

Cátedra UNESCO-UNU: Historia y futuro de la Universidad

Universidad de Palermo

Buenos Aires, Argentina

La formación docente universitaria: el caso de la Universidad de  
la República

*La formación de los profesores adscriptos: un caso  
paradigmático*

Tesis sometida a defensa para cumplir con los requisitos del

DOCTORADO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Silvana C. Herou Pereira

Director de tesis:

Dr. Martín Aiello

Buenos Aires, 2016



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0  
Internacional.

# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	9
<b>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>10</b>
1.1. Presentación .....	10
1.2. Justificación de la investigación.....	11
1.3. Construcción del problema de investigación.....	14
1.4. Delimitación del problema: supuestos .....	16
1.5. Preguntas de investigación .....	16
1.6. Objetivos y propósito de la investigación .....	17
1.6.1. Objetivo general .....	17
1.6.2. Objetivos específicos.....	17
1.6.3. Propósito .....	18
1.7. Aporte teórico de los diferentes enfoques .....	18
1.7.1. Aportes desde la didáctica y la pedagogía universitarias .....	18
1.7.2. Aportes desde educación superior.....	22
1.7.3. Aportes desde la sociología de las profesiones: profesionalización docente .....	26
<b>CAPÍTULO II. DOCENCIA UNIVERSITARIA, MODELOS PEDAGÓGICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE.....</b>	<b>30</b>
2.1. La docencia universitaria .....	30
2.2. Identidad profesional.....	34
2.3. Docentes frente a la enseñanza y a la investigación.....	38
2.4. Modelos de formación docente universitaria .....	40
2.5. Diferentes abordajes pedagógicos de la formación docente.....	41
2.6. Modelos utilizados en la Unión Europea .....	49
2.7. Modelos teóricos desarrollados en la Universidad de la República .....	53
2.8. La formación de los docentes universitarios: ¿es posible una formación continua planificada? .....	55

<b>CAPÍTULO III. ORIGEN DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE URUGUAYA .....</b>	<b>58</b>
3.1. Etapa fundacional de la Universidad de la República .....	58
3.2. Etapa de expansión de la educación superior .....	60
3.3. Autonomía y cogobierno universitario .....	62
3.4. Evolución del pensamiento .....	63
3.5. La vuelta a la democracia: un nuevo rumbo.....	66
3.6. Desarrollo estratégico de la Udelar.....	68
3.7. Origen de la formación docente .....	70
<b>CAPÍTULO IV. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA UDELAR .....</b>	<b>78</b>
4.1. Generalidades .....	78
4.2. Escenario sociopolítico .....	81
4.2.1. Autonomía y forma de gobierno universitario .....	81
4.2.2. Estatuto del personal docente .....	82
4.2.3. Las funciones universitarias .....	83
4.3. Marco normativo .....	84
4.3.1. Funcionarios no docentes o de gestión.....	85
4.3.2. Funcionarios docentes .....	86
4.3.3. Grados docentes .....	87
4.3.4. La carrera docente .....	88
4.3.5. Tipos de cargos docentes.....	89
4.3.6. Categorías de acuerdo a las horas de dedicación en los cargos docentes.....	90
4.3.7. Promoción de la carrera docente .....	91
4.4. Caracterización de la población estudiantil.....	92
<b>CAPÍTULO V. METODOLOGÍA.....</b>	<b>94</b>
5.1. Paradigma.....	94
5.1.1. Paradigma metodológico crítico-social .....	94
5.2. Diseño metodológico.....	95

5.2.1. Hilo conductor del trabajo de investigación.....	96
5.2.2. Características generales del diseño.....	97
5.3. Metodología de trabajo.....	100
5.4. Justificación de la elección del caso.....	102
5.5. Alcance del estudio .....	103
5.6. Fuentes de información para la obtención de datos .....	103
5.7. ¿Quiénes conformaron la muestra? .....	104
5.7.1. Universo y población .....	104
5.8. Métodos y técnicas de recolección de datos.....	106
5.8.1. Diseño de una base de datos: datos cuantitativos.....	106
5.8.2. Entrevistas .....	107
5.8.3. Grupos focales o de discusión.....	108
5.8.4. Análisis documental .....	108
5.8.5. Observación participante.....	108
5.9. Criterios evaluatorios de calidad .....	110
5.10. Tratamiento de la información .....	110
5.11. Solicitud de autorizaciones.....	111
<b>CAPÍTULO VI. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA.....</b>	<b>112</b>
6.1. Generalidades .....	112
6.2. Antecedentes de la formación docente en la Facultad de Derecho .....	114
6.3. Antecedentes de la formación docente en la Facultad de Ciencias Sociales.....	117
6.4. Antecedentes de la formación en pedagogía universitaria en la Facultad de Medicina.....	117
6.5. Antecedentes de la formación en didáctica en la Facultad de Ingeniería.....	121
6.6. Antecedentes de la formación docente de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración.....	122
6.7. Antecedentes de la opción docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.....	123
6.8. Antecedentes de los programas de formación docente por áreas .....	125

6.8.1. Área agraria.....	125
6.8.2. Área artística .....	125
6.8.3. Área científico-tecnológica .....	125
6.8.4. Área salud.....	126
6.8.5. Área social.....	126
6.9. Antecedentes de la maestría en Enseñanza Universitaria.....	127
<b>CAPÍTULO VII. EL CASO DE LA FORMACIÓN DE ADSCRIPTOS DE LA FACULTAD DE DERECHO</b> .....	130
7.1. Visión del Dr. Grompone sobre la pedagogía universitaria .....	130
7.2. Organización de los cursos de formación desde los inicios .....	132
7.3. La formación pedagógica en Derecho.....	133
7.4. ¿Qué características tienen los profesores adscriptos?.....	134
7.5. Proceso de formación docente.....	134
7.6. Aspectos administrativos y características propias de la formación .....	135
<b>CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....</b>	138
8.1. Generalidades .....	138
8.1.1. Estructura académica.....	140
8.1.2. Apoyo a la formación docente .....	142
8.2. Población objeto de estudio.....	144
8.3. Categorías de análisis .....	152
8.3.1. La formación del docente de Facultad de Derecho .....	154
8.3.2. Profesionalismo docente .....	158
8.3.3. Identidad académica o profesional .....	161
8.3.4. Percepción de la formación académica .....	166
8.3.5. Impacto de la formación docente en el desempeño de los profesores.....	169
8.3.6. La detección de necesidades para el diseño de planes de estudio .....	172
<b>CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	177
9.1. A modo de reflexión.....	177

9.2. Consideraciones generales .....	179
9.3. Consideraciones sobre el caso.....	182
9.3.1. Percepción sobre la formación de los profesores adscriptos .....	182
9.3.2. ¿La formación de los profesores adscriptos puede considerarse pedagógico-didáctica? 185	
9.3.3. Reconocimiento institucional: ¿existe o no? .....	187
9.3.4. ¿Se podrá pensar la formación de los docentes de Derecho en relación con la idea de <i>competencia</i> ?.....	192
9.3.5. ¿Qué otros aspectos metodológicos se podrían abordar en la formación de los docentes adscriptos en Derecho?.....	196
<b>CAPÍTULO X. PROPUESTA DE REFORMULACIÓN DEL CURSO DE ADSCRIPTOS DE FACULTAD DE DERECHO</b> .....	<b>203</b>
10.1. Origen de la propuesta.....	203
10.2. Consideraciones generales sobre la propuesta de reformulación de la formación del profesor adscripto .....	204
10.3. Detección de necesidades de formación.....	207
10.4. Descripción metodológica.....	209
10.4.1. Observación de clase.....	211
10.4.2. Entrevistas .....	211
10.4.3. Revisión del material educativo y/o de apoyo.....	212
10.5. Sistematización de los datos.....	213
10.6. Fundamentación de la propuesta .....	217
10.6.1. Programa de formación de los profesores adscriptos .....	220
10.7. Reflexiones finales .....	225
Anexo I.....	231
Anexo II .....	235
Anexo III .....	237
Anexo IV .....	241
Anexo V .....	254
Anexo VI.....	257

Bibliografía ..... 260

## ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS Y FIGURAS

### Cuadros

1. Escala de grados UdelaR	91
2. Categorías docentes de acuerdo a su carga horaria, UdelaR	92
3. Muestra y técnicas aplicadas	106
4. Planes de estudio de Facultad de Derecho, año 2016	140
5. Datos Estadísticos UdelaR, año 2015	141
6. Participantes, técnicas y formas de procesamiento de los datos	145
7. Cruzamiento de <i>resultados finales</i> y <i>sexo</i> (tabulación cruzada)	150
8. Participantes, técnicas y formas de procesamiento de los datos	154
9. Participantes, técnicas y formas de procesamiento de los datos	214
10. Matriz con categorías y descriptores	217
11. Matrizado con categorías relacionadas con la docencia	217
12. Matriz de necesidades de formación	218
13. Contenidos para la formación de profesores adscriptos	220

### Gráficos

1. Evolución de la matrícula estudiantil (Censo 2012)	94
2. Distribución por sexo	146
3. Evolución de las inscripciones entre los años 2001 y 2011	146
4. Procedencia de los inscriptos al curso	148
5. Aprobación de los cursos obligatorios	148
6. Notas de aprobación de Metodología de la Enseñanza	149
7. Notas de aprobación de Metodología de la Investigación Jurídica	149
8. Notas de aprobación de las asignaturas obligatorias	150
9. Distribución por sexo de los aspirantes con Metodología de la Enseñanza aprobada	151
10. Distribución por edades de los aspirantes con Metodología de la Enseñanza aprobada	152
11. Relación entre las edades y el sexo de los aspirantes con Metodología de la Enseñanza aprobada	152
12. Matriz de contenidos de formación	277

### Figuras

1. Guía analítica de la investigación	97
2. Proceso de análisis de la información	155
3. Categorías de análisis surgidas del procesamiento de los datos	156



## AGRADECIMIENTOS

Llegar a esta instancia ha sido un gran desafío y un esfuerzo para mí y para los que han estado a mi lado acompañándome en forma silenciosa.

Cuando unos años atrás, con el apoyo de mi compañero de ruta, mi esposo, nos fuimos a Buenos Aires a iniciar los cursos, todo se veía lejano. Hoy estamos llegando a puerto. Gracias, amor, por acompañarme en este largo viaje de casi cuatro años.

Agradezco de corazón el apoyo de mi tutor, el Dr. Martín Aiello, quien siempre con una sonrisa y con tono muy amable orientó mis ideas, buscando dotar de mayor profesionalidad el trabajo.

Gracias Martín, sin tu apoyo no hubiera llegado hasta acá, gracias por tu profesionalismo y tu rigurosidad, por tu forma de plantearme las cosas y tu paciencia. Gracias por darme la posibilidad de conocer al Dr. Francisco Imbernón, con el objetivo de clarificar aspectos de mi propuesta de formación. ¡Otra vez, gracias!

A Rosana, por esperarme con una sonrisa en cada una de las cursadas, y a mis compañeros, Marisol, Horacio, Jorge, Ramón, Vicente, Teresa, Néstor y Alejandro, que me permitieron conocer otras realidades educativas de Argentina, Paraguay, Venezuela, Ecuador y Colombia.

A todos, gracias.

# CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

## 1.1. Presentación

En Uruguay, hasta el año 2013, existió una única universidad pública, la Universidad de la República (UdelaR), que durante más de ciento cincuenta años tuvo un carácter monopólico. Recién en los años ochenta se inicia un lento proceso de diferenciación institucional que lleva a la conformación de un subsector privado, el que, actualmente, está integrado por cuatro universidades y numerosos institutos universitarios.

Como institución, históricamente, la UdelaR se ha ido construyendo y ha debido enfrentar cambios que, en algunos momentos, la han interpelado, cuestionado, e incluso, obligado a repensarse y a rearticular las diversas formas en que se relaciona con la sociedad.

Por haber sido la única institución terciaria pública de enseñanza universitaria, ha formado figuras de la cultura uruguaya, como el Dr. Arias, el Dr. Figari, y muchos de los políticos que han sido presidentes o presidenciables. Además, ha contado dentro de su *staff* docente con profesores que han sido ministros, directores de entes estatales, incluso presidentes, como es el caso del actual presidente de la República<sup>1</sup>.

La participación en el gobierno universitario brinda una formación a los individuos que permite una proyección futura. Así, de la UdelaR han surgido importantes sectores de resistencia y oposición en momentos oscuros de nuestro país.

La UdelaR forma parte de una sociedad compleja y no necesariamente armónica. Transitó momentos de tensión debido a diferentes factores: falta de presupuesto, falta de apoyo del Poder Legislativo o por no dar respuesta a los requerimientos del poder político.

Con el objetivo de contextualizar la única universidad pública del Uruguay, con más de cien años de existencia, es que se pretende bucear en la historia y sacar a la luz los diferentes modelos de formación docente que nacieron con ella. Modelos que, por motivos ideológicos, pedagógicos y políticos, se dejaron de aplicar o no lograron el reconocimiento institucional.

La formación de los docentes de la universidad, desde su creación, quedó bajo la responsabilidad exclusiva de las cátedras de las facultades. Es por eso que salen a la palestra dos casos muy distintos, significativos y paradigmáticos: el de la Facultad de

---

<sup>1</sup> Dr. Tabaré Vázquez.

Derecho, que desde los años sesenta forma profesores adscriptos (posterior a la formación de posgrado); y el de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, que brinda, como formación de grado, la opción Docencia del Plan 1991.

Hoy, en Uruguay, coexisten dos modalidades de formación docente: una universitaria y otra no universitaria. La formación no universitaria tiene como objetivo formar maestros y profesores de educación media y técnica. La formación universitaria es incipiente, consta de experiencias puntuales de formación para el ingreso a la docencia de grado y es generada desde organismos centrales o desde las propias facultades.

Estas dos formaciones no son complementarias y cuentan con áreas de trabajo totalmente diferentes. Ambas se miran con un sesgo de desconfianza. La enseñanza no universitaria plantea que la otra propuesta de formación no presenta un carácter docente, ya que no incluye áreas dedicadas a la didáctica y la práctica docente. Los docentes universitarios esgrimen que los maestros y profesores de educación media no saben investigar ni hacer extensión y que, muchas veces, tienen poca formación académica en sus áreas de conocimiento como para estar a cargo de una cátedra universitaria. Solo en algunos casos excepcionales no se cumpliría esta norma, por ejemplo, cuando existe una doble formación: maestro y abogado, profesor e ingeniero agrónomo o profesor técnico y arquitecto. Esta realidad pone en el centro de la discusión una de las funciones básicas que ambos actores institucionales, la Udelar y el Consejo de Formación en Educación (CFE), plantean como fundamental: la enseñanza.

El protagonismo de la función de enseñanza conduce al tema central de esta investigación: *La formación docente universitaria: el caso de la Udelar*. El objetivo es contribuir a un análisis que permita el debate que nuestra universidad requiere.

## **1.2. Justificación de la investigación**

La Udelar no cuenta con una carrera docente, entendida como la conformación de una trayectoria por progresión de grados académicos, ya que, estatutariamente, desde el año 1968, todo cargo docente se provee mediante un llamado abierto. No se requiere tener un cargo docente inmediato anterior para acceder a un grado más alto en la organización académica. Los cargos docentes universitarios van desde el grado 1 al grado 5, y solo se le atribuye la definición de profesor titular a aquel que se encuentra en el grado más alto. No obstante, los docentes efectivos de la Udelar son funcionarios de carrera, en el sentido de que tienen el derecho a la permanencia en el cargo (existe la obligación de considerar

su reelección antes de la culminación del período de designación). No son considerados funcionarios públicos ni son inamovibles en sus funciones. La estabilidad del cargo depende de su carácter (efectivo, interino o contratado) y puede ser de solo un año.

La formación del docente universitario, por otra parte, constituye un concepto jurídicamente diferente. La evaluación docente, tanto en los concursos como en los llamados y en las reelecciones de cargos, se realizan a través de reglamentaciones específicas de los consejos de cada facultad y/o servicios universitarios, sin mediar un estatuto. El proyecto del nuevo Estatuto del Personal Docente incorpora la noción de «capacidad probada» (artículo 6), asimilable a la formación docente, pero no se le asigna un valor determinante que lo haga indispensable para el desempeño del cargo (Gulla, 2006).

En la búsqueda de superar una situación de extrema heterogeneidad en la carrera funcional, el Consejo Directivo Central (CDC), máximo órgano de gobierno de la UdelaR, en el año 2012 acuerda que:

- a) El plantel docente se organizará en seis tipos de cargos;
- b) los docentes efectivos deberán conformar el cuerpo docente estable y mayoritario;
- c) se mantendrán los cinco grados existentes actualmente con nuevos perfiles;
- d) se establecerán para todos los cargos cuatro categorías;
- e) la enseñanza de grado será una tarea obligatoria para todos los docentes;
- f) se propenderá al establecimiento de pautas de evaluación integral del desempeño docente;
- g) se establecerá un sistema de oportunidades de ascenso que estimule la dedicación y la excelencia;
- h) se avanzará en una reestructura académica acorde, flexible y no piramidal, basada en disciplinas, y no en cátedras o carreras (CDC, Dist. n.º 848, 2012).

Estas definiciones generan un escenario de nuevos desafíos, ya que la formación docente deja de tener un carácter voluntario y subsidiario para transformarse en un requisito necesario para fortalecer la carrera docente.

El presente trabajo pretende abordar la temática de la formación docente universitaria y analizar los diferentes modelos de formación permanente que se han llevado a cabo desde el retorno de la democracia (año 1985) hasta la fecha. Se busca describir los contextos y las perspectivas del cogobierno actuante en cada una de las experiencias e identificar algunos de los factores que llevaron a la continuidad o el cese de estas.

Los tres órdenes (docentes, egresados y estudiantes), integrantes naturales de los consejos y claustros, no se encuentran ajenos a las definiciones políticas imperantes, las cuales inciden en la definición de qué tipo de formación, evaluación y carrera docente se requiere o se necesita. Si bien todos los integrantes de la universidad perciben que tal vez sea necesaria una formación docente específica, los discursos que pregonan son diferentes. No se explicitan cuáles deberían ser las acciones a implementar para mejorar la calidad de la formación de los docentes de la UdelaR; incluso, muchos actores no problematizan esta conceptualización por considerarlo innecesario: creen que para acceder a la docencia universitaria alcanza con ser investigador y estar en el respectivo registro.

Existen diferentes posturas en el orden docente sobre cómo debería pensarse la formación docente universitaria. Una de ellas ha tratado de imponer una formación muy generalista, con elementos didácticos generales y básicos, muy similar a la formación desarrollada para la formación de los maestros y profesores de secundaria. Quizás, como lo ha expresado el exdirector del Instituto de Educación, profesor Luis Behares, esto se debe a la falta de investigación sobre la formación universitaria y el peso histórico de la formación docente uruguaya.

A menudo, se interpreta que se obtiene la jerarquía de docente universitario por el hecho de estar frente a una cátedra, dictar clases y estar formando parte de un equipo de investigación. Esta postura evidencia una conceptualización de la docencia como una forma de dar a conocer lo que se va investigando en la disciplina, sin considerar un requerimiento las formaciones pedagógicas y didácticas.

Esta investigación pretende sacar a la luz algunos de los elementos que se deberían tener presentes en una formación docente universitaria que resulta problemática o problematizada. A su vez, busca generar insumos para la reflexión crítica, con una mirada no desde la didáctica general, sino desde la especificidad del ámbito universitario, que permita pensar en una verdadera formación del docente universitario y haga posible la

construcción reflexiva de un campo específico de la didáctica y la pedagogía universitaria, como lo han hecho otros países a nivel de las instituciones de educación superior.

El identificar y analizar las diferentes modalidades de formación docente que se han diseñado e implementado supone investigar las teorías pedagógicas y las corrientes didácticas que le dieron sustento. Esto hará posible la aplicación de técnicas que permitan generar una propuesta de formación para los docentes de la universidad que contemple las necesidades sentidas de formación docente.

### **1.3. Construcción del problema de investigación**

El desempeño de la docencia universitaria en Uruguay no está asociado a una formación específica previa. Pensar en la necesidad de determinadas trayectorias académicas como requisito para el ingreso ha llevado a múltiples discusiones y al planteo de diferentes posturas sobre su viabilidad.

La figura docente postulada como modelo por la UdelaR ha sido, tradicionalmente, la del docente investigador. Se parte del supuesto de que un buen investigador es un buen docente, de que la principal forma de superar la formación pedagógica para la docencia consiste en el desarrollo de competencias propias del investigador (Perera, 2005).

Docentes de las llamadas *áreas blandas* adhieren a la hipótesis de que las prácticas de enseñanza deben ser planificadas y pensadas antes de implementarse. Otros, mayoritariamente los docentes de las *áreas duras*, consideran que si se sabe de la disciplina que se investiga y se logra publicar las investigaciones, eso es suficiente para ejercer la docencia: únicamente se necesita transmitir los conocimientos descubiertos en la investigación, sin mediar ningún tipo de formación previa.

La UdelaR, desde hace más de dos décadas, viene realizando esfuerzos sostenidos para promover la formación pedagógica y didáctica de sus docentes a través de diversas propuestas y programas de capacitación. Ejemplo de ello son las estructuras institucionales promovidas desde la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) dependiente del Pro Rectorado de Enseñanza, algunas subsidiadas desde nivel central, como son las Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE), cuyo objetivo es generar políticas de formación inicial del docente universitario. Los trabajos realizados en las UAE demuestran que los docentes, en general, terminan reproduciendo el modelo pedagógico con el cual fueron formados. Este aspecto, ya puesto en consideración por Da Cunha (2007), expresa que

«la mayoría de los profesores no hace reflexión rigurosa sobre sus prácticas y, como producto acabado de los procesos que los formaron, repite los mismos rituales pedagógicos que vivió» (p. 110).

Al inicio del año 2000, el CDC definió una serie de políticas institucionales orientadas al desarrollo profesional docente que conjugan una oferta central de formación de posgrado (la maestría en Enseñanza Universitaria y los programas de Formación de Recursos Humanos por áreas) y promueven la capacitación en servicio, que funciona a impulso de las unidades de enseñanza (UAE), y la formación académica en posgrados (llamados para becas de formación).

A pesar de todos los esfuerzos, en los diferentes claustros se sigue discutiendo si la formación docente debe o no existir como requisito para desempeñar la docencia. Estos debates no se han resuelto, y menos aún en el ejercicio de la docencia de profesores agregados y profesores titulares de los grados más altos, que mayoritariamente vuelcan, de forma íntegra, sus horas docentes a la investigación, algunos legitimados por su régimen de dedicación total (DT).

Si bien existen tendencias que consideran a la formación del docente como fundamental para mejorar la calidad de las prácticas de enseñanza y aumentar el nivel de los egresos (es el caso de países como España y algunas instituciones en América Latina), surge la duda de cómo se debería hacer. Los centros que capacitan en educación suelen ser demasiado teóricos y brindar formación de grado solo para el desempeño en educación primaria y media; están muy alejados de la realidad de la docencia universitaria en áreas que no sean las sociales.

Solo unos pocos plantean que la construcción metodológica es el fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares, que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan, aspecto planteado por Edelstein (2012).

Un cambio en la impronta de los docentes de la UdelaR no parece estar relacionada con la incorporación de nuevos planes, la definición de créditos o la duración de las titulaciones; sino con su susceptibilidad en cuanto a orientarse hacia la calidad del profesorado y de la institución (Gros, 2004).

#### **1.4. Delimitación del problema: supuestos**

Esta investigación se propone retomar los debates que se han generado en los diferentes claustros docentes y analizar algunas de las diversas posturas institucionales. Además, pretende identificar las modalidades de formación docente que se han implementado en la UdelaR en los últimos años, tratando de dar respuesta a alguna de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo surgieron las experiencias de formación docente de la UdelaR? ¿Cómo se instrumentaron?
- ¿En qué áreas se llevaron a cabo? ¿Qué tipo de problemas han surgido en su funcionamiento?
- ¿Han sido evaluadas para definir su continuidad? ¿Se ha mejorado la calidad de las prácticas de enseñanza?
- ¿Qué características particulares tiene la formación de los profesores adscriptos de Derecho? ¿Qué fundamentos pedagógicos tiene como sustento?

Dado que no existen respuestas claras *a priori* se ha considerado no partir de una hipótesis, sino de una serie de interrogantes que orienten el abordaje de la investigación.

Según señala Imbernón (2002) uno de los supuestos es que la formación docente universitaria mejora la calidad de las prácticas de enseñanza, permitiendo la profesionalización y favoreciendo la estructuración de una posible carrera funcional. Por otro lado, que la formación del docente universitario permite identificar y analizar los puntos de tensión entre el ejercicio de la docencia y la investigación académica, generando insumos para la construcción de un nuevo diseño de formación que potencie a las dos funciones universitarias: la investigación y la enseñanza.

#### **1.5. Preguntas de investigación**

En esta difícil tarea de enseñar y de investigar existe una delgada línea por donde el docente camina, enseña, se forma e investiga. Desde estos puntos de encuentro y desencuentro se presentan una serie de interrogantes que se tratarán de responder a lo largo del estudio:

- a) ¿Cómo se han articulado las experiencias de formación docente en la UdelaR con el acceso a los cargos y la promoción de estos?

- b) ¿Cómo interactúan las necesidades de una doble formación, académica y pedagógica, de los docentes universitarios?
- c) ¿Cuál sería el rol de la formación permanente en la docencia y en la profesionalización docente en un área como la social y artística?

El tema de la formación permanente del docente universitario es muy complejo y puede abordarse desde múltiples perspectivas. Imbernón (2000) plantea establecer un debate abierto sobre las relaciones de poder, las alternativas de participación y la autonomía en la formación de los docentes.

Ya no se puede entender la formación permanente únicamente como la actualización científica, pedagógica y cultural del profesorado sino que hay que incorporar un conocimiento profesional, que permita el descubrimiento de la teoría para ordenarla, fundamentarla, revisarla y destruirla si fuera preciso, removiendo el sentido común pedagógico y construyendo un proceso de formación del docentes (pp. 12 y 14).

## **1.6. Objetivos y propósito de la investigación**

### **1.6.1. Objetivo general**

- Comprender y analizar cómo se articulan las modalidades formativas para el ejercicio de la función docente con las necesidades académicas de la UdelaR y de la región.

### **1.6.2. Objetivos específicos**

- Analizar los diferentes modelos de formación, de capacitación y de actualización docente que se han desarrollado y aún se instrumentan en la UdelaR.
- Caracterizar los modelos de formación permanente en el área social y artística, y analizar las tensiones entre investigación y enseñanza en el ámbito académico.
- Reflexionar sobre las oposiciones entre docentes que enseñan y docentes que investigan, así como el impacto en sus carreras y en su dedicación a la tarea.
- Proponer un modelo alternativo de formación permanente que dé cuenta de los puntos de convergencia entre las tres funciones universitarias.

### **1.6.3. Propósito**

El primer propósito de este trabajo es aportar conocimiento sobre el tema *formación docente universitaria*, a través del análisis de diferentes modelos teóricos que permitan una mejor comprensión del tema, tanto en contextos similares como diferenciados, generando una línea de investigación para futuros estudios que puedan discutir, corregir y/o completar lo descripto.

En segundo lugar, a partir de la experiencia de la formación de los docentes adscriptos, se busca proponer un nuevo diseño de formación específico para la Facultad de Derecho.

## **1.7. Aporte teórico de los diferentes enfoques**

Este trabajo se nutre de múltiples miradas que dan cuenta de diferentes disciplinas o áreas del conocimiento dentro del campo de las ciencias de la educación, como la pedagogía, la didáctica, la educación superior, la sociología de la educación, y todo lo concerniente a la gestión de las instituciones de educación superior y las relaciones entre la sociología de las profesiones y la educación para el trabajo. Esto permite el desarrollo y análisis del objeto de estudio con diferentes enfoques y perspectivas. La mirada plural aporta un plus fundamental para pensar en el posible diseño de un curso de formación docente universitario pues permite identificar diversos ámbitos de abordaje del currículo.

### **1.7.1. Aportes desde la didáctica y la pedagogía universitarias**

La inclusión de la pedagogía y la didáctica en el ámbito universitario no es tarea sencilla ni equiparable a las experiencias en ámbitos vinculados con la educación primaria y media. Camilloni (1995) plantea el ámbito de la didáctica en sentido más común para referirse al conjunto de ideas «por la función que se le asigna en la práctica docente y por su origen considerando, en particular, la modalidad sobre la base de las representaciones» (pp. 5).

Es imperioso que se analice la didáctica desde un punto de vista científico, partiendo de la base de que para lograr aprendizajes en cualquier proceso se hace necesario recurrir a las ideas previas.

Campanario (2003) expresa claramente que, como primer paso para abordar con éxito cualquier intento de formación didáctica, es necesario analizar la lógica que subyace en las concepciones docentes de los profesores universitarios. La actualización continua y la

adquisición de nuevos conocimientos le permitan al docente universitario avanzar en su formación.

Autores como Carro (2000) y Ruiz González (1998) han dicho que el conocimiento se ha de basar, fundamentalmente, en el saber hacer, en conocer la enseñanza —y todo lo que ello implica—, en conocer en profundidad la materia que va a enseñar, pues, en su aula, el docente debe difundir las teorías más punteras del momento.

Pensar en el conocimiento del profesor universitario implica entenderle como un sujeto adulto que crea sus propios estilos de enseñanza (Smith, 2002) y que aprende a través de sus interacciones en una serie de contextos y con sus correspondientes preocupaciones e intereses. Para Behares (2011), todo lo que tenga que ver con la formación docente parte del diálogo y el acercamiento entre la pedagogía y la didáctica, pero desde el contexto de la educación superior.

La docencia universitaria ha de reclamar de sus actores que conozcan teorías y estrategias tanto pedagógicas como metodológicas, además de habilidades para desarrollar la enseñanza de manera correcta, y que sean capaces de elaborar una autocrítica de su labor (De Vicente, 2002).

Lucerillo (2009) se refería a la pedagogía universitaria como el espacio de conocimiento orientado a la comprensión de los procesos de formación que se dan en una institución de educación superior, a partir de las consideraciones de los sujetos involucrados, su relación con el contexto y con los otros procesos que se dan dentro de ella.

Lucarelli (2009), por su parte, establece la focalización de los procesos que se dan en las aulas y posibilitan la construcción de un espacio propio de la didáctica universitaria, encaminada a estudiar el proceso de enseñanza que en la universidad un docente o equipo de docentes organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico orientado hacia la formación en una profesión. En concordancia, Behares (2011) opina que es necesario crear un ámbito de reflexión sobre el sentido de enseñar en la universidad (pp. 75-76).

Kemmis (1993) afirma que la formación potencia a todos los profesores universitarios y debe ser crítica. La formación se ha de basarse tanto en la práctica como en la investigación, acercándose al mundo de las percepciones, a la visión que el profesor tiene de sí mismo. Igualmente, tiene que ser entendida como algo que ha de perdurar a lo largo

de la carrera profesional, por lo que sería «la base permanente en la que actúa y toma sentido el desarrollo profesional» del docente universitario (Medina, 1994).

La formación del docente universitario ha ido evolucionando y este avance se ha reflejado en la ampliación de sus actividades, según plantea García Gómez (1999). En los años ochenta el objetivo de la formación permanente era el alumno; pero en la década del noventa adquiere otra dimensión, supone reflexionar sobre los factores básicos que repercuten en la eficiencia docente, además de tener en cuenta «los cauces a través de los cuales se realiza esa formación» (Cano y Revuelta, 1999). El objetivo era la mejora de la acción en las tareas del profesor, quien pasó a ser emisor y receptor de su propia acción, dejando de lado la focalización en el alumno.

En el siglo XXI, la formación de los docentes universitarios se ha centrado en «encontrar soluciones a las situaciones problemáticas que se presentan en el cumplimiento de las funciones profesionales» (Imbernón, 2000, p. 40). La docencia, progresivamente, va adquiriendo relevancia dentro de los planes estratégicos de nuestras universidades. En ese proceso de cambio de mentalidad se fueron asentando algunas de las llamadas certezas o convicciones en educación, que venían a romper o a problematizar la imagen que los docentes y las autoridades académicas tenían sobre la docencia (Zabalza, 2008).

En ese sentido, el campo de conocimiento didáctico (como espacio de la actividad humana donde se construye y aplica conocimiento) será tanto más científico cuanto más se aproxime y respete las condiciones de racionalidad, sistematicidad y justificación de sus procesos y productos. Puede cuestionarse la carencia absoluta de referentes teóricos en las propuestas didácticas; al contrario de lo que ocurre en el ámbito natural de la investigación, en el que nadie diseña un proyecto sin tener el estado de los avances teóricos y experiencias sobre el tema, aspecto que plasma necesariamente en una introducción cuya presencia es condición sine qua non para obtener la aprobación del proyecto.

Las propuestas de planificación de la enseñanza suelen ser presentadas sin necesidad alguna de revisar qué es lo que ya se ha hecho en ese campo, qué otras experiencias pueden servir de referencia, qué resultados se obtuvieron y qué reajustes precisarán las nuevas iniciativas. Nada de eso aparece como condición y justificación científica. Los avances de la investigación didáctica en pedagogía, psicología, en nuevas tecnologías, en ámbitos como la cognición y la memoria, el desarrollo del lenguaje, las emociones, la

autoeficacia, el manejo de nuevos recursos técnicos, la gestión de las condiciones de aprendizaje, etc. permiten contar con certezas suficientemente avaladas como para recomponer un mapa de secuencias operativas generalizables (Zabalza, 2008).

Si la didáctica universitaria constituye un espacio disciplinar comprometido con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación superior, se necesita entonces conformar un campo epistemológico o una forma más concreta y específica para definir sus contenidos y dinámicas.

La didáctica universitaria como ciencia del ámbito pedagógico, debería proveer el conocimiento necesario como para llevar a cabo el diseño e implementación de los diferentes actos didácticos. También podría involucrar la idea de Litwin (2007), quien planteaba la necesidad de pensar en las buenas prácticas de enseñanza como referentes para innovar en el aula.

El gran aporte de la didáctica universitaria es generar un espacio de investigación de las prácticas de aula, un espacio de teoría, abierto y comprensible para todo profesor, una fuente de conocimientos que permita entender mejor las prácticas docentes y poner en marcha procesos para mejorarlas. La capacidad de mejorar la enseñanza está ligada a la posibilidad de documentar las buenas prácticas, de forma tal que se pueda volver sobre ellas, evaluarlas, identificar sus puntos fuertes y débiles, y valorar los efectos en el aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, compartir esas experiencias y reflexiones propicia que la mejora de las prácticas surja de un proceso de aprendizaje, como señalaba Vygotski (1979). Se hace necesario aportar en lo conceptual y lo operativo, en el conjunto de actuaciones que concurren en el aquí y ahora en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La relevancia que en el contexto internacional se le está dando a los portafolios docentes, el nuevo ímpetu que están tomando movimientos de mejora de la enseñanza universitaria (como el *benchmarking*, el *knowledge capturing*), la visibilización de las buenas prácticas docentes, entre otros, tiene mucho que ver con la posibilidad de contar con referentes reales (*authentic materials*) que favorezcan los contrastes de las prácticas de enseñanza generadas a nivel de la educación superior.

Parafraseando a Zabalza (2014), en la educación universitaria se necesita:

- Generalizar el conocimiento sobre la docencia universitaria.

- Dar luz a los procesos docentes.
- Identificar y posibilitar el conocimiento e intercambio de las buenas prácticas de enseñanza.
- Articular el reto de la formación del profesorado universitario.

La formación del profesorado debe ser considerada como un contínuum que se extiende desde la formación inicial a la formación permanente, y que engloba tanto los aspectos teóricos como las actualizaciones en el desempeño de la práctica.

Para algunos investigadores, como Litwin (2008), Imbernón (2010) y Martínez (2010), existe un problema entre la teoría y la práctica docente. Otros, en cambio, plantean la pertinencia de efectuar un balance, determinar el peso de la teoría frente a la práctica, cada una dentro de la formación docente inicial y, por tanto, lograr los acuerdos y decisiones que haya que tomar. Las distintas posiciones estarán en estrecha relación con los modelos de actuación y de formación que se planteen en el seno de la universidad.

Se afirma que la teoría deriva de las prácticas de la que es reflejo, que la práctica se sustenta en la teoría y que debería derivar de ella. Sin embargo la realidad demuestra que toda teoría se verifica al explorar de modo sistemático y riguroso una serie de problemas. En el caso de la teoría educativa, estos problemas tienen su fuente en la práctica.

En el proceso de aprender a enseñar, como afirman Tallaferro y Dilia (2006) se construyen y confluyen experiencias, conocimientos y situaciones que se producen en contextos diferentes, pero todos igualmente válidos. Por tanto, es necesaria la colaboración de ambos contextos para que los estudiantes y sus profesores aprendan de forma continua, investiguen y construyan el conocimiento sobre la enseñanza. Esto no significa que deba hacerse lo mismo en los distintos ámbitos de formación, pero sí que todos los formadores de docentes articulen la necesaria conexión entre teoría y práctica y contribuyan a la construcción de los saberes y competencias necesarios para ser un profesional de la educación. Este debería ser uno de los aportes de la pedagogía y de la didáctica universitaria.

### **1.7.2. Aportes desde educación superior**

Las transformaciones sociales de las últimas décadas, y sobre todo las relacionadas con la denominada *sociedad de la información*, están provocando, también, diversos cambios en el mundo de la educación superior. Las mutaciones de la sociedad en general, y del mundo laboral, en particular, modifican las ocupaciones y actividades de hombres y

mujeres. Esto exige, a su vez, un cambio en la formación que las personas necesitan recibir. Esta está convirtiéndose, cada vez más, en un valor y una necesidad para el progreso y la mejora de los individuos y las sociedades. Se nos presenta plural y abierta, como un derecho y un deber, como un proceso y un resultado. Se espera que una mayor y mejor formación produzca mejores sociedades, mejores colectivos y mejores ciudadanos.

A pesar de la diversidad de modelos, estrategias y formas de organización que podemos observar en las diferentes universidades, está claro que la que tiene mayor visibilidad es la actividad docente. Por ello, una de las áreas organizativas imprescindibles en cualquier modelo de universidad es el área académico-docente.

Las diversas problemáticas de las universidades actuales no pueden entenderse sin volver la vista atrás y sin atender a la evolución que han sufrido, en el siglo XX, los sistemas de educación superior.

Las primeras universidades surgieron a principios del siglo XIII en Europa. En las principales ciudades europeas, maestros y estudiantes que provenían de lugares muy distintos acudían allí para enseñar o aprender de forma independiente. Los maestros debían obtener un permiso otorgado por las autoridades eclesiásticas (que conservaban por entonces el monopolio de la enseñanza). En muchos casos, tanto maestros como estudiantes decidieron asociarse para defender sus derechos ante las autoridades. Este fue el origen de las universidades, organizaciones que fueron concebidas para la enseñanza y el aprendizaje de una serie de disciplinas; fueron creadas para transmitir contenidos, no se esperaba de ellas la generación de un conocimiento aplicado que sirviese para resolver problemas de la vida cotidiana.

A finales del siglo XVIII y principios del XIX, las universidades experimentaron importantes procesos de transformación. Por una parte, comenzaron a desprenderse definitivamente de la influencia de la Iglesia y se subordinaron a las autoridades civiles. Por otra parte, se adecuaron a los cambios derivados del desarrollo de las ciencias y de las necesidades del Estado. A partir de entonces empezó a exigírseles la generación de un conocimiento útil para el desarrollo de la sociedad.

Entre los años cincuenta y sesenta, en los países económicamente más avanzados, ganó peso la idea de que la evolución de la educación superior es fundamental para el crecimiento económico. Así comienza a desarrollarse el interés por el aumento de la

diversidad en la educación superior. Fruto de este interés, aparece el sector de educación superior no universitario.

En Europa, a partir de la Declaración de Bolonia (1999), se apuesta a la convergencia estructural de los sistemas de educación superior con dos grandes objetivos:

- Aumentar el atractivo de la educación superior en Europa entre los estudiantes de otros países.
- Facilitar la movilidad de los estudiantes en Europa.

A este contexto debemos referirnos para entender el papel del área académico-docente de las universidades. De forma genérica, se puede entender que el área o ámbito académico-docente comprende todas aquellas actuaciones que tienen que llevarse a cabo en la universidad para que sea posible dar respuesta a la función docente y de aprendizaje. Esto incluye, por tanto, todo aquello que se requiere para que los profesores puedan ejercer sus actividades, así como para que los estudiantes desarrollen las acciones de aprendizaje previstas. Para cumplir con estos propósitos, son necesarias las siguientes cuestiones:

- Planes de estudios: diseño del plan de estudios.
- Definir las formas de titulación: proceso de implantación del título.
- Estructura organizativa de la institución superior: organización académica de la docencia y de los procesos de aprendizaje.
- Gestión de los procesos académicos.

El estudio de la educación superior es un campo del conocimiento de reciente desarrollo, sobre todo en Latinoamérica y, según Suasnábar y Krotsch (2002), se fue construyendo a partir de diferentes reformas que se dieron en varios países.

En una universidad pública como la del Uruguay, se ponen en juego las formas de relacionamiento de la institución con el medio, con el Estado y con las formas de gobierno, tanto universitario como del país.

El modelo de triangulación de Clark (1983) hace referencia a la existencia de tres tipos de mecanismos de coordinación y regulación. La primera forma de regulación es dada a partir de la autoridad estatal que diseña y define políticas (aspecto que por tener gobierno autónomo es difícil de aplicar). La segunda forma funciona sobre la base de la acción del mercado, la coordinación se ejerce en función de las competencias entre las instituciones. La tercera forma tiene que ver con la autoridad profesional académica de los grupos consolidados, que tienen autonomía plena para el desarrollo de las funciones de creación

y transmisión del conocimiento. En este ámbito la evaluación universitaria surge como instrumento de política pública. Los acuerdos internacionales para la acreditación universitaria interpelan a la universidad sobre la calidad de su formación docente.

Según Clark (1993), la capacidad de torcerse o adaptarse es una característica de la organización y puede ser sostenida o frenada por las formas específicas de los sistemas educativos. Algunas formas fomentan la adaptación, otras la resisten, de ahí que «ciertas formas negocien el cambio y sobrevivan a él» (pp. 268).

Tradicionalmente, la finalidad de la universidad era «formar buenos titulados superiores» (Clark, 1993, p. 29), lo que llevó a tener un vital predominio de la función docente. A finales del siglo XIX la universidad incorpora la función de investigación como otra actividad docente. Sobre fines del siglo XX aparece otra dimensión que contempla las relaciones entre la universidad y el mundo empresarial. La universidad se ocupa de la docencia y de la investigación con el objetivo de lograr la excelencia en la formación que brinda, pero a la vez debe implicarse en el desarrollo económico de su entorno a través de la transferencia de tecnología y la colaboración con las empresas y los agentes económicos. Esta forma de relacionamiento con el medio adquiere protagonismo en el siglo XXI y supone reconocer la importancia que tiene para la sociedad que la universidad promueva e impulse el espíritu emprendedor e innovador entre los miembros de la comunidad. Algunos investigadores de instituciones de educación superior han observado que con esa función se promueve una nueva cultura que favorece las iniciativas empresariales.

Nos encontramos con una sociedad que demanda a la universidad que sea agente y motor de desarrollo económico, que facilite que los conocimientos y que los resultados de la I+D (investigación y desarrollo) se trasladen a la sociedad a corto plazo. Cada día es más necesario un enfoque proactivo, encaminado hacia la transferencia de los resultados de la investigación universitaria.

En la actualidad las universidades realizan diferentes actividades de formación y/o capacitación docente como parte de los planes de mejora de la calidad. Estas políticas de formación docente están sustentadas por teorías, modelos o tendencias que deben ser explicitadas y revisadas críticamente (De Lella, 1999).

Los planes de mejora de la calidad docente deberían analizarse con una mirada reflexiva y plantearse si es adecuado o necesario adoptar uno u otro modelo de formación docente, y en qué medida esto afectaría la actuación del profesor en el aula (Cáceres et ál. 2003).

La enseñanza universitaria constituye un espacio en la educación superior con escasa identidad profesional. Aunque los docentes se sienten y se definen como *profesores universitarios*, muchos no se han preparado realmente para serlo. La identidad está vinculada al campo científico al que se pertenece, faltando ese conocimiento específico sobre la naturaleza, componentes y procesos vinculados con la enseñanza (Zabalza, 2003).

La masificación estudiantil generó en las instituciones de educación superior nuevos desafíos, entre los que se destaca el crecimiento y la diversificación del cuerpo docente. Ambos fenómenos se interrelacionan claramente, colocando en el centro de la escena una de las funciones universitarias y la labor de quienes la llevan adelante: la enseñanza y los docentes universitarios. El protagonismo de la función de enseñanza en la universidad conduce al tema central de esta investigación: la formación docente universitaria.

### **1.7.3. Aportes desde la sociología de las profesiones: profesionalización docente**

En el contexto de demandas que apunten a que la institución realice cambios en la formación docente para las tareas de enseñanza, cobra relevancia el tema de la profesionalización docente y su contribución a la calidad de la enseñanza universitaria.

Sánchez (2001), en su tesis doctoral sobre las necesidades de formación, indica:

[...] hablar de profesionalización es hablar de la posibilidad de considerar a la enseñanza como una profesión y por tanto, a los profesores como profesionales: es tratar de dirigir el trabajo de esta actividad educativa hacia niveles más altos de calidad, competencia, autonomía y colaboración. Así la cualificación profesional del profesor universitario debe concebirse como un proceso de desarrollo profesional, en donde se compagine una vasta preparación teórica de una disciplina o área de conocimiento con una formación [...] verificada en el ejercicio de la propia práctica docente e investigadora (pp. 260-261).

La profesionalización docente tiene características peculiares: por un lado se trata de un profesional de una disciplina específica y, por el otro, ejerce la profesión de docente universitario. Zabalza (2005) habla de la identidad del docente, planteando que los docentes tienen una identidad y un trabajo: «son químicos y trabajan como profesores de

química orgánica en la facultad». Esta tensión entre profesión y profesionalización puede ser abordado desde la sociología de las profesiones para tratar de generar un cambio.

Panaia (2015) plantea que «ser universitario es un proceso que se modifica en el tiempo y está limitado por un campo de fuerzas que deja improntas, pero alienta libertades. [...] Por esta razón es complejo trabajar identidades [...] tienen perfiles distintos de cambios según sus bases cognitivas, especialidades y regiones» (pp. 54-55).

En esta definición de perfiles la díada docente-estudiante interviene fundamentalmente frente a la institución que los nuclea. Así enmarcada, la educación superior ha debido reestructurarse. Debido a la masificación de las universidades públicas, al incremento de las universidades privadas, al aumento y la variedad de los títulos que se otorgan, ha sido necesario un proceso de reorganización académico y laboral, así como una fuerte demanda de renovaciones edilicias. Estos procesos de transformación provocan una tendencia a la desvalorización de la profesión académica (Panaia, 2014).

Si se analiza la profesión académica como una construcción social, se requiere identificar las transformaciones que se deberían dar en los modos de regulación y organización del trabajo académico, los mecanismos de ingreso a la docencia, los medios de promoción, las condiciones y las relaciones laborales, los procedimientos de estratificación y distribución de recursos, las estructuras de poder, las formas de participación en la toma de decisiones. En este contexto de transformaciones educativas y laborales de la última década se pone en tensión la propia misión de la universidad.

Zarifián (2013) comparte que la educación es un servicio, pero afirma que la cuestión del servicio es su transformación, ya que una modificación y una generación no nacen en el tiempo de la actividad, sino que en la actividad misma en su contenido (p. 6). La actividad dentro de ese servicio, está determinada, por un lado, por los trabajadores del servicio universitario, que son los que ofrecen la posibilidad de la realización y, por otro, por el destinatario, el estudiante que asimila esa posibilidad contribuyendo a su realización (p. 57).

Con la masificación de la universidad, la educación superior ha cambiado, lo que implica la pérdida de poder de los docentes, una especie de desacralización de la vocación (Dubet, 2007, pp. 56-57). Este desplazamiento está asociado a las competencias, calificaciones y a la eficacia de ejercer el oficio docente, oficio que debe estar aceptado y aprobado por los estudiantes y la administración de la unidad educativa (Panaia, 2015, pp. 57).

El rol del docente universitario ha cambiado, ya que, además de ser coproductor, tiene que funcionar como traductor de los códigos de socialización. Desde esta mirada, las preguntas serían: ¿los docentes universitarios están preparados para hacerlo?, ¿cómo ha sido su trayectoria formativa?, ¿cómo ha sido su recorrido de formación docente para afrontar el desafío?

Para poder responder las preguntas anteriormente mencionadas, se requiere conocer cuáles son las concepciones que tienen de sí los docentes, y si consideran la docencia como un oficio, una profesión o como un puesto de trabajo circunstancial.

El docente, ¿investiga o enseña? Esa es la pregunta que todos los docentes se hacen, avalados por la idea de que ambas actividades se apoyan y se enriquecen mutuamente, lo cual es tan obvio que no necesita demostración. Pero esta relación puede darse en un doble sentido, entonces, ¿cómo influye la investigación en la docencia y viceversa?

La investigación llevada a cabo por Neumann (1992) apoya la idea del efecto positivo en la dirección investigación hacia la docencia. En su artículo «Percepcion of the teacher-research nexus: a framework for analysis» plantea que la gran mayoría del profesorado cree firmemente que ambas funciones son inseparables.

De esta forma, aparecen tres modos de manifestar la relación entre la docencia y la investigación:

- Hay una conexión tangible que implica la transmisión de conocimientos avanzados y habilidades de investigación a los estudiantes.
- La conexión intangible se relaciona con el desarrollo de actitudes y enfoques positivos hacia la investigación y el aprendizaje. El desarrollo y transmisión de estas cualidades son considerados por el profesorado como los rasgos más importantes de la relación docencia-investigación. Este nexo intangible se interpreta como una relación simbiótica debido a que, cuando el profesorado hace una revisión continua de su área de investigación en el contexto de su enseñanza, esto beneficia a todos sus estudiantes.
- La conexión global se refiere a la interacción entre la docencia y la investigación a nivel departamental. Un departamento que refuerza esta conexión crea expectativas entre los estudiantes.

Estos tipos de relación vienen acompañados por factores como el curso, la habilidad y la motivación de los estudiantes, la naturaleza de la materia y el nivel de desarrollo de la disciplina. El 90 % del profesorado opina que existe relación entre estas dos actividades y que esto es positivo. Tener un interés activo en la investigación es esencial para ser un buen profesor universitario (Neumann, 1992).

Otras posturas plantean que la investigación y la docencia son tareas diferentes. Los investigadores y el profesorado muestran perfiles distintos, y la burocracia influye en esta falta de relación. Barnett (1992) aporta datos sobre el primero de estos factores. Según el autor, la investigación y la docencia son empresas diferentes porque diferentes son sus exigencias. Mientras que la investigación se relaciona con el descubrimiento del conocimiento a través de los procedimientos propios de cada disciplina, la docencia implica impartir información dirigida al aprendizaje de los estudiantes.

Existen matices entre las posturas sobre el rol del docente y el del docente investigador, ya que no están solo en los imaginarios, sino que están impregnadas por la rica historia institucional de la universidad y por los diferentes momentos históricos.

Si se analiza a la enseñanza desde una perspectiva profesional, nos deberíamos preguntar qué tipo de competencias profesionales se requieren en la definición del perfil docente universitario. Lo que sí se ha podido establecer es que hay factores comunes a la docencia y la investigación (la diseminación y la comunicación del conocimiento): la enseñanza necesita de habilidades, como es la integración del conocimiento, y la investigación necesita de la indagación.

# CAPÍTULO II. DOCENCIA UNIVERSITARIA, MODELOS PEDAGÓGICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

## 2.1. La docencia universitaria

El docente universitario, por definición, es el docente que relaciona su saber con la enseñanza y lo universitario; es decir, es un universitario que hace docencia (Behares, 2011).

En los inicios del año 2000, quien era, en aquel entonces, director del Instituto de Ciencias de la Educación, profesor Luis Behares, planteaba que a partir de los años sesenta la enseñanza amplió su campo y, desde entonces, se presenta en conjunción indisoluble con la investigación y la extensión. Forma un ternario de dimensiones necesariamente relacionadas: enseñanza, investigación y extensión (Behares, 2011). Esta relación se presenta hoy en las universidades de todo el mundo, aunque no siempre se emplean las mismas denominaciones. Muchas veces el concepto *enseñanza* es sustituido por *docencia*, para referirse al ejercicio de la función en el aula; en otros casos la *extensión* incluye la *gestión*, o puede expresar la forma de relacionamiento con el medio o la comunidad, por ejemplo:

- En el Mercosur: «docencia-investigación-extensión» (Lorenzatti, 2012).
- En España: tareas de «docencia, investigación y gestión» (Sánchez, 2006).
- En Canadá: «función de investigación, función docente y función relativa a los servicios que presta a la comunidad» (De Ketele, 2003).

En todos los casos que las universidades hacen referencia a sus funciones, estas se encuentran relacionadas; en algunos casos están unidas de forma casi indisoluble. Concebirlas de manera integrada permite un desarrollo globalizador de las funciones universitarias (Sánchez, 2001). Esto no significa que el docente se desarrolle en las tres funciones en forma armónica o equilibrada, ya que muchas veces su dedicación a la institución no se lo permite (Barco, 1997; Artigas, 1997). Muchas veces se ve un equilibrio inestable de las funciones universitarias (Rodríguez, 2003), que puede ser interpretado de múltiples maneras.

Las actuales demandas de la universidad justifican el desequilibrio entre la función de enseñanza y la de investigación. La investigación ocupa un lugar de privilegio dentro y fuera de la universidad (Jornet Meliá, 2010; Collazo, 2008; Monereo y Pozo, 2003; De Ketele, 2003; Leymonié, 2003; Sánchez 2001; Lucarelli, 2000; Barco, 1997, y Camilloni, 1995). La investigación es, en la actualidad, la actividad privilegiada, la de mayor prestigio, la más premiada, mientras que la enseñanza o la docencia ocupan un lugar desvalorizado y secundario respecto a ella.

Sánchez (2001) plantea que la evaluación de las instituciones de educación superior presenta criterios más objetivos que la tarea docente, y esto es debido a la dificultad de evaluar la docencia. Además, la investigación trae reconocimiento de la comunidad científica, promoción profesional, posibilidad de obtención de becas, pasantías y ayudas, por lo cual, el docente dedica mucho de su tiempo a tareas de investigación, más que a la capacitación docente, que es poco valorada dentro del colectivo universitario.

Para ejercer la docencia universitaria, se convoca a los estudiantes más destacados académicamente. Se presentan aspirantes con una amplia gama de intereses, no necesariamente vinculados con la docencia. Una vez que el principiante ingresa a un departamento, recibe una formación académica disciplinar dentro de su área de conocimiento, la cual le permite ir haciendo sus primeras experiencias en la docencia, sin una formación específica. Muchas veces, aprende a través de la observación de las prácticas de los docentes con experiencia, quienes ofician de tutores.

Sobre la forma de aprendizaje de los profesionales iniciados en docencia, muchos autores expresan que la falta de formación específica para la enseñanza hace que sea más compleja su función y que los cambios les impacten más, pues todo es ensayo y error, sin sentido pedagógico y sin saber el porqué de cada decisión (Edelstein, 2012; Lorenzatti, 2012; Zabalza, 2011 y 2005; Jornet Meliá, 2010; Leymonié, 2009; Caamaño, 2009; Cunha, 2007; Sánchez, 2006; Huang, 2005; Monereo, 2003; Campanario, 2003; Tejedor, 2003; Jackson, 2002, Sánchez Gómez, 2002; Gracia-Valcácel, 2001, Barco, 1997 y Camilloni, 1995).

Según Lorenzatti, podemos encontrar excelentes docentes universitarios, reconocidos por sus sólidos conocimientos académicos, sus publicaciones, pero no caracterizados por poseer buena comunicación con los estudiantes. Si les preguntáramos si hubieran realizado formación docente, contestarían que no, pues no lo necesitaron para su ingreso

a la docencia y cuentan con el reconocimiento de su comunidad académica (Lorenzatti, 2012).

Muchos profesores universitarios fueron excelentes estudiantes, aventajados, competentes en anotar e imitar, retener lo copiado y transcribir lo retenido (Monereo, 2003, p. 21). La falta de tradición de formación docente universitaria para ejercer la docencia, la inexistencia de esta en nuestro medio (García-Valcárcel, 2001) y la poca reflexión sobre las prácticas de aula impiden la toma de conciencia sobre la necesidad de una formación que permita ir definiendo el rol del docente universitario que debe cumplir las tres funciones (Leymonié y Miguez, 2003).

La ausencia de reflexión sobre las prácticas, así como las percepciones que tienen los estudiantes de sus docentes, potencian en los profesores noveles una serie de inseguridades, ya que no cuentan con herramientas para revertir la situación. En algunos casos, llegan a renunciar a sus cargos antes de lograr la renovación (Sánchez, 2001; Miguez, 2003).

Cuando no hay formación, el docente principiante inicia su trayectoria como un aprendiz de artesano, formándose con alguien con experiencia que, en alguno de los mejores casos, se convirtió en experto de un modo empírico (Barco, 1997, pp. 32).

El modo de procesar y organizar la información no solo se refleja en el aprendizaje, sino que también tiene su contrapartida en la enseñanza; es la base sobre la que el profesorado configura un determinado estilo de enseñanza que le es propio.

Existen supuestos muy arraigados dentro del ámbito universitario que dificultan la persuasión del docente sobre las necesidades de formación para el desarrollo de su tarea. Por ejemplo, que ser un buen investigador garantiza *per sé* que se es un buen docente (Zabalza, 2011) o que cualquiera sirve, que para ser docente no se necesita saber más que la disciplina (Campanario, 2003).

La formación del profesor universitario no trata de contraponer las funciones de enseñanza e investigación, sino de relacionarlas para lograr el mejor desarrollo de su tarea, haciendo que cada una de las funciones se sustente en la otra, mejorando la calidad de la educación superior. La relación entre docencia e investigación es inevitable. Esta relación puede ser analizada desde el binomio transferencia-interferencia, donde el profesor manifiesta que existen serias dificultades para llevar a cabo la investigación si el

volumen de docencia a realizar es alto (interferencia). Para el profesorado parece obvio que «el tiempo dedicado a la enseñanza no se puede dedicar a la investigación y viceversa» (Vidal y Quintanilla; 2000, pp. 224).

La articulación enseñanza-investigación es compleja, y no es tan evidente que la investigación se traduzca en una mejor enseñanza, ya que hay estudios, como los de Sundre (1992), que indican que los resultados de la investigación no dan necesariamente mejor calidad al trabajo docente universitario. Autores como Boyer (1990) y Brew (1999) hacen notar a través de sus investigaciones que el conocer cómo enseñar la disciplina permite vencer la tensión entre la enseñanza y la investigación. Por lo tanto, el rol del docente universitario es una construcción histórica estrechamente ligada al desarrollo de su institución. Si entendemos que la institución puede ser considerada como una trama vincular que articula los significados del sujeto con los significados del sistema, entonces las relaciones no son predominantemente armónicas, sino por el contrario, algunas veces son conflictivas, dado que las instituciones están atravesadas por una serie de tensiones que van entre proteger y cambiar lo establecido (Fernández, 2005. pp: 39).

Para que una institución pueda cumplir con su cometido de desarrollar las tres funciones universitarias, docencia, investigación y extensión, es necesario que se asigne a cada actor tareas concretas. Es por esta razón que el rol docente se modifica y se reconfigura en la medida que la universidad lo hace (Zabalza, 2005; Monereo y Pozo, 2003). Estos cambios no necesariamente son rápidos, ya que implican más que un cambio de discurso, e impactan en las prácticas. En este sentido, es preciso que se dé una transformación en el rol del docente universitario. Algunos autores consideran que si este factor crítico no se da, no podrá la institución afrontar las demandas que se le realizan. Hay que modificar el rol del docente universitario de forma que pueda asumir los nuevos desafíos que se le imponen (Barrón Tirado, 2009; Marquina y Aiello, 2009; Leymonié, 2009; Segura, 2008; Estepa, 2005; Tejedor, 2003; Benedito, 2001; Imbernón, 2000; Abal, 2000; y Barco, 1997).

Las demandas de formación docente universitaria conllevan a un debate sobre qué tipo de profesión docente se quiere, trascendiendo los aspectos pedagógicos y/o metodológicos de la misma (Imbernón, 2000, pp. 41).

## 2.2. Identidad profesional

La identidad profesional suele darse cuando el docente se reconoce a sí mismo y cuando es reconocido por otros como miembro de una determinada categoría social: la categoría de profesor universitario (Gysling, 1992). Esta identidad no se adquiere solo por tener un título, sino por la construcción del quehacer docente, lo cual requiere de un proceso individual y colectivo, de naturaleza compleja y dinámica, que se va construyendo durante toda la vida laboral, lo que permite ir generando una configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente.

Este aspecto es destacable, pues la *disciplina* (Clark, 1983) tiende a ser el motor aglutinante de la vida laboral de un equipo de docentes, cuyos integrantes presentan gran heterogeneidad en su formación. Esto puede aportar a la formación de los adultos, pero debe agregarse un diálogo permanente y coordinaciones sucesivas para poder unificar códigos. De este modo, a partir de un proceso de reflexión intersubjetiva entre este colectivo crítico se logra construir la identidad de los docentes dentro de la propia universidad (Prieto, 2004).

Podríamos decir que el factor que agrupa al cuerpo docente es el *campo de conocimiento*. Clark (1983) expresa que la naturaleza comprensiva de la disciplina (profesión), permite el agrupamiento más allá de lo que comúnmente se entiende por ella. Si pensamos en la formación de docentes universitarios, vemos la necesidad de la multidisciplinariedad, debido a la multiplicidad de visiones que existen en la formación y capacitación (pp. 243).

Los docentes universitarios, como profesionales, se nutren de los avances disciplinarios que los interpelan y les permiten acrecentar sus saberes para poder construir un saber conjunto sobre la formación. Si este proceso de construcción y reconstrucción de saberes y prácticas fortalecen el desempeño docente, se podrán aplicar nuevos conocimientos teóricos y prácticos construidos sobre la base de los avances disciplinarios generados a partir de procesos investigativos (Prieto, 2001).

Para los profesionales de la educación, la investigación constituye un camino y un apoyo para la construcción de la identidad, dado que se desarrolla a través de la creación de contextos sociales críticos y reflexivos que le permiten ubicarse en el epicentro de su propio desarrollo profesional (Saavedra, 1997).

Quizás sea necesario preguntarse si existe una *profesión* docente. Esta pregunta podría parecer absurda, puesto que etimológicamente *profesor* es la profesión por antonomasia.

Por ejemplo, en España hay más de 700 mil profesionales de la enseñanza, pero solo el 40 % ejercen como profesores; asimismo, en la UdelaR hay 10.600 cargos docentes, pero es sabido que no todos se desempeñan en tareas de aula.

Sería preciso comenzar por distinguir *profesión de ocupación o puesto laboral*. Una profesión es el ejercicio de una función que puede ser realizada por cualquiera que acredite el conocimiento suficiente o tenga la titulación requerida. Hay profesionales de la medicina, de la arquitectura, de la ingeniería o de la economía que son funcionarios, y hay docentes que también lo son.

La docencia ha tenido dificultades para constituirse como *profesión dura*, es decir, con un perfil bien definido; porque enseñar es una capacidad universalmente poseída y que, por lo tanto, todo el mundo puede poner en práctica. Por ejemplo, todas las madres sea cual sea su nivel cultural, enseñan a hablar a sus hijos, y suelen hacerlo muy bien. El supuesto de que cualquier persona está en condiciones de enseñar lo que sabe no se aplica en campos como los de la medicina y el derecho, en los que se requiere un título para que los saberes sean reconocidos y se pueda ejercer la profesión.

Ciertas campañas «antipedagógicas» sostienen que los pedagogos obstaculizan el natural proceso del aprendizaje en vez de facilitarlos. Como se lee en un libro titulado *Panfleto Antipedagógico* (2006),

[...] en nombre de la pedagogía se dicen hoy, con la cara más seria del mundo, cosas a cual más delirante, y a veces en una jerga que suena a esperanto. Es bueno reflexionar sobre la enseñanza, pero se ha de procurar que las ideas sean razonables antes que novedosas, que se apoyen en argumentos y no en frases hechas, y que se puedan cotejar con la realidad, sea para confirmarlas o desmentirlas. Todo esto, que se le alcanza a cualquiera que comience a investigar en química o en biología, por muy bisoño que sea, parece que se les escapa a algunos de los defensores de la nueva pedagogía, que se preocupan más en manifestar opiniones muy solemnes que en elaborar sugerencias realizables (pp. 120-145).

Decidir si la docencia es una profesión es importante, porque implica una visión de la educación entera. Francisco López Rupérez (2014) ha recordado las características básicas de una profesión fuerte, citando al Consejo Australiano de las Profesiones:

Una profesión es un grupo disciplinado de individuos que se adhieren a normas éticas, se presenta como tal ante la sociedad y es aceptado por ella como poseedor de un conocimiento específico y unas competencias, organizados en un marco de aprendizaje ampliamente reconocido y derivado de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel; y que está preparado para aplicar ese conocimiento y ejercer esas competencias en interés de otros.

El resultado de contrastar la docencia con diversas profesiones socialmente aceptadas suele ser, para algunos autores, la confirmación de que la docencia no es aún una profesión. Marcelo (1994) considera que la enseñanza no reúne los requisitos generales ni los particulares, por lo que no podría ser considerada una «verdadera profesión». Este autor señala que el período formativo de los docentes no es prolongado; que no se dispone de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección a la práctica de la profesión docente; que falta frecuentemente una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor; que la socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza es, a menudo, un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente; que como resultado de las características anteriores, las barreras entre los miembros y no miembros de la profesión son débiles o inexistentes; que la remuneración económica y, muchas veces, el prestigio social no son comparables con los que se encuentran en otras profesiones.

Definir qué se entiende por *profesión docente* es difícil. La realidad se presenta como compleja, pues cada área de conocimiento tiene su propia pedagogía y metodología de trabajo, y estas se tensionan en torno a la búsqueda de un campo profesional específico de la docencia (Sarramona, et ál., 1998). Se da entonces un debate amplio sobre las profesiones, el significado y el alcance de los términos profesión, profesionalización y profesionalismo (Vaillant, 2004).

El concepto de profesión se construye a partir de un marco sociocultural e ideológico que influye en la práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan (Vaillant, 2010). La profesionalización está asociada a un desempeño autónomo de la tarea realizada. Presenta rasgos que la caracterizan y suele gestarse a partir de tres elementos:

- a) La existencia de un entorno laboral adecuado.

- b) Una formación inicial y continua de calidad.
- c) Una gestión y evaluación que mejore la práctica laboral de los docentes (Vaillant, 2010).

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior del año 2009, se proclamó la necesidad de nuevos enfoques sobre la formación de los docentes: «[...] la Educación Superior debe ampliar la formación de los profesores con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI» (UNESCO, 2009; pp. 3).

La formación docente universitaria no puede tener un formato escolar alejado de la realidad en la que se inserta. Los diferentes actores están acostumbrados a los métodos de enseñanza que han experimentado. Somos docentes de licenciaturas en las que se dictan cursos teóricos en anfiteatros y el rendimiento pedagógico es incierto, se presupone que se adquieren los saberes teóricos y metodológicos básicos de una disciplina, pero es difícil saber en qué medida se articulan las competencias y las prácticas de los saberes (Coulon, 1997; Gayraud, 2011).

Panaia (2015) plantea que durante más de un siglo en la universidad argentina ha predominado la docencia frente a la investigación; pero en estas últimas décadas se ha producido un cambio, se ha impuesto la investigación, la cual cuenta con una lógica de producción diferente de la docencia, sin que se hayan hecho las necesarias formaciones complementarias entre ambas (pp. 59).

Para Dubet (2007) el aprendizaje es «trabajar sobre el otro». Se basa en un sentido sacralizado de la educación y en la imposición de los valores que se inculcan por una fuerte jerarquización de poder del docente (pp. 47). Por su parte, Panaia (2015) sostiene que el aprendizaje de los estudiantes es un proceso de coproducción que se puede dar con diferentes niveles de compromiso docente, pero nunca por medio de una imposición (pp. 59).

Existen diferentes niveles de compromiso que cada uno utiliza en ese proceso de coproducción del trabajo de aprendizaje. Esto lo convierte en una relación de incertidumbre. En este ámbito se da la formación de lo que Bourdieu (2003) denomina *habitus*, pero también la definición de la subjetividad y del proyecto personal, tanto del estudiante como del docente (Bourdieu, 2003).

