aproximación a la realidad, en ocasiones pueden resultar engañosos, sobre todo cuando se construyen integrando realidades territoriales, socioculturales y organizacionales distintas y distantes.”* (Acevedo, 2013, pág. 14). En este sentido, es de destacar que hay ciertas particularidades pues cada región brinda distintas oportunidades que afectan de diferente la elección del joven, por ejemplo el calendario de los estudiantes de los CERP (el del norte) es más temprano que el de los estudiantes de IPA, lo que demuestra la diversidad de situaciones que se dan en el interior del país (Acevedo, 2013).

En cuanto al estudio de la transición, la persistencia es un concepto central, el mismo es entendiendo como aquel comportamiento que ratifica al año siguiente la elección de programa e institución educativa a la que accedió (Cardozo, Fernández, Miguez, & Patrón, 2013). Al comparar el nivel de persistencia de quienes eligieron FD y quienes hicieron otras opciones de ES, se visualiza que no hay diferencias.

Pero al relacionar el año de ingreso de los estudiantes que eligen FD con persistencia, se visualiza en el sentido de lo esperado, que en cuanto más cerca de la

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

edad normativa mas persistencia tiene en la carrera, las mismas persisten un 94% contra un 87% de las edades tardías. (Tabla 8.2)

	Normativo con 18 o 19 años	Retrasado Con 20, y 21 años	Tardío 22 o más	Total
No persiste	5 %	26%	12 %	13 %
Persiste	94%	73 %	87 %	86 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA

Por tanto, el año de ingreso afecta en buena medida el nivel de persistencia en FD. En ese sentido el informe (CIFRA, 2012) avanza al respecto y señala que es un factor determinante a la hora de explicar el rezago en estas carreras. “Entre los que se recibieron más de la mitad empieza su carrera con 18 o 19 años” (CIFRA, 2012, pág. 22). El ingreso tardío también va asociado con el aumento de responsabilidades sociales, familiares (principalmente el cuidado de los hijos) y laborales que tiene a cargo. En este sentido hay que tener presente que las carreras docentes en el Uruguay se caracterizan por requerir un número elevado de horas (las horas de práctica y los aspectos teóricos), lo que en muchos casos se hace incompatible con estas responsabilidades.

8.2.2 EVENTOS DE RIESGO EDUCATIVO

Los tránsitos se analizan en el marco de las trayectorias educativas y este abordaje está asociado al estudio de eventos, lo que implica que la persona al haber experimentado determinados eventos modifica la probabilidad de cursar otros. (Boado, M. Fernández, T., 2010). En este marco se conceptualiza que el joven va transitando por distintos eventos y algunos de ellos conducen al truncamiento de la trayectoria académica, estos son definidos como *eventos de riesgo*. El mismo implica cambios en la trayectoria educativa elegida y se define así dado que presentan un impacto negativo sobre los resultados (acreditación, aprendizajes, continuidad) (Fernández T., 2009). Un

evento de riesgo educativo es un acontecimiento puntual que puede situarse cronológicamente en relación con otros eventos educativos y con un patrón institucional; produciendo modificaciones en un status educativo anterior (Fernández T., 2009). Su particularidad es que se trata de eventos que incrementan la incertidumbre del individuo sobre la continuidad de sus vínculos educativos. En este caso se seleccionaron: cambio de carrera; repetición y abandono en el primer año.

Entre los que persisten y los que han decidido no inscribirse en ningún curso, denominados "stopout"⁴³, (Cardozo, 2009) hay un entramado de decisiones que el joven debe enfrentar y resolver en el ámbito académico. Entre los diversos tipos de situaciones que se pueden encontrar en este apartado nos centraremos en los eventos que hacen a lo que se define como "migrantes educativos" Estos cambios conllevan distintos tipos de situaciones que conllevan rupturas más o menos importantes en los vínculos pedagógicos, aunque experimentados sobre el trasfondo de un plan de vida que mantiene la meta de estudiar en la ES (Fernández & Cardozo, 2013)

En términos generales de los jóvenes que ingresa a ES de la cohorte seleccionada el 11.6 % cambian durante su primer año, el programa académico al que han elegido al comienzo (Fernández & Cardozo, 2013) Para analizar si hay diferencia entre los estudiantes que eligen FD y otras opciones se realiza una comparación en términos de la variable cambio de carrera.

En la primer fila de la tabla se compara entre los que cambiaron de carrera el primer año entre los estudiantes de FD y otras opciones. En cuantos todos los que ingresaron a FD el 7,4% realizó un cambio de carrera el primer año, mientras que los otros estudiantes lo hizo en un 16,07%. Por tanto, los estudiantes de FD evaluados por PISA2003 tienen menos cambios de carrera que quienes eligen otras carreras de nivel superior.

En la segunda fila de la tabla 1-4 se reporta quienes abandonaron el primer año en comparación por carrera. En términos conceptuales se define este comportamiento

⁴³ Se utiliza ese término para definir una posición en el gradiente entre desafiliación y afiliación.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

como la decisión tomada luego de comenzado el año académico de dejar de asistir a la totalidad de los cursos inscriptos. Con base en la segunda encuesta, un 13.7% de los estudiantes tomaron esta decisión (Fernández & Cardozo, 2013) En términos de la comparación propuesta, de los que ingresaron a FD un 16,94 % abandonó el primer año, en cambio los estudiantes de otras opciones lo hace el 13,11%.

En comparación los estudiantes de FD abandonan más que los de ES. Este es un problema central que tiene FD. En el informe de (CIFRA, 2012) que se comparan dos cohortes de ingreso en el 2005 y 2008 se ha señalado que 1/3 de ambas cohortes consideradas no llegan a dar ningún examen⁴⁴. En este sentido si bien el abandono en el primer año es considerado como un problema para la FD, comparativamente las decisiones de estos jóvenes no son tan alejadas de las que toman otros jóvenes en otras opciones.

En cuanto a la tercer fila de la tabla 1 4, se señala los que repitieron en el primer año de cursado. En FD hay un 7,79% que repitió el primer año, y un 12,26% en otras opciones. En términos comparativos hay mayor repetición en otras opciones de ES que en FD.

	Otras opciones	FD
Cambio de carrera en el primer año	16,07 %	7,48 %
Abandono en el primer año	13,11 %	16,94 %
Repetición en el 1er año	12,26 %	7,79 %

Fuente: elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA

En términos comparativos el estudiante que ingresa en forma tardía a FD afecta su persistencia en la carrera. En cuanto a los eventos de riesgos señalados es el abandono en el primer año que afecta más a las carreras docentes más que los otros eventos considerados.

⁴⁴ Información sobre el Informe de CIFRA

http://www.cfe.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=635&Itemid=1

Si se calculan las razones de momio para estos cuadros, se sostiene que quienes están en otras carreras tienen 2 veces más chance de cambiar de carrera que no cambiarse que quienes hacen FD. A su vez, mirando los momios para abandono y repetición, da cuenta la inconformidad entre expectativas y experiencias que se viven en la formación y esto se traduce en abandono y no en cambio de programa como es en otras modalidades de ES.

8.3 ACREDITACIÓN Y DESAFILIACIÓN DE LA CARRERA

En el transcurso de la trayectoria académica hay dos eventos centrales en relación a “dejar de ser estudiante”, uno que refiere a acreditar y acceder al título, y el otro extremo es la decisión de abandonar el proyecto inicial y de no inscribirse a nuevos cursos, o sea, desafiliarse. Para estudiar estos procesos implican contar con una ventana de observación en la ES con un mínimo de 3 y 4 años puesto que requieren un tiempo para producirse. En este caso se consideran los estudiantes que ingresaron a la ES desde el 2005 hasta el 2012.

El concepto de desafiliación educativa refiere a la decisión de no inscribirse por más de dos años consecutivos. Estas están en relación a otras áreas donde el individuo se enmarca, ya que las mismas son parte del curso de vida y por ende de las proyecciones que se realicen, por eso no sólo se asocia a pérdida de vinculación en el plano académico. Hay una diferencia entre quienes abandonan un curso o un año de estudio, que quien se desafilia. Pues este último tienen menos chances de integrarse a otra opción de educación, y por ende más riesgo en términos vulnerabilidad social, de sus derechos y hasta la exclusión social (Fernández, Cardozo, & Pereda, 2010)

“El uso de la noción de la desafiliación permite visualizar el truncamiento de la trayectoria escolar como uno de los mecanismos que, junto con otros, opera en la reproducción de la estructura de desigualdades sociales, especialmente durante la etapa biográfica en que se juega la transición hacia la vida adulta (Fernández, Cardozo, & Pereda, 2010)

A fin de establecer cómo se comportan los estudiantes en estos eventos se compara a los que acceden a ES, entre quienes optan por FD y quienes no. Y luego se

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

compara dentro de los estudiantes de FD si la clase social de origen influye en estos eventos.

	Otras opciones de ES	FD	Total
No Desafilió	92,29	85,81	91,32
Si desafilió	7,71	14,19	8,68
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.

En cuanto al total de los estudiantes que accedieron a ES, se estima que el 18% experimentaron una desafiliación educativa (Fernández & Cardozo 2013). En cuanto a la comparación de lo que sucede con los estudiantes que eligieron FD y los que no, de lectura de la tabla 1.4 se reporta que de todos los estudiantes que ingresaron a FD el 14,19 % se desafilió en cambio los de otras opciones de ES sólo lo hizo el 7,71. Comparativamente los estudiantes de FD, porcentualmente se desafilian más que los que no lo hacen en FD (24,43 % contra 14,04%). Esta situación también es reportada desde el informe (CIFRA, 2012), *“que de un tercio den ambas cohortes no llega a dar ningún examen, y el grupo que continua también sigue reduciéndose, perdiendo el 10% o 15%”* (Cifra, 2012: 9)

El concepto de acreditación, implica la obtención del título o certificado final de finalización de los estudios iniciados En cuanto a la acreditación en toda la cohorte una proporción de casi uno en cinco de quienes accedieron a la ES han logrado graduarse: el 18.8% (Fernández & Cardozo, 2013)⁴⁵.

⁴⁵ En el texto referido se hace la precisión que esta magnitud es un resultado en bruto, parcial, que no toma en cuenta la relación entre la antigüedad en la carrera cursada en la ES y el tiempo previsto por el plan de estudio para graduarse.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Tabla 8-5 Porcentaje de estudiantes acreditados según carrera

	Otras opciones de ES	FD	Total
No acreditado	83,27 %	69,63 %	81,23 %
Acreditado	16,73 %	30,37 %	14,94 %
	100 %	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.

A partir de la tabla 8-5 surge que de todos los que ingresaron a FD el 30,37% acredita, en cambio las otras opciones sólo lo hizo el 16,73%. En comparación, porcentualmente son más los estudiantes de FD que acreditan que los que no lo hacen. A pesar de esta comparación, la baja titulación es considerada como un problema si se compara con el nivel de egreso de otros años⁴⁶ en esta formación. En términos generales este problema afecta a todas las carreras de ES en el Uruguay, ya que el egreso de las carreras de grado de ES es igual a un cuarto del total de ingresos (MEC, 2010).

8.3.1 PERFIL DE ACREDITACIÓN Y DESAFILIACIÓN EN FD

La desafiliación está en relación a procesos sociales como ser de desigualdad social. Para hacer visible la brecha que se produce en la educación y sus diferentes estrategias, se compara a los estudiantes que acceden a FD en relación a la clase social de origen. Para ello se utilizan las categorías EGP⁴⁷.

De la lectura de la tabla 8-6 de todos los estudiantes de clase social I y II que ingresaron a FD, los que se desafiliaron son un 17,4%, y los que no se desafiliaron son un 82,6%. En comparación el grupo 3 que implican las categorías V, VI y VII que hay un 10,63% que se desafilio y un 89,37 que no lo hizo. Comparativamente las clase del grupo 1 se desafilia más que las del grupo 3, que implican las clases manuales. En cuanto a la acreditación se concluye que de la clase 1 y 2 el 62,46% y acreditaron el 37,54%. En cambio el grupo 3 que tiene las clases manuales el 72,41% no acreditó y por ende sólo lo hizo un 27,59%. En comparación son la clase 1 y 2 las que obtienen

⁴⁶ Reconstrucción abordada en el capítulo 6

⁴⁷ Las mismas se han definido en apartado metodológico
8-89

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

más acreditación. Este resultado es contrario al de desafiliación, pero tienen cierto sentido ya que el estudiante que proviene de clases bajas se desafilia menos pero también tiene más dificultades para acreditar la carrera.

Tabla 8-6 Afiliación y desafiliación de los estudiantes de FD en relación a la clase social

	I & II	III % IV	v/VI/VII
Si desafilieron	17,4 %	16,19 %	10,63 %
Si acreditaron	37,54 %	27,85 %	27,59 %

Fuente: elaboración propia con base en la Segunda Encuesta (2008-2012) a los jóvenes evaluados por PISA 2003.

Estos resultados al relacionarlos con lo abordado con los determinantes de ingreso del el capítulo anterior, adquiere cierta relevancia la hipótesis de aversión *relativa al riesgo* (relative risk aversion), propuesta por Breen & Goldthorpe (1997:53), que plantea que la estructura de las decisiones educacionales se centra en minimizar las chances de descenso social más que en la búsqueda de una movilidad social ascendente inter generacional. En cada bifurcación en términos de la elección educativa, hay una evaluación de los costos que implican mantenerse o no en esa formación.

Esta elección tiene un peso distinto en cada clase social, para las clases manuales el ingresar y permanecer en FD es una estrategia de mantenerse (o superar su clase), en cambio para las clases no manuales no es una estrategia para sostenerse en la clase, por tanto el desafilarse no implica un descenso social sino quizás buscar nuevos caminos académicos, sociales o laborales.

8.4 SÍNTESIS

La preocupación por abordar las desigualdades en las oportunidades educativas es de interés en todo este trabajo. En este capítulo particular se relaciona este concepto a las decisiones de los jóvenes en relación a las trayectorias educativas. Las mismas se realizan en una etapa particular de la vida de la persona que es la transición hacia la adultez (Filgueria & Mieres, 2010). La desigualdad surge cuando existen diferencias

sistemáticas en los resultados que obtienen los sujetos que parten de distintas posiciones en la estructura social.

Las trayectorias educativas son comprendidas como una combinación típica y secuenciada de eventos biográficos que modifican las expectativas de rol de los adolescentes y su integración en la sociedad. Es el resultado entre las biografías personales y las posibilidades que presenta el sistema educativo, el mercado de empleo y otras instituciones sociales como la familia y el estado (Boado, M. Fernández, T., 2010).

En cuanto a las decisiones de los jóvenes de la cohorte Pisa el ingreso a las carreras docentes es más tardío en comparación con la edad que lo hacen los estudiantes de otras opciones. Y las trayectorias de los estudiantes que eligen FD y incide en su persistencia en la carrera. En cuanto a lo que sucede en el primer año de cursado, los estudiantes de FD tiene más dificultades para culminar el años que las otras opciones educativas que ofrece la ES.

En cuanto a los eventos que hacen a la trayectoria general del estudiantes el estudiante de FD se desafilía comparativamente más que el estudiante que ingresa a otras opciones de ES. En tanto que comparativamente es mejor su acreditación que estos últimos.

