

INFORME DE PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

INVESTIGACIÓN JURISDICCIONAL



Características de las y los actores educativos dentro de la Formación Docente Inicial

Una aproximación al perfil sociodemográfico del estudiantado,
perfil profesional del cuerpo docente y percepciones
ante el nuevo escenario educativo post pandemia.

Características de las y los actores educativos dentro de la formación docente inicial: una aproximación al perfil sociodemográfico del estudiantado, perfil profesional del cuerpo docente y percepciones ante el nuevo escenario educativo post pandemia / Alejandro Javier Yep ... [et al.]. - 1a ed. - Santa Rosa: Ministerio de Educación de la Provincia de la Pampa. Dirección General de Educación Superior, 2023.

Libro digital, PDF

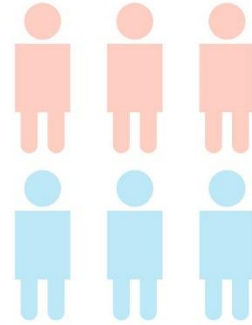
Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-47233-2-1

1. Educación. I. Yep, Alejandro Javier

I. Yep, Alejandro Javier

CDD 378



Gobernador de la Provincia de La Pampa
Sergio Raúl ZILLOTTO

Vicegobernador
Abg. Mariano Alberto FERNÁNDEZ

Ministro de Educación
Lic. Pablo Daniel MACCIONE

Subsecretaria de Educación
Prof. Marcela Claudia FEUERSCHVENGER

Subsecretaria de Educación Técnico Profesional
a/c Prof. Marcela Claudia FEUERSCHVENGER

Coordinación Pedagógica de Políticas Educativas
Prof. Sandra Marcela GÁLVEZ

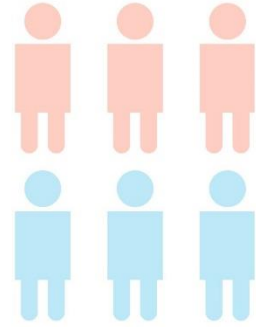
Directora General de Educación Inicial
Lic. María Jimena AFONSO GARCÍA

Directora General de Educación Primaria
Prof. María Magdalena GODOY

Directora General de Educación Secundaria
Prof. Gabriela Silvana MORÁN

Directora General de Educación Superior
Prof. Gabriela Griselda GÓMEZ RODRÍGUEZ

Director General de Transversalidad de la Educación Inclusiva
Prof. Ladio Damián SCHEER BECHER



Directora de Educación de Gestión Privada
Prof. Verónica Edit SANTECHIA

Directora de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
Prof. Sonia BRUEGNO

Directora General de Planeamiento
Prof. Cristina Susana OVIEDO

Directora de Formación Docente Continua
Prof. Daiana SCHAPERT BERPOF

Directora de Evaluación e Innovación Educativa
Prof. Adriana Silvina FLORES FERREIRA

Director General de Administración Escolar
Arq. Norberto Fabián GANORA

Director de Gestión Administrativo Contable
Abg. Mauricio Alexis SERENO

Director General de Personal Docente
Abg. Horacio Alberto GHISIO

Dirección de Recursos Humanos
Prof. Luz Marina MEDERO

Director General de Tecnologías para la Gestión Educativa
Abg. Héctor Gabriel GUALPAS RODRIGUEZ



EQUIPO

INVESTIGACIÓN JURISDICCIONAL

Director: Alejandro Javier Yep. Equipo Técnico DGESup

Equipo compuesto por 16 docentes de Nivel Superior en representación de siete instituciones que ofrecen Formación Docente Inicial no universitaria -en adelante FDI-:

- > **ISFD J. B. Alberdi:** Lic. Florencia Lavín y Prof. Carla Mertins
- > **ISFD Colonia Barón:** Prof. Fany Pereyra, Lic. Anabella Minig, Prof. Cecilia Rosso, Prof. Yanina Torello y Prof. Enzo Martínez
- > **ISFD Macachín:** Prof. María García
- > **ISFD Esc. Normal Gral. Acha:** Lic. Andrea Acri, Prof. Yamila Llovio, Lic. Valentina Aguirre Nuñez y Prof. Cecilia Burgardt
- > **ISFD Esc. Normal Santa Rosa:** Lic. María Lis Rambur
- > **ISEF:** Prof. Germán Libois y Prof. César Suárez Vranken
- > **ISFD J. M. Estrada:** Lic. Joaquín Collado

INDICE

Presentación	1
Planteamiento del problema	1
Objetivos de investigación	4
Antecedentes	5
Contexto conceptual	21
<i>Perfil sociodemográfico y trayectoria escolar del estudiantado</i>	<i>21</i>
<i>Trayectoria formativa del cuerpo docente</i>	<i>22</i>
<i>Procesos de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales</i>	<i>23</i>
<i>Trabajo doméstico y de cuidados no remunerado (TDCNR)</i>	<i>25</i>
Características espaciales del universo discriminado por oferta de carreras .	26
<i>Profesorado en Educación Inicial (PEI)</i>	<i>27</i>
<i>Profesorado Educación Primaria (PEP)</i>	<i>28</i>
<i>Profesorado en Música (PM) y Profesorado en Artes Visuales (PAV)</i>	<i>29</i>
<i>Ofertas únicas: Profesorado en Danza (PD), Profesorado en Educación Secundaria en Ciencias Políticas (PESCP), Profesorado de Educación Secundaria en Tecnologías (PEST), Profesorado en Psicología (PP) y Profesorado en Educación Física (PEF)</i>	<i>30</i>
Decisiones metodológicas	30
<i>Vía metodológica cuantitativa</i>	<i>31</i>
<i>Vía metodológica cualitativa</i>	<i>36</i>
Cronograma de trabajo (Etapa 1)	38
Sobre la estructuración de la presentación de resultados	39
<i>1° Etapa – Momento A: descripción cuantitativa general</i>	<i>39</i>
<i>1° Etapa – Momento B: descripción cuantitativa institucional</i>	<i>58</i>
<i>2° Etapa: análisis cualitativo</i>	<i>83</i>
Conclusiones	98
Referencias	102

Índice de siglas

ASPO	Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio
CABA	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CAE	Centro de Apoyo Escolar
DGESup	Dirección General de Educación Superior
DISPO	Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio
EPJA	Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
ERE	Enseñanza Remota de Emergencia
ETP	Educación Técnico Profesional
EV	Educación Virtual
FDI	Formación Docente Inicial
GBA	Gran Buenos Aires
ISFD	Instituto Superior de Formación Docente
NEA	Nordeste Argentino
FDI	Formación Docente Inicial
PAV	Profesorado de Artes Visuales
PD	Profesorado de Danza
PEF	Profesorado de Educación Física
PEI	Profesorado de Educación Inicial
PEP	Profesorado de Educación Primaria
PESCP	Profesorado de Educación Secundaria en Ciencias Políticas
PEST	Profesorado de Educación Secundaria en Tecnologías
PM	Profesorado de Música
PP	Profesorado en Psicología
POF	Planta Orgánica Funcional
TDCNR	Trabajo Doméstico y de Cuidado no Remunerado
UBA	Universidad Nacional de Buenos Aires
UNLPam	Universidad Nacional de La Pampa
UNS	Universidad Nacional del Sur

Presentación

Para el ciclo lectivo 2022, la Dirección General de Educación Superior –en adelante DGEsup– ha decidido conformar un equipo jurisdiccional de investigación a partir de la necesidad de contar con datos, tanto cuantitativos como cualitativos, relevados en territorio. Esto facilita la toma de decisiones asertivas que impacten en el Nivel Superior de la provincia a partir de los requerimientos que se presentan. Resulta central la formación en investigación del cuerpo docente del Nivel Superior, en tanto que las categorizaciones propias de esta actividad habilitan estructuras de pensamiento particulares y propicias para el análisis de la realidad que nos circunda, favoreciendo los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la inclusión progresiva de estudiantes avanzados en el proceso de investigación. Por esta razón, las horas disponibles en el Nivel Superior se distribuyen en las funciones propias del sistema formador: Formación Docente Inicial, Formación Docente Continua, Apoyo Pedagógico a Escuelas, Extensión Comunitaria e Investigación.

El equipo de investigación jurisdiccional, coordinado por el jefe del Departamento de Investigación de la DGEsup, Lic. Alejandro Yep, está compuesto por 16 docentes de Nivel Superior en representación de siete instituciones que ofrecen Formación Docente Inicial no universitaria -en adelante FDI-: Lic. Florencia Lavín y Prof. Carla Mertins (ISFD J. B. Alberdi), Prof. Fany Pereyra, Lic. Anabella Minig, Prof. Cecilia Rosso, Prof. Yanina Torello y Prof. Enzo Martínez (ISFD Colonia Barón), Prof. María García (ISFD Macachín), Lic. Andrea Acri, Prof. Yamila Llovio, Lic. Valentina Aguirre Nuñez y Prof. Cecilia Burgardt (ISFD Esc. Normal Gral. Acha), Lic. María Lis Rambur (ISFD Esc. Normal Santa Rosa), Prof. Germán Libois y Prof. César Suárez Vranken (ISEF) y Lic. Joaquín Collado (ISFD J. M. Estrada).

Planteamiento del problema

A noviembre de 2022 el sistema formador pampeano cuenta con una matrícula total de 2037 estudiantes y 410 docentes en su POF. Sin embargo, estos datos meramente cuantitativos no ofrecen más información que los números totales, sin poder realizar una descripción cualitativa sobre las distintas realidades socio-materiales de estudiantes y docentes que cotidianamente construyen los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro de las carreras de FDI. En este sentido, Alliaud y

Davini (1995) argumentan que “si en lugar de indicar qué y cómo deben formarse a los docentes, buscásemos saber quiénes son, en qué y cómo se forman, necesitaríamos dar un giro empírico y pensar a la formación como objeto de estudio” (p. 14).

El presente ciclo lectivo implicó el desafío en todos los Niveles y Modalidades del sistema educativo del retorno a la presencialidad plena, luego de las excepcionalidades que se presentaron a raíz del estado de pandemia decretado con el brote de la enfermedad por coronavirus (COVID-19). Esta situación impactó en todas las dimensiones de la vida social y el ámbito educativo no fue la excepción. El escenario del retorno a la presencialidad luego de los períodos de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), implicó que situaciones tales como el traslado hacia las instituciones para la asistencia a las clases, así como el acceso a los recursos necesarios para la educación virtual que irrumpieron dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (dispositivos tecnológicos, acceso y conectividad a internet, entre otros), adquieran considerable importancia en el escenario educativo actual.

Por ello, el presente estudio tiene como principal propósito construir información que permita lograr una aproximación descriptiva acerca del perfil sociodemográfico del estudiantado del Nivel Superior no universitario que se encuentra desarrollando la FDI, como así también una descripción sobre la trayectoria formativa y la situación laboral-profesional del cuerpo docente. El análisis de la información permitirá el diseño y ejecución de estrategias y/o dispositivos de políticas educativas que faciliten, por un lado, el acceso, permanencia y egreso del estudiantado de la FDI, así como también mejorar la calidad educativa de oferta pública para todos los actores institucionales involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro de la FDI en el territorio pampeano.

En este marco, entre las principales preguntas que impulsaron la problematización de esta investigación pueden mencionarse:

Con relación al estudiantado: ¿A qué edad comienzan su FDI? ¿Son estudiantes que recientemente egresaron de los Niveles Obligatorios? ¿De qué orientación y modalidad (común, EPJA, ETP) del Nivel Secundario provienen? ¿Cuál es el nivel educativo del núcleo familiar primario? ¿Cuáles fueron los principales motivos por los que eligieron la carrera docente? ¿Residen en la ciudad donde realizan la FDI o deben trasladarse desde otras localidades? En caso de que se trasladen, ¿lo hacen de

manera definitiva o viajan cotidianamente desde localidades cercanas? ¿Cuentan con los recursos y/o dispositivos tecnológicos necesarios en el escenario educativo pospandemia? ¿Cuál es su situación laboral y familiar? ¿Trabajan en simultáneo a su trayectoria dentro de la FDI? ¿Tienen familiares a cargo? ¿Cuáles fueron los principales obstáculos con los que se encontraron con el regreso a la presencialidad plena? ¿Cuál es su percepción ante la existencia de la educación virtual en la FDI, en tanto instancias que combinen presencialidad y virtualidad?

Con relación al cuerpo docente: ¿Cuál es su antigüedad en el sistema educativo? ¿Cuentan o no con formación docente? ¿Tienen experiencia docente en el Nivel educativo para el que forman? ¿Qué título de base poseen? ¿Desarrollan prácticas docentes también en el Nivel Superior universitario? ¿Y en nivel primario y/o secundario? ¿Han realizado capacitaciones en el último tiempo? En caso de que así sea, ¿se vinculan con el área disciplinar/Nivel en el que dictan clases? ¿Realizan tareas de investigación/extensión?; ¿Residen en la misma localidad en la que dictan clases o se trasladan? ¿Cuentan con los recursos y/o dispositivos tecnológicos necesarios en el escenario educativo pospandemia? ¿Cuáles fueron los principales obstáculos con los que se encontraron en el regreso a la presencialidad plena? La pandemia y su impacto en el sistema educativo, ¿generaron algún tipo de aprendizaje luego de haber asumido el desafío que implicó? ¿Cuál es su percepción ante la existencia de la educación virtual en la FDI, en tanto instancias que combinen presencialidad y virtualidad?

Objetivos de investigación

Con la intención de problematizar estos cuestionamientos se formularon los siguientes **objetivos generales** de investigación:

1. Conocer las características del estudiantado de la FDI en el Nivel Superior no universitario.
2. Conocer las características del cuerpo docente de la FDI en el Nivel Superior no universitario.
3. Conocer la percepción del estudiantado sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales durante la pandemia y luego de ella.
4. Conocer la percepción del cuerpo docente sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales durante la pandemia y luego de ella.

Mientras que los **objetivos específicos** fueron los siguientes:

- 1.1. Describir el perfil sociodemográfico del estudiantado de FDI en el Nivel Superior no universitario.
- 1.2. Describir la trayectoria escolar dentro de los niveles obligatorios del estudiantado de FDI en el Nivel Superior no universitario.
- 2.1. Describir la trayectoria formativa del cuerpo docente de FDI en el Nivel Superior no universitario.
- 2.2. Describir la situación laboral-profesional del cuerpo docente de DFI en el Nivel Superior no universitario.
- 3.1. Explorar las principales dificultades y obstáculos que encontró el estudiantado de la FDI en el Nivel Superior no universitario con el regreso a la presencialidad plena para el ciclo lectivo 2022.
- 3.2. Describir la percepción del estudiantado de la FDI del Nivel Superior no universitario en relación a la posibilidad de que parte de la carrera docente se dicte en formatos virtuales.
- 4.1. Explorar las principales dificultades y obstáculos que encontró el cuerpo docente de la FDI en el Nivel Superior no universitario con el regreso a la presencialidad plena para el ciclo lectivo 2022.
- 4.2. Describir la percepción del cuerpo docente de la FDI del Nivel Superior no universitario en relación a la posibilidad de que parte de la carrera docente se dicte en formatos virtuales.

Antecedentes

A continuación, se presentan distintos estudios que han abordado la temática referida al perfil sociodemográfico de estudiantes y a las trayectorias formativas docentes de Nivel Superior y su correspondiente situación laboral-profesional. Es importante señalar que no se cuenta con un desarrollo extendido en investigaciones de este tipo para el Nivel Superior no universitario, foco del presente estudio, como sí ocurre con el Nivel Superior universitario. Sin embargo, éstos últimos han sido considerados ya que permitieron una primera aproximación sobre cuestiones tanto teóricas como metodológicas para abordar la problemática en cuestión.

En lo que respecta a la primera categoría de análisis: perfil sociodemográfico del estudiantado y sus trayectorias escolares en los niveles obligatorios, se presenta a continuación la literatura específica consultada sobre la misma.

Para comenzar, resulta relevante mencionar el estudio realizado por el Área de Estadística, Investigación y Evaluación para el Planeamiento y la Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa, llevado a cabo en escuelas de gestión pública y privada, titulado *Expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes que cursan el último año de la escuela secundaria en la provincia de La Pampa. Cohorte 2015 – 2017* (2016).

En el estudio se destacan el análisis de las trayectorias escolares, los principales motivos que llevaron al estudiantado a elegir la carrera a iniciar finalizado el nivel secundario, o si la zona de residencia (urbana o rural) influyó en la elección de la misma, considerando la oferta territorial dentro del Nivel Superior en general. La pregunta central de la investigación gira en torno a aquellos factores que inciden en la configuración de expectativas del futuro educativo y laboral del estudiantado. El objetivo general de la investigación consiste en conocer la incidencia de los aspectos sociodemográficos e institucionales y las biografías escolares al momento de la toma de decisiones referidas tanto al futuro educativo como al laboral. Para acompañar dichos objetivos el trabajo de campo se realizó durante los meses de octubre y noviembre de 2015, utilizando como instrumento de recolección un cuestionario autoadministrado de forma censal a la totalidad del estudiantado del último año de escuelas comunes y técnicas.

Resulta relevante tener en cuenta que de la muestra total de encuestados (2908 casos) el 91% expresó interés en continuar sus estudios superiores. Considerando

este porcentaje, el 63% del mismo se dedicaría a los estudios exclusivamente, mientras que el 28% restante manifestó que los estudios irían acompañados por la inserción en el mercado laboral. Dentro de la oferta académica de Nivel Superior, la docencia se presentó como la carrera más elegida. Siendo mayoritariamente seleccionada por el género femenino (66.2%) aunque se evidenció un aumento del género masculino en estas carreras, pasando de un 28% del estudio realizado en 2013 a un 34% en 2015. Con respecto al lugar donde continuarían sus estudios, independientemente de la carrera elegida, el estudiantado mayoritariamente manifestó que se trasladaría a otras provincias, principalmente Córdoba y Buenos Aires. Sin embargo, entre quienes optaron por la carrera docente como primera opción para iniciar los estudios en Nivel Superior, más de un 70% sostuvo que lo haría dentro de la provincia de La Pampa. Por último, acerca de la presencia de determinados factores que condicionan la elección de la carrera se destacan el ámbito geográfico (urbano, rural disperso y rural aglomerado), la orientación o modalidad del Nivel Secundario, la autopercepción de género y el tipo de gestión (estatal o privada) de la escuela secundaria.

En conclusión, el estudio da cuenta de que entre quienes manifestaron iniciar estudios en Nivel Superior dentro de la jurisdicción, la carrera docente se presenta como la opción preferencial. En primer lugar, PEI y PEP; en segundo lugar, PEF; y, en último lugar, los profesorados vinculados a las Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Ciencias Políticas).

Otro de los estudios que acompaña el estado actual del conocimiento la problemática, es el *Programa de investigaciones sobre formación docente*, llevado a cabo por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras dependiente de la UBA, realizado por la Dra. María Cristina Davini, la Lic. Andrea Alliaud, la Lic. Andrea Birgin y el Lic. Daniel Suárez, cuyos resultados fueron publicados en el primer tomo de *Los maestros del siglo XXI* (1995). El mismo fue desarrollado en ISFD que ofrecieran PEP y en instituciones educativas de Nivel Primario del ámbito de la Capital Federal y Gran Buenos Aires.

Dicho programa estaba integrado por seis proyectos, de los cuales el referido al estudiantado como grupo social resulta relevante para el objeto de estudio de la presente investigación, ya que está dirigido a caracterizar los rasgos sociales y culturales de estudiantes de carreras docentes y las percepciones sobre la formación, sus expectativas y trayectorias esperadas sobre la función docente y la escuela. El

mismo resulta pertinente en tanto permite pensar posibles interrogantes en relación con el perfil sociodemográfico del estudiantado al momento de la elaboración de los instrumentos de recolección de datos. En el caso del mencionado proyecto, los ejes de análisis refieren a la composición social de origen de las y los estudiantes; la trayectoria escolar, incluyendo los rasgos más valorados de esa historia; las motivaciones para la elección de la carrera y expectativas profesionales futuras; las representaciones acerca de la función sociocultural de la escuela; y las concepciones acerca del Estado y la educación pública. Al considerar a estudiantes de magisterio como grupo social, se introduce en su estudio las propiedades materiales (edad, género, extracción social) pero además cómo ese grupo es representado o reconocido por otros. Por lo que, se contempla, además del nivel material, el nivel simbólico.

En cuanto a la estrategia metodológica se utilizaron enfoques de investigación mixtos, instrumentalizados a través de variadas herramientas de recolección de datos, entre ellas: entrevistas semiestructuradas a estudiantes, análisis del discurso, observaciones etnográficas, estudios de caso, relevación y análisis de planes, programas y documentación institucional, entre otras.

Entre los principales hallazgos y/o resultados se destaca que, en primer lugar, en los Profesorados que forman docentes para el Nivel Primario la matrícula ha descendido; y, en segundo lugar, que las personas que ingresan provienen de sectores socioeconómicos más desfavorecidos, si se los compara con la población que tradicionalmente optaba por estos estudios.

Continuando, en *Una aproximación al perfil socio económico cultural de los ingresantes universitarios*, publicada en el año 2007 en la Universidad Nacional del Sur (UNS), por las licenciadas Berta Aiello, Marcela Martín, Aymará Vázquez, Lilia Real, la Mg. Elda Monetti y la Dra. Leticia Vico, se presenta una indagación acerca de cómo es que las características sociales, económicas y culturales influyen en las trayectorias individuales y colectivas del estudiantado y, así poder abordar la complejidad de los fenómenos de permanencia y deserción en los primeros años de las carreras universitarias. Para describir el perfil socioeconómico y cultural del ingresante se seleccionaron las variables relacionadas al fenómeno de deserción y permanencia del alumnado teniendo en cuenta los datos disponibles en los registros del secundario y de la universidad: edad de la o el ingresante, situación laboral, lugar en el que trabajan y cantidad de horas, ocupación y grado de escolaridad alcanzado

por el padre y la madre. Además, se efectuó un análisis de los registros de la universidad generados por medio del sistema SIU Guaraní, sistema de gestión de alumnas y alumnos que registra y administra todas las actividades académicas de la universidad desde el ingreso hasta la obtención del título.

Entre las principales conclusiones se destaca que las personas ingresantes a la UNS en el año 2005 tienen entre 17 y 19 años, y que comienzan sus estudios inmediatamente luego de concluir la escuela media; las carreras elegidas mayoritariamente son las de Ciencias Sociales Aplicadas. Además, la matrícula se distribuye casi igualmente entre varones y mujeres y el lugar de procedencia es Bahía Blanca y alrededores, así como su zona de influencia. Desde una perspectiva socioeconómica y cultural el perfil del estudiantado de la UNS es el de una persona que no trabaja, cuyas familias están relacionadas con actividades propias de la zona, como son la agricultura y ganadería, así como con el área de servicios.

Finalmente, otro de los aportes significativos para indagar el estado de la cuestión es el trabajo coordinado por Emilio Tenti Fanfani “Configuraciones sociales y culturales de estudiantes y docentes de los ISFD: algunas claves interpretativas” publicado en *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas* (2010), cuya finalidad se concentra en las subjetividades tanto en el cuerpo docente, como en el estudiantado de los ISFD, en cómo vivencian la experiencia formativa y los sentidos que le atribuyen a la enseñanza escolar, con miras a que distintos niveles de la gestión del sistema formador apunten al planteamiento y diseño de dispositivos de mejoramiento de las prácticas de enseñanza. La principal técnica de registro fue una encuesta que da cuenta de un vasto recorrido por diversas categorías investigativas, entre ellas la situación socioeconómica y educativa del estudiantado y su familia, las motivaciones para la elección de la carrera docente, el clima institucional de los ISFD, entre otras.

Entre las conclusiones, la que resulta más relevante es aquella que muestra el peso que tiene el factor territorial para explicar varias características, tanto objetivas como subjetivas, de docentes y estudiantes de los ISFD. Tal es así que, en cuanto a la situación laboral, dos terceras partes del estudiantado de la CABA se encuentra ocupado, mientras que en el NEA sólo llega al 39%. Además del trabajo existen otras condiciones que limitan la capacidad del estudiantado de consagrarse exclusivamente al desempeño de su rol en los ISFD: el 15% de las y los estudiantes encuestados tiene 30 o más años de edad en la media a nivel país, mientras que,

sube a un 21% en el GBA. Cuestión que podría ser útil para pensar la situación de estudiantes y docentes en relación a la localidad donde se encuentran los establecimientos educativos y las correspondientes zonas de influencia que abarca.

En lo que respecta las trayectorias formativas docentes, otra de las categorías de análisis que se problematiza en la presente investigación, es posible sostener que la mayoría de los estudios hallados en el ámbito nacional no abordan la temática específica del Nivel Superior no universitario. A pesar de ello y considerando las particularidades del sistema educativo argentino, sobre todo lo referido a la gratuidad de acceso a las distintas propuestas de formación docente inicial, se han considerado los estudios internacionales, en tanto permitieron una primera caracterización, tanto conceptual como metodológica, para abordar lo referido a la trayectoria formativa de docentes y su correspondiente situación laboral-profesional.

En primer lugar, es preciso mencionar el estudio *Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico*, publicado en 2011 por Inés Aguerro y Lea Vezub. El mismo recupera las conclusiones del proyecto “Los profesados de formación docente. Características de los formadores y de las instituciones” realizado en 2007 por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Dicha investigación se desarrolló en 19 Institutos de Formación Docente pertenecientes a ocho provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Su objetivo fue describir los principales rasgos que constituyen la cultura académica de las instituciones y también analizar los perfiles y las trayectorias profesionales de docentes de la FDI. Es de central interés para el presente estudio el eje vinculado a los rasgos de formadores de docentes. Entre las dimensiones contempladas, serán consideradas en el estudio jurisdiccional las siguientes: perfil sociodemográfico de formadores, trayectoria académica y docente de formadores y formadoras (título de grado y posgrado, experiencia docente en otros niveles del sistema educativo), y mecanismos de selección y de ingreso de formadores a los cargos docentes en institutos y estrategias de desarrollo profesional de formadores.

El diseño metodológico utilizado combinó técnicas del paradigma cuantitativo y cualitativo. Entre los instrumentos de recolección de datos, se utilizaron encuestas y entrevistas entre abril y julio de 2007.

Entre las principales conclusiones cabe destacar que, a pesar de la heterogeneidad de las instituciones que conformaron la muestra, aparecen algunas

similitudes y recurrencias en relación a la trayectoria previa del cuerpo docente: la mayoría inician su carrera en los niveles obligatorios del sistema educativo (menos del 10% inició la docencia en el Nivel Superior), motivo por el cual al momento de ingresar a cargos docentes de Nivel Superior no universitario ya cuentan con experiencia áulica.

Otro elemento importante remite a la experiencia docente dentro del nivel educativo para el cual están formando. El Cuadro N°1 da cuenta de que el 63,6% de las y los formadores de formadores tienen experiencia docente en el Nivel para el que están formando –de los cuales el 57% al momento de responder el cuestionario manifestó estar trabajando en otros niveles de la educación obligatoria–, principalmente en los Profesorados para el Nivel Secundario, en segundo lugar, PEP y en último lugar PEI, representando un 87%, 43,5% y 23,5% respectivamente.

Cuadro N°1.

Formadores de docentes según el nivel educativo para el que forman y experiencia en ese nivel (cantidad y porcentajes)

	Docentes que forman para el nivel educativo...		Se desempeñaron en el nivel para el que forman...	
	cantidad	porcentaje	cantidad	porcentaje
Inicial	17	12.8	4	23.5
Primario	46	34.8	20	43.5
Secundario	69	52.3	60	87
Total	132	100	84	63.6

Fuente. Aguerrondo, I., Vezub, L. (2011). “Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico” (p. 224)

Un último elemento de interés remite al desarrollo profesional y estudios realizados de parte del cuerpo docente. En este sentido, los datos evidencian que mayoritariamente cuentan con estudios de Nivel Superior, un 25% dentro de institutos de formación docente no universitario y un 58,6% realizó su formación en universidades.

Otra de las investigaciones pertinentes a nuestro estudio es el titulado *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*, de Lea Vezub (2007). La autora indaga en los principales problemas que se presentan en la formación docente inicial y continua en los países latinoamericanos, tanto en “el funcionamiento de las instituciones como en el perfil de sus cuerpos docentes y en la organización, planificación y conducción del subsistema formador” (Vezub, 2007, p. 1), partiendo de las principales problemáticas evidenciadas en los sistemas educativos de América Latina volcadas en dos informes (el primero del año 1998 y el segundo del año 2001) del *Programa de promoción de la reforma educativa en América latina y el Caribe, Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe* (PREAL). Dichos problemas se agrupan en cuatro dimensiones: la organización institucional y la regulación de la formación; los aspectos curriculares; los modelos y enfoques de la formación; y formadores y formadoras. De estos marcos analizados, el que se refiere al perfil de formadores es el que comporta especial relevancia para la presente investigación.

Pese a que en la actualidad se ha avanzado en el estudio de los perfiles sociodemográficos, los rasgos académicos y las identidades profesionales de docentes de Nivel Inicial y Medio, es escaso lo que se sabe sobre los y las docentes formadores de formadores. En general, en la región latinoamericana se ha fortalecido la profesionalización del cuerpo docente, a partir de establecer criterios académicos propios del modelo universitario. Así mismo se incentiva a formadores de formadores para que eleven sus credenciales profesionales.

Particularmente en Argentina, el cuerpo docente se caracteriza, en su mayoría, por haber egresado de instituciones del mismo nivel en el que se desempeñan. Además, se evidencia que, en las asignaturas disciplinares, el cuerpo docente está compuesto por profesores y profesoras de secundaria, mientras que, por el contrario, docentes que tienen a cargo asignaturas pedagógicas y de fundamentación general suelen ser graduados universitarios en carreras vinculadas con el campo educativo (Ciencias de la Educación, Psicología, etc.).

En cuanto al ámbito de la formación permanente se observa, en primer lugar, que no hay una formación específica para dicho rol y, en cambio, son los mismos docentes de la FDI quienes dictan cursos y talleres de capacitación y actualización. En segundo lugar, se destaca que es un ámbito laboral donde se desempeñan muchos graduados

de licenciaturas universitarias. Por último, se señala que las y los profesionales a cargo de la formación permanente poseen un alto nivel de preparación científica, mientras que es común la crítica generalizada de que “ignoran las vicisitudes del funcionamiento de los centros escolares y las características de los niños y jóvenes en edad escolar” (Vezub, 2007, p. 15).

Se alude también a la influencia de los orígenes del sistema formador en nuestro país como condicionante de la construcción y ejercicio del rol. El origen secundario de la formación docente y su dependencia político-burocrática respecto de ese nivel es uno de los factores que explican la debilidad actual en la planificación y regulación de las instituciones de formación docente. Debilidad que se observa, por ejemplo, en la falta de recursos, de edificios propios, de normativa específica y en la ausencia de políticas que orienten y ordenen al subsistema formador. En este sentido, la provincia de La Pampa, a diferencia de otras, cuenta con la creación de la DGEsup y con una normativa propia del Nivel, lo que resulta un avance en un proceso de autonomía e identidad de la formación docente.

Continuando con la explicitación del campo, resulta pertinente recuperar el anteriormente mencionado *Programa de investigaciones sobre formación docente*. En este caso, se focalizará en el proyecto titulado *Los formadores de formadores*, que pone el énfasis en la historia profesional de docentes, sus rasgos específicos, sus expectativas y satisfacción, sus representaciones sobre su función, la escuela y el sujeto de la formación. Busca caracterizar a quienes forman a futuros docentes como grupo socioprofesional alrededor de los siguientes ejes de análisis: características laborales del grupo (condiciones de trabajo, antigüedad, perfil de tareas que desempeña, dedicación); historia escolar y formación profesional (expectativas profesionales y laborales); vínculos con la/s institución/es y/o sistemas de pertenencia institucional; actualización profesional en contenidos y procesos pedagógicos (características, estilos, motivaciones ante la actualización); y las orientaciones teóricas acerca de la disciplina que enseña, representaciones acerca de la enseñanza y de los alumnos, representaciones acerca del Estado, de la escuela y de los distintos grupos sociales que asisten a ella.

Entre las preguntas que problematiza este proyecto se mencionan las siguientes: ¿cómo es la historia profesional de los actuales formadores de formadores? ¿Cuáles eran sus expectativas profesionales iniciales? ¿Cómo se transformaron a lo largo del tiempo? ¿Cuál es su satisfacción actual con la tarea? ¿Cuáles son sus rasgos

específicos? ¿Cómo se articulan con la del resto de las y los docentes? ¿Cuáles son las representaciones acerca de las escuelas y el contexto de escolarización que poseen? ¿Cómo interactúan estas representaciones en la concepción de su tarea de enseñar y en su participación en las instituciones educativas más allá de la tarea áulica?

En relación con tercera categoría de análisis, es decir, la percepción ante los obstáculos y/o dificultades dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales, entre la literatura específica sobre esta cuestión, es preciso aludir a la investigación del año 2021 titulada *Efectos del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y la educación virtualizada (EV) sobre los parámetros estructurantes para el aprendizaje formativo del estudiante de Nivel superior*, cuyas autoras son Viviana Delfino, Silvina Martínez, Yolanda Román, Lucia Lagos y Lourdes Giglio. Investigación desarrollada en el Instituto Superior de Formación Docente en Arte (ISFDA) de la ciudad de Trelew, provincia de Chubut. Entre los interrogantes centrales, se destacan: ¿Qué efectos provocan en los parámetros estructurantes del aprendizaje formativo, del estudiante de Nivel superior, el ASPO y la EV? ¿Qué genera en el estudiantado la pérdida de los parámetros estructurantes de la cursada de modalidad presencial desde un registro perceptivo-emocional, tanto como cognitivo y áulico/relacional? ¿Cómo se ve condicionado el aprendizaje formativo ante el cambio de modalidad presencial a un modo sostenido en lo virtual, con soportes tecnológicos y totalmente *online*?

El objetivo general fue registrar los efectos que el ASPO y la educación virtual generaron sobre los parámetros estructurantes del aprendizaje formativo de la población de estudiantes del ISFDA Nro. 805 "Maestro Clydwyn Ap Aeron Jones", durante el inicio del período lectivo de abril/mayo del 2020. Entre los objetivos específicos, se destaca el de dar a conocer cuáles son los parámetros estructurantes que más afectaron el aprendizaje formativo: conectividad, un espacio de estudio en el hogar, la ausencia física de la o el docente, el grupo clase y compañeros y compañeras de trabajo/estudio, herramientas y recursos cognitivos del aprendizaje formativo, sensaciones, emociones que se generaron en estas circunstancias, ante el ASPO y la educación virtual.