Frente a esta caracterización de la educación superior –y, particularmente, de la relación docente-alumno, la democratización del acceso a la educación superior y el fenómeno de la masificación de la matrícula– las competencias requeridas para la docencia universitaria han aumentado y se han complejizado aún más. Esos crecimientos no fueron acompañados por un crecimiento en la calidad y cantidad de formación docente, aspectos necesarios para encarar esta diversidad (Panaia, 2014).

Las instituciones de educación funcionan como campos de fuerza que controlan, socializan y ayudan a construir subjetividad. En este ámbito el docente universitario cumple el rol de ser el coproductor que funciona como traductor de los códigos de socialización. Pero ¿se encuentra preparado el docente para esto?, ¿las reformas de los planes de estudio han pensado en la necesidad de formar a los docentes?

En la actualidad, todas las universidades españolas llevan a cabo actividades de formación docente, lo que implica asignación de recursos para su promoción y desarrollo. La oferta parte tanto de las demandas específicas del profesorado, como de otros criterios que no suelen estar claramente definidos. En un estudio coordinado por Sánchez (2005) se considera la evaluación de las necesidades y la valoración del impacto de las acciones formativas para definir el modelo de referencia (Aramburuzabala, 2013).

### **2.3. Docentes frente a la enseñanza y a la investigación**

La palabra *docente* tiene su historia, desde su raíz latina, *docere*, *docens*, *docentia*, *docente*, que remiten a la idea de conocimiento, saber. Por otro lado, alude a la posición frente al conocimiento o el saber: *discere*, *discentia*, *discente*.

Si analizamos la obra de Agustín de Hipona (1873) y Tomás de Aquino (1875), vemos diferencias conceptuales, hasta epistemológicas, pero no existe distinción entre la enseñanza y la ciencia, ya que en ese momento era imposible separarlas. Ya en el siglo XVII ambas líneas de desarrollo tienden a confundirse.

En cierto sentido, no es precipitado afirmar que las tradiciones universitarias no fueron conscientes de la dimensión de la enseñanza hasta mediados del siglo XX. Primero, porque se definían en función de la producción científica y humanista, en vez de pesar en la función de la enseñanza; en segundo término, porque la función docente no estaba en la órbita de la educación superior y, por último, porque hasta mediados del siglo XX la

matrícula universitaria no se había extendido y por tanto no existía demanda de formación.

En la década del ochenta se comenzaron a usar los términos *pedagogía universitaria* o *didáctica universitaria*, haciendo referencia a un campo de aplicación de técnicas y recursos de la enseñanza en la universidad. En el Río de la Plata, se comenzó a hablar «de una nueva agenda para la educación superior» (Litwin, 1997), y otros autores con diversas visiones –como Carr (1990), Giroux (1990), Popkewitz (1987), Díaz Barriga (1994)– dan cuenta de ello es sus reflexiones.

Una agenda de este tipo, aunque no siempre se expresara igual, permitió analizar «las prácticas de enseñanza en la Universidad», y comenzar a comprender aspectos de la gestión académica y de las prácticas de aula en la enseñanza.

La afirmación generalizada de que existe una relación entre docencia e investigación ha sido objeto de estudio a lo largo de las últimas décadas, tal como se refleja en las publicaciones de los autores señalados a continuación: Flood Page (1972); Centra (1983); Elton (1986); Moses, (1990); Barnettl (1992); Neumann (1992, 1993 y 1994); Ramsden y Moses (1992); Elton (1992); Brew y Boud (1995); Rowland (1996); Gottlieb y Bruce (1997); Jenkins, Blackman, Lindsay y Paton-Saltzberg (1998); Brown (1998); Brew (1999); Jenkins (2000); Vidal y Quintanilla (2000); Muller (2000); Elton (2001); Lindsay, Breen y Jenkins (2002), entre otros. Cada uno de estos trabajos realiza un abordaje desde planteamientos metodológicos y puntos de vista diferentes, lo que dificulta la elaboración de una conclusión única y definitiva sobre cuál es la relación entre cada una de las funciones.

Algunos de los casos más significativos fueron presentados a fines de los años noventa por Neumann (1996), quien muestra la visión personal que el profesorado tiene acerca de la relación y la correlación entre el producto investigador y la eficacia docente. Otro caso es el presentado por Smeby (1998), quien habla de la relación docencia-investigación en un principio de racionalidad y como algo básico en la institución universitaria (Muir, 1990; Gellert, 1990; Pelikan, 1992; Elton, 1986, y Barnett, 1992).

Si nos remitimos a la historia, fue en el siglo XVIII, en las universidades alemanas, que se asentó un modelo diferente de universidad, que más tarde comenzó a extenderse. Este modelo, basado en las ideas de Humbolt, veía la docencia y la investigación como inseparables. Esta noción permaneció a lo largo de todo el siglo XX; sin embargo, como

señalan los estudiosos del tema, esta idea no fue homogénea a lo largo del tiempo ni en todas las universidades (Arocena, 2014). La diversificación de las áreas de estudio ha provocado una dispersión en la idea de cómo se produce la relación: simbiosis, sinergia, conflicto, incompatibilidad, constructos diferentes, etc. Más aún, si esta relación presenta como limitación el haber sido interpretada como una única unidad de análisis; unas veces ha sido el profesor, otras el departamento y otras incluso la institución. También deben tomarse en consideración las diferencias culturales y académicas que pueden suscitarse de unos países a otros, aun entre países del mismo entorno. Del mismo modo, los roles de los profesores pueden verse afectados por culturas de centros diferentes, por el perfil de los estudiantes, por las expectativas de los profesores y de la misma sociedad, por los recursos y los sistemas de evaluación institucional. En cualquier caso, la relación docencia-investigación ha sido y sigue siendo un tema muy controvertido.

#### **2.4. Modelos de formación docente universitaria**

La FDU puede entenderse como un proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente, que abarca tanto la formación inicial como la permanente, y que incide en la calidad de la formación de los estudiantes y, por tanto, en la calidad de la educación superior (Cáceres, 2003).

Los modelos, las tendencias y los diferentes enfoques de la FDU son configuraciones institucionalizadas históricamente que dirigen las prácticas de formación. Cada modelo teórico de formación docente parte de ciertas concepciones acerca de cuál es la función de la universidad y de qué son la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente (Aramburuzabala, 2013).

Los modelos explican la realidad y develan ciertos aspectos de ella gracias a la propiedad de filtro que poseen (Cáceres, 2003). Las teorías científicas subyacentes suelen estar implícitas en la práctica de los programas de formación. Definirlas y hacerlas explícitas facilitaría la evolución de la FDU y su adaptación a las necesidades actuales y futuras.

La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos de formación permitiría comprender las funciones y demandas que se le asignan al docente universitario en cada uno de ellos (De Lella, 1999).

En una primera aproximación, los modelos se pueden clasificar en tres dimensiones:

- a) La perspectiva o nivel en que se sitúan las acciones formativas.
- b) Su organización y estructura.
- c) Las modalidades de formación ofertadas o disponibles.

En la medida que se identifiquen los modelos subyacentes que se aplicaron o aplican en la UdelaR, se podrán vislumbrar nuevas posibilidades para desarrollar enfoques formativos ajustados a las necesidades actuales del país y de la región. Además, con una mirada reflexiva de cada modelo estudiado se podrá plantear si los modelos desarrollados en la UdelaR fueron los adecuados o si es necesario adoptar otro, y en qué medida el nuevo modelo afectaría la actuación del profesor en el aula y por qué debería ser adoptado (Cáceres, 2003).

## **2.5. Diferentes abordajes pedagógicos de la formación docente**

Desde la aparición de los programas de formación docente de educación media, no han existido acuerdos contundentes respecto a la naturaleza de los modelos pedagógicos más adecuados para la preparación de los «futuros docentes universitarios» y a qué formación básica deben tener quienes los formarán.

Se puede analizar la existencia de modelos pedagógicos que oscilan entre tendencias definidas con una fuerte mirada sociológica (las llamadas tendencias racionalistas) y enfoques focalizados en la centralización de los conocimientos y la normalización, contando con el argumento de la necesidad del control de la currícula, de los textos y de las enseñanzas, así como también de la didáctica. Otras tendencias se basan en aspectos psicológicos, que centran su interés en las necesidades de los sujetos que aprenden. Estas son reconocidas como tendencias desarrollistas.

El tercer grupo se constituye a través de una mirada crítica asentada en el fundamento de que todo plan de formación debe adoptar una postura de acción crítica reflexiva respecto a las formas institucionales y al contexto político y económico en el que se desarrolla (Chavez, 2008).

En este sentido, los diferentes planes y programas de formación de docentes se fundamentan en un modelo pedagógico que refleja su afiliación de manera implícita o explícita. Por su parte, las tendencias permiten a cada modelo adscribirse a una lógica del orden social en las que ciertas competencias son demandadas para comprender el

desarrollo del sujeto que aprende; además de promover situaciones en las que los docentes se ocupen críticamente de su realidad educativa con el fin de mejorarla.

Los modelos pedagógicos son propuestas teóricas que incluyen conceptos de formación, de enseñanza, de aprendizaje, de prácticas educativas, entre otros. A través de ellos, se abren o cierran aspectos que articulan la teoría con la práctica. El aplicación de estas propuestas invita al análisis sobre cómo se desarrollan según los fines educativos.

A partir de los modelos se pueden estudiar y analizar las diferentes dimensiones de la formación del docente, la relación del conocimiento entre el sujeto-objeto y la relación conocimiento-actitud. Ferry (1990) planteaba que todo modelo pedagógico, cuando se pone en práctica, deriva en un proceso cuyo desarrollo evidencia el funcionamiento operativo, la dinámica y el modo de eficiencia, la variabilidad y las alternativas que representan los fines educativos.

Davini (1995) expone que los modelos de formación constituyen tradiciones, son configuraciones de pensamiento y de acción, que construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, se institucionalizan y se incorporan a la práctica y a la conciencia de los sujetos. Como tales, sobreviven en la organización, en el currículo, en la práctica y en las generaciones de formadores, orientando una amplia gama de acciones educativas.

Davini (2001), identifica las siguientes tradiciones como:

- a) La normalizadora-disciplinaria.
- b) La académica-docente-enseñante.
- c) La eficientista que toma lo formativo y al docente como agente técnico.

Por otra parte, Zeichner (1990) plantea que las perspectivas en la formación de los profesores han estado en conflicto a lo largo de la historia de los programas formalizados. Para unos es asunto de racionalidad técnica, para otros de democracia y condiciones sociales.

La tradición normalizadora disciplinaria centra su atención en la formación del buen maestro, en la organización de los centros de masas, coherente y necesaria para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos políticos, económicos y sociales de sus dirigentes, lo cual requiere de la preparación del personal idóneo para

conseguir esos fines. Si bien esta tendencia está focalizada en la formación de docentes de educación inicial o primaria, sus rasgos centrales se extienden a la imagen general del docente, con independencia de su actuación en un nivel determinado.

La tendencia a modelizar la realidad y a manejar estereotipos tiene su correlato en la concepción del docente como un referente, un ejemplo o modelo a seguir por sus estudiantes. La tradición académica centra su mirada en el docente enseñante. Desde que existen las instituciones educativas y se constituyeron los programas de formación de docentes se ha ido perfilando nítidamente hacia una tradición académica, que se distingue de la tradición normalizadora disciplinaria en dos cuestiones:

- a) Lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan.
- b) La formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza la formación de los docentes.

Hoy la tradición académica desestima el problema pedagógico, la posición del docente como reproductor de saberes generados por otros y con enfoques que se le imponen por su opacidad o por la legitimación de haber sido producidos por expertos ya tienen consecuencias pedagógicas importantes más allá de la desestimación.

La tradición eficientista toma como eje al docente técnico. A partir de la década del sesenta, se instaura una nueva tradición, que es la que ha producido mayor número de reformas en los sistemas educativos, que pone en el centro al docente como agente al servicio de los centros educativos, como «despegue» económico. Esta tradición se acuñó al amparo de la ideología desarrollista, la cual postula la necesidad de llegar a la sociedad industrial moderna, superando el estadio del subdesarrollo propio de las sociedades tradicionales.

En esta tradición aparece la organización del currículo como proyecto educativo elaborado por otros, constituyéndose en un objeto de control social. Lo mismo ocurre en la formación docente, en la que hay prácticas y estilos de conducción con sesgos más políticos que pedagógicos. Ello se expresa en la permanencia de la visión instrumental del proceso de enseñanza que circula en los programas y las bibliografías de la formación de grado.

Mendizabal y Neffa (1994) definen dos tendencias, con límites bien determinados, que sirven para trabajar la pedagogía:

- a) *La naturaleza de la pedagogía crítico-social* de los contenidos está centrada en la recuperación de los contenidos significativos de la enseñanza dentro de un enfoque crítico social e histórico —como instrumentos para la transformación social.

El docente es visto como un mediador entre el material formativo (materias y/o asignaturas) y sus alumnos, tratando de contextualizar críticamente los contenidos, las prácticas sociales y la enseñanza.

Los representantes de esta postura son: Saviani, Libaneo, Mello (Brasil), y Tedesco y Braslavsky (Argentina).

- b) *La pedagogía hermenéutica-participativa* está centrada en la modificación de las relaciones de poder en la escuela y el aula, tanto en la revisión crítica de la organización institucional como en los rituales de la clase, las formas y las condiciones de trabajo, los dogmatismos, la estructura internalizada en los docentes como producto de toda una historia de la formación.

En este caso el docente debe revisar críticamente las relaciones existentes en las prácticas de enseñanza, el verticalismo, la pasividad, las formas latentes de discriminación. Lo esencial es modificar las prácticas para que los docentes aprendan a pensar su camino de formación.

Los seguidos son: Vera (Chile), Saleme, Batallan y García Ezcurra, De Lella (Argentina), Furlán y Remed, Carrizales y Díaz Barriga (México), Nosella (Brasil), entre otros.

Existen diferentes enfoques de formación docente en los sistemas educativos. Loya Chavez (2008) presenta una tipología de modelos aplicados para la educación mexicana, los cuales le permiten suponer cómo la práctica del formador oscila entre las tendencias modélicas. Las prácticas docentes circulan de un modelo a otro; pero, paradigmáticamente, los anclajes teóricos no demuestran esta circulación y se ajustan solo a un modelo.

La tipología manejada por Loya Chavez (2008) presenta siete modelos:

**Modelo de las adquisiciones académicas.** Se establece que la formación consiste en formar al docente que «en lo intelectual domina las disciplinas científicas», con la sola finalidad de impartirlas.

El profesor genera prácticas aplicando teoría disciplinar y una propia disciplina. En este sentido la formación consiste en adquirir el saber, la técnica, las actitudes y el comportamiento, con la finalidad de saber transmitir, lo que podría ser, para Ferry (1990), solo «enseñar».

En este modelo lo sustancial es la didáctica racional, acompañada de un adiestramiento sistemático y controlado por etapas. Esta lógica plantea una formación preparatoria para la actividad profesional de enseñanza. Los contenidos y los objetivos son predeterminados por quien diseña la formación.

El formador de docentes es especialista en una asignatura (Lista y Zeichner, 1990). El aprendizaje se organiza en función de los resultados constatables o medibles, cuya obtención define la competencia del buen profesor para enseñar.

**Modelo de la eficacia social o técnica.** Este modelo se basa en el estudio científico de la enseñanza. Generó un registro de rasgos que se deben conseguir en los docentes y que constituyen la base de la elaboración de programas (con los contenidos pertinentes) para que los futuros docentes «sepan enseñar». El enfoque de la educación basada en el desarrollo de competencias es una de las manifestaciones de este modelo, el cual busca la adquisición de habilidades y destrezas docentes específicas y observables, que se relacionan con los resultados del aprendizaje de los alumnos.

El objetivo de la formación es una «enseñanza» que logre la eficiencia de la intervención tecnológica derivada del conocimiento científico. El docente es el ser pensante que trata de adecuar la intervención a las diferentes situaciones problema de la enseñanza y del aprendizaje. Shön (1987) le llamó «racionalidad técnica», y Habermas (1981), «razón instrumental de la práctica».

Lo central de este modelo es obedecer a una correcta elección y operacionalización de los medios para lograr los objetivos determinados por los especialistas del diseño curricular. Por lo tanto, la formación docente es instrumental, técnica, sirve para la aplicación de los recursos o medios que permitan lograr los objetivos. En esta lógica, la práctica educativa se convierte en intervención, la enseñanza es vista como proceso-producto, el profesor pasa a ser un técnico, y la formación se basa en competencias con enfoques epistemológicos de la enseñanza como racional, de orden técnico.

Otro aspecto importante en este modelo es el reconocimiento de la necesidad de formación previa para el desempeño profesional. El currículo para la formación profesional comienza con un cuerpo de ciencia común y básica, el cual está acompañado por elementos que componen las ciencias aplicadas.

**Modelo naturalista.** Este enfoque se basa en el conocimiento naturalista del desarrollo de los sujetos que aprenden, cuyos principios y fuentes son el objeto de la formación de los docentes. Conocer los principios evolutivos de los potenciales aprendices constituye la preparación para la docencia. Sus raíces están en la Nueva Pedagogía del siglo XIX y se ha desarrollado a lo largo del siglo XX, período caracterizado por la investigación y producción teórica sobre las características evolutivas de los sujetos que aprenden.

**Modelo centrado en el proceso.** Este modelo tiene como fundamento que la formación concierne más a la naturaleza de los procesos que a las adquisiciones (Ferry, 1990). La formación no obedece a la aplicación técnica o a las consecuciones científicas, sino a la transferencia del saber aprendido en la experiencia formativa (Ferry, 1990), el cual constituye una herramienta para afrontar otra situación en la que se tiene que participar profesionalmente.

El concepto de enseñanza incluye al formador como un individuo particular que procesa sus experiencias. El comportamiento del formador, así como las estrategias y materiales para la enseñanza, no generan directamente el aprendizaje, sino la aprehensión que hace el futuro docente de acuerdo a las situaciones vividas. En este modelo, las experiencias constituyen el método, pero la teoría apoya la formalización de estas y permite la apertura del campo, las representaciones y la anticipación sobre las experiencias. Una de las fuentes teóricas es el Psicoanálisis.

**Modelo crítico.** Comprende aquellas posiciones que conciben la formación como una actividad crítica, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento regentes de la formación. Este modelo orienta a los enseñantes en el cuestionamiento de teorías y prácticas consideradas alienantes y represivas para la sociedad dominada, con el fin de promover respuestas liberadoras que transformen las situaciones que se dan en el aula.

El docente se considera un profesional autónomo que reflexiona sobre una práctica cotidiana para comprender las características de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un contexto político.

La formación se basa en tres elementos:

- a) La interiorización del bagaje cultural.
- b) El desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica.
- c) El desarrollo de actitudes que requieren el compromiso político e intelectual de la educación (Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

Son representantes de este modelo: Gramsci (Italia) con la categoría del individuo como intelectual orgánico; Paulo Freire (Brasil) con la propuesta de educador liberador; Apple (Estados Unidos) con la aportación del currículum democrático; McLaren (Estados Unidos) con la tesis de las escuelas democráticas como re-construccionistas sociales, y Giroux (Francia) con la propuesta de los profesores intelectuales transformativos.

**Modelo re-construccionista social.** Este modelo surge en el año 1929, cuando en Estados Unidos luego de la gran depresión se pretendía planificar el desarrollo de la sociedad. Los teóricos de este modelo re-construccionista atribuían a la educación la función de contribuir en la formación de una sociedad más justa, en la que el bien común preponderara sobre el individual.

La formación docente está basada en una filosofía social y educativa, en la cual los futuros docentes tienen una visión clara acerca de las relaciones entre la educación y las desigualdades sociales, y un compromiso moral en torno a ello.

Entre los norteamericanos seguidores de este modelo pueden mencionarse: Dewey, con su tesis de la democratización de la sociedad y el aprender haciendo; Kilpatrick, quien propuso equiparar a los maestros como fuerzas intelectuales y prácticas; McLaren, desde su idea de la formación como fuerza democratizadora y antihegemónica; Giroux, desde el abordaje de los profesores como intelectuales transformativos, y Shön, para quien la enseñanza está basada en el diálogo y la alfabetización intercultural.

**Modelo situacional.** Este modelo postula que quien se forma de un modo contextualizado, emprende y prosigue su formación a lo largo de toda su carrera.

Consiste en la desestructuración y reestructuración del conocimiento de su realidad, con lo cual concibe proyectos de acción adaptados a su contexto y a sus propias posibilidades. Implica investirse en una práctica y formarse (Ferry, 1990).

El objetivo de este modelo es «saber analizar», entendido esto como un aprendizaje privilegiado que organiza la acción y promueve otros aprendizajes.

Sthenhouse (1987) sostiene que la formación es un proceso de investigación en el cual los docentes reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de sus intervenciones. Este modelo propone que el análisis permite determinar los aprendizajes a lograr y, a la vez, decidir qué conviene enseñar o aprender. La formación se basa en el manejo de lo imprevisible, lo no dominable, enfrentando la singularidad de las situaciones en las que el docente se ve implicado como educador.

Su exponente teórico más destacado es Ferry (Francia); pero también encontramos a Shön (Estados Unidos), con su modelo de análisis, y a Sthenhouse (Inglaterra), con la reflexión en la acción.

En otro contexto, podemos analizar los múltiples trabajos de Litwin (2008), que señala tres corrientes teóricas que consideran la necesidad de la formación y orientan sobre qué aspectos del conocimiento serían los esenciales.

En primer lugar, Litwin (2008) pone el acento en la planificación de la clase. El oficio de enseñar se construye sobre el lema de la didáctica, como el estudio que tiene por objeto el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al centrarse en el binomio enseñanza-aprendizaje, propone una definición de la tarea docente cimentada en el correlato teoría-práctica, en el cual la práctica es concebida como aplicación de la teoría (pp. 23-24).

La segunda corriente desplaza el centro de la reflexión a la clase, poniendo el peso en el docente reflexivo de su práctica. A partir de las derivaciones de la psicología cognitiva, hace énfasis en la reflexión sobre la clase acontecida y en el análisis del valor de la reflexión, desde una perspectiva crítica en comunidades de práctica (pp. 23-24).

En tercer lugar, se desarrolla la corriente teórica que coloca el acento en el estudio de la implementación de la clase, en las acciones que acontecen, en la toma de decisiones de los docentes cuando aparece una pregunta, una intervención o cualquier acontecimiento imprevisto que corta el discurso. Las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica, las acciones espontáneas y las que repetirían aun en circunstancias cambiantes, constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas

docentes, es decir, el papel espontáneo de las intuiciones y la conformación de una sabiduría práctica (pp. 26-28).

Estas tres corrientes teóricas generaron diferentes posturas para la formación docente, y pusieron en tensión a la pedagogía y la didáctica en la educación superior; hicieron hincapié en la enunciación y enumeración de una pluralidad de estrategias de intervención durante la formación inicial y/o durante la formación permanente (Perlo, 1998 y Davini, 2001).

Interesa reparar en la idea de Jackson (2002), quien expresa que hay cinco aspectos que se necesitan para ejercer la docencia: ser justo en el trato; dominar la disciplina; estimular, premiar o corregir; reconocer errores y corregir a tiempo.

Por otra parte, Litwin (2008), a través de la idea de las buenas prácticas, se refiere al nuevo oficio de enseñar. Cuando subyacen las buenas intenciones, las buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender las epistemologías del campo en cuestión, se están generando buenas prácticas de enseñanza, potenciando el saber experiencial docente. Asimismo, Ricci (2011) propone pensar la formación docente desde el análisis de la relación entre el saber epistemológico y el saber experiencial docente, cuya síntesis dialéctica integradora constituirá la praxis docente. La formación docente será el tiempo-espacio para el aprendizaje, de su relación surgirá la modalidad de ejercicio de la docencia.

## **2.6. Modelos utilizados en la Unión Europea**

La Unión Europea comenzó a plantearse la necesidad de ver cuál es el modelo de la cultura docente. La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, del año 2009, se adelantó a esa cuestión y proclamó: «[...] ampliar la formación de los profesores con planes y programas de estudios que le brinde a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI» (2009, pp. 3).

En los últimos años, la formación docente universitaria se centró en la preparación y adaptación para la *convergencia europea*, puesto que la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso un reto en lo que respecta a la formación docente universitaria, tratando de desarrollar nuevas competencias (Mas, 2011). En algunos casos,

las universidades cambiaron el modelo de docencia centrado en el profesorado para pasar a centrarse en el estudiante y su aprendizaje (Sánchez, 2005).

Surge la necesidad de formar e implicar a los docentes en el proceso de convergencia europea en educación superior. Al respecto, Valcárcel (2003) plantea que se debieron aunar objetivos y criterios en la educación superior. Además, se ha tratado de formar a los profesionales en temas relacionados con la adaptación del EEES y la renovación metodológica, explica Hernández (2009), generando una oportunidad para impulsar el interés por la pedagogía universitaria, la innovación y la actualización en temas didácticos, que hasta el momento estaban tratados en forma dispar y muy superficialmente.

Aramburuzabala (2013) expone que uno de los retos que tiene la FPU es poder llevar a cabo cualquier cambio de plan. Es necesaria, para ello, la sistematización de las diferentes experiencias, aspecto que, según el autor, también fue explicitado por Dearn, Fraser y Ryan en el año 2002, y por Gray y Radloff en el año 2006. Otra de las cuestiones que plantean Aramburuzabala (2013) y Valcárcel (2003) es que no puede haber un modelo único para todas las universidades, sino que ha de haber un planteamiento sistemático y estratégico de la formación docente a nivel nacional. El trabajo no es sencillo, ya que el incremento de las demandas y funciones asignadas al profesor universitario obliga a que la formación incluya muchas áreas que pueden generar confusión y ambigüedad (Del Valle, 2009). No se trata de tareas de enseñanza ni de investigación, sino de tareas que entran en un gran campo llamado gestión académica.

Desde hace más de veinte años, las universidades españolas llevan a cabo actividades de formación como parte de sus planes académicos, lo que ha implicado la asignación de recursos para su promoción y desarrollo. En un trabajo de investigación llevado a cabo en el año 2005, coordinado por el Prof. Miguel Sánchez, se detectaron y evaluaron las necesidades de formación para valorar, en función de la misión institucional, el impacto de las acciones, y así poder definir un modelo.

Pueden existir diferentes modelos, tendencias y enfoques de formación del profesorado universitario, todos vistos como configuraciones institucionalizadas, históricamente contextualizadas, que pueden consolidar los pilares que sostienen las buenas prácticas de formación docente. Cada modelo parte de una concepción acerca de cuál es la función de la universidad, de lo que se entiende por enseñanza, aprendizaje y formación docente.

Existen teorías implícitas en todas las prácticas de los programas de formación del profesorado universitario. Si se pudieran definir y hacerlas explícitas, quizás se facilitaría la comprensión de la evolución de la formación y su aceptación como una necesidad real, actual y futura.

La delimitación y descripción de algunas de esas teorías y/o tendencias, permitirían comprender las funciones y demandas que se le asignan al docente universitario en cada una de ellas, dentro de un contexto determinado (De Lella, 1999).

En la Unión Europea existe una amplia variedad de modelos y experiencias formativas para la educación superior. Para tender puentes y entenderlos, como una primera aproximación, se plantean tres dimensiones generales:

- a) Perspectiva o nivel en que se sitúan las acciones formativas.
- b) Organización y estructura.
- c) Modalidades de formaciones ofertadas o disponibles.

La dimensión de la perspectiva o nivel de las acciones formativas comprende, según Blakmore (2004), cuatro categorías:

**Formación centrada en el profesor.** En este enfoque clásico de formación de profesores universitarios, al que aportaron autores como Habershaw y Gibbs (1993) y Race (1999), se encuentran las experiencias europeas de Gran Bretaña y Francia, y las de América del Norte en Canadá y Estados Unidos.

Este modelo presenta un conjunto de rasgos formativos para los profesionales universitarios, por lo cual algunos autores refieren a él como «el modelo teórico», cuyo propósito es formar profesionales capaces de responder a las exigencias que les plantea cualquier situación académica (Cáceres, 2003).

**Formación centrada en el alumno.** Fue ampliamente fundamentada por las investigaciones fenomenológicas de los años ochenta y noventa, que se ocuparon de responder a la pregunta: «¿cómo aprenden los estudiantes?».

Sus precursores fueron Feixas (2004); Marton, Hounsell y Entwistle (1984); Postareff (2007); Ramsden (1992), y Trigwell y Prosser (1991).

**Formación centrada en la institución.** Se trata de una serie de iniciativas que durante los años noventa se fijaron en procesos de cambio organizacional, definiendo cuál ha sido

la misión de las universidades y cuáles son los planes estratégicos que luego serían evaluados por diferentes indicadores de rendimiento.

En esta línea de pensamiento, Reid (2002) comenta lo planteado por Ramsden (1998) sobre la calidad del liderazgo organizacional, así como sobre las estructuras organizacionales que promueven la calidad, sobre un tipo de enseñanza que incluyera conceptos de reflexión, crítica informada, evaluación y desarrollo. Además, Ramsden habla del desarrollo académico en los líderes.

Este modelo de formación conjuga la lógica de las necesidades individuales con la lógica de las necesidades institucionales (Mas, 2011; Varcárcel, 2004). Implica una concepción amplia y abierta del desarrollo docente (Eirín, 2009) y se nutre de dos nuevos enfoques sobre la formación: la centrada en la colaboración entre profesores y la centrada en la práctica reflexiva.

Tradicionalmente, se ha considerado que la cultura profesional universitaria tiene carácter individualista y ha limitado el desarrollo profesional en colaboración entre pares (Feixas, 2004). Poco a poco, esta cultura se va superando a través de la coordinación, la formación de grupos de docencia y el *co-teaching* (Beca, Huidobro, Montt, Sotomayor y Walter, 2006).

Este modelo, también denominado *crítico-reflexivo, indagatorio o de investigación* (Cáceres, 2003), parte de la reflexión sobre la compleja práctica docente como requisito esencial para autorregular la enseñanza e innovar, en la medida que favorece la construcción de nuevos conocimientos (Hillier, 2003; Kane, 2002; Light, 2009).

La formación docente centrada en la práctica es contextualizada, ya que surge del estudio de situaciones reales vividas por los profesores. La observación, el diálogo y la reflexión compartida son elementos fundamentales en este modelo.

Ejemplos de este tipo de formación son las prácticas de mentorización, supervisión o entrenamiento en grupo (*coaching*) que superan la visión individualista de la formación del profesorado (Feixas, 2002).

**Formación centrada en el sector o formación global.** Este modelo sitúa el nivel de análisis en las iniciativas a escala sectorial, en los programas interuniversitarios diseñados y gestionados por los administradores educativos que tienen a su cargo todo el sistema de enseñanza universitaria.

Tanto los países de origen anglosajón –como el Reino Unido, Nueva Zelanda, Australia– como Estados Unidos han desarrollado un nuevo modelo de investigación y práctica profesional para la formación de los profesores universitarios. En Europa la supervisión

de estos programas de formación se lleva a cabo a través de las agencias nacionales y regionales de control y supervisión de la calidad de la educación superior, cuya meta es la evaluación de la excelencia educativa, dentro de lo cual se incluye la formación del profesorado. Por esta razón, la perspectiva más global y reciente es el diseño de acciones formativas a nivel de toda la universidad, de todo el sistema, de la región, zona o país. Algunas de las características que esta formación centrada en el sector, o global, requiere tener presente:

- Si se toma todo el sistema universitario del país o parte.
- Si se analiza las necesidades y tendencias globales.
- Si se considera a la enseñanza superior como un sistema compuesto por redes interconectadas, interactuando con otros sistemas generales.

Este enfoque se centra en temas tales como la formación de redes de docencia e investigación nacional e internacional, la diversidad en la universidad, la perspectiva de la globalización de las enseñanzas, los estándares internacionales y nacionales para la evaluación multinivel de los procesos de enseñanza, entre otros aspectos.

Otras miradas, como la de Giroux e Imbernón, conducen el análisis hacia la cuestión de que, si la universidad defiende la autonomía en las actividades académicas, no solo se debería trabajar en plena libertad, sino que sería preciso aunar esfuerzos y criterios, realizar pactos entre docentes y alumnos para efectuar todos los cambios que surjan en los programas de formación y/o planes de estudio.

Otro aspecto que debe contemplarse son los «tiempos» de los diferentes modelos y actores, y las formas de comunicación con la comunidad y con la sociedad, que en el siglo XXI algunos autores han llamado *universidades progresistas* y que han referido a una forma conjunta de construir conocimiento.

## **2.7. Modelos teóricos desarrollados en la Universidad de la República**

En la literatura uruguaya sobre *formación docente*, muchos autores utilizan esa expresión como sinónimo de formación pedagógica y/o didáctica o formación para la enseñanza, sin embargo, estos términos no son sinónimos, sino que pueden estar incluidos (Ares Pons, 2008, pp. 109).

Es interesante destacar la concepción planteada por la UdelaR en el PLEDUR (2005), donde se concibe a la formación docente universitaria como un modelo de desarrollo

profesional, con el objetivo de mejorar las prácticas y los conocimientos profesionales, y superar las carencias; y aumentar la calidad del docente universitario tanto en docencia como en investigación (p. 84). Estas necesidades de formación que se plantean acercan a la pedagogía con la didáctica universitaria, «generando una nueva forma de concebir la didáctica en la educación superior» (Litwin, 1997, pp. 223).

La profesión del docente exige, por lo tanto, un saber específico y una competencia real para ser utilizados en la solución de problemas concretos de la enseñanza superior (Zabalza, 2003). Es fácil plantearlo, pero encontrar la respuesta es el verdadero problema de la universidad.

Las aulas están repletas, con diferentes tipos de estudiantes que exigen a sus docentes un apoyo virtual para el que no han sido formados. Existe un currículo que debe ser modificado para responder a las exigencias del mercado, que exige competencias que los docentes no conocen, con demandas en investigación y publicaciones para las que no hay tiempo explícito, y con una gestión universitaria que exige resultados académicos y financieros mientras reduce los recursos económicos.

Si se realiza un análisis pormenorizado, podría decirse que la formación universitaria, desde sus inicios, ha potenciado la actividad investigadora, dejando la docencia un poco a la deriva o sujeta a la habilidad o capacidad de los principiantes. Zabalza (2009) ha pronunciado en reiteradas oportunidades que «la formación se piensa necesaria para todos los niveles, excepto para la Universidad».

La formación, al inicio de la profesión docente, es concebida como una verdadera carrera de obstáculos que dificulta el avance y la satisfacción personal de los primeros años de trabajo. Este proceso es visto por el principiante como una etapa de gran tensión, pues hay una descompensación entre la docencia y la investigación y la habilidad que se tiene para ellas (Akerlind, 2003; Dall'Alba y Sanderg, 2006). Esto genera en el principiante un estado de angustia y malestar que debe paliarse con el apoyo del departamento al que se haya adscripto.

La inclusión de la pedagogía y de la didáctica en el ámbito universitario no es sencilla. Algunos trabajos de investigación sostienen que una de las causas es que, en sus comienzos, estas disciplinas se relacionaron con los niveles básicos de la educación y no con el enfoque para el nivel superior. Entonces los universitarios se enfrentan a ellas con

cierto desprecio por su tratamiento reductivo y, hasta en cierta medida, psicologizante (Behares, 2011, pp. 75).

La didáctica universitaria en la UdelaR es percibida como un campo complejo de difícil delimitación, con fronteras poco definidas o con escasos límites específicos, vinculados estrechamente con la disciplina que se enseña.

Ha costado mucho, pero de a poco se ha ganado un espacio para el análisis y un ámbito de reflexión a través de las jornadas de trabajo promovidas por las UAE. En algunos casos, las cátedras y/o los departamentos han centrado sus instancias de coordinación en el análisis de las prácticas de enseñanza. Un aspecto significativo es la poca representatividad de los docentes egresados de las carreras de Ciencias de la Educación (tanto sean licenciados o máster) en el equipo de trabajo en las UAE, creadas en la década del noventa en todas las facultades de la UdelaR.

## **2.8. La formación de los docentes universitarios: ¿es posible una formación continua planificada?**

La formación continua es una exigencia en todas las profesiones. Por eso se ha impuesto el concepto de *lifelong learning*. Los docentes no estarían excluidos de esta necesidad. Todo entorno cambia, y cambian las necesidades y expectativas de los estudiantes, las tecnologías, las ideas vigentes. Si se aspira a que la docencia sea una profesión de élite, capaz de satisfacer las necesidades educativas de la sociedad, se debería introducir la formación continua dentro del proceso normal de desempeño de la profesión.

La universidad como institución de enseñanza superior está sometida a un proceso de cambio permanente y, dentro de cada facultad, instituto o departamento, se debería reflexionar sobre las demandas de los potenciales usuarios del sistema. Las nuevas tecnologías podrían aprovecharse, además, con el fin de comunicarse con otros centros, lo que resultaría muy útil.

En la mayoría de los sistemas educativos europeos, la participación en la formación permanente se considera un deber, una obligación profesional de los docentes. No obstante, a menudo existen incentivos específicos para animar al profesorado a mejorar sus competencias o conocimientos. En la UdelaR, recién a partir de los años noventa comenzó a pensarse en incentivos para la formación en áreas de educación dentro y fuera de la propia universidad.

A nivel internacional existe una gran cantidad de proveedores de este tipo de formación. En relación con las instituciones implicadas en la formación permanente, en Europa se observa que los responsables acreditan y velan por la calidad de la formación permanente. Garantizar la calidad de los programas o actividades de formación permanente no resulta sencillo. Este aspecto ha generado cierta heterogeneidad en la selección de los cursos implementados por las UAE de las diferentes facultades.

La formación permanente que ofrecen las instituciones de educación superior, bien sea en formato de cursos de corta duración o de programas completos conducentes a un título, normalmente está sujeta a seguimiento y/o acreditación por parte de los correspondientes organismos externos de control de calidad de la educación superior. El control de las actividades de formación permanente, por lo general, se lleva a cabo mediante un sistema independiente de garantía de calidad. En la mayoría de los sistemas educativos europeos la garantía de calidad de los programas es responsabilidad de las administraciones educativas de rango superior, que suelen ser los ministerios responsables de la educación. La UdelaR no cuenta con una reglamentación que permita aplicar este criterio; Uruguay no cuenta con un agencia acreditadora de planes de formación ni con una ley de educación superior.

La formación de los profesores y tutores de formación profesional es sumamente compleja (la calidad es fundamental para la necesaria renovación de estas enseñanzas y para conseguir prestigio en el medio). Si se tiene en cuenta la rapidez con que cambian las tecnologías y evolucionan las técnicas, la actualización de los conocimientos de los profesores es especialmente necesaria y difícil de acompañar por el sistema educativo.

Behares (2011) plantea que sería un error reducir el problema de la formación masificada de profesionales solo a la dimensión didáctica. El problema se caracteriza incluyendo, junto con lo didáctico, a las dimensiones de la selección epistémica de los saberes y sus modalidades, a la organización curricular de cada área de conocimiento, a las diferentes formas de concebir la administración de la enseñanza, y a la integración de los saberes específicos del área de conocimiento (pp. 18).

Diversas investigaciones uruguayas hacen referencia a la necesidad de formación docente a nivel universitario, fundamentadas en que deben coexistir las tres funciones en forma integrada como rasgo distintivo de la docencia universitaria (Perera, 2005; Artigas y Collazo, 1997; Eulacio, 1997; Donato, 1997; PLEDUR, 2001; Informe del CDC, 2012).

A pesar de la existencia de múltiples trabajos de investigación, no se ha generado una política de formación docente universitaria que dé cuenta de un paradigma o modelo pedagógico de referencia, sino que la cuestión ha oscilado en pequeños movimientos individuales o por áreas, sin que exista una clara política de formación de docentes de educación superior que promueva y favorezca la mejora de la calidad de este tipo de formación en nuestro país.

# CAPÍTULO III. ORIGEN DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE URUGUAYA

## 3.1. Etapa fundacional de la Universidad de la República

La historia de la UdelaR es similar a la de otras universidades coloniales instaladas en América bajo la tutela de diferentes órdenes religiosos. Las primeras instituciones de enseñanza elemental que surgieron en Montevideo tuvieron una vida efímera, un ejemplo de ello fue la cátedra de Filosofía establecida por fray Mariano Chambo en el Colegio de San Bernardino, en 1767. El presbítero Dámaso Antonio Larrañaga, siendo senador en el año 1833, reavivó el interés por la educación superior y promovió una ley para crear la Casa de Estudios Generales. En 1836, esta tenía solo cinco aulas, en las que se dictaban diferentes cátedras: Latín, Filosofía, Matemática, Teología y Jurisprudencia (Bentacur, 1989). Dos años más tarde, en mayo de 1838, el Gral. Manuel Oribe emitió un decreto presidencial que convertía a la Casa de Estudios Generales en Universidad Mayor de la República, con total goce de fuero y jurisdicción académica. La norma no pudo ser considerada por las Cámaras a consecuencia del inicio de la guerra civil que se desató ese año en el país.

Bajo el gobierno del presidente Joaquín Suárez, el 14 de julio de 1849, se suscribió el decreto que contenía las normas de los años 1833 y 1838. El 18 de julio de 1849 se inauguró solemnemente la Universidad Mayor, en la Capilla de San Ignacio, designándose como rector al vicario apostólico Lorenzo Fernández, sucesor del fallecido Dámaso Antonio Larrañaga. La universidad nace bajo la advocación de la Iglesia Católica y bajo el control del Estado a través del Ministro de Instrucción Pública.

La Universidad Mayor reprodujo el modelo napoleónico, con monopolio estatal sobre la educación. Abarcó tanto la educación primaria como la secundaria y la superior, la cual fue llamada *científica profesional*. Nacieron así las facultades de Ciencias Naturales, Medicina, Jurisprudencia y Teología, y el Instituto de Instrucción Pública (Bentacur, 1989).

A pesar de la decisión de que el Instituto de Instrucción formara parte de la universidad, nunca fue así. Años más tarde el José Pedro Varela retomó el tema para separar la educación primaria y la formación docente de la Universidad Mayor (Delio, 2010).

La administración de la nueva universidad estuvo a cargo de un rector, un vicerrector y un consejo. Se constituyó la Sala de Doctores, que tenía la función de evaluar la gestión de las autoridades y proponer el voto de sus integrantes, además de elegir al rector. Este aspecto puede considerarse un antecedente de las actuales Asambleas de Claustro (AC) (por facultad) y Asamblea General del Claustro (AGC) (de todos los servicios). La Sala de doctores estaba conformada por los catedráticos, los consejeros, los egresados de renombre y estudiantes de la Facultad de Jurisprudencia.

Los primeros años de vida institucional fueron de poco desarrollo. Se contaba con una matrícula reducida. El alumnado estaba concentrado en los estudios secundarios y profesionales de Jurisprudencia. La inestabilidad política y el escaso apoyo económico apenas permitían la supervivencia de la universidad.

En el mes de junio de 1850, Juan Francisco Giró presentó un «Proyecto de organización de la enseñanza y del magisterio, con el que se pretendía regular la enseñanza como también todo lo relativo a la titulación, designación y desempeño de los cargos docentes» (Palomeque, 1999; pp. 19).

Once años más tarde (1861) se creó la cátedra de Economía Política. La comunidad universitaria se proclamó a favor de los principios civilistas liberales. Ilustres pensadores, como es el caso de José Pedro Varela, no comparten esta postura y presentan severas críticas al utilismo universitario (Bentacur, 1989, p. 10). A pesar de estos conflictos, quince años más tarde se crea la Facultad de Medicina.

En 1875, a través de un decreto promovido por José Pedro Varela, el Instituto de Instrucción Pública sale de la órbita de la universidad. El Colegio Normal, donde se formaban los maestros, deja de ser competencia de la formación universitaria.

Mediante la Ley Orgánica de 1885 se realizan una serie de modificaciones en los estatutos docentes y de funcionamiento general. Entre las reformas promovidas, se cambian las atribuciones del rector, se reduce el número de integrantes del Consejo, se crea la figura del decano, se reorganiza la carrera docente, se suprimen los concursos abiertos y se introduce la categoría de *profesor agregado* (Bentacur, 1989).

En este período la Facultad de Jurisprudencia pasó a denominarse Derecho y Ciencias Sociales. Años más tarde, en 1888, se creó la Facultad de Matemáticas y Ramas Afines (hoy Facultad de Ingeniería).

### **3.2. Etapa de expansión de la educación superior**

En esta etapa se produce el alejamiento del rectorado del Dr. Vázquez Acevedo (1899). Deja una universidad modernizada, con casi medio millar de estudiantes, con una duplicación de la capacidad locativa, con equipamiento e instrumental para gabinetes y laboratorios recibido de Europa, así como una vasta y amplia biblioteca.

En 1893 se instala en Uruguay el primer Instituto Universitario de Higiene Experimental, primero en América Latina (Betancur, 1999).

En el 1900 la universidad estaba en una fase expansiva. Un cambio cultural la invade: la clase dirigente, acomodada, deja de ser la única destinataria de la educación y esta se extiende a las capas más populares.

En 1906 fue creada la Escuelas de Agronomía y Veterinaria, con el objetivo de asociar a la universidad con el desarrollo de la riqueza agropecuaria del país, aspecto que duró poco tiempo. Luego se sucedieron años controversiales, se produjo la separación entre la universidad y las Escuelas de Agronomía, Veterinaria y Comercio. Esto permitió a los profesores integrar y dirigir los consejos de las facultades, lo que tuvo su réplica en el orden estudiantil.

Por iniciativa del decano Ing. Juan Monteverde, la Facultad de Matemáticas se trasladó al Hotel Balneario, edificio que ocupa la manzana comprendida entre las actuales calles Cerrito, Juan Lindolfo Cuestas, Piedras e Ing. Monteverde, en pleno Montevideo.

Una ley del 27 de noviembre de 1915 dispuso la creación y separación de, por un lado, la Facultad de Ingeniería y Ramas Afines y, por otro, la Facultad de Arquitectura. Las facultades debieron compartir el mismo edificio en el centro de Montevideo, hasta que en 1838 se colocó la piedra fundamental del edificio de Ingeniería en el Parque Rodó (FING, 2000).

Los acontecimientos de la Reforma de Córdoba sembraron los ecos de un mensaje renovador que llegó para quedarse en la universidad uruguaya, laica desde 1918 (la Constitución de 1918 prohibió cualquier injerencia de la Iglesia en el Estado).

En el año 1919, la Asociación de Estudiantes de Medicina comenzó a editar el periódico *El Estudiante Libre*. Esta publicación era similar a la que realizaba la Asociación de Derecho con el nombre de *Ariel* (FEUU, 1985).

En 1925, la Escuela de Agronomía pasó a denominarse Facultad de Agronomía. En 1929, se crearon las Facultades de Odontología, Química y Farmacia, todas a partir de secciones de Medicina. En ese mismo año nació la Federación de Estudiantes Universitarios (FEUU), que realizó su primer Congreso Nacional de Estudiantes en 1930 (Facultad de Medicina, 2000). En 1932, la Escuela de Comercio pasó a ser parte de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. En 1933, Veterinaria deja de ser una escuela y se convierte en facultad (UdelaR, 2000).

Durante el período de expansión, los estudiantes de Medicina y Derecho iniciaron las primeras actividades de extensión dirigidas a los sectores populares, tratando de modificar el espíritu universitario más que los planes de estudio.

El golpe de Estado de 1933 encontró a los órdenes universitarios preocupados por los avances del fascismo. El Ejecutivo recibió una fuerte oposición cuando se rechazó de plano la Ley Orgánica de 1934. Se consideró que esta vulneraba la autonomía universitaria y desconocía todas las ideas renovadoras del ambiente universitario.

En esa época aparece *La Jornada*, periódico de la FEUU, que representa una línea de pensamiento radical, antiimperialista, antilatifundista y defensora de la justicia social (Bentacur, 1989).

En 1935 la universidad se separa de la educación secundaria. Diez años más tarde se crea la Facultad de Humanidades y Ciencias, considerada el primer centro de docencia e investigación del país (ligada a la figura del Dr. Carlos Vaz Ferreira).

En los rectorados de las diferentes facultades se reflejó el principio autonómico como una forma natural de pensamiento del quehacer universitario. Cada vez que el poder político lo desconocía este era invocado, sea a través de los consejos, de las agrupaciones estudiantiles o desde el orden docente, pero como no estaba legislado era fácilmente saltada la línea. Recién en la Constitución de la República de 1951 se amplía considerablemente la autonomía de la universidad y, en el Claustro del 24 de setiembre de ese año, se reafirma la adhesión a la autonomía integral, técnica, docente, administrativa y financiera. En abril de 1958 fue remitido al Poder Ejecutivo un proyecto

único de la universidad. Esto provocó una aguda confrontación con el poder político, pero las huelgas estudiantiles y la participación decidida de las autoridades universitarias vencieron las resistencias generadas.

### **3.3. Autonomía y cogobierno universitario**

El 15 de octubre de 1958 fue aprobada la Ley 12549 que definía a la universidad como ente autónomo (artículo 1), confiriéndosele la más amplia autonomía en sus actividades. Además, se establecía que:

«la universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley encomienda» (artículo 5).

Esta norma estableció la forma de integración y de relacionamiento de los diferentes órganos y figuras del cogobierno, como son el CDC, el rector, las AC y la AGC, y de aquellos servicios que fueran institutos o escuelas. A partir de estos cambios, en este período, la universidad comienza su proceso de replanteo de todo lo vinculado a lo orgánico.

En la década del sesenta se comienza a pensar en una universidad al servicio de todo el país. Se reclama planificación y se tiene plena conciencia de los cambios tecnológicos y científicos; se coordinan actividades con Argentina y Chile para realizar cursos de verano para docentes; se integran comisiones de trabajo para asistir a los estudiantes del interior del país; se crea el primer Departamento de Extensión y aparecen las llamadas *carreras cortas* y *carreras auxiliares* para dar respuesta a las demandas del área de la salud, y se desarrollan los centros experimentales agronómicos y veterinarios, tratando de abrir la universidad al medio y que el *pueblo* no la vea tan alejada.

La universidad contó con docentes como el Dr. Darcy Ribeiro (creador y fundador de la Universidad de Brasilia, exiliado en Uruguay), docente dinamizador de las críticas e interrogantes de las universidades tradicionales de Latinoamérica.

Mientras la universidad transitaba una etapa fermental, el país estaba en caída libre. La inflación, la desocupación y el incremento descontrolado de la deuda externa fueron algunas de las causas que sumieron al país en una crisis profunda que desembocó en un golpe de Estado.

La muerte, a manos de un policía, del estudiante Líber Arce, el 14 de agosto de 1968, mientras distribuía propaganda gremial frente a su facultad, fue un punto de inflexión. De ahí en más se sucedieron desapariciones y más muertes de estudiantes, y el 27 de junio de 1973 cayeron las instituciones democráticas. En el mes de octubre, la UdelaR fue intervenida. Se suspendieron todas las actividades docentes y administrativas, salvo las del Hospital de Clínicas, fueron arrestados el rector Ing. Lichtensztejn, todos los decanos y los consejeros del CDC.

A partir de ese momento, la universidad sufre un proceso de desmantelamiento general. Este tiempo es reconocido como *el período negro de la UdelaR*, y en todas las salas de los consejos de las facultades hay un cuadro negro que hace alusión a este oscuro período de nuestra historia universitaria. Más del 40 % de los docentes fueron destituidos; otros debieron renunciar, algunos no pudieron renovar sus contratos, y muchos otros debieron huir del país. Varios investigadores debieron migrar o fueron presos. El movimiento estudiantil fue desmembrado: los estudiantes fueron perseguidos, apresados, torturados y muchos desaparecieron. Comenzó así una etapa negra de la UdelaR y del país entero.

En el plebiscito de 1980 el pueblo uruguayo dijo «NO» a la institucionalización del gobierno de facto. Con figuras como la del Gral. Seregni, y el Dr. Tarigo se comenzó a pensar en un nuevo período.

En 1984, se llevaron a cabo elecciones nacionales y, con ellas, la esperanza del retorno a la institucionalidad. Estudiantes, grupos políticos y gremios se unieron para trabajar de cara a la democracia. La universidad volvía a pensar en su autonomía.

El 2 de marzo de 1985, ya en democracia, vuelven a asumir los integrantes del CDC que habían sido destituidos conjuntamente con el rector, Ing. Lichtensztejn. Comienza, a partir de ese momento, un período de reconstrucción institucional.

### **3.4. Evolución del pensamiento**

Gran número de las universidades latinoamericanas nacieron propulsadas por la Iglesia Católica. Algunas surgieron como una reproducción de las universidades pontificias de Salamanca y de Alcalá de Henares (con predominio del pensamiento aristotélico-tomista). La primera universidad del Nuevo Mundo fue creada en Santo Domingo, en 1538, seguida por la de Lima y la de México, en 1551. Como universidades de origen

ibérico, trataron de formar a una élite (lo más religiosa posible) y fueron favorecidas por una sociedad muy conservadora.

Cuando los países de Latinoamérica comenzaron a independizarse, solo había treinta y un universidades. La ideología predominante era la de la Ilustración francesa, con tutela y guía del Estado, lo que llevó a que cambiaran las autoridades de peninsulares a criollas (Tünnermann, 2008, pp. 131).

Pueden distinguirse dos períodos:

- El colonial, de corte señorial y clasista.
- El independentista, con un carácter elitista, fiscal, donde se aboga por una universidad oficial encargada de formar funcionarios para el nuevo gobierno, con un conjunto de escuelas profesionales aisladas (medicina, jurisprudencia, letras, ciencias naturales, filosofía y bellas artes).

Darcy Ribeiro (1971) distingue, de estas universidades, las siguientes características:

1. De carácter elitista, profesionalizante.
2. Constituidas por estructuras académicas como facultades o escuelas semiautónomas, autárquicas.
3. Con predominio de clases magistrales.
4. Con incipiente o inexistente carrera docente.
5. Autonomía limitada (según el país)
6. Burocratización en las universidades.
7. Enseñanza exclusiva en las aulas.
8. Con escasez de recursos.
9. Duplicación innecesaria de personal docente, laboratorios, bibliotecas, etc.
10. Jerarquía magisterial regida por el profesor catedrático.
11. Incongruencia en la concesión de títulos y grados.
12. Influencia de la Iglesia católica (pp. 73-74).

La universidad heredó un carácter elitista, que muchas veces se disfrazó de democrático para poder subsistir; con un sentido altamente autocrático y patricio, contó con un funcionamiento muy burocrático, como si fuera una agencia de empleo público más que una institución educativa.

La universidad colonial también dejó un valioso legado: el espíritu reformista que comenzó a latir en el movimiento estudiantil. En el plano ideológico, se manifestó a través

de la necesidad de buscar la autonomía universitaria y de generar diferentes modalidades de cursos (por ejemplo, la asistencia libre). Esto permitió empezar a pensar en una universidad libre, progresista, democrática y al servicio de la movilidad social.

El movimiento de Córdoba surge con la lucha de los estudiantes y marca el «nacimiento de una nueva generación en Latinoamérica» (Ribeiro, 1971, pp.74). La universidad tradicional es el resultado de un largo proceso que comienza a declinar con los aportes de la Reforma de Córdoba. Entre ellos encontramos «la docencia libre [...] la participación de los estudiantes en el cogobierno, la extensión universitaria para vincular la institución al pueblo y la autonomía universitaria» (Decálogo de Córdoba, pp. 23-24).

El sistema educativo uruguayo había experimentado cierta expansión, se habían consolidado los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad a través de la ley de Educación del año 1877. Cuando se produjo la Reforma de Córdoba, en la UdelaR ya se había instalado el pensamiento republicano, con matices y rasgos diferenciales a los pregonados por tal reforma.

El laicismo y el antidogmatismo en la enseñanza superior, herencia del dominio clerical, no era un reclamo con sentido para la universidad uruguaya. En nuestro país surgió tempranamente una atmósfera de liberalismo político radical, con influjos masónicos, muy distante de la autoridad eclesiástica. La autonomía fue reconocida en el año 1917 como una potestad consustancial a la vida universitaria e integrada por la Constitución Nacional. Con respecto a la participación de los estudiantes en el gobierno universitario, en la Ley Orgánica de 1908 ya se establecía un ordenamiento jurídico en el que se incorporaba a los estudiantes en los consejos de las facultades, como orden con voz y voto para todas las decisiones.

El derecho a una educación gratuita (secundaria y universitaria) fue logrado antes del año 1916, como consecuencia de las huelgas y movilizaciones estudiantiles que se habían realizado en procura de ello.

Landinelli (2007) plantea en sus estudios que la Reforma de Córdoba le da al demos universitario uruguayo, la fuerza para explicar las características insurgentes del movimiento estudiantil y la gravitación que ejerció la reorganización universitaria con madurez, responsabilidad y compromiso social y político (pp. 107).

En este contexto se consolidó la organización de la juventud universitaria del país. Con la FEUU, en el año 1929, surge un movimiento estudiantil con un fuerte sentido unitario y con gran cohesión para afrontar los reclamos.

Años más tarde (1958), con la aprobación de la nueva Ley Orgánica, se plasman las ideas planteadas tras décadas de luchas reformistas dirigidas a la definición consensuada de lo que sería la naturaleza y la misión de la UdelaR. En la ley se establece que:

La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior... Le incumbe a través de sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura, impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas... defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrática-republicana de gobierno (Ley Orgánica, 1958, artículo 2).

### **3.5. La vuelta a la democracia: un nuevo rumbo**

A la salida de la dictadura y durante el proceso de reconstrucción democrática se comienzan a plantear demandas de asesoramiento y formación pedagógica en las diferentes facultades, fundamentalmente vinculadas con los problemas de masificación y de reformulación de los planes de estudios (Demarchi, 1993).

Asimismo, las facultades de Derecho, Medicina y Arquitectura buscaron reimplantar experiencias de innovación pedagógica llevadas a cabo a fines de la década del sesenta, en un contexto de reestructura universitaria cuyo máximo exponente fue el entonces rector, Ing. Oscar J. Maggiolo (Demarchi, 1986).

Por otra parte, a través de un proyecto de desarrollo académico del cuerpo docente de la UdelaR, trabajando en convenio con el Programa Regional de Desarrollo Educativo de la Organización de los Estados Americanos (OEA), se creó un grupo de trabajo (GT) —aprobado y nunca implementado durante la etapa de intervención— que permitió, una vez retornada la democracia, la posibilidad de disponer de recursos económicos para establecer intercambios con especialistas en educación superior de América Latina y España.

La primera tarea a la que se abocó ese grupo de trabajo fue el rediseño de un plan de operaciones para la OEA. Durante los años 1986 y 1992, se realizaron cursos de alcance

general sobre formación docente, corrientes pedagógicas, currículos, investigación educativa, entre otros. Hubo cursos específicos para las disciplinas de Ciencias Agronómicas, Química, Ingeniería, Ciencias Médicas, Derecho, Ciencias Sociales y Políticas y Bibliotecología (DGPU, 1993).

Esta primera etapa de fortalecimiento y definición de estrategias de formación docente culmina con la elaboración de un informe que se eleva al CDC, que recomienda la creación de Unidades de Apoyo Docente (UAD) en las distintas facultades y escuelas universitarias. Estas unidades de asesoramiento pedagógico, deberían trabajar en íntima relación con las Comisiones de Enseñanza y de Asuntos Docentes, así como con las cátedras e institutos, y proporcionarían medios para la capacitación pedagógica y científico-técnica en orden a una verdadera docencia activa que contribuyese a la formación universitaria, debiéndose su estructura adaptarse a las necesidades de cada centro universitario (GT, 1987, pp. 2-3).

En la primera mitad de la década del noventa, se crearon siete unidades de apoyo pedagógico con financiación desde el GT, las cuales funcionaron en las facultades de Agronomía, Derecho, Ingeniería, Medicina, Odontología, Veterinaria e Instituto de Psicología. Se impuso así un criterio descentralizador de la formación docente, que buscaba articular la reflexión didáctica con las características epistemológicas de las disciplinas y abordar las problemáticas, necesidades y demandas particulares de los servicios universitarios. Para ello, se promovió la conformación de equipos académicos multidisciplinarios de alto nivel, integrados por, al menos, un especialista en educación y un especialista en el área disciplinar específica (Demarchi, 1993).

El GT de formación docente cumplió, durante los primeros años posteriores a la reapertura democrática, un papel clave. Se ocupó de la sensibilización acerca de la problemática de la enseñanza en la UdelaR, así como del aporte y difusión de lineamientos pedagógicos específicos.

Como últimas actividades interuniversitarias que constituyeron el cierre de su gestión, se organizaron, en noviembre de 1992, las primeras Jornadas Pedagógicas en las que se evaluó la necesidad de fortalecer el proceso de renovación pedagógica universitaria. Además, se recomendó al CDC crear una estructura central de asesoría permanente que entendiera en todos los temas de enseñanza universitaria (GT, 1993, pp. 12-13), lo que posteriormente daría lugar a la creación de la CSE.

### **3.6. Desarrollo estratégico de la UdelaR**

El reconocimiento del escaso impacto que el fortalecimiento de la investigación científica tuvo en la labor docente universitaria dio lugar a la creación, en 1994, de la CSE, órgano cogobernado que debía atender todos los aspectos de la enseñanza superior. Posteriormente, se creó el Pro Rectorado de Enseñanza.

En un escenario de ajuste presupuestal, y como consecuencia de los crecientes niveles de masividad, complejidad y diversificación institucional, la universidad se planteó la necesidad de impulsar políticas centrales de mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

El Rectorado de esa época le asignó a este nuevo órgano (CSE) un papel nodal para la mejora de la formación docente universitaria en sus diversos planos, estableciendo entre sus cometidos:

[...] coordinar y potenciar los esfuerzos que desde tiempo atrás y en distintos ámbitos se vienen desplegando; [...] el abordaje de temas hasta ahora desatendidos. Ellos requieren un enfoque globalizador que, justamente, la estructura sectorial del órgano favorece: la formación epistemológica, ética y pedagógica del docente como una condición fundamental de su ejercicio (Brovetto, 1994, pp. 23).

Desde su fundación la CSE se dedicó al fortalecimiento de la docencia universitaria, estimulando la profesionalización y el desarrollo de las capacidades de innovación pedagógica, contando para ello con el respaldo de las estructuras especializadas de apoyo a la enseñanza que se habían creado en los servicios. Además, promovió la creación y el fortalecimiento de las unidades pedagógicas a través de proyectos concursables; en el año 1999 se registró un funcionamiento regular de doce unidades. Ese período de trabajo fue muy fértil y contribuyó al surgimiento de un movimiento de reflexión sobre el campo pedagógico-didáctico universitario, que permitió los primeros encuentros entre saberes pedagógicos y saberes disciplinares específicos.

Actualmente, la universidad del siglo XXI cuenta con veinticuatro estructuras de apoyo a la enseñanza (bajo diferentes denominaciones: departamentos, unidades de apoyo a la enseñanza, apoyo pedagógico o a la docencia) que cubren la totalidad de los servicios y sedes universitarias en la capital y en el interior del país, y desarrollan una amplia variedad de funciones. Todas desempeñan un rol fundamental en el relacionamiento entre

estudiantes y docentes, en la consecución de políticas de enseñanza de grado universitaria, en la formación docente y en el asesoramiento y acompañamiento de los estudiantes.

A partir del año 2000 la universidad integra, en los planes estratégicos de desarrollo, un proyecto institucional específico de formación didáctica de los docentes universitarios. Su propósito central fue:

[Mejorar] la calidad, eficacia y eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad de la República, brindando formación pedagógica y didáctica a la mayoría de los docentes universitarios, como complemento de su formación académica y poniéndolos en contacto con las corrientes primordiales de las Ciencias de la Educación. Abordando temas que traten de dar respuesta a la situación de masividad, la incorporación de las nuevas tecnologías informáticas y de la comunicación aplicadas a la enseñanza y a las necesidades de la gestión académica (PLEDUR, 2001, pp. 54).

El proyecto institucional se estructuró inicialmente en los siguientes programas de formación:

- a) Un programa de apoyo a la formación en educación superior a través de la realización de posgrados en el exterior (maestrías y doctorados), gestionado por la UA de la CSE.
- b) Un programa de actividades centrales de formación didáctica de los docentes universitarios, gestionado por la UA de la CSE.
- c) Cinco programas de área de formación didáctica de los docentes universitarios, a cargo de equipos técnicos designados por las mesas de decanos de cada área (Agraria, Artística, Científico-Tecnológica, Salud y Social).

El núcleo primordial de la política de formación lo constituyen los programas de áreas, cuya función principal es:

- a) Formar a los docentes jóvenes que se inician en la enseñanza universitaria en los fundamentos pedagógicos y didácticos de la práctica docente.
- b) Perfeccionar desde el punto de vista pedagógico y didáctico la labor docente de los grados de conducción académica universitaria.

- c) Potenciar la capacidad de reflexión permanente sobre las prácticas de enseñanza universitaria.
- d) Potenciar las capacidades de innovación educativa de los docentes universitarios (PLEDUR, 2005).

Estos núcleos se articulan con las UAE, Departamentos de Enseñanza o Unidades de Apoyo Pedagógico, y con los programas centrales; conformándose una red institucional de formación docente que, a través de la coordinación de la CSE, se ha consolidado a lo largo de los años y le ha dado significación y reconocimiento a la necesidad de la formación pedagógico-didáctica en la carrera docente.

Desde un punto de vista político-estratégico, los principales esfuerzos apuntaron a la construcción colectiva de un modelo de formación acorde a las singularidades de la institución. Se reconoció la diversidad disciplinar, las problemáticas y demandas específicas de los distintos servicios universitarios, así como las condiciones reales del ejercicio docente. Se buscó promover una reflexión pedagógico-didáctica asociada al componente epistemológico propio de las disciplinas académicas y profesionales.

La singularidad de la profesionalidad docente a nivel universitario y la polivalencia de funciones a cumplir, reducen la formación y la búsqueda de un mejor ejercicio de la profesión a una capacitación voluntaria.

### **3.7. Origen de la formación docente**

El proceso de reforma en la educación escolar llevada adelante por José Pedro Varela, a fines del siglo XIX, consideró primordial contar con la formación del cuerpo docente en el oficio de enseñar. Por tal motivo, se fundaron los primeros centros de formación para maestros de educación de las escuelas básicas del país.

En 1882 se creó el Instituto Normal de Señoritas María Stagnero de Munar y, en 1891, surgió el Instituto Normal de Varones Joaquín R. Sánchez. Recién en 1935, fueron unificados en un instituto mixto de formación de maestros (Delio, 2010). Tempranamente, la educación primaria contó con centros de formación para los maestros y maestras, a través de la Ley de Educación Común del año 1877. Se organizó y estructuró el servicio y se creó el cargo de inspector nacional de Instrucción Primaria, que debía encargarse de la supervisión del joven sistema y controlar que los maestros poseyeran el título habilitante para el ingreso a la docencia.

En primaria, la formación técnico-pedagógica fue acompañada desde siempre como indispensable instrumento para el desarrollo del docente, bajo el impulso vareliano [...]. Siendo desde su creación el único sector del sistema educativo, donde la exigencia del título de egreso era el único habilitante para trabajar en las escuelas y los estudios que preceden a su obtención, aseguran desde el comienzo un estimable y uniforme nivel de capacitación en todo el país (Rodríguez de Artuccio, 1986, pp. 87).

La formación de los profesores de secundaria y de la universidad se realizó a través de la modalidad de *profesor agregado*; una especie de tutoría que consistía en dar clases de una disciplina bajo la supervisión de un docente titular. Así, el aspirante se ejercitaba en una asignatura específica, bajo la supervisión y tutela de un reconocido docente de trayectoria y prestigio académico. Esta modalidad formativa se mantuvo hasta 1935, cuando la educación secundaria se separó de la universidad y se creó el Consejo de Educación Secundaria (CES), cuyo funcionamiento se reguló un año después. La modalidad formativa que promovió la universidad en el pasado, continúa aún hoy siendo una fuerte huella en la concepción del profesorado nacional (Angelo, 2007).

La formación de los profesores del CES se oficializó luego de la promulgación de la Ley 11285, del año 1949, junto a la creación del Instituto de Profesores Artigas (IPA), centro dependiente del CES.

El IPA comenzó a funcionar formalmente en 1951, bajo la dirección del Dr. Antonio Grompone, cargo obtenido a través de un concurso abierto de méritos. Desde ese momento fue el único centro del país donde se podían cursar estudios para obtener el título de Profesor de Educación Secundaria (Angelo, 2007).

El proyecto fundacional del IPA fue formulado y fundamentado por el Dr. Antonio Grompone. Allí la didáctica-práctica docente fue concebida como una unidad curricular indisociable y necesaria en la formación académica de grado de profesores de enseñanza media (Grompone, 1956).