Al comparar las trayectorias de los estudiantes de FD según clases social, los resultados develan que las clases de la categoría 3 se desafilian menos que las de la categoría 1, pero es inversa la situación en cuanto a la acreditación. En ese sentido se relaciona que las decisiones que son tomadas por los estudiantes, están en función de su clase social, entorno familiar, sus experiencias y expectativas acerca de los beneficios de acceder a una acreditación. Las aspiraciones educativas, están relacionadas a las ocupacionales y son entendidas como un plan racional. El joven evalúa, compara, antes de tomar una decisión, pero la misma está afectada tanto por los efectos primarios de la estratificación sobre los logros educacionales como por la valoración diferencial de los costos y beneficios en función de la clase social de origen (Breen & Goldthorpe, 1997).

Estos resultados requieren pensar estrategias que afronten esta desigualdad con políticas que contemplen las características del alumno que es parte de estas carreras. En este sentido, resulta pertinente considerar la responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante, pues esta situación desigual se constituye en un imperativo para cumplir con los fines educativos en relación a la democratización de la educación superior y al principio de equidad propuesto (Carbajal, 2012). Para ello se propone: a) fortalecer al cuerpo docente y administrativos que los recibe al alumnado de primero, b) realizar encuentros de introducción para el ingreso a la ES desde los bachilleratos, y c) potenciar el trabajo con pares para el acompañamiento de los estudiantes iniciales.

A nivel más general debe avanzarse hacia proyectos educativos adecuados a la población a la que se dirigen, tiempos pedagógicos flexibles y compatibles con las nuevas realidades. En este sentido Operti señala que es necesario tomar conciencia y asumir la responsabilidad y desafío de formatos alternativos. El reto parece radicar el moverse de desde sistemas tradicionales burocráticos hacia sistemas modernos facilitadores donde todos los alumnos necesitan aprender altos niveles. Debe la organización asumir actividades proactivas de identificación y apoyo a la diversidad de oportunidades de aprendizaje. Debe sustentarse en currículos que preparen para abordar competentemente los desafíos de nuestro lugar en el mundo como sociedad con identidad y capacidad de propuesta (Operti, 2010).

9 CONCLUSIONES

9.1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene como objetivo sintetizar los principales hallazgos que han emergido en el recorrido de esta tesis y discutir en qué medida estos aportan a la nueva institucionalidad. En este sentido se divide este en dos apartados: el primero que presenta los principales hallazgos en relación a las preguntas e hipótesis planteadas, y el segundo aporta elementos para abordar la problemática.

9.2 PRINCIPALES HALLAZGOS

La preocupación por abordar las desigualdades en las oportunidades educativas es el interés de este trabajo, en este sentido el tema se trató desde diversos aspectos: el primero tiene que ver con los cambios en la formación docente, el segundo con perfil y determinantes de ingreso del estudiantado, y el tercero con la trayectoria dentro de la carrera.

9.3 CAMBIOS EN FD

En estos últimos 20 años son varios los cambios reseñados en la ES y específicamente en FD. En cuanto a la oferta de las carreras docentes, se puede concluir que en la actualidad hay una tendencia hacia la diversificación en cuanto a la apertura de nuevas carreras y formas de cursado. Pero esa diversidad no se reflejó en aspectos curriculares ya que desde el 2005, se tendió a una unificación a partir del Sistema Nacional de Formación Docente.

Estos cambios ocurridos últimamente, como la apertura de nuevas carreras, la creación de carreras cortas, son parte de un proceso más amplio como resultado de los cambios que se vienen produciendo en la ES en Uruguay⁴⁸ (Landoni, 2008).

En cuanto a cambios en la evolución de la matrícula, se concluye que hay un aumento en la serie seleccionada y una sutil caída en estos últimos años, situación que

⁴⁸ Como ejemplo de esto se referencia texto que marcan cambios en la UdelaR. http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/presentacion_udelar_14febr.pdf

también responde a procesos que le ocurren a toda la ES. Pero al analizar los ingresos se observa una caída entre los años 2006 al 2008. Esta situación es más severa en Magisterio que en Profesorado.

En relación a la evolución de los egresos, en estos últimos años se visualiza una caída cuando se considera la matrícula general. Si bien la caída afecta mayoritariamente a magisterio, los más afectados con por esta problemática son los estudiantes de profesorado.

En relación a las hipótesis uno, es aceptada parcialmente, en tanto que en base a los datos registrados en el MEC no hay una relación directa consecuencia entre los cambios de Planes y el nivel de ingreso. Lo que colaboró con una mejora en términos de egreso, e ingreso es la ampliación de la oferta con la creación de los CERP.

9.3.1 PERFIL DEL ESTUDIANTE Y DETERMINANTES DE INGRESO

Otra de las preocupaciones que se abordó son las características sociales y académicas de quienes eligen las carreras docentes. Del análisis descriptivo, se concluye que los estudiantes de la cohorte seleccionada que eligen FD en comparación de las otras opciones de ES, son la mayoría mujeres, de clases manuales, y mayoritariamente del interior, la mayoría pertenece al sector público e ingresan menos de estrato 1 que en las otras carreras, y más de estrato 2 y 3. Los determinantes de ingreso a estas carreras son: el ser mujer, provenir del sector público y pertenecer a las clases manuales.

En cuanto a la segunda hipótesis, si tenemos presente que hay una selección académica y social para ingresar a ES, y lo relacionamos con los resultados obtenidos en este trabajo, se visualiza una segmentación en términos de quienes ingresan a las carreras docentes (Marcelo García, 2011). Es fundamental ahondar en las políticas de amplio espectro para lograr atraer a estudiantes de diversos sectores sociales, como ser la revalorización de la carrera por parte de las autoridades, profesionalizar la tarea y

apostar a una integración de los docentes en la implementación de ciertas políticas educativas.

9.3.2 TRAYECTORIAS ACADÉMICAS

Las decisiones que se toman para transcurrir por la carrera tienen diferencias entre los estudiantes de FD en comparación con otras carreras de ES. En sí los estudiantes de FD El ingreso a las carreras docentes es más tardío en comparación con la edad que lo hacen los estudiantes de otras opciones, y esto incide en la persistencia en la carrera. El proceso de tránsito que estos estudiantes realizan es, en general, con mayores dificultades que los estudiantes de las otras opciones educativas que ofrece la ES.

Al comparar las trayectorias de los estudiantes de FD según clase social, los resultados develan que las clases manuales se desafilian menos que las de la categoría no manual. En cuanto a la acreditación es inversa la situación, los de clases no manuales se acreditan más que las manuales. Lo antedicho se relaciona con que las decisiones tomadas por los estudiantes, están en función de su clase social, entorno familiar, sus experiencias y expectativas acerca de los beneficios de acceder a una acreditación. (Golthorpe, 2000)

En relación a la tercera hipótesis se acepta pues las trayectorias de los estudiantes de FD de la cohorte, tienen prevalencia de un tipo de trayectorias académicas con mayores eventos de riesgo en comparación con las otras opciones de ES.

9.3.3 APORTES QUE HACEN ESTOS HALLAZGOS PARA LA DISCUSIÓN DE LA NUEVA INSTITUCIONALIDAD

En la actualidad la FD está frente a un cambio institucional, que implicaría el pasaje al ámbito universitario, y en este cambio hay mucha expectativa tanto a nivel político como social de que ello mejore la situación actual de la formación. Pero ejemplos a nivel internacional demuestran que este pasaje por sí mismo, no significa ofrecer mayores marcos de calidad de los que se ofrecen en la actualidad. El principal

aprendizaje que se debe tener de estas experiencias es que la FD no pierda sus aspectos específicos y por tanto focalizar su atención en el vínculo con la práctica docente (Vezub, 2007) y la especialidad de sus saberes. (Terigi, 2013).

En este proceso es necesario rever las políticas sobre la formación inicial y permanente, para que esta se convierta en una carrera atractiva para jóvenes de distintos sectores sociales, para ello es necesario que estos cambios profundos se orienten en base a tres líneas de acción: resignificar la FD, la formación de grado por competencias y desburocratizar el sistema. Cada una de ellas se ampliará y ejemplificará a continuación.

9.3.4 RESINIFICAR LA PROFESIÓN DOCENTE

Este trabajo pone de manifiesto la desigualdad social en términos de ingreso a FD, por lo tanto es necesario crear un nuevo espacio con el fin de que la oferta resulte más atractiva para estudiantes de distintos sectores sociales.

Una de las principales estrategias es valorar los saberes de los docentes y en ese sentido ampliar la difusión de sus producciones, de sus logros. Para ello es necesario diferenciar y hacen visibles al docente (o grupo) que aporte en el campo cultural como en los aspectos pedagógicos. En esa línea es necesario apostar a políticas que fortalezcan los “buenos docentes” y le brinden mayores herramientas para su crecimiento personal y profesional.

En este camino es imprescindible orientar la FD a una formación plural y creativa, que ofrezca cursos y materias para perfiles diferenciados. Definir materias básicas y permitir que el joven que transita por esa formación se fortalezca en lo que le interese, y que este se refleje en el mercado laboral. Las áreas de interés pueden ser por ejemplo, tanto las clásicas como ser Inicial, Primaria, como aquellas que busquen una intervención mas en el aspecto social como ser; investigación, trabajo con la comunidad, políticas educativas y aquel perfil más centrado en los procesos de

enseñanza y aprendizaje como ser, orientada a didácticas por áreas (Matemática, lengua, etc), evaluación, recursos etc.

Es clave en este proceso conceptualizar a la formación de grado como una formación básica que debe necesariamente de ir acompañada de procesos de formación post titulación. En ese sentido se debería apostar a diversificar y ampliar el acceso en la en el ámbito público, o incursionar en becas a fin de aprovechar la oferta que se ha desarrollado en el espacio privado en estos años.

Otro aspecto sería ampliar la mirada del trabajo docente y que la formación no esté centralizada en el trabajo de aula, sino que aborde la formación desde un enfoque más totalizador, capaz de orientar políticas, diseñar proyectos, gestionar comunidades, etc. Apostar hacia una formación que tenga amplitud y se relacione con lo que al estudiante le interese y que la sociedad en su conjunto necesita y que se vincule con procesos sociales, políticos y económicos actuales.

Por último, hay dos cambios a señalar que son fundamentales para la carrera docente: uno es en el trabajo en equipo, y el otro es el enriquecimiento del capital cultural. El primero está sustentado en que actualmente el desempeño docente debe abandonar un trabajo aislado y solitario, debe apostar a la cooperación de saberes y a la construcción de prácticas colectivas.

En segundo lugar, como parte de las estrategias se debería implementar el enriquecimiento del capital cultural, ya que este es básico para cumplir su función. En este sentido se podría implementar por ejemplo, visitas a espacios culturales, o mayores accesos a recursos bibliográficos

9.3.5 FORMACIÓN DE GRADO POR HACIA COMPETENCIAS

Para avanzar en las dificultades que se afrontan a nivel educativo, no alcanza con multiplicar las instituciones actuales, ni incorporar a quienes no están concurriendo, a los mismos formatos que los expulsaron o no le dieron la respuesta que necesitaban, se requiere repensar la educación que se brinda hoy en el Uruguay.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Esta formación debe brindar estrategias de intervención y análisis de su práctica. En ese sentido es necesario, ampliar el currículum de la formación hacia otras áreas que renueven la mirada, y que permitan construir nuevas estrategias de intervención, donde la práctica no debe estar ceñida a un aula o a un centro sino a una comunidad. El mismo debe de saber analizar su práctica y ser partícipe de análisis colectivos de la práctica de sus pares y de su entorno.

Compartimos las ideas vertidas por Bralesky 2004⁴⁹ quien señala 10 factores para una formación de calidad en el siglo XXI. Se señalan los 3 más elocuentes: uno de estos factores se refiere a que es necesario que la formación inicial deje de lado la transmisión de conocimiento y centre su atención en aspectos emocionales y prácticos; otro refiere a que la calidad de la enseñanza está en gran medida relacionada a la diversidad de didácticas, y el último es el trabajo en equipo como fundamental dentro de los centros educativos.

Para apostar a esos factores de calidad la misma autora sostiene que la formación de gado debe sostenerse en competencias, y considera a éstas como *recursos para saber actuar* y no como mero aspecto instrumental Señala cinco competencias básicas para el buen desempeño: ciudadanía, sabiduría, empatía institucionalismo y pragmatismo.

Estas competencias forman parte de la "reinención" de la profesión, por oposición a la mera demanda de profesionalización, y por tanto esta formación inicial debe apostar a trabajar la construcción de nuevas estrategias de acción a partir de la reflexión de la práctica. En este sentido se debería orientar el nuevo diseño curricular en el marco de la nueva institucionalidad, este debería comprender asignaturas prácticas, de reflexión y de profesionalización.

La construcción de estas competencias es central si se relaciona el perfil de estudiantes que opta por las carreras docentes y la tarea que deben de realizar, teniendo presente las dificultades sociales actuales. Muchas veces hay ciertas competencias que no construyeron en su escolaridad previa, por lo que es necesario definir cuáles son

⁴⁹ <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>

básicas y orientar la intervención de todas las materias del currículo para su construcción.

9.3.6 DESBUROCRATIZAR EL SISTEMA

Los resultados de esta tesis requieren pensar estrategias que afronten esta desigualdad con políticas que tengan presente las características del alumno que es parte de estas carreras. Por tanto debe avanzarse hacia proyectos educativos adecuados con tiempos pedagógicos flexibles y compatibles con las nuevas realidades. En este sentido Operti señala que es necesario tomar conciencia y asumir la responsabilidad y desafío de formatos alternativos. (Operti, 2010)

Para mejorar la calidad de las instituciones se señalan dos estrategias básicas; la primera refiere a generar espacios de evaluación externa, que informe sobre aspectos generales tales como cambios en la matrícula, ingresos y egresos; pero que también indague sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada centro. En este sentido se espera que el Instituto de Evaluación Educativa (INEED)⁵⁰ ofrezca insumos para mejorar y que sean utilizados por los docentes que trabajan en el centro.

Pero hay que profundizar con una cultura de profesionalización, y de emprendimiento que implique aceptar las evaluaciones e integrarlas a la propia práctica. Esta es una tarea de mediano y largo plazo, que requiere condiciones indispensables a lo largo del tiempo: formación inicial de calidad e instancias periódicas de desarrollo profesional, dirección y supervisión docente adecuada. Una de las posibles estrategias sería establecer criterios profesionales que constituyan marcos para una buena enseñanza y que sean el requisito básico para una formación y un desempeño laboral de calidad. En ese camino es básico ampliar el sistema de evaluación docente, valorar las producciones de práctica, las opiniones de su alumnos (o familias dependiendo del nivel), los análisis de sus pares, y paulatinamente abandonar el lugar central que tienen hoy la evaluación por parte de la estructura jerárquica.