En lo que respecta al diseño metodológico, la muestra es de tipo no probabilística; conformada por estudiantes de PM, PAV y Teatro, y la Tecnicatura de Locución Integral, de todos los años de las carreras. Como instrumento de recolección de datos

se utilizó la encuesta, mediante un cuestionario vía Formulario de Google, con un total de 19 preguntas cerradas y abiertas, que fue enviado a la totalidad del estudiantado a través de sus correos electrónicos. Así se obtuvieron 177 respuestas que representa un 36,9% del total de estudiantes de la institución.

Los resultados muestran características del perfil del estudiantado del ciclo lectivo 2020 en una cursada presencial que se vio interrumpida debido a las normativas sanitarias. En cuanto al aprendizaje formativo se destacan como problemas la pérdida del aula presencial y con ello, la presencia física del profesor o profesora, del grupo clase y del grupo de estudio/trabajo/tareas. Además, se menciona el importante esfuerzo de adaptación, así como la necesidad de destinar un lugar específico en el hogar, que requirió sostener las cursadas en el entorno virtual, al ser la conectividad el medio indispensable para dicho fin. La virtualización recobra una relevancia inesperada y lo que se usaba para propósitos personales (redes, celulares, aplicaciones de mensajería) comienza a utilizarse para propósitos académicos. La realidad que impuso la naturaleza de lo virtual obligó al uso de herramientas y de recursos cognitivos que sostuvieran al estudiantado de manera autónoma con respecto a la comprensión de los textos, la organización del material de estudio y del tiempo, la activación de la capacidad resolutive y la toma de decisiones ante los imperativos de época. Los resultados obtenidos muestran que el estudiantado no estaba preparado para enfrentar el aprendizaje de manera autónoma. Otro de los desafíos fue la organización del tiempo, ya que al perder el ritmo de las cursadas se produjo una discontinuidad en la secuenciación de las lecturas, lo que puso de manifiesto que esta práctica en soledad, sin el soporte de la clase expositiva, no fue suficiente para alcanzar la comprensión del material. Por lo tanto, no se evidencia un perfil de estudiante que construya su proceso de aprendizaje sin el acompañamiento docente que facilite y acompañe la lectura académica.

En cuanto a las sensaciones, percepciones y emociones reconocidas por el estudiantado ante el ASPO y la educación virtual en ese primer tiempo en que se impusieron las normativas y las consecuencias directas en el campo educativo, fueron, en su gran mayoría, imposibilitantes. Esto da cuenta de un efecto directo e imperativo sobre la base emocional del aprendizaje formativo, marcando un tiempo particular en sus trayectorias de su formación inicial.

Acorde a los resultados obtenidos, la conectividad, si bien marcó un problema, no se la reconoce como la mayor dificultad a la que el universo de la muestra se enfrentó

(36,6% del total que conformaban la matrícula completa del ISFDA N°805). De alguna u otra manera, más o menos óptimas y eficaces, se sortearon las exigencias para seguir los trayectos formativos.

Otra de las investigaciones que trata esta problemática es *La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo* (2020) cuyo autor es José Antonio Miguel Román, de la Universidad José Vasconcelos de Oaxaca, México. El artículo busca mostrar el sentir y las voces de los actores de la educación superior desde dentro del proceso formativo, contrastándolos con las disposiciones y sugerencias de organismos internacionales y acuerdos nacionales. El objetivo fue conocer el sentir, las adversidades, competencias a desarrollar y retos del estudiantado, docentes e instituciones de Nivel Superior en esta contingencia sanitaria, con el fin de conocer cuáles son las competencias académicas en el Nivel Superior que se necesitan desarrollar para hacer frente al contexto sanitario de pandemia por la enfermedad de COVID-19. Para ello se aplicó un cuestionario a estudiantes, docentes y personal de administración (vicerrectoría y coordinadores de áreas educativas), con el propósito de conocer el sentir del ajuste de clases presenciales a virtuales y, asimismo, identificar cuáles son las competencias que dichos actores tuvieron que desarrollar, además de los retos a los que están sujetos en este contexto.

Los datos obtenidos refieren a la aplicación de un cuestionario semiestructurado, el cual fue enviado mediante Formulario de Google a estudiantes de diferentes licenciaturas, docentes y personal administrativo de la universidad. Se tuvo como criterio de inclusión para el estudiantado estar matriculado en una escuela de educación superior; mientras que, para el cuerpo docente, se priorizó que estuvieran impartiendo clases.

La investigación da cuenta de que el contexto de la enfermedad de COVID-19 evidencia la falta de condiciones para continuar con el curso del ciclo escolar. En educación superior los márgenes de tiempo para abdicar son diferentes y las necesidades educativas con respecto a los conocimientos son especializados y están sujetos a exigencias sociales y demandas económicas.

Entre las conclusiones se destaca que la educación superior fija más la atención sobre la producción de futuros profesionales productivos para la sociedad, que en la formación de habilidades académicas elementales. Esto refiere a que la universidad responde a los requerimientos sociales y al mercado del conocimiento. Pese a lo

mencionado, organismos internacionales y nacionales de educación superior han centrado su atención en salvaguardar la continuidad de los cursos, sin conocer cuáles son los obstáculos reales dentro de los nuevos contextos didácticos que se han originado a partir de la contingencia sanitaria.

Los actores directos del proceso formativo en educación superior se ven rebasados en diferentes ámbitos, en específico, en dos: por una parte, en lo relativo a las condiciones estructurales, como son las tecnológicas, cantidad de dispositivos con los que cuentan, el espacio geográfico y la conectividad a internet; por otra parte, se encuentran los pertenecientes a los que está en sus posibilidades como personas: las cuestiones socioemocionales, las nuevas formas de aprender, las competencias digitales, la comunicación y la organización eficaz.

Además, se observa una disparidad entre los avances tecnológicos y las competencias para aprenderlas y enseñarlas, es decir, las competencias para la sociedad del conocimiento, puesto que, tanto estudiantes como docentes, manifiestan requerir apoyo y ven como obstáculo la nueva modalidad emergente de tomar clases de manera virtual. Esto podría indicar que la edad o generación no es un determinante para saber más o menos sobre las tecnologías.

Para finalizar, al observarse el proceso didáctico desde su interior los perfiles del estudiantado en modalidad presencial son totalmente diferentes a los de educación a distancia; lo mismo ocurre con los y las docentes, quienes no recibieron capacitación en nuevas tecnologías de la información y de la comunicación enfocadas a la educación y en didáctica en educación a distancia.

Por último, la tercera investigación seleccionada como significativa para este trabajo investigativo es *Aula Invertida: Percepciones de Docentes y Alumnos* (2021), cuyas autoras son: Melina Anahí Teruel Alonso, Joaquín Hernán Alvarenga y María del Carmen Maurel. El trabajo presenta los resultados obtenidos en una encuesta a docentes y estudiantes de la carrera de Ingeniería en Sistema de Información de la Universidad Tecnológica Nacional de la ciudad de Resistencia, Chaco. El mismo permite conocer la percepción que se tiene sobre la aplicación de la metodología de *aula invertida*¹ y si la implementación de ésta permite la generación de competencias.

¹ Por *aula invertida* se entiende a la modalidad de aprendizaje semipresencial o mixto, que toma y utiliza estrategias tanto virtuales como presenciales en la enseñanza.

El objeto que se propone este estudio es un análisis de la utilización del modelo de clase invertida a través de las herramientas 3.0 para generar competencias de egreso en los estudiantes. Para esto se definió una muestra representativa según asignaturas presentes en cada nivel de la carrera: “Algoritmo y estructura de datos” y “Sistemas y organizaciones” (primer nivel); “Análisis de sistemas” y “Sistemas operativos” (segundo nivel); “Diseño de Sistemas” e “Ingeniería y Sociedad” (tercer nivel); “Redes de información” (cuarto nivel); “Sistemas de Gestión” (quinto nivel).

En una primera etapa se analizó cómo se está trabajando en esas cátedras, si se utilizan herramientas de la web 3.0 y si se aplica el modelo de aula invertida. En una segunda etapa del estudio se buscará incluir mejoras en las cátedras (para los que ya están implementando aula invertida como para los que recién van a incorporar el modelo) y se realizará un seguimiento y mediciones a través de diferentes instrumentos. Y, por último, en una tercera etapa, se realizará una propuesta de mejora para implementar en las mismas cátedras seleccionadas.

En esta primera etapa la indagación sobre el estado de situación y las percepciones de los sujetos se realizó a través de dos encuestas: una para estudiantes y otra para docentes de las cátedras involucradas en la muestra. Si bien se intentó recoger similares aspectos para el análisis, los instrumentos se adecuaron a las características de ambos actores. Consultados sobre la adquisición de competencias a través del aula invertida, el 100% del cuerpo docente afirmó que es posible que el mismo contribuya a su adquisición. En tanto en el caso del estudiantado solo un 76,7% considera que esta metodología contribuiría a la formación de competencias ingenieriles.

Ante la pregunta sobre cuáles serían las competencias más fáciles de lograr a través de la metodología de aula invertida, el 95% de los y las docentes optó por la competencia de aprender en forma autónoma y de forma independiente. El mismo comportamiento, en un porcentaje menor (77%), se pudo observar entre el estudiantado.

Con respecto a la implementación efectiva de la metodología de aula invertida en las aulas, el cuerpo docente percibe que un 50% la efectúan y el otro 50% considera que “a veces”. En cambio, cuando se preguntó a estudiantes si consideraban que hubiera algún docente que haya utilizado la metodología de clase invertida en lo que va de su trayectoria en la carrera, la mayoría contestó afirmativamente

Ante la pregunta, si les interesaría implementar la estrategia de aula invertida, el 100% del cuerpo docente contestó afirmativamente, a diferencia del estudiantado que contestó afirmativamente en un menor porcentaje (73%). Asimismo, se indagó a este grupo acerca de si la modalidad de clase invertida beneficia el aprendizaje por sobre la clase magistral, el 56,6% respondió que dependía de la situación.

Como conclusiones más relevantes se puede destacar, en primer lugar, que el concepto de aula invertida es conocido por docentes y estudiantes; si bien se refieren a un tipo particular, entre las diferentes configuraciones, ambos actores están informados sobre la metodología. Sin embargo, debemos destacar que este aspecto de ninguna forma garantiza una implementación exitosa. Por otro lado, en cuanto a la contribución del aula invertida como estrategia adecuada para formar competencias ingenieriles, existe una disparidad en las opiniones. Se puede destacar aquí, que la postura de los y las docentes pareciera estar más a favor, comparativamente con la postura del estudiantado.

Como hipótesis que surge de este primer estudio, se podría aventurar que, entre el estudiantado, quienes se presentan “pesimistas” ante la metodología opinan de esa manera como consecuencia de las experiencias vividas en el transcurso de la carrera. En este sentido las recomendaciones realizadas por los estudios consultados en la revisión sistemática ayudarían en la capacitación a realizar con las y los docentes involucrados en la muestra. La implementación del aula invertida implicó un cambio en la forma de planificar la enseñanza, los momentos para aprender, los roles en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es por ello, que es importante destacar y remarcar, que una estrategia de este tipo no debe estar basada única ni exclusivamente en videos, los cuales son una herramienta valiosa y poderosa, existiendo muchas otras que permiten invertir la clase según las necesidades de cada caso.

En cuanto a la cuarta categoría de análisis que se problematizará será el Trabajo Doméstico y de Cuidado no Remunerado (en más, TDCNR). El TDCNR comprende las tareas que realizan todas las personas para vivir cada día, tales como: ordenar; limpiar y/o lavar los platos; lavar y planchar ropa; cuidar mascotas; ayudar con la tarea escolar; hacer compras o trámites; cuidar a niñas, niños y/o adolescentes; cuidar a personas mayores; cuidar a personas con discapacidad; cuidar a un familiar; preparar la comida; hacer reparaciones en el hogar y amamantar. Si bien todas las personas realizan una parte de estas tareas, la mayor parte de la carga recae sobre el género

femenino, restándole tiempo y por lo tanto oportunidades para realizar otras actividades.

El TDCNR dinamiza el resto de las actividades de la vida social y económica, como trabajar, estudiar, practicar deportes, realizar actividades de ocio, entre otras. Por este motivo es el soporte elemental de la vida y de la producción.

Cabe aclarar que los estudios realizados sobre esta temática son escasos tanto para el Nivel Superior universitario como para el no universitario. La única investigación relevante consultada es la *Encuesta sobre trabajo, tareas de cuidado, tareas domésticas y educación a docentes universitarias en período de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) de Argentina*, llevada a cabo a través de un formulario en línea de respuesta anónima y voluntaria, mediante un cuestionario de 36 preguntas. Este instrumento se distribuyó ampliamente por listas de correo y redes sociales del Observatorio de Economía Política de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Buenos Aires, entre el 28 de diciembre de 2020 y el 15 de enero de 2021. En total se obtuvieron 519 respuestas, de las cuales 503 corresponden al perfil del universo definido, integrado por docentes de universidades públicas de todo el país. Los resultados que se presentan a continuación (503 encuestados) se concentraron en personas con residencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires.

La finalidad de dicha encuesta fue relevar la situación y percepciones de docentes de universidades de todo el país, en el contexto del ASPO durante el año 2020, producto de la pandemia de la enfermedad de COVID-19, respecto de la adaptación a la modalidad virtual de clases, la organización del tiempo y los gastos adicionales realizados para encarar la tarea educativa.

Según se puede observar, el 62% del cuerpo docente entrevistado es de género femenino y un 36% es masculino, mientras que las categorías “otros” y “NS/NC” representan cada una un 1%. Un 18% viven en hogares unipersonales, 28% en hogares constituidos por dos personas, 25% en hogares de tres personas, 23% en hogares de cuatro personas y solamente un 5% en hogares de cinco o más personas. El 57% de las personas encuestadas respondió que conviven con personas en edad infantil en la vivienda. Además, en la mayoría de los hogares (86%) conviven entre uno o dos infantes.

A su vez, del total de personas encuestadas que respondió que convive con personas que atraviesan la niñez, el 20% corresponde a hogares monoparentales. Y,

del total de respondientes que viven en este último tipo de hogares, el 79% está constituidos por docentes de género femenino como responsables de hogar y 19% de género masculino.

Ante la pregunta si se tenían personas a cargo, el 60% del universo encuestado respondió afirmativamente. Dentro de este universo con personas a cargo, no sólo se encuentran quienes tienen menores de edad, sino también aquellos que deben cuidar adultos mayores. Además, del total de personas encuestadas que tienen personas a cargo, más del 80% comparte la responsabilidad, mientras que prácticamente el 20% realiza dicha tarea en soledad.

Si se analiza la composición por género de las personas encuestadas que respondieron tener personas a cargo, pero no compartir la responsabilidad, se observa que un 86% es de género femenino y un 12% de género masculino. Esta situación refuerza lo señalado precedentemente en el caso de los hogares monoparentales con infantes, en tanto que en el caso de las personas encuestadas que no comparten la responsabilidad del cuidado de personas a cargo, dicha carga recae principalmente sobre las identidades feminizadas.

El resultado del estudio muestra que cerca del 82% de las personas encuestadas tiene una carga laboral mayor a partir de la pandemia, lo que se refleja más intensamente entre las docentes de género femenino (86%) que entre los de género masculino (74%).

Cuando se desagrega el impacto de la carga laboral por género y edad, se observa que en algunos segmentos etarios del género femenino se incrementa aún más el peso de la mayor carga laboral, alcanzando niveles cercanos al 90% de las encuestadas por grupo.

Asimismo, si se analiza la cantidad de horas de trabajo se aprecia que las personas encuestadas de género femenino respondieron en un 59% que trabajan más de 8 horas diarias y los de género masculino lo hicieron en un 54%. Algo similar ocurre ante la consulta acerca de si se respetan los horarios de trabajo, en ese caso la disparidad fue 75% para las docentes y 66% para los docentes.

En otra sección de la investigación, a partir de la encuesta a docentes de universidades públicas, se relevó el impacto de la pandemia en la distribución de las tareas de cuidado desagregado por género. Es importante señalar que, cuando se hace referencia al “cuidado de personas” no sólo se hace referencia a aquellas que lo hacen con miembros del mismo hogar, sino también a los casos donde el cuidado

comprende personas que residen en otro hogar, por ejemplo, adultos mayores que necesitan asistencia. Además, la definición de “cuidado de personas” incluye aquellas tareas vinculadas al apoyo escolar en los hogares donde residen menores.

Como conclusión se puede destacar que los datos obtenidos de la encuesta refuerzan la necesidad de contar con políticas públicas que atiendan al cuidado de forma integral, ya que la mayoría del equipo docente destacó el aumento considerable de la cantidad de horas dedicadas al cuidado y a las tareas domésticas, generando así jornadas extensas de trabajo e impidiendo la posibilidad de contar con tiempo libre. Como se mencionó anteriormente, fueron las personas de género femenino quienes se ocuparon principalmente de estas tareas, evidenciando una vez más, cómo son estas mismas personas quienes resuelven el déficit de cuidado que enfrentan las sociedades actuales.

Contexto conceptual

Se disponen a continuación las categorías conceptuales que hacen al contexto del presente estudio: por un lado, en cuanto al estudiantado, se busca dar cuenta del perfil sociodemográfico y de las trayectorias escolares en los niveles de educación obligatoria; por otro lado, para el cuerpo docente, se busca construir información sobre su trayectoria formativa y su respectiva situación laboral-profesional. También se recupera la categorización del Trabajo Doméstico y de Cuidado No Remunerado –en más TDCNR– como problemática social generalizada, ya que se entiende que esta categoría encuentra un asidero particular en el ámbito educativo y más aún en las carreras de FDI. Por último, en tanto uno de los objetivos principales del presente estudio se relaciona con la necesidad de contar con información que permita trazar coordenadas con relación a la posibilidad de la coexistencia de entornos presenciales y virtuales en las carreras de FDI, se conceptualizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales.

Perfil sociodemográfico y trayectoria escolar del estudiantado

En primer término, por perfil sociodemográfico se entiende al perfil trazado a partir de la recolección de datos sociales y demográficos de un determinado conjunto de personas. La evolución y el comportamiento de los indicadores sociodemográficos revelan pautas importantes sobre la dinámica demográfica, el modo y las condiciones

de vida de una población. La indagación acerca de esta categoría será de carácter descriptiva y exploratoria, ya que busca priorizar indicadores que expongan las realidades educativas, sociales, económicas, generacionales y culturales, que permitan identificar el sector de la población que busca iniciar, permanecer y continuar en el Nivel Superior no universitario de la jurisdicción.

En segundo lugar, por trayectoria escolar se entiende, teóricamente, a los “recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2009, p. 19). Aun así, si se analizan las trayectorias escolares reales existen itinerarios que coinciden con este recorrido teórico y otros que no, ya que gran parte del estudiantado transita su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, a esto nos referimos cuando se habla de trayectorias escolares reales, por lo que se entiende a las trayectorias reales como no encauzadas.

En cada nivel educativo del contexto latinoamericano aparecen diferentes realidades que contribuyen a instalar los diversos modos de trayectorias reales no encauzadas (Terigi, 2014). De manera general, en el Nivel Inicial uno de los problemas principales es el no acceso; en la escuela primaria prevalece como problema la repitencia; en la secundaria se combinan una serie de abandonos temporales que son la antesala de un abandono que concluye tornándose definitivo; y, por último, en el Nivel Superior, el bajo rendimiento académico, los cambios de carrera y el abandono. En particular, en el contexto de la jurisdicción de la provincia de La Pampa, las trayectorias escolares se ven condicionadas por contar con una amplia parte de la población en zonas rurales.

Trayectoria formativa del cuerpo docente

Las trayectorias formativas del cuerpo docente se definen como el “conjunto de experiencias y acontecimientos vividos a lo largo de la formación profesional y la identificación con una disciplina que impactan en las decisiones y prácticas profesionales de los futuros profesores” (Panes Chavarría y Lazzaro-Salazar, 2018, p. 9). En este sentido, se puede hacer una primera descripción de la trayectoria formativa según el título que presentan, la asistencia a cursos de capacitación, seminarios, talleres o jornadas con una duración mínima de cuarenta horas presenciales, el máximo nivel educativo alcanzado, el o los postítulos obtenidos

(estudios que acreditan la profundización y actualización sistemática en la formación docente y /o técnico-profesional), el tipo de formación académica, la situación de revista en relación a las condiciones contractuales en las que puede estar prestando servicio el personal docente y la antigüedad docente.

Por otro lado, según las diferentes tareas que realiza el cuerpo docente, se puede incluir en la conceptualización de las trayectorias formativas a la práctica docente, en tanto actividad que, “amén de constituirse desde la práctica pedagógica (es decir, aquella que se despliega en el contexto áulico), la trasciende al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas” (Achilli, 2008, p. 23).

Esta conceptualización es relevante en particular por la realidad de la mayoría de los ISFD de la jurisdicción, ya que cuentan con carga horaria semanal asignadas no solo a la práctica pedagógica, sino también a la participación en diversas y variadas actividades que se identifican con las funciones del sistema formador.

Procesos de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales

El tercer elemento de interés para el presente estudio remite a las modalidades en que acontecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de la irrupción de la pandemia provocada por la enfermedad de COVID-19.

Existe mucha discrepancia en el uso de los términos que refieren a la combinación de educación presencial y educación virtual, lo que se conoce como “modelo mixto”. En primer lugar, en el sistema educativo pampeano no sería del todo certero hablar de educación híbrida, ya que esta modalidad se comienza a implementar a partir de una necesidad provocada por el escenario sanitario, no es consecuencia de una evolución, sino de una necesidad educativa provocada por el escenario sanitario. En este sentido es que se habla de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), ya que hubo una exigencia a la inmediata improvisación de respuestas educativas para proporcionar continuidad a los procesos formativos. De esta manera, la tecnología se convirtió en “la solución inmediata y urgente para poder mantener algunas de las funciones docentes básicas: impartir contenidos o lecciones, realizar tutorías o debates entre estudiantes y docentes, plantear y entregar tareas y actividades, proporcionar materiales de estudio, realizar evaluaciones” (Area-Moreira, 2021, 60).

Es decir, que las clases presenciales debieron adaptarse a la virtualidad con similares metodologías, recursos y currículo empleados en la presencialidad. Tanto para el cuerpo docente, como el estudiantado esto constituyó su primera experiencia en enseñanza a distancia, conocida generalmente como *e-learning*.

En el caso de los ISFD se cuenta con la plataforma educativa gratuita Educativa Mobile, que ofrece aulas virtuales a disposición del cuerpo docente. Un aula virtual es “un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor” (De Luca, 2020, p. 3). Dichas experiencias se sostienen con la disposición de todas las personas que integran una comunidad educativa y resultaron de gran utilidad para crear foros de discusión, compartir documentos y lecturas, proponer tareas, organizar equipos, compartir recursos y herramientas, realizar exámenes o encuestas, etc.

En función de los objetivos del presente estudio resulta conveniente, además, hacer foco en la conceptualización de la enseñanza mediada por la virtualidad, ya que pone en evidencia también “la desigualdad de oportunidades en función de las geografías y las condiciones socioculturales de cada institución, así como la necesidad de analizar con cuidado los problemas y alcances de la educación, y visibilizar las deficiencias pedagógicas” (Patarroyo López et al., 2022, p. 7).

Teniendo en cuenta esto, se hace mención al concepto de *educación presencial*, en tanto forma de enseñanza hegemónica realizada de manera masiva hasta la llegada de la pandemia, que luego se retomó de modo paulatino una vez aquietada la misma.

En lo que respecta a *educación virtual*, refiere a las formas de enseñanza que se llevaron adelante en especial durante la pandemia y que continuaron después de la misma en combinación con formas presenciales de enseñanza. Actualmente en las instituciones educativas y en los ISFD de la jurisdicción, el estudiantado alterna clases de educación presencial con educación virtual. Lo hacen mediante videoconferencia o realizando un seguimiento de manera autónoma (individual o grupal) de las actividades presentes en aulas virtuales disponibles por espacio curricular que se cursa. Estas actividades comienzan o están indicadas en la clase presencial y entre las más comunes se encuentran: participación en foros, realización de actividades por clases que se suben, búsqueda de textos en archivos, de imágenes en sitios, además de mensajería o mail interno.

Trabajo doméstico y de cuidados no remunerado (TDCNR)

Por último, por Trabajo Doméstico y de Cuidado No Remunerado –en más TDCNR– se comprende aquel “trabajo que permite que las personas se alimenten, vean sus necesidades de cuidados satisfechas, cuenten con un espacio en condiciones de habitabilidad, reproduzcan en general sus actividades cotidianas y puedan participar en el mercado laboral, estudiar o disfrutar del ocio, entre otras” (D’Alessandro et al., 2020, p. 3). En este sentido, comprende las tareas que realizan todas las personas para vivir cada día, tales como: quehaceres domésticos (ordenar, limpiar y/o lavar los platos, lavar y planchar ropa, cuidar mascotas), la asistencia en la tarea escolar, realizar compras o trámites, responsabilizarse por el cuidado de familiares a cargo (niñas, niños y/o adolescentes, personas mayores, personas enfermas o que requieren de un cuidado particular, etc.), preparar la comida, efectuar reparaciones en el hogar o consignar quién lo haga, amamantar, entre otras.

Si bien se entiende que todas las personas pueden aportar a la realización de estas tareas, histórica y estructuralmente la mayor parte de la responsabilidad recae sobre el género femenino, lo que les resta tiempo y por lo tanto oportunidades para realizar otras actividades. La distribución del TDCNR evidencia y refleja la profunda desigualdad que se vive en las sociedades contemporáneas: según datos de la Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género, dependiente del Ministerio de Economía de la Nación, 9 de cada 10 mujeres realizan estas tareas, durante un promedio de 6,4 horas diarias, lo que significa que el género femenino dedica tres veces más tiempo que el género masculino al TDCNR.

La importancia y relevancia del TDCNR se debe a que centraliza y dinamiza el resto de las actividades de la vida social y económica, tales como el trabajo asalariado, el estudio, la práctica de deportes y en general las actividades dedicadas al ocio. Por este motivo el TDCNR se convierte en soporte vital, de la reproducción y de la producción. Sin embargo, sigue siendo una actividad poco reconocida, tanto socialmente como en el debate económico en general, no es considerada como actividad productiva y no integra ningún modelo de análisis, ni se ve identificado y reflejado su aporte a la economía, al punto de que, en nuestro país, “la única herramienta disponible para medir el tiempo de TDCNR [...] es un módulo de trabajo no remunerado y uso del tiempo relevado por la Encuesta Anual de Hogares Urbanos

(EAHU) a la que se denomina Encuesta de Uso del Tiempo (EUT)” (D’Alessandro et al., 2020, p. 5).

Características espaciales del universo discriminado por oferta de carreras

Al inicio del ciclo lectivo 2022, la jurisdicción de La Pampa cuenta con 11 instituciones educativas que ofrecen distintas propuestas de FDI, siendo siete de gestión estatal y cuatro de gestión privada. Dentro de éstas últimas, dos son subvencionadas por el Estado provincial².

Contemplando la totalidad de la oferta de FDI en la jurisdicción, el sistema formador ofrece nueve carreras distintas para acceder a la profesión docente en los distintos Niveles y Modalidades de la educación obligatoria: Profesorado de Educación Primaria (PEP), Profesorado de Educación Inicial (PEI), Profesorado de Música (PM), Profesorado de Artes Visuales (PAV), Profesorado de Danza (PD), Profesorado en Educación Secundaria en Ciencias Políticas (PESCP), Profesorado de Educación Secundaria en Tecnologías (PEST), Profesorado en Psicología (PP) y Profesorado en Educación Física (PEF).

Si bien el presente estudio se circunscribe a las propuestas del Nivel Superior no universitario, cabe mencionar que en la jurisdicción la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) cuenta con dos Unidades Académicas que ofrecen Formación Docente Inicial. En la Facultad de Ciencias Humanas la propuesta incluye ocho carreras docentes: PEP, PEI, Profesorado en Geografía, Profesorado en Historia, Profesorado en Inglés, Profesorado en Letras, Profesorado en Ciencias de la Educación, Profesorado en Nivel Secundario en Lengua y Literatura; mientras que la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales dicta cinco carreras de formación docente: Profesorado en Química, Profesorado en Computación, Profesorado en Física, Profesorado en Ciencias Biológicas y Profesorado en Matemática. En total la UNLPam dicta 13 carreras de Formación Docente Inicial.

El espacio comprendido por el universo analizado y sobre el cual aplica la muestra matricial resultante no solo remite a las localidades donde se sitúan los ISFD, sino

² Se excluyen de la muestra aquellas instituciones educativas de Nivel Superior no universitario que se encuentran realizando propuestas de Formación Docente Continua y no de FDI para el ciclo lectivo 2022, como el caso del Instituto “Juan Bautista Alberdi” situado en la localidad de Guatraché.

que comprende también “**zonas de influencia**”³ de cada una de ellas. Estas permiten establecer la distribución geográfica de las localidades aledañas a los Institutos que dictan FDI en función de determinadas variables, como por ejemplo las distancias entre los establecimientos educativos que ofrecen FDI y localidades aledañas a partir de la división en “anillos” de 100 km o según el tipo de gestión (estatal o privada). En base a estos criterios, las zonas de influencia para cada carrera quedaron conformada de la siguiente manera:

Profesorado en Educación Inicial (PEI)

La oferta de carreras FDI de PEI –Cuadro N° 2– está presente en tres localidades: Santa Rosa, General San Martín y Macachín. Si tenemos en cuenta el tipo de gestión, las Instituciones de Santa Rosa y Macachín son de gestión estatal, mientras que la de General San Martín es de gestión privada.

Con respecto a la zona de influencia de PEI en La Pampa, Santa Rosa abarca un total de 60 localidades, es decir el 78% de la provincia, debido a que presenta una mayor prestación de servicios en lo que refiere a mercado inmobiliario y servicios públicos en general, mientras que General San Martín alcanza 11 localidades, es decir el 14% del territorio pampeano, y Macachín comprende seis localidades, que representan el 8% restante de la provincia.

³ Las zonas de influencia y sus correspondientes “anillos” fueron elaborados por el equipo de Estadística Educativa dependiente de la Dirección de Planeamiento del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa.

Cuadro N°2.
Profesorado en Educación Inicial (PEI), tipo de gestión y zona de influencia

	Santa Rosa	Macachín	Gral. San Martín
	(estatal)	(estatal)	(privada)
0 – 100 km	Toay, Anguil, Uriburu, Ataliva Roca, Winifreda, Lonquimay, Mauricio Mayer, Quehue, Eduardo Castex, Col. Barón, Catrilo, Villa Mirasol, Monte Nievas y Relmo.	Rolón, Riglos, Alpachiri, Doblado, General Campos y Tomás M. Anchorena.	Bemasconi, Jacinto Arauz, Abramo, Guatraché, Perú, Santa Teresa, Unanue, Col. Santa María.
101 – 200 km	Gral. Acha, Conhelo, Arata, Metileo, Trenel, Luan Toro, Quemú Quemú, Carro Quemado, Rucanelo, Caleufú, Embajador Martini, General Pico, Miguel Cané, Loventué, Dorila, Victorica, Spelluzi, Pichiunca, Ing. Luigi, Telén, Alta Italia, Vertiz, La Maruja, Realicó, Agustoni, Parera, Falucho, Maissonave, Quetrequen, Ceballos, Intendente Alvear y Adolfo Van Praet		Gob. Duval, Cuchillo-co, La Adela.
201 – 300 km	Chacharramendi, Coronel Hilario Lagos, Rancul, Bernardo Larroudé, Sarah, La Reforma, Puelches, Santa Isabel, Algarrobo del Águila, Limay Mahuida, Casa de piedra y La Humada.		
301 – 400 km	25 de Mayo y Puelches.		

Profesorado Educación Primaria (PEP)

La oferta de carreras de FDI de PEP está presente en cuatro localidades, siendo en su totalidad ofertas de gestión estatal: Santa Rosa, General Acha, Colonia Barón y Victorica.

Con respecto a la zona de influencia de PEP en La Pampa –Cuadro N° 3–, Colonia Barón abarca un total de 33 localidades, representando el 43% de la provincia, mientras que General Acha alcanza 25 localidades, es decir el 33% del territorio pampeano, quedando Victorica que alcanza diez localidades que representan el 13% de la provincia y Santa Rosa con el 11% restante, que representa a ocho localidades.

Cuadro 3.**Profesorado en Educación Primaria (PEP), tipo de gestión y zonas de influencia**

	Colonia Barón (estatal)	General Acha (estatal)	Victorica (estatal)	Santa Rosa (estatal)
0 – 100 km	Villa Mirasol, Mauricio Mayer, Miguel Cané, Relmo, Quemú Quemú, Metileo, Catrilo, Eduardo Castex, Trenel, Monte Nieves, General Pico, Dorila y Spelluzi	Quehue, Unanue, Col. Santa María, Perú, Doblás, Gob. Duval, Alpachiri y Chacharramendi	Telén, Loventué, Carro Quemado, Luan Toro, Rucanelo, La Maruja, Pichiuinca, Santa Isabel y Algarrobo del Águila.	Toay, Anguil, Uriburu, Ataliva Roca, Winifreda, Lonquimay, Riglos y Tomas M. Anchorena.
101 – 200 km	Conhelo, Arata, Vertiz, Agustoni, Caleufú, Embajador Martini, Intendente Alvear, Alta Italia, Ceballos, Falucho, Ingeniero Luiggi, Coronel Hilario Lagos, Bernardo Larroudé, Sarah, Adolfo Van Praet, Realicó, Parera, Massionnave y Quetrequén.	Macachín, General Campos, Abramo, Bernasconi, Rolón, General San Martín, Santa Teresa, Guatraché, Jacinto Arauz y La Reforma, Puelches.	La Humada.	
201 – 300 km	Rancul.	Cuchill-co, La Adela, Limay Mahuida y Casa de piedra.		
301 – 400 km		25 de Mayo y Puelén.		

Profesorado en Música (PM) y Profesorado en Artes Visuales (PAV)

La oferta de carreras de FDI de Música y Artes Visuales está presente en dos localidades: Santa Rosa y General Pico. En tanto el tipo de gestión, los servicios de ambas localidades son de gestión estatal.

Con respecto a la zona de influencia de Música y Artes Visuales en La Pampa – Cuadro N°4–, Santa Rosa alcanza un total de 47 localidades, significando esto un 60% del territorio provincial, mientras que General Pico abarca 31 localidades equivalentes al 40% restante de La Pampa.