La nueva Ley General de Educación determinó que los consejos directivos de educación primaria, secundaria y técnica, que funcionaban hasta ese momento con carácter de entes autónomos, pasaron a funcionar como consejos desconcentrados. La toma de decisiones

en todos los niveles de la enseñanza se centralizó en el Consejo Nacional de Educación (CONAE), integrado por cinco miembros designados directamente por el Poder Ejecutivo.

El control sobre la enseñanza se ejerció no solo por la centralización de los órganos de dirección, sino a través de los mandos militares que fueron designados para el gobierno de la educación. Estos estaban subordinados a la Junta de Comandantes en Jefe e integraban la Comisión Supervisora de la Enseñanza, que tenía a su cargo la orientación y contralor de la educación en todos los niveles.

Durante el período de la dictadura militar, se unificaron todos los centros de formación docente capitalinos. Se creó el Instituto Nacional de Docencia (INADO) —magisterial, de profesores— y el Instituto Magisterial Superior (IMS) ubicado en el actual edificio del IPA (sito en Avda. Libertador y Nicaragua). Se estableció una división de las áreas de formación y cada una de ellas tuvo una denominación y una especificidad diferente:

- INADO Centro I: formación de maestros
- INADO Centro II: formación de profesores de educación secundaria
- INADO Centro III: cursos de actualización y posgrado (reemplazaba al Instituto Normal Superior)

Con la intención de extender la formación de profesorado al interior del país los institutos normales no solo brindaban formación de magisterio, sino que mediante una modalidad semilibre los estudiantes podían cursar la carrera de profesorado. Los Institutos de Formación Docente (IFD) fueron oficializados por la Ordenanza 32/77 del CONAE.

Los cambios en la oferta de formación docente fueron acompañados por un nuevo plan de estudio (Plan 1977), que acortaba la duración de la carrera de cuatro a tres años y permitía un nuevo régimen de exámenes libres para estudiantes del IPA en las asignaturas específicas de las disciplinas. Además, se establecieron un conjunto de asignaturas comunes a la formación de magisterio y profesorado —llamado tronco común—. El plan del año 1977 tuvo vigencia hasta la restauración de la democracia (1985). Al año siguiente se aprobó el Plan 1986, con tres años de duración, y se retomó la formación semilibre de profesores en el interior del país.

El país contó con un total de veintidós centros IFD. Cada una de las capitales departamentales tuvo uno, excepto la del departamento de Colonia. Las localidades de

Rosario y Carmelo contaron con dos centros, y el departamento de Canelones, con tres —Canelones, San Ramón y Pando—. Los institutos brindaban la formación en magisterio (nivel inicial y común). Luego, se instrumentó que el estudiante de profesorado pudiera cursar las asignaturas de tronco común (Didáctica, Pedagogía, Psicología, Legislación y Evaluación) en el interior del país y rendir en forma libre la formación específica de profesorado, debiendo viajar a Montevideo al IPA para rendir libre las materias de su área de conocimiento.

La formación técnica siempre fue impartida en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), creado en el año 1962 con el objetivo de formar maestros industriales que podrían desempeñar sus funciones en las escuelas de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), hoy Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). Los cursos eran de cuatro años de duración y, al igual que las carreras de maestros y profesores, contaban con las asignaturas del tronco común.

Los antecedentes de esta formación se encuentran en los cursos normales para la formación de maestros industriales, creados en 1919, y en los magisteriales del hogar, implementados en 1935, que solo se dictaban en Montevideo, en el INET. Las especialidades eran corte y confección, carpintería, mecánica general, mecánica electromotriz, electricidad, electrónica, gastronomía, y dibujo técnico.

En 1985, mediante la Ley de Educación 15739, se estableció la actual estructura de la educación pública uruguaya. Se creó la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), que sustituyó al CONAE, y se estableció como órgano de gobierno nacional para la educación el Consejo Directivo Central (CODICEN). Este debía ser presidido por un director nacional de Educación Pública designado por el Poder Ejecutivo con venia del Senado. Se mantuvo la estructura de los tres consejos desconcentrados para la enseñanza primaria, media y técnica. Todos los centros de formación docente pasaron a estar bajo la órbita de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD) que dependía directamente de CODICEN. Los DFPD tenían la potestad de «organizar y realizar, a nivel terciario, en todo el territorio de la república la formación y perfeccionamiento del personal docente. Con potestad de realizar convenios con la Universidad de la República» (artículo 11).

El retorno a la institucionalidad democrática supone para la formación docente la creación de una dirección que centralice los servicios y dependa directamente del gobierno

nacional de la educación. Mediante la Ley de Presupuesto de 1986 se estableció el cargo de director ejecutivo del área de formación y perfeccionamiento docente, y en agosto de 1987 se explicitaron sus nuevas atribuciones. En 1991 se crearon las subdirecciones del área magisterial y del área de educación media y técnica.

Durante el segundo gobierno del Dr. Julio María Sanguinetti se impulsó una reforma educativa conducida por el sociólogo Germán Rama (en ese momento director general de ANEP). En ese contexto, con los objetivos de mejorar la calidad de la educación media básica y superior y aumentar el número de egresados en educación media, nacieron los Centros Regionales de Profesores (CERP). Estos tuvieron sede en el interior del país, en los departamentos de mayor población. Los institutos creados fueron:

- CERP del Litoral, en Salto (1997)
- CERP del Norte, en Rivera (1998)
- CERP del Este, en Maldonado (1998)
- CERP del Suroeste, en Colonia (1999)
- CERP del Sur, en Atlántida (1999)
- CERP del Centro, en Florida (2000)

Junto a los institutos se construyeron edificios de residencia para estudiantes y docentes. También se realizó una fuerte inversión en equipamiento para laboratorios de ciencias y de informática, algo muy pocas veces visto en educación.

Se implementó un sistema de incentivos para los docentes de las diferentes áreas que optaran por cambiar su lugar de residencia (incremento de un 60 % del sueldo). A los estudiantes se les otorgaron becas de alojamiento y salario docente desde el segundo año de su formación.

El acta fundacional de los CERP (CODICEN, 1997) expresaba claramente en sus líneas de gestión de cada centro lo siguiente:

VI) Que la gestión de los CERP deberá llevarse a cabo con mecanismos muy flexibles que comprometan al Centro con el logro de altas tasas de promoción y egresos en el marco de una relevante calidad académica; paralelamente se considera que los CERP deberán vincularse con la actividad docente de sus regiones por medio de la investigación

educativa, la asistencia en recursos didácticos y la práctica docente [...]

VII) Que deberá considerarse la articulación de los CERP con los Institutos de Formación Docente (IFD), los Centros de Educación Media, las Intendencias Municipales y las organizaciones empresariales y sociales de la región a través de la constitución de un Consejo de Integración Regional (CIR) que actúe como asesor del CERP en el diseño e implementación de las políticas de articulación regional.

La diferencia más significativa respecto a la formación impartida por el IPA fue el título de egreso. Los docentes egresados de los CERP no obtenían titulación en una especialidad (por ejemplo, Biología), sino de un área de conocimiento (Ciencias Naturales, mención en Biología, Física o Química).

Los CERP fueron objeto de rechazo y fuertes cuestionamientos de parte de docentes y de estudiantes del IPA (más específicamente, del Centro de Estudiantes del IPA). La forma de egreso, la doble titulación, el perfil de egreso, la calidad de los cursos (sus contenidos se consideraban de poca profundidad) y los beneficios e incentivos brindados a estudiantes y docentes (traslados, alojamientos, comidas, remuneración de las horas de práctica docente para estudiantes, plus por obtener el título) fueron las críticas más destacadas. Además, los nuevos egresados ocupaban los primeros lugares de las listas para la toma de horas docentes al inicio de los cursos en cada departamento, quedando ubicados en muchos casos por encima de los egresados del IPA por tener mejor escolaridad, ya que los niveles de exigencia siempre fueron vistos como muy inferiores.

Por su parte, en los IFD se comenzó a diseñar e implementar una formación docente semipresencial, tanto para maestros y profesores de educación media como para profesores técnicos. Las evaluaciones de estas experiencias no han sido del todo favorables. Esto se ha atribuido a múltiples factores, entre los cuales se encuentran la falta de rigor para la selección de los docentes formadores, la escasa o nula capacitación de profesores, tutores y contenidistas.

En este momento coexisten varias modalidades y ofertas de formación, pero se ha unificado la propuesta brindada en los CERP y el IPA y se han modificado los planes de estudio, volviendo a los cursos de cuatro años de duración.

Actualmente, el Consejo de Formación en Educación (CFE) es el encargado de toda la formación docente (inicial, primaria, media básica y media técnica). Está descentralizado,

pero depende aún de la ANEP en lo presupuestal, y no ha conseguido el apoyo parlamentario para lograr su reconocimiento como universitario.

Otra es la realidad de la formación de profesores de Educación Física, que en sus orígenes estuvo bajo la órbita del Ministerio de Instrucción Pública (hoy Ministerio de Educación Pública); luego, dependió de la Comisión Nacional de Educación Física y, una vez creado el Ministerio de Deporte y Turismo pasó a formar parte de este.

Como consecuencia de una serie de acuerdos entre los docentes y la dirección del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), con el ministro de Turismo y el Dr. Arocena, rector de la UdelaR, en 2008 el ISEF pasa formalmente a la órbita de la UdelaR (como una escuela universitaria, sin estatus de facultad). Los egresados del ISEF reciben el título de licenciados, una diferencia sustantiva con el resto de los docentes de educación primaria y media, pudiendo así desempeñar sus funciones en el ámbito formal como en el no formal.

El cambio de radicación institucional del ISEF generó una fuerte tensión entre este instituto y las autoridades del CES, que planteaban que los egresados no tenían formación pedagógica ni didáctica para desarrollar sus actividades en la enseñanza secundaria, pues no contaban en su plan de estudios con una práctica docente. Esto determinó que en el año 2010 se diseñara un curso optativo para egresados y alumnos (de carácter semipresencial). El CES aceptaba como docentes a los egresados de los institutos privados, pero no a los de la UdelaR, lo que generó una fuerte tensión entre las partes. Subsano el problema y terminado el curso de práctica docente en secundaria, se incorporó al Plan 2012 la materia como optativa del plan de estudio de ese año.

A partir del año 2012, en la ciudad de Melo se comenzó a implementar una formación conjunta entre la universidad (concretamente el ISEF) y el CFE para técnicos en Natación. En 2016 se puso en marcha la carrera de profesorado de Educación Física (ANEP/UdelaR) en la ciudad de Rivera, donde existe un polo de desarrollo conjunto entre todas las instituciones de educación pública.

Otro aspecto a destacar fue la solicitud de los egresados del ISEF (en 2016) de un cambio en la titulación de las formaciones anteriores al ingreso a la UdelaR. Los egresados de los planes 1986 y 1992, tras la aprobación de la directiva del ISEF y del CDC, dejaron de ser *profesores* para obtener el título de *licenciados* en Educación Física.

Se han realizado acuerdos para la formación conjunta de posgrados entre el CFE y la UdelaR en áreas específicas como letras, matemática, gestión educativa y educación, a través de los cuales se permite el pasaje de los docentes egresados de los institutos de formación a los cursos de maestría y doctorado que imparte la universidad. Para garantizar su funcionamiento existe una comisión bipartita ANEP/UdelaR que atiende los aspectos de complementariedad y transversalidad.

La Ley General de Educación de 2009 intenta generar un sistema nacional de educación pública regulado por el Ministerio de Educación Pública (MEC), cuestión que hasta la fecha no ha sido posible. La UdelaR es autónoma, por lo cual la pretendida regulación no es viable. En consecuencia se han llevado adelante intentos de modificación de la Ley Orgánica, pero no han prosperado hasta la fecha.

# CAPÍTULO IV. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA UDELAR

## 4.1. Generalidades

Uruguay es un pequeño país de menos de 4.000.000 de habitantes en 177.000 km<sup>2</sup>, ubicado entre dos grandes países: Argentina y Brasil. Cuenta con una única universidad pública que por más de ciento cincuenta años ha teniendo un carácter monopólico. Recién en la década del ochenta se inicia un lento proceso de diferenciación institucional que deriva en la conformación de un subsector privado, integrado actualmente por cuatro universidades y numerosos institutos universitarios, regulados por el MEC. Por otra parte, la educación pública en Uruguay está regulada constitucionalmente por entes autónomos. De este modo, el MEC no ejerce poder político sobre ella, sino que cumple únicamente las funciones de coordinación entre la ANEP y la UdelaR.

En este marco, y hasta el año 2013, la UdelaR era la única institución pública de educación superior, siendo aún hoy la única autónoma y cogobernada. Cumple con las características determinadas por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, UNESCO) para las macro universidades, además de ser unas de las universidades públicas latinoamericanas de larga tradición (Collazo, 2011).

La UdelaR, parte del conjunto de las denominadas *universidades latinoamericanas* (Ribeiro, 1968), es heredera del legado europeo y fue fundada con el cometido de formar la élite o los doctores, «es decir los que ejercerían como ideólogos del sistema» (Bralich, 1996).

La Ley Orgánica ha sido reformada en sucesivas oportunidades, reflejando así los cambios de concepción ideológica, pero también recibiendo los aportes de pensadores que la dotaron de nuevas funciones que modificaron su estructura. Desde su promulgación, se explicitaron las tres funciones básicas de la UdelaR: investigación, extensión y docencia. La investigación ha sido considerada como herramienta de desarrollo autónomo, y la extensión, como una forma de brindarse al medio.

Según el VII Censo Estudiantil de 2012, la matrícula estudiantil de la universidad era de 119.563. De acuerdo a los datos surgidos en el Censo de Funcionarios del año 2009, se contaba con 10.047 cargos docentes (fueron censados 8628 profesores). El 86 % declararon que desempeñaban un cargo docente, el 12 % dos cargos y 2 % tres. Esto

representa aproximadamente unos 3115 cargos y unas 52.800 horas presupuestadas. El número de funcionarios no docentes (técnicos, administrativos y de servicios) era de 5811 (correspondientes a los escalafones A al F); algunos de ellos también desempeñaban cargos docentes.

En el informe de resultados preliminares del Censo de Funcionarios de 2015, se registra que la UdelaR cuenta con 15.624 funcionarios que ocupan 17.290 puestos. Si se compara con los datos de 2009, puede observarse que los números se incrementaron considerablemente. El 62,5 % de los puestos de la UdelaR son docentes (10.799); los cargos de funcionarios técnicos, administrativos y de servicios (T/A/S) representan el 34 % (5906); becarios y pasantes docentes conforman el 1,5 % (258 puestos); los pasantes T/A/S ocupan el 1,9 % de los puestos (327). De los 10.799 puestos docentes existentes en el año 2015, la mayoría corresponden a docentes de la Facultad de Medicina (11,2 %). Le siguen la Facultad de Arquitectura (9,3 %) y la de Ciencias Económicas y de Administración (8,6 %); Ingeniería, Derecho y el Hospital de Clínicas concentran, cada uno, alrededor de 7 % de los cargos docentes. Los puestos docentes contratados por servicios universitarios del interior alcanzan el 4,1 %. La mayor presencia de docentes fuera de la capital es un dato significativo de este relevamiento: 18,6 % de los docentes (1741) realizó actividad presencial de enseñanza de grado en el interior del país durante 2015.

De los 5906 puestos de funcionarios técnicos, administrativos y de servicios (T/A/S), el mayor porcentaje lo concentra el Hospital de Clínicas (42,5 %); le siguen Oficinas Centrales (13,4 %) y, luego, con menor porcentaje, la Facultad de Agronomía (4,8 %).

Las sedes del interior cuentan con 3,7 % de los funcionarios y, si se suman los que se desempeñan allí y son contratados por servicios instalados en la capital, el porcentaje asciende a 7 % (407 funcionarios T/A/S).

De acuerdo a los datos relevados en 2015, el 14 % de los docentes de la UdelaR se encuentran registrados como investigadores activos del Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). El 47 % de los docentes publicó algún artículo en revistas de divulgación científica en los últimos tres años, y el 61 % posee formación de posgrado. La masa docente está concentrada en los grados 1 y 2 (63,2 %), lo que puede ser considerado una debilidad institucional para la gestión académica. Ese porcentaje es levemente inferior al registrado en 2009 (64 %).

En 2009, las mujeres ocupaban el 52 % de los cargos docentes; en 2015, el porcentaje aumentó a 53 %. El incremento es mayor fundamentalmente en los grados 3, 4 y 5, lo que es un aspecto positivo y da cuenta de que se va en el camino hacia la equidad de género, aunque todavía se está muy lejos.

Las mujeres son mayoría: en los cargos grado 1 (56 %), en los cargos grado 2 (58,9 %) y en los cargos grado 3 (50,9 %). El porcentaje desciende en los cargos grado 4 (41,6 % contra 40,8 % en 2009) y en los grado 5 (34,1 %, lo que significa un 5,9 % más que en el censo anterior).

En cuanto a los funcionarios T/A/S, el 28,1 % son administrativos; el 20,7 % de servicios generales; el 15 % de oficios; el 14,7 % especializados; el 13,6 % profesionales; el 5,2% técnicos; el 5 % de renovación constante de conocimientos; y el 0,2% de particular confianza. El 23 % de los funcionarios T/A/S posee otra ocupación remunerada fuera de la UdelaR; si bien el porcentaje es significativo, es menor al registrado en los años 2009 (26 %) y 2000 (28 %).

La edad promedio de los funcionarios T/A/S es de 43 años (en 2009 era 45 años). El 52 % de los funcionarios T/A/S posee formación terciaria, lo que representa siete puntos más que hace seis años. Al igual que en los censos de 2000 y 2009, la presencia femenina dentro del funcionariado sigue siendo mayoritaria (66 %); las mujeres solo son minoría en los cargos de renovación constante de conocimientos y en oficios.

La UdelaR posee una estructura organizacional que cubre diversas áreas del conocimiento, las más variadas disciplinas y la totalidad de los niveles de formación superior. Aglutina, de forma prioritaria, la producción científica nacional. Recibe el 100 % del financiamiento estatal destinado a la enseñanza universitaria, y tiene bajo su responsabilidad el más amplio desarrollo y difusión de la cultura nacional.

Desde 1985, la matrícula universitaria creció cuantitativamente y tensionó la relación con la sociedad. Luego del retorno a la democracia la expansión de la matrícula se convirtió en masificación. Esto supuso no solo el aumento del número de estudiantes, sino una diversidad y heterogeneidad (etaria, social y cultural), para la que la UdelaR no estaba preparada. Para Edelstein (2012) el fenómeno de la masificación que se ha dado en las universidades públicas de América Latina produce un giro en la configuración de la relación docente-alumno (pp. 11). A su vez, se acrecienta el número de alumnos a cargo de cada docente, lo que dificulta la consecución de una enseñanza de calidad.

## **4.2. Escenario sociopolítico**

La Udelar cuenta con más de 100.000 estudiantes en carreras de grado y más de 20.000 en posgrado. El plantel docente asciende a más de 10.000 profesores y son casi 6000 los funcionarios no docentes, según el censo de 2015.

A partir de la reapertura democrática, se promovieron políticas orientadas al desarrollo profesional docente que tuvieron ocasión en sucesivas etapas de fortalecimiento institucional. Con distintos grados de avance en la formación y el perfeccionamiento académico y pedagógico del cuerpo docente, se logró un sólido acuerdo político que permitió modificar los criterios de ingreso, la movilidad escalafonaria, la renovación y el cese de los cargos. El consenso de los tres órdenes, docente, egresados y estudiantes, fue fundamental para lograr un mejor ejercicio profesional y una nueva forma de evaluación del desempeño docente.

### **4.2.1. Autonomía y forma de gobierno universitario**

La Ley 12549 definió a la Udelar como ente autónomo, teniendo como tal, la más amplia autonomía en sus actividades. Además, se establecía: «la universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley encomienda» (artículo 5).

Esto implica que la universidad presenta el estatus de una persona jurídica estatal, sujeto de derecho público. Como ente autónomo, tiene a su cargo el servicio social de enseñanza pública superior, de carácter nacional, dirigido por un órgano colegiado, el CDC. Este posee plenos poderes administrativos y actúa con amplia autonomía, bajo control de regularidad jurídica a cargo de los organismos constitucionales competentes. Está presidido por el rector y cuenta, además, con la representación de los tres órdenes (docentes, estudiantes y egresados). Tiene potestades para encauzar a sus subordinados en lo que respecta a cuestiones reglamentarias y disciplinarias.

La Udelar goza de autogobierno y autoadministración, siendo por tanto cogobernada por representantes directos de los tres órdenes que la integran. Estos son designados tras la realización de elecciones nacionales obligatorias (cada dos años se efectúa una votación de la que participan los integrantes de los órdenes habilitados y registrados en los padrones correspondientes).

En consecuencia, el Poder Ejecutivo y el MEC carecen de competencia en materia de enseñanza superior, tanto sustancial, como de control (artículo 194). Aspecto que en muchos momentos ha sido cuestionado por el poder político, pero no ha podido ser modificado.

#### **4.2.2. Estatuto del personal docente**

Hasta la presentación de la propuesta del nuevo Estatuto del Funcionario Docente (EFD), los docentes de la UdelaR estaban regulados por un estatuto vigente desde 1968 con algunas disposiciones, votadas en los servicios, para ingreso, pasaje de grado, concursos y ceses.

En 2007, en la XI Convención de la Asociación de Docentes de la Universidad (ADUR), se presentó un informe sobre la formación docente, cuyo objetivo fue analizar el rol de la universidad. Esto se debió a que desde el Poder Ejecutivo se manifestaba la voluntad de la creación de una universidad de Educación. Se planteaba que los docentes de la UdelaR podían realizar aportes al debate acerca de la creación de un espacio de formación inicial de docentes universitarios, inexistente hasta el momento. El documento de ADUR analiza la falta de diálogo y reflexión entre los académicos y docentes de distintos ámbitos (UdelaR y CFE), así como otros aspectos relacionados con la formación y las funciones que convergen en el proyecto educativo del país (ADUR, 2007).

Si bien las tres funciones universitarias son identificadas como necesarias, en la práctica, el docente universitario no siempre cumple con lo establecido en el estatuto del personal docente respecto a la dedicación a tareas de investigación, extensión y enseñanza. Históricamente se presentan separadas y se realizan por caminos diferentes. En los casos en los que la dedicación horaria es baja (ocho a diez horas) es prácticamente improbable que el docente ejerza la docencia, investigue y realice tareas de extensión.

Uno de los principales obstáculos para cambiar esta situación ha sido la falta de consenso frente a la puesta en marcha de un nuevo estatuto del personal docente acorde a las necesidades reales. De este modo, se complejizó la ejecución de la Ordenanza de Carrera Docente aprobada en 2011. No obstante, la ADUR apoya plenamente el cambio propuesto desde el CDC y se encuentra abocada a la sensibilización de todos los consejos de facultad, con el objetivo de propender al establecimiento de normas y procedimientos generales que orienten las bases particulares de los llamados a aspirantes y concursos para la provisión de cargos docentes de los diferentes servicios universitarios. Además, desde la

ADUR se ha promovido el establecimiento de un sistema de oportunidades de ascenso que estimule la dedicación y la excelencia a través del cumplimiento de las funciones, motor que permitiría el avance en la trayectoria académica de los docentes.

Si se lograra la construcción de pautas claras que permitieran mayor dedicación horaria y formas de incentivo para alcanzar una estructura académica de calidad, acorde a una organización flexible y no piramidal, se lograría la transformación de la carrera docente y, por ende, de toda la institución.

#### **4.2.3. Las funciones universitarias**

Como se ha expresado anteriormente, las funciones universitarias fundamentales son la enseñanza, la investigación y la extensión, y se encuentran consagradas en el artículo 10 de la Ley Orgánica de la UdelaR. La enseñanza universitaria contribuye a la formación de personas autónomas, con aptitudes para la crítica, la propuesta y la realización personal de carácter integral, capaces de seguir aprendiendo siempre a alto nivel, ejercer activamente la ciudadanía, desempeñarse creativamente en el mundo del trabajo, acceder a la diversidad cultural y aportar a la mejora de la calidad de vida individual y colectiva (ADUR, 2010).

A nivel de grado, la universidad tiene como finalidad proporcionar una formación sustantiva que posibilite el desempeño profesional y académico dentro de un área del conocimiento definida, permitiendo el dominio de los fundamentos teóricos y las habilidades necesarias para su aplicación.

La formación de posgrado es aquella que habilita a la obtención de títulos o diplomas para graduados universitarios o, excepcionalmente, para quienes posean una formación equivalente. La actividad de posgrado busca desarrollar con mayor profundidad áreas de conocimiento más específicas, generando capacidades para el desarrollo de la investigación propia, para mejorar el desempeño en el ejercicio profesional y en la función de enseñanza y para orientar a otros en esas tareas.

La investigación universitaria permite la creación de conocimientos originales y la resolución de problemas en todos los ámbitos del saber y la cultura. Su valor es intrínseco y universal, así como derivado de lo que puede aportar a la mejora de la calidad de vida individual y colectiva.

La extensión universitaria consiste en la colaboración interdisciplinaria de la universidad con otros actores de la sociedad. Busca conjugar saberes distintos y ponerlos al servicio de la expansión de la cultura y del uso socialmente valioso del conocimiento.

Para cumplir con sus fines, la enseñanza universitaria debe sustentarse en el carácter formativo de la investigación y la extensión, asignando espacio creciente a la resolución de problemas a través de las prácticas conectadas con ambas funciones. [...] La docencia consiste en la práctica conjunta e integrada de la enseñanza, la investigación y la extensión. La educación superior se basa en esa integración (ADUR, 2009).

### **4.3. Marco normativo**

La Ley Orgánica del año 1958 permitió concretar la noción de unidad que se venía gestando desde tiempo atrás. Por imposición, la universidad poseía la estructura de una federación de instituciones que funcionaban aisladamente, sin coordinación, en los cuales se repetían los servicios, estos competían por los fondos presupuestales y se regían por reglamentos diferentes.

El proceso de integración tomó cuerpo en el área de la salud, a partir de las acciones vinculadas con el Hospital de Clínicas Dr. Manuel Quintela. El establecimiento —cuya integración a la universidad se obtuvo tras un polémico proceso, arduas gestiones e intensa lucha gremial en 1953— brindó de inmediato posibilidades de docencia, de asistencia y de extensión, además de favorecer el desarrollo científico necesario para el área médica. Si la organización interna determinó desde el comienzo un trabajo coordinado, su emplazamiento físico y el espacio disponible atrajeron a nuevas unidades, configurándose un verdadero centro universitario de salud.

La universidad cuenta con dos grupos de funcionarios (docentes y no docentes) para el desempeño de las siguientes funciones:

- docencia
- investigación
- extensión
- administrativas o de gestión

#### **4.3.1. Funcionarios no docentes o de gestión**

*El personal no docente*, o funcionarios de apoyo, facilitan las tareas de gestión. Recién desde 1985, ingresan a la universidad por concurso de oposición y méritos, pasan por un *precaricato* de seis meses, luego de los cuales, automáticamente, sus cargos adquieren carácter efectivo e inamovible. Están regidos por un estatuto de personal no docente. Desde el rectorado del Dr. Arocena son conocidos como funcionarios técnicos, de apoyo y de servicio (T/A/S).

Desde un análisis superficial se puede determinar que el área no docente representa claramente un modelo mecanicista, el cual está centrado en las funciones, los cargos y las responsabilidades. La división del trabajo es funcional, prima la autoridad y las formas de comunicación son verticales.

Existen diferentes niveles jerárquicos. Se cuenta con un director de división y/o secretario de facultad, quien ordena y establece los requerimientos a los directores de departamentos administrativos (gestión de la enseñanza, bedelía, recursos humanos, intendencia y secretaría). Puede haber un director de división contable, que se comunica con los directores de departamento y con los jefes de sección, siendo estos últimos los que trabajan con los funcionarios operativos (de ingreso y/o funcionarios grados 8 y 9, los más bajos de los respectivos escalafones).

La categorización de los TAS se basa en un sistema escalafonario. Los escalafones están ordenados de la letra *A* a la *F*, y presentan la siguiente especificidad:

- *Escalafón A*, profesionales universitarios: médicos, contadores, abogados, ingenieros, etc. (cumplen funciones técnicas y de alta responsabilidad).
- *Escalafón B*, técnico superior: licenciados en enfermería, sociología, bibliotecología, en educación, etc.
- *Escalafón C*, administrativos.
- *Escalafón D*, técnico de nivel medio: técnico electricista, sanitario, informático, etc.
- *Escalafón E*, servicios generales: realizan tareas mayoritariamente de limpieza, tanto en facultades, escuelas, casas universitarias, centros regionales, centros experimentales, oficinas centrales de la UdelaR, como también en el Hospital de Clínicas.

- *Escalafón F*, vigilancia.

Cada uno de los escalafones cuenta con requisitos mínimos de ingreso, de acuerdo al perfil del cargo. Los llamados se realizan desde nivel central, independientemente del lugar de radicación, lo que centraliza demasiado la gestión de los diferentes servicios de Montevideo y de las diferentes sedes del interior del país (Artigas, Salto, Paysandú, Tacuarembó, Rivera, Cerro Largo, Rocha, Maldonado o Canelones).

La gestión se organiza en tres niveles de conducción:

- Nivel I: Jefes de sección.
- Nivel II: Directores de departamentos.
- Nivel III: Directores de división y/o secretarios.

Se rigen por el Estatuto del Personal no Docente y dependen directamente de la Dirección General de Personal, están bajo la supervisión del Pro Rectorado de Gestión Administrativa en lo que respecta a ingresos, licencias, compensaciones, concursos, sanciones, traslados, ceses y pasajes en régimen de comisión a otros servicios del Estado.

Los funcionarios no docentes cuentan con un fuerte sindicato, la Agremiación Federal de Funcionarios de la Udelar (AFFUR), que nuclea a los funcionarios de todas las sedes; excepto a los funcionarios del Hospital de Clínicas, que tienen un sindicato independiente, la Unión de Trabajadores del Hospital de Clínicas (UTHC).

#### **4.3.2. Funcionarios docentes**

*El personal docente*, o docentes universitarios, ingresan por llamado abierto desde la primera Ley Orgánica y deben concursar para efectivizarse. Se rigen por el Estatuto del Funcionario Docente del año 1968.

El área docente también puede ser considerada como mecanicista debido a su sistema jerárquico. Desde el año 2000 se encuentra en una etapa de reestructuración que propendería a un modelo más organicista, en el que la asignación de tareas incorpora los desafíos y el requerimiento de los momentos institucionales promovidos desde el CDC. Puede observarse una tendencia a la desaparición de los institutos debido a la departamentalización.

Gran parte de esta renovación se ha visto potenciada por la implementación de la nueva Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria, aprobada

en agosto de 2011, que promovió cambios en los planes de estudio de las carreras de grado y, a la vez, favoreció la creación de otras estructuras académicas: los departamentos de enseñanza, las comisiones académicas de grado y las respectivas comisiones de carreras en todas las facultades y escuelas de la UdelaR (CDC, 2011). A partir de la aprobación y la puesta en marcha de la citada ordenanza, se comenzó a realizar un análisis de los cargos docentes con el objetivo final de modificar el estatuto. En 2012, el CDC resolvió mantener la estructura de grados existente, pero le confirió una caracterización algo diferente: el escalafón G (docentes) presenta una estructura ordenada de grados, que van del 1 al 5. Todos los docentes de la UdelaR dependen directamente del servicio universitario.

#### **4.3.3. Grados docentes**

**Grado 1 (o ayudante):** Los ayudantes actuarán siempre bajo la dirección de docentes de grados superiores. Sus supervisores estarán encargados de orientar las tareas de enseñanza, investigación y/o extensión en concordancia con la carga horaria asignada, y de estimular y facilitar las actividades de formación de grado y posgrado, tanto disciplinares como didáctico-pedagógicas.

Para el ingreso a los cargos de ayudante se valora particularmente la formación general y específica de grado o formación equivalente.

**Grado 2 (o asistente):** Los asistentes son dirigidos por docentes de grados superiores. A diferencia de los ayudantes, se exige mayor iniciativa y responsabilidad en las tareas que realiza, siempre en concordancia con la carga horaria asignada.

Los supervisores tendrán los mismos cometidos señalados para los docentes de grado 1, pero estimularán y facilitarán las actividades de formación de posgrado, específicamente.

Para el ingreso a los cargos de asistente se valora la formación general y específica de posgrado o formación equivalente, o antecedentes que acrediten capacidades para cumplir las funciones y responsabilidades antes descriptas.

**Grado 3 (o profesor adjunto):** Los profesores adjuntos deben desarrollar tareas de enseñanza de grado y posgrado, investigación y extensión acorde a su carga horaria. La participación en la enseñanza de grado es obligatoria. Debe ser un docente con formación y experiencia previa que lo habilite para desempeñarse de forma independiente en las diferentes funciones. Le corresponde asumir tareas de formación de recursos humanos en

su área de especialización. Para evaluar dicha habilitación se valora la formación específica de doctorado o equivalente, o antecedentes que acrediten capacidades para cumplir las funciones y responsabilidades antes descriptas.

Para el ingreso al cargo se valora la formación didáctico-pedagógica, el desempeño en la enseñanza directa, en actividades de investigación y de extensión.

**Grado 4 (o profesor agregado):** Los profesores agregados deben desarrollar tareas de enseñanza de grado y posgrado, investigación y extensión acorde a su carga horaria. La participación en la enseñanza de grado es obligatoria. Tienen responsabilidad directa en la formación de recursos humanos, supervisión de equipos y dirección académica. Para evaluar dicha capacitación se valora la formación específica de doctorado o equivalente, o antecedentes que acrediten capacidades para cumplir las funciones y responsabilidades antes descriptas.

Para el ingreso al cargo se valora la trayectoria en actividades de creación de conocimiento, la formación didáctica-pedagógica, el desempeño en la enseñanza directa y actividades de extensión.

**Grado 5 (o profesor titular):** Los profesores titulares deberán desarrollar tareas de enseñanza de grado y posgrado, investigación y extensión. La participación en la enseñanza de grado es obligatoria. Este grado se distingue por corresponderle la máxima responsabilidad en la formación de recursos humanos, supervisión de equipos, dirección académica y gestión a nivel académico e institucional.

Para evaluar la capacitación se valora la formación específica de doctorado o equivalente, o antecedentes que acrediten capacidades para cumplir las funciones y responsabilidades antes descriptas.

Para el ingreso al cargo se valora que el profesor presente una amplia trayectoria en actividades de creación de conocimiento, responsabilidades en la formación de docentes y/o investigadores, y actividades de coordinación y dirección, formación didáctico-pedagógica, desempeño en la enseñanza directa y actividades de extensión (CDC, 2012).

#### **4.3.4. La carrera docente**

El CDC define como *carrera docente* al conjunto de criterios, normas y procedimientos que regulan el ingreso, movilidad escalafonaria, renovación y cese de los docentes universitarios para todos los servicios que integran la UdelaR.

La carrera docente apunta a estimular la capacitación de los docentes para el ejercicio de la enseñanza, la investigación y la extensión incrementando la dedicación y jerarquizando su desempeño (CDC, 2011).

#### 4.3.5. Tipos de cargos docentes

El plantel docente se organiza en seis tipos de cargos de acuerdo a la forma de vinculación contractual con la institución:

- **Docentes efectivos:** Son el cuerpo estable de la institución. Se accede a los cargos a través de llamados a concursos abiertos de oposición y méritos.
- **Docentes interinos:** Estos cargos son designados por un máximo de un año y son renovables. Para la previsión de ellos se realizan llamados abiertos a aspiraciones (solo méritos).
- **Docentes contratados:** Se trata de cargos a término designados para cumplir funciones específicas, tales como atender la masificación de cursos, cumplir funciones en proyectos y convenios, o aspectos del quehacer académico y su gestión. Es el caso de los docentes de posgrado.
- **Profesores visitantes regulares:** Se trata de docentes e investigadores que residen en el exterior y se les permite establecer una relación estable con la institución a partir de la aprobación de un plan de trabajo anual. Su estadía deberá incluir tareas de enseñanza u orientación en grado y/o posgrado.
- **Docentes libres:** Se mantiene lo establecido en el artículo 10 del Estatuto del Funcionario Docente, mediante el cual el Consejo de cualquier facultad puede autorizar a una persona con competencia notoria y gran trayectoria a desempeñarse como docente en carácter libre.
- **Docentes vinculados a la gestión académica y de servicios especializados:** Esta categoría es nueva, e incluye las funciones de gestión y dirección académica de programas y unidades, así como el manejo y asesoramiento en servicios de alta especialización técnica (CDC, 2011).

En el cuadro que se presenta a continuación, se resume los períodos de renovación de los cargos (inicial y sucesivo) de cada grado, así como los máximos períodos de permanencia en cada uno.

En el caso de los asistentes (grado 2), los servicios serán los que regularán la permanencia dentro de la franja que establece el estatuto (CDC, 2012); pero tendrán en cuenta la

modificación establecida en el año 2014 que impide la renovación por más de dos períodos si no logra la efectividad.

En el caso de los ayudantes (grado 1), en forma excepcional se puede extender a un año el plazo de permanencia en el cargo si el docente está finalizando sus estudios de posgrado.

Grado	Período inicial	Renovaciones	Máxima permanencia
1	2 años	2 años	4 años (+1 año)
2	2 años	3 años	5 a 10 años (sin límite en RDT)
3	2 años	5 años	Sin límite
4	2 años	5 años	Sin límite
5	2 años	5 años	Sin límite

Cuadro 1. Escala de grados UdelaR (CDC, 2011)

#### 4.3.6. Categorías de acuerdo a las horas de dedicación en los cargos docentes

Los cargos se agrupan en diferentes categorías dependientes de la dedicación horaria y las tareas que realiza el docente.

- **Dedicación total:** Están comprendidos los docentes que cumplen con las funciones universitarias de acuerdo a lo establecido en el estatuto docente para el régimen. Se basa en planes de trabajo aprobados y evaluados periódicamente y en régimen de dedicación exclusiva a la UdelaR.
- **Dedicación integral:** Están comprendidos los docentes con alta carga horaria que deben cumplir integralmente con las funciones universitarias, con énfasis en dos de ellas. Asimismo, deberán asumir, de acuerdo a su grado, responsabilidades vinculadas al cogobierno y la gestión.

La carga horaria será de 35 a 40 horas (no se incluye en esta categoría a los que están en régimen de dedicación total).

- **Dedicación media:** Están comprendidos los docentes con carga horaria intermedia. Deben desarrollar cabalmente al menos dos de las funciones universitarias.

La carga horaria será de 20, 24 o 30 horas (dependiendo de las que dedique a docencia).

- **Dedicación parcial:** Están comprendidos los docentes con una carga horaria baja. Esta categoría es, básicamente, para docentes que vuelcan en la UdelaR su experiencia técnica o profesional.

<b>Dedicación</b>	<b>Carga horaria</b>
<b>Total</b>	40 horas (en exclusividad)
<b>Integral</b>	35 a 40 horas
<b>Media</b>	20 a 30 horas
<b>Parcial</b>	6 a 15 horas

Cuadro 2. Categorías docentes de acuerdo a su carga horaria, UdelaR (CDC, 2011)

#### 4.3.7. Promoción de la carrera docente

La promoción de la carrera docente se encuentra dentro de las políticas de gestión de recursos y propende a lograr que se cumplan las tres funciones: investigación, enseñanza y extensión. Está fomentada por los concursos de efectividad de los cargos de acuerdo a una escala de renovación y a la dedicación horaria de los docentes. Es necesario precisar que si bien la responsabilidad docente depende del grado en que este se encuentre, todos deben participar en actividades de cogobierno, además de las tareas de enseñanza y de investigación.

Altbach (2000) plantea que, en muchos países, los procesos de selección y promoción de docentes están sujetos a la perspectiva de las políticas públicas. Existen diferentes formas de ingreso a la docencia universitaria, pero en nuestro país es solo por concurso público y abierto. La docencia es una obligación que debe cumplirse para trabajar en la universidad, pero no es, en muchos casos, el motivo por el cual las personas ingresan a trabajar en ella. Consecuentemente, no es extraño que el docente no sea identificado como tal, sino como profesional en su área específica (físico, médico, biólogo, antropólogo, etc).

#### 4.4. Caracterización de la población estudiantil

Según datos del Censo de Estudiantes del año 2012, la UdelaR experimenta una tendencia ininterrumpida de crecimiento y expansión de su población estudiantil (UdelaR, 2012). El crecimiento de la matrícula ha sido sostenido y presenta variaciones desde 1974 hasta 2012. Esto resulta de la confluencia de distintos procesos que ha enfrentado el país (demográficos, socioeducativos, políticos y económicos).

El área que concentra la mayor parte de los estudiantes es la Social y Artística, con casi un 45 %, del total. Por su parte, el área de Ciencias de la Salud agrupa aproximadamente al 26 %, y el área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat alrededor un 25 %. Las carreras compartidas representan el 4,3 % del total de estudiantes, mientras que los Ciclos Iniciales Optativos (CIO) concentran el 0,2 % de los estudiantes. Es importante destacar que la oferta académica de las carreras compartidas corresponde mayoritariamente a servicios del área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat.

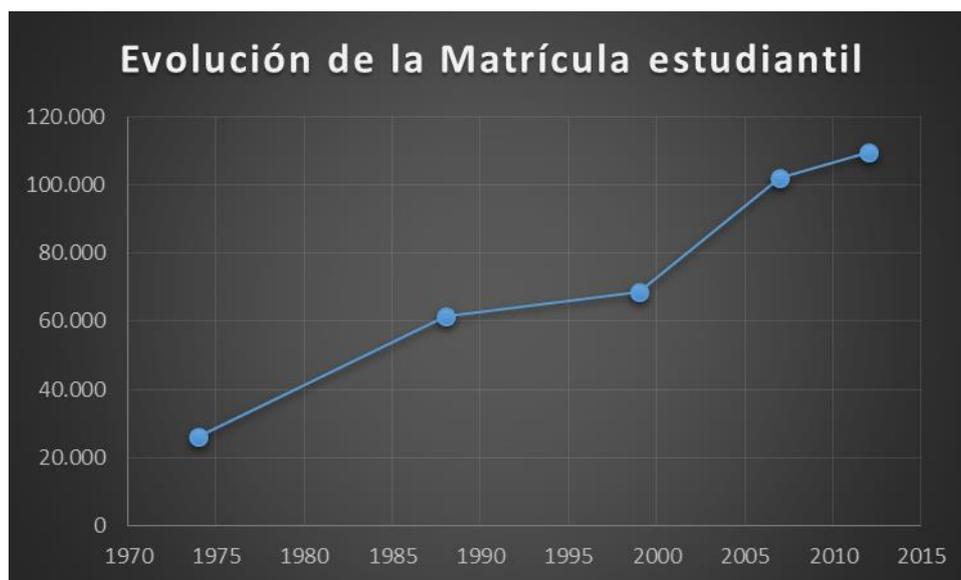


Gráfico 1. Evolución de la matrícula estudiantil (Censo 2012)

En el período comprendido entre los años 1999 y 2007, la matrícula de la UdelaR volvió a incrementarse con un ritmo acelerado. La tasa anual promedio de crecimiento fue de 5,19 %. Durante el último período intercensal (2007-2012) la tasa de crecimiento anual promedio alcanzó un 1,33 %.

El crecimiento detallado a nivel general no logra representar la dinámica interna que existe a nivel de áreas y servicios, la cual refleja, en buena medida, la interrelación

existente entre las variaciones de la oferta académica y la preferencia de los estudiantes. No obstante, sí puede mostrar que, a partir de este crecimiento, comienza a agudizarse la problemática de la masividad en ciertas carreras, y la heterogeneidad etaria y de formación en los estudiantes. Estos factores inciden en la calidad de la enseñanza en aspectos como los grupos superpoblados y la heterogeneidad de la población estudiantil, situación que dificulta la planificación de las clases.

# CAPÍTULO V. METODOLOGÍA

## 5.1. Paradigma

Para efectuar este trabajo de investigación se ha optado por una postura paradigmática crítica, es decir, una concepción filosófica que integra un conjunto de creencias y actitudes y una metodología determinada, con una concepción teórica de la formación docente universitaria. Se busca realizar un análisis crítico y reflexivo, para lo que se interpretará toda la información a la luz del momento histórico en el que surge, junto a las características culturales, sociales y políticas de la UdelaR.

Existen tres tipos de paradigmas en investigación educativa muy diferentes entre sí; Koetting (1984) destaca los siguientes: positivista, interpretativo y crítico (pp. 296).

- El paradigma *positivista* o *cuantitativo* trata de predecir y explicar los fenómenos del mundo basándose en la experiencia. Usa la vía hipotético-deductiva. Su método es el experimental.
- El paradigma *interpretativo* o *cualitativo* observa la realidad como un todo dinámico y diverso. Se orienta al descubrimiento, procurando desarrollar un conocimiento ideográfico.
- En el paradigma *sociocrítico* o *crítico-social* el sujeto y el investigador se encuentran siempre en reflexión, la relación es indisociable. Se usa la técnica dialéctica. Considera a la investigación como una acción transformadora, al igual que el paradigma cualitativo.

### 5.1.1. Paradigma metodológico crítico-social

La concepción que sustenta la investigación cualitativa seleccionada para este trabajo se basa en una visión holística y coherente del mundo. Por tal motivo se optó por realizarlo desde una perspectiva social.

El paradigma crítico-social entiende la realidad como un hecho comunicativo que requiere ser estudiado y analizado en toda su dimensión. La validación se efectuó a través de diversos procesos: observación, participación, interacción, diálogos y triangulación. Este paradigma fue seleccionado porque la investigación pretende conocer, cuestionar, comprender y transformar conocimientos o posturas imperantes sobre la formación docente universitaria. El objetivo es proponer alternativas para su mejoramiento, incluir cambios en aquellos procesos de formación docente que en algún momento tuvieron un

fuerte impulso y luego, por falta de conocimiento o difusión, han sido relegados o desatendidos por los actores universitarios que deben tomar decisiones sobre políticas de formación de recursos docentes.

Este enfoque se basó en el paradigma dialéctico (teorías de Hegel y Marx), posibilitando la interrelación entre los aportes teóricos y prácticos. Considera que la reflexión crítica es histórica, reflexiva y participativa, e implica que la construcción es individual y colectiva, produciéndose a través de procesos de problematización, cuestionamiento, reflexión, transformación y empoderamiento, tanto de la palabra como de la cultura institucional.

A su vez toma aspectos del paradigma naturalista, según lo sostenido por Guba (1989), dada la utilización de una metodología mayoritariamente cualitativa. Como dicen Riechardt y Cook (1986), «un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a un paradigma polarizado, sino que puede elegir una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias de la investigación» (pp. 41). Por lo cual, en la investigación se utiliza una estrategia de «métodos múltiples», como los referidos por Bryman (2004), con la finalidad de validar los datos.

## **5.2. Diseño metodológico**

En este capítulo se presenta el marco metodológico por el que se optó para la investigación. Se seleccionó el método cualitativo debido a su condición de proceso flexible y emergente. En concordancia con lo expuesto, se fue modificando y ajustando en el devenir del proceso. La adaptación se produjo en lo que respecta a la selección de los constructos (base del marco teórico), a los instrumentos para la recolección de los datos (se modificaron en varias oportunidades) y al tamaño de la muestra, dado que fue necesario construir una base de datos por la inexistencia de información sistematizada, y menos en forma digital. Solo existían copias de las designaciones, correspondientes a más de diez años de registro, en expedientes dispersos en distintas oficinas.

La búsqueda de datos e indicios llevó más tiempo del planificado inicialmente, ya que se debieron ajustar las designaciones del Consejo de la Facultad de Derecho con listados de aspirantes que cursaron al menos una de las metodologías o tuvieron intención de hacerlo.

El material consultado en esta parte de la investigación no se encontraba en óptimas condiciones, lo que determinó que fuera preciso invertir más tiempo. Se revisaron listas

de asistencias y listados de nombres en hojas amarillentas, debido al pasaje del tiempo, escritos a mano con letras borrosas y que, en algunos casos, resultaron ilegibles.

### 5.2.1. Hilo conductor del trabajo de investigación

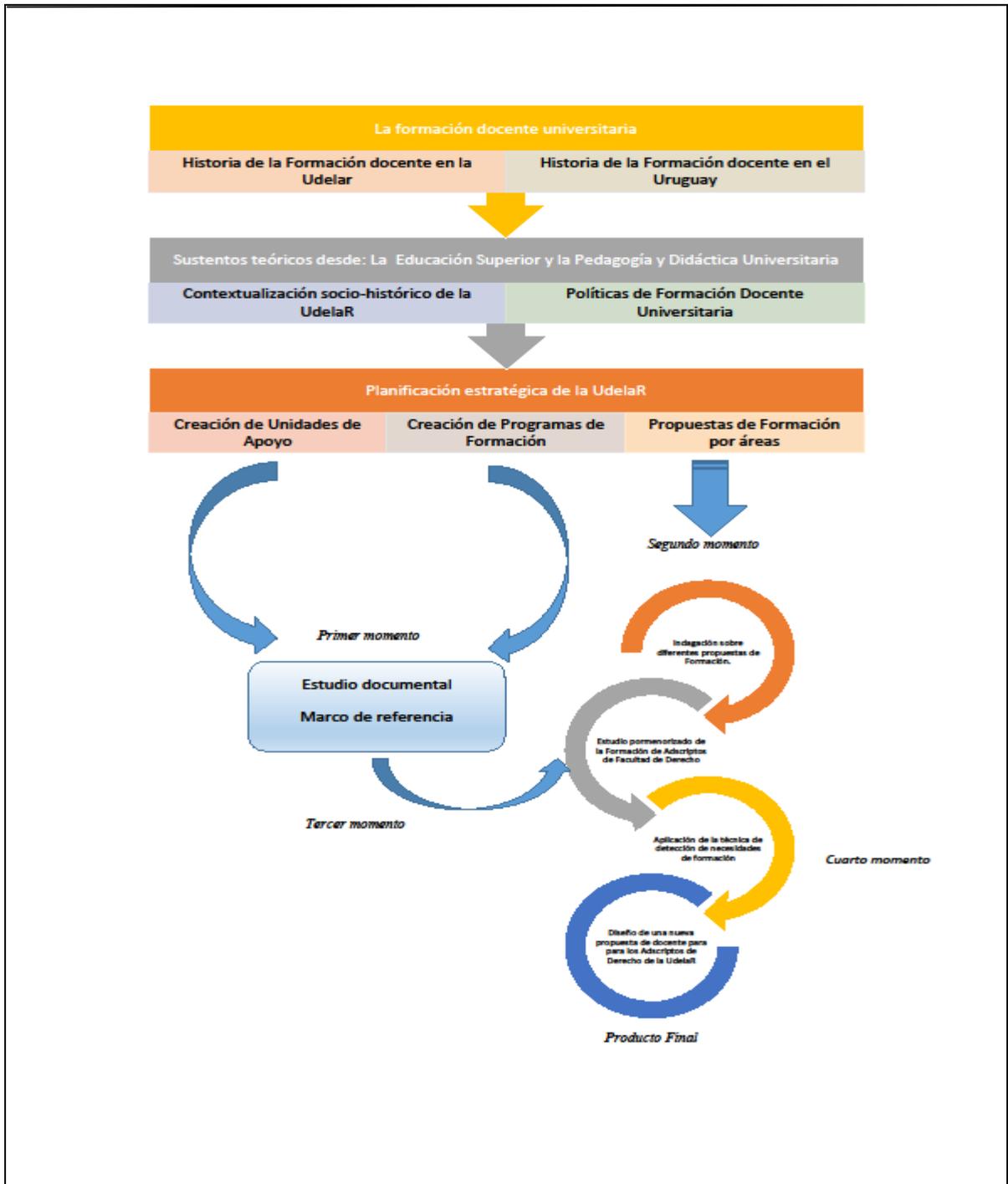


Figura 1. Guía analítica de la investigación

La guía presentada pretende orientar al lector sobre los diferentes momentos del desarrollo de la investigación y, a la vez, orientar el proceso, ya que este comenzó enfocado hacia la formación docente universitaria, y al sistematizar las propuestas formativas que se generaron desde la vuelta a la democracia en Uruguay, surge la necesidad de analizar un caso concreto: el de la Facultad de Derecho y sus profesores adscriptos.

Con los insumos proporcionados por los grupos de discusión, se comienza a gestar la viabilidad de un trabajo a partir de las necesidades de formación de los profesores y a pensar en un nuevo diseño para los docentes de dicha facultad. A partir de la observación de la realidad y de la aplicación de varias técnicas, se realiza una propuesta innovadora de formación docente, pasible de ser aplicada para los profesores adscriptos de Derecho.

### **5.2.2. Características generales del diseño**

La investigación parte de la identificación y clasificación de los diferentes procesos y modalidades de formación docente universitaria que se han llevado a cabo desde la década de los ochenta: formación permanente, capacitación, actualización y posgrados. Estas consideraciones permitieron la contextualización, comprensión y reflexión de los cambios, además del análisis de las decisiones y alternativas manejadas en cada experiencia por los actores institucionales de los diferentes gobiernos universitarios. Por esta razón el diseño de investigación ha sido flexible. Hubo aspectos minuciosamente planificados y otros que, a medida que fueron apareciendo, se tomaron como emergentes susceptibles de incorporación a la investigación. Esta flexibilidad permitió recopilar un gran volumen de información sobre las diferentes maneras en que se han formado los docentes universitarios. Además, fue la guía para la definición del muestreo y permitió conocer en detalle los aspectos más relevantes del tema a estudiar.

Geertz (s. f.) plantea que «la teoría no se crea enteramente al comenzar un estudio, sino que pueden adaptarse ideas de otros estudios afines». Las nuevas ideas sobre el objeto de estudio que aparecen en el transcurso de la investigación y se aplican al proceso interpretativo, resultan de gran utilidad en el momento de definir el marco teórico.

Es importante destacar que esta investigación cuenta con un fuerte componente descriptivo, ya que antes de la explicación del evento fue necesario el conocimiento y la descripción sobre el estado del problema que genera la investigación (Cea D'Ancona, 1999). El fuerte componente descriptivo no es más que la búsqueda de la estructura del

fenómeno, su dinámica y la identificación de los elementos relevantes de la realidad estudiada (Quivy, 1992).

Al poner sobre el eje de discusión las diferentes estrategias de formación docente universitaria, los casos, o estudios de caso, encierran una dualidad que les hace singularmente problemáticos, ya que cada uno es particular y específico dentro de su contexto (Walton, 1992) y está determinado en un momento o por un área de conocimiento. Es por esta razón que se decidió abordar un estudio de caso, pero teniendo en cuenta que sus hallazgos tienen implicancias que van más allá de sus límites.

El caso seleccionado quizás sea el más antiguo dentro de la universidad, el que cuenta con más egresados, pero es considerado un caso paradigmático del cual todos hablan, hacen críticas, pero pocos conocen en profundidad.

Para el análisis de los aspectos didácticos se utilizaron métodos complementarios (Porlan, 1997), se atendió a las particularidades y la complejidad del caso a fin de comprender el comportamiento en las circunstancias más relevantes (Stake, 1995). Concretamente se llevó a cabo el análisis de diferentes planificaciones de clases de aula, diseño de evaluaciones y seguimiento de cursos *online* (de participantes de la formación de adscriptos).

Las entrevistas se realizaron en diferentes etapas. Se buscó dar profundidad al tema, ampliando y modificando el guión de la pauta de entrevista (Piovani, 2007; Valles, 1997; Combessie, 2005). Se planificaron veinticinco, pero se realizaron siete en una primera instancia para buscar información sobre el tema. Esta cantidad permitió alcanzar el grado de saturación de las respuestas (Glaser y Strauss, 1997). Las restantes dieciocho se hicieron en diferentes momentos, unas previas a los grupos de discusión y otras con posterioridad, para poder definir algunos aspectos inconclusos.

El análisis del caso de la Facultad de Derecho tiene varios propósitos, por un lado, brinda una descripción y, por otro, trata de dar luz sobre una posible teoría sobre la formación docente a partir de las prácticas de enseñanza (Eisenhardt, 1989). Esto favorece la formulación de una generalización ante prácticas similares (Hamel, Dufour y Fortin, 1993; Forni, Freytes y Quaranta, 2008) y permite conocer algunos aspectos únicos y característicos de la formación de los juristas en Uruguay.

Los aspectos relacionados con la credibilidad de la investigación, tienen que ver con el valor de la verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad (Guba, 1989). Particularmente se trabajaron los aspectos relacionados a la credibilidad, la transferibilidad, la confiabilidad y la confirmabilidad de la información.

- a) *Credibilidad*: Descripción y comprensión de los fenómenos desde la óptica de los participantes, los únicos que pueden juzgar la credibilidad de la información.
- b) *Transferibilidad*: Se refiere al grado en que los resultados puedan ser transferidos a otros contextos similares, aspecto que luego de descripto no dependerá del investigador. Va de la mano con el muestreo teórico que se presenta, el cual no necesariamente debe ser representativo, pero estará guiado por los conocimientos que surgen de la información suministrada por los entrevistados y la documentación analizada.
- c) *Confiabilidad*: Todos los datos y resultados surgidos son coherentes y pueden ser repetidos.
- d) *Confirmabilidad*: Los resultados podrán ser confirmados por otros, ya que las conclusiones del estudio derivan de las fuentes consultadas y no del investigador (Lincoln, Guba, 1985).

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, el estudio de caso adquiere especial importancia, pues resulta de gran utilidad para reconocer en profundidad la formación docente con más trayectoria de la UdelaR. Frente a este aspecto Sautu (2005) plantea que cuando se trata de un proceso organizacional que está delimitado en su contexto y sobre el cual hay varios factores que evolucionan con el pasaje del tiempo, es posible aplicar un estudio de caso para su mejor comprensión. Este permite un análisis pormenorizado sobre el fenómeno particular que se describe exhaustivamente, mostrando su complejidad y señalando los factores que influyen en él. Permite, además comprender cómo y por qué suceden los hechos. Para responder a estas interrogantes que permiten desarrollar teoría, se seleccionó de forma estratégica el estudio de este caso dentro de la UdelaR. Por su parte, Yin (2003) expresa que el estudio de caso es el indicado cuando el investigador no posee control sobre el proceso, cuando el fenómeno es contemporáneo y está contextualizado en la vida real.

Stake (1994) habla del éxito de la construcción teórica y de la importancia de la selección adecuada del caso. El investigador examina diversos casos y elige el que presenta tipicidad, seleccionando el que le puede generar las máximas posibilidades de aprender. Es por ello que se optó por el caso de la formación de adscriptos de la Facultad de Derecho, pues aporta una mirada diferente, le da riqueza a la problemática de la formación docente universitaria; favorece el aprendizaje del investigador, dada su atipicidad, y se diferencia de otras propuestas o programas de formación llevadas adelante en la UdelaR, pues presenta objetivos, duración, modalidad, criterios de evaluación y planteos pedagógicos muy distintos

### **5.3. Metodología de trabajo**

Este estudio es cualitativo porque pone énfasis en aspectos humanos no medibles. Por tal motivo, se reivindica lo subjetivo, lo perceptivo y lo individual. Fue necesario para ello negociar y renegociar con los docentes en cuanto a los conceptos, ya que el conocimiento se construye, lo que implica indagar en forma dialéctica y constante sobre los factores que hacen a la comprensión de los hechos sociales, respetando la complejidad de la comunicación entre los actores y poniendo énfasis en ella. Se exploró el contexto y se fueron redefiniendo conceptos a partir de algunas interrogantes: ¿qué se entiende por formación?, ¿qué es la formación del docente?, ¿qué conceptualización se tiene de la pedagogía universitaria?, ¿por qué formar un profesional universitario para ejercer la docencia? Resultó de importancia explorar, describir y comprender en forma inductiva las diferentes propuestas de formación docente que se generaron en los diversos contextos universitarios.

Partiendo del enfoque cualitativo, los significados fueron extraídos de las entrevistas con el actual decano, Dr. Gonzalo Uriarte, y con docentes que tuvieron, y tienen aún, mucho que ver con la formación de los aspirantes a adscriptos. Se trata de actores que conocen las distintas formas de pensar de los egresados de la Facultad de Derecho, puesto que todos son docentes de larga trayectoria académica y profesional. Ellos cedieron su tiempo para aportar sus percepciones y conocimientos, con el objetivo de mostrar la propuesta formativa de los docentes de su casa de estudio.

Desde mi rol de investigadora, me propuse interpretar los datos y la información, con la finalidad de analizarlos, valorarlos y describirlos en forma personal y poder generar una propuesta de formación que potencie aún más la existente. Asumí el rol de preguntar,

observar, buscar documentos y reconstruir un pasado que no en todos los casos estaba escrito. Los datos se obtuvieron por diferentes medios: entrevistas, consulta de actas, escritos, programas, manuales, anuarios, publicaciones, informes, listas de asistencia, listados de docentes a designar, formularios de inscripciones a exámenes, exámenes, pautas de evaluación de orales, guías didácticas, etc. La información recabada proviene de diversos lugares, algunos de ellos insólitos: bibliotecas, intendencia, archivos, oficinas cerradas, etc. Se buscó todo tipo de registro que estuviera relacionado con la formación de los docentes, tratando siempre de conocer, entender y comprender el fenómeno de estudio.

Para llevar a cabo esta tarea de construcción y reconstrucción, se contó con el apoyo de los servicios de biblioteca de las facultades de Derecho, Medicina, Ingeniería, Ciencias Sociales y Ciencias Económicas. Además, se contó con la paciencia y buena voluntad de muchos docentes y bibliotecarios ya jubilados que accedieron a narrar muchos recuerdos, anécdotas y experiencias con el objetivo de reconstruir lo no escrito.

La formación de los adscriptos de la Facultad de Derecho se convirtió en un caso de estudio específico debido a que se observó que la experiencia trascendió los límites previstos cuando se ideó esta investigación. Uno de los hallazgos significativos fue que, en diferentes momentos de la historia, se generaron propuestas de formación docente cuyo objeto era la constitución de una carrera docente propia dentro de la facultad, y que buscaba legitimidad más allá de la aceptación o no dentro de la UdelaR. Además, se eligió este caso por sus orígenes, ya que tiene mucho en común con la propia historia universitaria uruguaya. No se trata de cualquier facultad de la UdelaR, sino de la de Derecho, facultad que comparte edificio e historia con el rectorado y con la universidad toda.

Como ya fuera mencionado, se realizaron varias entrevistas. En ellas se puso énfasis en la conversación y en la oralidad. En el discurso, se tuvo en cuenta dos dimensiones: la textual (estructura del discurso) y la contextual (contexto cultural, político y social en que el discurso se desarrollaba, teniendo muy claro en qué orden y qué claustro pertenece a cada uno, ya que el cogobierno de la Facultad de Derecho es el más politizado de los claustros de la UdelaR).

Por tratarse de una investigación cualitativa, se abordó un ámbito acotado, en el cual primó la credibilidad del conocimiento obtenido y no la generalización a todo el universo como pretende el método cuantitativo.

#### **5.4. Justificación de la elección del caso**

Se seleccionó el caso de la Facultad de Derecho para mostrar la forma en que la enseñanza y la docencia han sido comprendidas, experimentadas y producidas. Se busca analizar el contexto de formación de los docentes de las carreras de abogacía, notariado, relaciones laborales, relaciones internacionales y traductorado, pensando, a su vez, en los cambios que pueden avecinarse con los nuevos planes de estudio.

Esta experiencia de formación dentro de la UdelaR se ha definido de muchas maneras y ha generado ciertos *ruidos*. Trabajar en este caso, para poder entenderlo y luego plantear una estrategia que permita dar luz a ciertos supuestos no considerados en la formación docente universitaria, es un gran desafío profesional y personal.

Es llamativo el escaso conocimiento de esta experiencia (desde su génesis hasta el presente) y la falta de memoria en el momento del desarrollo de otras estrategias promovidas desde el nivel central de la UdelaR. Se entiende que debe ser rescatada, dada a conocer, analizada y, por último, evaluada.

En la elección se ha considerado que la propuesta de formación docente se generó en la década del sesenta, y que fue pensada y promovida por la misma persona que creó el IPA, centro de formación docente de educación media, aún vigente. Pasados más de treinta años, con el impulso de otro docente (abogado y profesor de educación media) se presenta, promueve y desarrolla una nueva e innovadora propuesta de formación para los docentes de Derecho, que tiene elementos y sustentos pedagógicos similares a los planteados en los años sesenta.

La experiencia promovida por el Dr. Iglesias fue considerada como una estrategia de formación docente diferente y muy bien planificada en cuanto a la duración de los cursos, la modalidad de trabajo y los planteos pedagógicos. Se trataba de un diseño que contenía conceptos y criterios definidos de evaluación y cierta rigurosidad en la selección de los aspirantes. Todos estos motivos determinaron el aval del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades de la época. Este modelo permite un análisis y una reflexión

sobre las prácticas de enseñanza como factor de mejora de la calidad educativa, lo que para, para el momento en el que se propuso, fue toda una innovación.

Cuando en una cultura organizacional se ignoran aspectos vinculados a un hecho, pueden surgir mitos respecto de él. Resulta imprescindible, antes de crear un nuevo programa de formación docente, conocer todas y cada una de las experiencias que se han generado sobre el mismo tema, independientemente de los actores que las promovieron.

### **5.5. Alcance del estudio**

Se ha optado por la realización de un estudio descriptivo exploratorio, debido a que si bien existían antecedentes sobre formación docente, el problema aún no había sido abordado en profundidad. A esto se suma el desconocimiento respecto de algunas de las propuestas formativas desarrolladas desde la segunda mitad del siglo XX, que podrían servir como insumo para repensar las propuestas existentes.

Uno de los propósitos de este trabajo fue estudiar el tema en profundidad y generar una propuesta alternativa de formación que contemple las necesidades y experiencias de los aspirantes a adscriptos de la Facultad de Derecho. Para ello fue necesario un minucioso trabajo de búsqueda de información, así como el análisis de toda la documentación encontrada sobre formación de docentes de derecho y la interpretación de algunas de las decisiones tomadas por los diferentes actores instituciones.

González (2005) cita a Uve Flick, el cual plantea que «la reflexión sobre las preguntas de investigación en términos concretos, se guía por el propósito de clarificar lo que le revelarán los contactos con el campo» (pp. 3). Como investigadora, en dicho campo, apliqué diferentes instrumentos para poder obtener datos e información, con el objetivo de responder a mis preguntas de investigación.

### **5.6. Fuentes de información para la obtención de datos**

La realización de este estudio requirió de la consulta de diferentes fuentes. Hubo que reconstruir parte de la historia de la formación docente con aportes de los profesores responsables de cada programa (algunos ya jubilados y otros cercanos a directores fallecidos), quienes proporcionaron documentos inéditos y algunos datos que permitieron conformar un *pull* de información de calidad para esta investigación. Muchos de los datos provienen directamente de la realidad estudiada, no fueron procesados antes, siendo lo

que se denomina un dato «limpio o primario, sin intervención o manipulación previa» (UNIACC, 2012).

## **5.7. ¿Quiénes conformaron la muestra?**

En la etapa inicial del estudio de caso se tuvo en cuenta todo el universo, es decir, la totalidad de los aspirantes que se anotaron para cursar la formación de docentes adscriptos desde 1985 hasta 2011. La amplitud de la selección llevó a redefinir la población objeto de estudio, y a partir de la elaboración de la base de datos se pudieron escoger las estrategias y las técnicas adecuadas a aplicar frente a la nueva realidad.

### **5.7.1. Universo y población**

La población inicialmente seleccionada como objeto de estudio ascendía a 1509 aspirantes. Luego se redujo a n=528 aspirantes. Esta nueva población se redefinió en función de los aspirantes que presentaban la particularidad de ser *docentes activos de la Facultad de Derecho* y que, además, registraban inscripción en los diferentes cursos de adscriptos. La redefinición del muestreo teórico se debió a que se tuvo que construir una base de datos a partir de las fichas existentes, de todos los expedientes de los inscriptos aceptados por los diferentes Consejos de la Facultad de Derecho en el período de estudio. Además, fue necesario analizar la variable *actividad docente*, ya que esta comprendía distintas situaciones: los que alguna vez tuvieron horas vinculadas con esta actividad y/o están o estuvieron en el registro de citaciones o en el padrón de los profesores adscriptos para personal docente. De los 1509 aspirantes, estaban activos 528. Solo el 35 % de los inscriptos tuvo intención de ejercer la docencia, por eso figuraban en los padrones de personal docente.

Luego, se estableció otra variable como factor de selección: la *aprobación de la asignatura Metodología de la Enseñanza*. La población a estudiar se redujo a 275 aspirantes que tenían cursada y aprobada la asignatura en el período comprendido entre 2000 y 2011. La determinación del período se debió a un problema administrativo, ya que no hay registros de los cursos brindados en los años anteriores. Solo figuran algunas actas de aprobación, pero no de cursos, y están deterioradas, en un estado casi ilegible.