⁵⁰ <http://ineed.edu.uy/institucional/misi%C3%B3n-0>

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

La segunda es hacer más fluidos los aspectos administrativos que terminan influyendo en las decisiones del alumno, principalmente si se relaciona con el perfil social de estudiante que ingresa a FD y con la noción de riesgo. Estos cambios exigen construir una institucionalidad transparente, ágil, responsable. El reto consiste en moverse desde sistemas tradicionales burocráticos hacia sistemas modernos facilitadores donde todos los alumnos necesitan aprender con altos niveles. Debe la organización asumir actividades proactivas de identificación y apoyo a la diversidad de de oportunidades de aprendizaje. Debe sustentarse en currículos que preparen para abordar competentemente los desafíos de nuestro lugar en el mundo como sociedad con identidad y capacidad de propuesta.

En este sentido se debe resignificar a la FD y procurar nuevas estrategias que orienten su accionar hacia una cultura emprendedora y desafiante, dejando atrás prácticas normalistas, con un sobrepeso de la estructura jerárquica. En este sentido se debe apostar a que el alumno que transita por estas carreras se sienta valorado y exigido en sus múltiples capacidades y transformar el valor de la propia formación.

En este momento de transición que está viviendo la FD, se tiene que partir del perfil de estudiante que atrae para ajustar sus políticas a esa población, sin dejar de proyectar cambios que posibiliten ser una oferta de ES atractiva para estudiantes con perfiles sociales y académicos más diversos, a fin de lograr un espacio educativo equitativo en cuanto a sexo, región y clase social. Propongo que la profesionalidad que se está gestando en este momento pueda rehacerse, sin renegar de sí misma, sino por el contrario construir una profesión atractiva para todos los estudiantes y formar docentes capaces de asumir el reto de educar para esta sociedad tan demandante.

10 BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, F. (2012). *Ante el naufragio. Una propuesta para la formación de actores de la enseñanza*. Montevideo Uruguay: ANEP CODICEN.

Acevedo, F. (2013). La desafiliación en un centro de formación docente. Un análisis provisional. Montevideo Uruguay: UdelaR.

Alonso, C., & Tabaré, F. (2011). *El tránsito desde Primaria al Ciclo Básico en Maroñas*. Montevideo: UdelaR.

Alosno, C., & Fernández, T. (2011). *El tránsito desde Primaria al Ciclo Básico en Maroñas*. Montevideo.

ANEP – CODICEN . (2007). *Censo Nacional Docente*. Montevideo, Uruguay: ANEP.

ANEP-UNESCO/IIPE. (2003). *Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización. Informe de difusión pública de resultados*. Montevideo: ANEP.

Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. In V. Denise, & C. Velázquez de Medrano, *Aprendizaje y desarrollo de la profesión docente* (pp. 67-79). Madrid: España.

Batthyany, K. (2010). El cuidado infantil en Uruguay y sus implicancias de género. Análisis a partir del uso del Tiempo. *Ciencias Sociales* , 20- 33.

Bentancur, N. (2007). ¿Hacia un nuevo paradigma en las políticas educativas? Las reformas de las reformas en Argentina, Chile y Uruguay (2005-2007). *Revista Uruguaya de Ciencia Política* , 159-179.

Bentancur, N. 2. (2007). *Reformas educativas y rendimiento escolar. Reflexiones a partir de las experiencias de Argentina Chile y Uruguay*. Montevideo: ClaeH.

Bentancur, N. (2010). *Las políticas educativas tras el primer gobierno de izquierda. Transformación o reforma ?* Montevideo Uruguay: Tercer Congreso Uruguayo de Ciencias Políticas.

Bentancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay* . Montevideo : Ediciones de la Banda Oriental .

Bentancur, N. y. (2010). El discreto encanto gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda. In Mancebo, & Narbondo, *Reformas del Estado y políticas públicas en la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos*. (p. 248-264). Montevideo Uruguay: Fin de Siglo.

Berger, J., Blanco, G., & Lyons, S. (2012). Past to presente: a historical look at retention. In A. Seidman, *College Student Retention . Second Edition* (pp. 7-34). Lanham, MY: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Berstein, B. (1989). *CLASE, CÓDIGOS Y CONTROL* (Vol. VOL.1). Madrid: Akal Universitaria.

Biramontes, T., & Segovia, J. (2013). *El tránsito de los estudiantes de la FCS en el Ciclo Inicial: el caso de la generación 2009*. Montevideo: UAE - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Boado, M. Fernández, T. (2010). *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 203-2007*. Montevideo:: Udelar.

Boado, M. (2008). *La movilidad social en Uruguay*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales / CSIC-UDELAR.

Boado, M., & Fernández, T. (2008). *Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros resultados*. Montevideo: Udelar- Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales.

Boado, M., & Fernández, T. (2010). *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*. Montevideo: Universidad de la República - FCS.

Boado, M., Custodio, L., & Ramírez, R. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la UDELAR y en el Uruguay entre 1197 y 2006*. Montevideo: Universidad de la República / CSIC.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación*. Barcelona: Paidós.

Boudon, R. (1983). *EDUCATION, OPPORTUNITY AND SOCIAL INEQUALITY*. NEW YORK: JOHN WILLEY.

Boudon, R. (1982). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bralesky, C., & Acosta. (2006). La formación en competencias para la gestión y política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. *Reice*.

Braslavsky, C. (2002). *Teacher education and the demands of curricular change*. New York: American Association of Colleges for Teacher Education.

Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). *Explaining Educational Differentials: Towards Rationality and Society*.

Brunner, J. J. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica: informe 2011*. Santiago de Chile: Centro de interuniversitario de desarrollo. Universia.

Bucheli, M., Cardozo, S., & Fernández, T. (2012). Brechas verticales de género en Uruguay en la transición desde la Educación Media a la Educación Superior. In A. (. Riella, *El Uruguay desde la Sociología X. 10 Reunión Anual de investigadores del Departamento de Sociología* (pp. 163-191). Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Campbell, D., & Stanley, J. (1982). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Cardozo, S. (2009). El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias. In T. FERNÁNDEZ, *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo, Uruguay: CSIC, UDELAR.



Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Cardozo, S. (2008). *Políticas educativas, logros y desafíos en el sector en el Uruguay (1990-2008)*. Montevideo Uruguay: Cuadernos de ENIA. Comité de Coordinación estratégica De Infancia y Adolescencia.

Cardozo, S. (2013). *Transición y desafiación*. Montevideo: Udelar.

Cardozo, S. (2012). Trayectorias Alternativas en la Transición Educación- Trabajo. (<http://www.rinace.net>, Ed.) *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 108-127.

Cardozo, S., & Eramuspe, A. (2000). *Análisis de la generación96 del Instituto de Profesores Artigas*. Montevideo Uruguay: ANEP CODICEN.

Cardozo, S., & Ilevorino, A. (2009). Adiós juventud: tendencias en las transiciones a la vida adulta en Uruguay. (F. d. Sociales, Ed.) *Revista de Ciencias Sociales* (25).

Cardozo, S., Fernández, T., Miguez, M. N., & Patrón, R. (2013). *Transición entre ciclos: marco analítico*. Montevideo: FCS.

Casal, J., Maribel, G., Rafael, M., & Miguel, Q. (2006). Itinerariosy trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Paradigmas laborales a debate*, Barcelona.

Cecilia, B. (2004). *Diez factores para una educación de calidad en el sxxi*. Madrid: Fundación santillana.

CIDE. *Informe sobre el estado de la Educación en Uruguay*. Montevideo-Uruguay.

CIFRA. (2012). *Factores que influyen en la duración de las carreras en Formación Docente*. . Montevideo Uruguay: ANEP.

CODICEN, ANEP-. (2010). *Políticas educativas y de gestión2005-2009. Informe a las comunidades educativas sobre las acciones desarrolladas y los principales resultados obtenidos en el cuatrienio*. Montevideo, Uruguay: ANEP.

Davila Leon, O., & Felipe, G. (2009). De los herederos a los desheredados. *Revista Facultad de Ciencias Sociales N° 25*.

Diconca, B., dos Santos, S., & Egaña, A. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.

Elder, G., Kirkpatrick Johnson, M., & Crosnoe, R. (2003). The Emergence and Development of Life Course Theory. In & M. J. Mortimer, *Handbook of the Life Course* (pp. (págs. 3-19)). Springer.

ELDER, J. G. (1998). The life course as developmental theory. *CHILD DEVELOPMENT*, 69 (1), 1.

Erikson, R., & Goldthorpe. (2002). Intergenerational Inequality. A Sociological Perspective. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 16, nº3, 31-44.

Esteve, J. (2006). *Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia*. España: Universidad de Salamanca.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Esteve, J. (1994). *Malestar docente*. Barcelona: Hurope.

Fernández Tabaré, B. M., Santiago, C., Marisa, B., & Menesse. (2013). *Primeros resultados sobre educación, ocupación e ingresos de la Segunda encuesta de Seguimineto a los jóvenes evaluados por PISA2003*. Montevideo, Uruguay.

Fernández, T. (2009). *Abriendo la caja negra. Trayectorias en la Educación Media Superior del Uruguay observadas en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003*. Montevideo: Udelar.

Fernández, T. (2001). *Contribución al análisis organizacional en educación*. Montevideo: Ediciones FCS / Plural.

Fernández, T. (2009). Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la Educación Superior de Uruguay. *Revista de Educación Superior* , 152, 13-32.

Fernández, T. (2009). Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la Educación Superior de Uruguay. *Revista de la Educación Superior* , XXXVIII.

Fernández, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales, escuelas y sistema educativo en America Latina*. México: Colegio de México.

Fernández, T. (1999). *Estudio Muestral sobre las condiciones de desempeño profesional de los maestros en siete departamentos del Uruguay*. Montevideo: UDELAR-FUM ,mimeo.

Fernández, T. (2012). *Estudios longitudinales en educación y los proyectos PISA-L*. Montevideo Uruguay: UdeaR.

Fernández, T. (2010). Factores escolares y desafiliación en la Enseñanza Media Superior de Uruguay (2003-2007). In T. Fernández, *La Desafiliación en la Educación Media Superior y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (pp. 99-122). Montevideo: CSIC UDELAR.

Fernández, T. (2010). Incidencia y trayectorias de desafiliación. In T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC-Udelar.

Fernández, T. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. conceptos, estudioa y políticas*. Montevideo- Uruguay: Udelar.

Fernández, T. (2004). Las escuelas eficaces y las reformas educativas de segunda generación. *Estudios Sociológicos* , 65.

FERNÁNDEZ, T. (2007). Las expectativas educativas y las competencias matemáticas desarrolladas por los alumnos uruguayos de 15 años evaluados por PISA 2003. In D. d. Sociología (Ed.), *El Uruguay desde la sociología* (Vol. V). Facultad de Ciencias Sociales.

Fernández, T., & Cardozo, S. (2013). Acceso y persistencia en el tránsito a la Educación Superior en la cohorte de estudiantes uruguayos evaluados por PISA en 2003. Inédito.

Fernández, T., & Cardozo, S. (2011). Tipos de desigualdad educativa, regímenes de bienestar e instituciones en América Latina: un abordaje con base en PISA 2009. *Páginas de Educación* , 4, 33-55.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Fernández, T., Alonso, C., Boado, M., Cardozo, S., & Menese, P. (2013). *Reporte Técnico PISA-L (2003-2012). Metodología de la Segunda Encuesta de seguimiento a los jóvenes evaluados por PISA en 2003*. Montevideo: Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

Fernández, T., Armúa, M., Bernadou, O., Centanino, I., Fernández, M., Leymonié, J., et al. (2007). *Uruguay en PISA 2006. Primeros Resultados en Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.

Fernández, T., Bucheli, M., & Cardozo, S. (2012). *Gender differences in the transition from Secondary to Tertiary Education: the case of Uruguay*. Paris: OECD.

Fernández, T., Cardozo, S., & Pereda, C. (2010). Desafiliación y desprotección social. In T. Fernández, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (pp. 13-26). Montevideo: Universidad de la República / CSIC.

Filardo, V. (2008). Temporalidades juveniles. In F. d.-D. Sociología, *El Uruguay desde la Sociología* (Vol. VI). Montevideo: UdelaR- Facultad de Ciencias Sociales-Departamento de Sociología.

Filardo, V. (2010). Transiciones a la adultez y educación. In F. Filgueira, & P. Mieres, *Jóvenes en tránsito*. Montevideo: Trilce.

Filardo, V., Novoa, L., & Chouhy, G. (2009). La estratificación biográfica. Bifurcaciones en la transición a la adultez en Uruguay. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Buenos Aires.

Filgueira, F., & Mieres. (2010). *Jóvenes en tránsito oportunidades y obstáculos en la trayectoria hacia la vida adulta*. Montevideo Uruguay: Fondo de las Naciones Unidas. Rumbos.

Golthorpe, J. (2000). *On Sociology. Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Groves, R. (2006). *Nonresponse rates and nonresponse bias in household surveys. Public Opinion Quarterly, 70 (5 Special Issue), .*

Gujarati, D. (2007). *Econometría*. Mexico: Mc Graw hill.

Hosmer, D., & Stanley. (2000). *Applied Logistic regression*. New York: Second Edition.

Hosmer, D., Lemeshow, S., & Sturdivan, R. (2013). *Applied Logistic Regression. Third Edition*. New York: John Wiley.

Hoyle. (1982). *The professionalization of teachers: a paradox*. Londres: British Journal of Educational Studies nro. 30.

Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., & Whitt, E. (2005). *Student Success in College. Creating the conditions that matters*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Landoni. (2008). Isoformismo y calidad. Redefiniendo los espacios públicos y privados en la Educación Superior Uruguay. *Revista de Ciencia Política*, 183-200.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Landinoli, P. (2008). Debates sobre la Educación Superior en América Latina. Los últimos informes de Unesco Cinda. *Páginas de Educación Universidad Católica Año 1 N°1*.

Lorda, M. N., & Figueroa, V. (2013). *Perfil disciplinario de los docentes, Programas Regionales de Educación Terciaria y oferta*. Montevideo: Comisión Coordinadora del Interior de la Universidad de la República.

Lynn, P. (2009). *Methodology of Longitudinal Surveys*. West Sussex.

Mancebo, M. (2003). *Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los centros regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay. Tesis de Doctorado.

Mancebo, M. (2010). Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del Siglo XXI: Un modelo para armar. *III Congreso Uruguayo de Ciencia Política"/Las Políticas Educativas entre la continuidad y el cambio"*, (p. 6). Montevideo- Uruguay.

Marcelo García, C. (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Madrid, Narcea: Davinci.

Marcelo García, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB-Poblagrafic S.L.

Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.

Marrero, A. (2006). *Asalto femenino a la Universidad: hallazgos y una propuesta de interpretación*. Montevideo. Uruguay: Udelar.

Marrero, A. (2001). *La Formación Docente en su laberinto. Los debates actores y un Ley.* . Montevideo. Uruguay: Cruz del Sur.

Ministerio de Educación y Cultura. (2011). *Anuario Estadístico 2010*. Montevideo Uruguay: MEC.

Novoa, A. (2009). Para una formación de profesorado construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, Madrid España.

ODCD. (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes.* . Francia: OECD.