Cuadro 4.
Profesorado en Música (PM) y Profesorado en Artes Visuales (PAV). Zonas de influencia

	Santa Rosa	General Pico
0 – 100 km	Toay, Anguil, Uriburu, Ataliva Roca, Winifreda, Lonquimay, Mauricio Mayer, Quehue, Riglos, Doblás, Catrillo y Tomas M. Anchorena.	Spelluzi, Dorila, Metileo, Vertiz, Trenal, Monte Nievas, Agustoni, Quemú Quemú, Arata, Intendente Alvear, Eduardo Castex, Villa Mirasol, Miguel Cané, Alta Italia, Ceballos, Falucho, Col. Barón, Relmo, Coronel Hilario Lagos, Caleufú, Embajador Martini, Bernardo Larroudé, Sarah, Conhella, Adolfo Van Praet, Realicó e Ingeniero Luiggi.
101 – 200 km	Gral. Acha, Unanue, Col. Santa María, Macachín, Perú, Luan Toro, Carro Quemado, Alpachiri, Rucanelo, Rolon, Loventué, Victorica, Pichiuinca, Telén, Gral. Campos, Abramo, Bernasconi, La Maruja, G. San Martín, Santa Teresa y	Maissonave, Quetrequén, Parera y Rancul.
201 – 300 km	Algarrobo del Águila, Limay Mahuida, Gob. Duval y La Humada.	
301 – 400 km	25 de Mayo y Puelén.	

Ofertas únicas: Profesorado en Danza (PD), Profesorado en Educación Secundaria en Ciencias Políticas (PESCP), Profesorado de Educación Secundaria en Tecnologías (PEST), Profesorado en Psicología (PP) y Profesorado en Educación Física (PEF)

La oferta de carreras de FDI de Danza, Cs. Políticas, Tecnología y Ed. Física está presente en una sola localidad siendo, de esta manera, las únicas ofertas de la provincia abarcando la totalidad de ésta con su zona de influencia. En Santa Rosa se dictan las carreras de PD (gestión estatal), PESCP, PEST y PP (gestión privada), mientras que en General Pico se encuentra el PEF (gestión privada).

Decisiones metodológicas

Tal como se plantea en los objetivos, este estudio proyecta el abordaje exploratorio-descriptivo de dos unidades de análisis: estudiantes y docentes de la FDI no universitaria de la provincia de La Pampa.

Con relación al estudiantado, las dimensiones de interés remiten a: i) el perfil sociodemográfico; ii) su trayectoria escolar dentro de los niveles obligatorios y, por

último; iii) la percepción acerca del regreso a la presencialidad y los posibles escenarios formativos que combinen instancias virtuales. Mientras que, para el cuerpo docente se pondera: i) su trayectoria formativa; ii) su situación laboral-profesional y; iii) su percepción sobre el regreso a la presencialidad y los posibles escenarios formativos que combinen instancias virtuales. En este sentido, el diseño metodológico proyectado fue mixto en tanto combinó técnicas e instrumentos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos y se dividió en dos etapas, una para cada unidad de análisis (en el orden anteriormente planteado).

A continuación, se describe el abordaje metodológico de la primera etapa, en la que se avanzó (en el transcurso de 2022) sobre el trabajo de campo referido al análisis del estudiantado. La segunda etapa, en la que se indagará sobre las características y percepciones de docentes formadores de formadores, está proyectada para el siguiente ciclo lectivo (2023).

Etapas 1

Recolección de datos, relevamiento, análisis del perfil sociodemográfico y trayectoria escolar dentro de los niveles obligatorios del estudiantado de la FDI en la educación superior no universitaria pampeana.

Relevamiento y análisis de las percepciones del estudiantado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales durante la pandemia y luego de ella.

En la etapa 1, para abordar las unidades de análisis definidas se tomaron dos vías metodológicas diferentes pero complementarias. Por un lado, se optó por el diseño de un instrumento de carácter cuantitativo del tipo de encuesta, mientras por el otro se implementó un diseño cualitativo mediante la utilización de entrevistas semiestructuradas y su análisis correspondiente.

Vía metodológica cuantitativa

Para la primera vía metodológica descrita se construyó una encuesta con el formato de un cuestionario estructurado autoadministrado vía web⁴. La misma se

⁴ Para acceder a la encuesta se puede ingresar a https://tic.lapampa.edu.ar/edutic/index.php?option=com_rsform&formId=261

diseñó a partir de la identificación de variables y la correspondiente construcción de los indicadores necesarios –ver Cuadro N° 5– para caracterizar el perfil sociodemográfico, la descripción de sus trayectorias escolares dentro de los niveles obligatorios y la percepción sobre el regreso a la presencialidad y eventuales cambios en cuanto a la dinámica y estructuración de la FDI. El instrumento registró respuestas en el período comprendido entre el 18 de octubre y el 9 de noviembre de 2022.

Cuadro 5.

Construcción de instrumento cuantitativo de recolección de datos		
Objetivos Generales	Objetivos específicos	Indicadores
Conocer las características de las y los estudiantes de la FDI en el Nivel Superior no universitario	Describir el perfil sociodemográfico de las y los estudiantes de FDI en el Nivel Superior no universitario	*Autopercepción de género *Edad en años cumplidos *Localidad de residencia *Situación convivencial *Situación laboral *Máximo nivel educativo maparental *Acceso a recursos y/o dispositivos *Tecnológicos beneficiarios/as becas educativas
	Describir la trayectoria escolar dentro de los niveles obligatorios de las y los estudiantes de FDI en el Nivel Superior no universitario	*Año finalización estudios secundarios *Tipo de gestión (estatal o privada) /modalidad/orientación *Repitencia y/o abandono *Configuraciones de apoyo

La elección de este instrumento se basó principalmente en las posibilidades que otorga la implementación virtual del mismo, con relación a la cobertura del espacio de estudio, en un período de tiempo acotado y sin la posibilidad de contar con personal encuestador. Esta opción metodológica cuenta con ventajas y limitaciones que es necesario clarificar (Roco y Oliari, 2007). Dentro de las primeras cabe mencionar las siguientes:

- Permite recolectar gran cantidad de información de manera rápida.

- Posibilita llegar a subgrupos específicos que mediante encuestas presenciales sería más difícil llegar⁵.
- Las personas encuestadas responden las preguntas del cuestionario en soledad por lo que se puede inferir que sus respuestas serán más sinceras a diferencia de cuando responden “cara a cara” ante el encuestador o encuestadora.
- Reduce los costos, por ejemplo, de traslados o de capacitación, en tanto no se requiere de encuestadoras y encuestadores situados en terreno.
- Tiene un menor impacto ambiental ya que ahorra el uso de papel.

Sobre las desventajas o limitaciones, Rocco y Oliari (2007) mencionan que:

- Si bien se reducen los tiempos de recolección y sistematización de los datos durante el trabajo de campo, aumenta considerablemente el tiempo de diseño del instrumento. En este sentido, ante la imposibilidad de que un encuestador o encuestadora reformule la pregunta, la persona encuestada debe poder comprender claramente lo que se espera que responda.
- Para lograr un nivel suficiente en la cantidad de respuestas, la cantidad de preguntas y, por lo tanto, el tiempo de realización del cuestionario deben ser considerablemente menores en comparación con las encuestas presenciales en las que hay un encuestador o encuestadora que pregunta y registra las respuestas. Como consecuencia de ello se obtiene una menor cantidad de información.
- El nivel de respuesta varía según franja etaria y género: diferentes estudios dan cuenta de la existencia de una mayor predisposición a responder encuestas por internet entre quienes se autoperciben dentro del género femenino, así como también desciende el nivel de respuesta en la población mayor de 50 años.

⁵ Si bien el acceso a internet no es universal y homogéneo, su uso ha ido aumentando considerablemente en las últimas décadas. La provincia de La Pampa, según datos del Ministerio de Conectividad y Modernización, es una de las jurisdicciones con mayor nivel de conectividad en relación a la distribución territorial en el país en tanto cuenta con más de 1900 Km de fibras ópticas y más de 1.200 Km de radioenlaces de alta capacidad conformando la red Provincial de Telecomunicaciones.

Inicialmente el equipo planificó la construcción de una muestra censal sobre la totalidad de la población estudiantil en FDI de los ISFD de la provincia (tanto de gestión estatal como de gestión privada). Los datos que refieren a la cantidad y distribución de la matrícula, relevados por distintos mecanismos oficiales del Ministerio de Educación pampeano, permitieron la afirmación acerca de la posibilidad de alcanzar a la totalidad del estudiantado. En función de esta decisión, se impulsó una estrategia de acercamiento a los distintos Institutos y una articulación con diferentes actores institucionales: las y los distintos CIPES, en aquellos ISFD que contaran con la figura, referentes institucionales y delegados y delegadas de curso. Esta estrategia radicó en difundir y concientizar acerca de la importancia de responder la encuesta, pero además consistió en solicitar a los docentes un tiempo en clase para que el alumnado responda las preguntas del instrumento.

Sin embargo, al momento de iniciar el trabajo de campo, se evidenciaron dificultades inherentes a las elecciones realizadas. Por distintas razones, identificadas y no identificadas, el nivel de respuesta no estuvo cerca de los valores esperados y la muestra quedó determinada en función de diversas situaciones institucionales. En primer lugar, la matrícula de estudiantes de la FDI para el ciclo lectivo 2022 sobre el que se calculó el nivel de respuesta para garantizar la representatividad estadística de los resultados se tomó a partir de los datos de sistema del Relevamiento Anual a cargo de la Dirección de Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, siendo la matrícula total de 2552 estudiantes. Una vez iniciado el trabajo de campo se informó a los institutos cuál era el nivel de respuesta alcanzado y manifestaron que la matrícula institucional sobre la que se determinaba la representatividad no reflejaba la realidad en tanto que en algunos casos era menor a partir de situaciones como ser estudiantes que se matricularon para comenzar la carrera docente pero no la iniciaron, abandono y discontinuidad de las trayectorias. Por ello, el equipo de investigación solicitó a cada instituto que informe la cantidad de estudiantes que se encontraban realizando la carrera docente a noviembre de 2022 y en base a ese número calcular el nivel de respuesta institucional, siendo la matrícula total 2037 estudiantes, 515 menos que los datos iniciales.

Finalizado dicho proceso se computaron 799 casos (dentro de un universo de 2037 estudiantes), por lo que cumple con uno de los criterios fundamentales de

representatividad, ya que mantiene el nivel de confianza del 95% y un grado de significancia igual o inferior a 0.05 (ver Cuadro N° 6). Es decir que, a priori, la cantidad de casos son suficientes para garantizar la representatividad del universo con las respuestas generadas. Sin embargo, siendo que la decisión inicial no fue la de construir una muestra inferencial, el equipo no puede garantizar la inexistencia de ciertos sesgos muestrales, en la medida en que tampoco existe un conocimiento acabado sobre la totalidad de la población estudiantil sobre la cual determinar el carácter inferencial de la muestra⁶.

Además, a partir de los datos se aplicó la estimación de un parámetro mediante una estadística muestral de la encuesta en territorio. Esto permitió determinar la representatividad del universo y, mediante muestreo estratificado, se constituyó la representación de casos en relación con los diferentes universos institucionales correspondientes a cada ISFD, a fin de posibilitar análisis particulares para aquellas instituciones que cumplen con el grado de significancia correspondiente (ver Cuadro N° 6).

Cuadro 6.
Nivel de respuesta y parámetros de significancia estadística de la muestra.

Servicio educativo (SE)	Respuesta	Matrícula	Cantidad de casos necesarios*	Diferencia entre respuesta y casos necesarios**
ISFD Escuela Normal Santa Rosa	328	820	267	-61
ISEF	122	265	161	39
CREAR	67	407	199	132
ISFD Escuela Normal Gral. Acha	53	56	52	-1
ITES Victorica	50	70	60	10
Liceo Informático II	43	64	56	13
ISBA	40	243	150	110
IFD Macachín	34	38	36	2
ISESS	31	39	36	5
Instituto J. M. Estrada	20	20	20	0
ISFD Colonia Barón	11	15	15	4
Total general	799	2037		

*Cantidad de respuestas necesarias para tener representatividad con un nivel de confianza del 95%

**Interpretación: los valores negativos y cercanos a 0 (con diferencia de +/-2) indican que hay representatividad muestral para el SE.

Determinación de representatividad: Estadística Educativa. Dirección de Evaluación e Innovación Educativa.

Respecto a la muestra estratificada por ISFD los datos dan cuenta de que la representatividad está garantizada para el ISFD Escuela Normal Santa Rosa, ISFD

⁶ Sobre los tipos de muestras probabilísticas e inferenciales véase Grinszpun y Cabello (2022) y López-Roldan y Facheli (2016).

Escuela Normal Gral. Acha, ISFD Macachín y el Instituto J. M. Estrada. Para los ISFD restantes no se puede garantizar la misma al momento de analizar los datos, en tanto no se recolectaron la cantidad de casos suficientes.

Vía metodológica cualitativa

En simultáneo al desarrollo del cuestionario se realizaron entrevistas semi estructuradas (Denzil y Lincoln, 2005) en tanto técnica preponderante para recabar información cualitativa proveniente de las visiones y perspectivas de estudiantes. Se contemplaron preguntas abiertas para que las y los entrevistados puedan explayarse a partir de su experiencia en relación con su trayectoria formativa y su vinculación a los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales, que irrumpieron en el escenario educativo a partir de la pandemia y la suspensión de clases presenciales durante los ciclos lectivos 2020 y 2021. Esta vía metodológica permitió recuperar la perspectiva desde la propia voz de los actores educativos con relación a lo sucedido en el pasado cercano, pero también las opiniones sobre los posibles futuros escenarios educativos. El objetivo a cumplimentar en este caso fue el de conocer la percepción del estudiantado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales durante la pandemia y luego de ella.

Cuadro N°7

Construcción de instrumento cualitativo de recolección de datos		
Objetivos Generales	Objetivos específicos	Indicadores
Conocer la percepción de las y los estudiantes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales durante la pandemia y luego de ella	Explorar las principales dificultades/obstáculos que se encontraron las y los estudiantes de la FDI en el Nivel Superior no universitario con el regreso a la presencialidad plena para el ciclo lectivo 2022;	tipos de dificultades: burocrático-administrativas, pedagógico-didácticas, personales-organizativas, materiales-recursos necesarios para entornos virtuales
	Describir la percepción de las y los estudiantes de la FDI del Nivel Superior no universitario con relación a la posibilidad de que parte de la carrera docente se dicte en formatos virtuales.	Posiciones a favor, posiciones en contra y motivos correspondientes

Durante el desarrollo del trabajo de campo se entrevistaron a 15 estudiantes de seis ISFD. Algunas entrevistas se desarrollaron de manera individual y otras grupales, por medio de formatos virtuales de videoconferencias o de forma presencial. Si bien no se trata de una vía metodológica que deba asegurar niveles de representatividad, en este caso se buscó recuperar la voz de estudiantes de varios ISFD de distintas localidades de la jurisdicción y con características diversas en cuanto a género, año y carrera docente en curso, edad, traslados desde otras localidades para estudiar, responsabilidades o no de cuidado sobre otras personas, entre otras.

La sistematización y el análisis de estas entrevistas se realizó mediante un sistema de codificación transversal que permitiera recuperar las disidencias y características comunes de los testimonios en torno a ejes identificados según las dimensiones de interés. Los códigos establecidos para el análisis fueron:

1. Presencialidad plena

Comentarios, frases y/o argumentos sobre las implicancias del retorno a la presencialidad plena

1.1. Percepciones sobre la presencialidad plena

Comentarios que reflejan posiciones y percepciones sobre la presencialidad “conocida” en el regreso postpandemia.

1.2. Modificaciones objetivas y subjetivas en la vida de las personas

Objetivas: elementos relacionados al surgimiento de viajes, administración del hogar, administración de cuidados, etc.

Subjetivas: percepción de la gestión/dinámica de tiempos, adaptación nuevamente a traslados diarios, entre otros

2. Pandemia y aislamiento

2.1. Impactos de la pandemia en el hogar

Alteración de las formas de vida, gestión de los cuidados, gestión económica del hogar

2.2. Impactos del aislamiento sobre el desarrollo de la carrera docente en curso

Decisiones, estrategias, desafíos que supusieron las nuevas modalidades de cursado y estudio

3. Herramientas digitales y limitaciones

Uso de herramientas digitales y de TICs, percepciones positivas, negativas, limitantes

4. Virtualidad

Percepciones sobre las distintas variantes de la virtualidad, experiencias como estudiante sobre el proceso de la virtualización del aula; continuidades y rupturas respecto de lo vivido en 2020 y 2021

- 4.1. Percepciones a favor sobre las propuestas híbridas. Experiencias
- 4.2. Percepciones en contra de las propuestas híbridas. Experiencias
- 4.3. Expectativas a futuro

Etapa 2

Recolección de datos, relevamiento y análisis de las características de las y los docentes de la FDI en el Nivel Superior no universitario

Relevamiento y análisis de las percepciones docentes sobre los procesos virtuales de enseñanza y aprendizaje, durante la pandemia y luego de ella.

La segunda etapa de este trabajo de investigación, a desarrollarse desde 2023, se desprende del segundo objetivo general dispuesto en este proyecto: conocer las características de las y los docentes de la FDI en el Nivel Superior no universitario. Para esta etapa también se considerará, como se hizo anteriormente, la complementariedad de una vía metodológica cuantitativa y otra cualitativa.

Cronograma de trabajo (Etapa 1)

	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
Conformación equipo	X	X	X							
Construcción del problema			X	X						
Estado del Arte				X	X	X	X	X		
Contexto Conceptual					X	X	X	X		
Diseño Metodológico						X	X	X		
Trabajo de campo								X	X	X
Análisis de primeros								X	X	X

resultados										
Escritura de informe										X
Presentación de resultados										X

Sobre la estructuración de la presentación de resultados

A continuación, se presenta la descripción sobre las características del estudiantado que durante el ciclo lectivo 2022 se encuentra desarrollando la carrera docente.

La presentación de la información se estructura en dos etapas en concordancia con las decisiones metodológicas adoptadas. En la primera etapa se realiza la descripción cuantitativa referida al perfil sociodemográfico y a la trayectoria escolar dentro de los niveles obligatorios del estudiantado. A su vez, esta primera etapa está dividida en dos momentos, uno referido a la descripción de las características generales para la totalidad del estudiantado a partir de la muestra, y otro que remite a una descripción institucional en aquellos casos que está garantizada la representatividad (IFD Macachín, Instituto J. M. Estrada, ISFD Escuela Normal Gral. Acha e ISFD Escuela Normal Santa Rosa). Mientras que en el segundo momento se presenta el análisis sobre las dimensiones cualitativas con relación a la percepción estudiantil sobre los procesos de enseñanza y de aprendizajes acontecidos durante los períodos de ASPO y DISPO y la opinión acerca de posibles nuevos escenarios formativos dentro de la FDI que combinen instancias presenciales con la virtualidad.

1° Etapa – Momento A: descripción cuantitativa general

Perfil sociodemográfico del estudiantado de la FDI

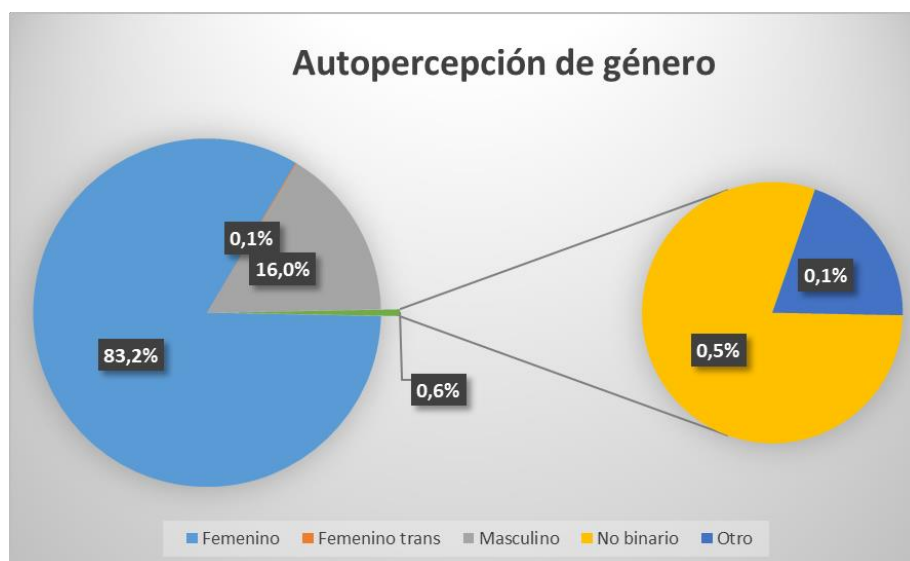
Conocer las características del estudiantado de la FDI en la jurisdicción resulta de vital importancia al momento de no solo pensar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en contextos situados, sino también –y por sobre todas las cosas– para la toma de decisiones, tanto ministeriales como institucionales, con la intención de garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso al Nivel Superior. En este sentido, conocer la realidad del estudiantado que cotidianamente habita las aulas de los distintos ISFD de la jurisdicción resulta de interés para diseñar dispositivos y/o

estrategias para mejorar la calidad educativa y para facilitar el acceso al derecho a la educación superior.

Por ello, uno de los objetivos del estudio consistió en construir una caracterización acerca del perfil sociodemográfico del estudiantado de las distintas carreras docentes de Nivel Superior no universitario presentes en la provincia. En este sentido, variables como la autopercepción de género, edad, situación convivencial, composición familiar y organización de las tareas domésticas, situación laboral, si residen en la misma localidad donde realizan sus estudios o por el contrario se trasladan desde otras localidades a los ISFD o debieron mudarse para iniciar la carrera docente, el máximo nivel educativo del núcleo familiar primario, acceso a recursos tecnológicos (en términos de dispositivos y conectividad), si perciben becas educativas o programas asistenciales o si la carrera docente es su primer experiencia en nivel superior, entre otras, adquieren especial relevancia para conocer las características de las y los estudiantes de la FDI.

Con relación a la **autopercepción de género**, los datos dan cuenta que el género femenino es el preponderante entre el estudiantado de las carreras docentes en tanto que, como muestra el Gráfico N° 1, representa el 83.2%, seguido por el género masculino en un 16% y el 1% restante se autopercibe por fuera de la heteronormatividad.

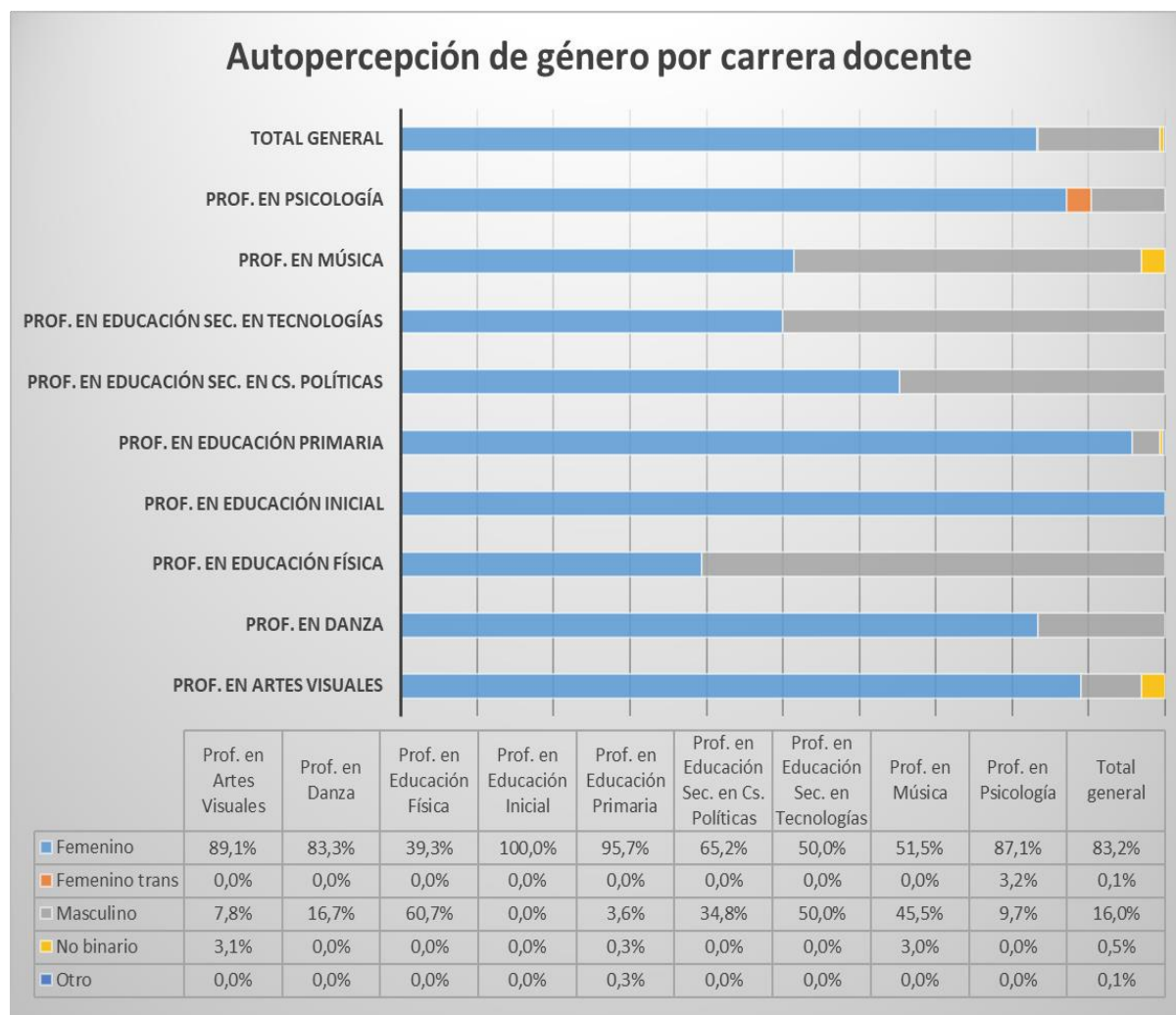
Gráfico N° 1



Si tenemos en cuenta la distribución de género con relación a la carrera docente –Gráfico N° 2–, a excepción del PEF que se dicta en el ISEF de Gral. Pico,

en el cual el 60.6% pertenece al género masculino, en todas las demás propuestas formativas prevalece el género femenino, llegando al 100% para el PEI, 95.7% en PEP y al 89% en PAV. Otros profesorados no evidencian una marcada correspondencia con un género en particular, como es el caso del PEST en que el estudiantado se divide en un 50% entre masculinos y femeninos.

Gráfico N°2



Otro elemento importante para caracterizar el perfil sociodemográfico del estudiantado de la FDI remite a la edad. En este sentido, los datos arrojan que quienes actualmente se encuentran realizando la carrera docente, tienen en **promedio 27 años**, mientras que la moda⁷ es de 21 y 22 años (con 62 casos cada uno) y la mediana⁸ es de 34.5 años.

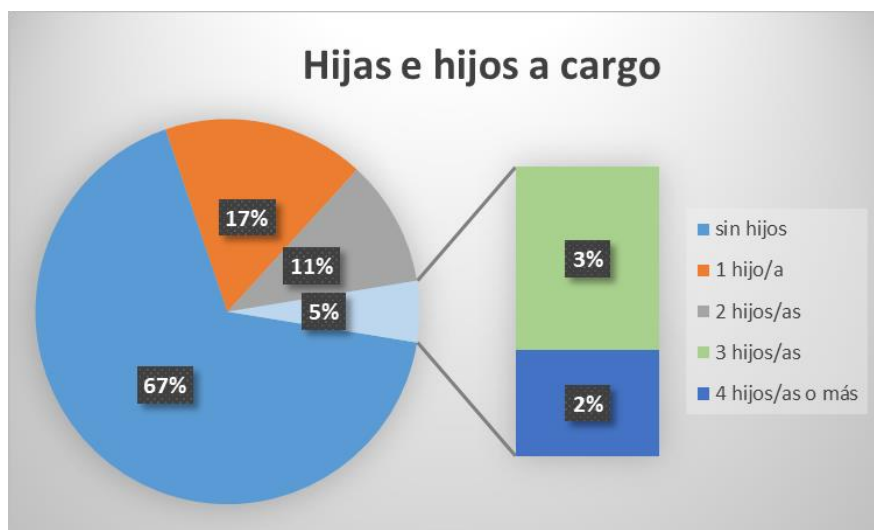
⁷ Valor que aparece con mayor frecuencia dentro de la base de datos.

⁸ Valor que se encuentra a la mitad de los valores, es el punto medio entre la menor y máxima edad.

Considerando que más del 80% pertenecen al género femenino, otro elemento de interés remite a si tienen **hijos o hijas a cargo**, en tanto variable a considerar al momento de analizar la discontinuidad de las trayectorias formativas en el ámbito de Nivel Superior, en tanto el embarazo es uno de los motivos por los que las personas gestantes llegan a discontinuar su trayectoria formativa.

En este sentido, el Gráfico N° 3 muestra que el 67% de los casos manifestó que no tienen hijas o hijos a cargo y el 33% restante sí, distribuidos de la siguiente manera: un 17% manifestó tener un hijo o hija a cargo, un 10% dos hijas o hijos a cargo, un 3% con tres hijas o hijos a cargo y el 2% restante con cuatro o más hijas o hijos a cargo. Así mismo, un 5% declaró que, si bien no tienen hijas o hijos, sí tienen otras personas a cargo, sobre todo integrantes familiares del núcleo primario, como ser madre y abuela principalmente, y en menor medida padre y hermanos o hermanas.

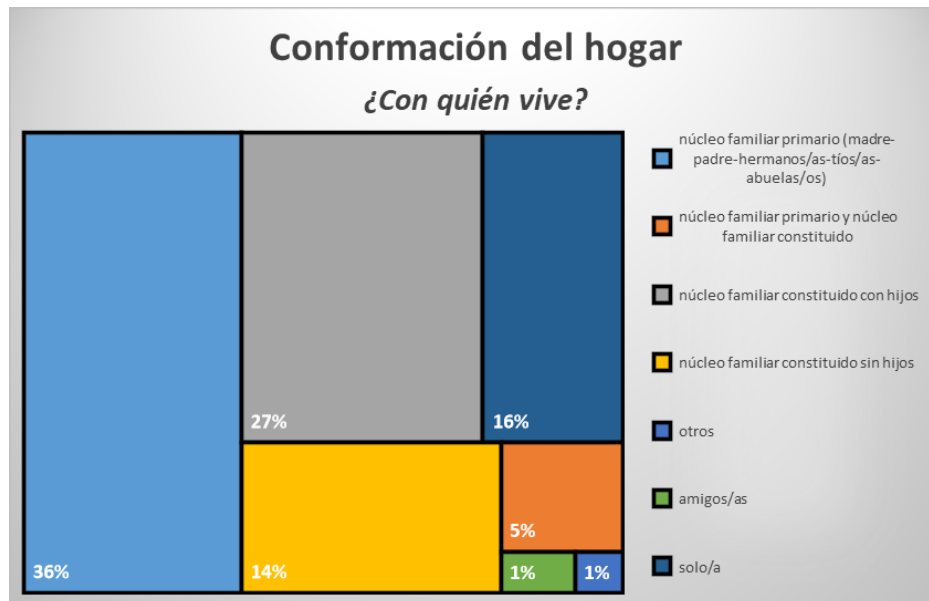
Gráfico N° 3



En cuanto a la **situación convivencial** como elemento a tener en cuenta para caracterizar el perfil del estudiantado, es decir si viven solas, solos o comparten vivienda con otras personas, los datos –Gráfico N° 4– dan cuenta que los y las estudiantes que no comparten vivienda representan el 15.6% del estudiantado, mientras que el 84.4% restante comparte el hogar: el 36.2% comparte la vivienda con el núcleo familiar primario, el 27.1% representa núcleo familiar constituido con hijas e hijos, un 14.1% solamente con su pareja, y un 4.8% de las y los estudiantes encuestados manifestó que comparte el hogar tanto con el núcleo familiar primario

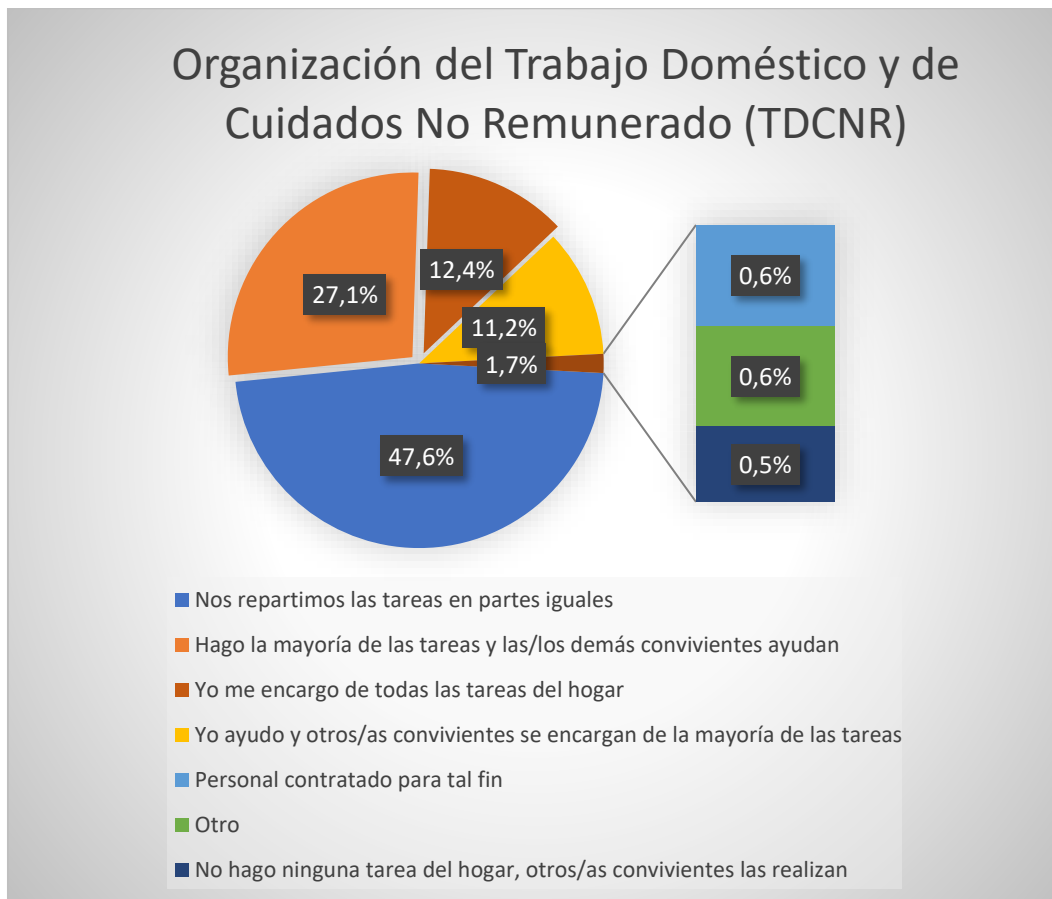
como con la familia constituida, mientras que solamente el 1.1% declaró que vive con amigos, amigas o compañeras y compañeros de estudio.