Para abordar el estudio cualitativo se tuvo en consideración lo observado por Hernández, Fernández y Baptista (2008), para quienes todo estudio comienza con una muestra, y en el caso de las investigaciones cualitativas, lo más importante es que estas sean pequeñas

para poder seleccionar casos y ambientes que permitan aprender y entender el fenómeno a estudiar en cuanto a informaciones, significados y participantes.

**5.7.1.1. ¿Qué técnicas se aplicaron para cada uno de los actores que conformaron la muestra?**

Número de participantes	Instrumentos utilizados	Técnicas aplicadas	Objetivos e insumos
1509	Base de datos en SPSS Base 1	Muestreo teórico Filtrado Variable actividad	Validar la información recabada
528	Base 2 Depurada	Filtrado Variable Metodologías	Caracterizar la población objeto de estudio
275	Base 3 Final	Filtrado Variable Metodología de la Enseñanza	Caracterizar la población objeto de estudio
7	Cuestionarios de entrevistas abiertas	Entrevistas con actores calificados	Recabar información sobre la formación de los adscriptos
18	Cuestionarios de entrevistas abiertas	Entrevistas a aspirantes que tenían aprobado Metodología	Recabar información sobre cómo fue su formación
21	Pauta para grupos de discusión	Realización de tres grupos de discusión	Analizar sobre las necesidades de formación y las características de su formación
7	Pauta de observación de cursos en la plataforma EVA	Observación de la plataforma de siete cursos diferentes	Tener insumos sobre planificación Evaluación y selección de los contenidos
5	Pauta de observación de clase presencial	Observación participante Entrevista	Observar diferentes prácticas de enseñanza, tener insumos sobre la planificación de clase y evaluación docente

Cuadro 3. Muestra y técnicas aplicadas

Es de destacar que la observación de los cursos se realizó tras una selección al azar y con el consentimiento de los docentes titulares. Se observaron las planificaciones, las actividades propuestas, las tareas realizadas por los estudiantes y las evaluaciones de los docentes.

Muchos de los cursos dictados a través de la plataforma EVA eran administrados por más de un docente, lo que incrementó el número de participantes. En la observación de las clases presenciales se implementó un formulario y se pudo hacer una entrevista de devolución.

## **5.8. Métodos y técnicas de recolección de datos**

Los datos secundarios fueron obtenidos mediante dos instrumentos: entrevistas semiestructuradas y grupos focales. El primero posibilita explorar el tema en forma individual y, el segundo, en forma colectiva.

En esta investigación fue muy importante confrontar la información surgida de los grupos focales, ya que permitió complementar algunos de los hallazgos que surgieron en las entrevistas y en la documentación existente de las bibliotecas de la facultad. Esto permitió establecer conexiones y potenciar aún más la riqueza de los datos obtenidos, y a su vez, favoreció su triangulación. La utilización de información que estaba en la memoria de los entrevistados, y que debía formar parte de este trabajo de investigación, implicó recurrir al análisis documental y a la revisión constante de los hechos detallados por los entrevistados (para no perder información).

El análisis documental implica el conocimiento de un documento, su síntesis, su representación y su recuperación. Del análisis documental derivan los productos que darán lugar a las bases de datos bibliográficos. Estos contienen un gran número de registros y permiten la recuperación de información de forma muy rápida y eficiente.

### **5.8.1. Diseño de una base de datos: datos cuantitativos**

Es importante destacar que diseñar una base de datos permitió, entre otras cosas, obtener algunas características de la población objeto de estudio a través de frecuencias simples y cruzamientos sencillos. A la vez, el filtrado de las variables posibilitó la depuración de la base.

### **5.8.1.1. Las características generales de la población**

De los 275 aspirantes, el mayor porcentaje lo conforman egresados de la carrera de abogacía que, además, se postularon como docentes de la carrera de origen. Asimismo, cuentan con algún posgrado completo en sus áreas de especialidad. Mayoritariamente son mujeres. La edad promedio fue de 45 años. Un gran porcentaje se encuentra radicado en la ciudad de Montevideo, no obstante, el 20 % ha asistido, al menos una vez, a realizar su práctica de asignatura a la sede de la Regional Salto.

El 45 % del total de los aspirantes llevan más de cuatro años de formación y el 26 % de ellos no tiene definido aún su tema de monografía final para obtener el título.

El 50 % de los aspirantes son oriundos de diferentes localidades del interior del país, han estudiado en Montevideo, y luego se han radicado en la capital por motivos laborales. Solo el 2 % ha estudiado en la Regional Norte, en Salto, y viven en ciudades limítrofes a la sede norteña.

### **5.8.2. Entrevistas**

Las entrevistas fueron semiestructuradas, puesto que era difícil prever todos los aspectos sobre el objeto de estudio. Se intentó comprender la opinión de los responsables de las tomas de decisiones sobre el tema en cuanto a terminología, juicios, alcances y vivencias. Se realizó una guía de preguntas, incorporando a la entrevista algunas preguntas adicionales que surgieron de su propio desarrollo. Cada entrevistado pudo hablar libremente sobre el tema, lo que permitió ir armando una especie de puzle con la información, y conectar el discurso de los entrevistados con las diferentes prácticas y experiencias de formación docente. Hernández, Fernández y Baptista (2008) plantean al respecto que «en la entrevista a través de preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema» (p. 597).

En una primera instancia se realizaron siete entrevistas con los responsables de los diferentes momentos de la formación docente de adscriptos y con el decano. Estas entrevistas permitieron alcanzar cierto grado de saturación en las respuestas respecto de la génesis, las corrientes pedagógicas y las políticas adoptadas. Aspecto que confirma lo expresado a la saturación de las respuestas (Glaser y Strauss, 1997).

En un segundo momento, se llevaron a cabo dieciocho entrevistas a aspirantes que tenían distinto nivel de avance en la formación como adscriptos.

### **5.8.3. Grupos focales o de discusión**

La técnica de grupos focales, también llamados *focus groups* o grupos de discusión, permite realizar entrevistas grupales. Al igual que en la entrevista semiestructurada, fue necesario realizar previamente guías flexibles.

Esta técnica fue seleccionada para obtener una mayor cantidad de respuestas —y, por lo tanto, de información— que enriqueciera los datos obtenidos en las entrevistas individuales y en la documentación existente (actas del Consejo y actas de aprobación de cursos). El objetivo fue realizar la triangulación de la información respecto a las otras técnicas aplicadas.

Se planificaron tres grupos focales, los cuales tuvieron muy buena aceptación por los integrantes de los grupos. Se utilizó esta técnica para la detección de necesidades de formación.

### **5.8.4. Análisis documental**

El análisis documental es «la operación por la cual se extrae de un documento un conjunto de palabras que constituyen su representación condensada» (Vicker, 1962, p. 142). Esta representación puede servir para identificar al documento, para facilitar su recuperación, para informar de su contenido o, incluso, para sustituirlo. Por ello, el análisis de la información comprende técnicas tradicionales de las bibliotecas, como son la catalogación y la clasificación, y nuevas, como la clasificación e indización automatizadas, técnicas que se utilizan en los centros de documentación (Vicker, 1962).

Courrier (1976) considera al análisis documental como la esencia de la función de la documentación, ya que a través de él se pone en contacto al documento con el usuario por medio de una serie de operaciones intelectuales complejas, cuyo resultado es la representación del documento de una manera condensada y distinta al original (pp. 178).

Para Gardin (1964) el análisis documental implica «las operaciones conducentes a representar un documento dado» (pp. 44). Chaumie (1971) lo define como «la operación enfocada a representar el contenido de un documento bajo una forma distinta de la original, a fin de facilitar su consulta o referencia en fase posterior» (pp. 14).

### **5.8.5. Observación participante**

Con el objetivo de poder realizar una propuesta de formación docente para la Facultad de Derecho, se solicitó autorización a las diferentes cátedras para efectuar visitas de aulas y

aplicar una guía de observación de clase. Se utilizó, particularmente, la observación participante, como una herramienta para recoger datos en estudios de investigación cualitativa. El propósito central fue poner en diálogo lo pedagógico y lo didáctico (lo que se entiende por praxis dialógica), con el saber de los diferentes campos de conocimiento que poseen los profesionales de las ciencias jurídicas.

Marshall y Rossman (1989) definen la observación como «la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado» (pp. 79). Las observaciones permiten al observador describir situaciones existentes usando los sentidos, proporcionando una *fotografía escrita* de la realidad en estudio. Erlandson et ál. (1993) y DeMunk (1998) la reconocen como el primer método usado por los antropólogos para hacer trabajos de campo, y observan también que es muy usada para toda investigación educativa, ya que involucra una «mirada activa, una memoria cada vez más avezada, entrevistas informales, escribir notas de campo detalladas y, lo más importante, mucha paciencia» (pp. 21).

La observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en su escenario natural, a través de la observación y participando en sus actividades. A su vez, se define la observación participante como «el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o en las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador» (DeWalt, 2002, pp. 298).

La aplicación de la observación participante permitió, en algunos casos, verificar definiciones de conceptos que los entrevistados usaron (por ejemplo, qué entienden por metodología didáctica), observar eventos que los informantes no pueden o no quieren compartir y, a la vez, observar situaciones que estos han explicado en las entrevistas para advertir distorsiones o imprecisiones en la descripción proporcionada por los informantes (Marshall, 1995).

En el campo de la educación, la observación participante es muy usada como una forma de incrementar la validez del estudio de campo, ya que lo observado permite tener una mejor comprensión del contexto y del fenómeno en estudio. La validez es mayor con el uso de estrategias adicionales, tales como entrevistas, análisis de documentos o encuestas, cuestionarios u otros métodos cuantitativos. La observación participante puede ser usada

para ayudar a responder preguntas de investigación, para construir teoría o para generar o probar hipótesis (DeWalt, 2002).

### **5.9. Criterios evaluatorios de calidad**

Para lograr calidad en la investigación, se plantearon criterios evaluatorios. Concretamente, en cuanto a la confiabilidad, se transcribieron las entrevistas y grupos focales, se solicitó a algunos de los entrevistados que completaran ciertos datos particulares, se hicieron pequeños ajustes y se determinó la congruencia de los datos mediante la triangulación, tal como lo propone Valles (1985). Gracias a esto se logró aumentar la confiabilidad en la interpretación de los datos obtenidos y analizados, logrando comprensiones e interpretaciones con más sentido y realidad (Badilla, 2006).

En lo referido a la confirmabilidad, el objetivo es dejar todo registrado y asentado para que otro investigador pueda realizar la misma tarea y obtener los datos, pudiendo llegar a conclusiones iguales o similares.

Teniendo en cuenta los objetivos de esta tesis, el estudio de caso adquiere importancia (Clark, 2004) en tanto resulta de gran utilidad para conocer en profundidad la formación docente con más trayectoria desarrollada en la UdelaR.

### **5.10. Tratamiento de la información**

En el trabajo sobre las entrevistas se conservó el lenguaje original de los sujetos. No obstante, en muchos casos hubo que volver a entrevistarlos pues se presentaban inconsistencias o imprecisiones en las definiciones sobre pedagogía, didáctica o formación docente, lo que dificultó el procesamiento de la información.

Serbia (s. f.) sostiene que «la perspectiva cualitativa se orienta a la búsqueda de la comprensión de los discursos personales y grupales que los sujetos expresan en contextos espontáneos [...] allí es donde estos traslucen las creencias, deseos, valores que subyacen en sus prácticas sociales» (pp. 130).

Se consideró importante el análisis semántico de la información, focalizando en las palabras, tanto en las entrevistas como en el grupo focal, por su implicancia en el terreno simbólico.

El tratamiento de la información, se realizó primero sobre cada entrevista individual, considerando los silencios (cortos y largos), las expresiones breves y las interrupciones

(se dieron en algunas oportunidades, puesto que las entrevistas se efectuaron generalmente en el lugar de trabajo del entrevistado o entrevistadora), etc.

Posteriormente, se realizó una codificación desde la que surgieron las categorías de análisis que giran en torno a una. Además, se tuvo en cuenta cómo estas se vinculaban entre sí. A través de las subcategorías se efectuaron preguntas: cómo, cuándo, dónde, por qué y quién (Strauss y Corbin, 1998; en Hernández, Fernández y Baptista, 2008).

### **5.11. Solicitud de autorizaciones**

Cuando se comenzó con la investigación, se realizaron las correspondientes solicitudes de autorización al rector de la UdelaR y a los decanos de las facultades donde se recabaría la información. En ese momento, se estaba llevando a cabo el proceso de transición entre el rector saliente y el entrante, lo que ocasionó que fuera necesario realizar dos veces el pedido de autorización. El rector entrante derivó el pedido al pro rector de Enseñanza, quien dio el aval para usar toda la información de la UdelaR requerida para el estudio. A su vez, se autorizó a usar datos y trabajos de evaluación de todos los programas de formación docente implementados.

En el caso particular del Decanato de Facultad de Derecho, se permitió trabajar con todo el material existente del curso de formación de adscriptos, ya que este tema se encuentra dentro de sus líneas de acción. Asimismo, el decano plantea la necesidad de darle un nuevo sentido al curso de formación de docentes de Derecho para que este adquiriera mayor reconocimiento dentro de la UdelaR y pueda ser considerado como un posgrado académico para la propia facultad.

# CAPÍTULO VI. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

## 6.1. Generalidades

La universidad como institución de enseñanza superior tiene como misión contribuir a la creación de conocimientos y a la trasmisión de la experiencia cultural científica. Las transformaciones sociales, económicas y políticas acontecidas en casi medio siglo ponen en evidencia la importancia de una enseñanza innovadora y comprometida con la formación de sus recursos humanos de alta calidad.

La enseñanza es quizás el aspecto más visible del quehacer universitario. Está ligada indisolublemente al papel del docente. La trasposición didáctica de los saberes es la actividad de la que depende, en buena medida, la calidad de los resultados que se obtengan. El mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de la eficacia de los aprendizajes presupone un cuerpo de profesores expertos en el conocimiento disciplinar y formados pedagógicamente para poder trabajar de modo eficaz en las aulas. Fortalecer la enseñanza de grado depende, en gran parte, de la formación del cuerpo docente.

Landinelli (1998) señala que «la institución universitaria debe jugar un papel clave para promover las innovaciones que permitan incorporar los nuevos paradigmas productivos y confeccionar nuevos escenarios civilizatorios, económicamente participativos y socialmente justos» (pp. 109-110).

La figura docente postulada como modelo en la UdelAR ha sido tradicionalmente la del docente-investigador. La formación pedagógica no se ha planteado como requisito para el ejercicio de la docencia (Landinelli, 1998). A lo largo de su historia, la universidad no le ha otorgado a la función de enseñanza una formación específica. La estructura por cátedras supondría, entre otras cosas, que los docentes de grados inferiores se vayan formando con los de grados superiores. Pero esto siempre se ha cumplido y, por otra parte, ha prevalecido la idea de que el logro de buenos profesionales o destacados investigadores repercute en la obtención de una buena enseñanza universitaria (Da Cunha, 1997). Algunas reflexiones surgidas en el ámbito del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades han refutado la tradicional afirmación que sostiene que ser un buen investigador es sinónimo de ser un buen docente. Muchas veces los docentes

universitarios terminan reproduciendo, con mayor o menor grado de explicitación, el modelo pedagógico con el que fueron moldeados. Esta realidad ha traído como consecuencia que la mayoría de los profesores no haga una reflexión rigurosa sobre sus prácticas y, como producto acabado de los procesos de formación, «[el docente] repite los mismos rituales que vivió» (Da Cunha, 1997, pp. 81).

Menín (1995) hace una distinción entre la *formación docente* y la *formación de los docentes*, siendo la primera un proceso acotado, casi terminal; y la segunda, un proceso amplio, inacabado. Ambos caminos se cruzan y permiten avances, son impulsores de las transformaciones y de la construcción de políticas globales de formación.

Imbernón (1997) hila más fino en sus puntualizaciones. Respecto a la formación del desarrollo docente, sostiene que esta apuntaría a la consolidación de una cultura profesional del profesor universitario que procure el equilibrio entre las tareas de aplicación de un conocimiento y el compromiso ético de su función social.

Una serie de hechos, tales como los vinculados con los intentos de acreditación de carreras en el Mercosur y la consecuente visualización de problemas para la construcción de indicadores sobre especialización en docencia, pusieron de manifiesto, en la UdelaR, la necesidad de una toma de conciencia acerca del problema de la calidad de la enseñanza universitaria. No obstante, aún no existe una comprensión cabal de lo que implica la docencia universitaria como especialidad de la enseñanza. Se debería reconocer la necesidad de una formación específica que le permita al docente principiante adquirir conocimientos acerca de los problemas psicopedagógicos, de la aplicación de metodologías adecuadas y de la gestión universitaria (Imbernón, 1994).

Con el objetivo de visualizar cómo la universidad fue adaptándose a los requerimientos de profesionalización docente, se presentarán los casos más significativos llevados a cabo en distintas facultades. Los espacios problemáticos en los que se focalizaron las experiencias van desde la falta de formación disciplinar, pedagógica y didáctica o el escaso abordaje de problemas éticos profesionales, hasta la incorporación de las tecnologías para apoyar la enseñanza en contextos de masividad.

La pedagogía universitaria no se agota en la sistematización del método de enseñanza, por el contrario, implica pensar permanentemente en la relación entre la función de enseñanza y la especificidad disciplinar. En este sentido, una querida docente que me formó en la etapa de mis estudios de grado, la Prof.<sup>a</sup> Martha Demarchi, planteaba en sus

clases que la formación docente no puede pensarse en abstracto, sino circunstanciada y contextualizadamente, como emergente de un determinado colectivo, de una comunidad educativa con compromiso social en lo que hace.

La docencia es una carrera compleja, por eso Perera (2005) habla de las dificultades en el tránsito, ese camino que transforma al docente profesional y reflexivo en un intelectual crítico desde el punto de vista teórico y práctico (pp. 98). El paso entre ser licenciado y situarse de pronto delante de un numeroso grupo de alumnos sin más armas que el propio ingenio, es ya un hecho conocido. García del Dujo (1997) lo expresa con mucha claridad cuando afirma que «lo que encuentra el profesor universitario es una confusa situación en la que queda obligado a transitar en solitario sus soledades temáticas y didácticas, formativas y educativas, haciendo lo que puede y lo mejor que puede».

La mayoría de las personas que se inician en la vida académica como profesores, como ayudantes o becarios (investigadores), tienen en común el gusto por el aprendizaje, el estudio o la investigación. Pocos lugares, aparte de la universidad, permiten desarrollar una vida profesional ligada a aspectos autoformativos. Resulta atractivo que la universidad sea un lugar que posibilite continuar aprendiendo.

Las diferentes experiencias presentadas en esta investigación son disímiles en cuanto a la formación y la reflexión que se le dio a cada una, quizás por razones históricas, de tradición, epistemológicas o de la propia cultura institucional.

## **6.2. Antecedentes de la formación docente en la Facultad de Derecho**

La Facultad de Derecho quizás sea el lugar donde surgieron las primeras inquietudes por una formación docente a nivel universitario. No es ajeno a estas circunstancias el hecho de haber contado dentro de su cuerpo docente con el Dr. Carlos Vaz Ferreira y el Dr. Antonio Grompone, prestigiosas personalidades de reconocimiento nacional e internacional.

En 1836 se comienza a impartir la enseñanza de Derecho en el Uruguay (Sarlo, 2001). Ya en ese entonces surgen algunas reflexiones acerca de cómo se debía enseñar el Derecho. Se ponen de manifiesto a través de la polémica pública en torno al contenido del curso de Derecho Civil, desarrollado por el Dr. Pedro Alcántara de Somellera (Cestau, 1987), y más tarde, en 1966 con la obra del Dr. Gregorio Pérez Gomar (1966). En 1878, con la creación del nuevo reglamento de la Facultad de Derecho, se comienzan a definir

los primeros pasos hacia la concreción de la organización de la carrera docente, a través de algunas acciones puntuales, como la selección de docentes mediante concurso y el nombramiento de profesores sustitutos.

Según algunos investigadores, como el Dr. Sarlo (2001), hubo una segunda etapa, en la cual el positivismo predominó en la universidad. Se produjeron cambios curriculares y, en 1887, se determinó la creación de un nuevo plan de estudios. En la Facultad de Derecho existía la práctica de presentar (mediante un concurso) una *memoria explicativa*, en la que se registraban los supuestos pedagógicos que se desarrollarían y la metodología que aplicarían los docentes en sus clases.

En 1909, el ensayo *La enseñanza del Derecho y la interpretación de las leyes*, escrito por el Dr. Escalada, acompañó su postulación como docente. En él daba cuenta de su pasaje por Francia y exponía su postura metodológica contra la exégesis; estaba acompañado de un bosquejo de plan de asignatura, una propuesta metodológica-didáctica y los recursos que planificaba utilizar.

Otra figura representativa de la mentalidad de la época fue el Dr. Juan José Amézaga quién presentó su postulación en el año 1909 para la Cátedra de Derecho Civil, preconizando la adopción del método inductivo junto a una teoría para conocer la práctica de la ley.

En agosto de 1912 se dictó el primer reglamento de agregaturas de la facultad. Este establecía la carrera docente y organizaba los aspectos formativos. Ese mismo año el curso de Derecho Civil dictado por el Prof. Dr. Alberto Palomeque tuvo amplia repercusión debido a su planteamiento pedagógico y a su carácter renovador, similar al impulsado, años antes, por el Dr. Duvimioso Terra.

La Facultad de Derecho contó, en sus filas, con la presencia de prestigiosos abogados que realizaron su formación pedagógica en la Universidad de París, aspecto que incidió en la mirada sobre la formación docente.

El Dr. Grompone fue responsable de la Cátedra de Filosofía del Derecho y, además, gestor del Primer Seminario de Pedagogía Universitaria, en el año 1962. Asistieron treinta participantes, lo que en esa época representaba todo un éxito. Los seminarios de Pedagogía se constituyeron, por reglamento, como requisito y mérito especial en los concursos de ingreso a la docencia y para el ascenso docente dentro de la Facultad de

Derecho. Muchos docentes que se dedicaban a la investigación y que se habían formado en Alemania o en Estados Unidos, concurrían a los seminarios de investigación tras la búsqueda de una nueva metodología para aplicar en el aula.

Otro elemento impulsor de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza fueron las Conferencias de las Facultades Latinoamericanas de Derecho, promovidas desde la Facultad de Derecho de la UdelaR, y que se realizaron en cuatro versiones hasta el año 1965.

Estas experiencias dan cuenta del estado fermental que se vivía en las diferentes cátedras de la facultad, que sirvió para crear un clima propicio a la renovación pedagógica que sustentaría la reforma del Plan de Estudios de 1970. Pero las circunstancias políticas del país y la intervención militar de la universidad en 1973 —que hizo que muchos docentes fueran víctimas de persecución política y debieran dejar las aulas en forma forzosa— frenaron bruscamente el proceso de renovación que había estado gestándose e hicieron que quedara sin efecto el nuevo plan.

A la salida de la dictadura y culminada la intervención de la universidad, los problemas de la enseñanza comenzaron a aparecer con estrépito. El deterioro de la calidad académica y formativa de los docentes, la explosión de la matrícula y la precariedad presupuestal fueron las cuestiones más importantes. Desde el orden docente, se comenzaron a pensar estrategias paliativas para salvar algunos de los problemas surgidos, sobre todo en lo que respecta a lo académico y a lo pedagógico.

El Consejo de la Facultad aprobó por unanimidad, en 1987, un programa de formación pedagógica para sus docentes, designando además, una comisión conformada por destacados profesionales, para promover la formación en el área. Significativamente, ese mismo año se volvieron a realizar las Jornadas de Renovación Pedagógica de la Facultad de Derecho.

El 5 de octubre de 1989, el Consejo de la Facultad resolvió la creación de la Unidad de Apoyo Pedagógico (UAP), con el objetivo de llevar adelante su propia formación docente y apoyar la función de enseñanza de todas las carreras que se dictaban en la facultad. Se retomaron los cursos de formación de adscriptos y los llamados a previsión de las encargaturas por concurso de oposición y méritos.

### **6.3. Antecedentes de la formación docente en la Facultad de Ciencias Sociales**

Esta facultad tiene sus raíces en la antigua Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, lo que hizo que se proyectara la herencia de una estructura docente configurada en forma similar a la que le diera origen. Una facultad que tiene diferentes dinámicas según sus carreras (Sociología, Trabajo Social y Ciencias Políticas), y con un funcionamiento muy dispar debido a que no contaba con un edificio propio, aspecto que recién en el año 2000 se vio solucionado.

En 1997 aparecen los primeros antecedentes de formación docente a través del Programa Permanente de Perfeccionamiento Institucional con recursos de la CSE (a nivel central). Casi todos los docentes de Facultad de Ciencias Sociales provenían de la Facultad de Derecho. Se podría suponer que contaban con formación pedagógica o habían realizado cursos de actualización docente, pero solo el 30 % había recibido alguno de los cursos de la formación de adscriptos. Según la encuesta efectuada en 1997, muy pocos veían la necesidad de contar con formación pedagógica. Solo el 31 % de los docentes de la facultad reconocía importancia de capacitarse en esa área. El resto consideraba que solo con investigar alcanzaba para dictar una clase. En ese mismo año se realizó el primer curso de perfeccionamiento docente, dirigido a docentes de los grados más bajos (1 al 3), de los cuales se inscribieron 43 docentes. El 63 % de los inscriptos terminaron el curso.

En 1997 se creó, con recursos concursables de la CSE, la UAE, cuyo objetivo fue instrumentar un programa de formación docente. Hubo una coparticipación de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), Cátedra UNESCO, en la capacitación en el área de aprendizajes en la educación superior.

Durante 1998 y 1999 se llevaron a cabo los seminarios-talleres *Los procesos de enseñar y aprender en la Universidad* y *Los actores, sus prácticas y sus supuestos*, dirigidos a docentes del ciclo básico (común para las tres carreras de grado). La participación fue muy poca.

### **6.4. Antecedentes de la formación en pedagogía universitaria en la Facultad de Medicina**

La Facultad de Medicina es considerada, dentro de la UdelaR, como una de las pioneras en el reconocimiento del espacio académico de la pedagogía universitaria, ya que en 1969 creó el Departamento Educación Médica (DEM). Actualmente, el DEM tiene el desafío de

promover una formación docente de calidad y se reconoce su incidencia en la trayectoria académica de sus docentes. Esto implica, a su vez, apuntar al logro de aprendizajes de calidad que respondan a los desafíos y exigencias del presente.

El programa de formación docente tiene como cometido principal lograr un impacto real en la calidad de la enseñanza. Su meta es el aprendizaje significativo de los estudiantes; es decir, la promoción de aquello que tiene sentido y significado para él. Esto es posible cuando lo que se aprende está relacionado directamente con las experiencias propias y, además, se está en condiciones de poder aplicar el conocimiento adquirido a otras situaciones.

La Facultad de Medicina, dentro del DEM, posee una Unidad Psicopedagógica encargada de la formación didáctica de sus docentes. Se considera que esta debería ser un requisito indispensable para el logro de las metas planteadas en la *misión* de la facultad y debería ser parte del perfil del egresado que el Claustro aprueba.

El propósito principal de la formación docente de Medicina es brindar, de un modo programado, una formación didáctica que capacite a los estudiantes para seleccionar las metodologías adecuadas que permitan la consecución de sus objetivos de aprendizaje.

Este modelo educativo requiere un cambio en lo pedagógico que transforme al docente de un mero transmisor de conocimientos a un real facilitador del aprendizaje. Este cambio implica integración de conocimientos, habilidades y actitudes nuevas que lo ayuden a repensar sus prácticas pedagógicas y lo conviertan en un práctico reflexivo. Desde esta perspectiva, la docencia es considerada un área de conocimiento que requiere formación específica, investigación y actualización en un contínuum alineado con los principios rectores del *desarrollo profesional médico continuo* (que considera al médico como un aprendiz permanente a lo largo de toda su vida).

A partir del año 2006, la formación pedagógica comenzó a ser considerada necesaria para la carrera docente, de vital importancia y obligatoria, lo que derivó en una resolución del Consejo de la Facultad. Ese mismo año, la comisión de reestructura docente de la Asamblea del Claustro estableció las competencias que requiere el perfil del docente:

- a) Ser humanista y tener conocimiento de la realidad social.

- b) Tener un compromiso permanente de búsqueda e identificación de problemas o demandas de la sociedad o comunidades, procurando aportar a su solución desde el ámbito de su competencia específica.
- c) Estar comprometido con la ética en todas y cada una de sus acciones.
- d) Ser conocedor de los ámbitos que hacen a la vida universitaria, conocer los derechos y deberes de los universitarios y participar con compromiso de las actividades del cogobierno.
- e) Ser capaz de trabajar en equipos multi-, inter- y transdisciplinarios.
- f) Cultivar el saber como valor y tener conocimiento técnico científico de la disciplina que desempeña utilizando el método científico para analizar la realidad.
- g) Tener formación en pedagogía para abordar las tareas de enseñanza.
- h) Ser generador de conocimientos.
- i) Ser capaz de gestionar y administrar los recursos materiales, económicos y humanos de los servicios en los que desarrolla su actividad.
- j) Tener espíritu crítico y ser capaz de autoevaluar su propia conducta, en un proceso de permanente formación y mejora, y considerar las observaciones que otros le realizan.

Las condiciones y funciones anteriormente enumeradas, desempeñadas con un criterio abierto, conciliador y con justo equilibrio, le permitirán cumplir con su objetivo de educador. No obstante, diez años después de esa resolución, aún no se ha logrado la correspondiente instrumentación.

El DEM ha impulsado y desarrollado distintos tipos de programas de formación docente, cuyas estructuras se basan en talleres. El rasgo que ha caracterizado a estos talleres es «que el docente es el protagonista de las actividades que desarrolla. No está allí para que se le enseñe o informe sobre Pedagogía Médica, sino para hacer consciente en la dinámica vivencial de un grupo, los factores que ayudan y promueven o dificultan un proceso de enseñanza-aprendizaje» (Gatti-Viñar, 1996, pp. 444).

Estos talleres se desarrollaron en una doble línea de trabajo: por un lado, la capacitación en aspectos técnico-didácticos; por el otro, la formación profesional (abarcando enfoques psicosociológicos). En cada taller participaron entre diez y veinte docentes con diferentes formaciones (especialidad y grado) y experiencia (ciclos y servicios en los que se desempeñan), para posibilitar el intercambio y la complementación de las visiones.

Durante el año 1998, se inició el proceso de evaluación de los talleres a través de un proyecto financiado por la CSE. Se generó un llamado abierto para la contratación de dos evaluadores del medio local (un psicólogo y una socióloga) y otro extranjero (una pedagoga argentina). La evaluación se realizó mediante la observación directa de las actividades de taller, entrevistas a coordinadores y cursantes, y estudio de impacto en una clínica médico-quirúrgica. Incluyó entrevistas a profesores responsables de la clínica, a docentes (cursantes y no cursantes de los talleres) y a estudiantes. Con la finalidad de evaluar el impacto de los talleres del DEM en las prácticas docentes instituidas, se realizaron *observaciones ciegas* de clases, sin considerar (ni averiguar) previamente si el docente había pasado o no por los talleres.

Estas tareas permitieron realizar un plan de trabajo en cuatro líneas:

- Talleres específicos para una determinada cátedra o clínica. Fueron realizados en el lugar de trabajo, apoyando teórica y técnicamente las innovaciones pedagógicas por ellos impulsadas.

En los últimos años se han realizado en el Hospital Pereira Rossell, en las tres clínicas pediátricas y en las tres ginecológicas, talleres que han implicado a todos los docentes del ciclo materno-infantil; y en el Hospital de Clínicas se ha involucrado a los docentes de laboratorio.

Además, se han coordinado los talleres con el Departamento de Docencia en Comunidad, y con el Comité de Educación Médica Continua (Escuela de Graduados).

- Grupos de reflexión sobre las relaciones interpersonales en la enseñanza clínica (metodología Balint).

Durante los años 2000 y 2001 se trabajó en una clínica pediátrica.

En el año 2002 la experiencia se extendió a todo el ciclo materno-infantil (último año de cursado de la carrera).

- Ateneos Mensuales de Pedagogía Universitaria y Educación Médica, de los que participaron docentes de toda la facultad y sus escuelas (de nutrición y dietética, de tecnologías médicas y de parteras).
- Intercambios académicos para la realización de talleres especializados, abiertos a toda la universidad.

En los últimos años se trabajó con la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina. Se coordinaron tres talleres sobre la misma temática: *Los procesos del aprender y el enseñar en la Universidad, hoy*. El equipo docente del Programa de Educación a Distancia (EAD) de la UNER trabajó bajo la consigna *La educación a distancia como estrategia de enseñanza y aprendizaje*.

### **6.5. Antecedentes de la formación en didáctica en la Facultad de Ingeniería**

En la UdelaR, desde los años noventa se han ido estableciendo unidades de enseñanza, que tienen, entre otras funciones, la de implementar las acciones necesarias para fortalecer la formación pedagógico-didáctica de los docentes universitarios del servicio al que pertenecen.

En la Facultad de Ingeniería se creó la Unidad de Enseñanza de Facultad de Ingeniería (UEFI), que lleva adelante, desde 2001, el Programa de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios (PFDDU) de la institución. A lo largo de más de una década de implementación se puede visualizar cierta resistencia de los docentes a la participación, lo que redundó en un impacto del programa menor al esperado. Este programa se propuso instaurar la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizajes en la UdelaR en general, y en el área científico tecnológico en particular, promoviendo la revalorización del papel del docente y la construcción de ámbitos de intercambio sobre temas didácticos (Miguez y Rodríguez, 2008). Se puede observar que en los docentes hay diferentes grados de aceptación y jerarquización respecto de la formación docente y de su dimensión pedagógico-didáctica, así como cuestionamientos sobre la pertinencia de las actividades y sus características.

En este contexto universitario, desde la UEFI se han realizado múltiples trabajos de investigación vinculados al área de interés de esta tesis; concretamente, producciones sobre la formación de los docentes de Ingeniería en las que se indaga sobre cómo estos

caracterizan la formación docente universitaria y cómo jerarquizan sus dimensiones, en particular, la pedagógico-didáctica (Otegui, 2014).

Actualmente la UEFI desarrolla un conjunto de cursos y actividades concebidas desde las necesidades específicas de Facultad de Ingeniería, pero también abiertas a otras facultades y a otros sistemas educativos. Este programa ha logrado una cobertura promedio del 20 % del plantel docente universitario, con una participación preponderante de jóvenes que recién se inician en la docencia y que, en su mayoría, son mujeres (Collazo, 2014).

La estrategia de trabajo se configura a partir de tres ejes:

- a) Cursos para el área científico-tecnológica: Parten de la reflexión sobre la práctica. Explícitamente se proponen no centrarse en didácticas generales, sino en especificidades de las disciplinas.
- b) Formación en tutorías didácticas: Brinda acompañamiento y apoyo permanente de los docentes.
- c) Diseño de cursos y materiales educativos: Propone el desarrollo de un modelo de intervención educativa que centra su acción en el trabajo interdisciplinario, con el fin de producir materiales educativos o realizar innovaciones que incluyen tecnología.

El 24 % de los docentes de Ingeniería han realizado al menos un curso de formación docente, siendo los docentes de grados más bajos (grados 1 y 2) quienes asisten a los cursos (Otegui, 2014).

## **6.6. Antecedentes de la formación docente de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración**

Históricamente la función de enseñanza en la facultad fue desarrollada por su cuerpo docente. Se ha basado en una serie de apoyos brindados por los órganos de gobierno (Claustro, Consejo de Facultad, decanatos, equipos de asistentes académicos, consejos académicos asociados a los departamentos, etc.). Recién en 1997, y hasta fines de 1999, la facultad tuvo una unidad de desarrollo didáctico, que sorprendentemente contaba con una pedagoga responsable de la orientación y un representante de cada departamento académico. Su objetivo central era complementar la formación pedagógica incorporando conceptos de las ciencias de la educación y suministrar los aportes y apoyaturas que

favorecieran a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los grupos etarios involucrados.

Como primera actividad de impacto, se realizó un censo de docentes, procurando identificar los diferentes perfiles y buscando detectar las necesidades de capacitación tendientes a la generalización de los sistemas de formación docente. En este marco, se desarrollaron diversas actividades, desde la realización de seminarios de formación docente con participación de especialistas nacionales y extranjeros hasta el dictado de cursos en materias más específicas vinculadas con aspectos disciplinares.

La incorporación de la plataforma educativa (EVA) y el crecimiento de la población universitaria obligaron a redireccionar los esfuerzos hacia el uso de la tecnología como estrategia de aprendizaje. Este cambio condujo a los docentes a una formación masiva vinculada a la incorporación de la plataforma educativa como herramienta fundamental para la enseñanza, pero se descuidaron otros aspectos, como la planificación y selección de otras estrategias didácticas.

## **6.7. Antecedentes de la opción docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

Los estudios de Educación se remontan a las primeras décadas de vida de la Facultad de Humanidades y Ciencias, aunque el antecedente más significativo es la creación del departamento de Ciencias de la Educación en 1976. En ese año se instrumentó la licenciatura en Ciencias de la Educación, sujeta a un plan que fue revisado en varias ocasiones.

El Plan de Estudios de 1978 admitía que profesores egresados de los institutos de formación docente pudieran cursar cuatro semestres y lograr la titulación de licenciados. El Plan 86 dejó sin efecto el reconocimiento de la formación docente realizada en los IFD y propuso carreras con una duración de cuatro años, independientemente de dónde se hubieran realizado los estudios anteriores. En 1991 se aprobó el Plan de Estudios de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, con dos opciones de salida, una la de investigación y otra la de docencia, con el objetivo de implementar la formación en el campo de la pedagogía y la didáctica.

La opción docencia se creó en un departamento independiente del Instituto de Ciencias de la Educación, por lo que desde su génesis no contó con la aprobación de los docentes del área y no existió coordinación con ella. La UdelaR proponía una formación que le permitiría a sus egresados insertarse como docentes en ámbitos formales y no formales. La formación fue pensada desde una perspectiva teórico-práctica. Esta nueva opción se comenzaba a implementar a partir del sexto semestre de las diferentes licenciaturas que ofrece la facultad. La opción docencia no ha tenido mucha demanda, y representa menos del 10 % del total de los egresos.

Al analizar el plan aprobado, se puede observar que se pretendía *formar* un docente que, a través de una formación permanente, fuera capaz de ir más allá de las prácticas educativas tradicionales, un docente capaz de repensar la experiencia, capaz de operar con fundamento sobre las prácticas de futuros colegas e introducir innovaciones, ir evaluando y retroalimentando las prácticas desarrolladas.

La formación docente ofrecida por la Facultad de Humanidades confrontaba de lleno con la ofrecida por el IPA, ya que ambas propuestas permitían la formación de grado, pero sin que existiera una apertura institucional que permitiera una circulación horizontal ni de reconocimiento; esto agravado por la escasa voluntad institucional para regularizar la situación.

Los egresados del IPA, profesores titulados en las diferentes áreas (Historia, Lengua, Filosofía, Biología, etc.), pueden desempeñarse como docentes en todos los centros educativos públicos y privados de enseñanza media. Pero los egresados de la Facultad de Humanidades (licenciados en Historia, Filosofía, Lengua, Lingüística, etc.) no contaban con los requerimientos administrativos ni legales formales para poder desempeñarse como docentes de educación media, ya que de acuerdo al Estatuto del Funcionario Docente de la ANEP, no cuentan con la titulación necesaria.

Con la aprobación del nuevo Plan de Estudio (2014) de todas las carreras de Facultad de Humanidades, la opción docencia solo brinda cursos de apoyo a docentes a través del área social y artística.

## **6.8. Antecedentes de los programas de formación docente por áreas**

Los primeros proyectos de áreas son del año 2001 y poseen variedad en sus trayectorias, en sus enfoques y en sus necesidades de formación, además de presentar perfiles muy diversos.

### **6.8.1. Área agraria**

Es la primera en promover la creación de las UAE (a partir de 1985). En el caso de la Facultad de Veterinaria, con énfasis en la formación docente; en el caso de la Facultad de Agronomía, con un perfil más centrado en el apoyo estudiantil.

En el PLEDUR se presentan los antecedentes de formación docente integrada y, a través del Proyecto Institucional, y como se expresa en el Proyecto de Formación Didáctica de los Docentes del Área Agraria (2001), se busca «fortalecer el proceso de formación didáctico pedagógico en curso, lograr una mayor adhesión de los docentes a las actividades, incorporando nuevos temas que han sido detectados de interés de parte de los docentes y o necesidad de los Servicios».

### **6.8.2. Área artística**

Esta área presenta una vasta tradición pedagógica, ya que se enmarca en la ejecución del proyecto institucional, proceso de integración institucional emprendido para la creación de la Facultad de Artes de la UdelaR (PLEDUR). En tal sentido se abocó, además, a la conformación de una UAE de carácter interinstitucional (que logró financiarse en 2002) que, entre otras funciones, respaldara los cambios curriculares en marcha.

En este marco, y como se plantea en el Proyecto de Formación Didáctica de los Docentes del Área Artística (2001), la formación docente procura fundamentalmente promover la reflexión sobre la dimensión pedagógico-didáctica de la educación artística, así como la articulación entre las funciones universitarias.

### **6.8.3. Área científico-tecnológica**

De perfil predominantemente académico investigativo, se incorpora más tardíamente a los procesos institucionales de mejora de la calidad de la enseñanza. De este modo, el Proyecto Institucional de Formación Didáctica se pone en marcha con una escasa experiencia previa, no disponiendo de UAE consolidadas ni de antecedentes de integración en materia de formación docente. Como consecuencia, la principal meta que se fijará el equipo académico es el logro de un espacio de producción interinstitucional que posibilite ir sentando las bases de un programa de formación sólido y pertinente.

El rasgo que marca el perfil del área, tal como se expresa en el Proyecto de Formación Didáctica de los Docentes del Área Científico Tecnológica (2001), es «el énfasis en el tema de la interrelación entre el proceso de creación del conocimiento y la transmisión de ese conocimiento, con una reflexión sobre el uso de la propia metodología científica como catalizadora del aprendizaje e instrumento apto para el manejo de las concepciones previas de los alumnos, así como para la transposición didáctica y su relación con el currículo».

#### **6.8.4. Área salud**

Esta área cuenta con la UAE más antigua de la UdelaR, el DEM (que data de 1968), y con unidades o departamentos de educación creados con la finalidad de apoyar las transformaciones curriculares (desde la década de los noventa). Estos organismos respaldaron y facilitaron los cambios institucionales, fundamentalmente a través de la formación pedagógica de los docentes.

Con esta trayectoria, el equipo académico acuerda organizar la formación en torno a un eje temático transversal al conjunto de los currículos del área: «los espacios de práctica caracterizados por la presencia simultánea de alumnos, docentes y “otros” (pacientes, usuarios, vecinos u otros)».

El objetivo general del proyecto, tal como se manifiesta en el Proyecto de Formación Didáctica de los Docentes del Área Salud (2001), fue «promover el desarrollo de acciones que propendan a la formación didáctica integrada de los docentes del Área Salud y contribuyan a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, generando un ámbito de integración permanente que permita el abordaje reflexivo de las prácticas docentes».

#### **6.8.5. Área social**

Constituye un ámbito particularmente complejo de abordar, tanto por su numerosidad docente y estudiantil, como por su diversidad institucional y sus dificultades locativas.

Por razones históricas y epistemológicas, los servicios del área presentan antecedentes disímiles respecto de la formación docente y de la reflexión sobre el tema. Cuatro de los seis servicios involucrados disponen de estructuras de apoyo pedagógico con trayectorias bastantes atípicas (Derecho, Ciencias Económicas, Ciencias Sociales y la Escuela Universitaria de Bibliotecología). No obstante, el área inició un proceso de formación conjunta con anterioridad al PLEDUR por medio de fondos concursables de la CSE. Esto

facilitó su incorporación al Proyecto Institucional de Formación Didáctica con cierta experiencia previa y un equipo de trabajo ya conformado.

Como explicita el Proyecto de Formación Didáctica de los Docentes del Área Social (2001), el programa apuntó primordialmente a la reflexión de las condiciones concretas de la docencia universitaria y la investigación sobre su propio trabajo, impulsando una estrategia de «formación centrada en los aspectos cualitativos tendientes a propiciar intervenciones educativas innovadoras».

En este momento, dentro de la UdelaR no existen cinco áreas, sino tres. El área agraria se unió con la científico-tecnológica, y la artística se unió a la social. De todos modos, siguen funcionando activamente los programas de las tres macroáreas (salud, ciencias sociales y artística, y científico- tecnológicas y agrarias).

En suma, con perspectivas marcadamente formativas, de fuerte componente teórico reflexivo, de corte más capacitador o instrumental, estos núcleos académicos constituyen hoy una red institucional de formación docente de gran potencial para la conformación de una masa crítica en el campo de la pedagogía y la didáctica universitarias.

## **6.9. Antecedentes de la maestría en Enseñanza Universitaria**

La CSE desarrolla, desde el año 2006, con el área social (conformado por Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Económicas y de Administración, Derecho, Información y Comunicación, el Instituto de Bellas Artes y la Escuela de Música), el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, dirigido a los docentes activos de los niveles terciario y universitario.

Su objetivo primordial es formar investigadores en el área de la pedagogía y la didáctica universitaria, entendidas como un campo de conocimiento en el que se entrecruzan las disciplinas y no se disocian los contenidos del campo profesional, haciendo referencia al componente epistemológico propio de cada disciplina. Las líneas de investigación del posgrado comprenden temáticas vinculadas a políticas de enseñanza superior, didáctica universitaria y problemas de enseñanza.

El programa se estructura en:

- a) Un eje de formación teórica con dos áreas temáticas centrales: universidad y educación.

- b) Un eje de formación metodológica que comprende aspectos epistemológicos e instrumentales de la investigación científica, así como un abordaje de la investigación educativa propiamente dicha, a través del Seminario de Tesis.

De acuerdo a los documentos de origen, su diseño curricular fue concebido de forma flexible, con asignaturas obligatorias, opcionales y electivas, así con una estructura diversificada de cursado que culmina en la obtención de un diploma (un año) y un título de magíster (dos años). Se contempla, asimismo, la posibilidad de acreditar cursos en temáticas afines que se realicen en otros programas de similar nivel.

El posgrado contó desde su apertura con el apoyo de un vasto plantel docente, tanto nacional como regional, con sólida trayectoria en las áreas temáticas centrales (universidad y educación); y se respalda en programas de investigación y posgrado de universidades de la región (Universidad de Buenos Aires, Universidad Federal de Río Grande del Sur, Universidad de Pelotas, etc.).

La dirección académica está bajo la órbita del área social, y la coordinación académica bajo la de la CSE, siendo la Facultad de Humanidades la responsable de su gestión administrativa. Con este programa se buscó consolidar y profundizar la formación pedagógico-didáctica de los docentes, impulsando la creación de una oferta de posgrado que no existía. Además, se planteó la necesidad de avanzar en la integración entre la docencia y la investigación (Collazo, 2012).

En estas acciones y programas pueden identificarse lineamientos de una política que apunta a fortalecer la formación de los docentes universitarios, jerarquizando acciones que promuevan la formación para la enseñanza.

De acuerdo al informe de evaluación presentado en 2015, se han realizado tres ediciones completas de la maestría en Educación, entre los años 2007 y 2014. El número de egresos asciende a treinta y cuatro máster y cinco diplomas de especialización. Para las dos primeras cohortes hubo cerca de cien inscriptos. Egresaron de la primera el 55,8 %, y de la segunda, solo 12,5 %. Esta situación merece un análisis especial, ya que muchos participantes tienen entregas pendientes y otros han abandonado completamente el posgrado. De la tercera cohorte solo el 2 % han entregado el proyecto de tesis.

Es importante destacar que este programa permite el ingreso de docentes no universitarios. Estos, provenientes del CFE (ANEP), no cuentan con formación en investigación y, en muchos casos, esto se refleja en ciertas dificultades vinculadas con las entregas de los trabajos.

Para el año 2016, la comisión encargada de la gestión académica propuso implementar una nueva apertura de la maestría (generaciones 2016-2018). Se busca reformular el diploma ampliándolo a perfiles vinculados con la investigación, como por ejemplo, la incorporación de las TIC y la línea de currículo y evaluación educativa.

# CAPÍTULO VII. EL CASO DE LA FORMACIÓN DE ADSCRIPTOS DE LA FACULTAD DE DERECHO

Este caso es quizás, el menos estudiado de todos los antecedentes de formación para el ingreso a la docencia. Según los antecedentes registrados puede decirse que, a nivel de la UdelaR, es en la Facultad de Derecho donde surgieron las primeras propuestas de formación del cuerpo docente universitario. Este proceso se inició hace más de cincuenta años en una institución que contó en sus filas con prestigiosos pedagogos que perfeccionaron su formación en Francia o en Alemania, y que volcaron sus conocimientos a la universidad, promoviendo una serie de cambios.

En 1962 se comenzaron a dictar los primeros seminarios de pedagogía universitaria a cargo del Dr. Antonio Grompone, los cuales se extendieron por un período de tres años consecutivos.

## **7.1. Visión del Dr. Grompone sobre la pedagogía universitaria**

Las obras de Grompone se enmarcan dentro de una posición pospositivista y pragmática. Dentro de las más destacadas a nivel general se pueden señalar: *Filosofía de las revoluciones sociales* (1932), *Fuerza y Derecho* (1934) y *La ideología de Batlle* (1938). En el campo de la pedagogía se destacan: *Conferencias pedagógicas* (1927), *Problemas sociales de la enseñanza secundaria* (1947), *Formación de profesores de enseñanza secundaria* (1952), *Universidad oficial y Universidad viva* (1953) y *Pedagogía universitaria* (1963).

El Dr. Grompone (1963) afirmaba que la educación debía formar un hombre que se adecuara a las necesidades del medio social en el que está inserto, que no debía ser acopio de conocimiento, sino un agente para el desarrollo de aptitudes que posibilitaran la creatividad del individuo. La educación debería apuntar tanto a la formación intelectual como al conocimiento de la realidad, debiendo el Estado democrático garantizar que esta función de la educación se cumpliera. Su ideario tenía cierta inclinación pragmática y empirista, ya que consideraba que la pedagogía debía actuar como una ciencia: «la pedagogía es ciencia y la educación es arte». Además, afirmaba que la pedagogía tenía «dos funciones esenciales: hacer propias las experiencias ajenas y estudiar los problemas que ha de resolver cada uno en su cátedra» (pp. 12).

Consideraba como rol de la pedagogía, el de educar en y para la vida del Estado democrático. Así, esta es formadora de individualidades y cumple con la finalidad de influir en el destino de la sociedad al definir qué conocimientos son los más útiles para ella. «La actividad especializada es siempre una función social y está supeditada a las condiciones del ambiente, por lo cual ya sea consciente o inconscientemente la enseñanza está penetrada por el sentido y valor que se atribuye al hombre» (pp. 20).

Para Grompone el proceso educativo debía centrarse en el alumno y transitar entre lo teórico y lo práctico. Realizó vehementes críticas a quienes educaban solamente en el plano teórico, sin la correspondiente vinculación con la realidad del educando.

En su obra *Pedagogía universitaria*, Grompone (1963) afirma:

[...] se formulan recetas dogmáticas. Solo se quiere hacer un ensayo de exposición de una idea razonada. Lo importante es que en pedagogía y especialmente en pedagogía de la enseñanza superior pesan factores que no se pueden determinar solamente por acciones individuales, porque está en juego una institución con un fin de dirección, un núcleo de docentes, estudiantes, necesidades de espacio y [de] material, y sobre todo la función social que desempeña, ya sea desde el punto de vista económico o científico (pp. 87-88).

Para él, la universidad es un constituyente central dentro de un proyecto de país en un proyecto de Estado democrático que tome para sí y para los suyos el ejercicio pleno de la libertad, y la igualdad de oportunidades en el marco de un espíritu de solidaridad que efectivamente llegue a cada uno de sus habitantes. La educación debe, necesariamente, estar presente en el plan de construcción de una sociedad democrática (pp. 111).

Grompone entendía que la enseñanza tenía valor desde el punto de vista de la formación humana. El conocimiento científico o intelectual tiene un significado que procede del medio: «La enseñanza superior se determina porque tiene como finalidad la formación especializada de los jóvenes para la actividad científica o intelectual o la técnica fundamentada en ella, y su caracterización se obtiene por la doble circunstancia, de ser una formación post-secundaria y porque prepara directamente para la actuación del hombre adulto» (pp. 120).

## **7.2. Organización de los cursos de formación desde los inicios**

Los seminarios dictados en la Facultad de Derecho eran de carácter voluntario, pero figuraba en los reglamentos, con intención claramente persuasiva, que «su aprobación constituiría un mérito especial» en los concursos. En el primer seminario se inscribieron treinta estudiantes.

En el año 1962 se aprobó el primer Reglamento de Aspirantes. Este se modificó en 1993, documento vigente en la actualidad. En él se instituye el régimen de adscripción por el cual el aspirante se capacita junto a un catedrático del que recibe los conocimientos académicos y el saber empírico sobre la práctica de enseñanza.

En 1976 se creó la sección Aspirantía, donde se archivan los expedientes de los aspirantes (aunque se realiza un seguimiento continuo desde 1984). En 1991 se creó el cargo de coordinador docente de las aspirantías. Como ha habido interrupciones tanto en la gestión, como en el seguimiento, no se puede definir claramente la fecha exacta de creación de este programa de formación. El registro de todas estas fechas dan cuenta de los diferentes movimientos que trataron de potenciar la formación de los docentes. Si bien los inicios fueron entre los años 1962 y 1963, los cambios sociopolíticos acontecidos en el país durante la dictadura no promovieron ni fortalecieron ningún movimiento de formación docente universitaria. Con la universidad intervenida no se dictaron cursos hasta el año 1976, cuando se reabre el curso de Metodología de la Enseñanza de Derecho, que se dictó sistemáticamente hasta 1985. En ese período, asistieron, en promedio, veinticinco alumnos por año.

Retornada la democracia y durante el decanato del Dr. Gelsi Bidart se creó la Comisión Asesora de Pedagogía, en 1987, a cargo del Dr. Cisa, quien trabajó con la finalidad de consolidar una estructura permanente que pudiera llevar a cabo los cursos que se preveían en el nuevo reglamento de pasantías.

En 1989, la UAP contó con un cuerpo docente estable para el dictado de los cursos de Metodología de la Enseñanza y de Metodología de la Investigación Jurídica. Entre 1992 y 1993, sufrió una breve interrupción. Además, se llevaron a cabo numerosas jornadas, talleres y cursillos con docentes extranjeros, sobre todo con docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Entre los años 1985 y 2000 las actas enviadas al Consejo de Facultad de Derecho dan cuenta de más de 207 egresos de la aspirantía. El título que se obtiene es de profesor adscripto en el área disciplinar a la que

se aspiró (profesor adscripto en Derecho Laboral o Derecho Administrativo, por ejemplo).

A partir del seguimiento realizado en las listas de los libros docentes, se puede establecer que se efectuaron diecisiete cursos de Metodología de la Enseñanza y de Metodología de la Investigación Jurídica. Hubo más de 560 estudiantes aprobados, pero que aún no han entregado la monografía final. Existe un gran vacío administrativo que no permite reconstruir lo sucedido ni establecer si hubo más titulaciones.

Durante 2006 y 2007, culminaron su formación trece aspirantes; en los años 2008 y 2009, quince presentaron sus monografías; en 2012 y 2013, solo ocho finalizaron el curso. En resumen, durante el período 2006-2013 obtuvieron la titulación cuarenta y cinco aspirantes (Consejo de la Facultad de Derecho, 2013).

En 2012 se llevó a cabo un seminario de formación docente en conjunto con la UBA, en el cual participaron más de sesenta docentes de Montevideo. Quedó pendiente la reiteración de la experiencia de formación para los docentes de la Regional Norte de la UdelaR, en la ciudad de Salto. Este seminario tenía como objetivos fortalecer las capacidades docentes y generar ámbitos que habilitaran la reflexión grupal sobre las prácticas de enseñanza en el contexto institucional.

La profesionalización de la tarea docente siempre fue visualizada como un gran desafío para los juristas, para los magistrados y para todos los claustros del Consejo, por lo que la facultad, desde antes del año 1970, viene promoviendo en forma sostenida (con algunas interrupciones) diferentes programas de formación pedagógica enfocados a sus docentes jóvenes más que a la formación inicial previa a los concursos para cargos efectivos en la facultad (Consejo de la Facultad de Derecho, 2013).

### **7.3. La formación pedagógica en Derecho**

La Facultad de Derecho instrumentó y reglamentó una formación específica para sus docentes. Aquellos que realizan esta opción obtienen la certificación de profesor adscripto. Estos estudios no son reconocidos fuera del ámbito de la facultad. Esta carrera tiene una duración de tres años y suele ser previa a la obtención de alguno de los grados docentes, por concurso. Tiene dos estructuras bien definidas:

- a) una disciplinar, a cargo del instituto respectivo;

- b) otra general, a cargo de la UAP.

Las actividades académicas y de formación docente se encuentran a cargo de la UAP, que se ocupa especialmente de los cursos de Metodología de la Enseñanza y de Metodología de la Investigación Jurídica para los aspirantes a profesor adscripto que se postulan en los llamados de los institutos y cátedras de las carreras de abogacía y notariado. Hace pocos años se habilitó el ingreso a los docentes de las carreras de relaciones laborales, relaciones internacionales y traductorado.

#### **7.4. ¿Qué características tienen los profesores adscriptos?**

Los profesores adscriptos son aquellos que culminaron el proceso de formación docente tal como lo establece el Reglamento sobre las Aspirantías Docentes de la Facultad de Derecho, y podrán ser tenidos en cuenta para proveer cargos docentes presupuestados (Consejo de la Facultad de Derecho, 1993, artículo 1).

Estos, mientras no desempeñen un cargo docente presupuestado, tendrán derecho a:

- a) Integrar el instituto respectivo en la forma indicada en el Reglamento de Institutos.
- b) Concurrir al grupo que dicho instituto, comisión de carrera o coordinador de grupo docente determine, colaborando en el dictado del curso.
- c) Efectuar tareas de investigación y extensión.
- d) Integrar mesas examinadoras de la asignatura.

Cada instituto podrá encargar a los profesores adscriptos, según la idoneidad demostrada, la presidencia de mesas de exámenes. Las actuaciones tienen que ser debidamente informadas por el instituto respectivo y se tomarán en cuenta como méritos de la carrera docente.

#### **7.5. Proceso de formación docente**

El proceso de formación docente por lo general abarca entre tres y cuatro años lectivos. Se inicia al comienzo del curso inmediatamente siguiente a la admisión del aspirante. Sus objetivos son la adquisición y dominio del conocimiento de la asignatura respectiva y el desarrollo de sus aptitudes didácticas y de investigación jurídica.

Durante el primer año el estudiante está orientado hacia la confirmación de su vocación docente y a la capacitación en los contenidos informativos de la disciplina y en la metodología general y específica de esta. Deberá asistir a los cursos y a las sesiones académicas del instituto correspondiente, así como elaborar guías, bibliografías, fichas de lectura y dar clase bajo la observación del profesor encargado. Además, deberá concurrir a cursos, seminarios o talleres sobre metodología de la enseñanza y de la investigación que la facultad instrumente, y rendir una prueba de conocimiento. En este primer año, el aspirante no podrá integrar mesas examinadoras; no obstante, podrá concurrir, a efectos de su formación, a las instancias evaluativas que se realicen.

El segundo año está dirigido a la profundización de los conocimientos adquiridos y la iniciación del aspirante en la exposición de estos, así como en la adquisición de criterios de evaluación. Además de continuar con la actividad detallada para el primer año, tendrá que dictar al menos una clase, podrá corregir pruebas de estudiantes y colaborar en los proyectos de investigación que el instituto desarrolle.

El tercer año constituirá la culminación del proceso formativo, durante el cual se agregarán a las tareas indicadas para los años anteriores, el dictado de una clase final ante un tribunal y la elaboración de una monografía (artículo 10).

## **7.6. Aspectos administrativos y características propias de la formación**

La formación básica de los profesores adscriptos requiere los cursos de Metodología de Enseñanza y de Investigación Jurídica, además de una serie de actividades que se encuentran previstas por reglamento.

Cada año el Consejo dispone, a pedido de la dirección de la UAP, la realización de un curso, seminario o taller sobre metodología de la enseñanza y de la investigación jurídica, cuyo programa, planificación y desarrollo estarán a cargo de la unidad correspondiente. A fin de facilitar la concurrencia de los aspirantes, la actividad pedagógica debe desarrollarse en dos períodos, uno en el primer semestre y el otro durante el segundo (uno en horario matutino y otro en el vespertino). El curso deberá ser aprobado con una nota mínima de *bueno*, en caso de reprobación, el aspirante podrá repetirlo al año siguiente (solo se permite que se recurse una vez). El informe con los resultados del curso, seminario o taller, y la calificación obtenida por cada aspirante deberá ser presentado dentro del término de treinta días, una vez finalizada la actividad indicada, a la

coordinación docente de aspirantías, la que dispondrá la remisión de una copia al instituto correspondiente (artículo 11).

Los participantes de los cursos de formación deben asistir a uno dictado por un profesor con grado superior a tres, que será el encargado de la tutoría principiante. Cuando la asignatura requiera más de un curso, los aspirantes deberán asistir en los años que dure su formación a todas las instancias formativas, además de las de coordinación académica (artículo 8).

En cada uno de los años que dure la formación, le corresponde al aspirante, en su práctica, desarrollar al menos tres temas si el curso es anual, y dos si el curso es semestral; y dictar al menos cuatro clases del curso (artículo 11). Los aspirantes deberán, además, rendir una prueba de conocimiento de la asignatura en la cual se presentó a la formación. Las evaluaciones quedan a criterio de los institutos, pudiendo ser escritas u orales (artículo 13).

Otro de los requisitos para completar la formación, es participar de los equipos de investigación que el instituto tenga en marcha, lo que será supervisado por el tutor responsable. La participación quedará asentada en el legajo personal, registrando de qué investigación formó parte y el modo en que lo hizo (artículo 14).

En cuanto a la certificación de las inasistencias, se aplica la normativa universitaria vigente, tanto para las clases teóricas de Metodología de la Enseñanza y de la Investigación como para aquellas otras de carácter obligatorio, tales como los seminarios, jornadas de coordinación, etc. (artículo 16).

La duración de la aspirantía es de cuatro años, los cuales deberán ser cursados en forma consecutiva, pudiéndose suspender a pedido del participante por motivos de fuerza mayor (artículo 20).

Al inicio del tercer año, el aspirante deberá presentar como mínimo cinco posibles temas para su monografía que servirá como evaluación final. El instituto seleccionará uno, tomando en cuenta su importancia práctica, el desarrollo bibliográfico, los antecedentes y los aportes que pudiera implicar para el acervo de la asignatura. Una vez que el aspirante es notificado acerca de la aceptación del tema, dispone de un año para la presentación de la monografía. El trabajo deberá tener una extensión mínima de cincuenta páginas y se presentará al instituto con el aval del tutor.

Tras la aprobación de la monografía, se elabora un acta con la firma de los integrantes del tribunal evaluador y se envía a Coordinación de Aspirantías para que inicie los trámites del certificado de profesor adscripto de la asignatura respectiva (artículos 19 y 24).

# CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE LOS DATOS

## 8.1. Generalidades

La Facultad de Derecho de la UdelaR se instaló definitivamente el 18 de julio de 1849 y, desde su creación, ha cumplido el rol de garante del ordenamiento jurídico. De sus aulas han egresado presidentes, legisladores, líderes políticos y sociales, y dirigentes sindicales. Además, el Poder Judicial se conforma, casi de forma exclusiva, con sus egresados (hasta la creación de las universidades privadas que surgieron a partir de 1985). Desde su fundación, como Facultad de Jurisprudencia, se han dictado clases de Economía Política, Derecho Civil, Derecho Mercantil, Derecho Público y de Gentes. La duración de la carrera, según el plan de estudios vigente en sus inicios, era de tres años. El título otorgado era el de doctor en Jurisprudencia.

En 1908, la facultad comienza a reorganizarse y empieza a funcionar con el nombre de Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Al año siguiente, cambia la nomenclatura del título de egreso que pasa a ser doctor en Derecho y Ciencias Sociales. Fue modificado nuevamente en 1991, cuando se creó la Facultad de Ciencias Sociales. El título de egreso para la carrera de abogacía es doctor en Derecho y para notariado es escribano público.

Desde 1891 esta facultad dicta los cursos de Derecho (antes Jurisprudencia) y de Escribanía. La licenciatura en Relaciones Internacionales surge en el año 1985. Había tenido como principal antecedente, en 1918, la carrera de Diplomacia, que había sido cerrada durante la dictadura.

En 1994 se creó la tecnicatura en Relaciones Laborales, estructurada como una carrera corta, con una duración de dos años y medio. En 2012, al aprobarse el nuevo plan de estudios, pasó a ser una licenciatura, ahora con una duración de cuatro años.

La carrera de Traductorado, cuyos inicios se remontan al año 1976, se desarrolla con el objetivo de formar profesionales que ejerzan como traductores públicos en diferentes lenguas: alemán, inglés, francés, italiano y portugués.

A continuación se detallan las carreras de grado vigentes en la Facultad de Derecho, especificándose los planes de estudio, la duración de las carreras y, algo fundamental, la coexistencia de carreras creditizadas y sin creditizar. El diseño de los planes según la Ordenanza de Grado (2011) pone de manifiesto las diferentes concepciones sobre la aplicación de la norma como lineamiento de política institucional.

Se destaca el peso de las carreras tradicionales frente a las llamadas *carreras cortas*, que están creditizadas y en concordancia con la normativa vigente. Recién en el mes de julio de 2016, se aprobaron los nuevos planes de estudio de las carreras de Abogacía y Notariado, creditizadas y con cambio del título de egreso.

<b>Carrera</b>	<b>Plan de estudios</b>	<b>Duración</b>	<b>Horas/créditos</b>	<b>Titulación</b>
<b>Abogacía</b>	1989	6 años	2976 horas	<i>Doctor en Derecho</i>
	2016	5 años	360 créditos	<i>Abogado</i>
<b>Notariado</b>	1989	6 años	3008 horas	<i>Escribano Público</i>
	2016	5 años	360 créditos	<i>Escribano</i>
<b>Relaciones Internacionales</b>	2013	4 años	320 créditos	<i>Licenciado en Relaciones Internacionales</i>
<b>Relaciones Laborales</b>	2012	4 años	320 créditos	<i>Licenciado en Relaciones Laborales</i>
<b>Traductorado</b>	1976	4 años	1780 horas	<i>Traductor Público</i>
<b>Procurador</b>	1989	4 años	1200 horas	<i>Procurador</i>
<b>Comercio Internacional</b>	2013	2.5 años	200 créditos	<i>Técnico Asesor</i>
<b>Relaciones Laborales</b>	2013	2.5 años	200 créditos	<i>Técnico Asesor en Relaciones Laborales</i>

Cuadro 4. Planes de estudio de Facultad de Derecho, año 2016

La UdelaR cuenta con una población de 109.563 estudiantes de grado, de los cuales 14.065 pertenecen a las carreras de la Facultad de Derecho. Anualmente ingresan más de 2500 estudiantes. En 2010 se registró el mayor número de ingresos de su historia (2745).

Según los datos del censo de funcionarios del año 2009, la universidad contaba con 10.047 cargos docentes, de los cuales el 32 % pertenecían al área social y artística, aproximadamente unos 3115 cargos correspondientes a 52.800 horas presupuestadas.

La Facultad de Derecho cuenta con 838 docentes que dictan cátedra en las diferentes carreras (12.289 horas para el ejercicio de los cargos). Muchos de ellos se encuentran cursando la formación de adscriptos o, en su defecto, el haber cursado la formación como aspirantes los habilitó para acceder a cargos presupuestados en forma interina.

El número de funcionarios no docentes (T/A/S), según censo de 2009, era de 5811, correspondientes a los diferentes escalafones (A a la F), teniendo algunos de ellos cargos docentes y no docentes. Del total de los funcionarios censados, 711 se desempeñan en el área social y artística, siendo la Facultad de Derecho la que tiene más cantidad, 214 (seguidos por la Facultad de Ciencias Económicas con 170).

A continuación se especifican los datos sobre la cantidad de docentes por grado de la Facultad de Derecho y el número de horas que representan en el presupuesto de la facultad.

	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Grado 5	Totales
<b>Doc/grado</b>	235	223	250	86	44	838
<b>Hs/grado</b>	2935	3406	3543	1403	1002	12.289

Cuadro 5. Datos estadísticos UdelaR, 2015

La gran mayoría de los cargos docentes comprendidos en los grados 1, 2 y 3 tienen una carga horaria inferior a veinte horas. Esto implica que existan cargos presupuestados con ocho a diez horas semanales.