Operti, R. (2010). Cambiar las miradas y los movimientos en Educación. Ventanas de oportunidades para Uruguay. In *Jóvenes en tránsito. Oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta* (pp. 63-114). Montevideo Uruguay: Fondo de publicación de las Naciones Unidas.

Organización de Estados de Iberoamérica. (2013). *Miradas sobre Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la Educación*.

Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students. Volumen 2: a Third Decade of Research*. San Francisco: John Willey & Son.

Patron, R., & Marcel, V. (2012). Presupuesto y logros educativos: claves para entender una relación compleja en el caso Uruguayo. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 203-228.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Perrenuod, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. España: Grao.

Protocolo de trabajo con la base. (2012).

Ravela, P. (2004). *Primer informe nacional PISA 2003*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.

Rios, A. (2013). *Determinantes de la ocurrencia de eventos de riesgo educativo y efecto sobre los logros académicos de los jóvenes evaluados por PISA en 2006*. Montevideo: Trabajo presentado en XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales Udelar.

Rios, A. (2002). *Eventos de riesgo en la trayectoria académica de los jóvenes durante la Educación Media Superior*. Montevideo Uruguay: Tesis de Maestría.

Rios, A. (2012). *Eventos de riesgo en la trayectoria académica de los jóvenes durante la Educación Media Superior*. Montevideo Uruguay: Tesis de Licenciatura en Sociología. Departamento de Sociología de la Universidad de la República.

Tabaré, F., Cardozo, S., & Boado, M. (2009). *La desafiliación y el abandono de la Educación Media en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología. Montevideo: Udelar.

Tedesco, & Tenti, F. (2002). *Nuevos tiempos, nuevos docentes*. Bs As.

Teicher, U. (2005). *Reforma de los modelos de la Educación Superior en Europa, Japón, y América Latina. Análisis comparado*. Buenos Aires. : Niño Davila.

Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y para qué*. Bs As : Fundación Santillana.

UNESCO/IPPE, A. (2003). *Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización*. Montevideo, Uruguay: Informe de difusión pública de resultados. ANEP.

Vaillant, D. (2011, Junio 23). Entrevista a la Dra. Denise Vaillant. *Red Apoyo a la Gestión Educativa*.

Vaillant, D. (2013). Presentación. *Páginas de Educación Volumen 6 Número 1*, 11_17.

Vaillant, D. Y. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago: PREAL.

Vaillant, D., & Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago: PREAL.

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la sociedad. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado* 11.1, 1- 23.

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

11 ANEXOS

capítulo 7 y 8

```
svyset [pw=w_f2012]
```

```
recode depto (1=0 "Montevideo")(2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 =1 "Interior"), gen (dep)
```

```
recode sector03 (1 2 3 5 =0 "Público")(4 =1 "Privado"), gen (sect03r)
```

```
recode trtes1 (18 19=0 "Normativa")(20 21 =1 "Retrasado")(22 23 24 25 =2 "Tardío"), gen (trtescat)
```

Descripción de estudiantado

```
svy: tab fd mujer if ines1r==1, col
```

```
svy: tab fd trtescat if ines1r==1, col
```

```
svy: tab fd dep if ines1r==1, col
```

```
svy: tab fd str if ines1r==1, col
```

```
svy: tab fd str if ines1r==1, col
```

```
svy: tab fd hsecateg if ines1r==1, col
```

```
svy: tab fd sect03r if ines1r==1, col
```

```
;;;;;;; regresión logística;;;;;;;
```

```
logit fd mujer if ines1r==1 [pw=w_f2012]
```

```
estimates store md01
```

```
fitstat, saving (md01)
```

```
logit fd mujer dep if ines1r==1 [pw=w_f2012]
```

```
estimates store md02
```

```
fitstat, saving (md02)
```

```
logit fd mujer dep sect03r if ines1r==1 [pw=w_f2012]
```

```
estimates store md03
```

```
fitstat, saving (md03)
```

```
logit fd mujer dep sect03r i.trtescat if ines1r==1 [pw=w_f2012]
```

```
estimates store md04
```

```
fitstat, saving (md04)
```

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

logit fd mujer dep sect03r i.trtescat i.str if ines1r==1 [pw=w_f2012]

estimates store md05,

fitstat, saving (md05)

logit fd mujer dep sect03r i.trtescat i.str i.hsecateg if ines1r==1 [pw=w_f2012]

estimates store md06

fitstat, saving (md06)

logit fd mujer sect03r i.hsecateg if ines1r==1 [pw=w_f2012]

estimates store md07

fitstat, saving (md07)

logit fd sect03r i.hsecateg if ines1r==1 [pw=w_f2012]

estimates store md07

fitstat, saving (md07)

logistic fd mujer sect03r i.hsecateg if ines1r==1 [pw=w_f2012]

Persistencia por año de ingreso

svy: tab trtes2 trtescat if fd==1, col

cambiar en el primer año

svy: tab trtes3 fd, col

abandonar en el primer año

svy: tab trtes4 fd , col

cambio de carrera

svy: tab trtes6 fd, col

cambio de carrera

svy: tab chgcp1r fd, col

cambio de carrera en primer año

svy: tab trtes5 fd, col

se desafilio de la carrera

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

svy: tab desafil1r fd if ines1r==1, col

acredito en la carrera

svy: tab aces1r fd if ines1r==1, col

Coefficientes de los modelos logísticos

	MODELO 1		MODELO 2		MODELO 3		MODELO 4		Modelo 5		Modelo 6		Modelo 7		Odds ratio Modelo 7	
	Coef.	Sign.	Coef.	Sign.												
Sexo	0.441	0,048	0.444	0.048	0.430	0,060	0.472	0,042	0.454	0,052	0.429	0,072	0.419	0,075	1.520	0.075
Departamento			0.045	0,006	0.020	0,285	0.022	0,256	0,020	0,296	0,014	0,469				
Sector institucional 2003					-1.225	0,000	-1.15	0,000	-1.224	0,000	0,983	0,001	-1.15	0,00	0,327	0,00
Año de Ingreso a ES																
2							0,114	0,649	0,671	0,792	0,276	0,916				
Tardío							0,495	0,115	0,455	0,147	0,339	0,291				
Estrato académico																
2									0,569	0,046	0,526	0,066				
3									0,361	0,264	0,299	0,368				
Clase social																
2											0,497	0,92	0,532	0,066	1,703	0,066
3											0,824	0,021	0,819	0,007	2,269	0,007
4													0,891	0,013	2,244	0,013
Constante	-2.017	0,000	-2.286	0,000	-1.888	0,000	-2.053	0,000	-2.435	0,000	2.667	0,000	-2.134	0,000	0.118	0,000

Fuente: elaboración propia con base de datos PISA 2003. Base ponderada

* no significativo P < 0.05

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

Carrera	Áreas
Profesorado	Astronomía Cs. Biológica Comunicación visual Derecho Ed. Musical Ed. Social Español Filosofía Física Francés Geografía Historia Inglés Italiano Literatura Matemática Portugués Química Sociología
Magisterio	Maestro de Primaria Asistente Técnico en la Primera Infancia
Maestro Técnico	Área Administración (Prof. Téc. en Administración - Prof. Téc en Contabilidad) <u>Área Agraria</u> (MT en Producción Animal - MT en Producción Vegetal - MT en Mecanización Agraria) <u>Área Automotriz</u> (MT en Mecánica Automotriz - MT en Electricidad Automotriz) <u>Área Construcción</u> (MT en Construcción - MT en Instalaciones Sanitarias) <u>Área Electrónica</u> (MT en Electrotecnia - MT en Electrónica - MT en Redes y Telecomunicaciones)

Trayectorias académicas en Formación Docente

Cambios y perspectivas de esta formación

Anal Baráibar

	<u>Área Madera</u> (MT en Carpintería - MT en Carpintería de Ribera) <u>Área Textil</u> (MT en Diseño Industrial Textil - MT en Diseño e Indumentaria)
--	---

Matriculados										
	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Total	7328	7226	5432	7.488	7.306	10.492	11.238	11.193	11.971	11.975
Magisterio	2514	2733	2705	3.015	3.545	4.713	4.655	4.885	5.442	4.581
Profesorado	4588	4284	2549	4.318	3.528	5.600	6.503	6.222	6.426	7.287
Profesorado técnico	226	209	178	155	233	179	80	86	103	107

Ingreso										
	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Total										3.509
Magisterio										1.579
Profesorado										1.930
Profesorado técnico										
CERP										
IPA +IFD										
Egresados										

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Total				648	1059	1472	1884	1474	1922	1856
Magisterio				445	813	1218	1558	1124	1453	1370
Profesorado				203	246	207	273	277	445	451
Técnica					0	47	53	73	24	35
CERP										
IPA +IFD										

Matricula de 1ero										
	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Total	2518	2719	0				5177	4367		2137
Magisterio	789	990					1691	1654		1261
Profesorado	1729	1729					3486	2713		876
Técnica										
	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
	2518	2719	0				5177	4367		2137
Magisterio	789	990					1691	1654		1261
Profesorado	1729	1729					3486	2713		876

2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
13.232	14.846	17.318	18.996	19.458	19.685	21.992	22.108	20.391	20.188	20.717
5.002	5.205	6.652	6.207	6.915	5.863	7.001	2.231	7.053	6.081	6.373
8.073	9.499	10.543	12.622	12.376	13.787	14.924	12.582	13.281	13.977	14.210
157	142	123	167	167	35	67	s/d	57	130	134

2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
5.004	8.660	9.359	6.255	9.752	2.893	6.178	6.962	8.054	8.054	8.304
2.387	4.648	3209	2041	3751	1559	2249	723	1.841	1.841	
2.617	4.012	6150	4214	6001	1334	3929	3.175	6.213	6.213	

2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
2313	2022	1782	2174	2113	2091	1788	1423	1208	1240	1286
1560	1141	1070	1282	1419	1344	1107	856	709	683	699
681	774	608	756	643	708	675	567	499	557	584
72	107	104	136	51	39	6	0	0	0	3

2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
5809	7596	8317	4655	7689	5282	8870		7793	7793	10932
1823	2313	2407	2181	2136	2027	2650		2236	2236	2621
3986	5283	5910	2474	5553	3255	6220		5557	5557	8311

2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
5809	7596	8317	4655	7689	5282	8870		7793	7793	10932
1823	2313	2407	2181	2136	2027	2650		2236	2236	2621
3986	5283	5910	2474	5553	3255	6220		5557	5557	8311



ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA



(*)mides



DS Departamento de Sociología
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de la República

dECON
Departamento de Economía

Estudio longitudinal de los jóvenes evaluados por PISA 2003

Segunda Encuesta

2012

**Universidad de la
República**

Facultad de Ciencias Sociales

Grupo de Investigación
sobre Transición Educación Trabajo (TET)

Avenida Constituyentes 1502
Montevideo
Teléfono 2410-3855 y 2410-3857
<http://www.fcs.edu.uy/pagina.php?PagId=984>.

**Administración Nacional
de Educación Pública**

**Ministerio de Desarrollo
Social**

MÓDULO I : Participación en el Estudio

1). Por favor, escribe tu nombre y apellidos completos

(1.1) Nombre _____

(1.2) Apellido _____

2). ¿Cuál es tu domicilio actual y permanente? (Si vives fuera de tu casa familiar porque estás estudiando o trabajando temporalmente en una localidad distinta, por favor escribe la dirección de tu casa familiar).

(2.1) Calle : _____

(2.2) Número: _____

(2.3) Esquina: _____

(2.4) Barrio/Paraje: _____

(2.5) Ciudad: _____

(2.6) Departamento _____

3). Tus teléfonos son: (Escribe el teléfono de tu casa. Si tienes celular, por favor agrégalo)

(3.1) Fijo: _____

(3.2) Móvil: _____

4). ¿Tienes una dirección de correo electrónico?

a) No.

b) Sí: ¿Cuál? _____

5). Te agradecemos que firmes en señal de consentimiento para participar en este Estudio:

MÓDULO II : tu trayectoria en la educación

6). ¿Cuál es el máximo nivel de estudios que cursaste hasta la fecha? (Por favor, indica el nivel más alto cursado)

- a) Formación Profesional Básica (UTU)
- b) Ciclo Básico (Secundaria o UTU)
- c) Bachillerato Tecnológico
- d) Bachillerato de Secundaria
- e) Formación Profesional (UTU: FPS, EMP, CT)
- f) Escuela Profesional (Bomberos, Policía)
- g) Escuela de Oficiales (Militares o Policial)
- h) Universidad
- i) Tecnólogo, Tecnicatura (UTU)
- j) Magisterio, Profesorado, Lic. Ed. Física
- k) Escuela de Diseño, EMAD, etc.
- l) Post-gradados universitarios

7). ¿Hasta qué grado cursaste/estás cursando en este nivel?

8). ¿Completaste ese nivel de estudios?

- a) No
- b) Sí

9). ¿Obtuviste algún título final o intermedio? (Por ejemplo, maestro, ingeniero, procurador, practicante, analista, etc)

- a) Ninguno
- b) Obtuve un título intermedio
¿Cuál? _____
- c) Obtuve el título final
¿Cuál? _____

10). Para quienes obtuvieron título final, ¿en qué mes y año terminaste?

Mes _____ Año _____

11). ¿Has contado con alguno de los siguientes apoyos parciales o totales para estudiar? (Por favor, contesta TODAS las que correspondan).

- 1) Beca del Ministerio de Educación
- 2) Beca Compromiso Educativo
- 3) Beca Uruguay Estudia
- 4) Beca del Fondo de Solidaridad
- 5) Pasantes estudiantes UTU
- 6) Beca de Bienestar Universitario (UDELAR)
- 7) Beca privada (Telefónica, Santander, etc)
- 8) Beca de tu centro de estudios
- 9) Beca para comedor
- 10) Préstamo anual de textos

12). Para quienes tuvieron beca. ¿en qué período te la dieron?

Años _____

A partir de la página siguiente te preguntamos sobre tus experiencias educativas, empezando por el año actual, 2012, y retrocediendo luego a los años anteriores hasta 2008.

Por favor, completa todas las preguntas que te correspondan en cada año antes de pasar al siguiente.

Si uno de los años no estudiaste, lo marcas así en la primera pregunta y continúas con el año anterior.

Este año 2012....

13). ¿Hiciste alguna de las siguientes cosas? (Por favor, contesta SÓLO una opción)

1) No me inscribí ni asistí a ningún curso (decidí no estudiar) **POR FAVOR, CONTINÚA EN 2011**

2) Me matriculé en algún curso o carrera pero no comencé las clases

3) Di exámenes, presenté trabajos, monografías o tesis de un curso o carrera de años anteriores

4) Asistí a clases o estoy asistiendo a las clases

Si estás cursando más de una carrera, te agradecemos que respondas por aquella que tu defines hoy como la principal.

14). ¿Cuál es el nombre completo del centro educativo al que asististe, te inscribiste o en el que presentaste trabajos y en qué localidad se encuentra? (Ej.: liceo n°1 de Salto, ISEF de Maldonado, CERP de Colonia, Facultad de Medicina de la Universidad de la República en Montevideo; Escuela Técnica del Buceo, Montevideo).