Gráfico N° 4



Considerando que la mayor parte del estudiantado pertenece al género femenino (83.2%) y a su vez conviven con otras personas, sean integrantes del núcleo familiar primario o constituido, resulta de interés analizar cómo es la **organización cotidiana de las tareas del hogar**. Este aspecto adquiere relevancia en tanto la mayoría de las tareas de cuidado recaen principalmente sobre el género femenino. En este sentido, el cuestionario indagó acerca de cómo es la organización familiar para llevar las tareas del hogar, así como también la cantidad de horas diarias que le destinan. El Gráfico N° 5 evidencia que, en la mayoría de los casos, representando un 47.5%, hay una división equitativa de los quehaceres domésticos entre las distintas personas que comparten la vivienda, mientras que un 27.1% del estudiantado manifestó que si bien se encargan de la mayoría de las tareas del hogar reciben ayuda del resto de las y los convivientes, y un 12.4% declaró que se encargan en soledad.

Gráfico N° 5



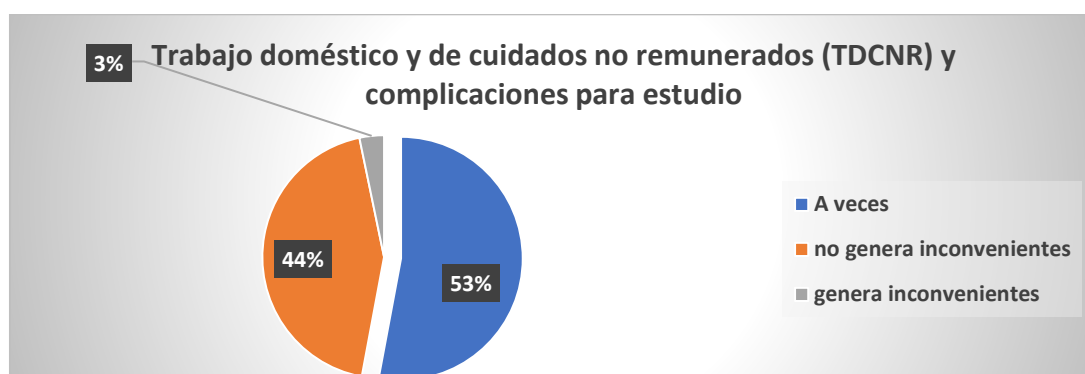
Independientemente de cómo sea la organización cotidiana del hogar con relación a las tareas de limpieza, alimentación, entre otras, el **tiempo destinado a las TDCNR** –Gráfico N° 6– muestra que mayoritariamente (34.4%) es de entre 1 y 2 horas diarias, seguido de cerca (33.2%) por quienes le dedican entre 3 y 4 horas por día. En tercer lugar (27.4%) hay un grupo de estudiantes que le dedican más de 4 horas diarias a las tareas del hogar.

Gráfico N° 6



Otro elemento relevado en la encuesta remitió a si estas tareas del hogar le permitían al estudiantado realizar las acciones necesarias que demanda la formación docente o si por el contrario le generaban algún tipo de obstáculo –Gráfico N°7– En este marco, la respuesta mayoritaria es que “a veces” se lo permiten (52.9%), seguido de quienes afirman que las tareas del hogar no les representan inconvenientes para desarrollar las tareas que demanda la carrera docente (43.8%), y en último lugar se encuentra un porcentaje minoritario de estudiantes que declararon que la dinámica y cotidianeidad del hogar les generan algún tipo de complicaciones (3.2%), entre los que se destacan los siguientes: no tener con quien dejar al cuidado a las personas a cargo (tanto las infancias como adultos mayores), falta de un espacio físico del hogar para poder realizar las tareas que demanda la formación docente y el horario de cursada vespertino de algunos ISFD de la jurisdicción.

Gráfico N° 7



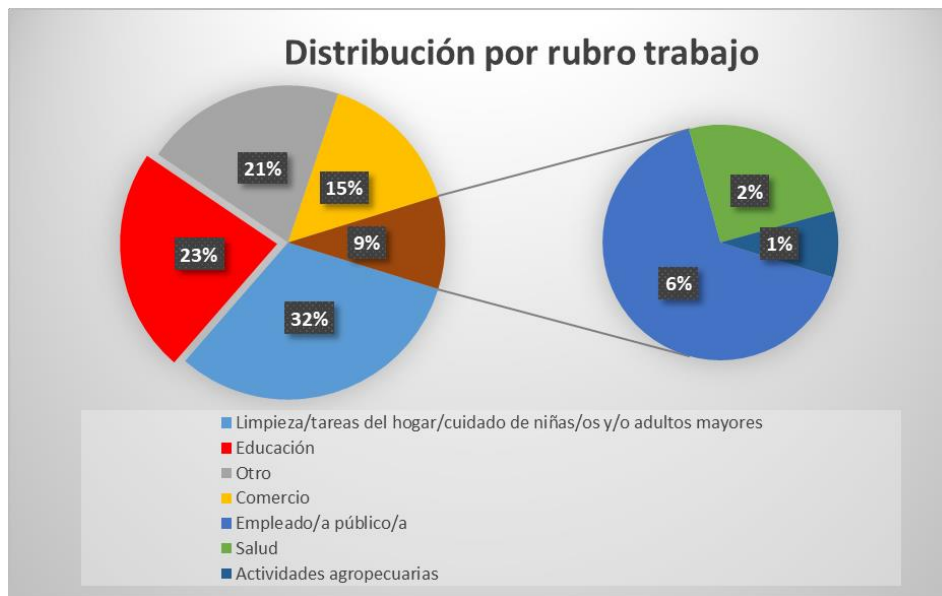
Otro factor importante al momento de caracterizar el perfil del estudiantado remite a su **inserción en el mercado laboral** en simultáneo a sus estudios en el nivel superior. El Gráfico N° 8 evidencia que la mayoría se encuentra trabajando, representando un 57%, un 17.9% declaró que si bien no tienen tareas remuneradas está en búsqueda de trabajo, y un 25% se aboca exclusivamente a los estudios y actividades del profesorado que está realizando.

Gráfico N° 8



Entre quienes se encuentran trabajando en simultáneo a sus estudios en los distintos ISFD de la jurisdicción, la mayoría lo hace dentro de tareas de limpieza y tareas del hogar en un 31.5%; un 23% manifestó estar trabajando dentro del ámbito educativo y en tercer lugar en comercio representando un 15%. Un 20% declaró estar trabajando en otro rubro no estaba contemplado dentro de las posibilidades dentro del cuestionario, y a partir del análisis de las respuestas se destaca el rubro gastronómico y deportivo –principalmente estudiantes del PEF.

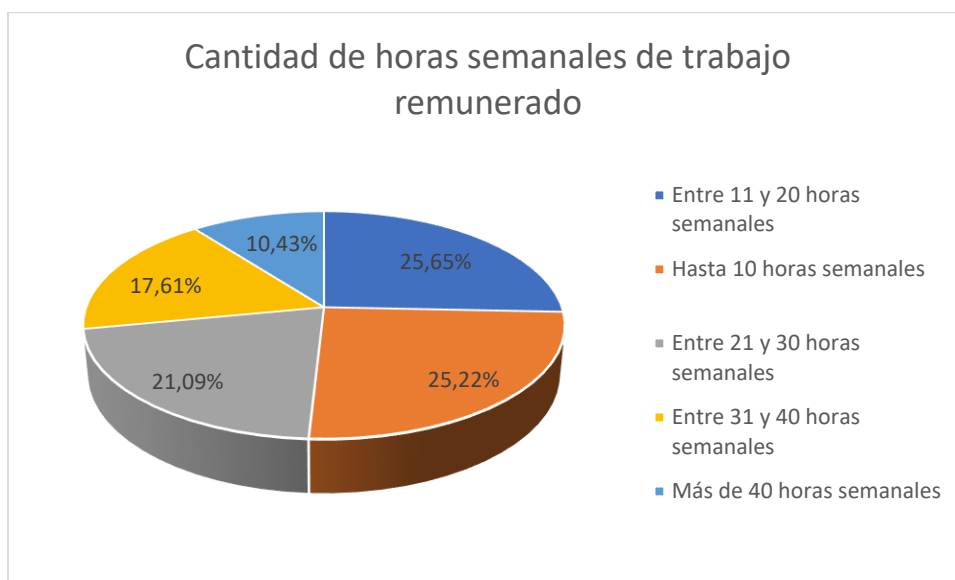
Gráfico N° 9



Más allá del rubro en que el estudiantado esté inserto en el mercado laboral, un elemento importante para analizar la incidencia con relación a las trayectorias formativas dentro de la carrera docente remite a **la cantidad de horas que dedican a las tareas remuneradas** en tanto que, además de disponer de menor cantidad de tiempo para dedicarle a las tareas que implican ser estudiante dentro del Nivel Superior, también hay que considerar la superposición de los horarios laborales con los del funcionamiento institucional.

En este contexto, el Gráfico N° 10 da cuenta de que la mayor carga horaria semanal entre quienes trabajan es de entre 11 y 20 horas (26%), seguido por quienes declararon trabajar 10 horas semanales o menos (25%), en tercer lugar, por quienes dedican entre 21 y 30 horas semanales; en cuarto lugar, y representando casi un quinto del total (18%), se encuentra el estudiantado que trabaja más de 40 horas por semana.

Gráfico N° 10



Además de la situación laboral, otro elemento a considerar al momento de caracterizar el perfil del estudiantado de la FDI, remite a su **lugar de residencia**. Que vivan en la misma localidad donde estudian, sea porque residían previamente o debieron mudarse, o si se trasladan cotidianamente desde sus hogares hasta los lugares donde estén situados los ISFD, resulta de interés al momento de aportar conocimiento sobre la realidad estudiantil. En este sentido, el análisis de la información –Gráfico N° 11– da cuenta que el 82.6% residen en el mismo lugar donde estudian y un 17.4% se traslada cotidianamente desde su lugar de residencia.

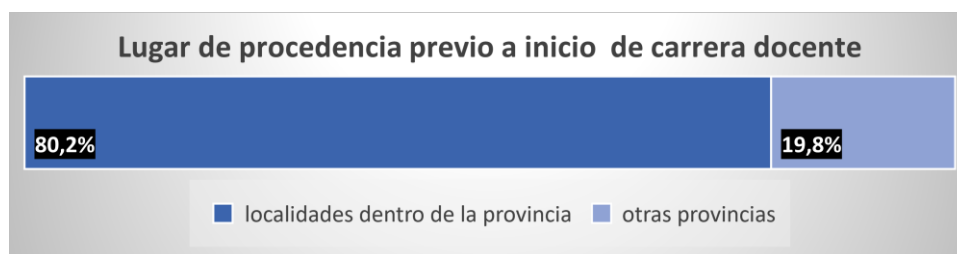
Gráfico N° 11



Dentro de quienes residen en la misma localidad donde se encuentra la institución educativa, un 27.5% debió mudarse previamente para poder iniciar sus estudios. Mayoritariamente, quienes se trasladaron definitivamente lo hicieron desde localidades dentro de la jurisdicción, representando un 80.2%, y el 19.7% restante lo

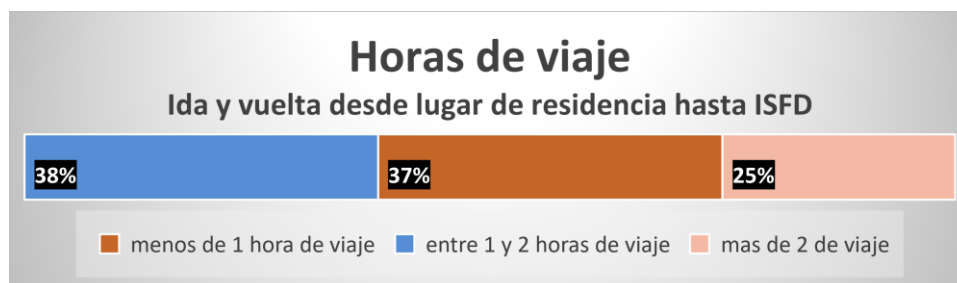
hizo desde otras provincias, siendo las principales Buenos Aires y San Luis representando un 44.4% y 33.3% respectivamente, aunque también hubo casos en que los traslados se produjeron desde Chubut, Neuquén, CABA, Salta y Jujuy con porcentajes no significativos.

Gráfico N° 12



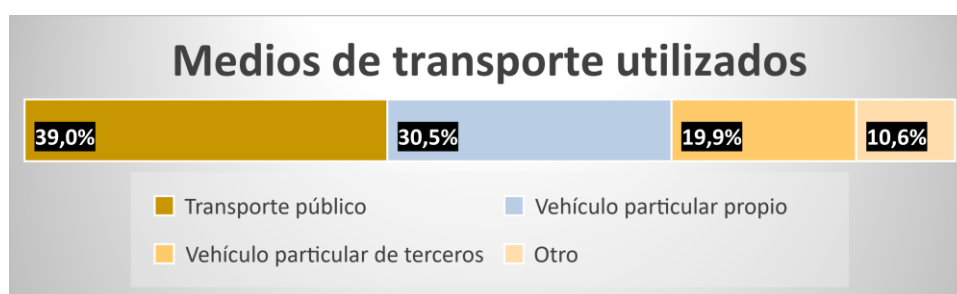
Otros aspectos importantes para destacar remiten a las **distancias y tiempos de traslado** para el 17.4% del estudiantado que se traslada desde la localidad de residencia hacia el ISFD, así como también los medios de transporte utilizados. Con relación al primer aspecto, la mayoría de los traslados se producen dentro del primer (100 km) y segundo *anillo* (101 a 200 km) de las *zonas de influencia* donde se encuentran situados los ISFD de la jurisdicción, mientras que la mayoría los tiempos de traslados entre ida y vuelta –Gráfico N° 13– oscilan entre una y dos horas (38%), seguidas de cerca por quienes destinan menos de una hora de viaje (37%), mientras que, a quienes los viajes les demandan más de dos horas, son la minoría (25%).

Gráfico N° 13



Con relación a los medios de transporte en que se producen los traslados, los vehículos particulares son los más utilizados en un 50.3%, sean propios (30.5%) o de terceros (19.8%), y en segundo lugar por medios de transporte público representando el 39% de los casos –Gráfico N° 14–.

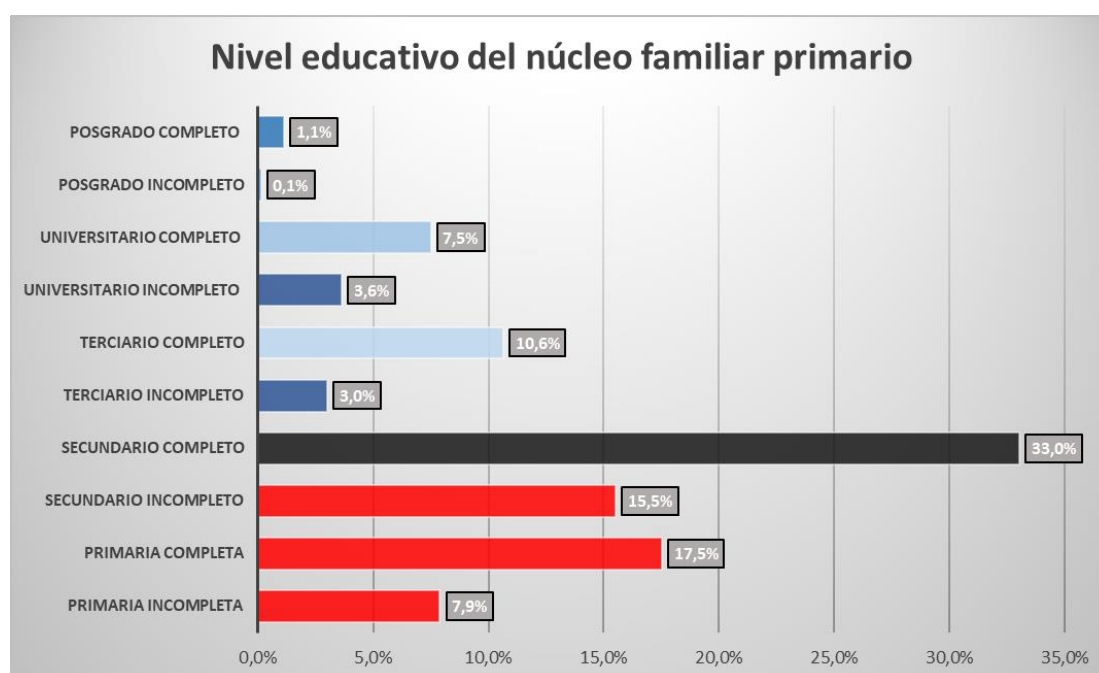
Gráfico N° 14



Otro elemento interesante con relación a la caracterización al perfil estudiantil remite al **máximo nivel educativo alcanzado por el núcleo familiar primario**, por ello resulta de interés poder establecer si son la primera generación dentro de la familia que ingresa a los estudios en nivel superior. Como evidencia el Gráfico N° 15, la mayoría del núcleo maparental del estudiantado llegó a completar los estudios de los niveles obligatorios en un 33%, en un 17.5% el máximo nivel educativo alcanzado es el Nivel Primario completo. Mientras que quienes finalizaron el Nivel Primario, pero no así el Secundario, representan el 15.5%. Pasando al Nivel Superior no universitario, solamente un 10.6% culminó los estudios, mientras que un 3% lo comenzó, pero no logró finalizarlo. En el Nivel Superior universitario, un 7.5% pudo finalizarlo y solamente el 2% inició carreras de posgrado.

También es interesante resaltar lo referido al **acceso a recursos tecnológicos** (dispositivos/internet) de parte del cuerpo estudiantil, considerando que en este ciclo lectivo se retornó a la presencialidad plena luego de los períodos decretados de ASPO y DISPO a razón de la pandemia. En este marco, el instrumento preguntó sobre cuál es el dispositivo tecnológico más utilizado para sus estudios, tanto durante la pandemia como en el presente ciclo lectivo. Los datos dan cuenta –Infografía N° 1– de que el celular es el dispositivo más utilizado (39.4%), seguido de notebooks (34.9%) y computadoras de escritorio (7%), mientras que la tablet es el dispositivo menos utilizado, en tanto solamente tres estudiantes mencionaron utilizarlo como herramienta de estudio (0.3%). Solo dos estudiantes mencionaron que no cuentan con ningún dispositivo tecnológico (0.2%).

Gráfico N° 15



Independientemente de cuál es el dispositivo tecnológico más utilizado, el acceso a internet resulta indispensable al momento de analizar los contextos en que ocurren los procesos de enseñanza y de aprendizaje –Infografía N° 1–, así como también el tipo de conectividad en tanto que tener acceso a internet no implica que necesariamente funcione acorde a los requerimientos de las tareas que demanda la carrera docente, como ser participación en clases sincrónicas, envío de materiales audiovisuales, entre otros. En este sentido, el 98.3% manifestó que sí tiene acceso a internet y el 1.6% declaró no tenerlo. Cabe mencionar que de los 13 casos que manifestaron no tener conectividad, la mayoría pide prestada la clave para conectarse a la red de vecinos y vecinas.

Entre quienes sí tienen acceso a internet, el tipo de conexión –Infografía N°1– mayoritario es por cable módem (50%), seguido de fibra óptica (30%). Quienes manifestaron tener acceso a internet satelital se ubican en tercer lugar (6.7%) y en último lugar quienes utilizan datos móviles de compañías de celular (4.4%). Cabe mencionar que un 6.1% declaró no saber qué tipo de conexión a internet tienen.

Como se mencionó, tener acceso a internet no implica necesariamente que el funcionamiento sea propicio para el sostenimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Situaciones tales como dificultades para enviar archivos multimedia, interrupciones o “desconexión” en clases sincrónicas, entre

otras, son habituales. Por ello, el cuestionario interrogó acerca de cómo evalúan las personas encuestadas el funcionamiento de internet, particularmente para el desarrollo de las tareas educativas. En este sentido, la Infografía N° 1 muestra que la mayoría evalúa como “buena” la calidad de internet representando el 44.6% de los casos, en segundo lugar, se encuentran quienes calificaron como “regular” el funcionamiento en un 33.4%, seguidos por quienes mencionaron que es “muy buena” y “mala”, en un 13.4% y 5.7% respectivamente. En último lugar se encuentran quienes calificaron la conectividad como “muy mala” representando el 2.6%.

Infografía N° 1

Acceso a internet y utilización de dispositivos tecnológicos			
Dispositivo tecnológico más usado para estudios		Tipo de conexión a internet	
Celular	39,4%	Cable modem	50,1%
Notebook	34,9%	Fibra óptica	31,0%
Netbook	18,0%	Conexión satelital	6,7%
Computadora de escritorio	7,0%	No sé	6,1%
Tablet	0,4%	Datos móviles	4,4%
Sin dispositivo tecnológico	0,3%	Otro	1,7%
Calidad de internet		<p style="text-align: center;">1,6 % de la muestra NO tiene acceso a internet</p> <p style="text-align: center;">0,3 % no cuenta dispositivo tecnológico</p>	
Buena	44,7%		
Regular	33,5%		
Muy buena	13,5%		
Mala	5,7%		
Muy mala	2,7%		

Uno de los últimos aspectos para lograr la caracterización del perfil del estudiantado de la FDI remite al acceso a becas y programas educativos –Infografía N° 2–. El análisis de los datos da cuenta de que, del total de la muestra, un 31.5% declaró ser destinatario de algún tipo de beca y/o programa educativo para realizar la carrera docente, siendo el principal el “PROGRESAR”, representando el 82.3% de los casos. Así mismo, un 5.2% declaró percibir más de una beca o programa educativo (tanto de organismos estatales, como privados siendo el principal el Banco de La Pampa), un 3% manifestó percibir ayuda por medio de becas municipales, un 7%

percibe otro tipo de becas y/o programas, entre los que se destacan becas otorgadas por los ISFD de gestión privada (ISESS, ISEF, Complejo Educativo Liceo Informático II y clubes). Por último, tres estudiantes mencionaron ser destinatarios de la beca que corresponde a la pertenencia a pueblos originarios.

Infografía N° 2

Distribución por tipo de beca		Porcentaje	Frecuencia absoluta
		PROGRESAR	82,4%
Otra	7,1%	210	
PROGRESAR y beca otorgada por la municipalidad	2,4%	18	
Beca otorgada por entidades privadas (Banco de La Pampa, etc.)	2,0%	6	
PROGRESAR y beca otorgada por entidades privadas (Banco de La Pampa, etc.)	1,6%	5	
Beca otorgada por la provincia	1,6%	4	
Beca otorgada por la municipalidad	1,6%	4	
PROGRESAR y beca otorgada por la provincia	1,2%	4	
Beca otorgada por la provincia\Beca otorgada por entidades privadas (Banco de La Pampa, etc.)	0,4%	3	

31,5%
recibe algún tipo de beca

Así mismo, un 10.5% del estudiantado percibe otros tipos de programas sociales no educativos, entre las que se destacan la AUH, Tarjeta Alimentar, Potenciar Trabajo y pensiones por discapacidad.

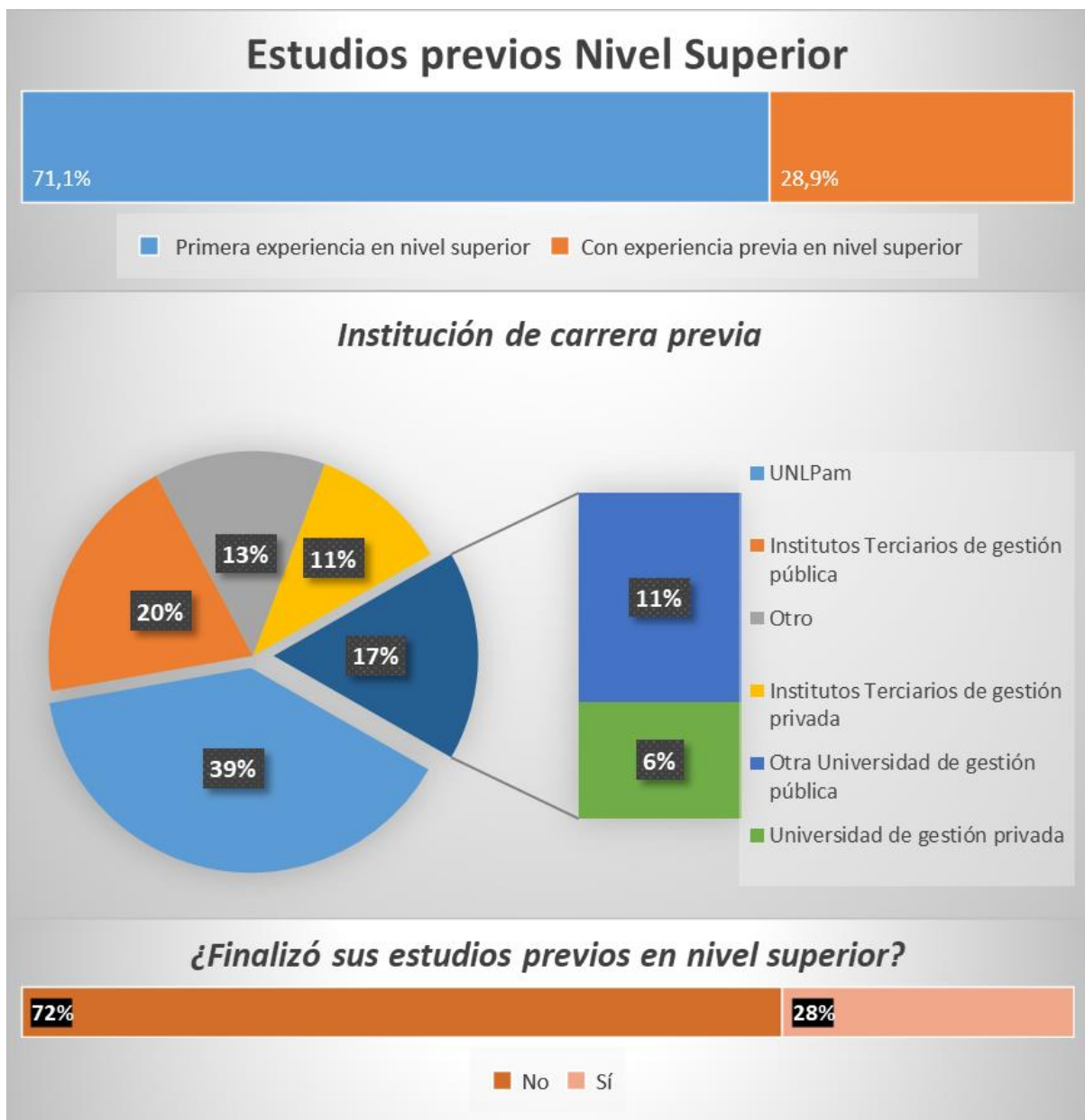
Para finalizar, un aspecto que resulta del análisis de los datos que recuperó el instrumento remite a posibles experiencias previas al inicio de la carrera docente en Nivel Superior. La Infografía N° 3 da cuenta de que un 71% de quienes actualmente están transitando su FDI, lo hacen en tanto representa su primera experiencia como estudiantes dentro del Nivel Superior.

Dentro del 28.9% restante que sí tuvo experiencias en Nivel Superior previo al inicio de la carrera docente, el 38.9% la realizó en la UNLPam, seguido por otros institutos terciarios de gestión pública en un 19.9% y un 11% en institutos no universitarios de gestión privada.

A priori de las instituciones en las que el estudiantado tuvo experiencias en Nivel Superior previas al inicio de la carrera docente, los datos evidencian que mayoritariamente no la pudieron finalizar en un 72.3% y solamente el 27.6% restante declaró que sí pudo culminarla –Infografía N° 3–.

Al momento de indagar los motivos por los cuáles no pudieron finalizarla, el estudiantado mencionó las siguientes: situaciones personales/familiares (de salud principalmente, tanto propias como de integrantes del núcleo familiar), la carrera no cumplió con las expectativas, situación económica, entre otras.

Infografía N° 3

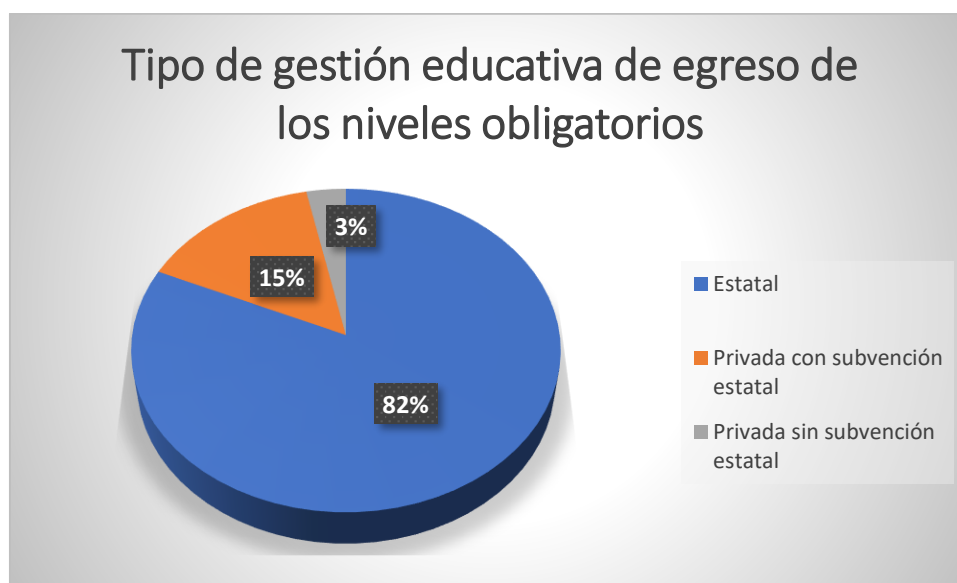


Trayectorias Escolares dentro los niveles obligatorios del estudiantado de la FDI

Además del perfil sociodemográfico del estudiantado de la FDI, otro de los objetivos formulados con la intención de generar mayor conocimiento sobre sus realidades, remitió a la descripción sobre sus trayectorias escolares dentro de los niveles obligatorios del sistema educativo. En este sentido, el cuestionario recuperó información sobre el tipo de gestión en el que transitaron sus estudios en el sistema educativo previo ingreso a la carrera docente, la modalidad y orientación de la institución de la que egresaron del Nivel Secundario, si repitieron o discontinuaron sus trayectorias en algún momento de la escolaridad, si fueron destinatarios de algún dispositivo y/o configuración de apoyo así como también si habían finalizado el Nivel Secundario al momento de iniciar su FDI o por el contrario adeudaban materias.

Con relación al tipo de gestión, el Gráfico N° 16 da cuenta de que mayoritariamente el estudiantado de las carreras docentes realizó su trayectoria escolar dentro de los niveles obligatorios, en instituciones de gestión estatal, representando así el 81.7% de los casos, mientras que el 18.2% lo hicieron en instituciones privadas, tanto con subvención estatal (15%) y sin ella (3.2%).

Gráfico N° 16

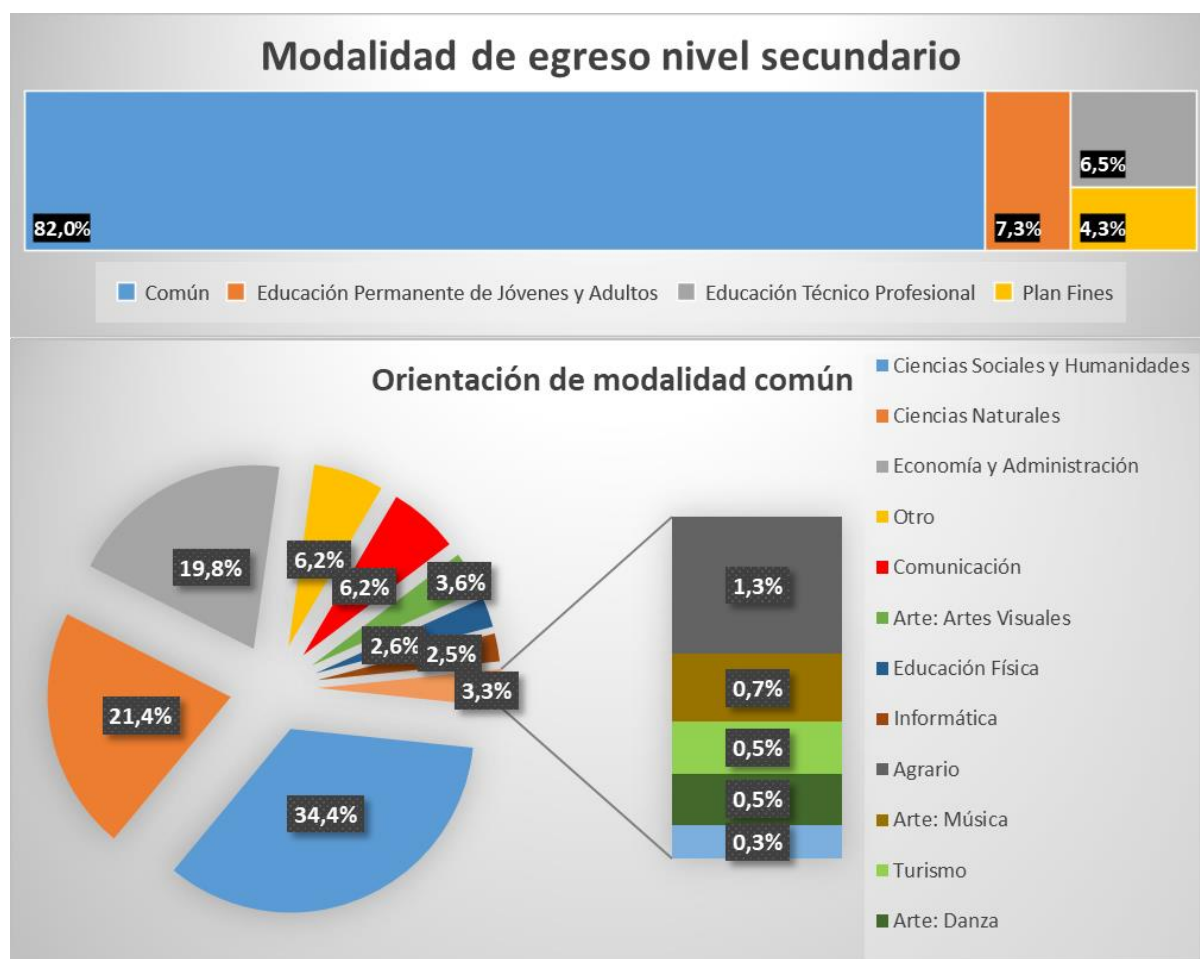


Otro elemento de interés consiste en el tipo de modalidad por la que optaron transitar el Nivel Secundario, siendo la principal la modalidad común (81.9%),

seguidas de las modalidades EPJA (7.2%), ETP (6.4%) y en último lugar el Plan Fines (4.3%) –Gráfico N° 17–.