Cabe recordar que los cargos de profesores adjuntos (grado 3) son aquellos que pueden tener cursos a su cargo, y tienen una representatividad mayor que el resto de los grados (30 %). Los grados 1 a 3 (ayudante, asistente y adjunto) representan el 84 % del total de los cargos de la facultad, el restante 16 % corresponde a los grados 4 y 5 (profesor agregado y profesor titular).

### 8.1.1. Estructura académica

La estructura académica de la facultad está organizada en institutos, carreras, áreas de trabajo y grupos docentes.

Los *institutos* son veinte y están distribuidos de la siguiente forma:

- Derecho Administrativo
- Derecho Agrario
- Derecho Civil I y IV
- Derecho Civil II y III
- Derecho Comercial
- Derecho Constitucional

- Historia del Derecho y Derecho Romano
- Filosofía del Derecho
- Derecho Financiero
- Historias de las Ideas
- Derechos Humanos
- Derecho Informático
- Derecho Internacional Público
- Derecho Internacional Privado
- Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
- Derecho Penal
- Derecho Procesal
- Sociología Jurídica
- Técnica Forense
- Técnica Notarial

Las *carreras*, entre las que se encuentran también las denominadas *carreras cortas*:

- Traductorado (con una coordinación docente).
- Relaciones Laborales (con comisión de carrera de acuerdo a la Ordenanza de Estudios de Grado del año 2011)
- Relaciones Internacionales (con comisión de carrera de acuerdo a la Ordenanza de Estudios de Grado del año 2011)

*Áreas de trabajo y/o grupo de docentes:*

- Área socio-jurídica
- Grupo docente de Ciencias Políticas
- Grupo docente de Economía Política
- Grupo de Derecho y Género
- Centro de Estudios de Derecho Comparado en el Mercosur (propiedad, familia y sucesiones)
- Centro Interdisciplinario de Relaciones de Consumo
- Centro Sociedad de Análisis Jurídico

Además, de Decanato dependen:

- Unidad de Extensión (UEX)

- Unidad de Apoyo Pedagógico (UAP)
- Unidad de Investigación (UI)
- Posgrado (UP)
- Educación Permanente (UEP)
- Clínica Notarial
- Consultorio Jurídico
- Coordinación General Docente
- Coordinación Docente de la Regional Salto

*Una sólida estructura no docente*, que tiene a cargo:

- Secretaría del Consejo
- Secretaría de Comisiones
- Administración de la Enseñanza/Bedelías
- Personal docente y no docente
- Contaduría
- Biblioteca
- Publicaciones
- Mantenimiento Técnico
- Vigilancia

### **8.1.2. Apoyo a la formación docente**

Esta unidad colabora con la formación de profesores adscriptos. Tiene más de 25 años de funcionamiento, y contó con la figura del Dr. Enrique Iglesias, que estuvo encargado de ella hasta su fallecimiento en 2007, dando un gran impulso a la formación inicial de los futuros docentes desde la década de los noventa.

Iglesias (2007) planteó que detrás de la creación del régimen de aspirantías se ve la fuerte voluntad renovadora que tiene la Facultad de Derecho. Docentes pares del Dr. Iglesias recuerdan algunas de sus afirmaciones sobre que los docentes se hacen y no solo nacen y, como consecuencia, su idea de una apuesta a la formación y profesionalización. Esta

visión lo condujo a plantear que para mejorar e innovar la enseñanza de grado, el docente necesita formarse en pedagogía y didáctica.

Tal como ha sido señalado en este trabajo, a la salida de la dictadura, en 1985, los problemas de la enseñanza universitaria eran preocupantes, no solo por la precariedad presupuestal, sino también debido al deterioro sufrido por los cuadros académicos y la explosión de la matrícula estudiantil, entre otros temas.

En 1987, el Consejo de Facultad aprobó el Programa de Formación Pedagógica, designando una comisión cogobernada (docentes, estudiantes y egresados) para que se encargara, entre otras acciones, de la formación docente. A partir de la consolidación de la UAP, en el año 1989, esta unidad se abocó a la implementación de los cursos exigidos por el régimen de formación de profesores adscriptos, lo que se conoce como *aspirantes*. Se llevaron a cabo diferentes alternativas de cursos para dar respuesta al régimen de aspirantías. Recién en 1994, a través de varios concursos de oposición y méritos, se proveen los cargos de las asignaturas de Metodología de la Enseñanza y Metodología de la Investigación Jurídica.

El reconocimiento de dos grandes impulsos, uno generado en la década del sesenta por el Dr. Grompone, y otro en la del noventa por el Dr. Iglesias, marcan un antes y un después en la formación docente. Hubo otros movimientos innovadores para la época (años sesenta), que no pudieron concretarse totalmente y de los que no quedan registros escritos, motivos por los cuales la UdelaR no los ha reconocido.

En el segundo período, el Dr. Iglesias, con el apoyo del pedagogo Emilio Marenales, elaboró guías didácticas, librillos para estudio, una serie de publicaciones sobre pedagogía universitaria. Además, se sistematizaron las experiencias de los aspirantes y se generaron materiales educativos, que aún hoy son usados. Pero todo este esfuerzo no fue acompañado con un registro administrativo que permaneciera en el tiempo. Es por eso que se tuvo que buscar toda información impresa (en algunos casos casi ilegible) para armar una base de datos de los participantes de los cursos de Metodología de la Enseñanza desde 2001 hasta 2011. Las actas anteriores no pudieron ser reconstruidas.

Después del fallecimiento del Dr. Iglesias, la oficina de aspirantía quedó sin personal administrativo. Igualmente, a iniciativa del profesor Carlos Cabral, que oficiaba como ayudante del Dr. Iglesias, se continuó con el dictado de los cursos, pero sin apoyo, lo que complejizó aún más el registro y seguimiento de los participantes. Más tarde se disolvió

la sección, y las diferentes encargaturas docentes que le sucedieron priorizaron otros aspectos, sin resguardar los registros de los años anteriores.

En este contexto, y desde su asunción como decano, el Dr. Uriarte ha tratado de promover e incentivar la formación del profesorado de Derecho. Por esto propone que con esta investigación se logre dar a conocer el trabajo que desde hace más de cincuenta años se viene desarrollando en la facultad y confiere el aval para realizar este trabajo que pretende empezar a reconstruir parte de la historia de la facultad y de la formación de los aspirantes a profesores adjuntos; un gran deber que los docentes de Derecho tienen con las figuras de los doctores Grompone e Iglesias.

## 8.2. Población objeto de estudio

Luego de construida la base de datos, y depurada de las inconsistencias, se registra que las inscripciones al curso de formación a aspirantes ascendía a 528 participantes en el período 2001-2011. Las inscripciones parten de un llamado abierto y un *ranqueo* de las comisiones asesoras de cada especialidad, que evalúan los puntajes de cada participante y lo ubica de acuerdo los resultados. El fallo es avalado por el Consejo de la Facultad, y recién ahí los aspirantes pueden inscribirse para cursar las metodologías y comenzar su proceso formativo.

Número de participantes	Instrumentos utilizados	Técnicas aplicadas	Procesamiento de los datos
528	Base 2 depurada	Filtrado Variable <i>Metodologías</i>	Frecuencia simple para ver perfil de la población
275	Base 3 final	Filtrado Variable <i>ME</i>	Caracterizar la población objeto de estudio

Cuadro 6. Participantes, técnicas y formas de procesamiento de los datos

Cada una de las aspiraciones se realiza a una asignatura o a algún instituto, por lo cual deben ser efectuadas con el aval de los responsables del área en formación. Por ejemplo, son aspirantes a profesores adscriptos en Derecho Civil I y IV o en Derecho Civil II y III, ya que se trata de asignaturas de dos institutos diferentes.

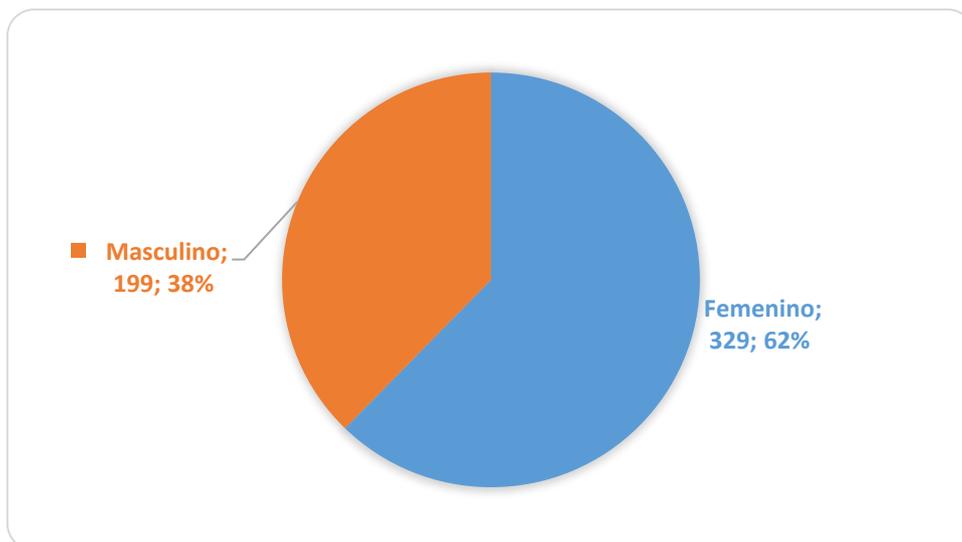


Gráfico 2. Distribución por sexo

De esos 528 aspirantes, el 62,3 % son de sexo femenino y el restante 37,7 % son de sexo masculino. Este aspecto sigue la regla de la distribución por sexo observable en toda la UdelaR, según la cual los primeros grados docentes mayoritariamente son ocupados por las mujeres, cuestión que se revierte en los grados superiores. No hay que olvidar que esta formación habilita para el ingreso a los grados más bajos del escalafón docente (1 y 2) como ayudantes o asistentes de alguna cátedra.

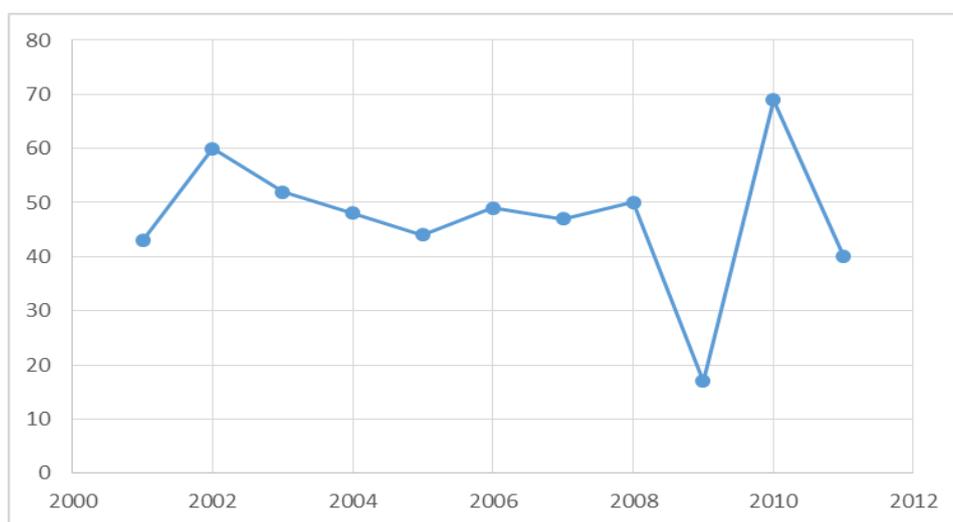


Gráfico 3. Evolución de las inscripciones entre los años 2001 y 2011

Si se analizan las inscripciones en un período de diez años (2001-2011), se puede ver que el 2010 fue uno de los años con mayor número de ingresos, y el 2009 el de menor ingreso. Los años 2002, 2003, 2008 y 2010 fueron los que presentaron mayor inscripción, pero no superaron el 15 % del total de la matrícula de la Facultad de Derecho. La variabilidad

depende de las necesidades de cada instituto y no de la voluntad de los aspirantes, ya que cada instituto o carrera envía a la Unidad de Apoyo Docente (UAD) el número de aspirantes que está dispuesto a aceptar. Esta información se remite al Consejo, el cual lo acepta y avala, si lo considera pertinente, y luego se realiza el llamado abierto.

El lector podrá preguntarse, ¿por qué los llamados funcionan administrativamente de esta manera? Hay varias respuestas:

- a) Cada aspirante debe contar con un tutor. Pueden ser tutores los docentes con grado superior a 3 (adjunto). Su función será acompañar toda la formación del aspirante.
- b) El cupo de aspirantes en cada instituto puede estar completo, debido a que quienes ingresaron en años anteriores aún pueden estar formándose.
- c) Pueden producirse bajas de los docentes titulares o existir menos grupos, lo que lleva a que se cuente con menos recursos para dictar los cursos de cada asignatura.
- d) Los docentes con grados altos desempeñan otras tareas y no pueden o no quieren tener aspirantes para atender.

Estas particularidades deben ser consideradas, ya que muchos aspirantes ven su formación como una instancia de docencia en forma honoraria. La particularidad de los casos varía dependiendo de cada instituto o de los recursos presupuestales existentes en la facultad.

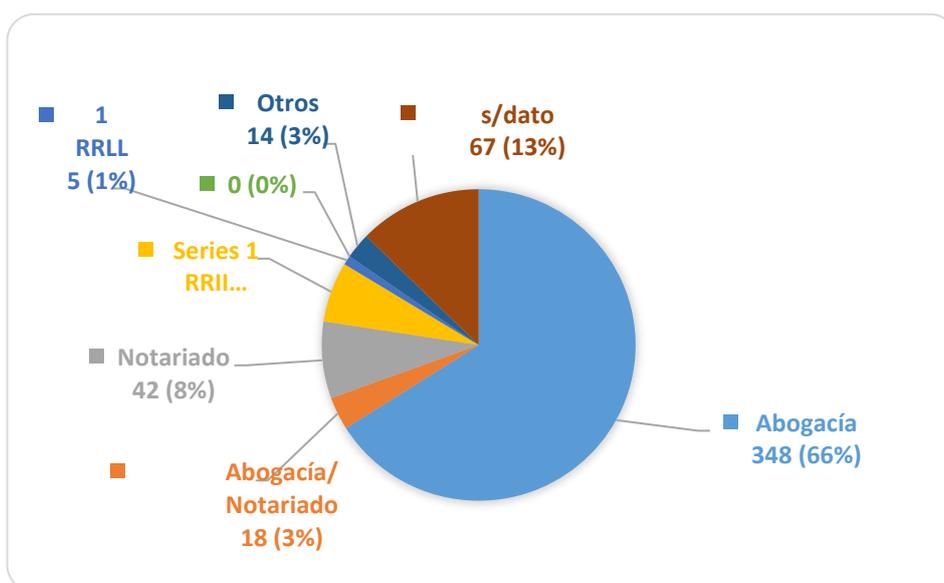


Gráfico 4. Procedencia de los inscriptos al curso

El peso de la tradición de la propia facultad hace que el 66 % de los inscriptos tengan el título de abogado, el 8 % sean procedentes de la carrera de Escribanía y el 3 % tengan la doble titulación de abogado y escribano. El ítem *otros* corresponde a titulaciones que no ofrece la facultad, profesionales que dictan clases en Traductorado o en las llamadas carreras cortas: psicólogos, economistas, antropólogos, sociólogos, licenciados en Lingüística y en Lenguas extranjeras.

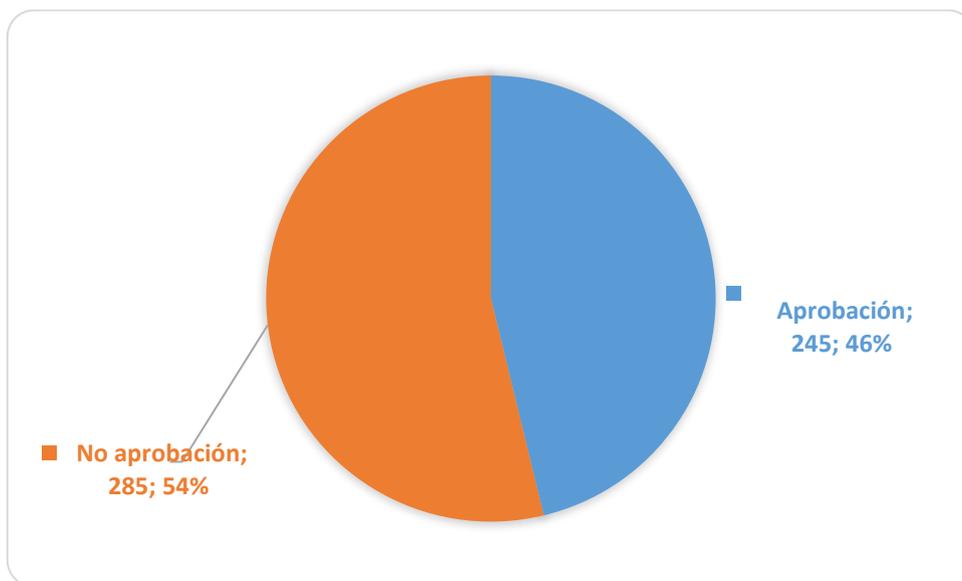


Gráfico 5. Aprobación de los cursos obligatorios

Del total de los ingresos, solo el 46 % aprobaron los cursos obligatorios de Metodología de la Enseñanza y de Investigación Jurídica, el restante 54 % no presentó alguno de los trabajos finales, por lo cual, no aprobaron.

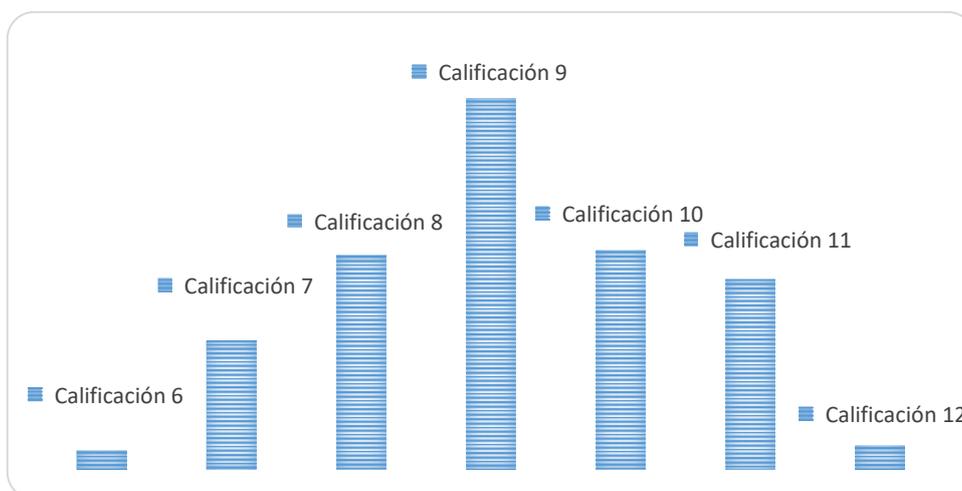


Gráfico 6: Notas de aprobación de Metodología de la Enseñanza

De acuerdo con el Reglamento de Aspiraciones, el mínimo exigido para la aprobación es 6 (BBB) y el máximo es 12 (SSS). De los aspirantes que aprobaron la asignatura Metodología de la Enseñanza, vemos que un gran número lo hicieron con nota 9 (MBMBMB).

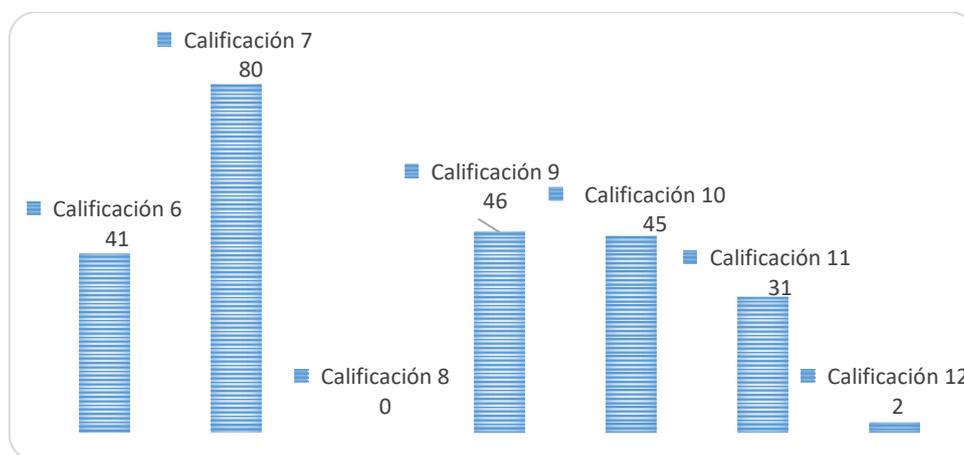


Gráfico 7: Notas de aprobación de Metodología de la Investigación Jurídica

La mayoría de los aspirantes no tuvieron en su formación la asignatura Metodología de la Investigación; por lo tanto, Investigación Jurídica les resulta de suma complejidad. Quizás esa sea una de las explicaciones de la variedad de calificaciones de aprobación (BBMB, es decir 7, fue la nota de aprobación que obtuvieron la mayoría de los alumnos).

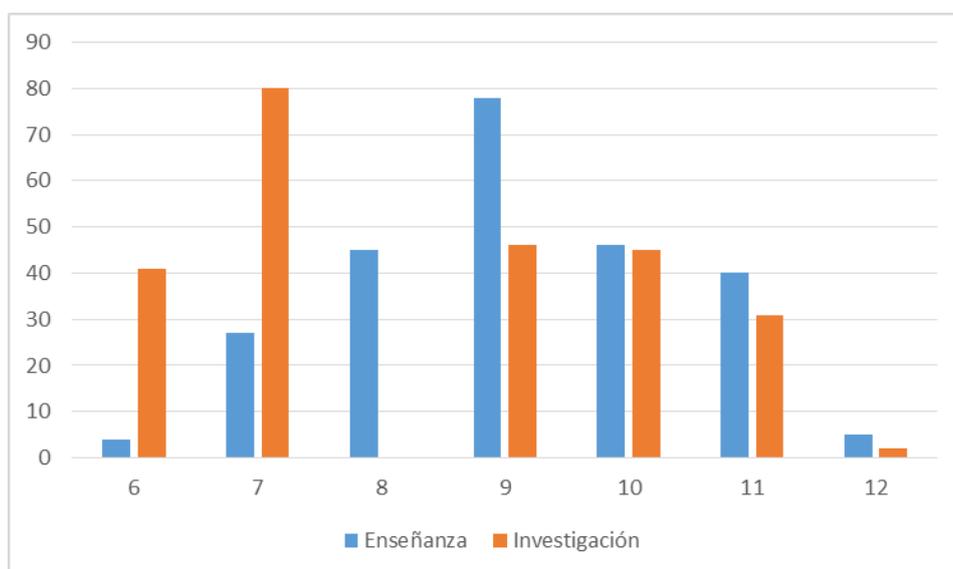


Gráfico 8. Notas de aprobación de las asignaturas obligatorias

Para poder observar el rendimiento de los aspirantes del curso de profesor adscrito por sexo se realiza un cruzamiento de las variables.

			Sexo		Total
			masculino	femenino	
Resultado final	Aprobado	Recuento	95	151	246
		% dentro de resultado final	38,6 %	61,4 %	100 %
		% dentro de sexo	47,7 %	45,9 %	46,6 %
		% del total	18,0 %	28,6 %	46,6 %
Total	No aprobado	Recuento	104	178	282
		% dentro de resultado final	36,9 %	63,1 %	100 %
		% dentro de sexo	52,3 %	54,1 %	53,4 %
		% del total	19,7 %	33,7 %	53,4 %
Total		Recuento	199	329	528
		% dentro de resultado final	37,7 %	62,3 %	100 %
		% dentro de sexo	100,0 %	100,0 %	100 %
		% del total	37,7 %	62,3 %	100 %

Cuadro 7. Cruzamiento de *resultados finales* y *sexo* (tabulación cruzada)

Porcentualmente, el sexo femenino es el que más se inscribe a los cursos de formación, hecho que se refleja en los datos de aprobación de estos.

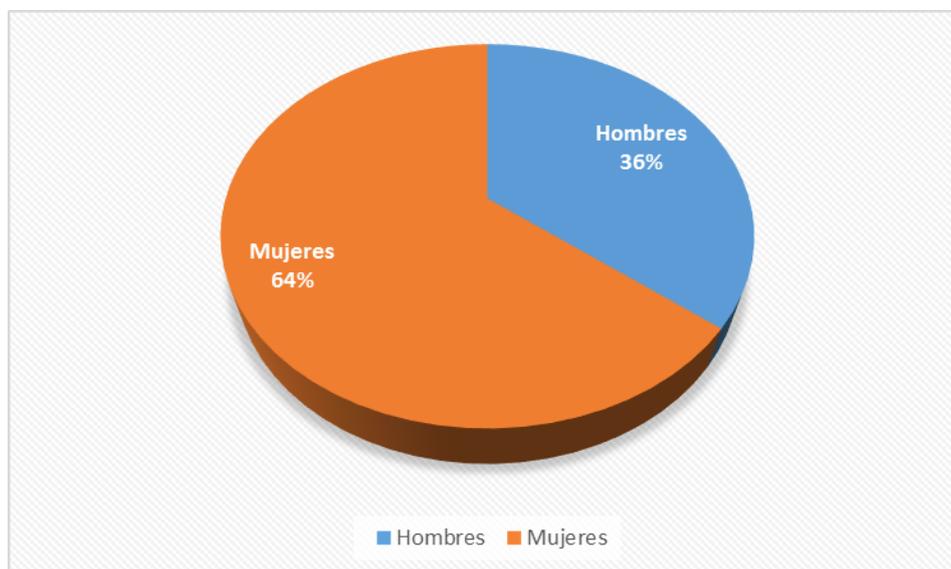


Gráfico 9. Distribución por sexo de los aspirantes con Metodología de la Enseñanza aprobada

La distribución por sexo en la conformación del *staff* docente está siendo profundamente investigado por el grupo de trabajo Política y Género. Tanto la universidad como toda la educación está altamente feminizada. Si se analizan los tramos etarios de esa distribución, estos coinciden con los ciclos biológicos de la mujer. En los primeros años de su ingreso

a la docencia en la universidad, las encontramos en los primeros grados de la carrera docente. Posteriormente hay una especie de receso (atribuido a una mayor dedicación a la vida personal y familiar) y luego, la mujer, vuelve a retomar su carrera. El vacío que se genera se observa en la brecha existente entre los grados 3 y 5 del escalafón docente.

En resumen, los grados más bajos (1 al 3) están altamente feminizados, en tanto en los más altos hay una mayor presencia de los hombres. Esto explicaría que los decanos de nuestras facultades han sido principalmente hombres. En la Facultad de Derecho, la primera decana fue designada en el pasado período y su formación de grado es de notariado, aspecto nada común en la historia de la institución.

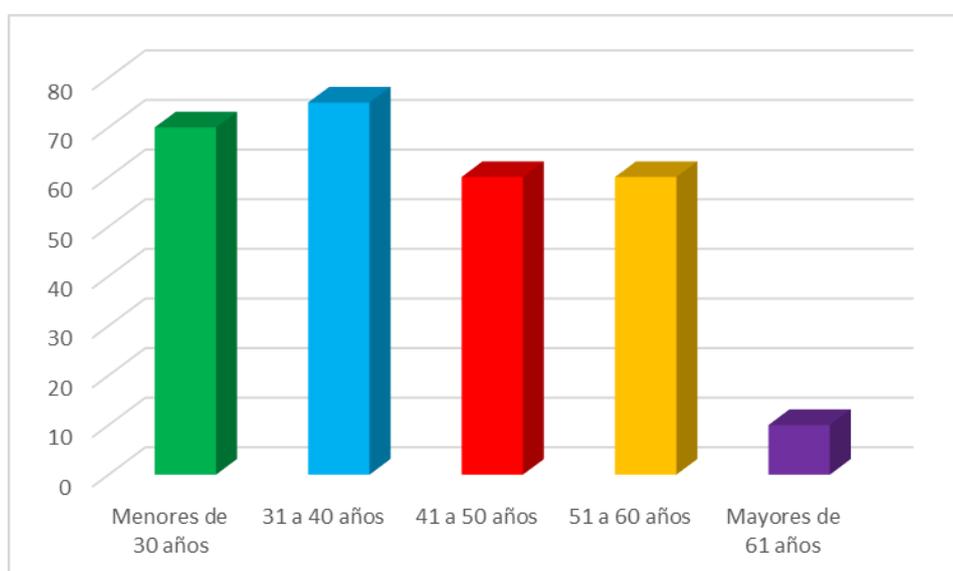


Gráfico 10. Distribución por edades de los aspirantes con Metodología de la Enseñanza aprobada

Otro aspecto interesante es la distribución etaria de los aspirantes que cuentan con Metodología de la Enseñanza aprobada. La sumatoria entre los menores de 30 y los comprendidos entre 31 y 40 años llega al 52 % de la población, frente al 48 % de los restantes tramos etarios.

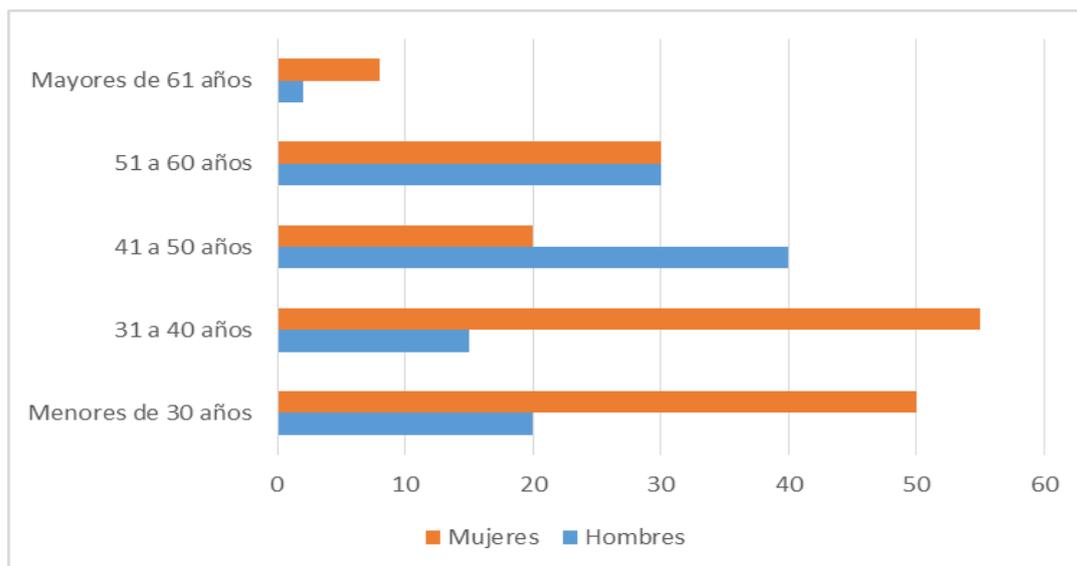


Gráfico 11. Relación entre las edades y el sexo de los aspirantes con Metodología de la Enseñanza aprobada

Con respecto a la escolaridad, en la trayectoria de grado de los aspirantes, el 75 % no había perdido ningún examen durante la carrera, y el restante 25 % había perdido solo dos exámenes en su formación.

Es de destacar que el 60 % de los aspirantes desempeña tareas de enseñanza en forma honoraria, el restante 40 % recibe remuneración como docente grado 1 o 2 (como interinos y/o realizando tareas de gestión dentro de la universidad). De los que ejercen la docencia sin percibir ingresos por su labor, todos lo hacen directamente en Facultad de Derecho formando parte de un instituto; y de los que ejercen la docencia y reciben remuneración por ello el 80 % tiene un cargo docente en Derecho, el 10 % en Ciencias Económicas, el 4 % son docentes de otras facultades o servicios (Medicina, ISEF, Turismo, Agronomía, o Formación Docente de ANEP), el 6 % restante no contesta. De los que trabajan en un área afín a su formación, el 80 % tiene cargos de gestión dentro de una universidad (pública o privada) y el 20 % tiene cargos en algún ente del Estado o en el Poder Judicial.

De los aspirantes que realizan alguna tarea de enseñanza, el 48 % no tiene grado (son honorarios y/o aspirantes a docentes). Un 28 % de los aspirantes tiene grado 1 (ayudante en forma interina o por contrato), el 14 % posee un cargo de grado 2 (asistente interino o contratado), y un 9 % no presenta información (solo informa que tiene cargo). Para hacer un seguimiento de ese 9 % (que dice que tiene cargo), se recurrió a la sección Personal de la facultad, y se pudo saber que el 40 % tiene o tuvo algún cargo docente grado (2 o 3)

por contrato para algún proyecto institucional, el 10 % ha tenido alguna actuación como capacitador dentro de la UdelaR percibiendo su remuneración como docente grado 3 (adjunto), y el restante 50 % realiza alguna tarea de confianza con remuneración docente (pero no desempeña la tarea docente, sino que realiza tareas de gestión, como asistentes académicos, o tareas puntuales en alguna unidad o comisión).

Muchos de los aspirantes cuentan con alguna especialización dentro de la rama jurídica a la que se dedican profesionalmente. Se observa que hay un 35 % con especialidad en Derecho Privado, 22 % en Derecho Público, 6,5 % en Derecho Internacional (tanto público como privado), y 2,2 % en Judicatura. El 34,3 % restante no presentó constancia de especialización. Dentro de la categoría Derecho Público, el porcentaje más alto de la especialidad lo tiene Derecho Administrativo con 50 %, luego Constitucional con 20 %, Penal con 20 % y Financiero con 10 %. En la categoría correspondiente a la especialización en Derecho Privado, el 44 % pertenece a ramas jurídicas sobre menores, Derecho de Familia y Civil, el 31 % le corresponde a Comercial y el 25 % a Laboral.

El estudio de estos porcentajes resulta interesante, pues determina la heterogeneidad de las especialidades de los aspirantes, que además coincide con los institutos con los que cuenta la facultad, que año a año realiza un llamado para fortalecer su estructura.

### **8.3. Categorías de análisis**

El trabajo de campo involucró a cincuenta y seis personas en sus diferentes roles, y agrupados de acuerdo a determinados criterios:

- Actores calificados: directores de UAP (siete), docentes de los cursos de Metodología (dos de Enseñanza, uno de Investigación), asistentes académicos y decanos (siete).
- Docentes adscriptos, aspirantes con las dos Metodologías aprobadas, aspirantes con el proyecto entregado, aspirantes que cumplen con el requisito de las dos Metodologías aprobadas pero que han abandonado.
- Grupos conformados por la combinación de actores calificados y docentes titulados o con los requisitos previstos por el reglamento de la formación.

Número de participantes	Instrumentos utilizados		Técnica aplicadas	Procesamiento de la información
7+3+7	Cuestionarios de entrevistas abiertas		Entrevistas con actores calificados	Información sobre la formación de los adscriptos
18	Cuestionarios de entrevistas abiertas		Entrevistas a aspirantes que tenían aprobado Metodología de la Enseñanza	Información sobre cómo fue su formación
21	Pauta para grupos de discusión	Realización de tres grupos de discusión Con ME aprobada	Análisis de las necesidades de formación y las características de esta última	

Cuadro 8. Participantes, técnicas y formas de procesamiento de los datos

Considerando el amplio volumen de datos recabados en las entrevistas individuales y grupales, se creyó conveniente cumplir el proceso de análisis de la información sugerido por Hernández, Fernández y Baptista (2008):



Figura 2. Proceso de análisis de la información

Fuente: Creación propia con base en Hernández, Fernández y Baptista (2008)

La codificación de la información se consideró en dos niveles. Lo primero fue identificar las unidades de significado para poder categorizarlas, lo que se logró a través del análisis y la revisión de cada entrevista. Esto permitió generar nuevas categorías y subcategorías o consolidar las ya descubiertas. Se efectuaron comparaciones constantes y continuas, observando la repetición.

En el segundo nivel, se compararon las categorías entre sí para observar sus vinculaciones y poder agruparlas en temas (Hernández, Fernández y Baptista, 2008). De la codificación, se seleccionó la más importante. Se optó por una *codificación axial*, concluyendo la tarea con un diagrama que muestra las relaciones entre todos los elementos. Se tuvo en cuenta la categoría central (centro del fenómeno): la formación docente universitaria. En esta etapa, al igual que en la recolección de datos, siempre se tuvo presente el problema de esta investigación y los objetivos trazados, posibilitando así la selección y el análisis de la información más relevante. A partir de este minucioso trabajo surgen las categorías que sirven a los objetivos, tanto al general como a los específicos, de la investigación.



Figura 3. Categorías de análisis surgidas del procesamiento de los datos

### 8.3.1. La formación del docente de Facultad de Derecho

Todos los docentes entrevistados reconocen que es necesaria una «formación para dar clases». No existe una definición concreta al respecto. Los entrevistados no fueron capaces de especificar qué implicaría concretamente esa formación, pero sí manifestaron su voluntad de saber cómo se hace, de qué forma se planifica, cómo se piensan los recursos y, lo más importante, saber qué y para qué enseñar.

Como ya fue mencionado, a nivel institucional, Iglesias (2007) expresó que detrás de la creación del régimen de aspirantías se encontraba una fuerte voluntad de innovación de la función de enseñanza en la Facultad. Por muchos años se creyó que los docentes eran quienes tenían un don innato para enseñar. Esa postura resultó insuficiente, cayó, y se reconoció la necesidad de un proceso de formación y profesionalización con el objetivo de mejorar e innovar en la enseñanza de grado.

Uno de los entrevistados, que compartió muchos años de trabajo con el Dr. Iglesias, comentaba:

La propuesta de formación docente fue de corte rupturista, ya que la docencia estaba hasta ese momento, en manos de los docentes con grados más altos que seleccionaban a sus sucesores, como una especie de sucesión monárquica. Los *elegidos* se conformaban con replicar las experiencias y hasta los errores que realizaba el docente responsable del curso, sin cuestionar, sin proponer, sin querer modificar nada (IECa1).

Ante la pregunta «¿Se logró algún cambio?», el entrevistado, con un poco de tristeza dice que cree que todo sigue igual, ya que los institutos se valen de los aspirantes como una especie de *mano de obra barata*, y no se ha logrado involucrar mucho a los institutos en la formación de sus noveles docentes (IECa3).

Pero cuando se comenzó a ahondar sobre cómo se pensó la formación docente universitaria, comentaba: «De misma forma que la brindada en formación docente de ANEP: para una población objetivo que va a dictar sus cursos a estudiantes de educación básica o media, pero no para universitarios» (IECa3).

Tanto el entrevistado como el Dr. Iglesias (impulsor de varios cambios en la universidad) contaban con formación docente de educación media y formación universitaria en abogacía, y no tuvieron tiempo de reflexionar sobre cuáles eran las diferencias entre las distintas pedagogías, y si los objetivos eran iguales o diferentes. «Pero es preferible eso y no nada», acotaba el entrevistado (IECa3).

Otro entrevistado, docente de la asignatura Metodología de la Investigación Jurídica, plantea que los abogados y escribanos en su propia formación de grado tienen muchos aspectos vinculados con la docencia, ya que deben leer e interpretar las normas y, además, saber explicarlas a sus clientes. Por lo tanto ese proceso de comunicación y transferencia

es un proceso «casi natural», por eso considera que lo que necesitan «es un fuerte trabajo en investigación de la norma, más que elementos de la didáctica» (IECa2).

Con la creación de la Unidad Académica de Investigación (UAI), en la facultad se trató de atender las necesidades de investigación de la sociedad, que conjuntamente con la enseñanza y la extensión son fundamentales en la universidad.

«Con el proceso de investigación se pretende conceptualizar la realidad, con el fin de obtener y formular, mediante la observación y la sistematización metódica, representaciones intelectuales que sean expresión lo más exacta posible de la realidad y contribuyan a engrosar el acervo teórico de las ciencias» (IECa2).

Además, a partir de esta formación de los docentes, se podrá plantear la necesidad de efectuar cambios curriculares, como a los que está abocada hoy en día la facultad.

Uno de los entrevistados fue tutor de tesis de la maestría en Enseñanza Universitaria que implementa el área social y artística de la UdelaR con la coordinación de la CSE. Él planteó, desde su experiencia, que son muy pocos los docentes de Facultad de Derecho que cursan y finalizan la maestría, la gran mayoría son docentes de la licenciatura en Relaciones Laborales y solo una docente es del área.

Frente a los comentarios de los entrevistados, se les pregunta: «¿Por qué los docentes no aspiran a cursar la maestría y sí hacen el esfuerzo de realizar la formación de profesores adscriptos?» (IECa2).

Uno de ellos plantea que «por desconocimiento de la oferta de la maestría, [además], muchos de los participantes son colaboradores honorarios en los institutos, y ser profesor adscripto le genera un puntaje para el llamado a un grado docente dentro del instituto» (IECa4).

En otro caso se plantea que «el curso de la facultad da estatus y méritos para los llamados a ingreso al Poder Judicial. [Incluso] hay casos en los que no lo finalizan y/o lo abandonan, pues ya lograron su objetivo» (IECa1).

La docente responsable de la unidad plantea que «en tiempo de concursos, los pedidos de las constancias del curso de formación es uno tras otro, una constante [...]. Hacer la maestría universitaria es para quienes quieran seguir haciendo docencia en la UdelaR, fuera de la Facultad de Derecho. Y bueno, con esta formación para nuestra facultad alcanza» (IECa5).

En los tres *focus groups* se puede establecer que el curso de formación de docentes de Derecho para el imaginario de los docentes y egresados es de mayor prestigio que la maestría universitaria, pero nada tiene que ver con la formación que les puede brindar. Otros actores no tienen ni idea sobre de qué consta la propuesta formativa.

Una aspirante a docente de Relaciones Laborales, que en este momento se encuentra en etapa de elaboración de su tesis de la maestría de Enseñanza Universitaria, plantea que tener la titulación en el momento del concurso de efectividad de su asignatura no le dio puntos extra, pero a los que eran aspirantes sí, independientemente de haber cursado o no alguna de las Metodologías. Sin embargo, concursó para un cargo en Facultad de Ciencias Económicas y Administración y salió primera frente a los mismos participantes que lograron el cargo en Derecho.

«Al año siguiente me anoté como aspirante, así puedo concursar acá y lograr mi efectividad [...] porque acá lo que vale es el curso de aspirantes y no la maestría» (IF2A5).

Hay otros docentes que ven de otro modo esta formación: «Un monstruito, un curso que solo tiene valor para la facultad. Una formación que sabés cuándo empieza pero nunca cuándo termina. Algo raro, supercomplejo y poco organizado. No se sabe cómo es ni para qué sirve, pero hay que hacerla» (IF1A3).

Una docente de Relaciones Internacionales planteaba:

Es una formación, si se la puede llamar así, que solo cuenta con una metodología de la enseñanza, muy teórica, muy alejada de la clase. Una metodología de la investigación jurídica... y me pregunto, ¿por qué investigación jurídica si soy socióloga? Y luego hacer la monografía [...]. Esto no es formación. Pero si quiero concursar para un cargo tengo que hacerla, no tengo más remedio (IF3A6).

Otra de las docentes entrevistada planteaba: «La profesión docente es compleja, uno debe hacer múltiples tareas, tanto las administrativas como las de investigación y las de enseñanza. No me da el tiempo con las pocas horas que tengo, solo son ocho horas mensuales y tengo un curso de más de 120 estudiantes, a los que debo atender en forma presencial y en la plataforma. Y además quieren que investigue, que me forme. ¿Cuándo y quién me paga los gastos de venir y estar *full time*?» (IEA11).

El docente universitario de aula es considerado un *todo terreno*, con solo ocho horas semanales/mensuales debe enseñar, investigar y realizar todo tipo de tareas administrativas como completar actas, coordinar entrevistas, hacer la devolución de parciales o exámenes, preparar informes de cursos para la renovación de los cargos y, además, tutorear monografías de grado, todo sin pago extra.

Una joven docente, egresada de Abogacía y de Relaciones Laborales, comentaba:

Soy hija de una docente y de un abogado, y desde niña quise ser docente, pero de los futuros abogados. Cuando estaba por recibirme una docente me dijo si quería entrar en la cátedra y acá estoy. Eso sí, hago de todo. Ayudo a dar clases, atiendo la plataforma. Pero no sé si cuando tenga mis hijos podré con todo [en el momento de la entrevista estaba embarazada de mellizos] [...] Me enganché tanto que terminé la carrera de Laborales. Lo que me costó fue Metodología de la Investigación Jurídica, porque nunca tuve antes investigación (IEA17).

### **8.3.2. Profesionalismo docente**

El gusto por la enseñanza no es algo tan generalizado en la universidad como se podría creer. Muchos docentes consideran que para llegar a los grados más altos de la carrera docente deben pasar por la enseñanza, pero lo central para ellos es la investigación.

Una entrevistada comenta: «Se logra mayor formación profesional moviéndose como pez en el agua en el trabajo liberal. Por eso los cursos de formación permanente en mi área son necesarios. La docencia me da status. No quiero muchas horas de docencia, pues no puedo, tengo otro trabajo, en el Poder Judicial, pero me gusta estar en la facultad y enseñar a mis alumnos» (IEA10).

Otro entrevistado, planteaba:

La profesionalización docente solo se hace en el área de especialización y no en la docencia, ya que si te gusta la docencia hacés las cosas sin pensarlo demasiado, te salen y ya está. Pero en tu profesión como abogado o sabés o sabés, no podés improvisar, menos pagar [...]. El curso de profesores adscriptos me permitió el contacto con los integrantes del instituto y una puerta de entrada a la docencia. Pero no me aportó nada más, bueno... aún no he terminado... pero ya tengo cargo docente, no sé si terminaré la monografía, ya que mi objetivo creo que está casi logrado (IEA1).

La realidad de la Facultad de Derecho no difiere de la de otras facultades en las que los principiantes tienen que lidiar con las tensiones existentes entre dar clases e investigar. Dentro de los institutos son incorporados a diferentes equipos de trabajos para llevar a cabo las investigaciones previstas, y llegan a la docencia en forma circunstancial para dictar una o dos clases en el semestre, dentro del curso que se esté dictando en el instituto. Dejan de lado todos los aspectos de la gestión educativa, la que es asumida por el docente responsable del curso. Esto lleva a que los aspirantes desconozcan en general el régimen normativo de los cursos (si es de régimen reglamentado, libre-reglamentado o libre). Se limitan a dictar su clase, aunque en algunos casos hacen el seguimiento del curso en la plataforma EVA (sin ser los responsables) y participan en la aplicación de los parciales, pero no se ocupan de la corrección. Además, no son evaluados por los estudiantes.

Un entrevistado planteaba:

No tenía idea que había cursos que tenían plataforma educativa EVA, y que en ella se podían entregar los parciales. Me enteré que mi curso era así pues una compañera de aspirantía me lo comentó, pero no sabía que se podía hacer de ese modo. Yo puse un parcial escrito presencial. Solo me tocó repartir las hojas, escribir el tema y las preguntas en la pizarra, y cuando pasó el tiempo los retiré y los dejé en el instituto. No sé nada más (IEA2).

Muchas veces el aspirante busca formas de innovar, motivado por los planteos hechos en Metodología de la Enseñanza, pero no es tenido en cuenta por los docentes responsables del curso. Esto genera una brecha entre la teoría y la práctica, pues no existe coordinación entre los docentes que dictan la formación y los de los institutos.

Una entrevistada comentaba con un poco de tristeza:

Si pudiera aplicar lo que me han enseñado en Metodología de la Enseñanza, las clases serían menos aburridas y los estudiantes estarían más motivados por aprender y no tanto solo por ver las formas de salvar la materia. Quise plantear una forma más dinámica de dar un tema y el grado 5 me dijo que si siempre se había hecho de esa forma, no se iba a cambiar hoy porque yo estuviera cursando Metodología (IEA18).

También hay casos inversos al descrito anteriormente. Un docente grado 4, muy creativo en sus clases, le plantea a los aspirantes que busquen formas alternativas de dar un curso

y no logra los cambios que se propone: «No logro entender qué pasa por la cabeza de los aspirantes cuando les planteo que un tema se puede dar con un video o con un caso. Me miran con cara rara, me preguntan si lo pueden dar en forma expositiva, usando solo un *PowerPoint*; de lo contrario me dice que no tienen tiempo o lo que es peor, ese día no vienen a clase» (IEA6).

El mismo docente dice que dedica mucho tiempo en pensar y armar sus clases, buscar antecedentes, casos similares. Intenta romper con la pasividad con la que llegan los estudiantes, algunos ya adultos.

Nadie quiere pensar un poco más. Quieren lo fácil, lo rápido y así les va... las clases son monótonas y un sacrificio [...]. Yo me veo perjudicado, pues he llegado a tener 300 o más alumnos inscriptos. Lo peor de todo es que nadie quiere hacer la aspirantía conmigo, pues tienen que pensar y trabajar, planificar e innovar. Eso les complica la vida. Igual algún despistado hay, y trabajamos muy bien. Las evaluaciones de los estudiantes marcan la diferencia (IEA6).

Una entrevistada tiene horas docentes en una cátedra y además es aspirante de otra asignatura, lo cual hizo que le asignaran el seguimiento en la plataforma educativa, ya que a los demás no les gusta el uso de las tecnologías.

En este caso, indicaba la joven entrevistada:

Tengo mucho trabajo ya que tengo que armar el curso, elegir los materiales, hacer los módulos, plantear los foros, y hacer el seguimiento. Ahora propusieron la evaluación en línea. Eso me complicó en mi trabajo, soy la asistente de todos y además corrijo [...], me falta el plumero. No tengo idea si podré terminar con la monografía, cosa que deseo, o si voy a dejar antes. Algo que he aprendido es que si le das [algo valioso] a los estudiantes, ellos se apropian de lo que reciben y el nivel de aprobación de los cursos aumenta. Año a año aumenta la cantidad de estudiantes que eligen hacer contigo la materia; empecé con un grupo de ochenta y ahora tengo ciento diez cursando en forma activa, presentando trabajos en línea, actuando en los foros, y que quieren presentarse a proyectos concursables para seguir enganchados con la materia. [...] Estoy contenta, pero agotada, descubrí que me encanta lo que hago pero me cansa, no sé si sigo trabajando por mucho tiempo en la docencia (IEA8).

Una entrevistada aspirante de la carrera de Relaciones Laborales explicaba al grupo: «Si se nos pide que tengamos formación en las tecnologías, por qué no pedimos que cambiemos nuestra forma de transmisión de los conocimientos, pensando que nuestros alumnos vienen con una serie de conceptos y además manejan la tecnología mejor que nosotros. Igualmente a los alumnos no les gusta la plataforma, prefieren el correo electrónico, o las fotocopias» (IF2A4).

Otro entrevistado, con muchos años en la docencia, planteaba:

Yo primero hago la prueba con mis hijos adolescentes y ellos me enseñan. Luego me animo y entro en EVA, pues no he realizado ningún curso y tengo miedo de perder los materiales que la profesora adjunta me pide que cargue. [...] Jugando he aprendido unas cuantas cosas, y he cambiado algunas formas de trabajar en el foro, o en las tareas. Hay que animarse [...]. Ya me anoté para los nuevos cursos que empiezan en EVA, así no jorobo más a mis hijos (IF3A2).

Una aspirante de Relaciones Laborales acota sobre este aspecto: «Por suerte, desde que está la nueva encargada de la UEP, se ha incentivado a la formación en la plataforma educativa, primero lo básico, y ahora ya estamos avanzando en instrumentos de evaluación, trabajos en *grouping*, y otros instrumentos. Es una pena, somos pocos. A casi ningún estudiante de Relaciones Laborales, Internacionales o Abogacía les gusta. Es una lástima» (IF1A5).

A partir de la reflexión sobre las entrevistas, surgió en el grupo la necesidad de la formación del docente universitario como una forma de profesionalización. No se puede seguir con el modelo personal-artesanal. Pero es preciso ser cuidadosos: no todas las áreas de conocimiento son iguales, a pesar de estar dentro del área del Derecho, ni todos los docentes pueden aplicar las mismas metodologías o seguir el mismo modelo.

### **8.3.3. Identidad académica o profesional**

Como se ha presentado anteriormente, el trabajo del docente universitario no solo se limita a impartir clases, sino que debería implicar alguna actividad de investigación y de extensión, para dar respuesta a la ordenanza de evaluación de los docentes. Poder participar en algún equipo de investigación es fundamental para su carrera, ya que para darle continuidad debe responder a la exigencia de cumplir con un determinado número de publicaciones de carácter científico, publicaciones en revistas o capítulos de libros

arbitrados, entrega de *papers*, participación en congresos y otra serie de actividades de coordinación de extensión. Las actividades de enseñanza y de investigación no siempre tienen el mismo peso para las contrataciones docentes. Tradicionalmente, se ha concedido más importancia a la función investigadora y se ha descuidado la docente. Uno de los principales problemas del profesor universitario consiste en lograr el equilibrio entre las tareas y tratar de integrar las tres funciones universitarias, además de la gestión. En los docentes nuevos o los que se están formando existe, según Wong (2005), una especie de «miopía colectiva», que produce cierta dificultad para apreciar las características propias de la función, así como para reconocer la existencia de mecanismos que obstaculizan los cambios significativos en la estructura de los institutos académicos.

Sonriendo, pero con cierto dejo de tristeza, uno de los entrevistados dijo: «Yo no tengo tiempo para investigar. Las tareas de formación del adscripto son honorarias y fuera del horario de mis actividades normales, tengo que preparar las clases y hacer investigación; pero no me da el tiempo, tengo un trabajo fuera del ámbito docente que me da de comer. La vida del docente es sacrificada, de mucho dar y poco recibir» (IF2A18).

Otro aspirante, comentaba:

Lo que me llevó a aspirar a profesor adscripto es la posibilidad de estar dentro de un equipo de investigación jurídica. Pero cuando recién te incorporás a la cátedra te toca pagar derecho de piso, y te toca hacer de todo, lo que menos hacés es investigar, eso queda para los docentes de grado y los de más antigüedad en el grupo. Igualmente algo aprendés, y si sos un poco atrevido algo te dejan hacer. Cuando llega el momento de la publicación sos el último orejón. [...] Me gustaría que me enseñaran más de investigación (IF3A1).

Uno de los aspectos que llama más la atención es el imaginario que se ha construido en torno a la identidad académica de los docentes de Facultad de Derecho. Con un estilo de trabajo muy peculiar, los docentes, desde hace más de dos décadas, han generado una serie de configuraciones objetivas y subjetivas acerca de la profesión docente, sobre todo, respecto de la aplicación de las funciones universitarias a la vida laboral del docente.

Un docente grado 3, con doble titulación y formación docente de educación media, realizó una exhaustiva explicación al respecto:

Muchos de mis colegas ven en la docencia una posibilidad de lograr reconocimiento social y de sus pares. No tengo claro si les gustaría formarse como docentes, ven la docencia como algo natural. Los estudiantes se tienen que adaptar a él y no él a las necesidades de los estudiantes [...] Investigar y publicar satisface sobre todo nuestro ego, pero nos falta mucho trabajo. En todo caso estamos muy cerca de los catedráticos que orientan y dirimen corrientes y posturas doctrinales. Eso es estar actualizado. Para mí es todo un honor ser parte de este grupo de trabajo, aunque sea con muy pocas horas docentes. Y aunque digan que nuestras clases son aburridas, como profesional uno aprende muchísimo de ellos. Los alumnos tienen que sufrir un poco, a mí me pasó lo mismo cuando estudiaba» (IF1A1).

Es llamativo cómo los docentes noveles modelizan a los docentes responsables de sus cátedras y hacen un ritual de sus prácticas docentes. Utilizan las mismas técnicas y métodos aplicados por sus tutores, sin analizar si son o no posibles los cambios, o sin negociarlos con el tutor.

Una entrevistada comentaba: «Quizás debería presentar de otro modo los temas, pero a la docente responsable del curso le gustan las clases de esa forma. No puedo cambiar, no sé cómo lo tomaría ni sé si lo aceptaría. Por eso no pienso mucho, lo doy como creo que ella quiere y ya está» (IF2A3).

En otro caso, se hace referencia a la modalidad de evaluación: «Las evaluaciones del curso son escritas presenciales y son temas que deben escribir». Frente a la pregunta «¿cambiaría la forma de evaluación?», responde: «No, yo creo que el estudiante debe demostrar que sabe. Ni me pongo a buscar si hay otra forma, siempre se hizo así en el instituto, siempre trabajan así, y está bien. Yo lo tuve que hacer así y aquí estoy. No hay que innovar. El estudiante no quiere estudiar, solo aprobar» (IF2A6).

Cuando se planteó, tanto en forma individual como grupal, la expresión *identidad académica o profesional*, se generó un gran silencio, pues no pudieron definir los límites entre lo académico y lo profesional, quizás debido a que su propia formación de licenciados en Relaciones Laborales o Internacionales, de abogados o de escribanos tiene un perfil altamente profesionalizado, y no queda claro qué implica lo académico y qué implica lo profesional.

En torno a la expresión *identidad profesional del docente* comenzaron a surgir ideas como la noción de permanencia, la constancia en el cargo, la unidad de trabajo, la forma de ingreso y el reconocimiento del profesor como profesional de la enseñanza. Esta última idea permitió introducir varias dimensiones que fueron trabajadas en un pequeño grupo de aspirantes y que rayan lo subjetivo, ya que tocan lo que sienten, lo que viven y la visión social que tienen de la función docente.

Se presenta una de las conclusiones a las que arribó un grupo de discusión respecto de los docentes universitarios:

Trabajamos en el mismo lugar, la UdelaR o la Facultad de Derecho, en un instituto o en cátedras diferentes, pero compartimos conocimientos y ámbitos disciplinares distintos, a veces muy variados. Sin embargo, tenemos una serie de rasgos que nos identifican, que nos asemejan y crean una cierta homogeneidad corporativa. Tenemos las mismas formas de ser evaluados, los mismos criterios para ser contratados, iguales formas de ingreso (por concurso o designación directa), pero en realidad somos tan distintos... (IF3).

Pocos lugares aparte de la universidad permiten desarrollar la profesión docente desde el punto de vista académico; se visualiza como un lugar para seguir aprendiendo. Por eso, muchas veces, el profesor no se identifica como docente, sino como físico, médico, abogado, escribano, etc.

Además, en muchos casos la docencia se desempeña como consecuencia del cumplimiento de un requisito para poder trabajar en la universidad, dado que muchos de los llamados a cargos docentes son realizados para investigar y/o gestionar grupos de investigación y no queda explicitado que se debe realizar docencia directa.

Otras veces, las renovaciones de los cargos docentes son determinados, únicamente, por criterios de evaluación que priorizan las producciones y/o las investigaciones, pero no la enseñanza. Existen casos bien concretos de aplicación de criterios de evaluación externos (avalados por el Mercosur), en los cuales la investigación o la gestión académica son los pilares y no el compromiso con la docencia. Por este motivo, la reflexión y la preocupación sobre la docencia, sobre cómo comunicar el conocimiento y sobre los medios más adecuados para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, corre más por lo

individual que por lo institucional, ya que en varias oportunidades estos aspectos son relegados a un segundo plano.

Al respecto, un entrevistado expresaba: «Si logro la financiación de un proyecto institucional de mi cátedra, puedo crear un cargo y hacer un llamado a docentes. Entonces ahí me preocupo de quién lo gane o lo ocupe, si está formado, si le gusta dar clases y si lo hace bien. Pero debo tener financiación, y la investigación me lo permite. Los proyectos de enseñanza no siempre me permiten esto, la creación de cargos y la paga de docentes, es una pena, pero es así» (IEA1).

Otro aspirante comentaba: «Quiero investigar y formarme como investigador. Dar clases no es lo mío, pero si lo tengo que hacer, lo hago. Yo no tuve buenos docentes pero aprendí y me recibí; si uno quiere estudiar lo hace independientemente del docente. Lo que sí, investigar es fundamental» (IEA3).

Un docente que trabajó en la UAP expresaba: «Nadie aprendió a investigar solo, pero a dar clases sí. Es fácil, hacés lo mismo que los docentes que tuviste en tu carrera, usas tecnología que te ayuda, les ponés los materiales en la plataforma y ya está. Nada dramático. No entiendo a los que se preocupan demasiado de esos temas» (IEA6).

Para muchos docentes la investigación permite legitimar las otras prácticas (de enseñanza y de extensión). Por esta razón la docencia es un elemento institucional normado, al que hay que ajustarse como regla fija, mientras que las tareas de investigación y extensión poseen reglas y pautas más flexibles. En muchos casos no están institucionalizados los pasos a seguir para actuar, y el docente puede trabajar en forma más libre (Gewerc, 1999).

La identidad profesional del docente universitario tiene que ver con una concepción propia de la enseñanza o con los años de experiencia en el cargo. Esto determina que existan diferencias entre los docentes noveles y los expertos. En algunos casos se considera que la enseñanza está centrada totalmente en los contenidos de la materia, lo que lleva a los expertos a preocuparse solo por ellos con el objetivo de ser capaces de responder a las preguntas de sus estudiantes. A este estado inicial se añaden las características personales de cada docente. En este sentido, es común tener una visión bastante artesanal de la docencia (Zabalza, 2001).

Con respecto al estado artesanal de las prácticas de enseñanza, muchos de los entrevistados comentaron que hacían una especie de ensayo y error en sus clases, y si algo les daba resultado, lo volvían a aplicar en sucesivas instancias de prácticas de aula (IF1).

Un entrevistado de más de quince años de docencia y que aún no ha presentado la monografía para tener el título de profesor adscripto, planteaba: «Me fui haciendo de experiencia sobre la marcha. Al principio me preocupaba en dar siempre respuestas certeras a los estudiantes, pero con el tiempo me di cuenta que hay que motivarlos y ellos buscan otras alternativas que yo no había visto» (IF1A2).

Respecto del mismo tema, otro entrevistado planteaba: «Esto de dar clases es muy casero. Uno ensaya una y mil veces y si resulta lo sigue usando, si no funciona lo descarta. Igualmente no es tan fácil innovar en Derecho. Me pregunto cómo doy un código o una ley si no uso la memoria» (IF3A4).

Una de las tutoras entrevistada, encargada de tres aspirantes, comentaba:

Cuando comencé a trabajar como docente lo hice por casualidad, me largaron sola con mi alma y mis alumnos, tuve mucho miedo a fallar y no poder, y de a poco me di cuenta que me gustaba la docencia. Es cansadora, pero es muy gratificante. Eso sí, odio los grupos grandes [...]. A los dos años comencé mi curso de adscripción, pero no lo terminé ya que pude concursar, pasar de grado y tener docentes a cargo. Ya no tenía la obligación de la docencia todos los días, pero igualmente me gusta estar al tanto de lo que ocurre en cada grupo, qué se da y cómo. Los jóvenes vienen con pocas ganas de dar clases, y no les gusta usar las tecnologías. Yo creo que es para que no les lleve mucho tiempo extra que no se les paga (IEA2).

#### **8.3.4. Percepción de la formación académica**

Con respecto a la percepción acerca de la formación docente en Facultad de Derecho, esta no varía mucho con respecto al resto de la UdelaR. Hay dos grandes líneas de pensamiento: por un lado quienes consideran que no es necesaria una formación académica para ejercer la docencia y, por otro, los que creen que la formación académica del docente universitario es fundamental para ejercer la docencia y la investigación, ya que el grado y la mayoría de los posgrados son profesionalizantes.

Desde sus orígenes, la universidad ha sido el lugar donde se han generado, principalmente, las aportaciones de la ciencia y la cultura que recibe la sociedad. Como este ámbito está dedicado de modo prioritario al saber, ha tenido el monopolio de la transmisión del conocimiento al más alto nivel de la cultura uruguaya. Pero con el pasaje del tiempo y los cambios científicos y tecnológicos acaecidos, la universidad ya no ejerce el monopolio del conocimiento experto, el conocimiento se ha expandido a organizaciones externas. Esta realidad hace que la sociedad moderna le delegue a la universidad la tarea de desarrollar profesionales con habilidades y competencias que le permitan operar de manera eficaz con los saberes que se están desarrollando, ya no en la órbita de la educación superior, sino fuera de ella. Como ejemplo de los cambios que se han ido dando entre la universidad y el afuera, en este momento se habla de competencias, capacidades, créditos y aprendizajes basados en problemas.

La tensión entre quienes defienden la necesidad de una formación y los que piensan que no es necesaria parece no tener fin. Existen áreas del conocimiento para las cuales la investigación es el eje de cualquier cambio, mientras que, en otras, las técnicas y los métodos son la base de su existencia y prevalencia como agente motor del aprendizaje. Es un obstáculo de carácter epistemológico. Dependiendo del color del lente con que se mire, puede llegar a generar un clivaje en el cristal. Por lo tanto, *formación vs. no formación* se plantea como un díada compleja de resolver.

Un entrevistado de mediana edad, consideraba:

No es necesaria la formación del futuro docente, pues con solo saber de la disciplina alcanza. Lo que no puede existir es un profesional mal formado en su área, si sabe o no dar clases, eso es remediable. No podemos concebir docentes con una escolaridad muy baja en su propia formación de grado. [...] Por años, para concursar en el ingreso a la Escuela de Jueces los aspirantes tenían que tener una excelente escolaridad durante su formación. [Esto] debería ser extensivo para la docencia (IEA15).

Otro entrevistado, con años de experiencia en la docencia, expresaba:

Para que logren comprenderte, estas generaciones que van ingresando, es necesario manejar los recursos didácticos y las tecnologías, de lo contrario se pierden o se aburren. Son muy pasivos y están acostumbrados a que se les dé todo: materiales, pautas, bibliografía.

Estudian muy poco, lo hacen no en los textos, sino en las fotocopias de los apuntes... un desastre. Como docente debo estar actualizado, y como abogado aún más. Pero como docente si no tengo una forma clara de hacerme entender, si no los motivo y busco ejemplos, parezco una radio que informa (IEA13).

Una aspirante que cuenta con una formación ajena al Derecho, planteaba:

Como licenciada en Psicología de las Organizaciones se me hace difícil entender parte de la formación de los profesionales de Derecho. Yo, además de la formación continua de mi área, busco estar actualizada en didáctica y en pedagogía, ya que es ridículo no tener formación sobre cómo enseñar a estudiantes que están modelizados para leer y memorizar artículos del código. Hay que formarse en todo lo pedagógico-metodológico, en didáctica especial para las ciencias jurídicas, en nuevas tecnologías. Claro, siempre que al docente le guste la docencia. Yo creo que a más de uno de los docentes no le gusta la enseñanza, lo hace pues le da estatus social (IEA12).

Un aspirante, que además cursa la maestría en Enseñanza Universitaria, afirmaba:

En algún momento se nos debería solicitar que tuviéramos algún curso o la maestría en Educación, para poder ver la importancia de la planificación, cómo se construyen los criterios de evaluación, cómo se seleccionan los medios y las técnicas para trabajar en clase. [...] Yo no sé si mis alumnos piensan igual, pero mi formación ha hecho que mis clases sean diferentes, que piensen, que reflexionen, cosa que no están muy acostumbrados a hacer. A mí me sirvió, pero no sé si todos piensan lo mismo. Hay otros casos que ni con quince años de formación docente hacen más atractivas las clases. Quizá el mayor problema se encuentra en la cabeza de los institutos, quizá ...no lo sé (IEA7).

Una entrevistada aspirante de Traductorado contaba:

Esperando para ingresar a clase, escuché parte de la clase de Metodología de la Enseñanza de la carrera de Laborales, y quedé encantada, ¿por qué nosotros no tuvimos esa materia? [...] Trabajan cómo se planifica, cómo se arma una clase. Es una materia nueva pero está buena. Yo recomiendo a los estudiantes de Laborales que la cursen. Les cambia la cabeza. Yo los tengo en otra asignatura y la forma que

presentan los orales y los informes es diferente. [...] Hay que formarse en lo didáctico, estoy convencida, yo lo estoy haciendo ahora. (IF1A3)

Un entrevistado que es escribano y maestro le comentaba al grupo:

Cuando comencé la aspirantía me dije «yo soy maestro, de esto sé un montón». Y me di cuenta que me faltaba formación. Ya que no estoy con niños, son adultos, algunos casados, que trabajan y que cuestionan. Necesitamos formación en adultos. La formación docente que tenía me sirvió para planificar, pero las técnicas no, pues las que sé usar son para niños, y acá debo usar estudio de casos, resolución de problemas, y no los sé usar... Creo que hay que cambiar esta formación, la gente no quiere que los infantilicemos, ni los tratemos como bobos (IF2A2).