1) Nombre: _____

2) Localidad: _____

15). Por favor indica el nombre completo del curso, orientación o carrera y el grado que cursaste o presentaste trabajos en este año? (Ej.: 5° Humanístico, 1er. año de Facultad de Medicina, 3er. año de Profesorado de Historia, etc.).

1) Nombre: _____

2) Grado: _____

16). ¿Qué resultados académicos obtuviste ese año?

a) Aprobé todos los cursos o exámenes

b) Aprobé algunos cursos o exámenes, pero me quedaron otros pendientes

c) No aprobé ninguno de los cursos o exámenes

17). ¿Cuántas materias elegiste cursar?

a) Todas las materias del grado

b) Sólo algunas materias del grado

c) Algunas previas y otras de este grado

d) Sólo materias pendientes

18). ¿Cursaste hasta el final de esos cursos?

a) Cursé hasta el final todos los cursos que comencé

b) Solo presenté trabajos o rendí exámenes (**SIGUE EN 2011**)

c) Abandoné algunos cursos, pero terminé otros

d) Abandoné todos los cursos antes de terminar

19). ¿Hasta qué momento asististe?

a) Asistí a todo el curso (**SIGUE EN 2011**)

b) Dejé al mes de comenzar

c) Dejé de asistir por la mitad del curso

d) Dejé de asistir cerca de fin del curso

El año pasado, 2011....

20). ¿Hiciste alguna de las siguientes cosas? (Por favor, contesta SÓLO una opción)

1) No me inscribí ni asistí a ningún curso (decidí no estudiar) **POR FAVOR, CONTINÚA EN 2010**

2) Me matriculé en algún curso o carrera pero no comencé las clases

3) Di exámenes, presenté trabajos, monografías o tesis de un curso o carrera de años anteriores

4) Asistí a clases o estoy asistiendo a las clases

Si estás cursando más de una carrera, te agradecemos que respondas por aquella que tu defines hoy como la principal.

21). ¿Cuál es el nombre completo del centro educativo al que asististe, te inscribiste o en el que presentaste trabajos y en qué localidad se encuentra? (Ej.: liceo n°1 de Salto, ISEF de Maldonado, CERP de Colonia, Facultad de Medicina de la Universidad de la República en Montevideo; Escuela Técnica del Buceo, Montevideo).

1) Nombre: _____

2) Localidad: _____

22). Por favor indica el nombre completo del curso, orientación o carrera y el grado que cursaste o presentaste trabajos en este año? (Ej.: 5° Humanístico, 1er. año de Facultad de Medicina, 3er. año de Profesorado de Historia, etc.).

1) Nombre: _____

2) Grado: _____

23). ¿Qué resultados académicos obtuviste ese año?

a) Aprobé todos los cursos o exámenes

b) Aprobé algunos cursos o exámenes, pero me quedaron otros pendientes

c) No aprobé ninguno de los cursos o exámenes

24). ¿Cuántas materias elegiste cursar?

a) Todas las materias del grado

b) Sólo algunas materias del grado

c) Algunas previas y otras de este grado

d) Sólo materias pendientes

25). ¿Cursaste hasta el final de esos cursos?

a) Cursé hasta el final todos los cursos que comencé

b) Solo presenté trabajos o rendí exámenes **(SIGUE EN 2010)**

c) Abandoné algunos cursos, pero terminé otros

d) Abandoné todos los cursos antes de terminar

26). ¿Hasta qué momento asististe?

a) Asistí a todo el curso **(SIGUE EN 2010)**

b) Dejé al mes de comenzar

c) Dejé de asistir por la mitad del curso

d) Dejé de asistir cerca de fin del curso

El año 2010....

27). ¿Hiciste alguna de las siguientes cosas? (Por favor, contesta SÓLO una opción)

1) No me inscribí ni asistí a ningún curso (decidí no estudiar) **POR FAVOR, CONTINÚA EN 2009**

2) Me matriculé en algún curso o carrera pero no comencé las clases

3) Di exámenes, presenté trabajos, monografías o tesis de un curso o carrera de años anteriores

4) Asistí a clases o estoy asistiendo a las clases

Si estás cursando más de una carrera, te agradecemos que respondas por aquella que tu defines hoy como la principal.

28). ¿Cuál es el nombre completo del centro educativo al que asististe, te inscribiste o en el que presentaste trabajos y en qué localidad se encuentra? (Ej.: liceo n°1 de Salto, ISEF de Maldonado, CERP de Colonia, Facultad de Medicina de la Universidad de la República en Montevideo; Escuela Técnica del Buceo, Montevideo).

1) Nombre: _____

2) Localidad: _____

29). Por favor indica el nombre completo del curso, orientación o carrera y el grado que cursaste o presentaste trabajos en este año? (Ej.: 5° Humanístico, 1er. año de Facultad de Medicina, 3er. año de Profesorado de Historia, etc.).

1) Nombre: _____

2) Grado: _____

30). ¿Qué resultados académicos obtuviste ese año?

a) Aprobé todos los cursos o exámenes

b) Aprobé algunos cursos o exámenes, pero me quedaron otros pendientes

c) No aprobé ninguno de los cursos o exámenes

31). ¿Cuántas materias elegiste cursar?

a) Todas las materias del grado

b) Sólo algunas materias del grado

c) Algunas previas y otras de este grado

d) Sólo materias pendientes

32). ¿Cursaste hasta el final de esos cursos?

a) Cursé hasta el final todos los cursos que comencé

b) Solo presenté trabajos o rendí exámenes **(SIGUE EN 2009)**

c) Abandoné algunos cursos, pero terminé otros

d) Abandoné todos los cursos antes de terminar

33). ¿Hasta qué momento asististe?

a) Asistí a todo el curso **(SIGUE EN 2009)**

b) Dejé al mes de comenzar

c) Dejé de asistir por la mitad del curso

d) Dejé de asistir cerca de fin del curso

El año 2009....

34). ¿Hiciste alguna de las siguientes cosas? (Por favor, contesta SÓLO una opción).

1) No me inscribí ni asistí a ningún curso (decidí no estudiar) **POR FAVOR, CONTINÚA EN 2008**

2) Me matriculé en algún curso o carrera pero no comencé las clases

3) Di exámenes, presenté trabajos, monografías o tesis de un curso o carrera de años anteriores

4) Asistí a clases o estoy asistiendo a las clases

Si estás cursando más de una carrera, te agradecemos que respondas por aquella que tu defines hoy como la principal.

35). ¿Cuál es el nombre completo del centro educativo al que asististe, te inscribiste o en el que presentaste trabajos y en qué localidad se encuentra? (Ej.: liceo n°1 de Salto, ISEF de Maldonado, CERP de Colonia, Facultad de Medicina de la Universidad de la República en Montevideo; Escuela Técnica del Buceo, Montevideo).

1) Nombre: _____

2) Localidad: _____

36). Por favor indica el nombre completo del curso, orientación o carrera y el grado que cursaste o presentaste trabajos en este año? (Ej.: 5° Humanístico, 1er. año de Facultad de Medicina, 3er. año de Profesorado de Historia, etc.).

1) Nombre: _____

2) Grado: _____

37). ¿Qué resultados académicos obtuviste ese año?

a) Aprobé todos los cursos o exámenes

b) Aprobé algunos cursos o exámenes, pero me quedaron otros pendientes

c) No aprobé ninguno de los cursos o exámenes

38). ¿Cuántas materias elegiste cursar?

a) Todas las materias del grado

b) Sólo algunas materias del grado

c) Algunas previas y otras de este grado

d) Sólo materias pendientes

39). ¿Cursaste hasta el final de esos cursos?

a) Cursé hasta el final todos los cursos que comencé

b) Solo presenté trabajos o rendí exámenes **(SIGUE EN 2008)**

c) Abandoné algunos cursos, pero terminé otros

d) Abandoné todos los cursos antes de terminar

40). ¿Hasta qué momento asististe?

a) Asistí a todo el curso **(SIGUE EN 2008)**

b) Dejé al mes de comenzar

c) Dejé de asistir por la mitad del curso

d) Dejé de asistir cerca de fin del curso

El año 2008....

41). ¿Hiciste alguna de las siguientes cosas? (Por favor, contesta **SÓLO** una opción)

1) No me inscribí ni asistí a ningún curso (decidí no estudiar) **POR FAVOR, CONTINÚA en Módulo III**

2) Me matriculé en algún curso o carrera pero no comencé las clases

3) Di exámenes, presenté trabajos, monografías o tesis de un curso o carrera de años anteriores

4) Asistí a clases o estoy asistiendo a las clases

Si estás cursando más de una carrera, te agradecemos que respondas por aquella que tu defines hoy como la principal.

42). ¿Cuál es el nombre completo del centro educativo al que asististe, te inscribiste o en el que presentaste trabajos y en qué localidad se encuentra? (Ej.: liceo n°1 de Salto, ISEF de Maldonado, CERP de Colonia, Facultad de Medicina de la Universidad de la República en Montevideo; Escuela Técnica del Buceo, Montevideo).

1) Nombre: _____

2) Localidad: _____

43). Por favor indica el nombre completo del curso, orientación o carrera y el grado que cursaste o presentaste trabajos en este año? (Ej.: 5° Humanístico, 1er. año de Facultad de Medicina, 3er. año de Profesorado de Historia, etc.).

1) Nombre: _____

2) Grado: _____

44). ¿Qué resultados académicos obtuviste ese año?

a) Aprobé todos los cursos o exámenes

b) Aprobé algunos cursos o exámenes, pero me quedaron otros pendientes

c) No aprobé ninguno de los cursos o exámenes

45). ¿Cuántas materias elegiste cursar?

a) Todas las materias del grado

b) Sólo algunas materias del grado

c) Algunas previas y otras de este grado

d) Sólo materias pendientes

46). ¿Cursaste hasta el final de esos cursos?

a) Cursé hasta el final todos los cursos que comencé

b) Solo presenté trabajos o rendí exámenes (**SIGUE EN Módulo III**)

c) Abandoné algunos cursos, pero terminé otros

d) Abandoné todos los cursos antes de terminar

47). ¿Hasta qué momento asististe?

a) Asistí a todo el curso (**SIGUE EN Módulo III**)

b) Dejé al mes de comenzar

c) Dejé de asistir por la mitad del curso

d) Dejé de asistir cerca de fin del curso

MÓDULO III : Condición de actividad

48). ¿Cuántos empleos de al menos 2 meses tuviste hasta ahora? (Considera también aquellos casos en los que no recibías remuneración, por ejemplo por trabajar en el negocio de tu familia. Ingresar la cantidad en la siguiente casilla)

49). Actualmente, tu ...

- a) Estás trabajando
- b) Estás de licencia o enfermo o suspendido, pero volverás a trabajar en unos días
- c) Estás desocupado y estás buscando trabajo
- d) Estás en seguro de paro
- e) No estás trabajando pero antes sí trabajaste
- f) Estás buscando trabajo por primera vez (antes nunca trabajaste) (Sigue en el Módulo V)
- g) No trabajás, nunca trabajaste ni estás buscando trabajo (Sigue en el Módulo V)

50). ¿Cuántos empleos tienes actualmente?

- a) No tengo trabajo actualmente b) Tengo _____ empleos

51). Durante una semana, ¿cuántas horas en total trabajas sumando todos sus empleos?
(Ingresar la cantidad en la siguiente casilla)

MÓDULO IV : Historia laboral

A continuación encontrarás preguntas sobre tu empleo para cada año entre el 2012 y el 2008.

Te agradecemos que respondas en cada año pensando en cuál era tu empleo principal si tenías más de un empleo simultáneamente. Hazlo de forma similar a como completaste tu trayectoria educativa.

En el caso de que, durante un año, hayas cambiado de empleo, registra aquel que te aportó mayores ingresos.

Comenzaremos por el empleo que tienes este año 2012. Si has estado desempleado o inactivo a lo largo del todo lo que va del presente año, ve al año 2011.

Al finalizar este módulo encontrarás preguntas sobre el primer empleo de al menos 2 meses de duración que tuviste a lo largo de toda tu historia laboral.

Este año 2012

Considera tu empleo principal, si tienes más de uno considera el que te aporta más ingresos.

52). ¿En qué año y mes comenzaste este empleo?

1) Año: _____ Mes: _____

53). ¿Cuál es / era tu trabajo? *Por favor, escribe el nombre del trabajo, por ejemplo secretaria, peón, telefonista, vendedor, cajera de supermercado, vigilante, auxiliar contable, empleada doméstica, etc.)*

54). ¿Qué tareas desempeñabas en ese trabajo? *Por favor, indica al menos dos tareas que hacías comúnmente en tu trabajo. Por ejemplo: distribuir correspondencia y escribir cartas, atender y hacer llamadas telefónicas, hacer limpieza y cocinar, cuidar niños, etc.*

55). En este empleo, tú sos / eras

- a) Empleador (patrón, dueño o socio)
- b) Trabajador por cuenta propia con empleados
- c) Trabajador por cuenta propia sin empleados
- d) Empleado u obrero privado
- e) Empleado u obrero público
- f) Trabajador de cooperativas
- g) Trabajador familiar sin pago

56). ¿En qué localidad tenías ese trabajo?

57). ¿Hacías aportes al BPS o alguna Caja?

a) No b) Si

58). ¿A qué se dedicaba o que producía la empresa o institución en que trabajabas? *(Por ejemplo, estudio de abogados, granja, tienda de ropa, almacén, distribución de lácteos, reciclaje de plásticos, etc)*

59). ¿Cómo llegaste a ese trabajo?

- a) Por tus padres, hermanos u otros familiares
- b) Por herencia
- c) Por amigos tuyos
- d) Por conocidos tuyos
- e) Por conocidos de tus padres
- f) Por conocidos de tu pareja
- g) Un préstamo para poner tu propio negocio
- h) Por estudios
- i) Por tu propia cuenta
- j) Por una agencia de empleo
- k) Por un aviso en el diario, la radio o Internet
- l) Por concurso o prueba
- m) Por una beca
- n) Por una pasantía educativa-laboral
- o) Por un Programa de trabajo público
- p) Por un programa de trabajo de una ONG
- q) Otro

60). SOLO si respondiste hasta la F en la anterior. ¿Qué profesión tenía la persona que te ayudó a conseguir ese trabajo?

61). TODOS. Contándote a tí, ¿cuántas personas en total trabajan en esa empresa?

62). ¿Cuántas horas trabajabas en una semana?

63). En ese empleo, ¿eras jefe o supervisor de otras personas?

a) No b) Si

64). ¿En qué año y mes dejaste ese trabajo?

a) No lo dejé, sigo trabajando en el mismo empleo *(Pase al año 2011)*

b) Año _____ Mes: _____

El año pasado, 2011.....

Considera tu empleo principal, si tuviste más de uno considera el que te aportó más ingresos.

65). ¿Cuándo comenzaste ese empleo?

1) Año: _____ Mes: _____

66). ¿Cuál es / era tu trabajo?

67). ¿Qué tareas desempeñabas en ese trabajo? Por favor, indica al menos dos tareas que hacías comúnmente en tu trabajo. Por ejemplo: distribuir correspondencia y escribir cartas, atender y hacer llamadas telefónicas, hacer limpieza y cocinar, cuidar niños, etc.