Dentro de la modalidad común, la orientación –Gráfico N° 17– que cuenta con más egresadas y egresados de Nivel Secundario que posteriormente eligieron la carrera docente, fue la de Ciencias Sociales y Humanidades (34.3%), seguida por Ciencias Naturales (21.4%) y en tercer lugar la orientación de Economía y Gestión de las Organizaciones (19.8%).

Gráfico N° 17



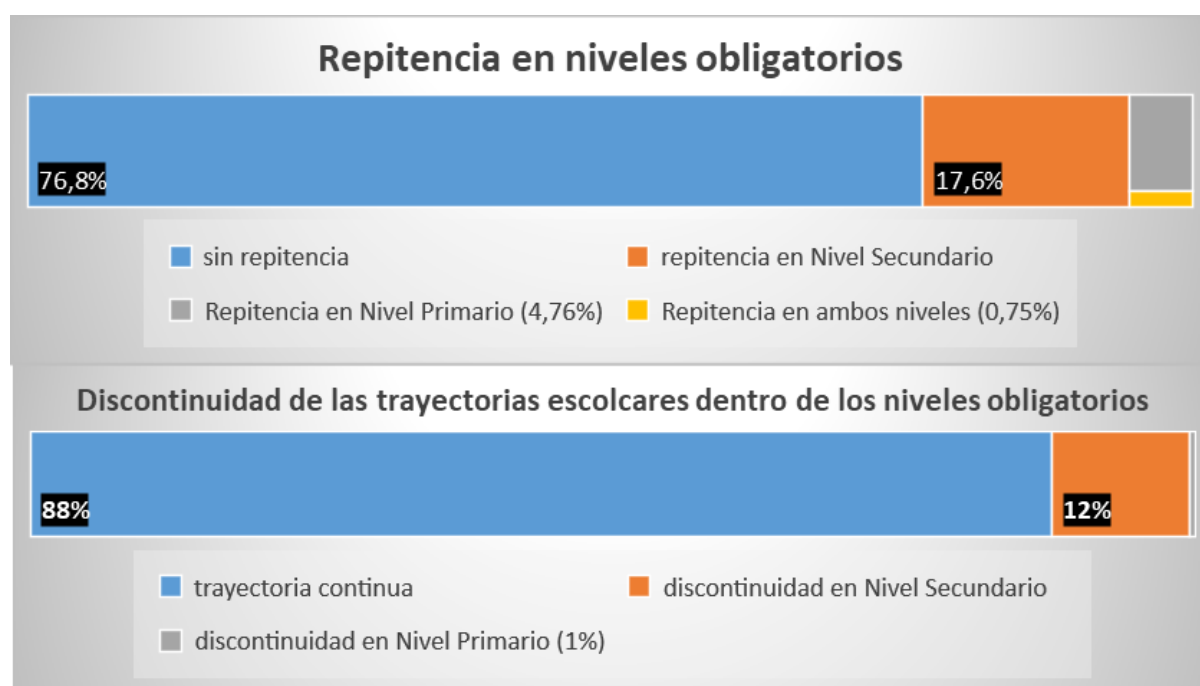
Independientemente del tipo de gestión, orientación y modalidad en la que las y los estudiantes egresaron de los niveles obligatorios, un elemento que resulta pertinente describir remite a cómo fue su recorrido en términos cualitativos, es decir si las trayectorias fueron teóricas o no encauzadas (Terigi, 2009). En este marco, cuestiones tales como la repitencia o si durante algún período abandonaron o

discontinuaron sus recorridos en los Niveles Primarios y/o Secundarios, resulta de interés.

Con relación a la **repitencia**, el Gráfico N° 18 da cuenta de que un 76.8% del estudiantado de la FDI manifestó no haber repetido nunca, un 17.6% lo hizo en Nivel Secundario, un 4.7% en Nivel Primario y seis casos (0.7%) declaró haber repetido en ambos niveles.

Considerando la **discontinuidad o abandono** en los niveles obligatorios, los datos –Gráfico N° 18– dan cuenta que los porcentajes son mayores en comparación con la repitencia, considerando que el 87.7% mencionó no haber discontinuado o abandonado en ningún momento sus trayectorias, mientras que un 11.7% declaró haberlo hecho en el Nivel Secundario y cuatro casos (0.5) en el Nivel Primario.

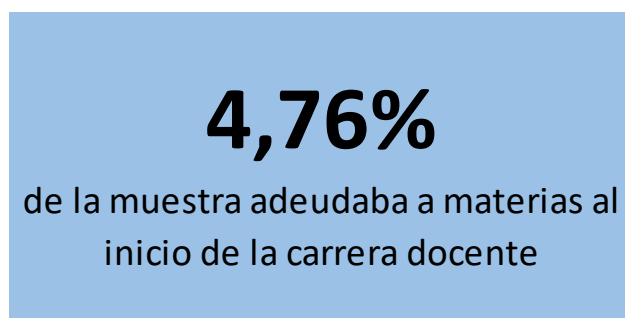
Gráfico N° 18



Otro aspecto que considerar con relación a la descripción cualitativa de las trayectorias escolares dentro de los niveles obligatorios, remite a si las y los estudiantes recibieron algún tipo de **dispositivo y/o configuración de apoyo**. En este sentido, la mayoría del estudiantado declaró no haber recibido ningún tipo de acompañamiento, representando así el 94.4% de los casos, mientras que el 5.6% restante que sí declaró haberlo recibido, fue en proporciones equitativas entre el CAE (2.8%) y el acompañamiento de los equipos de apoyo a la inclusión (2.7%).

Para finalizar con la descripción sobre las trayectorias escolares dentro de los niveles obligatorios, un último aspecto remite a la condición en que ingresaron a la carrera docente, es decir si **adeudaban materias del nivel secundario al momento de iniciar la FDI** o si por el contrario ya habían finalizado el recorrido dentro de los niveles obligatorios. Los datos dan cuenta de que mayoritariamente quienes comenzaron su trayectoria formativa en los ISFD jurisdiccionales, no adeudaban materias, representando el 95.2% de los casos, mientras que los 38 casos (4.7%) que aún no habían finalizado la educación secundaria adeudaban dos espacios curriculares en promedio.

Infografía N° 4



1° Etapa – Momento B: descripción cuantitativa institucional

Perfil sociodemográfico del estudiantado de la FDI

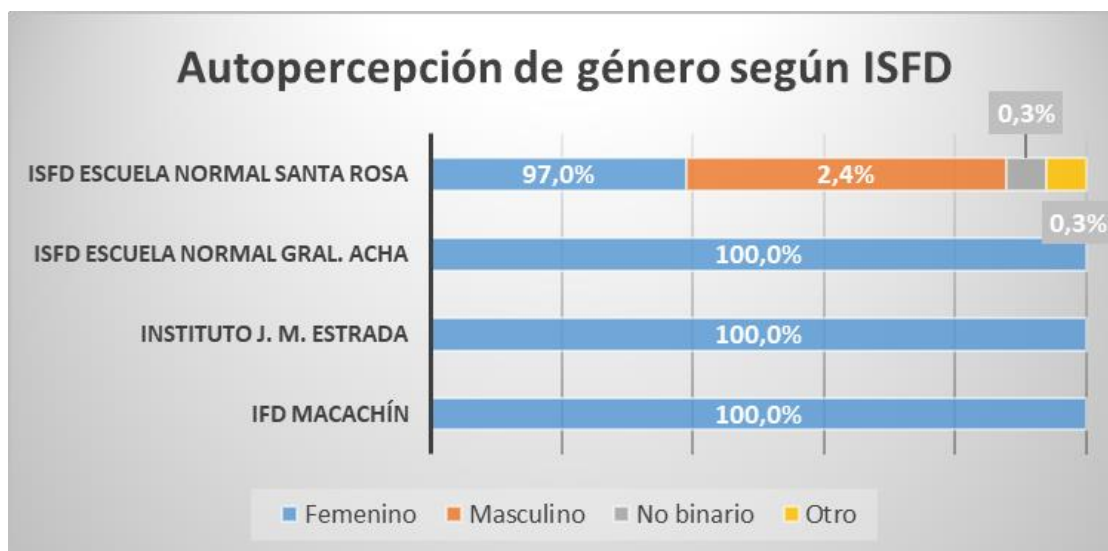
Como se mencionó en el apartado metodológico, la cantidad de casos que conforman la muestra permite realizar generalizaciones representativas⁹ para los ISFD Escuela Normal Santa Rosa, ISFD General Acha, IFD Macachín y el Instituto J. M. Estrada ubicado en la localidad de San Martín. Por ello, el resto de las instituciones educativas no aparecerán en la descripción institucional, ya que no está garantizada la representatividad a partir de los criterios estadísticos.

Como primer aspecto a destacar, en cuanto a la **autopercepción de género**, el Gráfico N° 19 muestra que mayoritariamente quienes se encuentran realizando la FDI corresponden al género femenino en todos los casos, representando el 100% en el IFD Macachín, el Instituto J. M. Estrada y el ISFD Escuela Normal Gral. Acha, mientras que para el ISFD Escuela Normal Santa Rosa representan 96.9% de los

⁹ Con un nivel de confianza del 95% de representatividad y nivel de significancia igual o menor a 0.05. Ver mayores consideraciones en diseño metodológico.

casos, un 2.4% género masculino y el 0.6% (dos casos) no se percibe heteronormativamente.

Gráfico N° 19



Con relación a la variable etaria, la Tabla N° 1 evidencia que para el IFD Macachín, el **promedio de edad** del estudiantado es de 25.5 años, para el Instituto J. M. Estrada es de 26.9 años, para el ISFD Escuela Normal Gral. Acha 29.8 años y para el ISFD Escuela Normal Santa Rosa el promedio de edad es de 28 años.

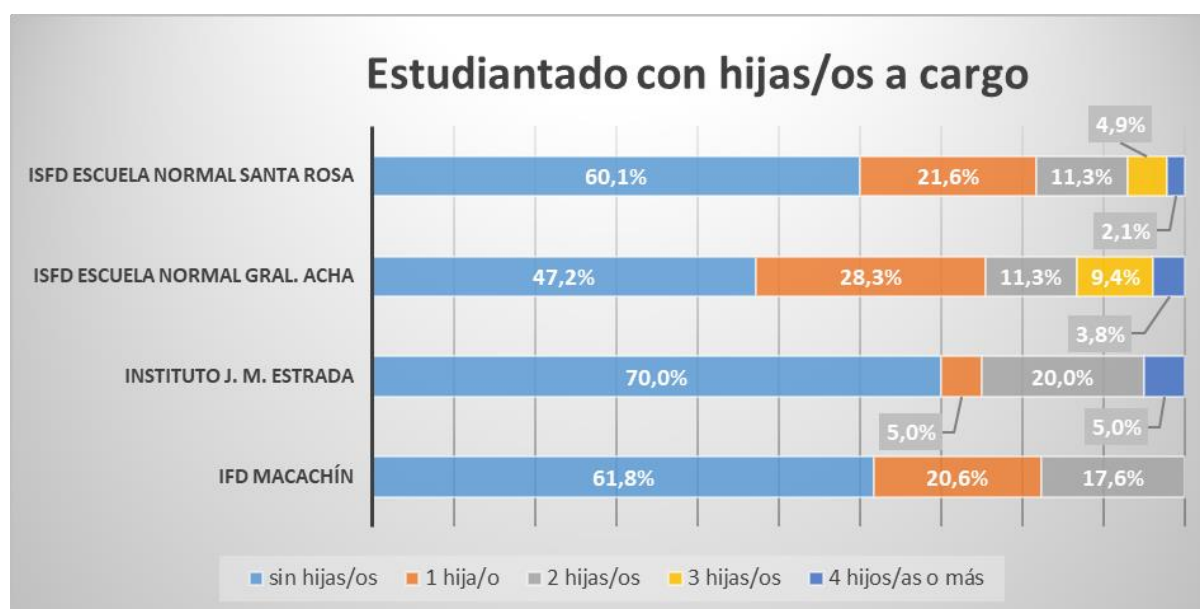
Tabla N° 1

ISFD	Promedio edad
IFD Macachín	25.5
Instituto J. M. Estrada	26.9
ISFD Escuela Normal Gral. Acha	29.8
ISFD Escuela Normal Santa Rosa	28

Al momento de analizar la distribución del estudiantado con **hijas o hijos a cargo**, en tres de los servicios educativos la mayoría del estudiantado declaró no tener menores a cargo, representando el 61.7% en el IFD Macachín, el 70% en el Instituto J. M. Estrada y el 60% en el ISFD Escuela Normal Santa Rosa. La única institución educativa en que la mayoría del estudiantado declaró tener hijas o hijos es el ISFD Escuela Normal Gral. Acha, representando el 52.9% de los casos.

Otro elemento de interés para analizar las características del estudiantado remite a la **situación convivencial**, en este sentido, en la totalidad de los servicios educativos las y los estudiantes mayoritariamente comparten vivienda con otras personas, representando el 100% en el Instituto J. M. Estrada, el 97% en el IFD Macachín, el 94.3% en el ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el 91.4% en el ISFD Escuela Normal Santa Rosa.

Gráfico N° 20



Considerando que la mayor parte del estudiantado comparte vivienda, resulta de interés describir quiénes son esas personas con las que se cohabita el hogar cotidianamente. En este sentido, el Gráfico N° 21 evidencia la **composición familiar** según ISFD: en el IFD Macachín, la mayoría del estudiantado convive con integrantes del núcleo familiar primario representando el 38.2%, mientras que para el Instituto J. M. Estrada los datos dan cuenta de que el estudiantado comparte vivienda mayoritariamente con parejas sin hijos. El ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el ISFD Escuela Normal Santa Rosa tienen en común que el estudiantado convive con el núcleo familiar constituido con hijas y/o hijos, representando el 37.7% y 34.1% respectivamente.

Considerando que la mayoría del estudiantado comparte vivienda, tanto con el núcleo familiar primario como el constituido, la **organización de las tareas cotidianas del hogar** adquiere relevancia, en tanto demanda un tiempo considerable además de lo que requiere la carrera docente. El Gráfico N° 21 da cuenta de cómo es la organización cotidiana de las acciones referidas a la reproducción material, evidenciando que en la mayoría de las instituciones educativas hay una distribución equitativa de las tareas cotidianas entre quienes comparten el hogar, representando el 45.5% en el IFD Macachín, el 60% en el Instituto J. M. Estrada y el 48.2% en el ISFD Escuela Normal Santa Rosa. El ISFD Escuela Normal Gral. Acha es la excepción, en tanto que la mayoría (38.7%) manifestó que, si bien ayudan en los quehaceres domésticos, los demás integrantes del hogar se encargan de la mayoría de las tareas.

Además de cómo se distribuyen los quehaceres domésticos, la **cantidad de horas diarias dedicadas a las tareas del hogar** resulta de interés al momento de analizar la disponibilidad horaria para dedicar a los requerimientos que demanda la FDI. En este sentido, los datos –Gráfico N° 22– evidencian que, a excepción del ISFD Escuela Normal Gral. Acha donde el estudiantado dedica mayoritariamente (39.6%) entre 3 y 4 horas diarias a las tareas del hogar, tanto en el IFD Macachín, el Instituto J. M. Estrada y el ISFD Escuela Normal Santa Rosa, el tiempo abocado a dichas tareas excede las 4 horas diarias, representando el 41.1%, 40% y 37.2% respectivamente.

Gráfico N°21

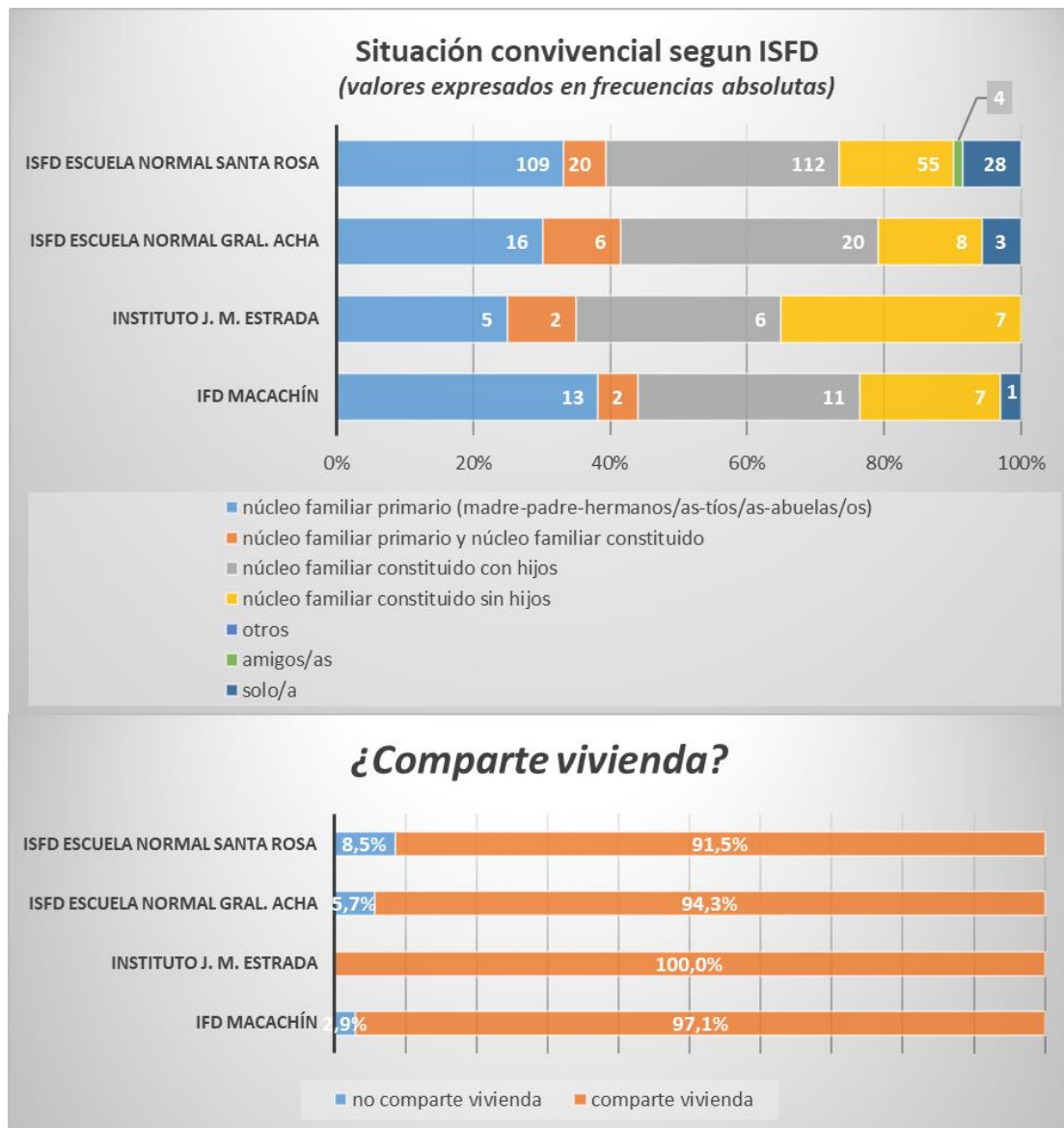
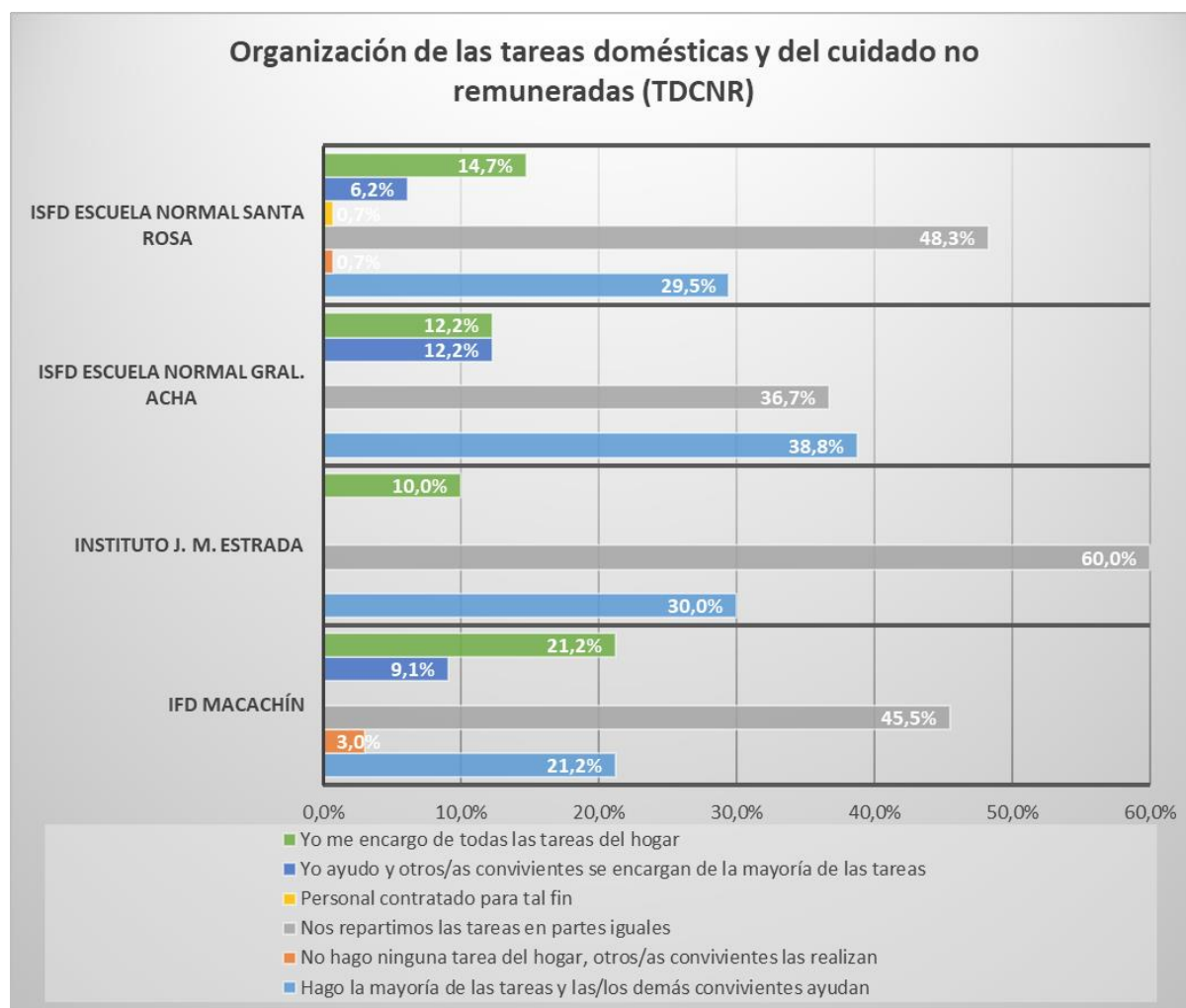


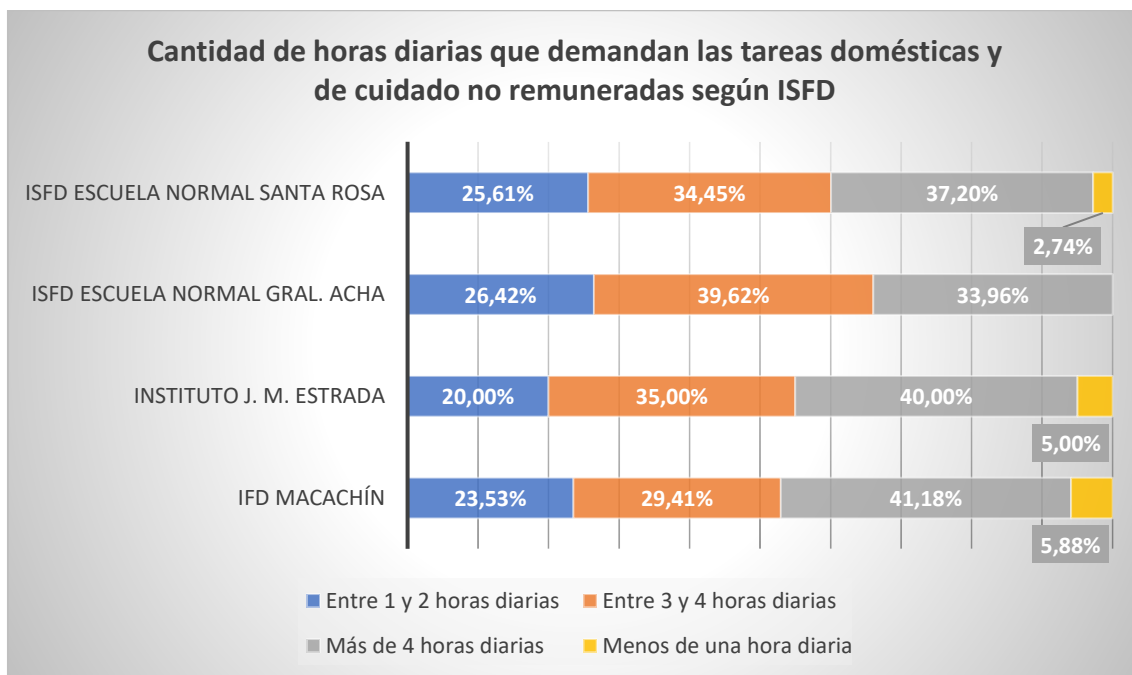
Gráfico N° 22



Por otro lado, el instrumento preguntó al estudiantado si la realización de las tareas domésticas les permitía llevar a cabo las acciones que demanda la FDI, o si por el contrario le generaba algún tipo de inconveniente –Gráfico N° 23–. En este marco, los datos evidencian que la respuesta mayoritaria en todos los casos es que “a veces” las tareas del hogar le permiten a las y los estudiantes realizar las tareas educativas, representando el 64.7% en el IFD Macachín, el 75% en el Instituto J. M. Estrada, el 66% en el ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el 54.8% en el ISFD Escuela Normal Santa Rosa. Como dato distintivo cabe destacar que solamente el 5.1% del estudiantado del ISFD Escuela Normal Santa Rosa manifestó tajantemente que las tareas del hogar sí dificultan su trayectoria educativa. Entre las razones más frecuentes, el estudiantado mencionó la falta de un espacio físico dentro de la vivienda que permita concentrarse exclusivamente en las tareas educativas a desarrollar, la

imposibilidad de dejar a personas a cargo con terceros, así como también el horario de cursada en aquellos ISFD que funcionan en turno vespertino.

Gráfico N° 23



Con relación a la **situación laboral**, resulta interesante destacar que, en la totalidad de las instituciones, la mayoría del estudiantado se encuentra inserto en el mercado laboral, representando el 58.8% en el IFD Macachín, el 70% en el Instituto J. M. Estrada, el 54.7% en el ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el 61.5% en el ISFD Escuela Normal Santa Rosa –Gráfico N° 24–. Así mismo, resulta interesante señalar que un porcentaje considerable, si bien no está trabajando, está en búsqueda de ingresar al mercado laboral, representando el 11.7% del estudiantado del IFD Macachín, el 15% en el Instituto J. M. Estrada, el 18.8% en el ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el 18.6% en el ISFD Escuela Normal Santa Rosa.

Gráfico N° 23

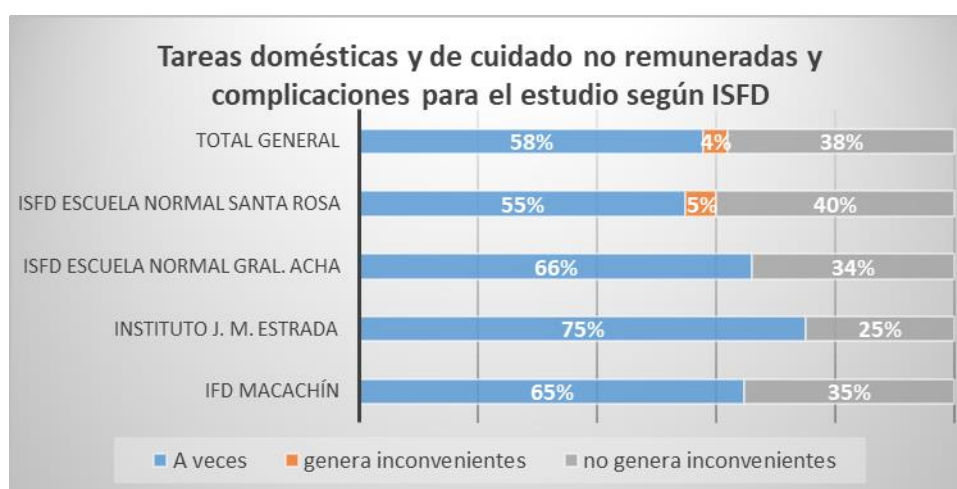
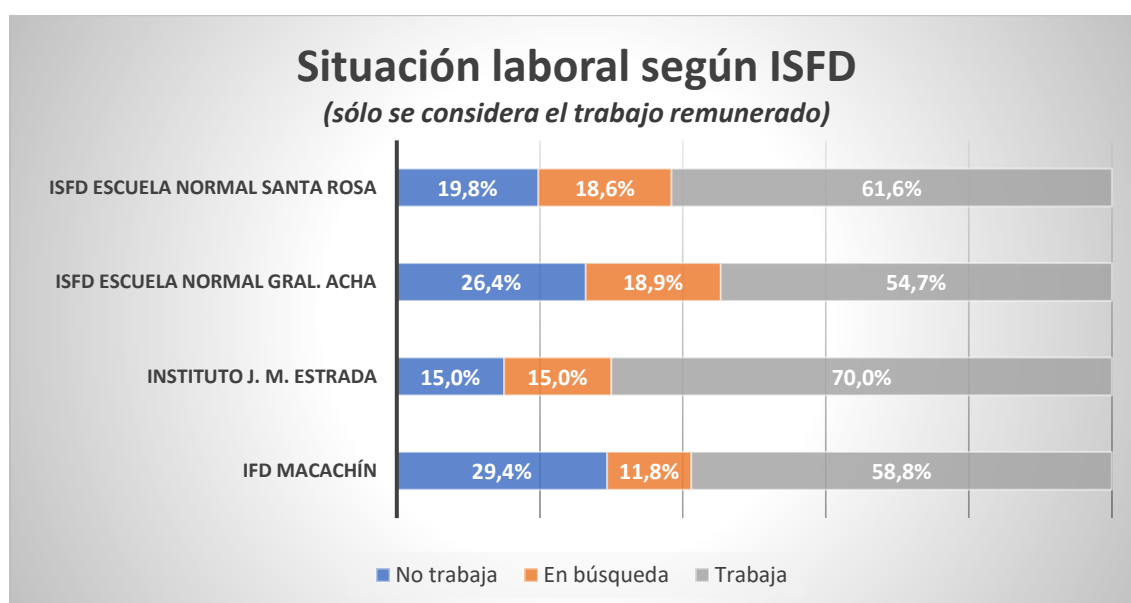
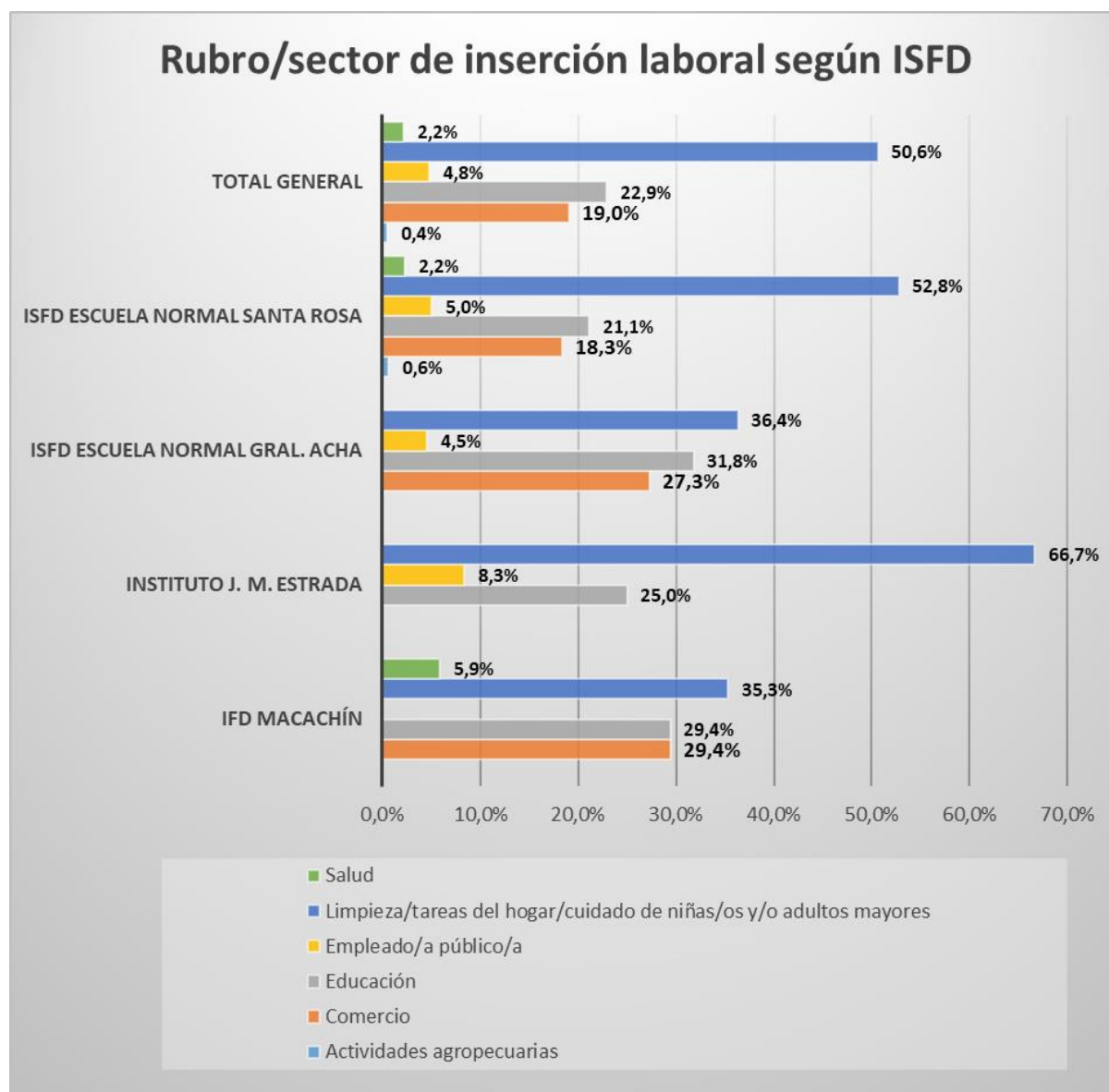


Gráfico N° 24



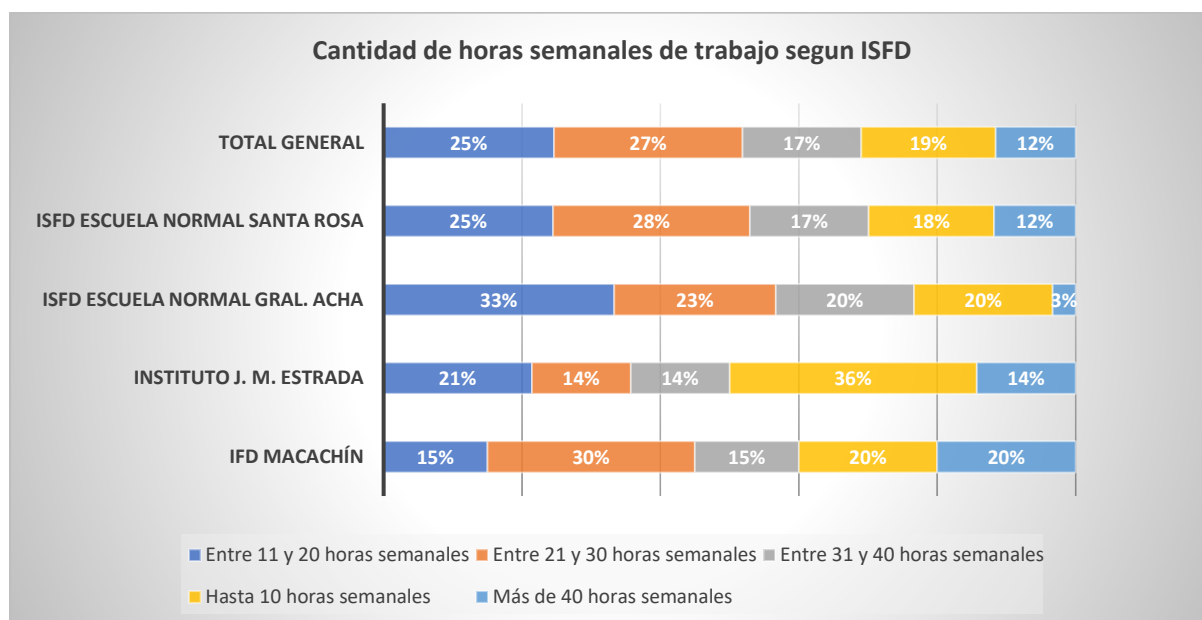
Con relación al **rubro o sector de inserción laboral** –Gráfico N° 25–, la mayor parte del estudiantado que se encuentra trabajando en simultáneo al desarrollo de la carrera docente, lo hace en el marco de las tareas del hogar (limpieza, cuidado de infancias y/o adultos mayores, entre otras), representando el 35.2% en el IFD Macachín, el 66.6% para el Instituto J. M. Estrada, el 36.3% en el ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el 52.7% del estudiantado del ISFD Escuela Normal Santa Rosa. El ámbito educativo es el segundo sector laboral en el que están inserto el cuerpo estudiantil que manifestó estar trabajando, representando el 29.4%, 25%, 31.8% y 21.1% respectivamente.