### **8.3.5. Impacto de la formación docente en el desempeño de los profesores**

Harris y Sass (2011) plantean que la promoción de la docencia universitaria de calidad es el elemento clave de la educación superior, pues la docencia de calidad tiene un rol fundamental en la promoción del éxito de los estudiantes (pp. 798-812). Por esta razón, el desarrollo de una formación inicial de los docentes se genera como producto del vínculo y compromiso de los formadores (tutores, responsables de cátedras, entre otros). El mejoramiento de las formaciones de los futuros docentes debería ser prioridad para mejorar la calidad de la formación del estudiantado, y no como se viene haciendo (McIntyre, 2009).

Una de las entrevistadas que ya cursó las dos Metodologías y además cuenta con formación en el uso de las tecnologías, comentaba al respecto:

Particularmente, la formación como profesor adscripto me ha hecho cambiar la forma de ver cómo debo encarar la clase, independientemente de lo que determine la cátedra, ya que cada persona tiene su estilo de enseñanza. El pensar qué dar y cómo dar un concepto o una teoría, te hace buscar las mejores formas de acercamiento del conocimiento al estudiante. No importa si seguimos aplicando las clases magistrales, la transferencia se va a realizar de un modo diferente, pues como docente encaro mi clase en forma planificada. Creo que lo que ha variado en mí, es la forma de acercamiento al estudiante. No soy un docente que repite lo que está escrito y solo trasmite. Soy, o mejor dicho, creo que soy una facilitadora del conocimiento. Esta forma de actuar me lleva a pensar en forma diferente las evaluaciones, y a no

hacer las preguntas de los exámenes con otros docentes del instituto (IEA5).

La gran mayoría de los docentes que participaron del grupo de discusión expresan que en Derecho no hay desagregación clara de las funciones del docente: «Los ítems contemplados en los méritos para acceder a cargos docentes son: actitud y aptitud docente; trabajos escritos en temas de la materia, y varios. En el punto *varios*, se encuentran los méritos referidos al desempeño de las funciones docentes, lo que tiene un peso relativo muy bajo: un 6 % en los grados 1 al 2 y 0,5 % para los grados 3, 4 y 5» (IF2).

La evaluación de competencias docentes se realiza en los llamados a efectividad en el cargo, y es a través de una prueba escrita (con puntaje máximo de 40 y con eliminación para aquellos que no lleguen a 20 puntos) y/o con una prueba oral (el máximo es de 60 puntos, y la eliminación con 30). En estas dos pruebas se pregunta sobre conceptos o temas del área de conocimiento, pero en ninguna de las dos se evalúa el desarrollo de las competencias pedagógicas y didácticas, sino que se enfatiza en el desarrollo y la exposición de los contenidos temáticos propios de la disciplina.

Para los docentes de Facultad de Derecho existió un documento, que se discutió en 1999, que preveía una prueba oral consistente en el planteo y discusión de un caso práctico, encarado con una finalidad propiamente didáctica (sobre un tema comprendido en el programa del curso), que sería indicado a los concursantes a la efectividad con cuatro horas de anticipación. Este planteo no contó con el apoyo del Consejo de ese entonces y quedó como una propuesta sin efecto.

Del grupo de discusión surgen los siguientes aportes (IF1, IF2 y IF3):

- Uno de los problemas fundamentales del docente es su poca formación didáctico-pedagógica.
- La formación de los adscriptos, encarada como hasta ahora, es considerada como «mala» y absolutamente autodidacta.
- Algunos son buenos profesores, pero es porque tienen vocación docente o porque tienen facilidad para la comunicación.
- No alcanza con Metodología de la Enseñanza e Investigación Jurídica si esto no es acompañado de una conexión con los institutos y una evaluación.

- Se debería reformular el curso incorporando evaluación, formación para la extensión y didáctica para adultos.
- Es valorado como muy positivo el esfuerzo del actual decano para incentivar que se modifique la formación de los profesores adscriptos.
- La maestría no sirve para la docencia, solo da *teoría*. Se necesita saber cómo planificar, cómo seleccionar los recursos para dictar materias jurídicas, y saber evaluar.

Una de las mayores preocupaciones mencionadas por los docentes y los futuros adscriptos gira en torno a la *estabilidad del cargo* (cargos interinos o contratados), las pocas horas docentes, es decir, *docentes a tiempo parcial* (un alto porcentaje con ocho y diez horas mensuales).

Una entrevistada manifestaba: «Somos mayoritariamente docentes de dedicación parcial o baja y con fuerte actividad afuera del servicio. Este aspecto es fundamental, pues con pocas horas es imposible pensar en la investigación, la extensión y además en la formación propia del docente como docente (IEA9).

Otro entrevistado planteaba: «Somos muchos docentes interinos, con pocas horas, en contraste con una fuerte masificación de nuestras clases. Yo tengo dos grupos de 200 y 300 alumnos respectivamente, sin ayudante, y con solo dieciséis horas mensuales» (IEA16).

Una docente de años en la facultad, que fue consultada al respecto, aportaba:

En la facultad existe un estímulo para mejorar el desempeño, y es la formación de los adscriptos. Quizás habría que modificar la formación de los adscriptos, ya que no es tenida en cuenta para los concursos fuera de la facultad, y en algunos casos ni siquiera lo consideran dentro de nuestra propia casa [sonríe]. Sobre si veo el impacto de la formación en el desempeño docente, puedo decir que sí, pero hay casos con los que me he llevado malas sorpresas. Pienso que dejar esto en mano de las evaluaciones de los estudiantes es contraproducente, pero bueno, es una visión habría que contrastar con otros indicadores. Creo que la UAP está trabajando en eso (IEA14).

La incorporación de la tecnología como medio de apoyo a las clases —concretamente el uso de la plataforma Moodle, conocida como EVA— ha generado tensiones. En Derecho

ha costado la apropiación de la herramienta, por desconocimiento, por falta de formación o por falta de voluntad institucional, pero de a poco va ganando espacio, igualmente aún se la usa solo como *repositorio de materiales*. La incorporación de la plataforma ha complejizado la relación entre alumnos y docentes, requiere de estos una formación que hasta ahora no estaba incluida en el curso de adscriptos y significó una modificación en la reglamentación del estudiante en lo que respecta al régimen de aprobación de los cursos y la modalidad para ganarlos. La incorporación del EVA y las inscripciones a los cursos a través de Bedelía por Internet, como respuesta alternativa para paliar los efectos de la masificación, han generado un cambio en la planificación de los cursos, ya que estos deben estar armados antes de sus inicios, con todo lo que respecta a las actividades, temas, materiales y formas de evaluación. Es preciso pensar qué planificar y cómo evaluar.

Más allá de las especificaciones y de los casos concretos presentados por algunos de los entrevistados, es necesario plantear la inclusión del EVA ya que representa la búsqueda de nuevas estrategias que superen los problemas existentes y procura la inclusión de nuevas modalidades de prácticas educativas. No obstante, en muchos casos no están bien resueltas, y no cuentan con una buena formación de los docentes que las deben llevar a cabo.

Un aspirante planteaba al respecto: «Un curso en la plataforma EVA no es poner una serie de temas y la bibliografía, hay que pensarlo más. Eso no es interactividad. ¿Dónde está eso del aprendizaje significativo, del trabajo colaborativo? Se necesita tiempo y formación. Creo que algo falla» (IECA4).

Estas reflexiones recuerdan las palabras de la Dra. Litwin (2003): «es preferible el uso de una mala técnica a la utilización de las nuevas tecnologías sin sentido».

### **8.3.6. La detección de necesidades para el diseño de planes de estudio**

El docente universitario, como un profesional de la educación superior, debería ser capaz de analizar si realmente está realizando las funciones universitarias desde la concepción de un especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza y a la investigación, y miembro de una comunidad académica. El profesor universitario comparte con otros profesores funciones básicas, orientadas a los procesos de aprendizaje; amplía las fronteras de su saber a través de la investigación y, además de conocimientos, comparte valores y actitudes que le dan sentido a su forma de vida (García-Valcárcel, 2001).

Si el profesor universitario debe asumir competencias científicas y didácticas que constituyen su perfil profesional, es que «no es» solo un experto conocedor de una disciplina, sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica (Santos Guerra, 1993, pp. 51).

Además de cumplir el papel tradicional, «hoy en día la sociedad le demanda una serie de nuevos papeles que configurarán el nuevo rol de profesor» (Arbizu, 1994, pp. 96). Entre las funciones universitarias está la extensión, que determina una forma de relacionamiento con el medio que configura otra forma de *ser docente*. En este sentido, el profesor deja de ser considerado como la única y primordial fuente de información para convertirse en «especialista en diagnóstico y recursos de aprendizaje, facilitador del aprendizaje en la comunidad, especialista en la convergencia interdisciplinar de saberes, clasificador de valores, promotor de relaciones humanas y, consejero profesional» (García-Valcárcel, 2001, pp. 2).

Para poder llegar a ese objetivo, es necesario que los docentes manejen esas competencias en forma natural y que puedan utilizarlas en diferentes contextos. Es necesario que al menos tenga una reflexión de sus prácticas, o alguna formación inicial (Juliá, 2013).

Un trabajo de investigación sobre el profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, realizado en 1996, concluye: «La investigación se sitúa fuera del campo de la enseñanza, es una actividad aparte, aunque en el imaginario de los profesores se investiga para aumentar la calidad de la enseñanza» (Sánchez, 1996, pp. 83).

Frente a la contradicción entre la necesidad de realizar investigaciones y el deseo de mejorar la calidad de la docencia universitaria, el profesor universitario se encuentra inmerso en el campo de la incertidumbre. No sabe si debe «mantener la calidad de la enseñanza que imparte, con las escasas ofertas de formación que tiene [o] si solo se dedica a la investigación, para la cual se formó» (Sánchez, 1996).

Una entrevistada ya titulada expresaba claramente:

En mi formación no me dieron los elementos básicos para el desarrollo o potenciación de mis competencias, solo me dieron didáctica general, que creo que se puede aplicar si voy a trabajar en un liceo o en una escuela técnica, pero didáctica para mi especialidad, nada. Igualmente, al tener acceso a los cursos de formación docente del área social cursé Planificación de la Educación Superior, en Facultad de Humanidades,

y ahí comencé a trabajar aspectos que me fueron muy útiles para la planificación de mis cursos. Me pregunto, ¿no pueden dar cursos más adaptados a las necesidades de los docentes de esta Facultad? (IECA1).

Esta reflexión me remite a la aseveración que muchos docentes habían hecho acerca de los cursos: «es una especie de monstruito» (IF3) y a conversaciones con colegas con más años de docencia que expresaban que solo un curso de Metodología de la Enseñanza y otro curso de Investigación Jurídica resulta muy liceal, y derivaban en la pregunta «¿y lo demás?, ¿cuándo y cómo lo incorporamos?» (IF3A5).

Un aspirante que hace cerca de cinco años tiene aprobadas las Metodologías, pero que no sabe si va a entregar su monografía, pues ya tiene por concurso su cargo en efectividad, hace una serie de reflexiones, que compartió con todos los integrantes del grupo:

Durante las últimas décadas se han hecho grandes esfuerzos para expandir la matrícula, esto ha llevado a la masividad y la heterogeneidad de los grupos, y a nosotros nos siguen formando como para ir a la guerra con un alfiler... como si todo siguiera igual, como en secundaria, con grupos de cuarenta alumnos, cuando yo tengo doscientos o más en una clase. Donde debo hablar con un micrófono, no me puedo mover mucho pues no entramos en el salón, tengo gente en el suelo, afuera, sentados en las ventanas. ¿Cómo podemos seguir haciendo lo mismo?

[...] Perdón, los docentes de pedagogía, ¿no se *aggiornan*? Los especialistas en educación, ¿no ven lo que pasa?

[...] Hablando con otros docentes observamos que se pretenden cambiar los planes, acortar las carreras, pero sin presupuesto, sin formación docente, sin apoyo logístico, ¿por qué nadie evalúa?, ¿no ven lo que pasa en el aula?

[...] Para los que deciden los cambios, ¿qué les interesa?, ¿la calidad o mayor cobertura?

[...] Pensando en qué tipo de formación necesitamos, diré aquella que surja de las necesidades reales, no aquellas imaginadas por especialistas que no están frente a una clase de doscientas o trescientas personas... eso es posible, ¿no?

[...] Si alguien piensa en un curso de formación que surja de la detección de las necesidades reales, de los docentes que hoy desempeñan sus horas en Derecho, me ofrezco a trabajar y hasta

podría presentar mi monografía [sonríe por primera vez en la entrevista] (IF3A6).

Frente a la proposición de comenzar a pensar en la concepción de una propuesta formativa como un proceso que genere cambios cualitativos en lo que respecta a la noción de competencias y a las necesidades de formación, se observan varias posturas, algunas complementarias y otras muy opuestas. En el grupo de discusión (IF1) se planteó la propuesta de comenzar a trabajar en la modalidad de detección de necesidades de formación; surgieron tres posturas.

#### **a. Aceptación de la propuesta**

- «No tengo idea de qué consta esta modalidad, pero si nos saca de la chatura, de la monotonía, si nos da elementos para lograr una buena formación ya digo sí» (IF1A1).
- «Lo hago en mi trabajo particular para detectar las necesidades de capacitación en la empresa que asesoro, y realmente nos da mucho resultado. Nunca vi un programa de formación en ese tipo... Sí, ¿cuándo empezamos?» (IF1A3).
- «Dame para leer antes de venir a trabajar y ya está. No tengo problemas, me gusta la docencia y me gustan los retos» (IF1A5).
- «Yo estoy cansada de dar cosas que no sirven y que me den cosas que ya no sirven. Contá conmigo y mis compañeras de generación» (IF1A2).
- «¡Sí! Quisiera cambiar la forma tradicional de trabajo en el área jurídica. En otros países los perfiles de egreso no son solamente los de litigantes. Me sumo, ¡sí!» (IF1A4).

#### **b. Rechazo de la propuesta**

- «No, experimentar conmigo no, si sale mal quedo mal parado, no tengo edad para experimentar» (IF1A6).
- «No, siempre fue así y está bien... se gasta tiempo» (IF1A6).
- «No, ¿quién de los grados 5 avala estos cambios? ¡Yo no! (IF1A7).
- «Esta es la Facultad de Derecho, no la de Humanidades. No acepto ni dejo que nadie de mis asistentes participe» (IF1A7).
- «No, se nota que no eres ni abogada ni escribana» (IF1A3).

- «No, la forma como se enseña el Derecho es la correcta. En Metodología de la Investigación Jurídica se da lo que se tiene que hacer y alcanza» (IF1A7).

### **c. Complementarias a una postura u otra**

- «Tal vez, pero deme bibliografía y algunas publicaciones y lo charlo con mis colegas» (IF1A7).
- «Nunca se hizo, ¿no? Ahora digo no, pero si me das información y algunos resultados lo charlamos en la próxima reunión» (IF1A1).
- «No, pero bueno deje que lo converse con los demás docentes y le contesto. Pero no creo que pueda ni que corresponda. Debe pasar por el Claustro» (IF1A7).
- «Te vas a llevar una desilusión, porque no vas a tener gente. Igual creo que te acompañe, así no estás sola» (IF1A3).
- «Podría participar si la formación es mirada con la óptica del Derecho, nada de pensar en otras áreas» (IF1A7).

Es importante analizar el efecto que genera en los docentes la noción de competencia, y analizar cómo existen condiciones generadas por la falta de formación que pueden regular, tanto la toma de decisiones académicas en el diseño, planificación e implementación de los diferentes planes de estudio, como la propia cultura del docente a nivel laboral y a nivel personal y profesional.

El hecho de pensar en la promoción de equipos docentes con formación docente como factor de cambio en la cultura institucional permitiría generar diferentes espacios para el análisis de las cuestiones sobre la calidad de la enseñanza en el área de las ciencias jurídicas. Propendería a mejorar no solo la calidad de la docencia, sino también el aprendizaje de los estudiantes, y sería un factor de cambio de la cultura laboral tanto de los docentes de la Facultad, como del personal al servicio de la docencia (Martínez, 2016).

# CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

## 9.1. A modo de reflexión

Este trabajo de investigación giró en torno al objetivo de comprender y analizar cómo las modalidades formativas para el ejercicio de la función docente se articulan con las necesidades académicas de la UdelaR y de la región. Este objetivo condujo a la indagación y la búsqueda de información acerca de las diferentes experiencias de formación docente universitaria que se han dado en la universidad y, en particular, a profundizar sobre de la formación de los profesores adscriptos de la Facultad de Derecho.

Se pudieron identificar algunos de los elementos que generan tensiones en las relaciones entre las tres funciones de la universidad (docencia, investigación y extensión); visualizar aspectos de encuentro y desencuentro entre lo profesional y lo académico, y analizar cómo puede incidir la formación docente en el desempeño académico. Se procuró rescatar aquellos puntos más potentes, plausibles de ser considerados para una propuesta alternativa que fortalezca la formación de los docentes.

Esta investigación no tiene como finalidad emitir un juicio de valor sobre las diferentes propuestas o programas de formación, sino por el contrario, busca lograr una sistematización de cada uno de ellos, identificando los momentos históricos, sociales y hasta políticos que llevaron a seleccionarlos y/o diseñarlos y luego aplicarlos. Con esta información se procuró analizar las teorías pedagógicas que subyacen o que están implícitas detrás de cada una de las propuestas llevadas a cabo. Este trabajo de fuerte análisis documental nos ha permitido la comprensión de cada una de las decisiones. A la vez, hace posible explicitar el rol y el peso que tiene la docencia en la producción del conocimiento y de los códigos de socialización.

Algunas de las preguntas que se encuentran al inicio de esta investigación adquieren, en este punto, especial importancia: ¿cómo se han articulado las experiencias de formación docente en la UdelaR con el acceso y promoción en los cargos?, ¿cómo interactúan las necesidades de una doble formación académica y pedagógicas en los docentes universitarios?, ¿cuál sería el rol de la formación permanente en la docencia y en la profesionalización docente en un área como la social y artística?

Respecto a estas preguntas se puede concluir que las experiencias de formación dentro de la UdelaR no han sido pensadas como necesarias para el acceso y la promoción de la

carrera docente, sino que han sido promovidas de acuerdo a las diferentes concepciones surgidas dentro de cada área del conocimiento.

En los servicios universitarios pueden convivir necesidades de formación académica y pedagógicas, que han sido resueltas con la formación de los docentes promovida desde nivel central por la CSE.

Dentro del área social y artística se ha implementado cursos de formación permanente para dar respuesta a las necesidades básicas de los docentes (planificación y selección de estrategias para el trabajo en aula), pero no ha habido un análisis profundo sobre qué y cómo enseñar en el área.

En el desarrollo de toda la investigación surgieron nuevas interrogantes: ¿los docentes universitarios están preparados para favorecer la producción del conocimiento sin el aporte de la investigación?, ¿cómo ha sido nuestra propia formación docente?, ¿la formación docente está preparada para afrontar los grandes desafíos de la masificación, la globalización y la universalización de la educación superior?

Otro aspecto relevante es el proceso de transformación de la UdelaR (en los diferentes momentos históricos), única institución pública de educación superior del país hasta el año 2013, hecho que ha marcado a los universitarios tanto en lo académico como en lo político-social.

Los acontecimientos históricos ocurridos a partir de la vuelta a la democracia en Uruguay ponen de relieve las diferentes estrategias generadas desde nivel central de la UdelaR, y permiten ver cómo se han implementado los servicios universitarios para dar respuesta a la profesionalización docente, lo que posibilita además, apreciar las diferentes miradas y concepciones en cada área de conocimiento (social, salud o científico-tecnológico).

Esta reflexión encuentra concordancia con lo expuesto por Zabalza (2005) cuando se refiere a la profesión de los docentes universitarios indicando que la identidad del profesional se forja en torno al corpus científico, y el ser profesor es parte del trabajo y no de la identidad profesional, lo que condiciona las decisiones en cuanto a priorizar unas actividades de formación frente a otras.

Por un lado, desde el retorno a la democracia, se acrecentó la demanda de una formación universitaria de calidad y, por otro, cada vez acceden a la universidad más alumnos con formación heterogénea, edades muy dispares, trabajadores jóvenes y no tanto, lo que

impone la necesidad de cambios tanto a nivel de la formación de los estudiantes universitarios, de los currículos, como de las prácticas de enseñanza de los docentes (UNESCO, 2005).

Surgen voces, como las del director del Instituto de Ciencias de la Educación, que expresan que aunque la universidad presenta una vasta y exitosa tradición de enseñanza como parte integrada de la docencia, esta no parece ser suficiente, sino más bien inadecuada con respecto a las demandas recibidas: se le pide mucho y desde diferentes concepciones de la enseñanza universitaria (Behares, 2011, pp. 341).

## **9.2. Consideraciones generales**

Es interesante identificar la existencia de un núcleo de docentes que considera la importancia de la formación en la dimensión pedagógico-didáctica, pero que expresan que no se han incorporado a estos planes por razones de tiempo o por no conocer las ofertas de la UdelaR. A partir de este hallazgo, sería importante pensar en acciones a nivel institucional que favorezcan el desarrollo de una formación para este núcleo de docentes y que cuenten con el reconocimiento de todos los servicios.

Si se considera que aproximadamente un 50 % de la población docente manifiesta estar de acuerdo con que se otorgue un certificado o diploma de especialización a aquel que realice un conjunto razonable y planificado de cursos en las diferentes áreas de la UdelaR, esta acción concreta permitiría la acreditación de la formación pedagógico-didáctica y fomentaría la participación y la movilidad de los docentes a nivel transversal dentro de los distintos programas de formación docente promovidos por las UAE. En este sentido, será necesario discutir y analizar cuáles serán las actividades, las temáticas, la carga horaria, la evaluación y las características de participación que puedan definir un núcleo básico que permita reconocer y acreditar esta formación. Quizá podría pensarse de un modo similar al analizado e implementado por el Departamento Médico de la Facultad de Medicina, con la identificación de las competencias que requiere el docente para el área. Para que esta acción tenga impacto, se deberán acompasar discursos y prácticas, por lo que la institución deberá prever, por ejemplo, criterios genuinos de valoración de lo acreditado dentro de la evaluación global del desempeño docente y *aggiornar* las evaluaciones que los estudiantes realizan de sus profesores. Esto permitirá obtener insumos para poder determinar el impacto de la formación en las prácticas de enseñanza, a través de la mirada estudiantil.

Resulta importante tener en cuenta, en este contexto, el planteo de Zabalza (2011), quien alerta sobre la posibilidad de que se instrumente esta dimensión de la formación para otros fines; por ejemplo, que se visualice como un nuevo recurso de mera acumulación burocrática de méritos. Más del 60 % de los docentes entrevistados concuerda en que, a nivel institucional, los grados 1 y 2 deben pasar casi en forma compulsiva por los cursos de formación docente impartidos por el servicio o los programas de su área de conocimiento. Sin embargo, la participación librada solamente al interés personal no está logrando el resultado esperado. Por tanto, se entiende que se debe trabajar la promoción de esta oferta a nivel institucional para lograr un mayor impacto en la convocatoria.

La experiencia concreta de la formación de adscriptos puede ser considerada positiva. Algunos de sus aspectos podrían extenderse a nivel general en la UdelaR, pues se trata de una política institucional del servicio que no obliga, sino que recomienda fuertemente la participación para el ingreso a los cargos docentes en forma interina, y que se apoya en una reglamentación que pondera esta formación en los concursos.

En acuerdo con el planteo de Imbernón (2000) y Rodríguez Espinar (2003) la implicación institucional de la universidad y del colectivo docente son claves a la hora de promover la formación específica para la enseñanza. Los docentes valorarán y se esforzarán dedicándole su tiempo si se sienten reconocidos y retribuidos en su carrera docente. Si la relevancia de la formación para la enseñanza aparece solo en los discursos y no tiene impacto en el reconocimiento académico, en el momento de los concursos de ingreso o ascenso, los esfuerzos no tendrán los frutos esperados.

Por lo tanto, el curso de formación de adscriptos contiene varios aspectos a considerar. Cuenta no solo con el discurso, sino con una reglamentación, tanto específica como para los llamados a concursos, que puede ser perfectible, pero que da pautas claras y permite actuar en forma coherente en la práctica. Esto lleva a pensar e instrumentar nuevas formas para la dimensión pedagógico-didáctica de la formación docente en la universidad. No debería contraponerse una formación a otra, una función a otra, sino relacionarse para lograr un mejor desarrollo del docente universitario y promover la integralidad dentro de la UdelaR. Una dinámica de trabajo por área de conocimiento o por facultad favorecería la asistencia de los docentes a las diversas propuestas de formación y, al ser compartida con los pares del mismo ámbito de trabajo, se podría sostener en el tiempo. A su vez, en el marco de las didácticas específicas de cada disciplina, permitiría contextualizar y focalizar la atención en aspectos específicos de la problemática de la enseñanza,

posibilitando una vinculación mayor y más directa entre teoría y práctica, con un trabajo más concreto, más real.

En sintonía con una postura didáctica que entiende que la clave de la formación para la enseñanza está dada a través de una reflexión sobre sus propias prácticas (Litwin, 1997), se destacan las experiencias de formación que realizan las áreas de salud y social, concretamente en Derecho. Se desarrollan cursos que permiten el intercambio entre las diferentes experiencias de aula, centrándose en los elementos teóricos que surgen a partir de la reflexión sobre la práctica. Esta forma de trabajo hace que cada docente pueda tomar decisiones sobre las distintas estrategias y técnicas que selecciona, conforme a sus concepciones y creencias, tal como lo plantean los docentes en las entrevistas y como pudo observarse en las visitas a sus clases o en el seguimiento de sus cursos en la plataforma.

También existen planteos que surgen en el marco de la propuesta Apoyo al Programa de Movilidad Mercosur en Educación Superior, del cual la UdelaR forma parte: «La necesidad de alinear las políticas y estrategias de formación docente a la perspectiva de una docencia integral, concibiendo trayectorias articuladas de formación y perfeccionamiento docente que integren las funciones esenciales del quehacer docente universitario —la enseñanza, la investigación y la extensión—, así como los requerimientos de capacitación para la gestión académica» (Lorenzatti, 2012, pp. 189-190).

En síntesis, esta investigación permite identificar las propuestas de formación docente a nivel universitario y los núcleos de docentes interesados en sus aspectos pedagógico-didácticos. Particularmente, el caso de la Facultad de Derecho es un ejemplo de ello por la recomendación de profundizar en el desarrollo e impacto de las actividades actuales, el rediseño de una nueva formación de adscriptos que permitió favorecer la formación desde una perspectiva enfocada hacia una visión más integral del docente, la concepción de un docente que trabaja en equipo con sus pares y en coordinación con los diferentes institutos de la facultad.

Se confirma el presupuesto de que en la UdelaR existe para los docentes una formación heterogénea, y que es clave el papel institucional en el reconocimiento y la jerarquización de esta, sobre todo en la dimensión pedagógico-didáctica. Ante la falta de una política central, estructurada y organizada para el desempeño docente, las actividades propuestas

en cada área, o incluso en la maestría, deberían dar créditos que fueran transferibles en ambos sentidos, fomentando la flexibilidad y el tránsito horizontal entre las áreas, aspecto promovido por la Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria (2011).

### **9.3. Consideraciones sobre el caso**

#### **9.3.1. Percepción sobre la formación de los profesores adscriptos**

El desarrollo de la investigación condujo a la obtención de resultados que permiten delinear una caracterización de la formación de los futuros docentes adscriptos desde la óptica de los aspirantes, los docentes, los gestores académicos y los tutores de la Facultad de Derecho.

La triangulación de los datos hizo posible tanto la visualización, en las distintas etapas de la investigación, de la coherencia entre las valoraciones y los discursos docentes, como el enriquecimiento del análisis de los resultados y las conclusiones. Se valora que la elección de esta opción metodológica fue adecuada para la investigación.

En ella se percibió la jerarquización de las actividades directamente relacionadas con la dimensión disciplinar y la de investigación, y la asignación de un menor valor a las actividades de apoyo a la enseñanza, sobre todo aquellas que forman parte de la dimensión pedagógico-didáctica. Camilloni (1995) habla de la polarización de esta dimensión y de cómo se la deja en un segundo plano frente a otras de mayor jerarquía, como puede ser la investigación.

Muchos de los docentes que ven la formación de los aspirantes a través de la práctica consideran que sin el apoyo de tutores experimentados es imposible formarse. Entienden que esta forma de trabajo es la más eficiente para que el novel docente aprenda a *ser docente*. Este enfoque va en la misma línea que la presentada por Barco (1997), quien compara la formación para la enseñanza con la del aprendiz de artesano que se forma al lado de su maestro, de modo empírico, a través del ejercicio de la docencia.

Es importante destacar el buen clima, el intercambio y la comunicación entre los aspirantes y la coordinación de la UAEP; así como también, el seguimiento de las prácticas docentes hecho por parte de los tutores del instituto, que cuando existe es muy rico y potencia las buenas prácticas de enseñanza. No obstante, algunos actores manifiestan que esta actividad se realiza en forma poco adecuada, nada sistematizada y sin rigor. En este

caso vemos la tensión entre *la necesidad y la realidad* de la coordinación entre el experto y el novato (Pozo, 1998).

En los discursos de docentes de diferentes grados —no solo los iniciales— se manifiesta que el seguimiento y el acompañamiento de los tutores de los institutos no condice con las necesidades lógicas de formación de los futuros docentes. Los entrevistados expresan que los tutores a veces no saben cómo apoyar a sus alumnos y, en otros casos, no pueden hacerlo por carencias en su propia formación para esta función. Este aspecto resulta de gran importancia para mejorar futuras instancias de capacitación con los tutores de los aspirantes a adscriptos.

Cuando se consulta a muchos de los aspirantes sobre los aportes que la pedagogía y/o la didáctica podrían hacer a su formación para el ejercicio de la docencia, aluden a un pequeño número de saberes de carácter esencialmente instrumental, como el correcto manejo de herramientas tecnológicas, el uso de la plataforma y algunas estrategias para la tarea docente en casos de grupos masivos. En estas respuestas se encuentra implícito el valor que tiene la función de enseñanza en el colectivo de algunos institutos.

Algunos profesores con alta dedicación horaria también plantean que el docente debe ser primero un experto en el área de conocimiento de su disciplina y participar de las diferentes líneas de investigación del instituto al cual pertenece. Además coinciden en que *todos* (incluso ellos), necesitarían contar con una formación específica para la enseñanza, aunque cuando se le pregunta cómo tendría que ser, no responden o señalan que esa reflexión es o debería ser una tarea exclusiva de los institutos. Estos docentes manifiestan la necesidad de formación en la dimensión pedagógico-didáctica para poder cambiar su forma de trabajo en sus prácticas de aula. Consideran que «los jóvenes son pasivos por comodidad, ya que están acostumbrados, desde la secundaria, al mínimo esfuerzo. Como docentes, los tenemos que ayudar, por no decir *empujar*, a salir de la zona de confort» (IF3A7).

Esta forma de ayuda significaría poner a los estudiantes *millennials* en una situación de aprendizaje, acción de la que será responsable el docente. Pero si se siguen brindando conocimientos descontextualizados, reproduciendo lo ya existente, repitiendo modelos envejecidos, el estudiante se aburre, solo estudia para aprobar y no para aprender.

Este núcleo de docentes considera que se necesitan aportes de carácter instrumental y/o utilitario, pero también aquellos conocimientos que lo lleven a entender por qué y qué

debe cambiar. También reconocen la necesidad de abordar aspectos tales como: saber planificar una clase, usar estrategias para tratar un tema, crear actividades que puedan ser más adecuadas para un contenido u otro, seleccionar aportes teóricos o metodológicos que favorezcan los aprendizajes de las unidades curriculares teóricas y el abordaje de las situaciones reales que necesitan un análisis pormenorizado, al igual que de las leyes, las normas y los códigos, entre otros.

Se podría decir que en el colectivo docente de Derecho encontramos dos grupos: los que ven la necesidad de cambios profundos y sostenibles en la docencia y los que no quieren cambiar sus prácticas ni los planes de estudios. Esto no es exclusivo de esta facultad, sino de un sector considerablemente amplio de la UdelaR.

Se debe reconocer que los profesores universitarios no siempre se encuentran preparados para asumir cambios en el ámbito de la docencia. Transformar las prácticas y las concepciones implica enfrentar y vencer una serie de obstáculos, resistencias o carencias de diferente naturaleza (De la Cruz, 2006; Monereo, 2010). Si se quiere cambiar, es necesario producir modificaciones profundas mediante una formación más contextualizada que impacte en la identidad del docente universitario y que ayude a manejar las contingencias que surgen en el aula (Mc Alpine y Aketind, 2010; Settlege, 2009).

Los docentes de Derecho piensan, actúan y sienten su profesión de manera variable; no obstante, esa forma de ver y ejercer su profesión les da una identidad propia a través de la cual orientan su forma de dar las clases, de comunicarse con los alumnos y de interactuar con los colegas, de un modo particular que solo puede ser analizado en el contexto de la propia formación del Derecho (Akkerman, 2011).

A pesar de las dificultades para operar cambios, existe una decidida apuesta de un grupo de docentes de las llamadas *carreras cortas* por la integración de las tecnologías al servicio del aprendizaje, la documentación y la comunicación entre docentes y estudiantes. Este aspecto es incentivado por llamados concursables desde nivel central (CSE) y, desde el año 2015, por la propia UAP.

Se han producido encuentros entre los responsables de las unidades de investigación, enseñanza y extensión, lo que genera sinergias entre sus respectivas perspectivas profesionales y de investigación, aspecto que ha sido evaluado en forma favorable por los docentes noveles.

### **9.3.2. ¿La formación de los profesores adscriptos puede considerarse pedagógico-didáctica?**

Frente a esta pregunta se encuentran al menos dos posturas claramente diferenciadas. Unos consideran que el curso no da la formación básica que se requiere para ejercer la docencia, pues solo cuenta con dos cursos que están alejados de la realidad del aula: Metodología de la Enseñanza, materia poco coordinada con lo que ocurre en clase, y Metodología de la Investigación Jurídica, impartida a pesar de que los alumnos carecen de una formación previa en metodología de la investigación. Otros determinan que sí es formación docente, ya que les da un primer acercamiento pedagógico a la función docente. Sostienen que quizás las fallas se encuentran en la forma de instrumentación o en los docentes que llevan adelante la formación; pero ambos aspectos resultan solucionables.

Existe conciencia de que la profesión del docente exige un saber específico y unas competencias reales para utilizar en la solución de problemas concretos de la enseñanza (Zabalza, 2003). Es probable que sea más fácil plantearlo que darle una solución, pero encontrar la respuesta es el verdadero problema de la formación de los futuros adscriptos, y tal vez de toda la formación docente de la universidad.

Hoy en día, la universidad pública, y en concreto la Facultad de Derecho, tiene sus aulas repletas, con estudiantes que presentan gran diversidad. Además de estas dificultades, los docentes deben lidiar con la exigencia de un apoyo virtual para el que no han sido formados, la presencia de un currículo que debe ser modificado para responder a las exigencias del mercado, la demanda de competencias que los docentes no conocen, como es el uso de las tecnologías; las exigencias respecto a las tareas de investigación y las publicaciones, para las que no hay tiempo explícito, y una gestión universitaria que le exige resultados académicos y financieros mientras reduce los recursos económicos.

La formación del profesor adscripto surgió debido a la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza del Derecho, y parte de la idea de las agregaturas. El aprendiz va nutriéndose de su maestro, es el que aprende; el tutor puede facilitar más o menos su aprendizaje de acuerdo a las necesidades de la disciplina que él como experto conoce.

Hoy, la función de enseñanza está en crisis y, como toda crisis, genera, por un lado, miedo y, por otro, resistencia al cambio. Bilbao y Monereo (2011) nos hablan de que para vencer las resistencias o los miedos, se requiere conocer las condiciones que están haciendo

«ruidos», y destacan la presencia de dos condiciones para que los procesos de formación se promuevan como cambio sustancial y sostenido en el tiempo:

- Partir de situaciones conflictivas o problemáticas que preocupan a los docentes (por ejemplo: superpoblación estudiantil, heterogeneidad de los estudiantes, posibles cambios en la currícula debido a la aparición de un nuevo plan de estudios).
- Incidir en la identidad profesional de esos docentes para que los cambios resulten relevantes, sólidos y perdurables.

A este tipo de abordaje se le conoce como análisis de los incidentes críticos (Monereo, 2009). Consiste en una situación inesperada y desafiante que desestabiliza a quien la recibe y lo moviliza para adoptar alguna medida de urgencia que, generalmente, se produce de manera automática. Los incidentes críticos en contextos educativos son entendidos como sucesos acotados en el tiempo y en el espacio, pero que ponen en crisis o desestabilizan a los docentes. Muchas veces, para poder entender estos incidentes críticos, se necesita además, analizar las rutinas, los eventos, las culturas y los conflictos de cada institución educativa (Monereo, Álvarez y Weise, 2013). Si se pueden reconocer e identificar, se los puede utilizar como técnicas para el diseño curricular de la formación docente (Contreras, Monereo y Badía, 2010).

Pero ¿nos preguntamos cómo enseña el tutor o experto? En los primeros momentos de la formación, se pensaba en la creación de determinadas condiciones favorables para que se pusieran en marcha algunos aprendizajes. La enseñanza se traduciría precisamente en crear condiciones óptimas para ciertos tipos de aprendizajes. En nuestro ámbito de estudio, esto implica un trabajo planificado entre el instituto, el tutor, el aprendiz y los docentes de las Metodologías.

Para obtener los resultados perseguidos por esa propuesta formativa, es preciso activar determinados procesos, lo cual requiere ciertas condiciones concretas. Pero las condiciones que pueden servir para aprender a utilizar técnicas o métodos de trabajo en el aula no pasan por usar el control remoto del video o del cañón, sino por saber usarlos en forma eficaz para lograr que los estudiantes aprendan (Pozo, 1998).

La inclusión de la pedagogía y de la didáctica universitaria no es sencilla y, como lo expresan algunos de los entrevistados, ha fallado en la formación de los adscriptos, debido a que las teorías no se han tomado del ámbito universitario, sino de la educación media y

básica. Behares (2011) plantea que los universitarios se enfrentan a la pedagogía y a la didáctica con cierto desprecio, pues las han tratado de forma reducida y altamente psicologizante, desde una única visión que toma al niño y al adolescente como población que aprende; pero, en la universidad, se está frente a una población heterogénea, de adultos jóvenes, muchos ya inmersos en el mercado del trabajo. Algunos son nativos digitales, poseen un excelente manejo de las tecnologías que hace que los docentes parezcan, en algunos casos, anticuados.

Que todos los docentes realizaran una reflexión crítica de sus prácticas de enseñanza facilitaría y ayudaría a mejorar la calidad de la enseñanza y permitiría visualizar e identificar los grandes obstáculos que se han presentado al tratar de vencer las resistencias (agudizadas por la falta de formación del docente o por la ausencia de una política clara de ingreso a la docencia desde nivel central). Se tomaría conciencia de la necesidad de contar con formación docente universitaria.

Existen algunos planteos bastante firmes surgidos desde la UdelaR, que afirman que la formación docente universitaria se concibe como un modelo de desarrollo profesional, y no como una táctica para suplir carencias, entendiendo por desarrollo profesional a los esfuerzos sistemáticos de mejorar la práctica, las carencias y los conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente e investigadora.

Ya en el PLEDUR se hace referencia a «la formación adecuada de los docentes como un factor decisivo para asegurar que los contenidos de la enseñanza respondan a los fundamentos disciplinarios y didácticos, así como a los nuevos avances en el conocimiento» (2004, pp. 27).

El análisis de estos puntos emergentes permitió, por un lado, identificar que no ha existido una buena coordinación entre la teoría y la práctica en la formación de los adscriptos, lo que redundaba en su falta de reconocimiento como una formación pedagógico-didáctica; y por el otro, visualizar los temas que preocupan a los docentes y a los futuros adscriptos, lo que permite una orientación hacia las posibles necesidades formativas de los profesores implicados.

### **9.3.3. Reconocimiento institucional: ¿existe o no?**

Por tradición, los egresados de Derecho tratan de ingresar a la formación de adscriptos, pues esto les permitiría el ingreso a la docencia dentro de la facultad. Otros con solo obtener el acceso ven un factor de reconocimiento de otros colegas y un mérito para

concursos a nivel de los juzgados y/o universidades privadas. Pero cuando se les plantea la existencia de otras formaciones de posgrados, ellos destacan la falta de tiempo, la multiplicidad de tareas que deben realizar por poca remuneración y el mensaje institucional que no estimula ni valora el esfuerzo docente en este sentido. Esta falta de reconocimiento institucional dentro de la UdelaR es planteada aproximadamente por el 80 % de los entrevistados. Se reproducen algunos de los planteos realizados al respecto: «No es tomada en cuenta ni reconocida en otros cursos de la UdelaR, pues dicen que no es relevante la formación que tengo, pero para mí lo es»; «no generan méritos a nivel de los concursos, solo acá se tienen en cuenta»; «en ningún momento se me transmitió que fuera importante la formación como docente adscripto por parte de los grados altos de los dos institutos en que he trabajado en Facultad de Ciencias Económicas y Ciencias Sociales. Incluso lo contrario, y llegué a pensar que era cierto, pero quiero concursar así que me inscribí» (IF1).

Al no encontrar reconocimiento institucional dentro de la UdelaR respecto a la formación de profesores adscriptos, existe poca probabilidad de que los implicados se identifiquen profesionalmente como docentes universitarios. «Como no son reconocidos por los otros docentes, no pueden, por lo mismo, reconocer la formación de profesores adscriptos como una formación docente en la universidad» (Gysling, 1992, p. 345).

Esta identidad no se construye sola, sino que requiere de un proceso colectivo que no se ha encontrado dentro de la UdelaR. Tal vez esto sea consecuencia del desconocimiento de la existencia de la formación en docencia dentro de la facultad o por haber sido gestada desde Derecho y no desde la órbita de las humanidades o de la CSE.

La explicación de la falta de reconocimiento institucional puede tener varias aristas; por una parte, es preciso individualizar el factor que agrupa al cuerpo docente y el diálogo necesario entre la disciplina y la profesión docente; y por otra, identificar el marco sociocultural e ideológico que influyó en la necesidad de generar de la docencia una especie de práctica laboral (Vaillant, 2010).

Haciendo un análisis histórico del surgimiento del sistema de agregaturas que dio origen a los cursos de adscriptos, los fundamentos son los mismos que dieron lugar a la creación del IPA. Además, está presente la figura del Dr. Grompone en ambas propuestas. Este punto de convergencia puede estudiarse desde una doble perspectiva: el sistema no surgió como algo exclusivo de la UdelaR o, ante el alejamiento de la universidad del Dr.

Grompone, la propuesta madre generada en la facultad de los doctores cayó políticamente y quedó en el cajón del olvido.

Desde el punto de vista social, recién después de la vuelta a la democracia, la universidad tiene un fuerte impulso. Surge así el problema de la masividad, que genera ciertas dificultades a nivel docente en facultades que hasta el momento tenían una población razonablemente manejable. El crecimiento de la matrícula obligó, en algunos casos, a pensar estrategias metodológicas y didácticas para trabajar con grupos superpoblados, con pocos recursos y excesiva heterogeneidad en la población estudiantil. Frente a la problemática de la masividad se recurrió a los pedagogos para que brindasen algunos elementos que remediaron la situación. Allí resurge la idea de las UAP, fortaleciéndose las existentes desde los años sesenta (las de la Facultad de Medicina y de Derecho). Luego, como en una especie de efecto cascada, surgen las restantes UAE, promovidas desde nivel central por la CSE.

Los dos momentos de mayor crecimiento formativo de la universidad coinciden con el impulso de dos abogados que promovieron la formación de los profesores adscriptos de Facultad de Derecho: el Dr. Grompone y el Dr. Iglesias. Ambos eran investigadores en todo lo concerniente a la formación docente de los profesores universitarios.

La universidad como institución de educación superior de gestión pública funciona como un gran campo de fuerza que controla, socializa y ayuda a construir subjetividades y, a través del cogobierno universitario, fortalece o debilita una propuesta educativa si no está apoyada por alguno de sus órganos de gobierno. En la Facultad de Derecho se dio el proceso de impulso y consolidación con los llamados a concursos de efectividad en los cargos de las asignaturas Metodología de la Enseñanza y Metodología de la Investigación Jurídica. Se creó un centro de formación docente solo para abogados, escribanos o docentes de la facultad, pero con concepciones pedagógicas que permanecían arraigadas a las mismas teorías que guiaron la formación en los años sesenta. Permanecieron sin buscar ni promover un cambio, y sin tener un impacto efectivo en la formación del docente de la facultad.

El cambio en la identidad del docente requiere de la aceptación de situaciones difíciles de manejar, como por ejemplo, la falta de reconocimiento institucional, para que a partir de ello, los docentes como orden puedan reflexionar sobre las creencias y las prácticas. Esto

permitiría la construcción de una nueva identidad que surgiera del análisis y de la modificación de determinadas prácticas (Bilbao y Monereo, 2011).

Es por eso que muchos de los docentes de la propia facultad ven la formación como un «monstruito», pero igual se inscriben, cursan, aprueban y presentan la monografía, pues a nivel de sus pares, de su colectivo, esta formación les da prestigio, estatus, contactos en los institutos de la facultad o facilita el inicio de la carrera como magistrados. Pero si desean continuar como docentes en otros servicios que tienen sus respectivas materias, se forman en algunas de las UAE, sobre todo del área social y artística, en el uso de entorno virtuales, métodos de evaluación y formas de planificación, lo que les permite tener créditos y puntajes para concursar o aspirar a la maestría en Enseñanza Universitaria.

El docente universitario cumple con el rol de coproductor de la subjetividad y, además, oficia como traductor de los códigos de la UdelaR (Panaia, 2014). La profesión académica es compleja por las múltiples tareas que debe realizar, pero también porque conoce las estructuras existentes en la propia colectividad, conoce las condiciones de trabajo y las competencias que debe adquirir para seguir construyendo su carrera docente.

Si bien algunos investigadores consideran a los docentes como «un todo terreno» (Macfarlane, 2011), los entrevistados señalan que existe una creciente tendencia a subcontratar docentes (cargos bajos, interinos) para alguna de las tareas específicas del área académica. Se reconoce que existe una clara diferencia entre el prestigio de los académicos investigadores y el de los docentes de aula; no obstante, está claro que «un profesor» y «un investigador» son dos profesionales especializados en vez de «todo terreno».

Otra realidad es que la Facultad de Derecho no está comprendida en el grupo de facultades que aspiran a la acreditación de sus carreras y, por ello, no está embarcada en un proceso de evaluación institucional, a pesar de que en la década de los noventa sí participó en él como política institucional impulsada desde el CDC. Independientemente de ello, desde el año 1986, como instrumento de apoyo para la renovación de los cargos interinos y efectivos se viene aplicando un proceso de evaluación llevado a cabo desde la UAP, pero que no contempla como elemento a valorar el hecho de tener o no formación docente. En las facultades que llevan adelante el proceso de acreditación, se cuenta la formación docente, la formación permanente o la capacitación pedagógica como indicadores de mejora en la calidad de la enseñanza y como factores indicativos de las políticas de

desarrollo de los recursos humanos. Al respecto, Fernández Lamarra (2010) plantea que la evaluación de la docencia universitaria se relaciona con los componentes de la evaluación institucional, con las políticas de desarrollo de los recursos y con el desempeño docente como forma de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza.

Muchos cambios se han sucedido dentro de la universidad en los treinta y un años posteriores a la dictadura. En este tiempo se han creado diferentes experiencias de actualización y/o capacitación docente, como es el caso de la formación de los adscriptos, cuyo análisis constituía un deber. Análisis que tiene como objetivo rescatar el impacto generado, su carácter innovador y los factores positivos de cada una de las propuestas de formación.

Conocer la formación docente de la Facultad de Derecho permite no solo analizarla, sino también contextualizar pedagógicamente las necesidades que han surgido a lo largo de su historia. Una formación en la que se detectan algunos puntos débiles, plausibles de reformulación:

- a) No hay coordinación entre las estructuras (institutos, coordinaciones de carreras y UAP).
- b) Divorcio entre la teoría y la práctica.
- c) Ausencia de reflexión crítica sobre aspectos metodológicos.
- d) Falta de identificación de las buenas prácticas de enseñanza.
- e) Poco reconocimiento de las dificultades que enfrenta el docente.
- f) Falta de diálogo sincero entre todos los actores sobre la necesidad de la formación docente.

La mejora de la calidad de los procesos y los resultados de la docencia y del aprendizaje universitario no pueden darse en forma aislada o individual. Es conveniente promover un trabajo colaborativo entre los profesores de un área, lo que permitiría abordar las tareas de planificación en forma conjunta y la actividad docente se volvería más cooperativa. Este aspecto puede ser cuestionado por quienes consideran que tal práctica afectaría la libertad de cátedra y limitaría la posibilidad de hacer en clase lo que cada uno desee.

#### **9.3.4. ¿Se podrá pensar la formación de los docentes de Derecho en relación con la idea de *competencia*?**

No existen muchos antecedentes de formación docente basada en competencias dentro de la UdelaR. En 2006, el Consejo de Facultad de Medicina estableció un perfil para aquellos que se iniciaran en la carrera docente, en el cual se presentaban una serie de características que si bien pueden no ser consideradas competencias, sí generaron el precedente para pensar en un perfil docente:

- a) Tener conocimiento de la realidad social.
- b) Búsqueda e identificación de problemas
- c) Ser conocedor de los ámbitos que hacen a la vida universitaria, conocer los derechos y deberes de los universitarios y participar con compromiso de las actividades del cogobierno.
- d) Ser capaz de trabajar en equipos multi-, inter- y transdisciplinarios.
- e) Cultivar el saber como valor y tener conocimiento técnico-científico de la disciplina.
- f) Tener formación en pedagogía.
- g) Ser generador de conocimientos.
- h) Gestionar y administrar los recursos materiales, económicos y humanos de los servicios en los que desarrolla su actividad (Consejo de Facultad de Medicina, 2006).

Llama mucho la atención que existiendo voluntad política para la consideración de estas cuestiones, no la haya para su instrumentación. En la actualidad, aún no se cuenta con los procedimientos administrativos para su aplicación.

En la definición del perfil se trató de identificar qué características personales debía tener el profesor, y no tanto las competencias que debería poseer. Si pensamos que un buen docente es aquel que es capaz de enseñar explicando, podemos decir que habría que aprender a explicar, ya que siguiendo a Merieau, el mejor alumno es el que comprende y memoriza esos contenidos explicados en forma ordenada, clara y coherente. Por tanto, el núcleo fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior es la representación del conocimiento en sí mismo. Es así que el estudiante escucha a cada

docente (especialista en un área de conocimiento), accede a una parte de este saber especializado, y va armando ese mosaico de saberes que conforman los planes de estudio que le permiten llegar al resultado de la titulación.

Esta lógica de organización fragmentada, propia de la especialización, es trasladada a la formación de grado del estudiante. El que aprende va acumulando, materia tras materia, tema tras tema, los datos, los conceptos, los modelos y las teorías que el docente considera más relevantes. Esto favorece en él el desarrollo de una serie de competencias que le permiten explicar y argumentar conceptos y teorías que constituyen el *estado de la cuestión*. Una competencia que es natural y fundamental para los docentes y no tanto para los futuros profesionales.

Si se parte de que los planes de estudio no son un conglomerado de especializaciones, y los pensamos como estrategias para formar las competencias que definen al experto en un determinado ámbito, la coordinación de los docentes en la formación de las competencias de los estudiantes es básica para lograr aprendizajes significativos. Pero estos se obtienen si se logra la formación del docente por competencias, y si están claras las habilidades, los conocimientos y las destrezas que debe tener el docente para poder favorecer los aprendizajes de sus alumnos.

Estamos acostumbrados a ver los planes de estudio de las carreras de Facultad de Derecho y de otras áreas como un conjunto de acciones formativas, algunas veces conectadas como piezas de un gran puzle y otras veces no, que casi nadie conoce en profundidad, que cada docente considera como un fin en sí mismo, y cuyos contenidos deben ser enseñados *per se*, sin estar sujetos a un análisis que brinde una mirada sobre la totalidad (considerando coordinaciones, trayectorias y áreas de conocimiento). Dado que los docentes no establecen las conexiones necesarias (a veces, incluso, por ignorar lo que otro docente del mismo instituto o departamento enseña), los alumnos no aprenden a relacionar los saberes. De esta forma los planes de estudios de muchas carreras pasan a ser una acumulación de saberes yuxtapuestos, generalmente desconectados entre sí, que en la mayoría de los casos no se integran ni se multiplican, sino que a veces se suman y otras se restan (Monereo y Pozo, 2003).

Para hacer un diseño centrado o basado en competencias se debería tomar como principio que para concebir un plan de estudio o la planificación de la formación docente, es preciso cambiar la forma de pensar esa formación, tener claro qué resultados se pretende obtener

y planificar las acciones en forma sistemática. Además, se debe tener presente cómo y cuándo evaluar. No podría pensarse en una formación generada por impulsos personales o por sucesivas improvisaciones, habría que planificar las acciones en forma estratégica. Pensar en competencias es pensar en determinado desempeño, esto es «lo que la persona es capaz de [SIC] o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para cierta tarea» (González, 2003).

El concepto de competencia requiere de la idea de integración de recursos, de movilización conjunta de capacidades y habilidades (cognitivas, psicomotoras o sociales), conocimientos (declarativos), destrezas, actitudes y recursos para que una persona pueda afrontar en forma eficiente las demandas de determinados desempeños (Perrenoud, 2004).

En la propuesta del nuevo plan de estudios que está trabajando la Facultad de Derecho se introduce un cambio en la forma de expresar los objetivos de formación:

«Son objetivos generales de la formación jurídica [...] la formación de profesionales libres, responsables, intelectualmente capaces, protagonistas de su propia historia y abiertos a la comunidad» (CDC, 2016, pp. 7).

Son objetivos específicos del plan de estudios que el profesional del Derecho tenga la capacidad esencial de:

- Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico.
- Buscar la justicia y equidad en las situaciones en las que interviene, sin perjuicio del compromiso leal, diligente y transparente en la defensa de intereses legítimos de las personas a las que representa, defiende o asesora.
- Estar comprometido con los derechos humanos, la defensa del Estado de derecho, y el sistema democrático y republicano de gobierno.
- Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia.
- Razonar y argumentar crítica y jurídicamente.

- Comprender y relacionar los fundamentos filosóficos y teóricos del Derecho con su aplicación práctica.

Asimismo, debe tener la capacidad funcional de:

- Trabajar con colegas y en equipos multidisciplinares como experto en Derecho.
- Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.
- Comprender la necesidad de conocer durante sus estudios de grado o posteriormente una lengua extranjera que permita un desempeño más eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués).
- Utilizar la tecnología necesaria en la búsqueda de la información relevante para el desempeño y actualización profesional.
- Aplicar criterios de investigación científica en su actividad profesional.
- Redactar textos y expresarse oralmente en un fluido lenguaje técnico-jurídico, usando términos precisos y claros (CDC, 2016, pp. 8-9).

Si pensamos en este nuevo escenario de la Facultad de Derecho, la formación del profesorado universitario debería plantearse algunas preguntas:

- ¿Los docentes están preparados?
- ¿Cómo se podrían promover las competencias señaladas?
- ¿Cómo se lograría la flexibilidad curricular promovida por la ordenanza de grado si no hay un cambio de la estructura docente y una formación docente acorde a los objetivos propuestos?

Esto lleva a pensar una nueva forma de organizar y estructurar la formación de los profesores adscriptos de Derecho, a lo que se suma una serie de elementos que han surgido en esta investigación.

Las respuestas de muchos de los docentes de los *focus 1, 2 y 3* dan cuenta de la problemática que se despliega en torno a lo expuesto:

«No alcanza con un curso de Metodología de la Enseñanza (algo descontextualizada, pues gira en torno a la educación media) y otro de Investigación Jurídica, falta algo más.»

«No tengo claro qué nos falta, pero no estamos formados para la docencia.»

«Muchas veces se cree que ser buen profesional alcanza para ser buen docente... No... debemos formarnos, pero ¿cómo?, ¿dónde?»

«Queremos un programa interdisciplinario, flexible, pero no sabemos trabajar en equipo ni en forma coordinada.»

«Si se sigue con la misma forma de dictar las clases, como cuando fui estudiante en los noventa, no lograremos cambiar nada.»

«Hay que cambiar ese monstruito, pero no con cabeza de maestro ni de profesor de liceo, sino con el apoyo de la didáctica específica a la educación superior.»

«No estamos formados para trabajar por áreas de conocimiento, solo por asignatura. Sin formación, todo este cambio en el nuevo plan nos va a superar.»

«Es necesario no solo saber usar la plataforma y hacer unas buenas diapositivas, debemos cambiar la cabeza. Y, ¿cómo hacerlo si no estamos ni están formados los docentes a cargo de los institutos?»

«Me pregunto si los que diseñaron el nuevo plan consideraron que si uno no cambia de chip, no va a cambiar los programas ni las formas de evaluar, ni siquiera las formas de relacionarnos con los estudiantes. No entiendo de educación, pero eso me hace ruido.»

«Nuestros docentes nos formaron para litigar y nosotros hacemos lo mismo con nuestros estudiantes. La enseñanza del Derecho debe haber cambiado y nosotros seguimos igual.»  
Si consideramos que las universidades son instituciones sociales que, por un lado, están conformadas por personas y están al servicio de una causa humana y, por otro, tienen una misión social que cumplir, ellas no están apartadas de los cambios que acontecen en la sociedad.

Según lo planteado por Martínez (2016), como universidad de gestión pública formamos profesionales que deben ser de calidad, pero que sobre todo son personas y ciudadanos; no podemos separar ninguna de las dos finalidades. Como docentes debemos facilitar la coherente armonización de los planes de estudio y cambiar la forma de ejercer la docencia y hacer investigación. A través del cambio de la formación docente y de la formación en investigación, se dejaría de ver a los planes de estudio como un compendio de asignaturas sin coordinación entre ellas (pp. 72-74).

### **9.3.5. ¿Qué otros aspectos metodológicos se podrían abordar en la formación de los docentes adscriptos en Derecho?**

En la visión de Sarlo (2016), la enseñanza del Derecho consiste, principalmente, en transmitir una explicación, esto es una concepción específica del Derecho y del modelo

de acercamiento metodológico correspondiente. La explicación que sirve para entender, estudiar y operar al Derecho como área de conocimiento. En efecto, el cómo enseñar o aprender va unido dialécticamente al qué enseñar o aprender. El modelo de docencia jurídica tradicional supone al Derecho como el conjunto de normas que rigen la conducta de los hombres en sociedad. Por tanto, ellas son el punto de partida de todo el aprendizaje jurídico. Las normas prefiguran la realidad deseable y esta última debe ajustarse a ellas (Witker, 1995).

Se puede llegar a decir que existen al menos tres modos básicos de aprendizaje en Derecho:

- a) **El aprendizaje por *shock***: consiste en ubicar al alumno en una situación en la cual aprende o fracasa. Esto es, sustituir el trabajo del enseñante de producir estímulos intelectuales, por la voluntad de aprender del estudiante frente a la necesidad de evitar el fracaso.
- b) **El aprendizaje de mantenimiento**: está en la repetición de la información que se desea transmitir.
- c) **El aprendizaje innovador**: consiste en aprender a afrontar problemas y situaciones distintas a las conocidas (por alumnos e incluso por enseñantes) y a hallarles soluciones inéditas; secundariamente, consiste en solventar problemas conocidos con mejores soluciones.

Si algo caracteriza a los profesionales del Derecho (al menos los abogados, jueces y funcionarios jurídicos) es la necesidad de resolver problemas; enfrentar situaciones complejas no previstas y darles una solución. En ese sentido el aprendizaje innovador parecería el más adecuado. Sin embargo, si consideramos las características de la concepción tradicional del Derecho, vemos cómo el aprendizaje innovador resulta incompatible con algunos de sus presupuestos, mientras que el aprendizaje de mantenimiento resulta el adecuado. Es interesante recordar las palabras expresadas al respecto en una entrevista realizada al Dr. Sarlo (2016):

Algunas de las características del modelo tradicional de la enseñanza, se pueden ver en las formas que se vinculan el método y el aprendizaje [...].

El contemplar al orden jurídico como un conjunto estático de reglas e instituciones implica que este conocimiento es fijo, completamente

conocido por quién enseña y perfectamente transmisible a quien aprende [...].

La visión formalista y normativista excluye la posibilidad de estudiar un objeto dinámico, lo que hace innecesario:

- 1) concentrarse en las preguntas más que en las respuestas y
- 2) aprender a enfrentarse a situaciones imprevistas.

La no explicitación de los presupuestos de la explicación y enseñanza, encuentra su contraparte técnica con la transmisión de valores y paradigmas con base en la repetición.

De esta forma se concluye que el modo de aprendizaje propio del modelo tradicional de enseñanza del Derecho es el de mantenimiento. No obstante, cabe hacer dos aclaraciones al respecto: en primer lugar, el aprendizaje de mantenimiento exige ser complementado de alguna forma, pues los estudiantes, al ingresar al mundo profesional deben enfrentar situaciones no previstas con soluciones creativas; en segundo lugar, la solución al problema es el aprendizaje por *shock* (aprender a resolver problemas imprevistos o fracasar en su intento).

Uno de los problemas que más preocupación ha generado en los claustros docentes es la pasividad generalizada de los alumnos. Una entrevistada explicaba: «Los estudiantes son muy pasivos [...] quieren todo ya hecho y no pensar nada [...] estudian para aprobar pero no piensan mucho, memorizan» (IEA7).

Este tipo de afirmaciones han causado sorpresa a la investigadora, ya que el método típico de enseñanza en las aulas, predominantemente expositivo, coloca al alumno en un papel casi absolutamente pasivo. El modelo dominante en las aulas de Derecho tiene antecedentes medievales; se basa en una técnica de enseñanza autoritaria, que centra en el profesor toda la comunicación informativa, lo considera dueño del conocimiento y del método, relegando a los estudiantes a un papel pasivo y receptivo. Esta concepción llamada *bancaria* por el pedagogo Paulo Freire, presenta los siguientes rasgos distintivos:

- *Verticalismo*: Favorece relaciones, en el salón de clases, de tipo jerárquicas, de subordinación, competitivas, etc.: un superior (maestro) y un subordinado (alumno).
- *Autoritarismo*: Da la voz a uno solo de los actores: el docente.

- *Verbalismo*: Las clases se desarrollan preferentemente a través de las exposiciones magistrales que sustituyen a la realidad y a las fuentes del conocimiento.
- *Intelectualismo*: Otorga más importancia al desarrollo cognoscitivo del alumno (repetición memorística), deja de lado las áreas afectivas y los valores, separando el aula de toda relación con la realidad social circundante.

Las concepciones *científica* y *política* del Derecho parecen, a primera vista, contradictorias. Operan como dos visiones separadas pero complementarias, conjugadas de tal forma que la primera resulta en una parálisis del pensamiento jurídico frente a la autoridad, y la segunda, deja el camino libre a la concepción política para regir la aplicación del Derecho y determinar su creación (Sarlo, 2016).

Para el Derecho, la acción política puede considerarse de tres formas. Primero, se encuentra dentro de la normatividad; segundo, se encuentra fuera del Derecho (en cuyo caso es indiferente o bien contraria al Derecho); tercero, puede estar en el origen, como fundamento del ordenamiento normativo, o al final.

La enseñanza del Derecho basada en la concepción dogmática jurídica prepara a los futuros abogados para legitimar el orden jurídico existente. Poco útil será aceptar o proponer innovaciones jurídicas si se continúa conceptualizando y enseñando el Derecho dogmáticamente, solo servirá para que los abogados aprendan a legitimar el orden jurídico existente. Esto, por sí mismo, no tendría nada de negativo, si no fuera por la aceptación acrítica del poder por parte de los juristas. La pedagogía del Derecho es una doctrina de la educación del Derecho, es teoría y práctica, no es exclusivamente ciencia, arte, técnica o filosofía, sino todo junto y en forma ordenada (Berumen, 1993). Esta pedagogía específica tiene un conjunto de técnicas de enseñanza que le permite a los docentes trabajar dentro del método activo con sus estudiantes.

A través del diálogo con los docentes de más experiencia se ha podido determinar que las principales técnicas son:

- clases expositivas o conferencias,
- las minutas,
- los foros,
- los seminarios (con dos formatos: preseminario y seminario de investigación),
- los paneles,

- las prácticas bajo la saturación hipotética,
- lecturas controladas,
- estudio de casos de Jurisprudencia,
- aprendizaje clínico,
- investigación dirigida.

Establecer *a priori* los objetivos y alcances de cada una excedería los alcances de la presente investigación, por lo que solo se señala su mención en las entrevistas.

La dogmática jurídica se presenta como ciencia del Derecho. Consecuentemente, pretende ser descriptiva de su objeto. Sin embargo, de modo contrario a lo que parecería indicar su denominación como *ciencia jurídica*, no es una teoría cuya principal función sea descriptiva, sino que resulta prescriptiva. Los dogmáticos, al determinar cuál es el derecho aplicable, para asignarle un significado normativo a las expresiones lingüísticas y reformular las consecuencias normativas de los textos legales, buscan dar solución a problemas de interpretación o aplicación; no están describiendo un objeto, sino que proponen soluciones particulares a problemas jurídicos.

El modelo de docencia jurídica tradicional supone que el Derecho es como el conjunto de normas que rigen la conducta de los hombres en sociedad. Por tanto, ellas son el punto de partida de todo el aprendizaje jurídico, prefiguran la realidad deseable y esta última debe ajustarse a ellas. Así, el Derecho se reduce a normas autosuficientes que se integran a un sistema y que diseñan un deber que no puede confundirse con el ser.

Un dualismo neutro, ahistórico, que separa tajantemente forma y contenido. La forma —norma— es la materia prima de juristas y abogados; el contenido es la vida social, que solo importa al hombre de Derecho cuando impacta o cae en las hipótesis de las normas.

Otro aspecto a analizar es la necesidad de trabajar en forma distinta las materias de la carrera de grado, pero esto no tiene que seguir la lógica heredada de la dogmática jurídica. La carrera podría dividirse por *problemáticas*, lo que equivale a sustituir los temas por problemas. Está claro que los problemas de índole penal o del derecho civil no resultan tan pasibles de problematizar, pero no todas las áreas de regulación jurídica (rama del Derecho) cuentan con un código que guíe en forma tan certera como en los casos mencionados. Para poder llegar a esta etapa, es necesario un trabajo riguroso con los futuros docentes.

Otra rama a considerar es la de la enseñanza del Derecho del Trabajo. En ella, parece adecuada la aplicación combinada de técnicas didácticas: lección magistral participativa, método de casos, comentarios de sentencias o de artículos doctrinales, jornadas, conferencia con expertos, trabajo colaborativo en pequeños grupos, acción tutorial. Como los distintos contenidos del Derecho del Trabajo (fuentes del derecho, derecho individual, derecho colectivo, etc.) se imparten en diversas carreras, para establecer cuáles de aquellas serían las más idóneas y con qué intensidad deberían utilizarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sería conveniente tomar en consideración a qué momento de la carrera corresponde, la formación previa del docente y las competencias que ha de adquirir y ejercitar para superar las dificultades que implica esa asignatura dentro de cada carrera específica.

La enseñanza del Derecho del Trabajo apunta, entre otras cosas, a que se aprendan a manejar las distintas fuentes del derecho —en especial, el convenio colectivo—, a incorporar conceptos y terminología jurídica en el vocabulario, a comunicarse con fluidez tanto de forma oral como escrita, a comprender textos jurídicos y decisiones judiciales y a dar solución a los problemas interpretativos que aquellos produzcan. También se enfoca a la redacción de documentos jurídico-laborales, a reconocer los derechos y obligaciones de trabajadores y empresarios, a identificar los sujetos que actúan en representación y defensa de unos y otros, a realizar un cierto asesoramiento de la gestión de mano de obra de las empresas desde una perspectiva jurídico-laboral (contratación, modificaciones de las condiciones de trabajo, suspensiones, extinciones del contrato, etc.), a determinar los intereses en juego ante situaciones de conflicto, y a ofrecer soluciones argumentadas con criterios jurídicos.

Una docente con formación de grado en Relaciones Laborales comentaba:

«No es posible trabajar de igual forma Seguridad Social en una carrera de Laborales que en otra de Abogacía. Es necesario contar con un tipo de didáctica específica para cada especialidad».

La exposición oral es una de las técnicas más comunes en la facultad, y se ha de conjugar con otras fórmulas didácticas que, en ciencias jurídicas y, específicamente, en el área de Derecho del Trabajo, se concretan en la resolución de casos prácticos, en el análisis jurisprudencial y de doctrina judicial, en el estudio de convenios colectivos, de estatutos

de sindicatos y de asociaciones empresariales, en la lectura y análisis de textos doctrinales y de artículos de prensa.