68). En este empleo, tú sos / eras

- a) Empleador (patrón, dueño o socio)
- b) Trabajador por cuenta propia con empleados
- c) Trabajador por cuenta propia sin empleados
- d) Empleado u obrero privado
- e) Empleado u obrero público
- f) Trabajador de cooperativas
- g) Trabajador familiar sin pago

69). ¿En qué localidad tenías ese trabajo?

70). ¿Hacías aportes al BPS o alguna Caja?

a) No b) Si

71). ¿A qué se dedicaba o que producía la empresa o institución en que trabajabas?

72). ¿Cómo llegaste a ese trabajo?

- a) Por tus padres, hermanos u otros familiares
- b) Por herencia
- c) Por amigos tuyos
- d) Por conocidos tuyos
- e) Por conocidos de tus padres
- f) Por conocidos de tu pareja
- g) Un préstamo para poner tu propio negocio
- h) Por estudios
- i) Por tu propia cuenta
- j) Por una agencia de empleo
- k) Por un aviso en el diario, la radio o Internet
- l) Por concurso o prueba
- m) Por una beca
- n) Por una pasantía educativa-laboral
- o) Por un Programa de trabajo público
- p) Por un programa de trabajo de una ONG
- q) Otro

73). SOLO si respondiste hasta la F en la anterior. ¿Qué profesión tenía la persona que te ayudó a conseguir ese trabajo?

74). TODOS. Contándote a tí, ¿cuántas personas en total trabajan en esa empresa?

75). ¿Cuántas horas trabajabas en una semana?

76). En ese empleo, ¿eras jefe o supervisor de otras personas?

a) No b) Si

77). ¿En qué año y mes dejaste ese trabajo?

- a) No lo dejé, sigo trabajando en el mismo empleo (Pase al año 2010)
- b) Año _____ Mes: _____

78). ¿Cuánto tiempo estuviste sin trabajar hasta que comenzó el trabajo siguiente?

El año 2010.....

Considera tu empleo principal, si tuviste más de uno considera el que te aportó más ingresos.

79). ¿Cuándo comenzaste ese empleo?

1) Año: _____ Mes: _____

80). ¿Cuál es / era tu trabajo?

81). ¿Qué tareas desempeñabas en ese trabajo? Por favor, indica al menos dos tareas que hacías comúnmente en tu trabajo. Por ejemplo: distribuir correspondencia y escribir cartas, atender y hacer llamadas telefónicas, hacer limpieza y cocinar, cuidar niños, etc.

82). En este empleo, tú sos / eras

- a) Empleador (patrón, dueño o socio)
- b) Trabajador por cuenta propia con empleados
- c) Trabajador por cuenta propia sin empleados
- d) Empleado u obrero privado
- e) Empleado u obrero público
- f) Trabajador de cooperativas
- g) Trabajador familiar sin pago

83). ¿En qué localidad tenías ese trabajo?

84). ¿Hacías aportes al BPS o alguna Caja?

- a) No b) Si

85). ¿A qué se dedicaba o que producía la empresa o institución en que trabajabas?

86). ¿Cómo llegaste a ese trabajo?

- a) Por tus padres, hermanos u otros familiares
- b) Por herencia
- c) Por amigos tuyos
- d) Por conocidos tuyos
- e) Por conocidos de tus padres
- f) Por conocidos de tu pareja
- g) Un préstamo para poner tu propio negocio
- h) Por estudios
- i) Por tu propia cuenta
- j) Por una agencia de empleo
- k) Por un aviso en el diario, la radio o Internet
- l) Por concurso o prueba
- m) Por una beca
- n) Por una pasantía educativa-laboral
- o) Por un Programa de trabajo público
- p) Por un programa de trabajo de una ONG
- q) Otro

87). SOLO si respondiste hasta la F en la anterior. ¿Qué profesión tenía la persona que te ayudó a conseguir ese trabajo?

88). TODOS. Contándote a tí, ¿cuántas personas en total trabajan en esa empresa?

89). ¿Cuántas horas trabajabas en una semana?

90). En ese empleo, ¿eras jefe o supervisor de otras personas?

- a) No b) Si

91). ¿En qué año y mes dejaste ese trabajo?

- a) No lo dejé, sigo trabajando en el mismo empleo (Pase al año 2009)
- b) Año _____ Mes: _____

92). ¿Cuánto tiempo estuviste sin trabajar hasta que comenzó el trabajo siguiente?

El año 2009.....

Considera tu empleo principal, si tuviste más de uno considera el que te aportó más ingresos.

93). ¿Cuándo comenzaste ese empleo?

1) Año: _____ Mes: _____

94). ¿Cuál es / era tu trabajo?

95). ¿Qué tareas desempeñabas en ese trabajo? Por favor, indica al menos dos tareas que hacías comúnmente en tu trabajo. Por ejemplo: distribuir correspondencia y escribir cartas, atender y hacer llamadas telefónicas, hacer limpieza y cocinar, cuidar niños, etc.

96). En este empleo, tú sos / eras

- a) Empleador (patrón, dueño o socio)
- b) Trabajador por cuenta propia con empleados
- c) Trabajador por cuenta propia sin empleados
- d) Empleado u obrero privado
- e) Empleado u obrero público
- f) Trabajador de cooperativas
- g) Trabajador familiar sin pago

97). ¿En qué localidad tenías ese trabajo?

98). ¿Hacías aportes al BPS o alguna Caja?

a) No b) Si

99). ¿A qué se dedicaba o que producía la empresa o institución en que trabajabas?

100). ¿Cómo llegaste a ese trabajo?

- a) Por tus padres, hermanos u otros familiares
- b) Por herencia
- c) Por amigos tuyos
- d) Por conocidos tuyos
- e) Por conocidos de tus padres
- f) Por conocidos de tu pareja
- g) Un préstamo para poner tu propio negocio
- h) Por estudios
- i) Por tu propia cuenta
- j) Por una agencia de empleo
- k) Por un aviso en el diario, la radio o Internet
- l) Por concurso o prueba
- m) Por una beca
- n) Por una pasantía educativa-laboral
- o) Por un Programa de trabajo público
- p) Por un programa de trabajo de una ONG
- q) Otro

101). SOLO si respondiste hasta la F en la anterior. ¿Qué profesión tenía la persona que te ayudó a conseguir ese trabajo?

102). TODOS. Contándote a tí, ¿cuántas personas en total trabajan en esa empresa?

103). ¿Cuántas horas trabajabas en una semana?

104). En ese empleo, ¿eras jefe o supervisor de otras personas?

a) No b) Si

105). ¿En qué año y mes dejaste ese trabajo?

- a) No lo dejé, sigo trabajando en el mismo empleo (Pase al año 2008)
- b) Año _____ Mes: _____

106). ¿Cuánto tiempo estuviste sin trabajar hasta que comenzó el trabajo siguiente?

El año 2008.....

Considera tu empleo principal, si tuviste más de uno considera el que te aportó más ingresos.

107). ¿Cuándo comenzaste ese empleo?

1) Año: _____ Mes: _____

108). ¿Cuál es / era tu trabajo?

109). ¿Qué tareas desempeñabas en ese trabajo? Por favor, indica al menos dos tareas que hacías comúnmente en tu trabajo. Por ejemplo: distribuir correspondencia y escribir cartas, atender y hacer llamadas telefónicas, hacer limpieza y cocinar, cuidar niños, etc.

110). En este empleo, tú sos /eras

- a) Empleador (patrón, dueño o socio)
- b) Trabajador por cuenta propia con empleados
- c) Trabajador por cuenta propia sin empleados
- d) Empleado u obrero privado
- e) Empleado u obrero público
- f) Trabajador de cooperativas
- g) Trabajador familiar sin pago

111). ¿En qué localidad tenías ese trabajo?

112). ¿Hacías aportes al BPS o alguna Caja?

a) No b) Si

113). ¿A qué se dedicaba o que producía la empresa o institución en que trabajabas?

114). ¿Cómo llegaste a ese trabajo?

- a) Por tus padres, hermanos u otros familiares
- b) Por herencia
- c) Por amigos tuyos
- d) Por conocidos tuyos
- e) Por conocidos de tus padres
- f) Por conocidos de tu pareja
- g) Un préstamo para poner tu propio negocio
- h) Por estudios
- i) Por tu propia cuenta
- j) Por una agencia de empleo
- k) Por un aviso en el diario, la radio o Internet
- l) Por concurso o prueba
- m) Por una beca
- n) Por una pasantía educativa-laboral
- o) Por un Programa de trabajo público
- p) Por un programa de trabajo de una ONG
- q) Otro

115). SOLO si respondiste hasta la F en la anterior. ¿Qué profesión tenía la persona que te ayudó a conseguir ese trabajo?

116). TODOS. Contándote a tí, ¿cuántas personas en total trabajan en esa empresa?

117). ¿Cuántas horas trabajabas en una semana?

118). En ese empleo, ¿eras jefe o supervisor de otras personas?

a) No b) Si

119). ¿En qué año y mes dejaste ese trabajo?

a) No lo dejé, sigo trabajando en el mismo empleo (Pase a tu primer empleo)

b) Año: _____ Mes: _____

120). ¿Cuánto tiempo estuviste sin trabajar hasta que comenzó el trabajo siguiente?

Tu primer empleo....

121). ¿Tu primer empleo fue alguno de los que registraste antes?

- a) No b) Si (Sigue en Módulo V)

122). ¿En qué año y mes tuviste tu primer empleo?

1) Año: _____ Mes: _____

123). ¿Cuál es / era tu trabajo?

124). ¿Qué tareas desempeñabas en ese trabajo?

125). En ese empleo, tú sos / eras

- a) Patrón, dueño o socio
 b) Trabajador por cuenta propia con empleados
 c) Trabajador por cuenta propia sin empleados
 d) Empleado u obrero privado
 e) Empleado u obrero público
 f) Trabajador de cooperativas
 g) Trabajador familiar sin pago

126). ¿En qué localidad tenías ese trabajo?

127). ¿Hacías aportes al BPS o alguna Caja?

- a) No b) Si

128). ¿A qué se dedicaba o que producía la empresa o institución en que trabajabas?

129). ¿Cómo llegaste a ese trabajo?

- a) Por tus padres, hermanos u otros familiares
 b) Por herencia
 c) Por amigos tuyos
 d) Por conocidos tuyos
 e) Por conocidos de tus padres
 f) Por conocidos de tu pareja
 g) Un préstamo para poner tu propio negocio
 h) Por estudios
 i) Por tu propia cuenta
 j) Por una agencia de empleo
 k) Por un aviso en el diario, la radio o Internet
 l) Por concurso o prueba
 m) Por una beca
 n) Por una pasantía educativa-laboral
 o) Por un Programa de trabajo público
 p) Por un programa de trabajo de una ONG
 q) Otro

130). SOLO si respondiste hasta la F en la anterior. ¿Qué profesión tenía la persona que te ayudó a conseguir ese trabajo?

131). TODOS. Contándote a tí, ¿cuántas personas en total trabajan en esa empresa?

132). ¿Cuántas horas trabajabas en una semana?

133). En ese empleo, ¿eras jefe o supervisor de otras personas?

- a) No b) Si

134). ¿En qué año y mes dejaste ese trabajo?

- a) No lo dejé, sigo trabajando en el mismo empleo
 b) Año: _____ Mes: _____

135). ¿Cuánto tiempo estuviste sin trabajar hasta que comenzó el trabajo siguiente?

MÓDULO V : Educación Terciaria

Una persona asiste o asistió a la Educación Terciaria si se inscribió en una universidad, Instituto Normal, IPA, CERP, Educación Física, Educación Social, Centro de Diseño, Escuela Militar, Naval, Aeronáutica, Policial, una Tecnicatura, un curso de Tecnólogo de UTU, etc.

136). ¿En cuántas carreras de Educación Terciaria te has inscripto? *Cuenta también los cambios de carrera, de Facultad o de Institución.*

- a) Nunca me inscribí b) Una carrera c) Dos d) Tres o más.

Por favor, sigue en Módulo VI

Por favor, contesta en adelante SOLO por aquella carrera que tu consideres las principal

137). Tu carrera principal era / es: _____

138). ¿Cuántas materias aprobaste en total en esa carrera? *(incluyendo exoneraciones, promociones y exámenes)*

139). ¿Tomaste alguna de las siguientes decisiones cuando cursabas tu carrera? *(Por favor, marca todas las que correspondan).*

- 1) Cursar siempre y simultáneamente todas las materias que se correspondían al grado
- 2) Cursar primero las materias de un área o de un módulo , y luego las restantes
- 3) Hacer las materias teóricas y luego realizar las prácticas
- 4) Cursar solo las materias para las que estaba habilitado (por previaturas)
- 5) Primero hacer las materias necesarias para el título intermedio y luego continuar con las restantes
- 6) Descartar hacer materias por el horario en que se dictaban

140). ¿Qué te llevó a realizar estas opciones? *(Por favor, marca todas las que correspondan).*

- 1) No tenía apuro en terminar la carrera
- 2) El exceso de materias propuestas en el Plan de Estudios
- 3) Tenía interés en recibirme lo más rápido posible
- 4) Combinar las jornadas de trabajo con el estudio
- 5) Seleccionar profesores con propuestas más interesantes
- 6) La rigidez del Plan de Estudios
- 7) Responsabilidades con niños chicos en tu casa
- 8) No se abrieron ese año las materias que correspondían
- 9) El tipo de trabajo que tenía en ese momento
- 10) Cuidado de adultos mayores, personas enfermas o con discapacidades

141). Durante tu carrera principal, realizaste alguna de las siguientes actividades? *(Por favor, marca todas las que correspondan)*

- 1) Una jornada o proyecto de extensión
- 2) Una pasantía laboral en un empresa o institución
- 3) Trabajaste en un proyecto de investigación con uno de tus profesores
- 4) Una práctica, internado, experiencia de campo o asignatura clínica
- 5) Intercambio estudiantil (con sedes o instituciones de otras localidades o países)
- 6) Estudiaste en el extranjero (un mes, un semestre)
- 7) Tomaste un curso o materia en otra facultad, instituto o universidad

142). ¿Qué importancia tuvo cada uno de los siguientes aspectos en la elección de tu carrera ? (Por favor, marca una opción en cada renglón).

	Muy importante	Importante	Más o menos	Poco importante	Nada importante
Era mi vocación	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Era una carrera fácil de hacer	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Me iba bien en el liceo con las materias de esta carrera	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Sus profesionales tienen mucho prestigio	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Me gustaba la profesión	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Era una opción que se puede hacer en esta localidad	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Apenas te recibís, encontrás trabajo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Era una profesión con altos salarios	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Era una profesión que te deja tiempo para cuidar a los hijos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
La opinión y el consejo de tu madre	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Era una carrera corta	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
La opinión y el consejo de tu padre	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

El clima en tu institución el PRIMER año de la carrera

Responde las siguientes preguntas pensando en tu experiencia durante el primer año de estudios terciarios. Si cursaste en más de una institución, responde por la de la carrera principal.