Gráfico N° 25



Un último aspecto con relación a la vinculación del estudiantado dentro del ámbito laboral, más allá del sector en el que lo hagan, remite a la **cantidad de horas de trabajo semanales** –Gráfico N° 26–. El estudiantado del IFD Macachín trabaja mayoritariamente (30%) entre 21 y 30 horas semanales, el del Instituto J. M. Estrada menos de 10 horas semanales (35.7%), el del ISFD Escuela Normal Gral. Acha trabaja principalmente entre 11 y 20 horas por semana (33.3%), mientras que el estudiantado del ISFD Escuela Normal Santa Rosa trabaja principalmente entre 21 y 30 horas semanales (28.4%), al igual que las y los estudiantes del IFD Macachín.

Gráfico N° 26



Otro elemento importante al momento de analizar las realidades del estudiantado de la FDI, remite al **lugar de residencia** con relación a la localidad donde se encuentra el ISFD. En este sentido, el Gráfico N° 27 da cuenta de que la mayoría reside en la misma localidad donde realizan su FDI, representando el 73.5% del estudiantado del IFD Macachín, el 55% del Instituto J. M. Estrada, el 92.4% del ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el 85.6% de las y los estudiantes del ISFD Escuela Normal Santa Rosa.

Entre quienes viven en la misma localidad donde realizan su FDI, el Gráfico N° 28 da cuenta de quiénes tuvieron que **mudarse** definitivamente a donde está situado el ISFD. En este sentido, el 16% del estudiantado del IFD Macachín y el ISFD Escuela Normal Santa Rosa se mudó desde las localidades dentro de la provincia para iniciar la carrera docente, mientras que para el ISFD Escuela Normal Gral. Acha y para el Instituto J. M. Estrada, representan el 10.2% y 9% respectivamente. Del mismo modo, un porcentaje menor del estudiantado del ISFD Escuela Normal Santa Rosa y del ISFD Escuela Normal Gral. Acha se mudaron desde otras provincias para poder comenzar su FDI, representando el 3.5% y 6.1% respectivamente.

Gráfico N° 27

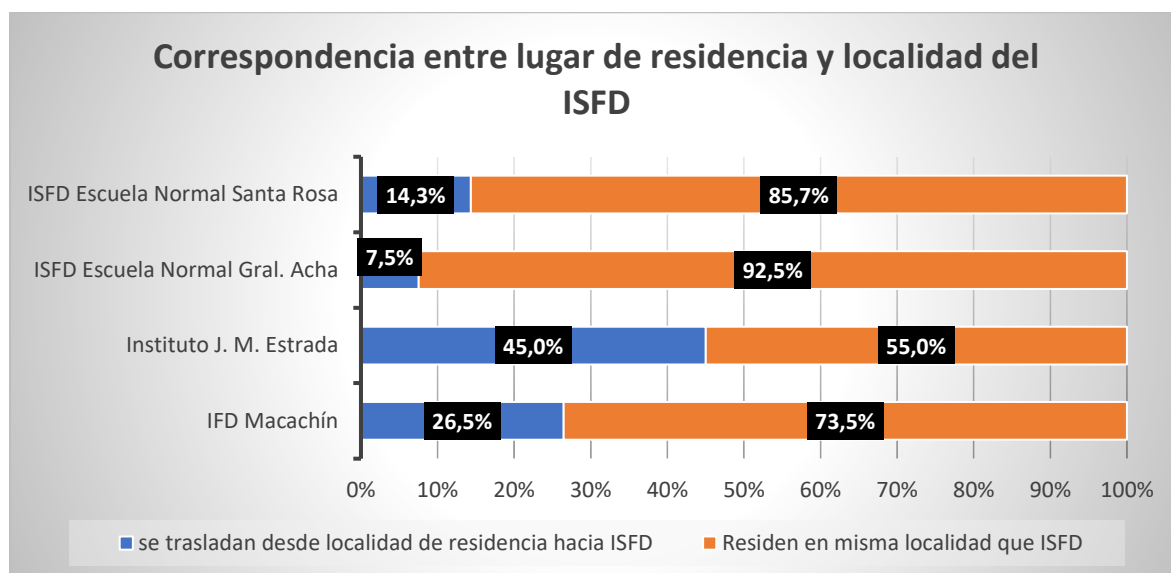
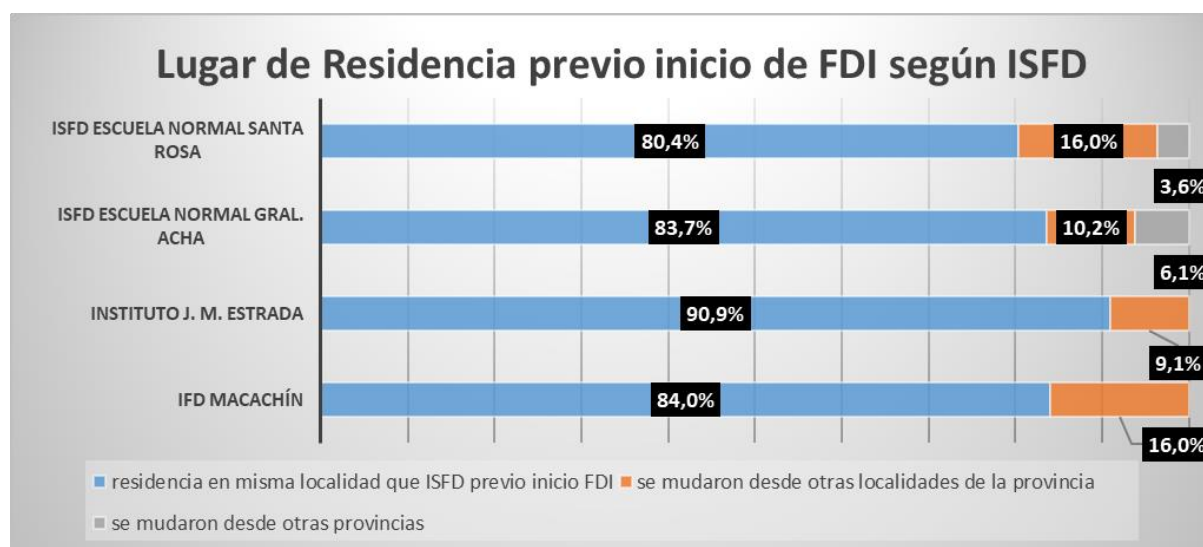


Gráfico N° 28

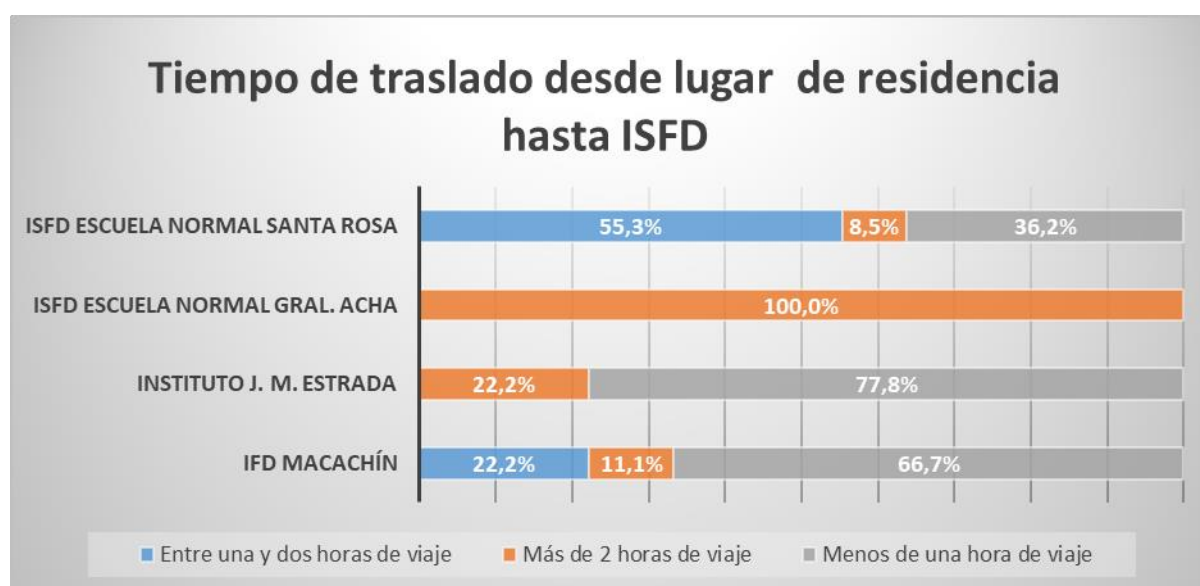


Entre quienes no residen en la misma localidad donde realizan su FDI, y por ende se **trasladan cotidianamente** hacia donde se encuentra la institución formadora – Gráfico N° 28– (“Correspondencia entre lugar de residencia y localidad del ISFD”), representan el 45% del estudiantado del Instituto J. M. Estrada, el 26.4% del IFD Macachín, el 14.3% del ISFD Escuela Normal Santa Rosa y el 7.5% en el ISFD Escuela Normal Gral. Acha. En la mayoría de los casos, quienes se trasladan cotidianamente desde la localidad donde residen hacia el lugar donde realizan la carrera, lo hacen dentro del primer anillo de la zona de influencia del ISFD, en tanto las distancias de traslado no superan los 100 km. El ISFD Escuela Normal Gral. Acha

representa la excepción, en tanto algunos estudiantes se trasladan dentro del segundo anillo, ya que las distancias oscilan entre los 101 y 200 km.

También otras cuestiones, como los **tiempos de traslados**, así como los medios de transporte utilizados adquieren relevancia. Con relación al primer aspecto, el Gráfico N° 29 evidencia que para el IFD Macachín y el Instituto J. M. Estrada la mayoría de los traslados demandan menos de una hora de viaje, representando el 66.6% y 77.7% respectivamente, mientras que para el estudiantado del ISFD Escuela Normal Santa Rosa los viajes le demandan entre 1 y 2 horas de viajes. Como se mencionó anteriormente, el ISFD Escuela Normal Gral. Acha es el instituto que recibe estudiantes que más tiempo dedican a los traslados, en tanto la totalidad de los casos manifestó que les demanda más de 2 horas de viaje.

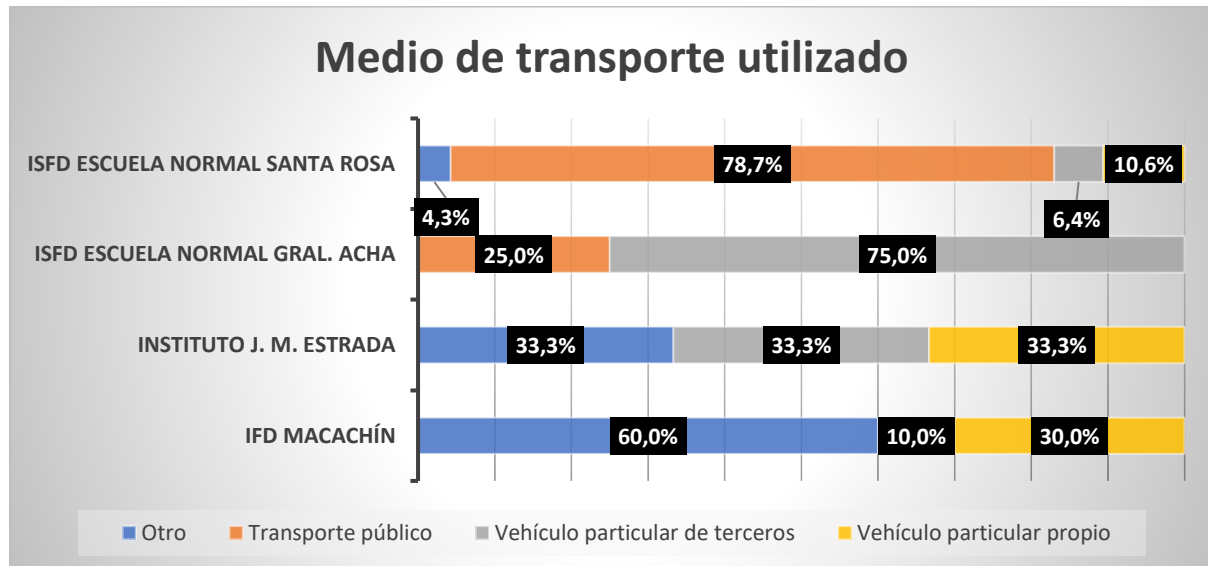
Gráfico N° 29



Con relación a los **medios de transporte** utilizados, el Gráfico N° 30 muestra que el 30% del estudiantado del IFD Macachín utiliza vehículos particulares propios, así como un porcentaje considerable (60%) mencionó que se traslada con otros medios de transporte no contemplados dentro del instrumento de recolección, entre los que se destacan recurrir a taxi o remis, comisionistas e incluso “a dedo”. El estudiantado que se traslada hacia el Instituto J. M. Estrada lo hace a partir de transporte público y con vehículos particulares (tanto propios como de terceros) de manera equitativa (33.3% cada uno), mientras que el estudiantado que viaja hacia el ISFD Escuela Normal Gral. Acha lo hace principalmente por medio de vehículos particulares de

terceros (75%) y en segundo lugar por medio transporte público (25%), caso contrario al ISFD Escuela Normal Santa Rosa donde éste es el primer medio de transporte utilizado representando el 78.7% de los casos, en segundo lugar vehículos particulares propios y en tercer lugar vehículos particulares de terceros, representando el 10.6% y 6.3% respectivamente.

Gráfico N° 30



Con relación al **máximo nivel educativo del grupo familiar primario**, el análisis de los datos –Tabla N° 2– evidencia, en primer lugar, que en la totalidad de los ISFD el máximo recorrido finalizado dentro del ámbito educativo de la familia de las y los estudiantes corresponde a la culminación de los estudios obligatorios (secundario completo), representando el 41.1% en el IFD Macachín, el 40% en el Instituto J. M. Estrada, el 26.4% en el ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el 34.7% del ISFD Escuela Normal Santa Rosa. Así mismo, y en segundo lugar, en las cuatro instituciones educativas que la muestra permite garantizar la representatividad, el Nivel Primario completo es el máximo nivel educativo logrado, representando el 35.2%, 15%, 22.6% y 20.1% respectivamente.

Tabla N° 2

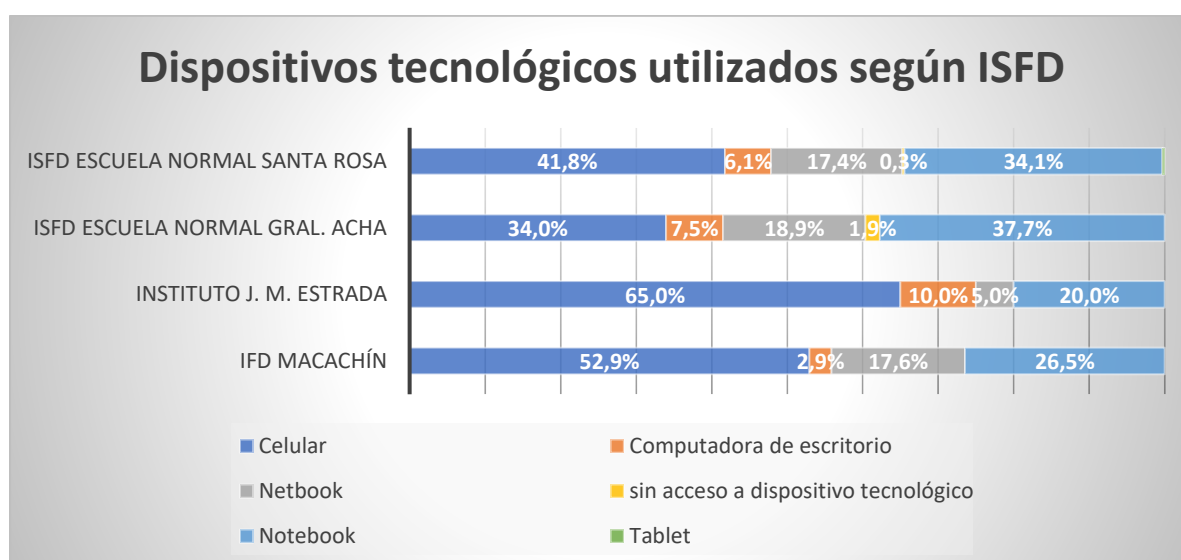
	Primaria completa	Primaria incompleta	Secundario completo	Secundario incompleto	Terciario completo	Terciario incompleto	Universitario completo	Universitario incompleto	Posgrado completo
IFD Macachín	35,3%	14,7%	41,2%	8,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Instituto J. M. Estrada	15,0%	15,0%	40,0%	10,0%	5,0%	5,0%	10,0%	0,0%	0,0%
ISFD Escuela Normal Gral. Acha	22,6%	20,8%	26,4%	13,2%	5,7%	1,9%	5,7%	1,9%	1,9%
ISFD Escuela Normal Santa Rosa	20,1%	7,6%	34,8%	17,7%	9,1%	2,7%	4,9%	2,4%	0,6%

*La suma por institución puede no dar 100% dado que se han marginado los casos con estudios de posgrado incompleto

Uno de los últimos aspectos considerados al momento de caracterizar el perfil del estudiantado remite al **acceso a recursos y/o dispositivos tecnológicos**. Como se mencionó, el instrumento indagó sobre cuál es el dispositivo tecnológico más utilizado dentro de las tareas que demanda la carrera docente, la accesibilidad a internet y el tipo de conexión, así como la valoración de su funcionamiento.

Con relación al primer aspecto, el Gráfico N° 31 evidencia que tanto en el IFD Macachín, como en el Instituto J. M. Estrada y el ISFD Escuela Normal Santa Rosa el estudiantado utiliza el celular como principal dispositivo tecnológico para realizar las tareas que demanda su FDI, representando el 52.9%, 65% y 41.7% Solamente en el ISFD Escuela Normal Gral. Acha manifestaron que la notebook es su principal herramienta representando el 37.7% de los casos.

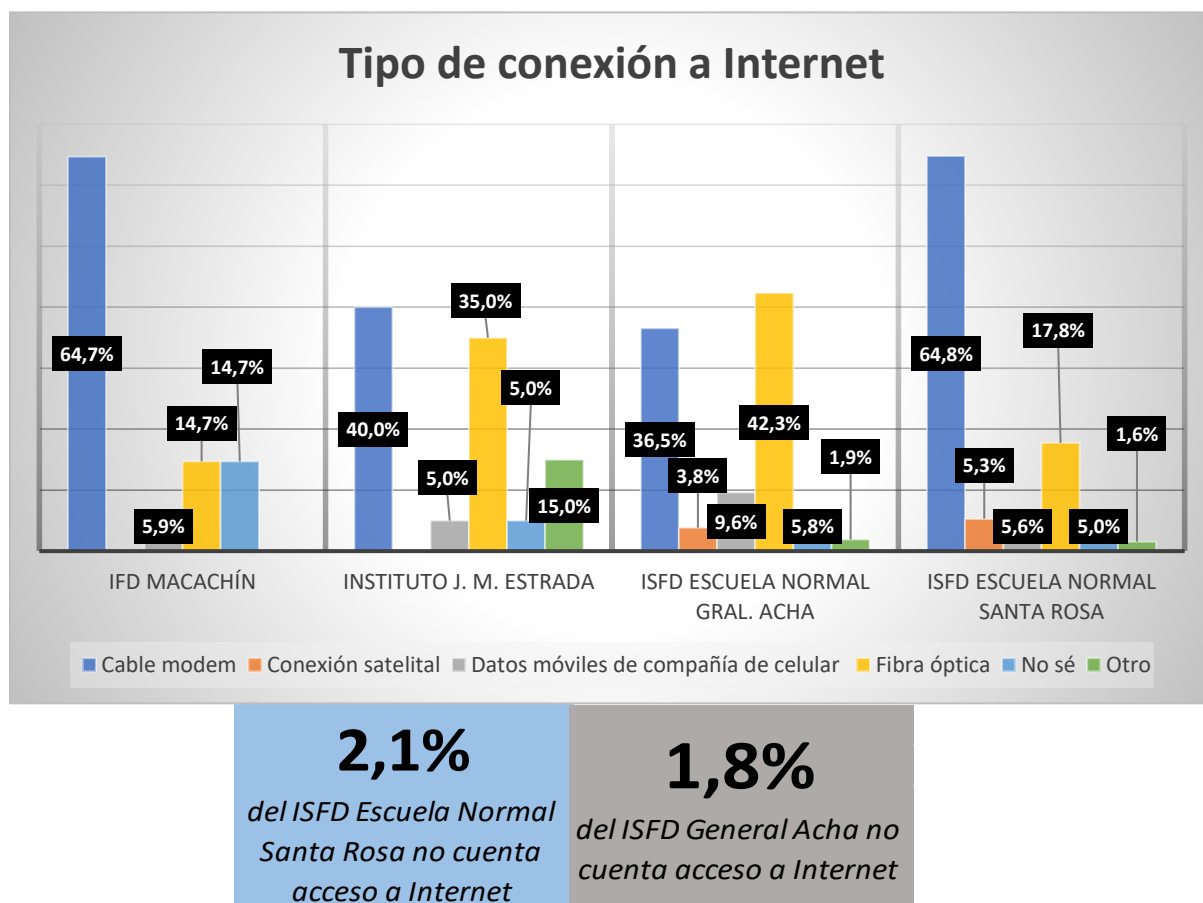
Gráfico N° 31



En cuanto al **acceso a internet**, el Gráfico N° 32 da cuenta que la totalidad del estudiantado del IFD Macachín y el Instituto J. M. Estrada tiene acceso a internet, mientras que el 2.1% (siete casos) del ISFD Escuela Normal Santa Rosa no cuenta con conectividad a internet y el 1.8% (un caso) en el ISFD Escuela Normal Gral. Acha.

El **tipo de conectividad** también es otro elemento importante de considerar – Infografía N° 5–. A excepción del ISFD Escuela Normal Gral. Acha, donde la fibra óptica es el tipo de conexión más habitual, representando el 42.3%, en el resto de las instituciones formadoras la conexión por cable módem es la más común, representando el 64.7% del IFD Macachín, el 40% del Instituto J. M. Estrada y el 64.8% del ISFD Escuela Normal Santa Rosa.

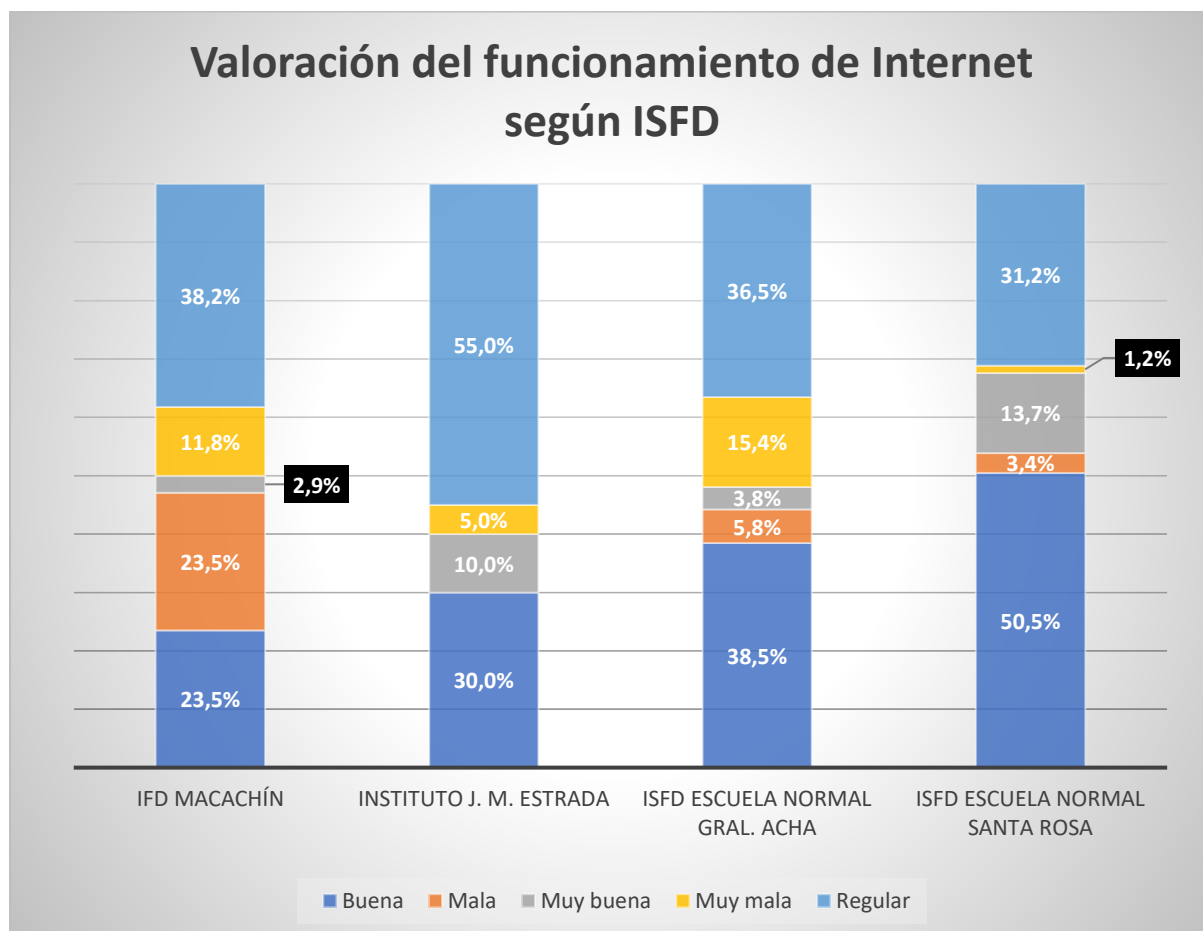
Infografía N° 5



Dentro de los aspectos referidos a los recursos tecnológicos, un último aspecto sobre el que se recolectó información, remitió a la valoración que hace el estudiantado sobre el funcionamiento de internet para quienes tienen acceso. En este sentido, el Gráfico N° 31 muestra que la mayoría califica entre “buena” y “regular” el funcionamiento de internet al momento de realizar las tareas inherentes a la carrera

docente. En el ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el ISFD Escuela Normal Santa Rosa la valoración principal fue de “buena”, representando el 38.4% y 50.4% respectivamente, mientras que el cuerpo estudiantil del IFD Macachín y el Instituto J. M. Estrada valoraron como “regular” el funcionamiento en un 38.2% y 55% respectivamente.

Gráfico N° 32



Otro aspecto al momento de lograr la caracterización del perfil del estudiantado de la FDI remite a si son destinatarios o no de **becas y/o programas educativos** – Gráfico N° 33–. La única institución formadora en que la mayoría (55.8%) de las y los estudiantes perciben algún programa educativo es el IFD Macachín; donde menos estudiantes con acceso a becas educativas es en el Instituto J. M. Estrada, en tanto solamente el 5% declaró ser beneficiario, mientras que quienes sí perciben algún tipo de programa educativo en el ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el ISFD Escuela Normal Santa Rosa, representan el 32% y 41.7% respectivamente. En la totalidad de los casos, “PROGRESAR” es la beca educativa preponderante, en tanto representa

el 91.3% de los casos entre quienes manifestaron ser destinatarios de becas y/o programas educativos.

Si las y los estudiantes son destinatarios de algún tipo de **programa de asistencia social** que no sea necesariamente para el ámbito educativo –Gráfico N° 34–, fue otro de los elementos a tener en cuenta. En este sentido, la mayoría declaró no percibir ningún tipo de asistencia social, siendo el Instituto J. M. Estrada el único establecimiento educativo en el que no se registró ningún caso. Quienes sí perciben algún tipo de ayuda asistencial, representan el 11.7% del estudiantado del IFD Macachín, el 15% en el ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el 15.5% en el ISFD Escuela Normal Santa Rosa. Entre quienes sí manifestaron percibir algún tipo de programa asistencial, se destacan la Asignación Universal por Hijo, Tarjeta Alimentar y Potenciar Trabajo.