En la elaboración de los casos que se presentarán a los alumnos, ya sea de laboratorio como reales, conocidos o extraídos de alguna sentencia, se tendrá en cuenta el grado de conocimiento de la materia en ese momento, si está o no avanzado en la carrera, pues los primeros ejercicios deben dirigirse a conflictos o problemas sencillos que genere el tema estudiado, y solo a medida que avance el curso podrán ser de mayor complejidad, a fin de que se vayan relacionando las distintas instituciones y los conceptos estudiados. Se puede ejercitar un aprendizaje cooperativo, con la finalidad de valorar la capacidad que tienen los alumnos para relacionarse con los compañeros y participar en un equipo, asumir sentido de la responsabilidad, liderazgo, capacidad para tomar decisiones, superación de discrepancias entre ellos, etc.

Otra técnica que se podría trabajar en la formación de los docentes de Derecho es la tutoría. Pero dependiendo de cómo se plantee, también puede constituir una estrategia didáctica en el proceso de enseñanza, sobre todo en atención a la función que ahora, de forma principal, asume el profesor: orientador, guía del aprendizaje del alumno.

Es imprescindible el establecimiento de equipos docentes estables por módulos o asignaturas, que organicen y preparen las distintas actividades a desarrollar, que fijen criterios de actuación y evaluación comunes, y en los que cada uno de sus miembros asuma sus obligaciones frente a sus compañeros y también frente a sus alumnos. Esto permitiría enfrentar las dificultades que tiene el profesor para conocer y calificar la evolución de cada uno de sus alumnos en un grupo numeroso (además de que habitualmente tiene a su cargo más de un grupo). El docente es también personal investigador. En las condiciones actuales, todo esto hace inviable (por cuestiones de tiempo y de trabajo) un seguimiento personalizado en la forma pretendida por los nuevos planes de estudio.

# CAPÍTULO X. PROPUESTA DE REFORMULACIÓN DEL CURSO DE ADSCRIPTOS DE FACULTAD DE DERECHO

## 10.1. Origen de la propuesta

Un grupo de aspirantes que participaron en el primer grupo de discusión se acercaron a una de mis clases de Metodología de la Enseñanza para pedir algunas recetas para preparar el examen que los habilitara a presentar la monografía del curso de formación de adscriptos. Frente a esta solicitud fueron invitados a compartir algunas clases conjuntamente con los alumnos regulares de Relaciones Laborales. Al tercer encuentro, uno de mis alumnos solicitó la palabra y expresó: «Los docentes no pueden pedir recetas, sino que deben saber qué es lo importante, qué se debe enseñar del programa del curso, cómo nosotros —los alumnos— aprendemos y, luego, pensar cómo van a enseñar y cómo van a evaluar, ¿no le parece, profe?».

En ese momento, los estudiantes comenzaron, a través de una lluvia de ideas, a plantear sus necesidades: «que los docentes presenten los contenidos nuevos usando las tecnologías», «que preparen las clases», «que no lean las diapositivas», «que pongan ejemplos», «que planteen casos y que lleven casos reales de los juzgados, de las audiencias o de mediaciones»; «que piensen que nosotros también sabemos leer los códigos», «que lo que necesitamos es analizar, no memorizar», «que tengan seguridad de que queremos aprender».

Los futuros docentes devolvían las consideraciones con preguntas: «pero, ¿cómo aprenden ustedes?», «¿qué quieren aprender?, ¿casos?, ¿cómo?», «¿por qué no les gustan las clases expositivas?», «se necesita saber la norma». Finalizadas las dos horas de clase se realizó una síntesis de los aportes surgidos y cada uno de los actores se quedó con tareas propias de sus rol.

Si un estudiante es capaz de relacionar lo significativo del proceso de enseñanza y del aprendizaje para la formación de un docente, por qué no comenzar a pensar una nueva propuesta basada en las necesidades de los propios docentes de Derecho. Ya que cada individuo aprende de los otros en la medida que se pueden establecer las relaciones entre las propias experiencias sociales para luego incorporarlas en el propio proceso de formación (Vygosky, 1979).

Gazaoini (2001) determina que la enseñanza del Derecho tiene características que son propias de su área de conocimiento, y que los docentes deberían procurar fomentar la autonomía de los estudiantes para que puedan desmenuzar los discursos, retomar los esquemas previos, así como promover el pensamiento activo, heterogéneo y dinámico característico de las ciencias jurídicas.

A partir de la investigación llevada a cabo, de la información surgida de los diferentes grupos y lo acontecido en mis clases, nace la idea de una nueva propuesta de formación docente, sugerida como un aporte para el nuevo plan de estudios que se implementará en 2017.



Figura 4. Origen de la propuesta. Diseño propio

## 10.2. Consideraciones generales sobre la propuesta de reformulación de la formación del profesor adscripto

La formación docente de los universitarios ha pasado por diversos estadios, en los cuales cada profesor ha sido el responsable de la suya propia. Esta quedaba sujeta a sus decisiones. El docente debía elegir qué tipo de formación quería, en qué momento la realizaría y con qué objetivos. Por esta misma razón, algunas veces, ha estado dirigida más que nada a las necesidades individuales y no institucionales. El docente opta si quiere o no formarse. En caso de hacerlo, escoge la propuesta en función de intereses individuales y no en función de políticas de formación de la institución.

En los casos en que han surgido propuestas por decisión institucional, la universidad debió definir políticas de formación en función de los cambios producidos en el medio o de la implementación de políticas educativas de gobierno (por ejemplo, el uso masivo de la tecnología y la aplicación del Plan Ceibal en educación primaria y secundaria). Para su consecución, se requiere de docentes que puedan dar respuesta a estas necesidades, que usen en forma eficiente las tecnologías de la información y la comunicación, lo que, además, implica la existencia de una política de formación docente centrada en las necesidades de su propio proceso de desarrollo (Zabalza, 2007).

A partir de estas dos modalidades surge la primera de las preguntas: ¿las políticas de formación de docentes universitarios deben atender las necesidades de la institución o debe ser el profesor quien elija y decida qué formación desea?

En una universidad de gestión pública, cogobernada, con fuerte arraigo democrático, la imposición de cualquier instancia generaría rechazo de forma inmediata, independientemente de las fundamentos y de las buenas intenciones que se persigan. Se requeriría una definición al respecto. Existen producciones de este tipo, tanto en Facultad de Derecho, en las diferentes reglamentaciones propias del servicio, como en las ordenanzas ya aprobadas por el CDC, con respecto a la formación docente.

En el PLEDUR (2005) se establece que existe «una decidida política de formación docente procurando la mejora de la calidad didáctica de los docentes universitarios» (pp. 27). Además, se plantea que esta debe ser adecuada, ya que constituye un factor decisivo para asegurar que los contenidos de la enseñanza respondan a los fundamentos disciplinarios y didácticos, así como a los nuevos avances en el conocimiento, como forma de «consolidar el mejoramiento de la calidad de la actividad docente universitaria» (pp. 175-176).

Para poder dar respuesta a estas definiciones que surgen a nivel institucional, se creó la maestría en Enseñanza Universitaria (y su título intermedio de especialización), con el objetivo de «profundizar y consolidar la formación pedagógico-didáctica de los docentes, impulsando la creación de una oferta de formación de posgrado que contribuyera a la generación de conocimientos sobre la enseñanza universitaria» (Collazo, 2012).

En este proceso, la Facultad de Derecho ha continuado con la misma oferta de formación de los profesores adscriptos creada en el año 1963. El Dr. Grompone pensaba que la

enseñanza tenía un gran valor desde el punto de vista de la formación humana y, el conocimiento científico o intelectual, un significado procedente del medio.

«La enseñanza superior se determina porque tiene como finalidad la formación especializada de los jóvenes para la actividad científica o intelectual o la técnica fundamentada en ella, y su caracterización se obtiene por la doble circunstancia, de ser una formación post-secundaria y porque prepara directamente para la actuación del hombre adulto» (Grompone, 1963).

Bajo esta óptica, en 1989 se promovió una formación algo segmentada, por un lado, dos cursos de metodologías (de la Enseñanza y de la Investigación Jurídica); por otro, la obligatoriedad de la práctica docente como un proceso formativo de agregatura (a la usanza de los años sesenta), sin coordinación entre práctica y teoría, y en fuerte tensión debido a la ausencia de reflexión y de una mirada pedagógica sobre las experiencias de la práctica de aula.

Una de las posturas más aceptada por las universidades respecto de la formación docente es la que integra, por un lado, programas y actividades que resulten interesantes por sí mismos y, por otro, que la formación repercuta en el reconocimiento institucional.

A raíz de sus investigaciones Wright (1994) concluye que lo que influye considerablemente en la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria es la promoción profesional. Algunos aspirantes de Derecho señalan que en los concursos docentes los criterios de evaluación deberían priorizar la formación específica, concretamente la de profesor adscripto. Esto resulta un gran desafío, ya que es importante definir claramente qué tipo de formación docente se quiere y sobre qué. Así se abren dos caminos a seguir: el de una formación generalista del tipo pedagógico o el de una formación más vinculada al área de conocimiento. Si se piensa en una formación básica, el papel de los docentes gira más en torno a la misión de enseñar que a lo profesional. En tal caso, deben ser capaces de resolver problemas relativos a la motivación del estudiantado, a la masividad, a las relaciones interpersonales y a la capacidad de transmitir una visión de la vida y del ejercicio profesional. Además, deben tener conocimientos de los procesos básicos de enseñanza-aprendizaje: preparación de materiales, diseño de actividades, planificación de sistemas de evaluación, uso eficaz de la tecnología, manejo de técnicas y habilidades para el trabajo con grupos. Estos procesos forman parte del

territorio de un profesional de la docencia, no están vinculados a un área de conocimiento específico, sino a todas.

Existe una corriente que plantea una orientación más relacionada con lo disciplinar cuyos procesos pedagógico-didácticos estarán condicionados por los contenidos propios de cada disciplina. Esta línea de pensamiento considera que la formación debe estar estrechamente vinculada con cada sector del conocimiento: dar una buena clase de Sistemas Constructivos en la carrera de arquitectura no es lo mismo que dar Normativa Jurídica en la misma carrera, ni es lo mismo que dar una clase de Derecho Penal en abogacía.

La discusión sobre la cuestión docente en la UdelaR ha girado en torno a dos posturas distintas hasta fines del siglo XX, pero hoy en día se está tratando de buscar un equilibrio entre ambas. Leitner (1998) nos habla de la *pedagogía académica*, especialmente la formación permanente del profesorado, fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

Un docente de Derecho Civil aparentemente no tiene nada en común con un docente de Economía Política, si se mira desde el punto de vista de los contenidos a desarrollar, pero ambos buscan las diferentes formas de mejorar el clima de clase o de plantear una evaluación adecuada para su área específica de conocimiento, ya que en los dos casos desarrollan sus asignaturas dentro del mismo plan de estudio de la carrera de abogacía. De ahí que la pedagogía universitaria tenga mucho que aportar en el ámbito de la formación. Como plantea Behares (2011), el aporte debe realizarse desde la mirada de la educación superior y no desde la educación media o básica. El docente universitario debe enseñar a sus estudiantes a desarrollar un conjunto de habilidades, actitudes y competencias necesarias para poder ejercer su carrera en un mundo complejo y cambiante, que presenta retos y respuestas. Si el docente asume su rol como tal, podrá exigirle al estudiante que asuma un nuevo papel, más activo, reconceptualizando el aprendizaje como un proceso permanente de actualización, vinculado a la vida y a la experiencia. Pero esto no se logra si no hay primero una asimilación por parte del docente (Zabalza, 2002).

### **10.3. Detección de necesidades de formación**

Las definiciones más ligadas al concepto de necesidad generalista mencionado afirman que las necesidades forman parte del ser humano. Autores como Sempere (1992) creen

que estas no existen de manera biológica, sino que son simples percepciones de las personas. Por su parte, Stufflebeam et ál. (1984), Tejedor (1990), Kaufman (1972) y Gairín (1995) señalan que el concepto de necesidad formativa es complejo, multidimensional, dinámico y susceptible de ser analizado desde diferentes perspectivas: basado en la discrepancia (necesidad normativa o prescriptiva) y basado en el problema (necesidad sentida).

Para reconocer las necesidades normativas es preciso que la administración y las instituciones definan el perfil ideal de docente y describan las funciones y características para cada puesto de trabajo. El profesor ya presenta unas capacidades, unas habilidades y unos conocimientos con los que accede a su puesto de trabajo, y estos pueden ser distintos a los exigidos por la institución. La diferencia entre lo que la institución diseña como perfil ideal y lo que el profesional tiene, es lo que determina la necesidad. La distinción existente entre el nivel real y el nivel de demanda es lo que se considera necesidad formativa, por lo tanto, eso es sobre lo que el profesional debería formarse, para lograr así una adecuación al perfil exigido.

En el caso de los profesores universitarios, la necesidad basada en la discrepancia sería la que se dibuja entre el umbral de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que tienen los docentes, y el que la institución universitaria considera que debería tener para ejercer de modo eficaz la docencia.

La necesidad sentida se basa en el problema que tienen los propios agentes: en lo que observan, sienten y expresan los protagonistas de la acción, es decir, los docentes. Es la que define la necesidad como un problema que se puede resolver y que a veces está al margen de lo que prescriptivamente se exige. Es una necesidad que tienen los implicados en la formación; estos son conscientes de ella y se sienten capaces de expresarla. Se basan en la exploración de los problemas generados diariamente en el lugar de trabajo y que incomodan o, incluso, inhabilitan al docente para la realización de ciertas actividades profesionales. Hay que tener en cuenta que no todos los problemas tienen solución y que algunos tampoco se pueden atender de manera inmediata, como señala Goldstein (1993). Habrá que diferenciar, durante el proceso, los problemas que requieren ayuda externa de los que se pueden resolver individualmente o con equipo docente.

Para realizar la detección de necesidades, se utilizan las observaciones de las clases de aquellos docentes que permitieron el ingreso a ellas, y las entrevistas con profesores,

aspirantes y tutores del curso de formación de adscriptos. Previamente se efectuó un minucioso trabajo de observación y análisis de diferentes materiales educativos, tanto impresos como a través de la plataforma EVA (por ejemplo, cursos en línea).

La información recogida en las entrevistas permitió diseñar una primera aproximación a las necesidades formativas que manifestaban los futuros docentes adscriptos. Para conocer estas demandas, se buscó retratar la realidad de los docentes de Derecho, haciendo una descripción minuciosa y extensa, con opiniones y aportes sobre las prácticas de enseñanza.

El estudio de caso realizado permitió recoger y analizar una amplia serie de datos, algunos recopilados a través de un proceso de revisión bibliográfica, otros a partir de la información vertida en las entrevistas. Todos debieron ser analizados con el objetivo de construir una matriz de formación.

La detección de necesidades de formación tiene como finalidad observar y estudiar los factores que inciden en la profesión docente en esta etapa de formación y que provocan problemas a la hora de realizar una trasposición didáctica ágil y efectiva. Con este trabajo se pretende poner al descubierto ciertas pautas que posibiliten la interpretación de una realidad múltiple: la formación de los docentes de Derecho.

#### **10.4. Descripción metodológica**

Para dar inicio a la detección de necesidades de formación se realizó un minucioso trabajo de indagación que sirvió como marco de referencia para obtener una especie de fotografía de las diferentes modalidades en las prácticas de enseñanza. También fueron tomadas en cuenta las opiniones de los docentes que se encontraban terminando la formación de profesores adscriptos.

Conducir a los distintos actores a una reflexión sobre cuáles son las necesidades de formación, es un primer paso para hacer una introspección crítica de la situación. Esto permite repensar la propia identidad docente, pero también puede generar respuestas de autonegación de la realidad, docentes que rehúyen de las responsabilidades o que reaccionan irónicamente (Shapiralschinsky, 2011; Wudy y Jerusalem, 2011).

Para lograr los aportes se trabajó con las siguientes técnicas:

- Observación de clase y seguimiento de cursos en plataforma.

- Entrevistas individuales y colaborativas.
- Revisión de documentos sobre la formación docente.

La aplicación de las técnicas seleccionadas favorece una recolección de aportes significativos abordada desde diferentes dimensiones, y hace posible establecer categorías y subcategorías de análisis.

Pueden observarse claramente tres momentos diferentes, que brindarán los elementos indispensables para el diseño de un plan de formación. Se trabaja primero en forma individual y luego con el grupo colaborativo.

- Identificación de las necesidades: Cada actor describe las necesidades formativas. Luego se socializan en los grupos colaborativos y se elabora un único listado. Por último, se ponen en común frente a todos los participantes observando las necesidades particulares.
- Categorización de las necesidades: Se comparten los significados de cada una de las necesidades y se construyen las categorías. Es fundamental determinar y priorizar en qué orden se podrán ejecutar o planificar las necesidades.
- Priorización de las necesidades en forma consensuada: Esto se logra a través del grupo colaborativo, mediante un debate participativo y respetuoso. Este momento es fundamental, ya que posibilita un ordenamiento y una selección consensuada.

Número de participantes	Instrumentos utilizados	Técnicas aplicadas	Objetivos e insumos
21	Pauta para grupos de discusión	Realización de tres grupos de discusión	Analizar las necesidades de formación y las características de su formación
7	Pauta de observación de cursos en la plataforma EVA	Observación de la plataforma de siete cursos diferentes	Tener insumos sobre planificación, evaluación y selección de los contenidos
5	Pauta de observación de clase presencial	Observación participante y entrevista	Observar diferentes prácticas de enseñanza, tener insumos sobre la planificación de clase y evaluación docente

Cuadro 9. Participantes, técnicas y formas de procesamiento de los datos

#### **10.4.1. Observación de clase**

El diseño de la pauta de observación fue ideado y realizado para poder examinar una instancia de clase que mantuviera características similares a las de un día habitual. La guía de observación combina preguntas cerradas (estandarizadas), a través de las cuales se constatará la presencia o no de aspectos considerados relevantes en una situación de aula y su grado de adecuación (v. *Anexo I*).

La información que se pretendió recabar fue la siguiente:

- Datos personales del docente.
- Información sobre el grupo.
- Planificación de la clase (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, etc.).
- Desarrollo de la clase (metodología de trabajo, técnicas, estilos de enseñanza, uso del tiempo, materiales educativos, evaluación, recursos).
- Observaciones.
- Autoevaluación del docente.

Se utilizaron los mismos criterios para el seguimiento de los cursos presenciales que para los que tienen como soporte el uso de la plataforma EVA. Es importante destacar que el servidor de la Facultad de Derecho es el mismo que utilizan los programas de nivel central de la UdelaR.

#### **10.4.2. Entrevistas**

Luego de las observaciones de las clases, se realizaron cinco entrevistas, cuyo objetivo fue analizar los diferentes aspectos visualizados en las clases (v. *Anexo V*). Estas fueron procesadas en función de los aspectos que podrían proporcionar información sobre las necesidades de formación en planificación, evaluación de aprendizajes, diseño curricular, gestión educativa, normativa universitaria y tecnologías.

Según Aránega (2013) los cambios más relevantes son los que suceden en los ámbitos donde le toca desarrollarse al docente, y estos pueden ser:

- *Profesional*. Emergen nuevas fuentes de trabajo que brotan de potenciales específicos y que, además de conocimientos científicos, requieren nuevas competencias en los futuros titulados universitarios.

- *De gestión del conocimiento y apropiación de estos.* Las informaciones que se reciben diariamente se sobredimensionan y los medios tecnológicos hacen variar las formas de acceder a ellas, de seleccionarlás y de tratarlas.
- *Tecnológico.* En la misma línea mencionada, las TIC ofrecen oportunidades de gestión, de divulgación de la información y el conocimiento, así como de relación y seguimiento de actividades que enriquecen el panorama personal, profesional y organizativo.
- *Epistemológica.* Los conocimientos se amplían y algunas disciplinas se transforman en transversales, lo que da lugar a titulaciones de saberes correspondientes a diferentes ramas del conocimiento.
- *Equipos de trabajo.* Muchos equipos de trabajo están conformados con profesionales de diferentes campos científicos. La colaboración entre expertos abre inéditas miradas al mundo que reclama nuevas competencias personales y sociales.
- *Económico.* Las formas de producción dejan de ser de tipo territorial y pasan a tener un alcance internacional. Las fronteras se reducen a aspectos políticos. La movilidad profesional es un hecho cada vez más evidente.
- *Cultural.* La movilidad internacional facilita el acercamiento y el cruce de culturas, lo cual obliga a revisar modelos de relación, de convivencia y de ciudadanía.

Además se pudo contar con cuatro docentes nuevos que se integraron a los grupos de discusión, dos docentes que ya habían presentado la monografía y dos que están por entregarla. En este grupo, llamado *colaborativo* por Aránega (2013), se trabajó la categorización de las necesidades de formación.

#### **10.4.3. Revisión del material educativo y/o de apoyo**

La revisión del material educativo sirvió como base para la elaboración del marco conceptual y para comprender qué conceptualización sobre educación tienen los docentes de Derecho.

Se analizaron los programas de los cursos de Metodología de la Investigación y Metodología de la Enseñanza desde el año 1994 a la fecha, así como los materiales

educativos elaborados para tales cursos: fichas, repartidos, lecturas, actas, exámenes escritos y propuestas de planificación de cursos de las materias de la carrera de abogacía.

## 10.5. Sistematización de los datos

De toda la información recogida surgen algunas categorías y subcategorías, con sus descriptores que las definen.

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Descripción</b>
<b>Necesidad formativa</b>	Necesidades propias Necesidades surgidas desde la institución	N profesional N personal N institucional N sociales	Lo que vive como necesidad propia o de la profesión Necesidades formativas institucionales y sociales
<b>Experiencia docente</b>	Previa al ingreso a la UdelaR Ejercicio docente	En cualquier ámbito En formación docente	En cualquier ámbito y nivel educativo En educación superior
<b>Formación docente</b>	Formación pedagógica previa Formación en investigación previa Formación en investigación jurídica	Importancia Gestión de la investigación Diseño de instrumentos para la investigación Diseño de instrumentos Pautas para la elaboración de informes	La formación que se ha obtenido antes del ingreso a la UdelaR Formación para la gestión de la investigación y/o investigación jurídica
<b>Planificación docente</b>	Planificación de los objetivos Planificación de los contenidos	Formulación Selección Diseño Formulación Selección Diseño	Priorización de los objetivos en su planificación Priorización de los contenidos en su planificación
<b>Metodología docente</b>	Motivación Gestión Estrategias Funcionalidad Recursos en el aula Uso de las TIC	Intrínseca Extrínseca Tiempo Espacio Clima del grupo Individuales Del grupo Innovaciones Actividades ligadas a la realidad Organización de los trabajos prácticos Soportes Por los docentes Por los estudiantes	La motivación que demuestran los estudiantes en sus estudios Todos los recursos que puedan ser regulados por el docente Las estrategias que pueden ser utilizadas en determinadas metodologías dentro y fuera del aula Intervenciones que facilitan la relación o conexión de los conocimientos y habilidades Como forma de preparación de las clases Uso de las TIC y sus diferentes funcionalidades
<b>Evaluación</b>	Tipologías Instrumentos Autoevaluación	Diseño y tipologías Estrategias y diseño Reflexión sobre la práctica	Cómo se plantea la evaluación, cómo se la diseña y cómo se reflexiona sobre ella
<b>Modalidad formativa</b>	Personal Grupal	Lecturas Trabajo colaborativo Trabajo cooperativo	Modalidades formativas para la formación individual o grupal

Cuadro 10. Matriz con categorías y descriptores. Diseño propio

De las categorías que se presentaron, podemos inducir otras categorías con relación a la docencia:

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Descripción
<b>El conocimiento</b>	Disciplinar Didáctico  Instrumental	Conocimiento profundo de la disciplina Estrategias Metodologías Técnicas Habilidades para comunicarse	Conocimientos propios de la disciplina Conocimientos y destrezas para implementar adecuadamente la metodología Comunicación efectiva, funcional de manera individual y grupal
<b>Concepciones y creencias</b>	Sobre educación Figura del docente	Vocación del docente	Concepciones y creencias sobre el rol docente
<b>La experiencia</b>	Experiencias previas	Las experiencias previas docentes	Tiempo de ejercicio docente previo a la universidad
<b>Obstáculos internos y externos</b>	Institucionales Sociales Logísticos	Normativos Horarios laborales Salones	Normas de ingreso Conformación de los grupos Conformación de los grupos y distribución de los salones
<b>Planificación docente</b>	Existencia de planificación docente Dominio de la planificación	Objetivos, contenidos, actividades, tiempo y evaluación ajustados Gestión del tiempo Características del grupo	Planificación flexible de acuerdo a contenidos, tiempo, etc. Ajustes de programación
<b>Metodologías, uso y conocimiento</b>	Relacionada a la materia Motivación de los estudiantes	Uso de metodologías innovadoras	Conocimiento profundo de las metodologías a usar en función de su disciplina Uso de TIC, así como de metodologías innovadoras.
<b>Modalidad de trabajo en el aula</b>	Individual Grupal	Autonomía Trabajo en equipo	Fortaleciendo las competencias
<b>Elaboración de material de apoyo</b>	Materiales de apoyo	Escritos Gráficos	Recursos para utilizar en clase
<b>Dominio de las tecnologías</b>	Uso de <i>Moodle</i>	Para enseñar Para hacer seguimiento Para evaluar	Uso de las TIC como instrumento para favorecer los aprendizajes
<b>Evaluación</b>	Diagnóstica Continua Producto	Breve sondeo Con o sin devolución examen/ parciales	Para identificar conocimientos Seguimiento y apoyo Para saber si hubo aprendizaje

Cuadro 11. Matrizado con categorías relacionadas con la docencia. Diseño propio

La matriz anteriormente presentada permite ver algunos indicadores de hacia dónde debería encaminarse la reformulación de la formación de los profesores adscriptos de la Facultad de Derecho.

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Descripción
<b>Formación</b>	Entre profesionales de la especialidad Entre `profesionales de campos disciplinares diferentes	Dentro de la misma disciplina Entre diferentes disciplinas	Formación que se puede dar entre profesionales de igual o distintas disciplina
<b>Modalidades formativas</b>	Presenciales Semipresenciales		Modalidades que favorezcan el uso del tiempo
<b>Contenidos de la formación</b>	La universidad Planificación de la ES Currículum Normativa de la ES Uso de las TIC Evaluación de la ES	Historia de la ES Planificación de la ES Planes de estudio Normativa de la ES Uso del EVA Criterios de evaluación	Las condiciones que se consideran necesarias e indispensables para que la formación en la universidad sea efectiva y llegue al máximo de docentes
<b>Formación docente inicial</b>	Diferente modalidad Diferentes contenidos		La formación pedagógica se debería planificar en función de la experiencia docente
<b>Evaluación</b>	Tipologías Criterios Instrumentos Impacto		La evaluación como necesaria para poder modificar e incorporar aspectos nuevos a la práctica de aula
<b>Institucional</b>	Estructura formal Planes de estudio Normativas Autonomía universitaria Acreditación y reconocimiento	Plan de formación Normativas vigentes	Elaboración de un plan de formación adaptado a la realidad de la formación de Derecho Con reconocimiento institucional

Cuadro 12. Matriz de necesidades de formación. Diseño propio

Todos los docentes entrevistados consideran que es fundamental la existencia de una oferta de formación permanente que dé continuidad a la formación académica o, en su defecto, que la que se brinda dentro de la Facultad de Derecho tenga un mayor reconocimiento dentro de la UdelaR y habilite el ingreso a la maestría y al doctorado en Educación.

De acuerdo al análisis realizado, los contenidos formativos más solicitados por los docentes se corresponden con las siguientes categorías:



Gráfico11. Necesidades de formación para los profesores de adscriptos

A partir de la descripción de los principales contenidos surgen algunos temas que deberían ser tratados:

Contenidos	Temas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Planificación y organización de la clase</b></li> </ul>	Diseño de actividades de clase Diseño de actividades de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Metodologías docentes</b></li> </ul>	Estilos de enseñanza Métodos y técnicas Estrategias para la enseñanza del Derecho Seminarios de investigación Consultorios jurídicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Investigación de las prácticas docentes</b></li> </ul>	Gestión de la información de las prácticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reflexión de las prácticas</b></li> </ul>	Buenas prácticas Experiencias exitosas Formas de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Coordinación entre institutos y UAE enseñanza</b></li> </ul>	Conjunción teoría-práctica Tensiones entre lo pedagógico y lo académico
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ética docente</b></li> </ul>	Responsabilidad docente
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formación de equipos docentes</b></li> </ul>	Trabajo colaborativo Trabajo cooperativo Trabajo interdisciplinario
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gestión universitaria</b></li> </ul>	Gestión académica Normativa universitaria
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formación en el uso de Moodle</b></li> </ul>	Manejo de plataforma educativa

	Uso de recursos educativos (mapas conceptuales, wikis, foros, evaluaciones a través de EVA)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formación en metodología de la investigación</b></li> <li>• <b>Formación en investigación jurídica</b></li> </ul>	Técnicas e instrumentos Vínculos con la enseñanza y la extensión

Cuadro 13. Contenidos para la formación de profesores adscriptos. Diseño propio

Tras recabar toda esta información, y luego de la validación llevada a cabo por los docentes que participaron en los grupos colaborativos, se pudo pensar en un diseño de la propuesta de formación basada en las necesidades de los docentes de Derecho.

## 10.6. Fundamentación de la propuesta

Las exigencias derivadas de la implantación de un nuevo plan de estudios (2016) está diseñando un nuevo escenario en la función *enseñanza universitaria* vertebrado en torno a dos ejes, a saber: enseñar a aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en las distintas disciplinas a los problemas que plantea la práctica o situar al alumno en el centro del sistema.

En este nuevo escenario nos encontramos con un docente que deja de ser transmisor de sus conocimientos para convertirse en un orientador y dinamizador del proceso de aprendizaje de los estudiantes. A su vez, el estudiante debería adoptar un papel mucho más activo y autónomo, dejando de ser un mero receptor de conocimientos para ser el artífice de su propio proceso de aprendizaje.

Tradicionalmente, la enseñanza universitaria en Derecho ha estado centrada en el modelo escolástico, es decir, el dictado de clases magistrales junto con el estudio de los códigos, las leyes y las normas. Este modelo tiene la ventaja de que transmite un gran volumen de conocimientos y de datos, pero tiene el inconveniente de que no lleva al alumno a ejercitar habilidades cognitivas, como el razonamiento crítico, el cuestionamiento de problemas o la relación de conceptos y categorías jurídicas.

No hay dudas de que el profesional universitario ha de formarse durante toda su vida y, esa formación, como lo expresa Imbernón (2011, p. 388), la realiza para profesionalizarse y para encontrar soluciones a las situaciones problemáticas en el ámbito de trabajo que desarrolla. El profesional universitario que trabaja haciendo docencia requiere de una formación que dé respuestas para mejorar la calidad de sus prácticas de enseñanza y que, además, lo haga sentir satisfecho con sus experiencias como docente.

En este escenario de cambio de paradigma docente, uno de los aspectos más relevantes es el relacionado con la renovación metodológica. Esto ofrece la oportunidad de pasar de una enseñanza centrada en exceso en la retención memorística, y necesariamente reductiva del ordenamiento jurídico, a otra en que se potencia más la adquisición de las destrezas y habilidades específicamente jurídicas (comprensión de textos jurídicos, redacción de documentos, exposición oral, debate sobre argumentos jurídicos, etc.).

Si las clases son numerosas, los espacios de las aulas son inadecuados y el tiempo es poco, resulta difícil que se logre la motivación para que los docentes puedan ser innovadores, mejoren las experiencias y la calidad educativa. La mayoría de los docentes universitarios valora positivamente su experiencia como profesor, por lo que le aporta, por el desafío que genera año tras año. Son muy pocos los que señalan que dejarían la docencia. En la docencia del Derecho prácticamente todos, docentes y aspirantes, ejercen su profesión en forma liberal. Muchos entienden que la docencia les da estatus social o consideran que ejercerla es una forma de devolver en parte lo que recibieron de la enseñanza pública; otros están deseando jubilarse de sus actividades profesionales para dedicarse a pleno a la docencia universitaria.

Desde los orígenes de la formación de abogados y notarios, se pensaba que era necesario contar con una formación del profesorado universitario, inicial y permanente, aspecto fundamental e imprescindible en una universidad que mire hacia el futuro. Estas premisas, plasmadas en ordenanzas universitarias y reglamentos, han permanecido en el ideario de los docentes, pero pocos se han preguntado si la formación actual de profesores adscriptos satisface las necesidades de hoy, pleno siglo XXI.

Con el trabajo de detección de necesidades se pone de manifiesto que los docentes de Derecho requieren una formación con carácter pedagógico universitario. Además, precisan conocer el génesis de las universidades en el mundo, entender el rol del docente, las diversas formas de relacionamiento con el conocimiento y la importancia de trabajar en equipo y por áreas de conocimiento, lo que ayudaría mucho a la implementación del nuevo plan de estudios que regirá a partir del año 2017.

Contar con una formación pedagógica *aggiornada* y adecuada a las dimensiones de la educación superior, que integre las funciones universitarias desde el inicio de la formación de grado, con apoyo institucional para innovar y reconocimiento en los

concursos de ingreso o ascenso, serían aspectos positivos que favorecerían el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del Derecho en nuestro país.

Algunos docentes reclaman que los pedagogos brinden formación actualizada sobre competencias, planificación educativa, metodología, incorporación de las TIC, conexión entre práctica y teoría, y esto unido a una reflexión conjunta entre los departamentos e institutos con los especialistas en educación. El objetivo es buscar una mirada integradora y colaborativa entre las diferentes áreas de conocimiento.

Imbernón (2011) plantea la necesidad de una «formación pedagógica del docente universitario que pase por favorecer el debate y la construcción de unas bases reales sobre las cuales construir los proyectos de formación, que eliminen los procesos de atomización, gremialismo e individualismo en el trabajo profesional» (pp. 389).

Todo docente universitario, desde su formación inicial, genera su trabajo en la institución universidad y, como dicen Carr y Kemmis (1988), más allá de enseñar a planificar rutinas docentes o estrategias de enseñanza, se ha de realizar «un esfuerzo orientado a mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas educativas y sociales» (p. 7),

Pero la formación docente universitaria es un procedimiento intencional de producción y transmisión de saberes y habilidades en el cual se pone en juego el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el que la institución persigue algún fin. Con este proceso, se pretende transmitir conceptos, teorías, desarrollar destrezas o habilidades didácticas (los contenidos de la formación docente). Estos contenidos se suelen vehicular a través de determinadas acciones o actividades de enseñanza-aprendizaje tendientes a comprobar resultados con una finalidad pedagógica y/o de certificación, lo que no es más que evaluar.

Imbernón (2011) considera que lo único mutable en el mundo actual es el cambio, por eso la formación no sirve para estar al día, sino para comprender ese cambio constante. Hay que entender que la formación docente no puede permanecer inmóvil por mucho tiempo, debe cambiar; además, debemos considerarla como un elemento revulsivo para interpretar y comprender la incertidumbre (pp. 292). De este modo se hace imprescindible la reformulación de la formación de los profesores adscriptos, con el objetivo de darle a los nuevos docentes la posibilidad de comprender el cambio y la incertidumbre.

La mejora de la función docente no solo depende de las metodologías utilizadas en las aulas, sino de la implicación que tiene la universidad y todo el colectivo docente. Formar

solo en los aspectos metodológicos, alejado de los aspectos académicos, no lleva a buen puerto; al contrario, puede derivar en una visión estereotipada del conocimiento pedagógico (Behares, 2011). Una formación pedagógica que no coordine con los institutos equivale a seguir en este mismo estado en el que para unos la formación es un «monstruito» y, para otros, es algo que solo sirve para las carreras de Derecho.

Imbernón (2011) establece que se debería cuestionar la legitimación histórico-oficial del conocimiento pedagógico mecanicista, que tanto daño le ha hecho a la formación docente. Se debería analizar el modelo relacional y de trasmisión.

A partir de la detección de necesidades, se ha tratado de pensar en el diseño de un plan de formación de los profesores adscriptos adaptado a ellas, atendiendo lo que han expresado los diferentes actores de la Facultad de Derecho. Un aspecto a tener en cuenta es que los planes de formación no pueden ser estandarizados, sino que deben adecuarse a las necesidades del grupo de docentes que conforman el escenario, a su historia, a su tradición formativa, así como a otras necesidades expresadas por los diferentes actores que son los destinatarios directos de esta planificación.

### **10.6.1. Programa de formación de los profesores adscriptos**

#### **10.6.1.1. Presentación**

La formación de los profesores adscriptos de la Facultad de Derecho se debe considerar como un proceso continuo, ya que es un hecho que los profesionales que se inician en la carrera docente necesitan apoyo y asesoramiento sistemático para desempeñarse en su nueva tarea didáctica-formativa. El objetivo básico de este curso será el de facilitar una formación a los aspirantes a profesores universitarios de la Facultad de Derecho para ayudarlos a integrarse como docentes en el ámbito de un nuevo plan de estudios de Derecho a partir de 2017, así como propiciar la adquisición de una formación básica para el desarrollo de competencias profesionales en docencia.

Este nuevo plan se fundamenta en las siguientes premisas:

- La presentación de un planteamiento teórico-práctico basado en un estudio de las necesidades formativas de los docentes que aún están en el proceso de formación como adscriptos, y de las habilidades y destrezas para el ejercicio de la docencia (a través del análisis de tendencias, estrategias y experiencias).

- La articulación entre teoría y práctica, de modo que la teoría sirva de referencia para la práctica, propiciando un saber práctico profesional del docente que medie entre las diferentes corrientes de enseñanza y la acción.
- Es realista ya que pretende alejarse del intelectualismo desconectado de la realidad de la educación superior y del aula.
- Cuenta con asesoramiento y apoyo individualizado a través de tutores expertos en pedagogía universitaria que trabajan en forma coordinada e interdisciplinariamente con los docentes de los distintos institutos, a fin de reflexionar y resolver problemas de la práctica.
- Promueve el aprendizaje entre pares, con el objetivo de compartir experiencias exitosas y buenas prácticas de enseñanza.

#### **10.6.1.2. Objetivos del curso de formación de profesores adscriptos**

- Conocer el contexto universitario, tanto en lo estructural como en lo funcional.
- Promover el nuevo perfil del docente por área de conocimiento, de acuerdo al nuevo plan de estudio de las carreras de Derecho (Consejo de Facultad de Derecho, 2016).
- Formar docentes expertos en el conocimiento de las funciones universitarias y las competencias docentes requeridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: planificación de la docencia, métodos de enseñanza, evaluación, motivación, habilidades de comunicación, etc.
- Introducir las TIC como herramientas didácticas aplicables a la docencia universitaria.
- Potenciar el intercambio de experiencias docentes.
- Conocer algunas buenas prácticas (metodologías, planificación de las asignaturas y técnicas de evaluación) que favorezcan los aprendizajes con sentido y significado.

#### **10.6.1.3. Competencias**

- Construir una nueva visión del quehacer docente en el contexto universitario.
- Gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera sistemática.
- Conocer y aplicar las distintas metodologías de enseñanza.
- Utilizar las tecnologías como instrumentos para generar aprendizajes significativos.
- Promover las interacciones entre estudiantes y docentes.

- Conocer y aplicar las diferentes técnicas de evaluación de aprendizajes.
- Gestionar el diseño y planificación de las actividades áulicas.
- Desarrollar el pensamiento reflexivo en el marco de la práctica docente universitaria.
- Promover el trabajo interdisciplinario.
- Potenciar el trabajo colaborativo entre estudiantes y docente.

#### **10.6.1.4. Destinatarios del curso**

- Aspirantes a docentes de la Facultad de Derecho.
- Aspirantes que no hayan culminado el curso de adscriptos.
- Docentes de diferentes unidades curriculares de las carreras de Abogacía y Notariado.
- Docentes de las carreras de Relaciones Internacionales y Laborales.
- Docentes del área de Ciencias Sociales.

#### **10.6.1.5. Duración del curso**

Estará constituido en bloques temáticos, los cuales se podrán desarrollar en un año, dependiendo de si el curso es de carácter semestral o anual. Tendrá una ponderación de 50 créditos si se cumple con todos los requisitos establecidos. Su certificación, de acuerdo a la normativa vigente de la UdelaR, corresponde a un diploma. Este habilita para continuar con la maestría de Enseñanza Universitaria del Área Social y Artística.

#### **10.6.1.6. Modalidad**

- Semipresencial.
- Seminarios presenciales con el apoyo de la plataforma educativa EVA.

#### **10.6.1.7. Contenidos temáticos**

- **Módulo I: El contexto universitario**

La universidad en el siglo XXI: era del conocimiento y de la información.

La UdelaR en el marco de las universidades latinoamericanas.

Funciones de la UdelaR.

La carrera docente: docencia e investigación en la UdelaR.

Cultura universitaria.

- **Módulo II: Modelos y teorías de la enseñanza universitaria**
  - Los modelos educativos en la universidad.
  - Teorías de enseñanza y teorías de aprendizaje.
  - Teorías de aprendizaje para la educación superior
  - La androgogía: la formación de adultos en la universidad.
  
- **Módulo III: Enseñanza universitaria**
  - Clima de clase: estrategias para motivar y promover la participación.
  - Habilidades comunicativas.
  - Las funciones universitarias: definición y características.
  - Enseñanza-extensión.
  - Enseñanza-investigación.
  - Trabajo interdisciplinario y trabajo en equipo con una mirada interdisciplinar.
  
- **Módulo IV: Planificación de actividades de enseñanza**
  - Proceso de planificación de una actividad formativa.
  - Formulación de los objetivos.
  - Selección de contenidos.
  - Métodos y técnicas.
  - Recursos didácticos.
  - Criterios de evaluación.
  - Planteamiento de una actividad.
  - Dictado de una clase.
  
- **Módulo V: El proceso de evaluación**
  - Tipologías y sus características.
  - Evaluación de aprendizajes en la educación superior.
  - Evaluación de planes y programas.
  - Evaluación y acreditación.
  - Diseño e instrumentos de evaluación de aprendizajes.
  - Diseño de instrumentos de evaluación institucional.
  - Diseño de instrumentos de evaluación de planes y programas.

- **Módulo VI: Buenas prácticas**

Actividades en las clases.

Observación de prácticas de enseñanza.

Reflexión de las actividades prácticas.

Evaluación de las prácticas de observación.

- **Módulo VII: Uso de las tecnologías en la educación superior**

Herramientas virtuales.

Mapas conceptuales, uso de *wikis*, *grouping*, foros, evaluaciones en líneas.

Portafolios.

Docente tutor.

Docente administrador de cursos.

Diseño de guías *e-learning* de aprendizaje y de evaluación.

#### **10.6.1.8. Sistema de evaluación y acreditación**

- Los participantes deberán asistir y participar de al menos un 80 % del total de las actividades previstas en forma presencial.
- Tener una participación activa en la plataforma educativa.
- Cada aspirante deberá dictar al menos tres clases en los respectivos grupos de aspirantía.
- Para obtener el diploma del curso de formación de profesor adscripto deberán:
  - a. Presentar la planificación de un curso de acuerdo a las pautas establecidas.
  - b. Dictar una clase bajo la supervisión del docente tutor de la especialidad y el docente de pedagogía responsable de la formación didáctica.
  - c. Armar un curso en la plataforma.
  - d. Presentar y tener nota de aprobación de un trabajo monográfico sobre el tema del curso en el que participó como ayudante (tema seleccionado por el instituto).

La nota final de aprobación está dada por promedio de las cuatro actividades, y se exige como mínimo la nota 6 (BBB).

Finalizada la evaluación y elaborada el acta final del curso, pasará a la sección Bedelía a los efectos de iniciar los trámites administrativos para la solicitud del diploma correspondiente.

## **10.7. Reflexiones finales**

Es importante destacar que aunque la formación pedagógica, con sus elementos constitutivos (finalidad, contenidos, actividades y evaluación), sea el centro de todo programa de formación, la diferenciación de cada programa está dada en función de cómo estos elementos se relacionan y materializan y, sobre todo, en función del modelo de docente que se pretende o se necesita. Este proceso requiere de distintas posturas conceptuales que orienten el diseño y desarrollo del currículum de formación.

Si se necesita un docente que se adapte a las necesidades formativas del nuevo plan de estudios de las carreras de Derecho, no alcanza con la voluntad de los diseñadores del plan para modificar el pensamiento rutinario (instalado también en la acción). Se requiere que los docentes —actores de este proceso— tomen conciencia de esos cambios e incorporen una forma de proceder que dé cuenta de la necesidad de la formación docente para permitir una enseñanza reflexiva. Si como docentes comprendemos que la formación actúa como revulsiva y como arma para la autorrenovación, podremos asumir la necesidad de su existencia (Imbernón, 2011).

La formación de los docentes universitarios apoyará los cambios respecto de:

- El desarrollo de una postura crítica y reflexiva de la docencia universitaria.
- Una mayor apertura a los cambios socioculturales y políticos.
- La constante búsqueda de la autoformación.
- El mantenimiento del vínculo entre la teoría y la práctica docente.

La formación docente no puede ser obligatoria, pero debería ser apoyada y promovida desde las esferas institucionales, a través de su reconocimiento en el momento del ingreso a la docencia o en los ascensos.

Los docentes deberán tomar conciencia de la necesidad de mejorar la trasposición didáctica de los conocimientos de su disciplina y apropiarse de la idea de que esto favorece el conocimiento académico. Pero ¿cómo hacer para romper las inercias institucionales, los miedos y las ideologías obsoletas? Lograr desarticular estas cuestiones tan arraigadas es algo complicado, ya que requiere de un cambio que va más allá de la

existencia de un curso de formación. Es preciso una reestructuración de la organización de la facultad, una redefinición de la formación en docencia universitaria y una toma de conciencia acerca de qué obligaciones tiene un profesor frente a sus alumnos y frente a la sociedad en su conjunto.

Imbernón (2011) sostiene que pensar que la formación docente soluciona todos los males institucionales es pensar que una organización se puede salvar solo con instancias de capacitación. Sabemos que esto no es fácilmente asequible; pero sí creemos que, a través de pequeñas modificaciones, se pueden generar cuestionamientos y cambios en los docentes. Tratar únicamente los aspectos metodológicos y didácticos como «cura de males académicos», puede inducir a los mismos errores que se está tratando de corregir, con una visión sesgada y estereotipada de la pedagogía (Imbernón, 2011; pp. 392).

La mejora de la calidad involucra a toda la organización educativa, a la universidad en su conjunto, a todo el colectivo docente y a la Facultad de Derecho en particular. Pensar una formación pedagógica teórica sin conexión con la práctica de aula trae aparejado más complicaciones que la propia ausencia de formación. En toda formación resulta valioso facilitar los espacios de reflexión y participación; en nuestro contexto, pedagogos, abogados y notarios deben trabajar conjuntamente para crearlos.

Imbernón (2011) habla de «ayudar a repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y la complejidad del acto educativo» (pp. 393). Introdujo la idea de una formación inicial para todo aquel que ingrese a la docencia, que posibilite adquirir los primeros elementos de la socialización profesional y facilite los medios para reflexionar sobre lo hecho en las prácticas de enseñanza.

El modelo curricular que se acuerde implementar para formar a los noveles docentes universitarios deberá incorporar tres elementos fundamentales:

- a) La planificación del trabajo en sus diversas dimensiones.
- b) La gestión, con diversos recursos (materiales) para crear y recrear los datos de la realidad cultural con la que se encuentra el docente.
- c) La evaluación de los aprendizajes.

Para Imbernón (2011) no se puede pensar en planificación sin gestión, y ambas deben ser acompañadas de la evaluación. Esta tríada, desde sus orígenes, debe estar presente. No alcanza con que el docente tenga una sólida preparación; se requiere también pericia,

destreza y, sobre todo, voluntad para desarrollar diversas funciones y actividades como la discusión, el monitoreo, el diseño y la gestión del conocimiento. A esto se agrega, además, la necesidad de contar con habilidades en el manejo de medios y herramientas tecnológicas.

Es necesario que, como docentes, miremos hacia atrás y hacia adelante para reflexionar y analizar nuestro propio accionar, asegurando trascendencia en la educación y aproximándonos a una visión más integral y humanista. No obstante, no puede descuidarse la formación vinculada a la investigación, pues esta es una de las funciones fundamentales de la universidad que, a su vez, nutre, oxigena y se refleja en la formación de su profesorado y de los estudiantes. Es preciso buscar un equilibrio que impida la sobrevaloración de la investigación (sin olvidar que es parte de la cultura colectiva) por sobre la docencia. La universidad debe promover una docencia valuada, una investigación útil y una difusión del conocimiento. Para esto se requieren cambios sustanciales: aumento de recursos económicos para la docencia y para la investigación educativa; mayor preocupación por la relación enseñanza-aprendizaje, modificación de las formas de relacionamiento entre los institutos o departamentos y las UAE.

No cabe duda alguna sobre la necesidad de incentivar propuestas formativas nuevas en la órbita de la docencia universitaria. Resulta imperioso romper con la hegemonía universitaria que se reproduce a sí misma y buscar que esta esté apta para producir y diversificarse frente a las necesidades reales y sentidas que tienen los docentes universitarios del siglo XXI.

La UdelaR no debería centralizarse en una sola propuesta de formación docente, sino analizar la viabilidad de diferentes ofertas que cuenten con reflexión crítica de las prácticas de enseñanza. La propuesta de Derecho surge como respuesta a la idea de no homogeneizar la didáctica en una sola mirada, sino con la percepción de que pueden coexistir distintas modalidades de formación docente que promuevan la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizajes dentro de la UdelaR.

De los resultados obtenidos en esta investigación, se desprende la necesidad de buscar mayor apoyo institucional y acompañamiento de los docentes de Facultad de Derecho en temas relacionados con la gestión pedagógica; asimismo, se sugiere iniciar un proceso de formación y acompañamiento en aquellos temas en los que los docentes tienen más dificultades y han determinado como necesarios.

Reflexionar sobre las prácticas genera nuevas oportunidades para analizar las causas de los problemas que se dan en la situación de aula. Además, permite pensar en las concepciones propias de los docentes y en la toma de decisiones que promuevan la mejora de esas prácticas. La reflexión conjunta y la colaboración entre pares permiten, al trascender lo estrictamente individual, un mayor conocimiento profesional y una superación de la soledad del enseñante, problema al que aludía una entrevistada a través de la expresión «me dejaron sola con mi alma».

Construir un conocimiento profesional colectivo requiere del análisis de las diferentes prácticas docentes. Su principal objetivo es aprender a interpretar, comprender y reflexionar acerca de la enseñanza y la realidad social en forma conjunta y comunitaria. La propuesta aquí presentada permitiría pensar en un profesional reflexivo de las prácticas de enseñanza, poseedor de teorías implícitas del currículum, de la enseñanza y del aprendizaje de la educación superior, y que tenga capacidad de desarrollo autónomo: un verdadero docente con capacidad reflexiva y crítica (Rodríguez, 1997).

El docente universitario no nace profesor de la universidad, se hace. Muchos llegamos a la docencia a partir del entusiasmo que nos genera todo lo vinculado con la enseñanza; existe disposición, compromiso y gusto por esta tarea. No obstante, no hay ejercicio profesional de la calidad sin una formación específica y sistemática sobre el oficio correspondiente. Entonces, y tal como surge de varios de los entrevistados, cabe preguntarse por qué para ejercer la docencia no se pide una formación específica previa.

Si el docente universitario contara con cierto grado de formación para ejercer la enseñanza, su desempeño no implicaría un trabajo artesanal o una sumatoria de intentos, de ensayos y errores. Muchos autores consideran que la formación pedagógica del profesorado universitario debería tener como finalidad la profesionalización de la tarea docente.

La formación en docencia del profesional universitario le permite conocer las herramientas necesarias para un mejor desempeño. Los modelos que le sirven para su desarrollo profesional hacen posible que esté en condiciones de poder afrontar el aprendizaje de su profesión, haciendo un uso reflexivo de sus prácticas de enseñanza e investigando sobre ellas. Un docente formado se adapta con mayor facilidad y velocidad a los cambios que se producen en su entorno, tanto sean generados por los avances de la

tecnología, por la aparición de otras áreas de conocimientos, por las diferentes características de los estudiantes o por las nuevas exigencias institucionales.

La docencia universitaria del siglo XXI dista de la del siglo anterior. Hoy estamos ante una universidad masificada, con poblaciones heterogéneas en cuanto al conocimiento, los valores y las percepciones sobre los fines de la universidad. Por esto, los docentes necesitan conocer y manejar métodos de enseñanza diversos, estrategias didácticas variadas y recursos alternativos. La actualidad exige que el docente universitario sea, además, un educador. En este contexto, *educar* significa proporcionar la formación integral, global, intelectual, afectiva y ética.

En el siglo XXI la visión del aprendizaje autónomo, permanente y creativo debe darse para estudiantes y docentes; es por ello que el profesor está obligado a transitar un proceso de aprendizaje continuo que no termina nunca (De la Cruz, 2003).

Los estudiantes de hoy tienen libre acceso a la información —en algunos casos podría considerarse sobreabundante—; tanto es así, que deben clasificar y seleccionar mucho más que en pasado si desean hacer un uso pertinente. De modo que el rol del docente trasmisor terminó, este debe convertirse en facilitador del aprendizaje significativo. Esto solo es posible si el docente asume la necesidad de su propia formación, de lo contrario queda enquistado en su burbuja, pensando que solo él tiene el conocimiento. Para lograr una verdadera transformación, la propia universidad debería interpelarse como organización que aprende y enseña a aprender, y proponerse como misión la de buscar el desarrollo total de los sujetos que aprenden.

Una universidad como la uruguaya, que fue concebida desde siempre como una organización en continuo crecimiento, favorecedora de aprendizajes en una sociedad de conocimiento, debe estar abierta al cambio y tener mayor capacidad de adaptación a estos.

La Facultad de Derecho, en el discurrir de su historia, ha sido considerada de avanzada. Su plantel docente contó y cuenta con figuras que cuestionan su propio ser, actuar y su formación como adscriptos. Un alto porcentaje de docentes están buscando un cambio y un reconocimiento a la formación docente dada en su propia casa de estudios.

El papel de la universidad, y en particular el de la Facultad de Derecho, se concreta en función del liderazgo que asuman los universitarios, lo cual tendrá repercusión directa en la conformación de una determinada identidad o conciencia compartida con la sociedad

en su conjunto. Esta función de servicio y de búsqueda de la excelencia en los egresados de la Facultad de Derecho se fundamenta en el rigor y sistematicidad del conocimiento generado por los profesionales formados como docentes, encargados de organizar el saber de los estudiantes.

Sería necesario contar con un *staff* de profesores con una formación docente acorde a las necesidades, acompañados con estructuras que promuevan este camino. Esto solo se lograría con la generación de políticas de formación y de profesionalización docente dentro de la UdelaR y, en particular, de los docentes de Derecho.

# ANEXO I

## Guía de observación de aula

Esta observación será realizada en una instancia de clase que tenga como condición principal mantener características similares a un día normal.

La guía de observación combina preguntas cerradas (estandarizadas) a través de las cuales se constatará la presencia o no de aspectos considerados relevantes en una situación de aula y su grado de adecuación. La guía dispone de espacios en los cuales el observador podrá registrar comentarios.

### 1. Datos básicos

1.1. Docente responsable del curso:

1.2. Nombre del curso:

1.3. Nivel (si corresponde):

1.4. Lugar:

1.5. Horario:

1.6. Fecha de la visita:    /    /

### 2. Información del grupo

2.1. Número de participantes:

2.2. Número de inscriptos en la lista:

2.3. Breve descripción del perfil general del grupo (sexo, edades, persona con discapacidad, etc.):

2.4. Clima general de la clase:

**3. Planificación de clase** *(marque con una X la respuesta que más se ajuste)*

3.1. Selección pertinente de los contenidos

Adecuado  Más o menos adecuado  Inadecuado

3.2. Definición de objetivos con relación al programa

Adecuado  Más o menos adecuado  Inadecuado

3.3. Previsión de tiempos, estrategias, técnicas con relación al perfil del grupo y a los objetivos antes definidos

Adecuado  Más o menos adecuado  Inadecuado

3.4. Previsión de evaluación  Sí  No

3.5. Previsión de imprevistos (plan B)  Sí  No

3.6. Observaciones:

**4. Desarrollo de la clase**

4.1. Metodología didáctica utilizada (*marque con una X la/s respuesta/s que más se ajuste/n*):

Participativa                       Expositiva                       Promueve aprendizajes significativos

Fomenta el aprendizaje colaborativo                       Otra \_\_\_\_\_

4.2. Técnica/s utilizada/s (taller, lluvia de ideas, cuchicheo, otras):

4.3. Las técnicas se aplicaron de manera (*marque con una X la respuesta que más se ajuste*):

Adecuada                       Más o menos adecuada                       Inadecuada

4.4 Estilo de interacción (*marque con una X la/s respuesta/s que más se ajuste/n*)

Docente-estudiantes

Adecuado                       Más o menos adecuado                       Inadecuado

Estudiantes-docente

Adecuado                       Más o menos adecuado                       Inadecuado

4.5. Manejo de los tiempos

Adecuado                       Más o menos adecuado                       Inadecuado

4.7. El material didáctico utilizado resultó

Adecuado     Más o menos adecuado     Inadecuado

4.8. Temas abordados con relación a la realidad de los participantes *(marque con una X la respuesta que más se ajuste)*

Significativos     Poco significativos     Nada significativos

4.9. Concretó instancia de evaluación     Sí     No

4.10. La evaluación resulta

Adecuada     Más o menos adecuada     Inadecuada

4.11. Recursos tecnológicos: plataforma EVA

Adecuada     Más o menos adecuada     Inadecuada

## 5. Comentarios finales

## ANEXO II

### Entrevista y devolución de observación de aula

#### 1. Elementos esgrimidos por el docente en el momento de la autoevaluación

## 2. Síntesis de la devolución oral realizada al docente

### Identificación del observador

Lugar de trabajo: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

## ANEXO III

### Formulario de evaluación de desempeño del docente

Fecha:

#### 1. Datos básicos

1.1. Tutor responsable del/los curso/s:

1.2. Instituto al que pertenece:

1.3. Experiencia laboral en la UdelaR (años):

1.4. Experiencia laboral en el área (años):

1.5. Experiencia como docente (años):

#### 2. Identificación del curso

2.1. Nombre del/los curso/s dictado/s:

2.2. Nivel/es:

2.3. Instituto al que pertenece el curso:

#### 3. Diseño del/los curso/s

3.1. Objetivos del plan:

3.2. Determinación de contenidos del plan:

3.3. Distribución en módulos (bloques temáticos) pertinentes:

3.4. Diseño de cronograma:

3.5. Previsión de instrumentos de evaluación:

3.6. Modalidad prevista de trabajo:

3.7. Materiales educativos previstos:

3.8. Síntesis del resultado de la observación de aula, en caso de contar con la información necesaria (v. *guía de observación de aula*):

3.9. Síntesis de las evaluaciones de los participantes, en caso de contar con la información necesaria (v. *procesamiento de formularios de evaluación*):

#### **4. Evaluación de los participantes**

4.1. Grado de cumplimiento de los objetivos del plan basado en los aprendizajes de los participantes:

#### **5. Juicio final de desempeño de la actuación del docente**

5.1. Aspectos a mejorar:

--

5.2. Actualizaciones necesarias:
----------------------------------

5.3. Fortalezas:
------------------

5.4. Resumen:
---------------

Juicio numérico (v. puntaje) :
--------------------------------

<i>Puntaje</i> <i>30 a 50 puntos: mala actuación</i> <i>51 a 70 puntos: buena actuación</i> <i>71 a 90 puntos: muy buena actuación</i> <i>91 a 100 puntos: excelente actuación</i>
--

<b>Nombres y firmas de los docentes evaluadores:</b>
--

--

--

<b>Notificación</b>
<i>Notifico</i>
<i>Firma :</i> _____
<i>Aclaración:</i> _____
<i>Fecha:</i> _____
<i>Observaciones:</i> _____
_____
_____
_____

## **ANEXO IV**

### **Registro de tres observaciones de clases**

Observación de clase n.º 1

Asignatura: Filosofía del Derecho

Lugar: Facultad de Derecho, salón 4

Día y horario: viernes de 20.00 a 22.00 h

Tema desarrollado: Presunciones y funciones

### **Descripción de lo observado**

Salón amplio de aproximadamente 250 sillas

Alumnos presentes: 120 (aproximadamente)

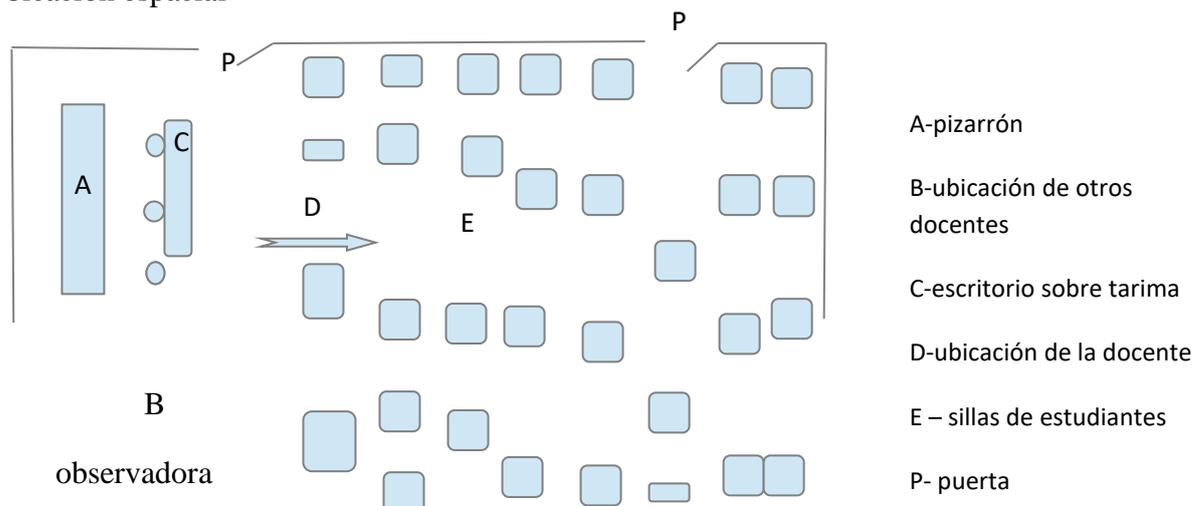
La docente escribe el tema del día en un pequeño sector de la pizarra que no está utilizado por el proyector: «Presunciones». Plantea, además, que esta clase es una continuación de la temática que ya vienen abordando sobre teoría del lenguaje, y tiene conexión con la teoría de la prueba ya que problematiza aspectos de la teoría en sí.

La docente camina por una senda entre las sillas y se ubica en el centro de la sala. Algunos alumnos escriben, otros escuchan, otros están mirando no se sabe hacia dónde. Pero esta mirada perdida se interrumpe cuando la docente los interroga sobre algún aspecto y los hace razonar. Se refleja así que están siguiendo la clase (sobre todo dos estudiantes, una mujer y un joven, que luego hacen acotaciones y dan ejemplos –la primera acerca de la paternidad y, el segundo, acerca de un accidentado).

Llama la atención la ubicación y la forma en que están ubicados la docente responsable del curso y sus dos ayudantes. Estos últimos se encuentran delante del pizarrón, sentados detrás del escritorio, uno al lado del otro, y alejados de la computadora desde donde se proyectan las presentaciones que la docente utiliza en su exposición.

A simple vista parecería una clase magistral, pero con el agregado de que utiliza como soporte presentaciones, no muy cargadas de letras pero sí de contenidos.

## Ubicación espacial



A medida que empezó la clase, los estudiantes ingresaron por ambas puertas y se ubicaron en los distintos lugares libres, pero a los 40 minutos comenzaron a irse por la puerta del fondo.

La docente escribe en los costados de la pizarra que quedan libres de proyección. Los docentes que la acompañaban no se dieron vuelta para ver qué escribía. La docente debió solicitar a una de las ayudantes que le pasara las presentaciones, pues de lo contrario, ella debía volver desde el centro del salón al escritorio.

La docente, con solvencia y buena dicción, les habla a los estudiantes en un tono ameno, nada cansador y siempre haciéndolos razonar; aspecto sumamente motivador para esa hora, un día viernes, incluso emplea chistes: habla de tener un *intenciómetro*.

En un momento plantea: «dado  $P$  se procederá como si  $Q$ ». Para reafirmarlo, lo escribe en el costado izquierdo del pizarrón. Plantea que  $P$  es un hecho inferente que debe ser derrotable por la presunción. Interroga a los alumnos sobre cómo se puede derrotar. En ese momento, varios de ellos, ubicados en diferentes sectores del salón, piden la palabra y se inicia un diálogo entre docente y estudiantes.

La docente lleva este plano de intercambio al resto de los estudiantes, y hace un repaso de temas ya dados en esta asignatura y en otras. Esto conduce a reconocer a qué grado de la carrera corresponde cada temática abordada; concluyen que pertenecen a cuarto año de abogacía.

Dos estudiantes dan ejemplos, la docente no manifiesta si son o no correctos. Los lleva a buscar otros casos y ver su complejidad. Los hace razonar en voz alta y reflexionar sobre la presunción del hecho, y a derrotar el hecho, si es que se puede. En este punto, se cambia la metodología de abordaje del tema, por un ida y vuelta entre los estudiantes y la docente para lograr ir construyendo la presunción y/o derrotar el hecho.

La clase y los conceptos aportados por los estudiantes son tenidos en cuenta por la docente. Aparecen conceptos como presunción simple y absoluta, así como las ideas del legislador al adelantarse al hecho. La docente los toma y continúa trabajando sobre ellos, como forma de reafirmar el nuevo concepto.

Los estudiantes, ahora más motivados por los casos prácticos, hasta sugieren el caso de una pareja que tiene un hijo, pero el niño nace con facciones distintas a las de su supuesto padre. Este ejemplo es tomado por la docente, quien lo enriquece valiéndose de los aportes hasta agotarlo y buscar otro de corte tributario.

La docente pide que expliquen los casos o les pide que los reformulen, todo en un clima de atención y de respeto (levantan las manos para aportar al caso o brindar otro).

Las presentaciones son la guía para la docente, y cada una de las diapositivas le va dando pie a conceptos que están entrelazados y conectados. Introduce nuevos elementos, pero usa los ejemplos aportados por los estudiantes (el caso del niño es el más usado).

Pasan 60 minutos y el tema está puesto en debate. Pide 10 minutos de receso para descansar y volver a la clase.

Se le pregunta cuántos alumnos son en clase y la docente expresa que dieron el parcial 385 estudiantes, pero ese día no hay más de 120 estudiantes.

## **Observación de clase n° 2**

Asignatura: Derecho Agrario

Lugar: salón 2 de la Facultad de Derecho

Día y horario: jueves, de 8.00 a 10.00 h

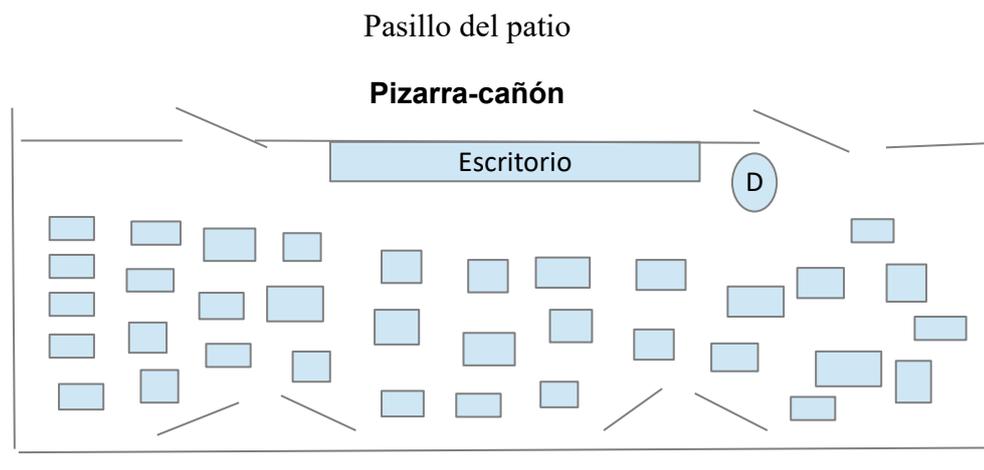
Tema: Artículo 35 de la Ley 11029 del INC

Se dicta la clase a estudiantes de escribanía y de derecho. Se planteó el artículo 35 de la Ley 11029 en relación al artículo 15 de la Ley 18187.

Había aproximadamente unos 60 estudiantes en clase, de los 88 que se encuentran en lista. Es un curso reglamentado donde se pasa lista, los estudiantes se quedan hasta el final.

El salón tiene capacidad para aproximadamente unas 80 a 100 plazas, pero ese día había un 60 % de los estudiantes reglamentados.