143). Pensando ahora en las relaciones entre profesores y alumnos, ¿con qué frecuencia sucedían las siguientes situaciones en ese primer año ? (Por favor, marca una opción en cada renglón)

	Siempre	En la mayoría	Más o menos	En pocos casos	Nunca
Los profesores realmente valoraban tus opiniones	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Los profesores te trataban de manera justa	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Si faltabas a clase, los profesores te preguntaban por qué	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Nadie controlaba nada	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Podías hablar de tus dudas vocacionales con los profesores	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Los profesores se preocupaban porque aprendiéramos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Los profesores faltaban mucho a las clases	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Los profesores no sabían transmitir sus conocimientos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Dedicaban horas extras para ayudarte a entender los temas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

144). Durante el primer año del cursado de tu carrera principal, en cuantas ocasiones recuerdas

Haber estudiado en grupo con compañeros

- Nunca Una o dos veces Tres o cuatro veces 5 o más veces

En grupo, haber hecho un examen o parcial

- Nunca Una o dos veces Tres o cuatro veces 5 o más veces

En grupo, haber hecho una presentación o clase

- Nunca Una o dos veces Tres o cuatro veces 5 o más veces

En grupo, haber preparado y realizado una actividad práctica en terreno

- Nunca Una o dos veces Tres o cuatro veces 5 o más veces

En grupo, haber participado en un proyecto de investigación

- Nunca Una o dos veces Tres o cuatro veces 5 o más veces

145). Piensa ahora en tus cursos y en la exigencia académica que predominaba. ¿Con qué frecuencia ocurría que (Por favor, marca en cada renglón lo que corresponda).

	Siempre	En la mayoría	Más o menos	En pocos casos	Nunca
Los programas eran interesantes y novedosos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Los conocimientos no tenían aplicación práctica	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Los parciales y exámenes eran fáciles	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Las clases estaban muy bien planificadas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Requerían conocimientos previos que no teníamos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
Las metas académicas eran muy exigentes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

146). Durante el primer año de tu carrera principal, ¿con que frecuencia...?

Hiciste preguntas en clase o participaste activamente en las discusiones

- Nunca Una o dos veces Tres o cuatro veces 5 o más veces

Hiciste un trabajo para el que integraste ideas de distintos cursos o materias

- Nunca Una o dos veces Tres o cuatro veces 5 o más veces

Discutiste ideas sobre tus lecturas o clases con profesores, fuera de clases

- Nunca Una o dos veces Tres o cuatro veces 5 o más veces

Discutiste ideas de las clases o de las lecturas con tus compañeros, fuera de las clases

- Nunca Una o dos veces Tres o cuatro veces 5 o más veces

Recibiste ayuda para estudiar temas complejos de parte de estudiantes de grados superiores

- Nunca Una o dos veces Tres o cuatro veces 5 o más veces

MÓDULO VI : Salud

147). ¿Dónde te atiendes regularmente?

- a) No te atiendes en ningún lado
- b) Salud Pública. ASSE (Hospitales y policlínicas)
- c) Mutualista
- d) Hospital de Clínicas
- e) Hospital Policial
- f) Hospital Militar
- g) Policlínica Municipal
- h) Área de salud del BPS (Asign. Familiares)
- i) Emergencia Médica Móvil
- j) Seguros Privados Totales
(MP, SUMMUN, Americano, British Hospital, Blue Cross, Medicare, etc)
- k) Otro especifique _____

148). ¿Cuál es tu peso actual?

149). ¿Cuál es tu altura actual?

150). ¿Has fumado 100 o más cigarrillos (industriales o armados) en tu vida?

- a) No
- b) Si

151). ¿Cuántos años tenías cuando fumaste un cigarrillo por primera vez?

_____ años

152). ¿Cuántos años tenías cuando comenzaste a fumar diariamente?

_____ años

153). ¿Fumaste al menos 1 cigarrillo (industrial o armado) en la última semana?

- a) No (Sigue en el MÓDULO VIII)
- b) Si

MÓDULO VII :

para quienes fumaron 1 cigarrillo la última semana

154). ¿Cuántos cigarrillos al día fumas, sumando los cigarrillos de cajilla y los cigarrillos de tabaco armado?

155). En general ¿cuántos cigarrillos fumas a la semana?

156). ¿Has tratado de dejar de fumar?

- a) No b) Si

157). Pensando en la última vez que intentaste seriamente dejar de fumar... ¿Cuánto tiempo pasaste sin fumar?

158). En general, ¿cuánto tiempo después de despertar empiezas a fumar?

- a) Inmediatamente (Antes de ir al baño)
 b) Al ir al baño
 c) Después de ir al baño o antes de desayunar
 d) Durante el desayuno
 e) En la mañana, después del desayuno
 f) En la tarde
 g) En la tarde noche
 h) En la noche
 i) En ningún momento en especial

159). En el último mes, ¿has notado las advertencias sobre los daños a la salud en las cajillas de cigarrillos?

- a) No b) Si

160). En el último mes, ¿leiste o pusiste atención en las advertencias sobre los daños a la salud de las cajillas de cigarrillos?

- a) No b) Si

161). En el último mes, ¿las advertencias en las cajillas te frenaron cuando quisiste fumar un cigarrillo?

- a) No b) Si

162). En el último mes, ¿hiciste un esfuerzo por NO mirar o NO pensar en las advertencias de cajillas?

- a) No b) Si

163). En el último mes ¿las advertencias en cajillas te hacen pensar en los daños que causa fumar?

- a) No b) Si

164). Si decides dejar de fumar por completo en los próximos 6 meses, ¿qué tan seguro(a) estás de lograrlo?

- a) No me siento seguro(a)
 b) Me siento algo seguro(a)
 c) Me siento muy seguro(a)
 d) Me siento totalmente seguro(a)

165). Piensas dejar de fumar:

- a) El mes que viene
 b) En los próximos 6 meses
 c) En el futuro, después de 6 meses
 d) No piensa dejar de fumar

MÓDULO VIII : Tu primera independencia

166). ¿A qué edad conviviste por primera vez con una pareja?

- a) Nunca .
- b) A la edad de _____ años

167). Desde tus 12 años, ¿alguna vez dejaste de vivir con tus padres o tutores? (Por ejemplo, porque te fuiste a estudiar a otra ciudad, te mudaste solo o con una pareja).

- a) No (Sigue en MÓDULO IX)
- b) Sí

168). ¿Cuándo fue? (Si no lo recuerdas con precisión, anota la fecha más aproximada).

- 1) Año _____
- 2) Mes _____

169). ¿Con quiénes te fuiste a vivir en ese momento? (Por favor, marca TODO lo que corresponda).

- 1) Tu compañera o compañero
- 2) Tu esposo o tu esposa
- 3) Tu(s) hijo(s)
- 4) Hijo(s) de tu pareja /esposa(o)
- 5) Familiares (tíos, primos, abuelos)
- 6) Amigos
- 7) Otros no conocidos (por ejemplo, hogar o pensión)
- 8) Me fui a vivir solo

170). En ese momento, los ingresos provenían de ... (Por favor, marca TODO lo que corresponda)

- 1) Tu familia
- 2) La familia de tu pareja
- 3) Una beca de estudios
- 4) Tu trabajo
- 5) El trabajo de tu pareja
- 6) Ahorros propios que ibas gastando
- 7) Seguro de desempleo, por enfermedad
- 8) Regalos, préstamos, donativos, etc.
- 9) Una pensión (por ejemplo, de tu ex-pareja)
- 10) Asignaciones familiares
- 11) Me llegaban encomiendas
- 12) Otros

171). ¿Sigues viviendo hoy en ese primer lugar?

- a) No
- b) Sí (Sigue en MÓDULO IX)

172). PARA LOS QUE YA NO VIVEN AHÍ
¿Hasta cuándo viviste en ese primer lugar? (Si no lo recuerdas con precisión, anota la fecha más aproximada).

- 1) Año _____
- 2) Mes _____

173). PARA LOS QUE YA NO VIVEN AHÍ...
¿A dónde fuiste a vivir luego?

- a) Regresé a vivir con mis padres
- b) Fui a vivir a otro lado (pero no con mis padres o con alguno de ellos)

MÓDULO IX : Tu actual pareja

174). Cuándo comenzaste a convivir con tu actual pareja? (Por favor, indica el año y el mes. Si no recuerdas exactamente, indica la fecha más aproximada posible)

- 1) Año: _____
 2) Mes: _____

175). ¿En qué año y mes nació tu actual pareja (año y mes de nacimiento)?

- 1) Año: _____
 2) Mes: _____

176). Actualmente, tu pareja

- a) Está trabajando
 b) Está de licencia o enfermo o suspendido
 c) Está desocupado y estás buscando trabajo
 d) Está en seguro de paro
 e) No está trabajando pero antes sí trabajó
 f) Está buscando trabajo por primera vez
 g) Nunca trabajó ni está buscando trabajo

177). ¿Cuál es / era su trabajo? Por favor, escribe el nombre del trabajo, por ejemplo mandadero, secretaria, peón, telefonista, vendedor, cajera de supermercado, vigilante, repartidor de volantes, auxiliar contable, empleada doméstica,)

178). ¿Qué tareas desempeña(ba) en ese trabajo? Por favor, indica al menos dos tareas que hacía comúnmente en tu trabajo. Por ejemplo: distribuir correspondencia y escribir cartas, atender y hacer llamadas telefónicas, hacer limpieza y cocinar, cuidar la seguridad, ofrecer y cortar las telas en la tienda, cuidabas niños, etc.

179). ¿Cuál es el máximo nivel de estudios que cursó tu pareja ?

- a) Escuela Primaria
 b) Formación Profesional Básica (UTU)
 c) Ciclo Básico (Secundaria o UTU)
 d) Bachillerato Tecnológico
 e) Bachillerato de Secundaria
 f) Formación Profesional (UTU: FPS, EMP, CT)
 g) Escuela Profesional (Bomberos, Policía)
 h) Escuela de Oficiales (Militares o Policial)
 i) Universidad
 j) Magisterio, Profesorado, Ed. Física
 k) Tecnólogo, Tecnicatura (UTU)
 l) Escuela de Diseño, EMAD, etc.
 m) Post-grados universitarios

180). ¿Qué grado cursó/está cursando en este nivel ?

181). ¿Completó ese nivel de estudios?

- a) No b) Si

MÓDULO X : Tu actual hogar

182). ¿Quiénes viven diariamente contigo? (Por favor, marca TODO lo que corresponda).

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> 1) Tu compañera o compañero | <input type="radio"/> 7) Tu abuelo(s) o abuela(s) |
| <input type="radio"/> 2) Tu esposo o tu esposa | <input type="radio"/> 8) Tu(s) hermano(s) y/o hermana(s) |
| <input type="radio"/> 3) Tu(s) hijo(s) | <input type="radio"/> 9) La actual esposa o compañera de tu padre |
| <input type="radio"/> 4) Hijo(s) de tu pareja / esposa(o) | <input type="radio"/> 10) El actual esposo o compañero de tu madre |
| <input type="radio"/> 5) Tu madre | <input type="radio"/> 11) Otros familiares: tíos, primos, sobrinos, etc. |
| <input type="radio"/> 6) Tu padre | <input type="radio"/> 12) Otros <u>no</u> familiares (amigos, conocidos, etc) |
| | <input type="radio"/> 13) Vivo temporalmente en un hogar estudiantil |

183). ¿Cuál es el número total de personas que viven diariamente contigo?

184). ¿Cuántos niños, menores de 6 años, viven en tu hogar?

185). De lunes a viernes, ¿cuántas horas dedicas a las siguientes tareas ?

Dar de comer a algún niño o niña pequeño/a del hogar?

- Ninguna Hasta 1 hora 2 horas 3 horas 4 y horas más

Bañar o vestir a algún niño o niña pequeño del hogar?

- Ninguna Hasta 1 hora 2 horas 3 horas 4 y horas más

Ayudar en las tareas escolares?

- Ninguna Hasta 1 hora 2 horas 3 horas 4 y horas más

Jugar con algún niño o niña del hogar?

- Ninguna Hasta 1 hora 2 horas 3 horas 4 y horas más

Llevar de paseo a algún niño o niña del hogar?

- Ninguna Hasta 1 hora 2 horas 3 horas 4 y horas más

MÓDULO XI : Los hijos y su educación

186). ¿Has tenido o tienes hijos?

- a) Si, propios
 b) Si, de mi pareja
 c) No tengo hijos (Sigue en Módulo XII)

188). ¿Cuándo nació tu primer hijo?

- 1) Año _____ 2) Mes _____

189). ¿Cuándo nació tu segundo hijo?

- 1) Año _____ 2) Mes _____

187). ¿Estás embarazada o tu pareja lo está?

- a) No b) Si

190). ¿Cuántos hijos nacidos vivos has tenido?

Hablemos ahora de tu **primer hijo**. Te preguntaremos su asistencia a una guardería, maternal, jardín de infantes hasta los 4 años.

Por favor, responde para cada año hasta la edad que corresponda a tu primer hijo.

191). Cuando tu primer hijo tenía 1 año de edad.....

1) ¿Asistió el niño a un centro educativo?	2) ¿Qué tipo de centro educativo era?	3) ¿Cuántas horas diarias asistía?	4) ¿Asistió todo el año?
<input type="radio"/> a) Si <input type="radio"/> b) No (<i>Sigue en 2 años</i>) <input type="radio"/> c) No sé (<i>Sigue en 2 años</i>)	<input type="radio"/> a) Centro CAIF <input type="radio"/> b) Colegio Privado (Inicial y Primaria) <input type="radio"/> c) Jardín de Infantes Público <input type="radio"/> d) Maternal / Jardín de Infantes Privado <input type="radio"/> e) Guardería privada	<input type="radio"/> a) Hasta 4 <input type="radio"/> b) 5 a 6 horas <input type="radio"/> c) 7 y más	<input type="radio"/> a) No <input type="radio"/> b) Si

192). Cuando tu primer hijo tenía 2 años de edad.....

1) ¿Asistió el niño a un centro educativo?	2) ¿Qué tipo de centro educativo era?	3) ¿Cuántas horas diarias asistía?	4) ¿Asistió todo el año?
<input type="radio"/> a) Si <input type="radio"/> b) No (<i>Sigue en 3 años</i>) <input type="radio"/> c) No sé (<i>Sigue en 3 años</i>)	<input type="radio"/> a) Centro CAIF <input type="radio"/> b) Colegio Privado (Inicial y Primaria) <input type="radio"/> c) Jardín de Infantes Público <input type="radio"/> d) Jardín de Infantes Privado <input type="radio"/> e) Guardería privada	<input type="radio"/> a) Hasta 4 <input type="radio"/> b) 5 a 6 horas <input type="radio"/> c) 7 y más	<input type="radio"/> a) No <input type="radio"/> b) Si

193). Cuando tu primer hijo tenía 3 años de edad.....