Gráfico N° 33

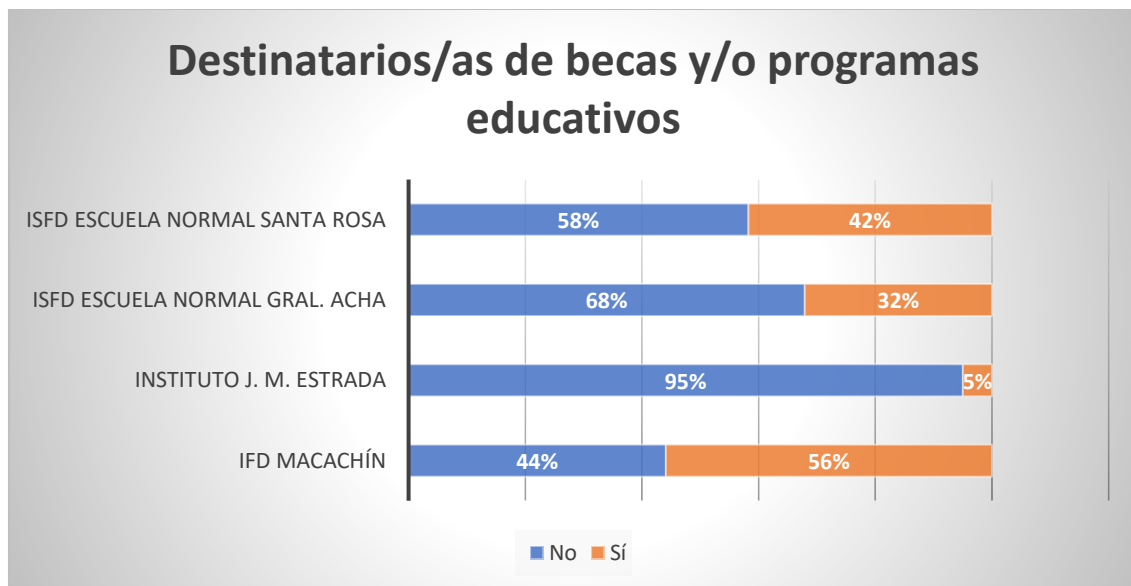
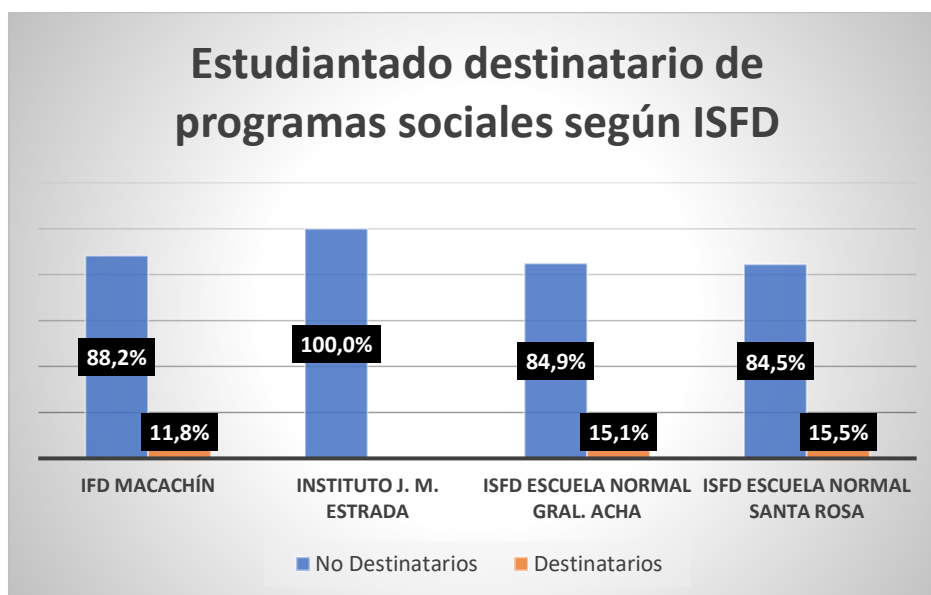


Gráfico N° 34

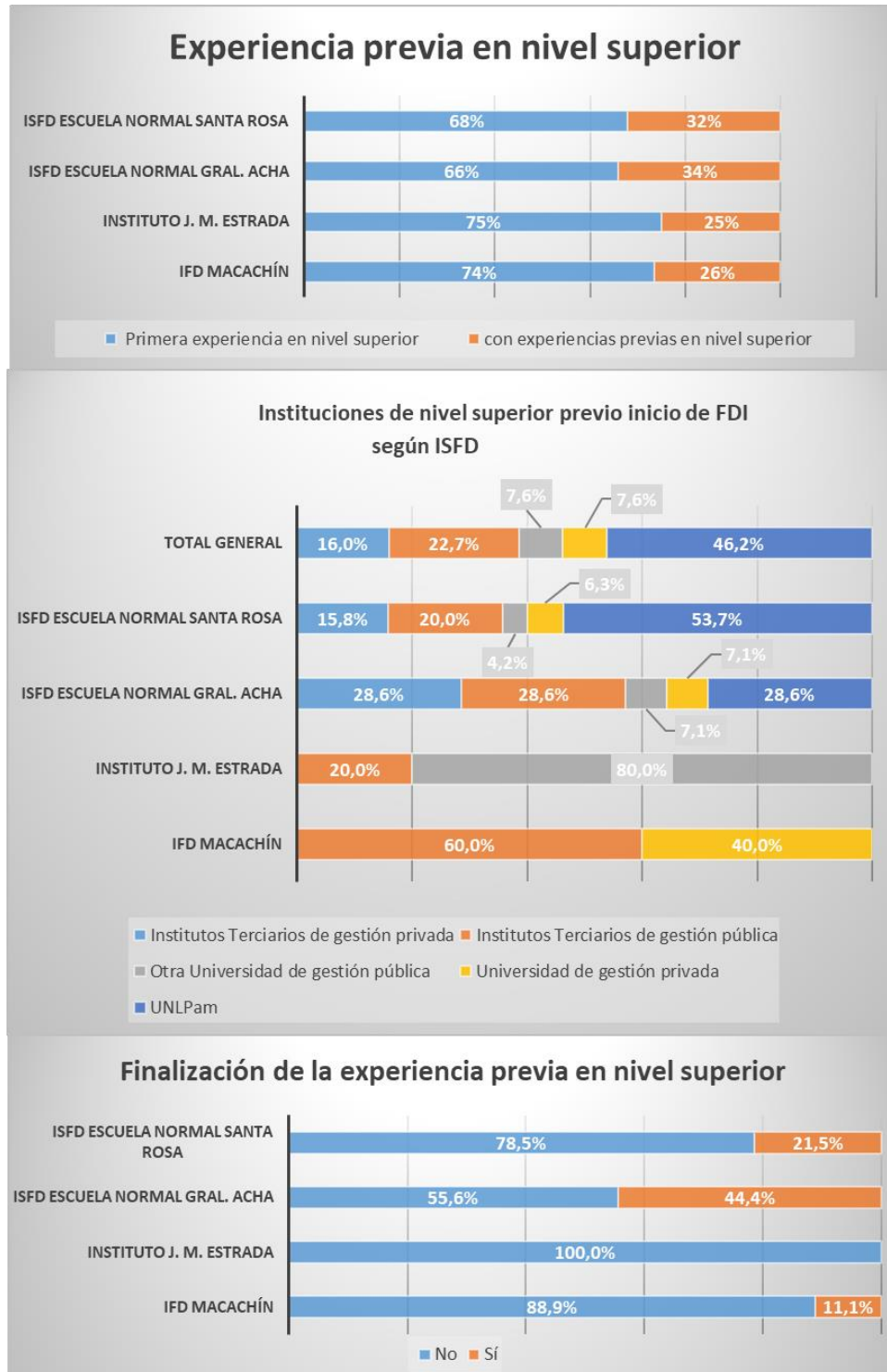


Un último aspecto con relación al perfil del estudiantado remite a las **experiencias en nivel superior previo al inicio de la FDI**. El Infografía N° 6 evidencia que la mayoría está realizando su primera experiencia en el Nivel Superior, a partir de la carrera docente, mientras que solamente el 26.4% del estudiantado del IFD Macachín declaró haber tenido experiencias previas, un 25% en el Instituto J. M. Estrada, un 33.9% en el ISFD Escuela Normal Gral. Acha y un 32% para el ISFD Escuela Normal Santa Rosa.

Entre quienes declararon haber transitado experiencias previas como estudiantes de Nivel Superior previo inicio de la carrera docente, resulta de interés describir cuáles fueron las instituciones donde las realizaron –Infografía N° 6–. En este sentido, entre quienes iniciaron carreras de Nivel Superior en el IFD Macachín lo hicieron principalmente en institutos terciarios de gestión pública (60%) y en universidades de gestión privada (40%), mientras que el estudiantado del Instituto J. M. Estrada lo hicieron principalmente en universidades públicas (80%) y en menor medida en institutos terciarios de gestión pública (20%). Las y los estudiantes del ISFD Escuela Normal Gral. Acha lo hicieron en igual proporción (28.5%) en la UNLPam, institutos terciarios de gestión pública y privados, y en menor medida en otras universidades, tanto de gestión pública como privada (7.1%). Lo contrario sucede con el ISFD Escuela Normal Santa Rosa, donde la mayoría transitó experiencias previas en nivel superior previo al inicio de la carrera docente en la UNLPam (53.6%), seguido de

institutos terciarios de gestión pública (20%) y en tercer lugar de gestión privada (15.7%)

Infografía N° 6



Más allá de la institución donde realizaron la experiencia previa en Nivel Superior, resulta de interés establecer si pudieron finalizarla. El Infografía N° 6 muestra que

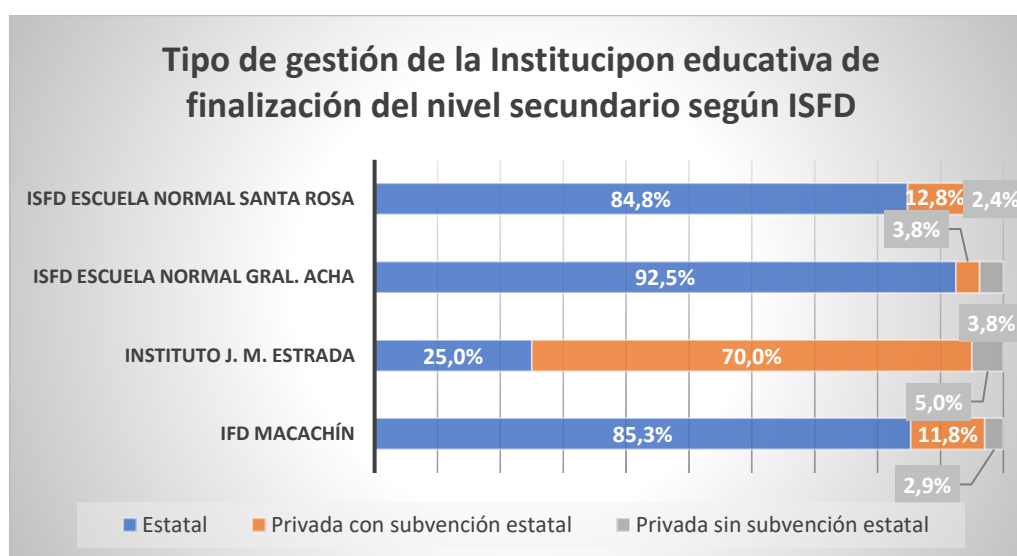
mayoritariamente no pudieron hacerlo, en tanto solamente el 11.1% del estudiantado del IFD Macachín finalizó la experiencia previa al inicio a la FDI, un 44.4% del estudiantado del ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el 21.5% en el ISFD Escuela Normal Santa Rosa. Mientras que en el Instituto J. M. Estrada ningún estudiante finalizó la carrera de nivel superior que inició previamente al ingreso a la formación docente. Entre los principales motivos por los que no pudieron finalizarla, el estudiantado mencionó que no le gustó la carrera iniciada o que no cumplió con las expectativas previas, así como también dificultades generadas por la situación personal/familiar del momento.

Trayectorias Escolares dentro los niveles obligatorios del estudiantado de la FDI

Como se mencionó anteriormente, además del perfil sociodemográfico del estudiantado de la FDI, el estudio se propuso describir cómo fue la trayectoria educativa dentro de los niveles obligatorios previo ingreso a la carrera docente.

El primer aspecto a mencionar remite al **tipo de gestión** de las instituciones en que egresaron de los niveles obligatorios –Gráfico N° 35–. Los datos dan cuenta de que la mayoría del estudiantado de la FDI egresó en instituciones educativas de gestión estatal, representando el 85.2% en el IFD Macachín, el 92.4% en el ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el 84.7% en el ISFD Escuela Normal Santa Rosa. El Instituto J. M. Estrada es la excepción en tanto el 70% egresó en instituciones de gestión privada con subvención estatal.

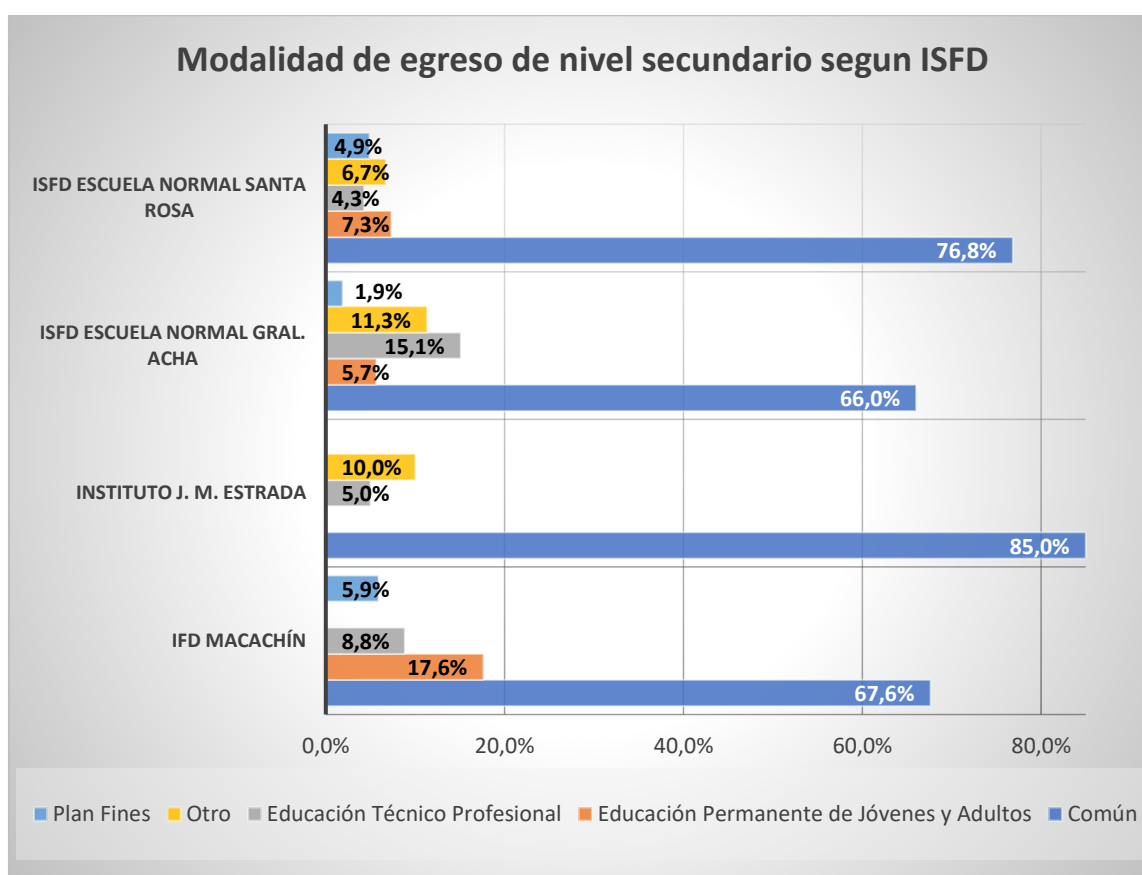
Gráfico N° 35



Otro elemento remite a la **modalidad** en que finalizaron sus trayectorias en los niveles obligatorios –Gráfico N° 36–, siendo la principal la común, representando el 67.5% del estudiantado del IFD Macachín, el 85% del Instituto J. M. Estrada, el 66% del ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el 76.8% del ISFD Escuela Normal Santa Rosa.

A continuación –Tabla N° 3– se presenta la descripción de las principales **orientaciones** dentro de la modalidad común en la que el estudiantado de la FDI egresó del del nivel secundario. A excepción del ISFD Escuela Normal Gral. Acha donde prevalecen egresados de la orientación en “Comunicación” (22.8%), en el resto de los servicios educativos la orientación en “Ciencias Sociales y Humanidades” es la preponderante, representando el 65.2% del estudiantado del IFD Macachín, el 47% del Instituto J. M. Estrada y el 30.9% del ISFD Escuela Normal Santa Rosa.

Gráfico N° 36



Otro elemento importante al momento de describir las trayectorias escolares dentro de los niveles obligatorios, remite a la **repitencia y a la discontinuidad** en algún momento del recorrido escolar. Con relación al primer aspecto, en la totalidad de los ISFD la mayoría del estudiantado transitó los niveles educativos obligatorios sin haber repetido en ningún momento, representando el 95% en Instituto J. M. Estrada, el 77.3% del ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el 72.2% del ISFD Escuela Normal Santa Rosa. Donde mayor nivel de repitencia se evidenció remite al estudiantado del IFD Macachín, en tanto el 32.3% declaró haber repetido al menos un año dentro de la escolaridad obligatoria. El Nivel Secundario es donde mayores niveles de repitencia hubo, representando el 5%, 16.9%, el 21% y 32.3% respectivamente. El Nivel Primario es donde menores niveles de repitencia hubo, mientras que solamente estudiantes del ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el ISFD Escuela Normal Santa Rosa mencionaron haber repetido al menos una vez tanto en Nivel Primario como Secundario, representando el 1.8% (un caso) y 1.2% (cuatro casos) respectivamente.

Tabla N° 3

Orientación de modalidad común según ISFD				
	IFD Macachín	Instituto J. M. Estrada	ISFD Escuela Normal Gral. Acha	ISFD Escuela Normal Santa Rosa
Agrario	13,0%	0,0%	0,0%	0,8%
Artes visuales	0,0%	5,9%	5,7%	4,0%
Música	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%
Cs. Naturales	8,7%	11,8%	17,1%	22,6%
Cs. Soc. y Humanidades	65,2%	47,1%	20,0%	31,0%
Comunicación	0,0%	0,0%	22,9%	5,2%
Ec. y Adm.	13,0%	35,3%	20,0%	22,2%
Educación Física	0,0%	0,0%	0,0%	2,4%
Informática	0,0%	0,0%	0,0%	3,2%
Otro	0,0%	0,0%	14,3%	7,1%
Sec. en Diseño Esp. en Comunic. Visual	0,0%	0,0%	0,0%	0,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Con relación a la **discontinuidad de las trayectorias**, el Gráfico N° 38 da cuenta que, de manera similar al nivel de repitencia, la mayoría del estudiantado manifestó no haber abandonado en ningún momento sus trayectorias escolares dentro de los niveles obligatorios, representando el 79.4% del IFD Macachín, el 90% del Instituto J. M. Estrada, el 83% del ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el 86.5% del ISFD Escuela Normal Santa Rosa. Donde mayores niveles de discontinuidad se registró, al igual que de repitencia, es en el IFD Macachín en tanto que el 20.5% declaró haber dejado de asistir en algún momento durante el Nivel Secundario. El segundo establecimiento educativo de FDI donde mayor nivel de discontinuidad hubo, y también dentro del Nivel Secundario, es en el ISFD Escuela Normal Gral. Acha, representando el 16.9%, seguido por el ISFD Escuela Normal Santa Rosa, única institución donde se registraron discontinuidades en ambos niveles (12.8% en nivel secundario y 0.6% en nivel primario). El Instituto J. M. Estrada es donde menores niveles de discontinuidad de las trayectorias se registraron (10% en nivel secundario).

Gráfico N° 37

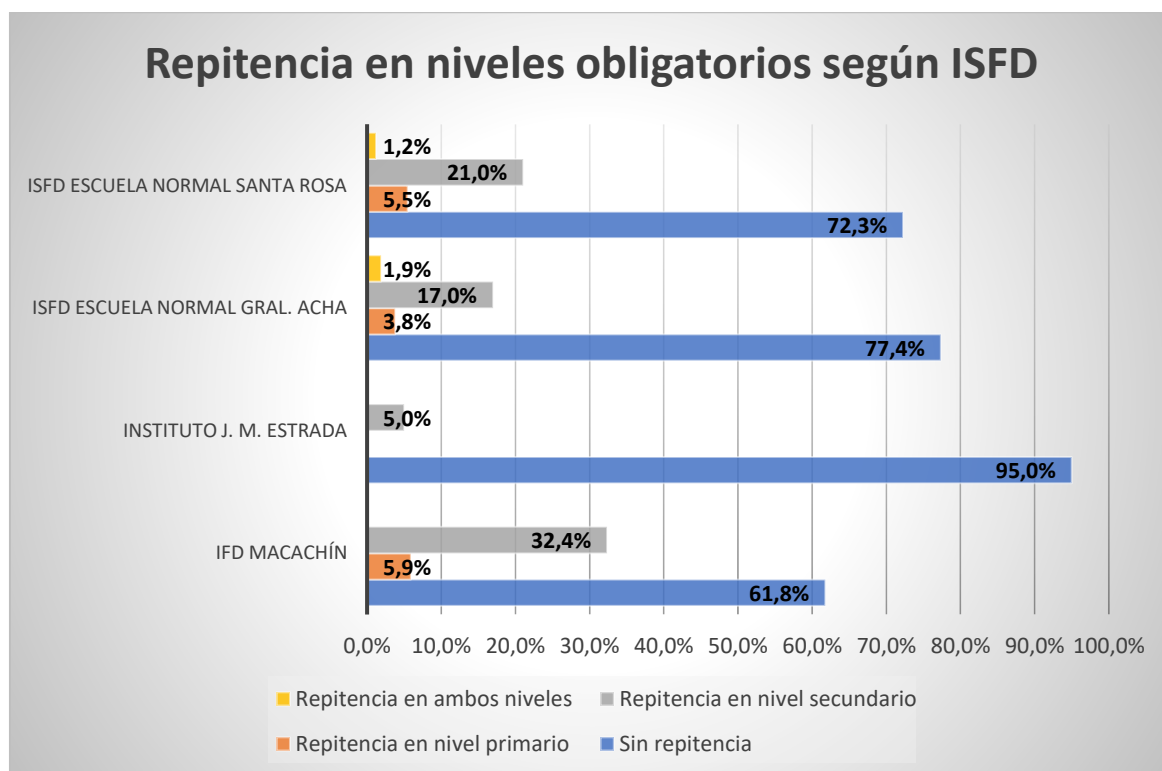
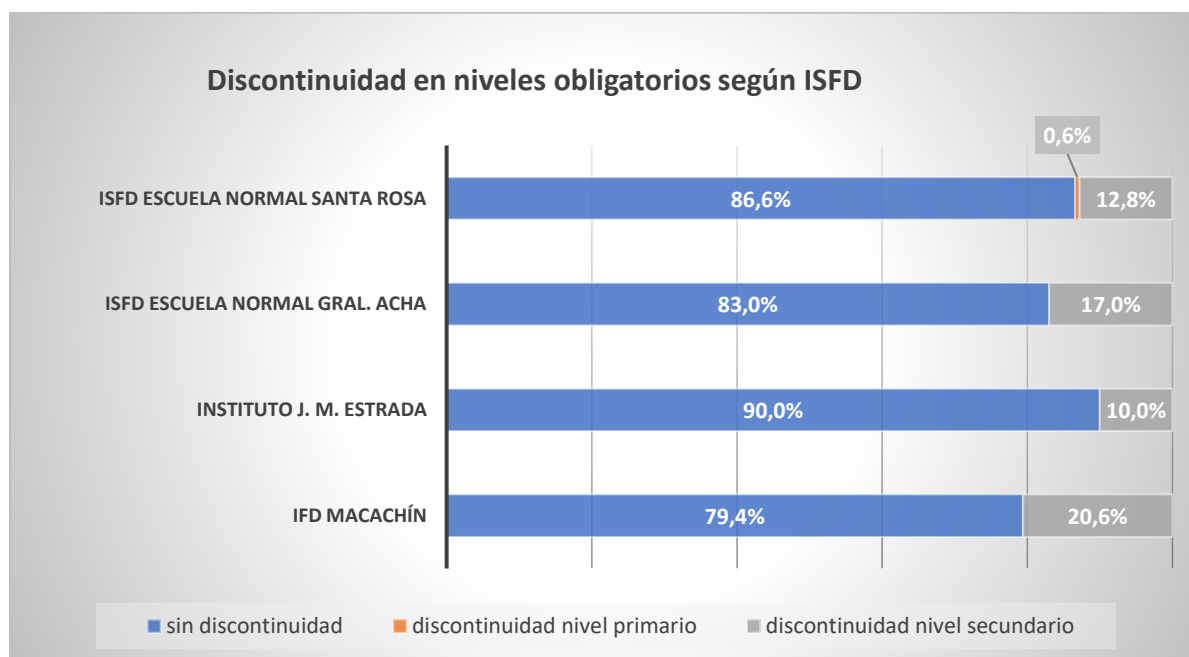


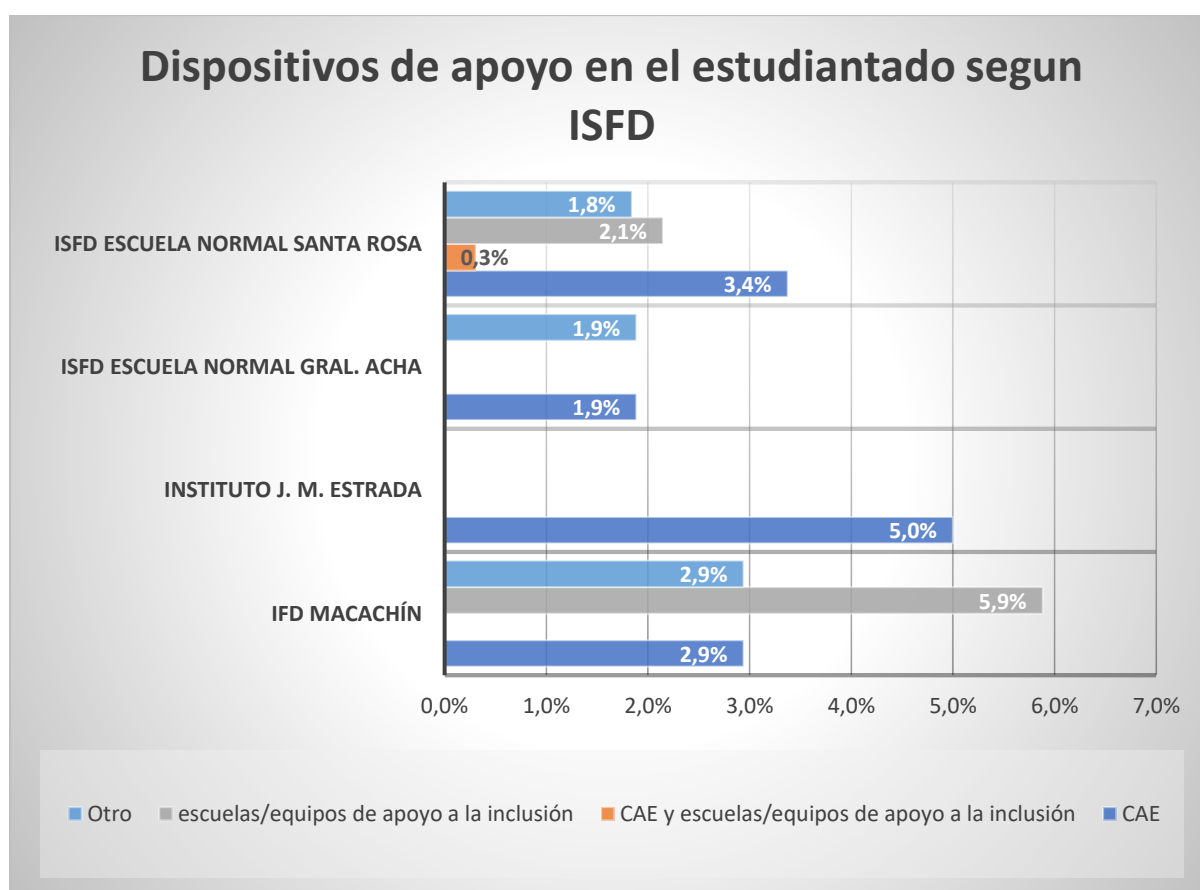
Gráfico N° 38



Otra de las variables consideradas al momento de la descripción de las trayectorias escolares, remite a si el estudiantado de la FDI se vinculó con algún tipo de **dispositivos y/o configuraciones de apoyo** durante su recorrido dentro de los

niveles obligatorios –Gráfico N° 39–. En este sentido, la gran mayoría del estudiantado de la FDI declaró no haber recibido ningún tipo de dispositivos y/o configuraciones de apoyo durante su trayectoria previa al inicio de la carrera docente, representando el 88.2% del IFD Macachín, el 95% del Instituto J. M. Estrada, el 96.2% del ISFD Escuela Normal Gral. Acha y el 92.3% del estudiantado del ISFD Escuela Normal Santa Rosa. Entre quienes declararon haberse relacionado con alguno de estos servicios, lo hicieron principalmente por medio de los CAE y las escuelas/equipos de apoyo a la inclusión.

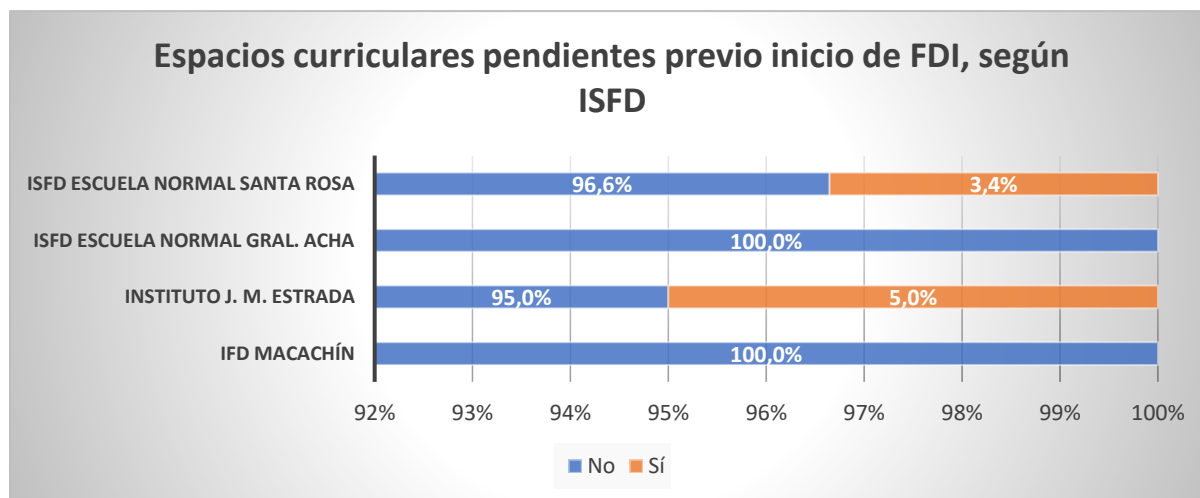
Gráfico N° 39



El último aspecto remite a si las y los estudiantes que ingresaron a la carrera docente **adeudaban espacios curriculares del nivel secundario** o si, por el contrario, ya habían finalizado su recorrido dentro de los niveles obligatorios. En este sentido el Gráfico N° 40 da cuenta de que la gran mayoría ingresó a la carrera docente sin adeudar materias, en tanto solamente el 5% (un caso) del Instituto J. M. Estrada y el 3.3% (11 casos) del ISFD Escuela Normal Santa Rosa, declararon haberse

inscripto a la carrera docente aun habiendo tenido espacios curriculares pendientes. En el IFD Macachín y el ISFD Escuela Normal Gral. Acha la totalidad del estudiantado no debía materias al momento de ingresar al nivel superior.

Gráfico N° 40



2° Etapa: análisis cualitativo

El estudio se propuso abordar el análisis de dos dimensiones cualitativas a partir de la percepción del estudiantado: la primera referida a lo que implicó desarrollar las tareas que demanda la FDI en los periodos de ASPO y DISPO durante 2020 y 2021 y el posterior regreso a la presencialidad en el inicio del actual ciclo lectivo, mientras que la segunda remite a la opinión del cuerpo estudiantil acerca de la posibilidad de la reformulación de las propuestas formativas de la carrera docente combinando instancias presenciales con formatos virtuales. Los resultados que a continuación se presentan son el resultado del análisis de los datos construidos a partir de la combinación de técnicas cuantitativas (cuestionario) y cualitativas (entrevistas semiestructuradas)¹⁰.

¹⁰ La explicación acerca de la construcción de indicadores cuantitativos y la operacionalización de variables cualitativas se encuentra en el apartado “Decisiones metodológicas”

Particularidades de las trayectorias formativas de la FDI en entornos mediados por la virtualidad durante la suspensión de la presencialidad (ASPO-DISPO)

Durante las entrevistas, el estudiantado expresó en propias palabras cuáles fueron sus sensaciones durante la suspensión de clases presenciales y lo que implicó realizar las tareas que demanda su formación docente en la virtualidad.

Como primer aspecto emergieron situaciones referidas al TDCNR propios de la organización y dinámica del hogar para quienes compartían vivienda con otros integrantes familiares. En este sentido, el hecho de tener que desarrollar las actividades que demandaba cada espacio curricular en el mismo hogar generó algún tipo de dificultades, como ser la ausencia espacios físicos tranquilos para conectarse a clases virtuales sincrónicas sin que la dinámica del hogar genere interrupciones al momento de conectarse o realizar algún tipo de tarea. Para ejemplificar estas situaciones se presentan algunos de los testimonios recuperados durante el desarrollo de las entrevistas:

(...) me pasaba esto de estar yo con la cámara prendida, activo vamos a decir en la clase, trataba de estar solo en la pieza o en la cocina y por ahí lo que me pasaba, o sea, como un obstáculo es el entrar la madre o mi papá o mi hermano y decirme algo y justo yo estar en la cámara y ellos pasando por atrás o el micrófono prendido y me decían algo entonces... no es un obstáculo, ¿verdad? Pero genera cierta incomodidad en uno... (Estudiante masculino de 3° año del PEF. 23 años)

(...) yo vivía con mi hermana, somos las dos estudiantes vivíamos en un departamento, así que cuando una tenía una clase una se quedaba en la cocina y otra en la pieza y así sucesivamente, tratábamos de organizarnos para no cruzarnos y poder tener la clase tranquilas. (Estudiante femenina de 3° año del PM - CREA. 23 años)

Caso contrario sucedió con aquellos estudiantes que se encontraban viviendo solos y no tenían el problema de las interrupciones de familiares o tener que reorganizar los espacios físicos de la vivienda, como se ve reflejado en los siguientes testimonios:

(...) para mí fue para mayor concentración estudiar en mi casa, o sea, nada esto de poder estar más tranquila y concentrarme mejor. (Estudiante femenina de 3° año del PM - CREAr. 23 años)

Otro aspecto referido a la dificultad al momento de realizar las tareas de la FDI en el mismo lugar físico compartido con integrantes familiares, remite a la organización del mobiliario dentro del hogar en tanto en algunos casos debieron hacerse algunas modificaciones para lograr diferenciar los espacios compartidos dentro de la vivienda con aquellos destinados para el estudio:

(...) en mi hogar tuve que adaptar un poco la habitación, poner una mesa físicamente, ya no solo era un espacio de descanso sino también un espacio de estudio y de aislarme para poder estudiar, para poder tocar la guitarra, mis hijas sabían que cuando venían a la casa, sea la más chica o la más grande, golpear la puerta y esperar a que yo termine de tocar la guitarra para poder pasar porque quizás estaba grabando una obra, o quizás estaba estudiando para un parcial, entonces ellas golpeaban la puerta y esperaban a que yo pudiera contestar. (Estudiante femenina de 4° año del PM - ISBA. 32 años)

Además de la organización y dinámica de la cotidianeidad del hogar, durante las entrevistas se conversó sobre las cuestiones específicas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que acontecieron durante los períodos de ASPO y DISPO en que se suspendió la presencialidad. En este sentido, aspectos tales como la comunicación de estudiantes entre sí o con el equipo docente, la irrupción forzada con relación al uso y acceso de dispositivos tecnológicos, la organización, dinámica y tiempos de clase y los materiales de lectura correspondientes se vieron modificados.

Con relación a la comunicación, las y los entrevistados manifestaron ciertos cambios sustanciales, sobre todo lo referido a los tiempos en tanto que, si bien se habilitaban espacios para las consultas durante las clases sincrónicas, en su mayoría debía esperarse el momento particular para realizarlas o debía pedirse turno para tomar la palabra y en algunas situaciones no poder hacer las preguntas en el momento que surgían representaba dificultades para el estudiantado. A modo de ejemplo se recuperan los siguientes testimonios:

(...) qué pasaba en la virtualidad, uno quería preguntar y de cierta manera tiene que viste como pedir permiso con el micrófono, era lerdo, o preguntabas algo y el profesor hasta que te respondía... no era el mismo ida y vuelta...
(Estudiante masculino de 3° año del PEF. 23 años)

(...) la tarea del estudiante es diferente. Por un lado, es más cómodo porque estas en tu casa, pero por otro lado se te dificulta para mí el doble, porque las consignas se explicaron una vez, a lo mejor en ese momento no tenés ninguna duda, pero después sí te surgen las preguntas... No es lo mismo hacerlo en una clase que hacerlo solo, la interacción y tener otro compañero para preguntarle y aprender entre los dos.... (Estudiante femenina de 1° año del PEF. 18 años)

En esta línea, otro testimonio da cuenta que al ser diferida la comunicación daba cuenta de cierta “lejanía” entre estudiantes y docentes:

(...) como que los docentes estaban muy alejados, como no es así ahora, yo siento que hay mucha cercanía entre los docentes, pero también este deseo que tenemos de poder hablar, estar frente a frente, si tenemos dudas, consultarlos y enseguida te la responden. En cambio, antes por ahí nos manejábamos más por mail y esas cosas y eso como que un poco aleja al alumno del docente. (Estudiante femenina de 1° año del PEF. 19 años)

Otro aspecto importante remite al acceso y uso de dispositivos tecnológicos durante los períodos en que se suspendió la presencialidad en tanto las plataformas virtuales se volvieron indispensables para garantizar la continuidad pedagógica de la FDI. En este sentido, tener acceso a internet se volvió un requisito indispensable al momento de desarrollar las tareas que demandaba la carrera docente mientras estaba suspendida la presencialidad. Lo mismo con relación a la disponibilidad de dispositivos tecnológicos (computadora, notebook, netbook, etc.), si bien en la mayoría de los casos el estudiantado manifestó contar con ellos en algunos casos debían ser compartidos con otros integrantes familiares. A modo de ejemplo se presenta el siguiente relato:

(...) cuando se habla de disponibilidad de la virtualidad no había nada garantizado, tanto docentes como estudiantes como cualquier persona

particular en su casa... para poder acceder a los dispositivos tecnológicos necesitaba tener el wifi pago, no había una red libre en periodo de pandemia a la que se pudiera acceder, entonces ya de entrada necesitas tener un trabajo que te permita sustentar el internet cuando estamos en una pandemia que cortó todas las chances económicas posibles, si a eso le sumamos que los dispositivos tecnológicos son uno a veces para varias familias o para una familia con muchos hijos y padres y madres estudiantes trabajadores, en mi caso lo que me pasó es que no tenía para pagar Internet, estuve tres meses sin poder conectarme al instituto. Entonces te lo digo con uso de conocimiento de lo que fue mi experiencia, fue tortuoso tener que acercarme a una escuela pública a conectarme cuando hacía frío, cuando llovía con la computadora tratando de enviar mis trabajos, me sentí completamente desprotegida. (Estudiante femenina de 4° año de PM – ISBA. 32 años)

Así mismo, tener conexión a internet en algunos casos no era suficiente en tanto que en aquellos casos en que el estudiantado compartía el hogar con otros integrantes familiares que también necesitaban realizar tareas en línea (tanto educativas, recreativas como laborales) generaba inconvenientes.

(...) el internet ya no daba para más porque 3 zoom en la casa al mismo tiempo era imposible. (Estudiante femenina de 2° año PEF – 20 años)

Incluso en aquellos casos que no compartieran el hogar, el funcionamiento de internet cuando había muchos asistentes conectados a la misma clase sincrónica no era el esperado en tanto generaba dificultades como queda reflejado en el siguiente testimonio:

“Yo en ese momento no contaba con computadora, lo único que tenía era el teléfono, y el Internet no funcionaba tan bien era porque éramos muchos los conectados, por ahí en el zoom se trababa, eran un montón de cuestiones que por ahí nada eran como que te frenaban un poco.” (Estudiante de 3° año del PM – CREAR. 23 años)

“(...) el tema de que las clases meet y zoom y demás tenían obviamente sus fallas por saturación, el sistema también Sigis tuvo mucho problema de saturación por la cantidad de gente que ingresaba, había que tener muchísima

paciencia y disponibilidad de tiempo y cuando no lo había que sacarlo de algún lugar cambiando la dinámica familiar, de trabajo de descanso de todo en el mismo ámbito en el que estás conviviendo 24/7 con tu familia, fue difícil para todos. (Estudiante femenina de 4° año de PM – ISBA. 32 años)

Independientemente a las cuestiones de acceso y disponibilidad de recursos tecnológicos, el conocimiento acerca del uso de plataformas virtuales generó un desafío para algunos estudiantes en tanto debieron familiarizarse con ellas en la propia marcha.

“Antes nos manejamos con el campus y el siu guaraní, que fue un dolor de cabeza. La verdad que me costó un montón el uso de las plataformas”. (Estudiante femenina de 1° año de PEF. 18 años)

“(…) tuvimos es que aprender a manejar las redes en la virtualidad, tanto las plataformas meet, zoom, los correos, la mensajería interna del campus, todo a través de un sistema, el SIGIS que para nosotros era nuevo”. (Estudiante femenina de 4° año de PM – ISBA. 32 años)

Otro aspecto que se vio modificado durante la continuidad pedagógica en la que estuvo suspendida la presencialidad remite a cómo percibieron las cuestiones propias a las tareas que implican ser estudiantes de la carrera docente. En este sentido, situaciones referidas a la dinámica y gestión de las clases sincrónicas, así como la cantidad y complejidad de los materiales de lectura se vieron modificados. Un primer elemento para destacar de parte del estudiantado remite a que la carga horaria fue menor en tanto las clases tenían menor tiempo de duración, así como también la periodicidad disminuyó en tanto que en algunos casos no se dictaban semanalmente:

“(…) algunos profesores dictaban menos, si tenemos dos horas dictaban una horita o 40 minutos dependiendo viste las diferentes situaciones”. (Estudiante masculino de 3° año de PEF – 23 años)

“(…) era cursar capaz una hora cada materia, no era tanta carga horaria”. (Estudiante femenina de 3° año del PM – CREAR. 23 años)

“No solamente nos afectó en el tema horarios porque es muy importante... se empezaron a dar clases cada 15 días de una hora y antes de la pandemia teníamos módulos semanales de 2:40 horas, hay una diferencia grande en la carga horaria”. (Estudiante femenina de 4° año de PM – ISBA. 32 años)

Situación similar ocurrió con lo referido a los materiales de lectura y estudio como queda reflejado en testimonio que a continuación se presenta:

“En pandemia pasaron la información de alguna manera resumida, que te la hacían más... te la facilitaban. Los profesores al finalizar la clase te daban como por así decir un resumen que eso presentaban porque ¿cómo era la manera de clase? comparto un Power Point, un Word, un genially, lo que sea y te lo compartían, entonces era como que de alguna manera lo que ellos leían en un texto, te lo resumían en una en un dispositivo, que hoy acá [presencialidad] no pasa, acá te comparten el texto entonces uno está leyendo entonces antes por así decirlo era... más que la facilitaban a la comprensión de los textos”. (Estudiante masculino 3° año de PEF – 23 años)

Además de la disminución del material de estudio y la carga horaria de cada clase y la periodicidad en que ocurrían, cómo fue vivenciada por el estudiantado adquiere relevancia. En este sentido, cuestiones como la posibilidad de concentrarse y mantener la atención pantalla mediante generó ciertos desafíos:

“(...) el año pasado me pasaba que me dormía en las clases por el tema de estar tanto tiempo en la pantalla de la computadora y llegaba un tiempo que ya era agotador y yo me dormía o me distraía muy fácil, que eso ahora no, no me pasa. Además, si te conocieran o no, estar adelante de la profesora te obliga a estar más atento. Yo no puedo estar así con el celular porque sé que es una falta de respeto. Entonces es como más... no sé si una obligación, sino como por respeto, estar más concentrada. Antes era como apago la cámara y chau, me voy a hacer cualquier cosa”. (Estudiante femenina de 1° año de PEF. 19 años)

Otro elemento que surgió durante las entrevistas remitió a la exigencia del cuerpo docente al estudiantado en tanto que según sus palabras fueron más flexibles y comprensivos al momento de solicitar actividades, evaluaciones y demás requisitos

propios al oficio de ser estudiante de la FDI. A continuación, se presentan testimonios que dan cuenta de este aspecto:

“(...) los docentes eran más flexibles, o sea, te daban más posibilidades para que puedas aprobar, eh... No te demandaban tanto como en la presencialidad antes de la pandemia”. (Estudiante masculino 3° año de PEF – 23 años)

“(...) en la virtualidad eran más flexibles los docentes, en cambio la presencialidad como que te demandaban más...” (Estudiante femenina de 3° año del PM – CREAM. 23 años)

Regreso a la presencialidad inicio ciclo lectivo 2022

Otra de las dimensiones cualitativas sobre las que se conversó durante el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas remitió a la percepción del estudiantado al momento de retornar a la presencialidad plena durante el inicio del corriente ciclo lectivo. En este sentido, además de las entrevistas semiestructuradas, el instrumento cuantitativo indagó sobre los principales obstáculos con los que se encontró el cuerpo estudiantil con el retorno a la presencialidad. El gráfico N°41 da cuenta que la principal dificultad remitió a la adaptación al ritmo y dinámica de la presencialidad (asistencia diaria al instituto, cantidad de horas diarias de cursada, entre otras) representando el 21%. A modo de ejemplo se presentan los siguientes testimonios:

“Yo vivo adentro de la Facultad, todo el día adentro de la facultad, que me sacó de la comodidad de estar en casa, había clases por ejemplo de dos horas que se cortaba los 40 minutos y nos volvían a hacer a ingresar, o sea, pasaban otro link, volvíamos a ingresar y había clase que nos daban 40 minutos y chau, entonces generaba esta cierta libertad de decir bueno descanso un ratito y vuelvo, totalmente diferente a la presencialidad que por ejemplo, hoy entré a las 7:30 salía a las 9, 9 15 volvía a entrar y salí 10:30 y 10 50 volví a entrar, o sea, entre clase, tenía 15 minutitos, hoy terminé saliendo 13:30 y vine acá [su domicilio] y me tuve que cambiar e irme al jardín y salir recién a las 3, ¿me entendés? de las siete y media de la mañana hasta ahora no he comido nada,

entonces esto lo que te genera, o sea, la presencialidad andar así al palo, porque la facultad te lo demanda porque es mucha la carga horaria y entonces al estar en la pandemia era como bueno, un poquito más de libertad en algunos casos.” (Estudiante masculino 3° año de PEF – 23 años)

“(…) cuando pasa esto que cuando volvemos a la presencialidad sentía que me eran muchas horas como estar en el instituto y a veces como que nada, mi cabeza se iba también era como no podía estar atenta lo que pasaba porque ya me había acostumbrado a lo que era la virtualidad (…)” (Estudiante femenina de 3° año del PM - CREAR. 23 años)

“La verdad que fue difícil, no me sentí cómoda, sentía que era muchas horas, sentía que no tenía la comodidad que por ahí tenía de forma virtual de esto de organizarme los horarios, de poder manejarme de otra manera, era estar desde las siete de la tarde hasta las 12 de la noche clavada ahí cursando y por ahí eso es como que me desgastaba un poco, incluso me llevó a tener que dejar materias porque los tiempos no me daban y el cansancio físico y mental tampoco.” (Estudiante femenina de 3° año del PEP de ISFD Escuela Normal Gral. Acha. 24 años)

El segundo aspecto que generó algún tipo de obstáculo al momento de retornar a la presencialidad giró alrededor de una nueva organización familiar como queda ejemplificado en los siguientes testimonios:

“Cambios... Mis sobrinas que las tenía pegadas las 24 horas del día y el hecho de tener que venirme y adaptarme a estar sin ellas fue... fue lo que más me costó en sí, en varios meses de decir tener que dejarlas y venirme, ir, volver por ahí, no verlas, no estar continuamente. Eso fue uno de los cambios que más me costó.” (Estudiante femenina de 1° año de PEP de ISFD Escuela Normal Gral. Acha. 31 años)

“Yo no pienso dejar a mi hija... está bien la carrera, a veces está por arriba de un montón de cosas, pero los hijos son los hijos. No la podés dejar con un vecino... Yo creo que tendrían... eso sí tendrían que charlar y ver una pequeña solución, porque no vas a querer venir todos los días con tu chico. Es claro que no vas a venir cuando excepcionalmente no tengas en donde dejarlo en ese

día, ese rato ... Si no, uno trata de organizarse.” Estudiante femenina de ISFD Escuela Normal Gral. Acha. 33 años)

“(...) ahora es bañarse, comer y salir de casa. Quedamos solo dos mamás y una se sentía culpable. Yo me sentía fantástica de venir, pero creo que hemos logrado que sienta que uno lo necesita, creo que no importa el tiempo sino la calidad. Y que volvemos cuando ellos están dormidos, pero no me genera para nada culpa porque estoy presente porque hago malabares: cocino a las cuatro de la tarde para que calienten a la noche. Alguien se queda con ellos porque P. tiene un trabajo que no me permite que el papá esté. Hay días en la semana que se quedan con alguien y eso también creo que lo veo positivo para ellos.”
(Estudiante femenina de 1° año del PEP del ISFD Colonia Barón. 42 años)

Así mismo, una dificultad recurrente consistió en poder cumplir el requisito de asistencia con el retorno a la presencialidad, sobre todo entre las y los estudiantes que se encuentran insertos en el mercado laboral en simultáneo al desarrollo de su carrera docente:

“(...) todo pasa también por una cuestión de tiempo de lo laboral, yo ahora estoy trabajando entonces como el trabajo me demanda a tiempo, entonces por ahí la cursada es como... trato de dejarla ahora en este momento en un segundo lugar porque por esto mismo porque no me están dando los tiempos como para hacer más materias en las que hacía en pandemia, por ejemplo.”
(Estudiante femenina de 3° año de PM del CREA – 24 años)

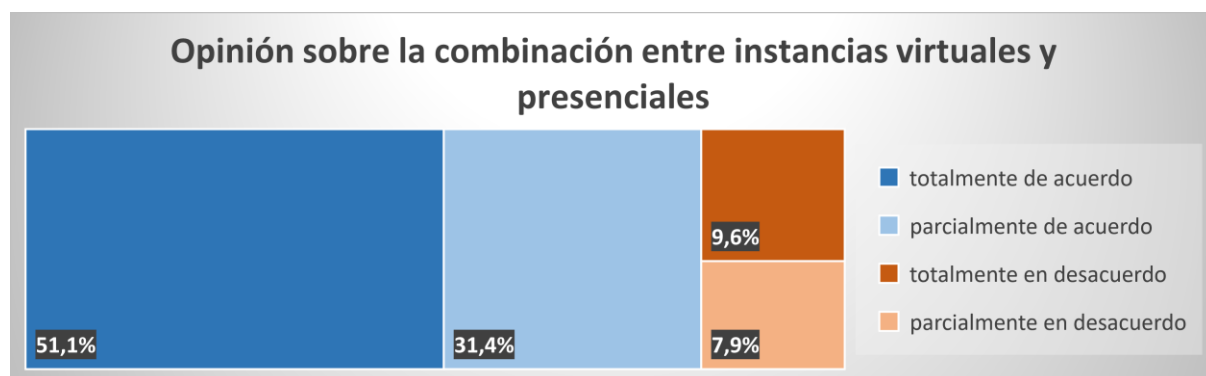
Gráfico N° 41



Opinión nuevos escenarios

La última dimensión sobre la que se generó información tanto por medio de técnicas cuantitativas como cualitativas remitió a la opinión del estudiantado ante un posible escenario formativo dentro de la carrera docente en el que se combinen instancias presenciales con escenarios virtuales. El gráfico N°X evidencia las respuestas registradas en la encuesta donde un 51.1% declaró estar “totalmente de acuerdo”, seguidos por quienes declararon estar “parcialmente de acuerdo” en un 31.4%. Solamente el 17.3% de los casos manifestó no está a favor de reformular el dictado de la FDI en tanto el 9.5% respondió estar “totalmente en desacuerdo” y el 7.8% estar “parcialmente en desacuerdo”

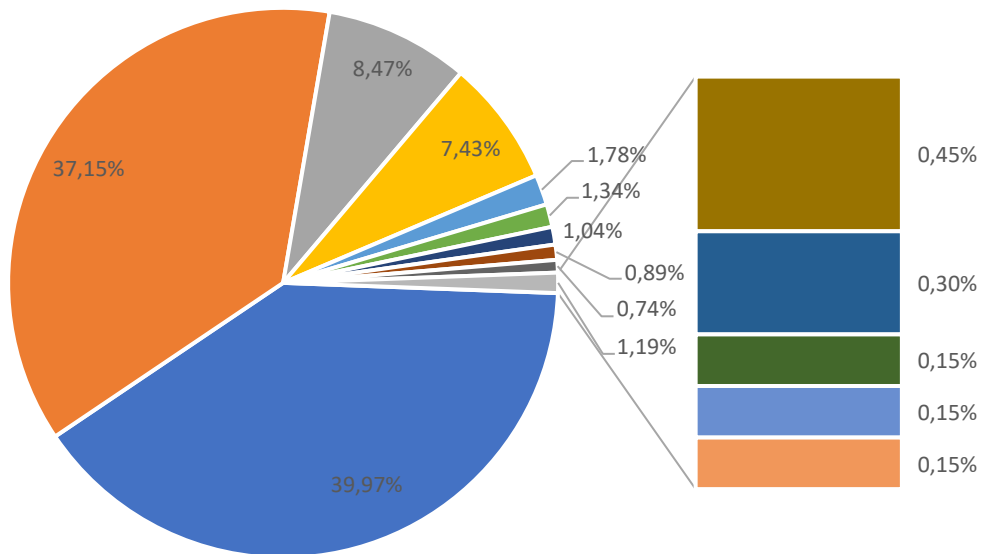
Gráfico N° 42



Entre quienes declararon estar a favor de la reformulación del dictado de la carrera docente, la encuesta indagó si debiera ser igual para todos los campos de formación (general, específica y/o prácticas profesionalizantes) o si por el contrario debiera ser exclusivo para alguno de ellos. A partir del análisis de los datos –Gráfico N°43– la mayoría está de acuerdo en que los cambios podrían darse en todos los campos de la formación (39.9%), seguido de quienes consideran que solo debieran darse en aquellos espacios curriculares pertenecientes al campo de la formación general (37.1%) y en tercer lugar tanto para los campos de la formación general como de la formación específica (8.4%). Resulta interesante destacar que solamente el 1.7% del estudiantado declaró que también podrían combinarse instancias presenciales con virtuales en el campo de las prácticas profesionalizantes.

Gráfico N° 43

Campo de la FDI factible de combinar presencialidad y virtualiad



- Todos los campos de formación por igual
- Campo de formación general
- Campo de formación general\Campo de formación específica
- Campo de formación específica
- Campo de formación en la práctica profesional
- Campo de formación general\Campo de formación en la práctica profesional
- Todos los campos de formación por igual\Campo de formación general\Campo de formación específica
- Todos los campos de formación por igual\Campo de formación general
- Todos los campos de formación por igual\Campo de formación general\Campo de formación específica\Campo de formación en la práctica profesional
- Todos los campos de formación por igual\Campo de formación en la práctica profesional
- Todos los campos de formación por igual\Campo de formación específica\Campo de formación en la práctica profesional

Durante el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas se preguntó al estudiantado sobre los motivos, sean a favor o en contra, acerca de la posibilidad de reformular el actual dictado de las carreras de FDI. Entre quienes declararon estar a favor de combinar instancias presenciales con la virtualidad, uno de los motivos giró alrededor de que la reformulación implicaría menor carga horaria física en el instituto, posibilitando de esta manera un mejor aprovechamiento del tiempo, así como mayores facilidades para quienes se encuentran insertos en el mercado laboral. A modo de ejemplo se presentan los siguientes testimonios:

“(...) beneficia a muchos en este sentido de que mucha gente... muchos estudiantes tienen que laburar y por ahí tienen que dejar materias porque no le dan los tiempos, por eso a mí me resultó más tranqui, me pareció una mejor forma de llevar la carrera, como me alivió muchas cuestiones que si tenía que trabajar no estaba pendiente de estar tantas horas en la cursada.”
(Estudiante femenina de 3° año de PM de CREAr. 24 años)

Otro de los motivos entre quienes no tienen familiares a cargo remitió a la posibilidad de una mejor comodidad y capacidad de mayor concentración al momento de realizar las actividades desde el hogar:

“(...) a mí la pandemia, para mí fue para mayor concentración estudiar en mi casa, o sea, nada esto de poder estar más tranquila y concentrarme mejor”.
(Estudiante femenina de 3° año de PM de CREAr. 24 años)

Incluso quienes tienen familiares menores a cargo manifestaron estar de acuerdo en combinar instancias virtuales dentro de la FDI en tanto realizar algunas de las tareas desde el hogar les facilita su trayectoria formativa en tanto no tienen que preocuparse por buscar con quien dejar a los niños y niñas al momento de dirigirse físicamente al instituto:

“(...) también la virtualidad creo que les serviría a aquellas chicas que son madres, por ejemplo, tengo una compañera que abandonó porque no tenía quien le cuide la hija y si se hubiesen planteado clases virtuales por ahí podría haber visto la manera de seguir, no sé si con todas las materias, pero ... pero con algunas y no abandonar rotundamente...”. (Estudiante femenina 4° año de PEP del ISFD Escuela Normal Gral. Acha – 33 años)

Otro motivo giró alrededor de las distancias, tiempos y gastos de traslado, sobre todo para quienes se trasladan desde otras localidades hacia el instituto:

“Me pongo en el lugar de las chicas que hoy tienen que hacer kilómetros y volverse a la noche, eso es una locura. Creo que para los chicos que viajan es positivo combinar con presencialidad”. (Estudiante femenina de 4° año PEP del ISFD Colonia Barón. 42 años)

“Y yo creo que es importante la virtualidad porque yo estoy a 12 km pero hay chicas que vienen de Quemú y a ellas les facilita mucho. Está bien también que nos hayan dado la opción de elegir. No es que por que sea virtual tenés que hacerlo sí o sí virtual. Me parece bien que se siga usando así. Es más, estaría bueno que se amplíe tal vez algunos días más por el tema del gasto para las chicas.” (Estudiante masculino de 1° año de PEP del ISFD Colonia Barón. 19 años)

Analizando los motivos por los cuales las y los estudiantes están a favor de reformular la FDI combinando instancias virtuales sobre todo para las materias del campo de la formación general y específica se encontraron los siguientes argumentos:

(...) si tengo que hacer así un balance entre virtual y presencial en lo que estamos hablando materias vamos a decir teóricas, o sea que no son prácticas porque la práctica sí o sí necesita de cierta presencialidad, prefiero lo que es la virtualidad porque al estar uno con el micrófono apagado, escuchando y todos escuchando a un docente te podés concentrar más y mejor, o sea el estar prestando atención, micrófonos en silencio se escucha solamente el docente estaba bueno, porque escuché una sola voz y a diferencia de acá de que por ahí.... bueno, como te digo, te distrae por una charla que te brinda alguien o por un mate o por algo que te comparte, si bien me gusta, o sea, compartir y eso con los demás, pero hay cierto momento que en algunos casos no se entienden que el de prestar atención, el de escuchar que en la virtualidad estaba bueno, me gustaba esa idea”. (Estudiante masculino de 3° año de PEF del ISEF Gral. Pico. 23 años)

“(...) algunas materias sí se pueden dictar de forma virtual. Creo que las pedagógicas no hay problemas de poder cursar de forma virtual, pero ya las

materias que requieren esto de la práctica constante para mí es mejor la presencialidad, después lo pedagógico a mí me resultó más lo virtual porque es otra manera de trabajar” (Estudiante femenina de 3° año de PM del CREAM. 24 años)

Con relación a las materias de índole práctica, como ser las prácticas profesionalizantes, o los espacios curriculares que impliquen el uso del cuerpo para el PEF o el manejo instrumentos en el caso del PM la presencialidad es indispensable para el estudiantado en tanto no sería beneficioso combinarlo con instancias virtuales:

“(...) creo que las teóricas como psicología, pedagogía todas esas sí podrían darse virtual, pero los talleres deportivos no podríamos hacerlo virtual. Pero nosotros en este instituto tenemos eso de que tenemos que hacer sí o sí las prácticas que son natación y todas esas cosas” (Estudiante masculino de 3° año de PEF del ISEF Gral. Pico. 23 años)

“(...) nosotros hicimos las prácticas en el jardín en nivel inicial y no... eso sí requiere de estar de forma presencial, de estar con los estudiantes ya es otro tema aparte. Hablando de las prácticas, no... siento que no, que tenés que estar en el aula con los pibes, o sea esa es la única forma” (Estudiante femenina de 3° año de PM del CREAM. 24 años)

“A mí lo que me quita es por un lado el tiempo de consulta que me parece fundamental... más que nada porque nosotros tenemos materias musicales y pasa que cuando no entendés un pasaje es muy difícil poder explicarse bien cuando vos antes lo resolvías con una partitura que la tenías escrita y tenías al profesor al lado, mi carrera era algo que demandaba muchas horas de sentarte a estudiar los instrumentos y por ahí necesitaba de que esté el docente al frente tuyo indicándote ciertas cuestiones como no sé... en guitarra sacar una obra musical por ahí requiere de la presencia del docente” (Estudiante femenina de 4° año de PM – ISBA. 32 años)

Conclusiones

A continuación, se presentan las principales conclusiones con relación a los objetivos formulados. En primer lugar, la descripción del perfil sociodemográfico y de

las trayectorias escolares dentro de los niveles obligatorios del estudiantado de todas las carreras de FDI que ofrece la jurisdicción, seguido del análisis de su percepción acerca de lo que implicó realizar las tareas que demanda la carrera docente durante períodos de ASPO y DISPO y el correspondiente regreso a la presencialidad en el ciclo lectivo 2022, así como también su opinión ante la posibilidad de reformular la estructuración de las carreras docente combinando instancias presenciales con entornos virtuales.

Perfil sociodemográfico del estudiantado de la FDI

- ✓ El 83.2% se autopercibe dentro del género femenino. El PEF del ISFD Gral. Pico es la única carrera docente en la que prevalece el género masculino representando el 60.6%
- ✓ El promedio de edad es de 27 años.
- ✓ El 33% tiene infancias a cargo.
- ✓ El 84.4% comparte vivienda, de los cuáles el 36.2% convive con el núcleo familiar primario (madre, padre, hermanos y hermanas, abuelos y abuelas, entre otros)
- ✓ El 47.5% se reparte de manera equitativas las TDCNR con quienes comparte el hogar, destinándole en promedio entre 1 y 2 horas diarias.
- ✓ El 57% se encuentra trabajando en simultáneo al desarrollo de la carrera docente, destinando principalmente hasta 20 horas de trabajo semanales (51%) El principal sector/rubro por el que reciben remuneración es en el marco de las tareas de limpieza del hogar y cuidado de infancias y/o adultos mayores, mientras que el 23% lo hace dentro del sistema educativo.
- ✓ El 82.6% vive en la misma localidad donde se encuentra el servicio educativo en que realiza la FDI, de los cuales el 27.5% se mudó hacia donde se encuentra el ISFD (80.2% de localidades dentro de la jurisdicción)
- ✓ El 17.4% se traslada cotidianamente desde su lugar de residencia hacia ISFD, destinando como máximo dos horas de viaje entre ida y vuelta (75%). Los principales medios de transportes son vehículos particulares (50.3%) y servicio de transporte público (39%)
- ✓ El máximo nivel educativo alcanzando dentro del núcleo familiar primario es secundario completo representando el 33%.
- ✓ El 98.3% tiene acceso a internet, siendo el celular el dispositivo tecnológico más utilizado para las tareas que requiere la FDI (39.4%)

- ✓ 31.5% es destinatario de programas y/o becas educativas, siendo el PROGESAR el principal.
- ✓ El 10.5% es beneficiario de programas sociales no educativos, siendo los principales la AUH, tarjeta ALIMENTAR, y Potenciar Trabajo.
- ✓ Un 28.9% tuvo experiencias previas a la carrera docente en nivel superior, de los cuales solamente el 27.6% la finalizó.

Trayectorias escolares dentro de los niveles obligatorios del estudiantado de la FDI

- ✓ Un 81.7% finalizó los niveles obligatorios en instituciones de gestión estatal.
- ✓ El 81.9% lo hizo dentro de la modalidad “Común”, siendo la orientación principal Ciencias Sociales y Humanidades (34.3%)
- ✓ El 23.2% repitió un año al menos una vez durante su recorrido dentro de los niveles obligatorios y un 12.3% discontinuó las trayectorias en algún momento.
- ✓ Un 5.6% fue destinatario de dispositivos y/o configuraciones de apoyo dentro de los niveles obligatorios.
- ✓ El 4.7% inició la carrera docente sin haber finalizado el nivel secundario, adeudando en promedio 2 materias al momento de inscribirse a la FDI.

Particularidades de las trayectorias formativas de la FDI en entornos mediados por la virtualidad durante la suspensión de la presencialidad (ASPO-DISPO)

- ✓ Dificultad para realizar las tareas y actividades de la FDI solicitadas al superponerse con las TDCNR propias a la organización y dinámica del hogar, principalmente para quienes compartían vivienda.
- ✓ Ausencia de espacios físicos para destinar exclusivamente a las tareas de la FDI (lectura, realización de tareas, conexión a clases sincrónicas) dentro del hogar.
- ✓ Problemas en la comunicación entre estudiantes entre sí y con docentes.
- ✓ Cambios en la dinámica y gestión de los tiempos de las clases sincrónicas.
- ✓ Inconvenientes de accesibilidad y uso compartido entre integrantes del hogar con relación a los dispositivos tecnológicos.
- ✓ Funcionamiento irregular y saturación de la conectividad a internet y plataformas virtuales.

- ✓ Desconocimiento en cuanto al uso y manejo de plataformas virtuales durante la continuidad pedagógica.
- ✓ Reducción carga horaria de las clases sincrónicas en comparación con la presencialidad.
- ✓ Menor cantidad y dificultad del material de lectura/estudio a partir de la generación de materiales multimediales de parte del cuerpo docente.

Regreso a la presencialidad inicio ciclo lectivo 2022

- ✓ Dificultad para adaptarse al ritmo y dinámica de la presencialidad a partir del aumento de la carga horaria.
- ✓ Reorganización de la dinámica y rutina cotidiana de las tareas del hogar.
- ✓ Superposición horaria de clases con obligaciones laborales.
- ✓ Inconvenientes para cumplir requisito de asistencia a clases.
- ✓ Mejor comunicación de estudiantes entre sí y con docentes a partir de la interacción física dentro del aula.

Opinión nuevos escenarios formativos que combinen instancias presenciales con entornos mediados por la virtualidad

- ✓ Un 82.5% está a favor de reformular el dictado de las carreras docentes combinando instancias presenciales con entornos mediados por la virtualidad.
- ✓ La reformulación sería pertinente para las materias de índole “teóricas”, tanto del campo de la formación general como específica, no así para las prácticas profesionalizantes que impliquen acercamiento con estudiantes en contextos áulicos y materias que requieran el uso del cuerpo y/o instrumentos.
- ✓ Entre los principales argumentos a favor de la reformulación del dictado de las carreras docentes se encuentran: la reducción de la carga horaria presencial facilitaría la organización de los tiempos tanto para las cuestiones familiares como laborales; disminución de traslados para quienes no residen en la misma localidad donde se sitúa el servicio educativo en el que realizan la carrera docente, mayores facilidades para la organización y gestión de los tiempos para realizar las tareas y actividades que demanda la formación docente.

Referencias

- Achilli, E. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Colección Universitas.
- Aguerrondo, I., Vezub, L. (2011). "Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico". En *Revista Educar*. Vol. 47, Núm. 2, pp. 211-235. Recuperado de: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.48>
- Aiello, B., Martín, M., Monetti, E., Real, L., Vázquez, A., Vico, L. (2007). *Una aproximación al perfil socio económico cultural de los ingresantes universitarios*.
- Area-Moreira, M. (2021). "La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior". En *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 56, Julio-Noviembre, pp. 57-70. Buenos Aires: FLACSO.
- Charvay, C., Kirjner, L., Guimenez, S., Starosta, V., Vinokur, M., Von Storch, V. (2021). *Encuesta sobre trabajo, tareas de cuidado, tareas domésticas y educación a docentes universitarixs en período de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) de Argentina*.
- D'Alessandro, M., O'Donnell, V., Prieto, S., Tundis, F., Zanino, C. (2020). *Los cuidados, un sector económico estratégico. Medición del aporte del Trabajo doméstico y de cuidados no remunerado al Producto Interno Bruto*. Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género. Secretaría de Política Económica. Ministerio de Economía de la Nación.
- Davini, M., Alliaud, A. (1995). *Los maestros del Siglo XXI: un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Tomo I. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De Luca, M. (2020). *Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas*. Madrid: Análisis Carolina. Serie Formación Virtual.
- Delfino, V., Martínez, S., Román, Y., Lagos, L., Giglio, L. (2021). *Efectos del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y la educación virtualizada (EV) sobre los parámetros estructurantes para el aprendizaje formativo del estudiante de nivel superior*. ISFDA N° 805.
- López-Roldán, P., Fachelli, S. (2016). "Fundamentos de estadística inferencial". En *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Capítulo III. 4., pp. 5-47. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/record/163560>

- Fracarro, M., Briske, R., Bruno, P., Olivieri, A. (2016). *Expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes que cursan el último año de la escuela secundaria en la provincia de La Pampa. Cohorte 2015 – 2017*. La Pampa: Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión, Subsecretaría de Coordinación, Ministerio de Educación.
- Maurel, M., Albarenga, J, Teruel Alonso, M. (2021). “Aula invertida: percepciones de docentes y alumnos: formación de competencias en ingenieros”. En *Revista Tecnología Y Ciencia*, (40), pp. 30-48. Recuperado de: <https://doi.org/10.33414/rtyc.40.30-48.2021>
- Panes Chavarría, R., Lazzaro-Salazar, M. (2018). “Trayectorias formativas y la identidad profesional de futuros profesores de matemática”. En *UCMaule. Revista académica*. Nro. 54, pp. 9-34.
- Patarroyo López, L, Soto Barajas, M., Valdés Dávila, M. (2022). “Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19”. En *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (58). Recuperado de: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-017)
- Rocco, L., Oliari, N. (2007). “La encuesta mediante internet como alternativa metodológica”. En *VII Jornadas de Sociología*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales (UBA)
- Román, J. (2020). “La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. L, Nro. Especial, pp. 13-40.
- Tenti Fanfani, E. (2010). “Configuraciones sociales y culturales de estudiantes y docentes de los ISFD: algunas claves interpretativas”. En *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas* (pp. 11-33). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 0. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>

ISBN 978-987-47233-2-1