1) ¿Asistió el niño a un centro educativo?	2) ¿Qué tipo de centro educativo era?	3) ¿cuántas horas diarias asistía?	4) ¿Asistió todo el año?
<input type="radio"/> a) Si <input type="radio"/> b) No (<i>Sigue en 4 años</i>) <input type="radio"/> c) No sé (<i>Sigue en 4 años</i>)	<input type="radio"/> a) Centro CAIF <input type="radio"/> b) Colegio Privado (Inicial y Primaria) <input type="radio"/> c) Jardín de Infantes Público <input type="radio"/> d) Jardín de Infantes Privado <input type="radio"/> e) Guardería privada	<input type="radio"/> a) Hasta 4 <input type="radio"/> b) 5 a 6 horas <input type="radio"/> c) 7 y más	<input type="radio"/> a) No <input type="radio"/> b) Si

194). Cuando tu primer hijo tenía 4 años de edad.....

1) ¿Asistió el niño a un centro educativo?	2) ¿Qué tipo de centro educativo era?	3) ¿cuántas horas diarias asistía?	4) ¿Asistió todo el año?
<input type="radio"/> a) Si <input type="radio"/> b) No (<i>Sigue en Módulo XII</i>) <input type="radio"/> c) No sé (<i>Sigue en 5 años</i>)	<input type="radio"/> a) Centro CAIF <input type="radio"/> b) Colegio Privado (Inicial y Primaria) <input type="radio"/> c) Jardín de Infantes Público <input type="radio"/> d) Jardín de Infantes Privado <input type="radio"/> e) Guardería privada	<input type="radio"/> a) Hasta 4 <input type="radio"/> b) 5 a 6 horas <input type="radio"/> c) 7 y más	<input type="radio"/> a) No <input type="radio"/> b) Si

MÓDULO XII : Relaciones sociales

Estas preguntas son para saber si tienes familiares, amigos o conocidos que se desempeñen en las siguientes ocupaciones. Por "conocidos" considera a alguien que te conoce de nombre y con quien tienes confianza para conversar si se encuentran. Por favor, si tienes familiares, amigos y conocidos prioriza el vínculo familiar y luego la amistad.

¿Tienes algún familiar, amigo o conocido que trabaje como?	[A] (marcar sólo 1 opción)	[B] ¿Hace cuánto charlaste por última vez con esta persona? (marcar sólo 1 opción)
195). Dueño de taxi o de ómnibus	<input type="radio"/> 1) No, ninguno <input type="radio"/> 2) Sí, a un <u>familiar</u> <input type="radio"/> 3) Sí, a un <u>amigo</u> <input type="radio"/> 4) Sí, a un <u>conocido</u>	<input type="radio"/> Menos de 1 semana <input type="radio"/> Menos de 1 mes <input type="radio"/> Menos de 6 meses <input type="radio"/> Menos de 1 año <input type="radio"/> Más de 1 año
196). Gerente, director o directora de empresa privada o en el gobierno	<input type="radio"/> 1) No, ninguno <input type="radio"/> 2) Sí, a un <u>familiar</u> <input type="radio"/> 3) Sí, a un <u>amigo</u> <input type="radio"/> 4) Sí, a un <u>conocido</u>	<input type="radio"/> Menos de 1 semana <input type="radio"/> Menos de 1 mes <input type="radio"/> Menos de 6 meses <input type="radio"/> Menos de 1 año <input type="radio"/> Más de 1 año
197). Maestro de Primaria o profesor de Secundaria	<input type="radio"/> 1) No, ninguno <input type="radio"/> 2) Sí, a un <u>familiar</u> <input type="radio"/> 3) Sí, a un <u>amigo</u> <input type="radio"/> 4) Sí, a un <u>conocido</u>	<input type="radio"/> Menos de 1 semana <input type="radio"/> Menos de 1 mes <input type="radio"/> Menos de 6 meses <input type="radio"/> Menos de 1 año <input type="radio"/> Más de 1 año
198). Albañil, pintor, plomero	<input type="radio"/> 1) No, ninguno <input type="radio"/> 2) Sí, a un <u>familiar</u> <input type="radio"/> 3) Sí, a un <u>amigo</u> <input type="radio"/> 4) Sí, a un <u>conocido</u>	<input type="radio"/> Menos de 1 semana <input type="radio"/> Menos de 1 mes <input type="radio"/> Menos de 6 meses <input type="radio"/> Menos de 1 año <input type="radio"/> Más de 1 año
199). Empleado administrativo de empresa privada	<input type="radio"/> 1) No, ninguno <input type="radio"/> 2) Sí, a un <u>familiar</u> <input type="radio"/> 3) Sí, a un <u>amigo</u> <input type="radio"/> 4) Sí, a un <u>conocido</u>	<input type="radio"/> Menos de 1 semana <input type="radio"/> Menos de 1 mes <input type="radio"/> Menos de 6 meses <input type="radio"/> Menos de 1 año <input type="radio"/> Más de 1 año
200). Mecánico, soldador, tornero	<input type="radio"/> 1) No, ninguno <input type="radio"/> 2) Sí, a un <u>familiar</u> <input type="radio"/> 3) Sí, a un <u>amigo</u> <input type="radio"/> 4) Sí, a un <u>conocido</u>	<input type="radio"/> Menos de 1 semana <input type="radio"/> Menos de 1 mes <input type="radio"/> Menos de 6 meses <input type="radio"/> Menos de 1 año <input type="radio"/> Más de 1 año
201). Obrero de fábrica	<input type="radio"/> 1) No, ninguno <input type="radio"/> 2) Sí, a un <u>familiar</u> <input type="radio"/> 3) Sí, a un <u>amigo</u> <input type="radio"/> 4) Sí, a un <u>conocido</u>	<input type="radio"/> Menos de 1 semana <input type="radio"/> Menos de 1 mes <input type="radio"/> Menos de 6 meses <input type="radio"/> Menos de 1 año <input type="radio"/> Más de 1 año
202). Dueño de tienda o pequeño comercio	<input type="radio"/> 1) No, ninguno <input type="radio"/> 2) Sí, a un <u>familiar</u> <input type="radio"/> 3) Sí, a un <u>amigo</u> <input type="radio"/> 4) Sí, a un <u>conocido</u>	<input type="radio"/> Menos de 1 semana <input type="radio"/> Menos de 1 mes <input type="radio"/> Menos de 6 meses <input type="radio"/> Menos de 1 año <input type="radio"/> Más de 1 año
203). Empleado administrativo público	<input type="radio"/> 1) No, ninguno <input type="radio"/> 2) Sí, a un <u>familiar</u> <input type="radio"/> 3) Sí, a un <u>amigo</u> <input type="radio"/> 4) Sí, a un <u>conocido</u>	<input type="radio"/> Menos de 1 semana <input type="radio"/> Menos de 1 mes <input type="radio"/> Menos de 6 meses <input type="radio"/> Menos de 1 año <input type="radio"/> Más de 1 año
204). Contador, ingeniero, abogado, médico, arquitecto u otra profesión universitaria	<input type="radio"/> 1) No, ninguno <input type="radio"/> 2) Sí, a un <u>familiar</u> <input type="radio"/> 3) Sí, a un <u>amigo</u> <input type="radio"/> 4) Sí, a un <u>conocido</u>	<input type="radio"/> Menos de 1 semana <input type="radio"/> Menos de 1 mes <input type="radio"/> Menos de 6 meses <input type="radio"/> Menos de 1 año <input type="radio"/> Más de 1 año

MÓDULO XIII : Ayudas

Si necesitaras cualquiera de los siguientes favores, ¿tendrías a quién pedirselos rápidamente?. En caso de que sí pudieras recurrir a alguien, ¿esa persona sería un familiar, un amigo o un "conocido"? (Por favor, marca para cada caso solo una opción)

205). Encontrar un trabajo para un miembro de la familia?

- 1) No, no tengo a nadie
- 2) Si, a un FAMILIAR
- 3) Si, a un AMIGO
- 4) Si, a un CONOCIDO

206). Asesorarte en relación con un conflicto en el trabajo?

- 1) No, no tengo a nadie
- 2) Si, a un FAMILIAR
- 3) Si, a un AMIGO
- 4) Si, a un CONOCIDO

207). Ayudarte con una mudanza?

- 1) No, no tengo a nadie
- 2) Si, a un FAMILIAR
- 3) Si, a un AMIGO
- 4) Si, a un CONOCIDO

208). Ayudarte con pequeños trabajos de la casa (carpintería, pintura, etc.)?

- 1) No, no tengo a nadie
- 2) Si, a un FAMILIAR
- 3) Si, a un AMIGO
- 4) Si, a un CONOCIDO

209). Hacer tus compras cuando tú o un miembro de tu familia están enfermos?

- 1) No, no tengo a nadie
- 2) Si, a un FAMILIAR
- 3) Si, a un AMIGO
- 4) Si, a un CONOCIDO

210). Darte consejos de salud cuando no estás satisfecho con tu médico?

- 1) No, no tengo a nadie
- 2) Si, a un FAMILIAR
- 3) Si, a un AMIGO
- 4) Si, a un CONOCIDO

211). Prestarte una suma importante de dinero (por ejemplo 4000 dólares)?

- 1) No, no tengo a nadie
- 2) Si, a un FAMILIAR
- 3) Si, a un AMIGO
- 4) Si, a un CONOCIDO

212). Prestarte una casa para vacaciones?

- 1) No, no tengo a nadie
- 2) Si, a un FAMILIAR
- 3) Si, a un AMIGO
- 4) Si, a un CONOCIDO

213). Consejos en relación con un conflicto con miembros de la familia?

- 1) No, no tengo a nadie
- 2) Si, a un FAMILIAR
- 3) Si, a un AMIGO
- 4) Si, a un CONOCIDO

214). Discutir a qué partido político votar?

- 1) No, no tengo a nadie
- 2) Si, a un FAMILIAR
- 3) Si, a un AMIGO
- 4) Si, a un CONOCIDO

215). Darte consejos jurídicos (por ejemplo, problemas con alquileres, laborales, deudas)?

- 1) No, no tengo a nadie
- 2) Si, a un FAMILIAR
- 3) Si, a un AMIGO
- 4) Si, a un CONOCIDO

216). Darte una buena referencia para solicitar un puesto de trabajo?

- 1) No, no tengo a nadie
- 2) Si, a un FAMILIAR
- 3) Si, a un AMIGO
- 4) Si, a un CONOCIDO

217). Cuidar de los niños de tu hogar

- 1) No, no tengo a nadie
- 2) Si, a un FAMILIAR
- 3) Si, a un AMIGO
- 4) Si, a un CONOCIDO

MÓDULO XIV : Vivienda e ingresos

218). ¿Cómo es tu vivienda? (Por favor, sólo lo que corresponde)

- a) Una casa o apartamento
- b) Un hogar estudiantil
- c) Una pensión
- d) Otro

219). Respecto a tu vivienda, tu hogar es...
(Por favor, sólo lo que corresponde)

- a) Propietario (pagó o está pagando)
- b) Inquilino
- c) Ocupante con permiso de sus dueños
- d) Ocupante sin permiso de los dueños

220). ¿Recibes o recibiste alguno de los siguientes apoyos para acceder a tu actual vivienda? (Por favor, marca TODO lo que corresponda)

- 1) Ninguno
- 2) Garantía de alquiler /solicitar un préstamo
- 3) Dinero para pagar el alquiler
- 4) Dinero para pagar la cuota del banco
- 5) Préstamo para comprarla/refaccionarla

221). ¿Recibes o recibiste esos apoyos de...?

- a) Tu familia
- b) La familia de tu pareja
- c) Otros (especificar) _____

222). En tu hogar, tienes disponible para tu uso.... (Por favor, marca todo lo que corresponda)

- 1) Una computadora de escritorio ("desktop")
- 2) Un notebook, laptop o netbook
- 3) Conexión a internet (banda ancha, ADSL)

223). En tu actual vivienda, ¿cuántos cuartos se utilizan para dormir?

224). En tu hogar, ¿dispones de alguno de los siguientes elementos? (Por favor, marca TODOS las que correspondan).

- 1) Baño con cisterna
- 2) Teléfono fijo
- 3) Televisor color
- 4) Lavavajilla
- 5) Radio
- 6) Heladera con freezer
- 7) Auto
- 8) Lavadora con centrifugadora
- 9) TV cable o satelital
- 10) Tarjeta de crédito internacional (No Regional)
- 11) Servicio doméstico (con o sin cama)
- 12) Aire acondicionado

225). ¿Cuántas personas reciben ingresos en tu hogar?

226). ¿Cuántas personas en tu hogar tienen estudios universitarios?

227). El material predominante de los pisos de tu casa, es...

- a) Cerámica, parqué, moqueta o linóleo
- b) Baldosas calcáreas
- c) Alisado de hormigón
- d) Solo contrapiso sin piso
- e) Tierra sin piso ni contrapiso

228). El material predominante en los techos de tu casa es....

- a) Planchada de hormigón con protección
- b) Planchada de hormigón sin protección
- c) Liviano con cielo raso
- d) Liviano sin cielo raso
- e) Quincha
- f) Materiales de desecho (cartones, chapas, etc)

229). En los últimos 3 meses, **tus** gastos los pagaste con ... (Por favor, marca **TODO** lo que corresponda)

- 1) Tus ingresos por trabajo
- 2) Tu familia te ayuda mes a mes
- 3) Una beca de estudios
- 4) Ahorros propios que vas gastando
- 5) Seguro de desempleo, por enfermedad
- 6) Regalos, préstamos, donativos, etc.
- 7) Una pensión alimenticia (ej. de tu ex-pareja)
- 8) Asignaciones familiares
- 9) Otros

230). ¿Cuáles fueron **tus** ingresos líquidos (luego de los descuentos) por **TODOS** tus trabajos en el último mes? (Marca **SOLO** una opción)

- a) No tuve ingresos
- b) Hasta 2.200\$
- c) Entre 2.201 y 4.400 \$
- d) Entre 4.401 a 6.000\$
- e) Entre 6.001\$ a 7.000\$
- f) Entre 7.001 \$ y 9.300\$
- g) Entre 9.301 \$ y 11.500\$
- h) Entre 11.501 \$ y 16 mil \$
- i) Entre 16 mil 1 \$ y 20 mil \$
- j) Entre 20 mil 1\$ y 30 mil \$
- k) 30 mil 1\$ y 50 mil \$
- l) Más de 50 mil 1 \$

231). ¿Podrías indicarnos cuál fue, aproximadamente, el ingreso **total** de tu **HOGAR** el mes pasado? (Marca **SOLO** una opción)

- a) Hasta 2.200\$
- b) Entre 2.201 y 4.400 \$
- c) Entre 4.401 a 6.000\$
- d) Entre 6.001\$ a 7.000\$
- e) Entre 7.001 \$ y 9.300\$
- f) Entre 9.301 \$ y 11.500\$
- g) Entre 11.501 \$ y 16 mil \$
- h) Entre 16 mil 1 \$ y 20 mil \$
- i) Entre 20 mil 1\$ y 30 mil \$
- j) Entre 30 mil 1\$ y 50 mil \$
- k) Entre 50 mil 1 \$ y 60 mil \$
- l) Entre 60 mil 1 \$ y 70 mil \$
- m) Entre 70 mil 1 \$ y 80 mil \$
- n) Más de 80 mil \$

Si deseas hacer otros comentarios u observaciones, te lo agradecemos:

!!!Muchas gracias por participar!!!