Presenta dos puertas, ambas hacen ruido al abrirlas o cerrarlas, por lo que el ingreso de los estudiantes o de algún docente no pasa desapercibido. Están de frente a los estudiantes y el docente de curso de espaldas a ellas.



El salón de clase presenta algunos inconvenientes como la falta de mesas en las sillas.

Es importante destacar que la docente los llamaba a cada uno por su apellido, y sabía de ellos el lugar de origen, eso le permitía que los ejemplos fueran de distintas zonas del país.

El clima es muy bueno. Hay buena comunicación entre:

**D** → **D** (ya que se encontraba un docente grado 4, que participaba de la clase dando ejemplos y hasta pasando la lista de los estudiantes)

**D** → **E** (con respeto y tratando que se pudieran sacar dudas al respecto del tema)

**E** → **E** (para tratar de ir construyendo conceptos que no habían sido tenidos en cuenta por el legislador en el momento de la redacción de la ley, como es el concepto de *campo*)

A partir de las presentaciones se fue abordando el tema en toda su complejidad. Fueron surgiendo aspectos que llevaban a nuevos conceptos, los cuales constantemente eran evocados por la docente para ir construyendo andamios que le permitieran seguir avanzado en los nuevos temas.

La clase tuvo aspectos expositivos, muchos momentos giraron en torno a preguntas, y luego análisis de casos ficticios y reales.

Los alumnos al inicio del curso enviaron a la docente una ficha con datos personales y sus fotos. Esto permite que sean identificados y nombrados, y tener presente sus vivencias personales (domicilio, etc.).

El uso de la palabra y los casos puntuales sirven a la docente para:

a) clarificar aspectos que no han sido comprendidos,

b) dar nuevos ejemplos,

c) hacerlos reflexionar sobre situaciones complejas como: campo, parcela, predio, padrón, índice Coneat, etc.

Los aportes realizados por el docente grado 4, sobre un caso puntual que hasta hoy no se ha resuelto, pone en juego todos los aspectos que los abogados y/o escribanos deben tener en cuenta para asesorar a sus clientes en casos que pueden variar (por ejemplo cuando realizan una venta).

De acuerdo a lo observado, se establece que los estudiantes deben conocer claramente la finalidad del INC, que es la de obtener tierras para poder crear colonias. Esto hace que los asesores legales deban conocer y estudiar cada uno de los movimientos que sus clientes quieran hacer para que no se vean perjudicados.

### **Observación de clase n.º 3**

Asignatura: Metodología de la Enseñanza (licenciaturas de RR. LL. y RR. II.)

Lugar: Salón 107, aulario del área social y artística

Tema: Unidad II: políticas educativas universitarias. Introducción a la Ordenanza de Grado

1. Las clases siempre comienzan con un repaso de la clase anterior.

2. Repaso de:

Universidad colonial

Declaración de Córdoba

Creación de la UdelaR

Ley orgánica del año 1958

Alianza para el Progreso

3. Repaso a cargo de los aspirantes:

- Alejandro: realiza una línea del tiempo y, a partir de ella, comienza a unir temas anteriores con el modelo de las universidades coloniales. Además, comienza a recordar la génesis de la universidad mayor de la República.
- Ana Laura: repasa el movimiento reformista de Córdoba, con una aproximación desde lo social y lo educativo. Establece claramente los puntos que se reclaman en el movimiento de Córdoba y lo analiza en función de lo acontecido en la UdelaR.

- Candela: trabaja la Ley Orgánica de 1958 en lo que respecta a la autonomía, funciones universitarias y cogobierno. Introduce a partir de lo sucedido en EE. UU., los conceptos de créditos y duración de los programas de estudio.

4. Comienza a trabajarse la ordenanza de grado del año 2011, con el objetivo de analizar:

Flexibilidad curricular

Integración de las funciones

Integralidad

Relaciones entre teoría y práctica

Créditos educativos

Se hace una breve referencia al Plan Bolonia de la UE, con los conceptos de flexibilidad, movilidad estudiantil y creditización.

5. Queda pendiente trabajar sobre la comparación de los planes de estudio, en función de las pautas y criterios establecidos en la ordenanza de grado.

#### **Recursos utilizados**

- Pizarra y presentaciones Prezi para el repaso.
- Pizarra y presentaciones Power Point para la introducción de la ordenanza.

#### **Metodología de trabajo**

- Repaso: método inductivo y participativo.
- Tema nuevo: método expositivo con preguntas para buscar conexiones con los temas ya vistos anteriormente (créditos, flexibilidad y movilidad).

**Tiempo:** 2 horas 30

**Clima de clase:** participativo

## **Análisis global de las observaciones de las prácticas de aula**

Breve descripción de los contextos en que se desarrollaron las distintas actividades y los tiempos empleados.

### **Contexto físico**

Las observaciones se realizaron en salones de fácil acceso, con el número suficiente de sillas para todos los estudiantes. Tanto la observación 1 como la 3 se desarrollaron en los salones de la facultad, mientras que la observación 2 se llevó a cabo en los salones del aula del área social y artística. Todos los salones tienen dos puertas de acceso que permiten el pasaje y movilidad de los estudiantes, y cuentan con pizarra y cañón.

### **Clima de clase**

Las tres clases observadas reflejaron buen clima, con muy buen relacionamiento y comunicación entre E-E, D-E y D-D.

Las diferencias entre las observaciones radican en que cada uno de los docentes cuenta con un estilo propio de enseñanza, cada uno prioriza distintos aspectos que potencian las formas comunicativas y de interacción entre los participantes. Facilitan la participación de los estudiantes y el diálogo entre ellos dentro de un clima de armonía.

Dos de las clases observadas presentan un buen relacionamiento, pero la comunicación se dio siempre D-E.

### **Planificación y uso de los recursos**

Las clases fueron planificadas de acuerdo a las características de los grupos (masivos y correspondientes a los últimos años de las carreras de abogacía, notariado y RR. LL. y RR. II.). Fueron pensadas para articular los contenidos con las habilidades que deberán desarrollar luego de culminada la carrera o durante su ejercicio laboral. El uso de los recursos fue acorde a clases en contexto de masividad y heterogeneidad de participantes (carreras y edades).

Las tres hacen uso de la plataforma EVA como instrumento facilitador de los materiales de lectura y como forma de comunicación con los docentes del grupo.

### **Contenidos abordados y temas trabajados**

#### Observación 1

Los contenidos curriculares tratan las normas de presunciones como categoría normativa para tomar en cuenta en la teoría de la prueba. Trabaja sobre los contenidos, presenta una fórmula general, a partir de ellos va construyendo con los alumnos nuevos aprendizajes.

#### Observación 3

Los contenidos curriculares abordados rondan en torno al artículo 35: obligación de ofrecer a Colonización en enajenación privada cuando se den las condiciones establecidas por la ley (mayores de 500 hectáreas valor Coneat).

Los contenidos trabajados:

- a) Procedimentales-lo teórico-los contenidos
- b) Actitudinales-profesional-operador del Derecho

#### Observación 5

Parte del repaso de los temas de la clase anterior. Este es realizado por los aspirantes y rondan en torno a:

- Universidad colonial
- Declaración de Córdoba
- Creación de la UdelaR
- Ley Orgánica del año 1958
- Alianza para el Progreso

En un segundo momento, se trabaja un tema nuevo: la ordenanza de grado.

Los contenidos trabajados:

- a) Procedimentales-lo teórico-los contenidos de la ordenanza (creditización y comisiones, etc.)
- b) Actitudinales-para poder analizar los planes de estudio en función del conocimiento de la ordenanza universitaria. Se destaca la importancia del cambio de actitud de los estudiantes.

#### Observaciones 2 y 4

Clases de Práctica Notarial donde estaban trabajando sobre el tema *testamentos*.

#### **Rol del docente en función de la propuesta metodológica, el contenido y el contexto**

Los estilos de trabajo docente promueven la participación, el diálogo y la reconstrucción de los aprendizajes a partir de conocimientos previos (trabajados por otras asignaturas o en otras clases).

Las clases denotan una clara planificación, pero se caracterizan por ser flexibles y acordes a las necesidades, expectativas y conocimientos de los estudiantes.

Ejemplo:

- Trabajo del concepto de campo

- Estudio y análisis de los casos
- Análisis documental de sus planes de estudio
- Claro manejo de las pautas para elaborar testamentos

Las clases se caracterizan por contar con docentes que asumen un rol de facilitador de los aprendizajes:

- Propician las exposiciones ya que promueven, a través de las preguntas intencionadas, conocer si existe lectura previa de los conceptos, conocer discrepancias, dudas y, en algunos casos, errores. Además, promueven las situaciones de ayuda entre pares.
- Estimulan los aprendizajes a través de los casos que unen lo ideal con lo real, favoreciendo las competencias profesionales.
- Son ordenados en el uso de la pizarra para explicitar lo que se necesita saber en cada momento (uso de la línea del tiempo, construcción de un caso, uso de una conjunción).
- Son creativos en el uso de las presentaciones.
- Hablan sobre un concepto, trabajan sobre un núcleo central como gestor de los aprendizajes.
- Favorecen la participación y los trabajos colectivos.
- Brindan las herramientas para estimular la búsqueda de resignificaciones, acompañan los aprendizajes.

**Protagonismo de los alumnos: ¿qué hicieron?, ¿cómo respondieron a las propuestas?**

Observación 1

Alumnos interactuando activamente, participando y construyendo; reflexivos, críticos, cuestionadores y muy motivados.

Observación 3

Estudiantes participando, ejemplificando, y comparando situaciones nuevas, actuales y expedientes vigentes sin resolver.

Observación 5

Alumnos cuestionadores frente a situaciones muy politizadas, participativos, reflexivos, analíticos.

Observación 2 y 4:

Los estudiantes, próximos a egresar de sus respectivas carreras, aplican las pautas establecidas por los docentes y practican los protocolos de elaboración de los testamentos y bienes sucesorios.

El aprendizaje es una forma de interacción con el medio, a medida que aprendemos cambian nuestras percepciones de los fenómenos y vemos el contexto en forma diferente. Es por esta razón que en las diferentes clases se promueve la participación y la reflexión crítica de los estudiantes.

### **Algunas conclusiones didácticas a partir de lo observado y de lo analizado**

«Se intenta en cada clase construir un puente entre la comprensión experta del docente y la comprensión del estudiante» (Litwin, 2000). Esto hace que como docente se deba profundizar, comprender y ponderar.

### **Aspectos que llamaron la atención**

- El uso de los casos (observación 1).
- Diseño y aplicación de las fichas de los estudiantes (observación 3).
- Uso del repaso como disparador de nuevos conceptos (observación 2).
- Uso del pizarrón —como técnica, trabajo en la línea del tiempo— (observación 5).
- Diseño de las presentaciones: como soporte, diseño, colores, tamaño de las letras, sintaxis, etc. (observación 4).
- Planificación flexible y consensuada entre el equipo docente (observación 5).

# Plataforma educativa EVA – Observación del sitio de Facultad de Derecho

The screenshot shows a web browser window with the URL `eva.universidad.edu.uy/course/index.php?categoryid=78`. The page header includes the ProEVA logo, the University of the Republic logo, and a search bar labeled "Buscar cursos". The user is identified as "Herou Pereira Silvana". The main content area displays a breadcrumb trail: "Cursos > Área Ciencias Sociales y Artística > Facultad de Derecho". Below this, there is a "Navegación" sidebar with a tree view of the site structure, including "Página Principal", "Área personal", "Páginas del sitio", "Mis cursos", and "Cursos" (with sub-items like "Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y..." and "Área Ciencias de la Salud"). The main content area features a large banner with the text "UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA FACULTAD DE DERECHO UNIDAD DE APOYO PEDAGÓGICO". A "Categorías:" dropdown menu is set to "Área Ciencias Sociales y Artística / Facultad de Derecho". The Windows taskbar at the bottom shows the time as 03:33 p.m. on 05/05/2017.

The screenshot shows a web browser window with the URL `eva.universidad.edu.uy/course/index.php?categoryid=402`. The page displays a list of courses under the heading "Ciclo Estudios orientados". The courses listed are:

- Ciclo Estudios orientados
- Ciclo Formación básica
- Ciclo Profesional
- Opcionales RRLL
  - Sociología del Trabajo 1\_Lescano
  - Historia del Derecho RRLL-RRII Moreno
  - Cine, Trabajo y RRLL\_Prof. Zubillaga
  - Fundamentos filosóficos de las Relaciones Laborales\_Ruiz
  - Estadística Rel. Laborales - Grupo nocturno
  - Historia del Derecho

The left sidebar shows a navigation tree with "Facultad de Derecho" expanded, listing various plans and courses. A "Colapsar todo" button is visible in the top right of the course list area. The Windows taskbar at the bottom shows the time as 03:34 p.m. on 05/05/2017.

## Curso materia optativa – RRL

Curso: RRL - Detección

eva.universidad.edu.uy/course/view.php?id=3446

Área Ciencias Sociales y Artística > Facultad de Derecho > Relaciones Laborales > RRL-Capacitación - Herou

### Buscar en los foros

Ir

Búsqueda avanzada

### Últimas noticias

Añadir un nuevo tema...

(Sin novedades aún)

### Eventos próximos

PRIMER PARCIAL  
domingo, 7 mayo, 23:55

Ir al calendario...  
Nuevo evento...

### Presentación



**Bienvenidos al Curso de "Diseño y Técnicas para la Detección de Necesidades de Capacitación"**

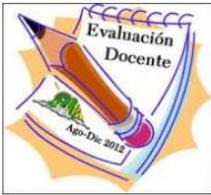
- Programa del curso
- Presentación de Curso
- Planificación Tentativa de Curso

03:35 p.m.  
05/05/2017

Curso: RRL - Detección

eva.universidad.edu.uy/course/view.php?id=3446

### Evaluaciones del Curso



**Las evaluaciones serán a través de la plataforma**

- Consultas y dudas de las evaluaciones
- PRIMER PARCIAL
- Estudio de Caso "Las Gaviotas S.A."
- Segundo Parcial

04:09 p.m.  
05/05/2017

Curso: RRLL - Detección

eva.universidad.edu.uy/course/view.php?id=3446

5 de may, 12:52  
Rosario Martinez Vargas  
PRIMER PARCIAL

5 de may, 13:56  
Matias Beuck Marziotte  
PRIMER PARCIAL

### Navegación

- Página Principal
- Área personal
- Páginas del sitio
- Curso actual
  - RRLL-Capacitación - Herou
    - Participantes
    - Insignias
    - Presentación
  - MÓDULO I -
    - Capacitación y aprendizaje de adultos
  - MÓDULO II -



- Materiales de Lectura
- Presentaciones de Clase

03:36 p.m.  
05/05/2017

## ANEXO V

### Guías de trabajo

#### Entrevistas y *focus groups*

##### Pauta de entrevista a actores calificados

1. Nombre
2. Formación de grado
3. Cargo
4. ¿Realizó la formación de adscriptos?
  - 4.1. ¿En qué año?
  - 4.2. ¿Cómo era la formación?
  - 4.3. ¿Cuánto tiempo le llevó realizarla?
  - 4.4. ¿Por qué la realizó?
  - 4.5. ¿Considera que es necesario capacitarse en aspectos pedagógico-didácticos?
5. ¿Considera que para dar clase un docente de Derecho necesita formación?
  - 5.1. ¿Cómo piensa que debería ser la formación del docente de Derecho?
6. ¿Considera que la investigación es lo más importante de la carrera docente?
  - 6.1. ¿Realiza las otras funciones?
  - 6.2. ¿Cuánto tiempo le dedica a la enseñanza y a la investigación? ¿Hace extensión?
7. ¿Cómo llegó a la docencia?
  - 7.1. ¿Considera que ser docente es una profesión o un oficio?
  - 7.2. ¿Tiene aspirantes a adscriptos en su instituto?
8. ¿Qué piensa sobre la siguiente afirmación? Para dar clase solo se requiere estar bien formado en investigación.
9. ¿Cómo se puede preparar a los docentes noveles para trabajar en masividad y con grupos heterogéneos?

## 10. Comentarios

### **Pauta de entrevista abierta**

1. Nombre

2. Formación de grado

3. Cargo

3.1. ¿Trabaja en otro lugar como docente? ¿Cuántas horas?

3.2. ¿Es interino?

4. ¿Realizó la formación de adscriptos?

4.1. ¿En qué año?

4.2. ¿Cómo era la formación?

4.3. ¿Cuánto tiempo le llevó realizarla?

4.4. ¿Por qué la realizó?

4.5. ¿Considera que es necesario capacitarse en aspectos pedagógico-didácticos?

4.6. ¿Tiene aprobado el curso de adscriptos? ¿En qué fecha?

4.7. ¿Le sirvió cursar Metodología de la Enseñanza? ¿Por qué?

4.8. ¿Cuál es su percepción sobre la formación recibida?

5. ¿Considera que para dar clase un docente de Derecho necesita formación?

5.1. ¿Cómo piensa usted que debería ser la formación del docente de Derecho?

5.2. ¿Ha realizado algún otro curso del área social y artística?

6. ¿Considera que la investigación es lo más importante de la carrera docente?

6.1. ¿Realiza las otras funciones?

6.2. ¿Cuánto tiempo le dedica a la enseñanza y a la investigación? ¿Hace extensión?

7. ¿Cómo llegó a la docencia?

7.1. ¿Considera que ser docente es una profesión o un oficio?

7.2. ¿Cuánto tiempo le lleva planificar sus clases?

7.3. ¿Trabaja con la plataforma?

8. ¿Qué piensa sobre la siguiente afirmación? Para dar clase solo se requiere estar bien formado en investigación.

8.1. ¿En el instituto le dejan realizar aportes y cambios en la forma de trabajo con los estudiantes?

8.2. ¿Cómo son las evaluaciones del curso?

9. ¿Usted se siente formado para trabajar en masividad y con grupos heterogéneos?

9.1. ¿Cómo se siente frente a la realidad de la masividad en Derecho?

9.2. ¿Sus pares comparten con usted sus experiencias de aula?

9.3. ¿Hay coordinación en el instituto en lo que respecta al dictado de los cursos?

10. ¿Desea agregar algo?

#### **Disparadores para el *focus group***

1. ¿Cómo sienten que es la formación docente en Derecho?

2. ¿Los docentes son profesionales en lo que respecta a la docencia?

3. ¿Los docentes adscriptos tienen reconocimiento institucional?

4. Percepción sobre la formación recibida como adscriptos

5. ¿Mejora el desempeño contar con formación pedagógica?

6. ¿Los planes reflejan las necesidades de formación en Derecho? ¿Por qué?

7. Conclusiones del grupo.

## **ANEXO VI**

### **Codificación de los datos y de las entrevistas**

#### **Actores calificados: Instrumento Actores Calificados: I Ca.**

- Actor 1: A1
- Actor 2: A2
- Actor 3: A3
- Actor 4: A4
- Actor 5: A5
- Actor 6: A6
- Actor 7: A7

#### **2. Entrevistas Abiertas: I. Ea. Instrumento Entrevista Abierta**

- Actor 1: A1
- Actor 2: A2
- Actor 3: A3
- Actor.4: A4
- Actor 5: A5
- Actor 6: A6
- Actor 7: A7
- Actor 8: A8
- Actor 9: A9
- Actor 10: A10
- Actor 11: A11

- Actor 12: A12
- Actor 13: A13
- Actor 14: A14
- Actor 15: A15
- Actor 16: A16
- Actor 17: A17
- Actor 18: A18

### **3. Focus Groups. I.FG. Instrumento *Focus Groups***

#### **Focus N.º 1**

- Actor 1: A1
- Actor 2: A2
- Actor 3: A3
- Actor 4: A4
- Actor 5: A5
- Actor 6: A6
- Actor 7: A7

#### **Focus N.º 2**

- Actor 1: A1
- Actor 2: A2
- Actor 3: A3
- Actor 4: A4
- Actor 5: A5
- Actor 6: A6
- Actor 7: A7

### **Focus N.º 3**

- Actor 1: A1
- Actor 2: A2
- Actor 3: A3
- Actor 4: A4
- Actor 5: A5
- Actor 6: A6
- Actor 7: A7

## BIBLIOGRAFÍA

- Abal, L. (2000). El asesor pedagógico en la formación del docente universitario. En E. Lucarelli, *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Académico, C. (2015). *Informe de Evaluación del Programa de Especialización y Maestría en enseñanza*. Montevideo: CSE.
- ACAP. (2008). *Formación del profesorado investigador en las Universidades de la Comunidad de Madrid*. Obtenido de [www.madrid.org/cap](http://www.madrid.org/cap)
- Addine, F. e. (2004). *Didáctica teoría y práctica*. La Habana: Pedagogía y Educación.
- ADUR. (1997). *Criticas y propuestas para la transformación de la educación superior*. Montevideo: ADUR.
- \_\_\_\_\_. (2007). Documento de la Convención de ADUR. *Espacio Universitario de formación docente: situación actual y desafíos*. Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (30 de Noviembre de 2014). *Documento de trabajo sobre la Postura sobre Estatuto del Docente*. Obtenido de <http://www.adur.org.uy/index.php/documento.pdf>.
- Agar, M. (1980). *The professional stranger: an informal introduction to ethnography*. San Diego: Academic Press.
- Agueda, B., & Cruz, A. (2011). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Aguerrondo, I., & Vezub, L. (2011). *Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico*. Buenos Aires: Educar.
- Akerlind, G. (2003). *Growing and developing as a university Teacher. Variations in meaning*. Studies in Higher Educations.
- Akkerman, S. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 308-319.

- Alles, M. (2005). *Desempeño por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Altbach, P. (2000). Desafío global y respuesta nacional. *Diálogo internacional de la Educación Superior en el Siglo XXI*, (págs. 21-29).
- \_\_\_\_\_(2009). *Educación Superior Comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. . Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- \_\_\_\_\_(2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. *Word Conference on Higher Education*. UNESCO.
- Alvarez, M. (2000). *Evaluar para conocer examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Amador, J. (2012). *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- Angelo, A. (2007). *Análisis del discurso docente*. Montevideo: ALED.
- Angulo, J. (1999). De la Investigación sobre la enseñanza docente. (Akal, Ed.) *Desarrollo profesional docente. Política, Investigación y práctica*, 261-319.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2012). *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Aramburuzabala, M. (2013). La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectiva. *Educación Vol XXII, N°43*.
- Aramburuzabala, Reyes, H., & Angel. (2013). Modelos y tendencias de la Formación Universitaria . *Docencia de la Universidad de Granada Nro. 173*.
- Arandia, M. .:, & Ruiz de Gauna, P. (2010). *El procedimiento de reconstrucción como medio de desarrollo profesional en la formación de profesores*. La Habana: Congreso de Pedagogía .
- Aránega, S. (2013). De la detección de necesidades de Formación Pedagógica a la elaboración de un Plan. *Cuadernos de docencia universitaria*, N° 25.
- Arbesú, I., & Figueroa, A. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En D. Barriga, Rueda, & Pontones, *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (págs. 161-174). México: CESU-UAM.

- Ardoino, J. (2001). La evaluación desgarrada. Entre el balance y el pleno ejercicio de una función crítico plural. En D. Barriga, Rueda, & Díaz, *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior* (págs. 19-35). México: UAM-UNAM-UABJO.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Material didáctico.
- Ares Pons, J. (1995). . *Universidad ¿Anarquía organizada?* . Montevideo: Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- \_\_\_\_\_ (1995). *Documento de Trabajo*. . Montevideo: Udelar.
- \_\_\_\_\_ (2006). *La universidad de la república y la formación docente*. . Montevideo: CSE.
- \_\_\_\_\_ (2008). La Universidad de la República y la formación docente. ¿El mejor docente es el mejor investigador? En U. Temas de Enseñanza, *Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria*. Montevideo: CSE.Udelar.
- Arocena, R. (2014). Memorias del Rectorado 2006-2014.
- Artigas, S. (2000). Políticas de formación docente de la Universidad de la República (Uruguay). *Proyecto de Investigación. Informe de avance VIII Seminario del Grupo de Integración*. Buenos Aires.
- Artigas, S., & Collazo, M. (2001). Apuntes para la conceptualización de la Formación Docente. *Pedagogía Universitaria*., 21-41.
- Astolfi, J. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. París: ESF.
- Atcon, P. (1963). La Universidad Latinoamericana. . *Revista ECO. Tomo VII*, 1-13.
- Avalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago de Chile: IESALC.
- Avolio de Colls, S. (1999). *Evaluación de los aprendizajes* . Asunción: CEDOC.
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del Paradigma cualitativo en investigación educativa. *Revista de Ciencias de la Educación Vol 4 N° 1*, 42-51.

- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- \_\_\_\_\_(2000). *Prácticas de Formación: Evaluación y Análisis*. Buenos Aires: Ediciones Novedades de UBA.
- Barco, S. (1997). La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. En A. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Barnett, R. (1992). *Academic Community. Discourse or discord?* London: Jessica Kingsley Publishers.
- \_\_\_\_\_(1992). Linking teaching and research. *Journal of Higher Education*, 63.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_(2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre la investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Barnetti, T. (1992). Linking teaching and research. *Journal of Higher Education*, 619-639.
- Barrón Tirado, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didáctica. *Perfiles educativos*.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. London: Polity Press.
- Beca, Huidobro, Mont, Sotomayor, & Walter. (2006). *Modelos para la docencia universitaria. Docentes para el siglo*. Santiago de Chile: Serie de Educación - Mimeo.
- Behares, L. (2007). *Enseñanza y producción del conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Udelar.
- \_\_\_\_\_(2011). *Consideraciones sobre el sentido de la pedagogía y de las didácticas universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya*. Santa María: Eucacao.

- Benedito, V. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Benedito, V et all. (1994). *La formación universitaria al debate*. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.
- Benedito, V., & Imbernón, F. F. (2001). *Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Profesorado.
- Bentancour, H. (1999). Enseñanza e investigación. *Revista Latinamericana de Ciencias Sociales Vol 6*.
- Bentancour, N y Mancebo, M. (2012). Políticas educativas en tiempos de cambio. Actores, Programas e instituciones en Uruguay y en la región. *Revista Uruguaya de Ciencias Políticas*, 7-12.
- Bentancur, A. (1989). *Historia de la Universidad de la República*. Montevideo: Publicaciones de la UdelaR.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Breve Historia de la Universidad de la República*. Montevideo: Escuela de Bellas Artes.
- Bercher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona: Gedisa.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Significados y mediadas*. Barcelona: Ediciones Ariel - Sociología.
- Bernabéu, G., Martínez, V., & Carrasco, V. (2004 ). La planificación del cambio docente en el espacio europeo de la Educación Superior. *Redes de Investigación en docencia Universitaria ECTS de la Universidad de Alicante*, Vol 4.
- Bernard, H. (1998). *Handbook of methods in cultural anthropology*. Walnut Creek: Altamira Press.
- Bernasconi, A. (2008). La profesionalización de la academia en Chile. *Revista de Calidad en la Educación Vol 19*.
- \_\_\_\_\_ (2010). La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica. *Estudios sobre Educación en España Vol 19*, 139-163.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia*. Barcelona: El Roure.

- Berrios, P. (2008 (a)). Normas y percepciones sobre la carrera académica en Chile. *Revista Calidad en la Educación*.
- Berumen, A. (1993). La enseñanza del derecho y el conservadurismo de los juristas. *tesis Doctoral*. México: S/publicar.
- Biggs, J. (2006). *Calidad en el aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bilbao, G., & Monereo, C. (2011). Identificación de los incidentes críticos en docentes en ejercicio: propuesta de formación permanente. *Revista electrónica de Investigación Educativa N° 13*, 135-151.
- Blakmore, J. (2004). Manifest perditio: Narrative and disrruption. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos Vol. 28*.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- \_\_\_\_\_ (2002). ¿De nobis ipsis silemus? *Revista Electrónica de Investigación Educativa, N° 32*, 1-26.
- \_\_\_\_\_ (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas Vol 9*, 2-.
- Bolívar, A. et al. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bonvecchio de Aruani, M. (2004). *Evaluación de los aprendizajes. manual para docentes universitarios*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Boyer, E. (1990). *Scholarships reconsidered priorities of the professoriate*. Washington: Foundation Washington Post.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis. Revista Internacional de investigación en Educación N° 2*, 317-328.
- Bralich, J. (1996). *Una historia de la Educación en el Uruguay*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.

- Bravslasky, C. (2002). *Desarrollo de las propuestas de formación docente inicial frente a los desafíos de la mundialización*. Perú: Perspectivas de formación docente.
- Brew, A. (1996). The value of scholarships. *Higher Education Research*, 15-20.
- \_\_\_\_\_ (1999). Research and teaching changing relationship in a changing context. *Studies in Higher Education N° 24*, 291-302.
- Brew, A. (1999). Research and teaching: changing relationship in a changing context. *Studies in Higher Education*, 291-302.
- \_\_\_\_\_ (1999). The value of scholarship II. *Education*, 40-50.
- \_\_\_\_\_ (2001). Conceptions of researching: a phenomenographic study. *Studies in Higher Education*, 271-284.
- Brew, A., & Boud, D. (1995). Changing Teaching? conceptions of successful research. *Research and Development in Higher education*, 131-135.
- Brovetto, J. (1994). Formar para lo desconocido. Apuntes para la teoría y la práctica. *Serie documental de Trabajo N° 5 de la UdelaR*, 22-29.
- \_\_\_\_\_ (1994). *La vinculación de la universidad con su entorno*. Montevideo: UdelaR.
- Brown, R. (1998). The link between research and teaching: its purpose and implications. *Innovations and training intenational*, 117-139.
- Bruner, J. (1991). *La construcción de la narrativa de la realidad universitaria*. Madrid: La educación.
- Brunet, L. (1972). Clima de trabalho e eficácia da escola. En A. Novoa, *As organizacoes escolares em analise* (págs. 120-138). Lisboa: Instituto de innovacao educativa.
- Brunner, J. (1990). *La Educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: Flacso-Fondo de Cultura Económica.
- Bryman, A. (1986). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Caamaño, C. (2009). En busca de la enseñanza responsable. *Apuntes de Educación de Facultad de Humanidades* .

- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria. REDU N° 11*, 391-412.
- Cáceres, M. (2003). La formación pedagógica de los docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1-24.
- \_\_\_\_\_ (2003). *La formación pedagógica de los profesores*. Mexico: UNAM.
- Camilloni, A. (1995). *La formación docente en cuestión política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Los profesores y el saber didáctico: el saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2014). Las didácticas de las profesiones y la didáctica general. Las complejas relaciones de lo específico y lo general. En M. Ciavorolo, *Didáctica General y didácticas específicas. La complejidad de su relaciones en el nivel superior*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- \_\_\_\_\_ (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Campagna, E. (1992). *Formación de los Abogados y Escribanos*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria .
- Campanario, J. (2003). Contra algunas concepciones y prejuicios comunes de los profesorado universitarios de ciencias sobre la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias 21(2)*, 319-328.
- Cancino, V. y. (2015). Evaluación de desempeño de la función Académica: Análisis de un Sistema em el contexto universitario chileno. *Formación Universitaria N° 8*, 35- 46.
- Cano, E. (2003). La mentoría como metodología formativa. En Gairín, & Armengol, *Estrategias de formación para el cambio de las organizaciones*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Cano, R., & Revuelta, C. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.

- Carbajal, L. (2008). Carreras universitarias: El caso Medicina. *Temas de Enseñanza. Comisión de Enseñanza. Universidad de la República.*
- Carbonell, J. (2001). *La societat en xarxa. L'era de la informació Vol 1.* Barcelona: UOC.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación.* Madrid: Laertes.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martinez Roca.
- Carro, L. (2000). La formación del profesorado en Investigación educativa, una visión crítica. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado N° 38*, 47-66.
- Cassina, R. (1986). *Universidad de la República.* Montevideo: CSE.
- Castillo, A. (2002). *Compromiso de la Evaluación Educativa.* Madrid: Pearson.
- Cavalli, A. y. (2010). Academic systems and professional conditions in five European countries. *European Review*, 35-53.
- Cea D'Ancona, M. (1997). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social.* Madrid: Editorial Síntesis.
- Celma, M. (10 de octubre de 2015). *Nuevos retos para la formación universitaria.* Obtenido de [www.educaweb.com](http://www.educaweb.com).
- Centra, J. (1983). *Determining faculty effectiveness. assessing teaching and service for personnel decisions and improvement.* San Francisco: Ca, Jasssey - Bass.
- \_\_\_\_\_ (1983). Research productivity and teaching effectiveness. *Research in Higher Education N° 18*, 379-389.
- Cestau, S. (1987). Pedro Alcantara de Somellera. *Revista de Técnicas Notariales Nro 2.*
- Chambers, R. (1980). El pequeño campesino es profesional . *Revista CERES*, 19-25.
- Chavez, H. (2008). La formación de Profesores de Tecnologías de la Comunicación (TIC). *Revista Iberoamericana de Educación Nro. 48.*
- Chiva, R., & Camisón, C. (2002). *Aprendizaje organizativo y teoría de la complejidad: implicaciones en la gestión académica.* Castellón: Publicaciones de la Universidad de Jaume I.

- Clark, B. (1983). *El Sistema de Educación Superior: una visión comparativa*. México: UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2004). Sustaining change in universities. Continuities in case studies and concept. *Berkshire: Open University Pres.*
- Clark, C., & Peterson, P. (1990). Los procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos* (págs. 443-539). Madrid: Paidós Educador.
- Collazo, M. (2008). El sentido de la formación didáctica en la docencia universitaria. *Temas de Educación.*
- \_\_\_\_\_ (2011). *La formación docente universitaria*. Montevideo: CSE.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Perfil sociodemográfico y desempeño de las estudiantes de la carrera de odontología*. Montevideo: Facultad de Odontología.
- \_\_\_\_\_ (2012). Políticas y estrategias de la Universidad de la República (Uruguay). En M. Lorenzatti, *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- \_\_\_\_\_ (2013). El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). *Inter-Cambios N° 1*.
- Combessie, J. (2005). *El método en sociología*. Córdoba: Ferreira Editor.
- Contera, C. (2007). *Espacio universitario de formación de docentes: situación actual y desafíos*. Montevideo: ADUR.
- Contreras, C. (2010). *Investigando en la identidad profesional del docente*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano en Educación Metas 2021.
- Contreras, C., Monereo, C., & Badía, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros docentes? *Estudios Pedagógicos N° 36*, 63-81.
- Contreras, D. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? *Revista de Educación*, 5-28.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ed. Morata.

- Contreras, L. (2005). *Innovamos juntos en la Universidad*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Correa, A., & Marrero, J. (1992). Las Teorías implícitas como marco de estudio del pensamiento del profesor. En Estebaranz, & Sanches, *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional* (págs. 57-69). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París: Presses Universitaires.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Le Métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. París: PUF.
- Courrier, I. (1976). Analyse et langages documentaire. *Documentaliste Nro.13*, 178-189.
- D'Ancona, C. (2004). *Los métodos. Teorías y prácticas*. Madrid: Síntesis.
- Da Cunha, M. (1997). Aula universitária:inovacao e pesquisa. En Leite, *Universidade futurante* (pág. 81). Campinas: Papirus.
- \_\_\_\_\_ (1997). Dilemas de los profesionales. *Serie: Organización del conocimiento*, 1-20.
- \_\_\_\_\_ (2007). *A educacao superior e o campo da didatica universitária: legitimidades e desafios*. Santa María: RIES/PROMEX.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Trajectorias e lugares de formacao da docencia univeritária: da perspectiva individual ao espaco instituinal*. Brasilia: junqueira&Marin Editores.
- Dall'Alba, G. y. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research. N° 76(3)*, 383-412.
- Davini, M. (2000). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Ketele, J. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios. Luces y sombras. *Revista de Educación*, 331, 143-169.

- De la Cruz, M. (2003). Necesidades y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación N°331*, 35-65.
- \_\_\_\_\_ (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de profesores universitarios. En J. Pozo, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los alumnos* (págs. 359-371). Barcelona: Graó.
- De la Orden, A. (1987). Formación, selección y evaluación del profesorado universitario. *Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 266 - 300.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Obtenido de oei.es: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- de Munck, V. (1989). *Using Methods in the field: a practical introduction and case book*. California: Altamira Press.
- De Vicente, P. (2002). Cultura e iniciación profesional del docente. En M. Salvador, *Didáctica General* (págs. 379-403). Madrid: Prentice-Hall.
- De Walt, K. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Decálogo. (1978). *El Decálogo de la Reforma de Córdoba del año 1918*. Córdoba: Revista de la Unión de Estudiantes.
- Del Valle, A. (2006). Encuesta de estudiantes de la Ciudad de México. *Revista educativa de salud*, 287-297.
- Delio, L. (2010). *Historia de la Formación Docente*. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- Demarchi, M. (1996). *Formación docente, seguimiento y perspectivas*. Montevideo: Aula.
- \_\_\_\_\_ (1996). Formación docente. Seguimiento y Perspectiva. *Revista Educación del Pueblo - Montevideo*.
- Demaziere, D. (1997). *Analyser les entretiens biographiques of teacher*. París: Nathan.
- DeMunk, V. (1998). *Using methods in the field a practical*. Altamira : Walnut Creek Press.

- DeWalt, K. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Altamira: Walnut Grek Press.
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc. Graw - Hill.
- \_\_\_\_\_ (1994). Evaluación curricular y de programas de formación de área. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: UNAM.
- Doberti, J., & Marzoa, K. (2009). *La organización Académica: un Análisis Teórico y Empírico sobre el Caso de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Secretaría Académica de la Universidad de Buenos Aires.
- Donato, J. (1997). *Juicio ejecutivo*. Bs. As.: Universidad de Buenos Aires.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En Whitrock, *Handbook or research on teaching* (págs. 397-431). Nueva York: Macmillan.
- Dubet, F. (2007). El declive y la mutación de la institución. *Revista de Antropología social*, 39-66.
- \_\_\_\_\_ (2007). *L'expérience sociologique*. París: La Découverte.
- Dujo, G. d. (1997). La formación del profesorado como acción estratégica en la mejora de la calidad. *Revista Española de Pedagogía*, 525-539.
- Edelestein, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2012). Un debate vigente y necesario: la formación docente en las Universidades. En M. Lorenzatti, *Cosntucción Cooperativa de políticas estratégicas de formación docente universitaria en la región* (págs. 9-15). Cordoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Eisenhardt, K. (1989). Making fast strategic decisions in high velocity. *Academy Journal*, 32- 38.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Elola, N , Zanelli, N, Oliva, A, Toranzos, L. (2010). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aique.

- Elton, L. (1986). Research and teaching: symbiosis of conflict. *Higher Education* N° 15, 299-304.
- \_\_\_\_\_ (1992). Research teaching and scholarship in a expanding higher education system. *Higher Education Quarterly* n° 46, 252-268.
- \_\_\_\_\_ (2001). Research and teaching condition for positive link. *Teaching in Higher Education*, 43-56.
- Erlandason, & otros. (1993). Communication development and social change. *Conference of Communication ICA*. Boston.
- Escartín, J., Ferrer, M., & Pallas, J. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. Barcelona: Octaedro.
- Espín, J. y. (1994). *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.
- Estepa, P. (2005). Las necesidades de formación de los profesores universitarios. *Revista Puentes* n° 6.
- Esteve, J. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- \_\_\_\_\_ (1997). *La formación inicial de los profesores. Una reflexión sobre el curso de Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Eulacio, N. (1997). ¿Cómo se forma un docente universitario? En Gattí, Peré, & Perera, *Pedagogía univerritaria* (págs. 61-66). Montevideo: Cátedra UNESCO/IESAL/AUGM.
- Eurydice, I. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Bruselas: Eurydice.
- Ezcurra, A., De Lella, C., & Krotsch, P. (1992). *Formación docente e innovación educativa*. Buenos Aires: Aique.
- Facián, S. (2002). Guía para la evaluación de las necesidades formativas. *Instituto Nacional de administraciones públicas - Madrid*, Vol. Acuerdo de formación.
- FDerecho. (1993). *Reglamento de Profesor Adscripto*. Consejo Fder.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Anuario*. Montevideo: Publicaciones Fder.

- \_\_\_\_\_ (2016). *Propuesta de Nuevo Plan de Estudios de las carreras de Derecho*. Montevideo: Facultad de Derecho.
- Feixas, M. (2004). La influencia de los factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar, Vol* 33.
- \_\_\_\_\_ (2008). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista de docencia universitaria N° 2(1)*, 37-50.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación por competencias. *Educatio XXI*, 35-56.
- Fernández, L. (2005). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales*. Buenos Aires: paidós.
- Ferrer, V. y. (1994). *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. *Novedades Educativas - UBA*.
- Ferry, J. (1990). Experiencias de formación y formadores de programas de doctorados en Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Fondón, I. y. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la Enseñanza Universitaria. *Formación Universitaria*, 21-28.
- Food Page, C. (1972). Teaching and research happy symbiosis or hidden warfare? *University Quartely N° 27*, 102-118.
- Forni, F., Freytes, A., & Quaranta, G. (2008). *Frédéric Le Play: Un precursor de las Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales*. Miriadas.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros de enseñanza*. Madrid: CIDE.

- \_\_\_\_\_ (2003). El profesor universitario. En C. Monereo, *La universidad ante la cultura educativa. Enseñar y aprender*. Madrid: Síntesis.
- Gans, H. (1999). Participant observation in the era of "ethnography". *Journal of Contemporary Ethnography* N°5, 540-548.
- García Gómez, M. (1999). La formación permanente y su incidencia en el aula. Estudio de casos. *Revista de Investigación educativa* N° 17, 59-76.
- García J, E. (1986). Un estudio de las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza. En L. Villar Angulo, *Pensamiento de los profesores y la toma de decisiones* (págs. 519-522). Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- García Sallán, J., & Medina Rivilla, A. (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- García-Valcarcel, A. (2002). Formación de los docentes. *Revista internacional de educación* N° 20, 172-192.
- García-Cabrero, B. (2004). Las contribuciones de la investigación sobre las prácticas educativas. En Rueda, *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad?* (págs. 251-262). México: UABJO-ANUIES.
- García-Valcarcel, A et al. (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Gardin, J. (1964). Document analysis and linguistic theory. *Journal of Document* Nro. 29.
- Gatti-Viñar. (1996). La dimensión grupal en la redacción del saber. Estudio de un caso. *Querencia* Nro. 14.
- Gayraud, I. (2011). Los nuevos estudiantes universitarios: sus desafíos. *Revista de Docencia Universitaria de Universidad de Santiago de Compostela*, 11-15.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Université: les défis de la professionnalisation*. Marseille: NEF, 46, CEREQ.
- Geertz, A. (s.f.). *La interpretación de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Gellert, T. (1990). Investigación sobre competencias de Formación. *Revista de Educación* Nro. 331.

- Gewerc, A. (1999). Profesores universitarios: contextos organizativos y desarrollo profesional. *Enseñanza*, Vol 14.
- \_\_\_\_\_ (2000). Victor: ¿profesor, médico o científico?. Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación N° 321*, 371-398.
- \_\_\_\_\_ (1999). Profesores universitarios: desarrollo profesional. *Enseñanza N°14*, 111-135.
- Gibbons, M. (1997). *La producción del conocimiento*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor SA.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). La profesionalidad escindida de los profesores de universidad. En G. Quintas, *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia: Publicaciones de la Universidad.
- \_\_\_\_\_ (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación N° 284*, 53-79.
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategie for qualitative research*. New York: Andine de Gruyter.
- Glassick, C., Taylor, M., & Maeroff, G. (2003). *La valoración del trabajo académico*. México: UAM-ANUIES.
- González, I. (2007). Las competencias en el currículo. *IBER N° 52*, 40-50.
- Goldstein, K. (1993). *Manula de métodos de investigación educativa*. Paris: Desclée de Browner.
- Gómez Oyarzún, G. (1976). *La Universidad: sus orígenes y evolución*. México: Universidad Autónoma de México.
- González -Arias, M. y. (2015). Formación Universitaria e Inteligencia en Carreras de Ingeniería y Pedagogía . Revisitando un antiguo debate. *Formación Universitaria N° 8* , 13 - 22.
- González, J. (2003). *Tuning Educational Structurs in Europe. Informe Final*. Bilboa: Universidad Deusto.

- González, L. y. (2008). Calidad de la Educación Superior: conceptos y modelos. *Calidad de la educación Superior* N° 28, 249-296.
- González, M. y. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa* N° 26(2), 285-306.
- Gottlieb, E., & Bruce, K. (1997). The academic research-teaching nexus. *Highet Education Nro. 34*, 397-420.
- Gozaini, O. (2001). *La enseñanza del Derecho en Argentina*. Buenos Aires: Ediar.
- Gracia, B., Loredo, E., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 2-15.
- Grompone, A. (1927). *Conferencias Pedagógicas*. Montevideo: Facultad de Derecho - UdelaR.
- \_\_\_\_\_ (1947). *Problemas sociales de Educación Secundaria*. Montevideo: Consejo de Secundaria.
- \_\_\_\_\_ (1952). *Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria*. Montevideo: CES.
- \_\_\_\_\_ (1953). *Unvaiversidad oficial y Universidad v.* Montevideo: UdelaR.
- \_\_\_\_\_ (1956). *La obra educacional de Batlle, su vida y obra*. Montevideo: Fundación Universitaria.
- \_\_\_\_\_ (1963). *La Universidad y la Pedagogía Universitaria*. Montevideo: Publicaciones de la Universidad de la República.
- \_\_\_\_\_. (1963). *Pedagogía Univeristaria*. Montevideo: Facultad de Derecho.
- \_\_\_\_\_ (1956). *El Instituto de Profesores Artigas*. Montevideo: Publicaciones de ANEP.
- Gros Salvat, B. y. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- \_\_\_\_\_ (2006). la investigación sobre docencia universitaria: retos e iniciativas. En M. Martinez, & C. Carrasco, *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

- Guba, E. (1982). Criterios de credibilidad de la investigación. En Sacristan, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Akal.
- \_\_\_\_\_ (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En G. Sacristán, *La enseñanza: sus teorías y su práctica* (págs. 148-165). Madrid: Abal.
- Guerrero, R. (2004). Redes dinámicas en el proceso de enseñanza aprendizaje. En R. Martínez, & C. E, *Espacios de participación en la investigación del aprendizaje universitario*. Alicante: Universidad de Alicante/Ediciones Perfil.
- Gulla, M. (2016). Informe Jurídico sobre Carrera Docente. *La Formación Docente de la Udelar - ADUR*, 15.
- \_\_\_\_\_ (2016). *Informe Jurídico*. Montevideo: Dirección General UdelaR.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: análisis de su identidad*. Santiago de Chile.
- Haberman, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- \_\_\_\_\_ (1987). *Teoría de la acción comunicativa I y II*. Madrid: Taurus.
- \_\_\_\_\_ (2007). *La condizione intersoggettiva*. Bari: Laterza.
- Hamel, D., & Fortin. (1993). Case Study methods. *Qualitative Research Vol 32*.
- Hamel, J., Dufor, S., & Fortin, D. (1983). *Case study methods. Qualitative Research Methods*. University Paper.
- Hannan, A. (2005). *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza aprendizaje y cultura institucional*. Madrid : Narcea.
- Hargreaves, A. (1990). Paths of professional development: contrived collegiality, colaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and teacher education*, 6-22.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Harris, D. y. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 798-812.
- Hernández, Fernández, & Baptista. (2008). *Metodología de la Investigación*. La Habana: Editorial Félix Varela.

- Herou, S, Risso, H, Yakimiuk, M. (2012). *La evaluación educativa*. Rosario: Universidad de Rosario, SantaFé.
- Highet, G. (1982). *El arte de enseñar*. barcelona: Paidós Ibérica.
- Hillier, Y. (2005). *Reflective teaching in further and adult education*. Londres: Continuum International.
- Hoban, G. (2004). Seeking quality in teacher education design: a fourdimensional approach. *Australian Journal of Educationa*, 117-133.
- Huang, Y. (2005). *Future engineering faculty: how do future think about teaching?* Indianápolis: ASEE/IEEE.
- Iazzetta, O. (2001). *La recreación de la dimensión pública de la universidad*. Buenos Aires: Pensamiento universitario.
- Imbernón, F. ( 2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educacao Santa María*, Vol 36, N°3, 387-396.
- \_\_\_\_\_ (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una cultura profesional*. Barcelona: Grao.
- \_\_\_\_\_ (1997). La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias. *Revista Aula de Innovación educativa*(62).
- \_\_\_\_\_ (1997). Qué tipo de asesores educativos necesitamos? *Conceptos Nro. 2*, 20-27.
- \_\_\_\_\_ (1999). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. En I. (coord), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro* (págs. 63-80). Barcelona: Grao.
- \_\_\_\_\_ (2000 N° 38). Un nuevo profesorado para las universidades. *Revista Interuniversitaria*.
- \_\_\_\_\_ (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria del Profesorado*. N°38, 19-56.
- \_\_\_\_\_ (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado Español y Latinoamericano. *Educación N° 30*, 15-25.

- \_\_\_\_\_ (2004). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: GRAO.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- \_\_\_\_\_ (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional que dicen los infomes. *Revista Educativa N° 341*, 41-50.
- \_\_\_\_\_ (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.
- \_\_\_\_\_ (2007). *10 ideas claves. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innova y el cambiación*. Bracelona: Graó.
- \_\_\_\_\_ (2010). Formación e innovación en la docencia universitaria en la Universidad del siglo XXI. *Boletín IESALC*. Informa 207.
- Imbernón, F., Benedito, V., & Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2).
- IMPO. (1952). La Constitutución del Año 1952, sobre la autonomía universitaria. En C. d. Uruguay. Montevideo: Constitución de la República.
- J, A. (2001). *Las Pruebas en el aula. Aprendizajes y Evalaución*. Buenos Aires: AiQUE.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Prácticas de la enseñanza*. Bs. As.: Amorroutu.
- \_\_\_\_\_ (2015). *¿Qué es la educación?* Buenos Aires: Paidós.
- Jenking, A. (2000). The relationship between teaching and research: where does Geography stand and deliver? *Journal of Geography in Higher Education N°24* , 325-351.
- Jenkins, Blackman, Lindsay, & Salzberg, P. (1998). Reaching and research: studen perspectives and policy implication. *Studies in higher education Nro. 24*.

- Jiménes, A., & Casado, A. (2009). Nuevos paradigmas del modelo enseñanza y aprendizajes en la EESS: su concreción en las guías docentes. En J. Gracia Mojón, *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior* (págs. 42-69). Oleiros: Netbiblo.
- Jorcet Meliá, J. (2010). Evaluación de las políticas sobre la actividad docente. *Revista Puentes N° 10*, 33-51.
- \_\_\_\_\_ (2010). Actividad del profesorado universitario. *Revista Fuentes Nro. 12*.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Competencias del Psicólogo propuesta desde las universidades estatales, primera edición*. Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- Kane, R. (2002). *Telling half the story. A critical review of research on the teaching*. Londres: Press.
- Kaufman, K. (1990). Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. *Revista de investigación en Educación Superior*.
- Kemmis, S. (1993). La formación del profesorado y la creación y extensión de las comunidades críticas del Profesorado. *Investigación en la Escuela N° 19*, 15-38.
- Koetting, S. (1984). *Paradigmas de investigación educativa*. México: Mg. Mexicana.
- Laffitte, R. y. (1994). *La planificació de la docència universitària*. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Barcelona.
- Landinelli, J. (1998). Renovación Universitaria y construcción de la calidad académica. *Revista Quantum, 3(9)*, 109-110.
- \_\_\_\_\_ (2007). Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina. Algunos desafíos políticos, sociales y académicos. *Revista Avaliacao Vol. 12 N° 1*.
- \_\_\_\_\_ (2008). Trazo del Movimiento Reformista univeristario uruguayo. En Sader, *La Reforma Universitaria* (págs. 104-111). Buenos Aires: CLACSO.
- Larroyo, F. (1970). *Didáctica General contemporánea*. México: Pornía.
- Leitner, E. (1998). The Pedagogical Qualification of the Academic Teaching staff and the Quality of Theaching and Learning. *Higher Education in Europe*, 339-349.

- Ley N° 8523. (1935). Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos.
- Ley N° 12549. (1958). Montevideo, Uruguay: Parlamento de la ROU.
- Ley N° 14101. (1973). Parlamento - ROU.
- Ley N° 15739. (1985). IMPO - ROU.
- Ley N° 18437. (2009). Montevideo: Publicaciones del IMPO.
- Ley N° 9292. (1934). Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos - ROU.
- Leymonié, J. (2003). Aportes para pensar. *Revista Alternativas educativas. Serie Espacio Pedagógico Nro 33*.
- \_\_\_\_\_ (2009). se sabe que sabe pila... pero no le entiendo nada. *Cuadernos de CLAEH N° 99*, 63-79.
- Leymonié, J., & Miguez, M. (2009). La comprensión de la enseñanza en la universidad. *Alternativas. Series Pedagógicas*, 3-14.
- Light, G. (2009). *Lerning and teaching in higher education. The refletive professional*. Londres: Sage.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: SAGE.
- Lista, D., & Zeicher, K. (1990). *Formación del profesorados y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (1995). Los cambios educativos: calidad e innovación en el marco de las tecnologías educativa. En Litwin, *Tecnología Educativa, Política, historias, propuestas* (pág. 22). Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós. Reimpresión Año 2007.
- \_\_\_\_\_. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E., Maggio, M., & Lipsman, M. (2005). *Tecnologías en las aulas*. Buenos Aires: Amarrortu.
- Lledó, E. (1995). Notas históricas sobre un modelo universitario. *VV:AA Voll Políticas, educación y sociedad*, 60-70.

- López, A. (2010). *14 ideas claves. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- \_\_\_\_\_ (2014). Formación permanente para el profesorado: las competencias como reto. *Avances en Ciencias de la Educación. Universidad de Granada*, 1-29.
- \_\_\_\_\_ (2009). *La enseñanza del Derecho*. México: UNAM.
- Lopez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío Crucial* . Madrid: Narcea Ediciones.
- López; Antelo; Zaballa. (1865). *Análisis institucional de la organización de la docencia en el ciclo básico de la Facultad de Derecho*. Montevideo: Revista de Ciencias Sociales - N° 2 .
- Loredo, J. (2000). *Evaluación de la práctica docente en la educación superior*. México: Porrúa.
- Lorenzatti, M. (2012). *La construcción cooperativa de estrategias de formación de docentes universitarios en la región*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Loya Chávez, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *revista Iberoamericana de Educación*.
- Lucarelli, E. (2015). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- \_\_\_\_\_ (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- \_\_\_\_\_ (2005). La enseñanza en la universidad: reflexión e intención en la práctica docente. *Congreso Asociación de Estudios Latinoamericanos*. Río de Janeiro.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Universidad y prácticas de innovación*. Buenos Aires: Jorge baudino Ediciones.
- Lucerillo, M. (2009). Instituciones fundamentales en el siglo XXI. *Revista IUS*.
- Lukas, J; Santiago, K. (2004). *La evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lyons, N. (1999). *El uso del portafolio. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Maggiolo, O. (1977 ). La Universidad Latinoamericana. Un Ensayo sobre su interpretación. *Nueva Sociedad* N° 33, 5.15.
- Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria.* (1918). Obtenido de [wold.fder.edu.uy/archivo/documentos/manifiesto-reforma-universitaria.pdf](http://wold.fder.edu.uy/archivo/documentos/manifiesto-reforma-universitaria.pdf)
- Marcelo, C. (1994). *Desarrollo profesional e iniciación de la Enseñanza.* Barcelona: PPU.
- \_\_\_\_\_(1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: PPU.
- \_\_\_\_\_(1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesiona en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 19, 101-144.
- \_\_\_\_\_(2005). *Los principios generales de la formación del profesorado.* Obtenido de <http://www.aneca.es>
- \_\_\_\_\_(2009 (a)). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 1-26.
- \_\_\_\_\_(2016). La inducción del Profesorado principiante en la República Dominicana. *Revista Iberoamericana de Educación. Vol 1, N° 2.*
- Marcovitch, J. (2002). *La universidad (im)posible.* Madrid: Cambridge University Press.
- Marina, J., Pellicer, C., & Manso, J. (31 de diciembre de 2015). *Libro Blanco de la Profesion docente.* Obtenido de <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>.
- Markarian, V., Jung, M., & Wschebor, I. (2008). *El cogobierno universitario- 1958.* Montevideo: Publicaciones de UdelaR.
- Marquina, M., & Aiello, M. (2009). La profesión académica en las universidades públicas. *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad RSEUS Año 1 n°1*, 110-116.
- Marrero, A. (2009). *La Universidad Transformadora.* Montevideo: FCEA.
- Marshall, A. (1995). *Desining qualitative research.* Newbery: Page.
- Martínez Bonafé, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional.* Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

- Martínez, F. (1993). *Cuestiones universitarias y la enseñanza del derecho*. Montevideo: Facultad de Derecho.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desciée de Brower.
- \_\_\_\_\_ (2002). la Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación* 29(3), 19-43.
- \_\_\_\_\_ (2006). Reflexiones sobre la conveniencia de un cambio de cultura en la universidad. En M. y. Carrasco, *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE\_UB.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social en la universidades*. Barcelona: Octaedro.
- \_\_\_\_\_ (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación. Monográfico* , 213-234.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Aprendizaje, servicio y responsabilidad social de la Universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE.
- \_\_\_\_\_ (2016). *Fundamentos de la política académica universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Martínez, M., & Carrasco, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M., & Pons, E. (2012). Acceso a la educación superior. En A. Ariño, & R. Ilopis, *¿Universidad sin clases?. Condiciones de Vida de los estudiantes univeritarios en España*. (pág. Cap. V). Barcelona: Ministerio de Educación.
- Mas, M. (2011). La deserción estudiantil en la educación superior. El caso de la universidad de Costa Rica. *Revista actualidad Educativa*.
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del protagonista. *Revista de Docencia Univeritaria N° 10(2)*, 299-318.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.

- Mayor, C. (2003). *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Mc Alpine, L., & Akerling, G. (2010). *Becoming an academic: empirical and theoretical perspectives on developing an academic career*. Londres: Palgrave, Macmillan.
- McIntyre, D. (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 602-609.
- Medina Moyá, J. (1996). Análisis de datos cualitativos en el enfoque etnográfico. En Moyá, *Pedagogía del cuidado. Tradición y poder del curriculum en enfermería* (págs. 234-260). Barcelona: tesis Doctoral.
- Medina, A. (1994). La formación continua del Profesor desde una perspectiva colaborativa. *Innovación educativa N° 3*, 59-78.
- Medina, J., Jarauta, B., & Urquizu, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario. Un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa N° 23*, 205-238.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Graó.
- Mendizabal, N., & Neffa, J. (s.f.). Condiciones de Trabajo y Salud 1994. *Informe de Investigaciones*. Rosario: Laborde Editor.
- Menin, M. (1995). *Qué es la educación de calidad?* Madrid: Praxis.
- Miguez, M. (2003). *Investigación de una estrategia didáctica en la Facultad de Química*. Montevideo: Facultad de Química - Tesis de Maestría.
- Miguez, M., & Rodríguez, M. (2008). Programa de formación docente del área científico tecnológica. *Debate teóricos de la formación docente*.
- Molina, M. (2009). Introducción al estudio de la Universidad Latinoamericana. En Sader, *Reforma del Sistema Universitario* (págs. 129-142). Buenos Aires: CLACSO.
- Monereo, C. (1993). *Un estudio sobre la formación de profesores "estratégico"; consecuencias conceptuales, metodológicas e instruccionales*. Barcelona: Ediciones Domenech.
- \_\_\_\_\_ (2003). *La universidad ante la nueva cultura*. Madrid: Síntesis.

- \_\_\_\_\_ (2009). Ser docente estratégico; cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación N° 21*, 237-256.
- \_\_\_\_\_ (2010b). ¡Saquen el libro de texto! resistencias, obstáculos y alternativas en la formación docente para el cambio educativo. *Revista Iberoamericana en educación N° 55*, 148-179.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., & Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Monereo, C., Alvarez, M., & Weise, C. (2013). Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 232-340.
- Montero, L. (1996). La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia. En L. Villar, *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo en España*. Barcelona: Oikos, Tau.
- \_\_\_\_\_ (2001). La construcción del conocimiento de la enseñanza. En Marcelo, *La función docente* (págs. 47-83). Madrid: Síntesis.
- Moreno Castillo, R. (2006). *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: El lector Universal.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesario para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Moses, I. (1990). Teaching research and scholarships in different discipline. *Higher Education N° 19*, 315-375.
- Moyá, J. (2011). *teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Muir, J. (1990). Apoyo a los cuidadores: como mantener sus bienestar. *Serie de Investigaciones de Formación*, 13-19.
- Mullen, C. (2008). *The Handbook of formal mentoring in higher education*. Norwood, MA: Christopher- Gordon Publishers.
- \_\_\_\_\_ (2000). Linking research and teaching: a study of graduate student engagement. *teaching in Higher Education N° 5*, 5-21.

- Neumann, R. (1992). Perception of the teaching-research nexus. *Higher Education*, 159-171.
- \_\_\_\_\_. (1992). Perception of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23, 159-171.
- \_\_\_\_\_. (1993). Research and scholaships: perception of senior academic administrators. *Higher Education N° 25*, 79-110.
- \_\_\_\_\_. (1994). The teaching research link : applyng a franework to university students learning experiences. *European Journal of Education*, 323- 339.
- \_\_\_\_\_. (1996). Researching the reaching-research link: a critical reviu. *Australian Journal of Education*, 5-18.
- Nosiglia, M. (2013). *La evaluación universitaria. Reflexiones teóricas y experiencias*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ochoa, R. (2001). *Evaluación Pedagógica y cognición*. Bogotá: Colección Docente Siglo XXI.
- Oddone, J. (1971). *La Universidad Uruguaya: del militarismo a la crisis (1885-1958)*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Udelar.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palomeque, A. (1999). *Juan Francisco Giró*. Montevideo: Selección de Obras Pedagógica.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Trayectorias de ingenieros tecnológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo*. Buenos Aires: Biblos.
- \_\_\_\_\_. (2014). La inclusión social a partir de las formas de ingreso a la Universidad y las trayectorias de sus estudiantes y egresados. *PRE-ALAS PATAGONIA*. Calafate.
- \_\_\_\_\_. (2015). El ser estudiante universitario en el campo de fuerzas institucional. *Revista de docencia Universitaria*, 53-72.
- Pegraja-Rejas, L., Arameda, A., & Rodriguez, E. y. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: evidencia empírica en las Universidades Chilenas. *Formación Universitaria N° 5*, 15-26.

- Pelikan, J. (1992). *The idea of the university*. Ra. Examination: Yale University Press.
- Perera, H. (2005). Modelos de formación en el Uruguay. *Revista de Educacao N°3*, 461-486.
- Pérez Gomar, G. (1966). *Conferencia sobre Derecho Natural*. Montevideo: Colección Clásicos Uruguayos.
- Pérez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la comunicación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 68.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- \_\_\_\_\_ (2005). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Piovani, J (2007). El diseño de la investigación. En Marrndi, Archenti, & Piovani, *Metodologías de las Ciencias Sociales*. CEPAL.
- \_\_\_\_\_. (2007). El estudio de la investigación. En A. y. Marrandi, *Métodos de la Ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé editores.
- PLEDUR. (2005). *Plan Estratégico de la UdelaR período 2001-2004*.
- Popkewitz, T. (1987). Profesionalización y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía N° 184*, 105-110.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Sociología Política de las reformas escolares*. Madrid: Morata.
- Porlán, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de las profesiones. *Enseñanza de la Ciencias N° 15 (2)*, 155-171.
- \_\_\_\_\_ (1997). Hacia un modelo de enseñanza- aprendizaje de la ciencias y la investigación. *Enseñanza de ciencias Nro. 15*, 155-171.
- Porta, J. (1998). Arquetipos de universidades: de la transmisión de los saberes a la institución multifuncional. En M. Lladonosa, *La Universidad en el cambio de siglo* (págs. 29-63). Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, I. (1998). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

- Prieto, M. (2001). Lo que hacemos o no hacemos? *Seminario de Profesionales de la Universidad de Río Grande*. Brasil.
- \_\_\_\_\_ (2004). *La investigación educativa: fundamentos para la construcción de la identidad profesional*. Lisboa: Ediciones Lusitanas.
- PSOE. (2015). *Hacia un nuevo modelo de profesionalidad docente para el siglo XXI*. Madrid: Secretaría de Educación del CEF- PSOE.
- Puig, J. (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Pujol y Fons, A. (1981). *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Pamplona: Eunsa.
- Quijano, C. (1968). La Reforma Universitaria y la Facultad de Derecho de Montevideo . En G. Del Mazo, *La Reforma Universitaria* (págs. 220-242). Lima: Universidad de San Marcos.
- Quinvy, R. (1993). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Linnusa.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: UNAM.
- Ramsden, P., & Moses, I. (1992). Association between research and teaching in Australian Higher Education. *Higher Education*, 273-295.
- Recoder, M., Cid, P., & Perpinyà, R. (2008). *Implicación, negociación y equilibrio: las bases del trabajo en equipo docente*. Lleida: CIDUI.
- Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos en investigación social*. Madrid: Morata SA.
- Rial, A. (1997). *La formación profesional: introducción histórica, diseño curricular y evaluación*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- Ribeiro, D. (1968). *La universidad latinoamericana*. Montevideo: Udelar.
- \_\_\_\_\_ (1971). *La Universidad Latinoamericana*. Caracas: Biblioteca Universitaria Central de Venezuela.
- \_\_\_\_\_ (1972). Las Universidades Latinoamericanas. *Revista de Estudios Internacionales - Universidad de Chile N°1 Año 44 N° 173*, 124-128.
- Ricci, C. (2011). Formación docente: aportes para el análisis y el debate desde una mirada diacrónica. *Revista de Formación del Profesorado Universitario Nro. 41*.

- Riechardt, C., & Cook, T. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Roca, J., J. A., Rodríguez, D., Alías, A., & Márquez, J. (2009). Propuesta formativa para la planificación y desarrollo compartido de competencias en la Universidad de Almería. *Actas del Seminario de reflexión RED, USC2-09*. Almería: Universidad de Almería.
- Rodríguez de Artuccio, O. (1986). *Sentido actual de la enseñanza*. Montevideo: Banda Oriental.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, N° 331.
- Rodríguez, J. (1991). *La formación de profesores reflexivos. Un programa de prácticas de enseñanza*. Sevilla: Prácticas.
- \_\_\_\_\_ (1995). *Formación de Profesores y Prácticas de Enseñanza*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado universitario*. Huelva: Hergué Editores.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rossmann, M. y. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park C:A: Sage.
- Rué J, y. L. (2010). *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas*. Madrid: Narcea.
- Rué, J. (2004). Escenarios universitarios, culturas docentes y participación en el cambio. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, Vol 4, N°1.
- Ruiz González, M. (1998). Evaluación de la calidad del profesorado universitario. *Congreso Universitario de Profesores*. Gerona.
- Saavedra, E. (1997). Teachers study group: context for transformative learning and action. *Theory in Practice* Nr. 35, 272-277.
- Sacristán, G., & Pérez Gómez, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Salgueiro, A. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- Salkind, N. (1999). *Metodología de la Investigación*. México: Prentice Hall.
- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Colombia: Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones SA.
- Sampieri, F., Collado, & Baptista. (1994). *Metodología de la investigación*. Columbia: Mc. Graw Hill.
- Sánchez Gómez, C. (2002 Vol 20, Nº 1). Formación y profesorado. *Revista internacional de educación*, 153- 171.
- Sánchez- Moreno, M. y.-R. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Cñaves y controversias. *Revista de Educación*, 923-943.
- Sánchez, J. (1996). Las escuelas spn para todos. *Siglo Cero*.
- \_\_\_\_\_ (2001). Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria. *Tesis Doctoral*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- \_\_\_\_\_ (2005). Evaluación de un modelo de la orientación tutorial. *Revista de Educación*, 719-732.
- \_\_\_\_\_ (2016). Las competencias profesionales de la formación docente. *Ra. Ximbai Vol.12*.
- Sánchez, M. .. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. *Claves y Controversias. Revista de Educación Nº339*, 923-943.
- \_\_\_\_\_ (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Otras claves *Revista de Educación Nº 341*, 149-269
- Sancho, J. (1993). Grandes Discursos, pequeñas Prácticas. *Cuaderno de Pedagogía Nº 215*, 63-68.
- Santos Guerra, M. (1993). *La evaluación como proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona: El Aljibe.
- \_\_\_\_\_ (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela Nº 30*.

- Sarlo, O. (2001). *La formación de Juristas en Uruguay*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- \_\_\_\_\_(2016). *La Investigación jurídica*.
- Sarramona, A. (1998). *Formació i actualizació de la funció docent*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría y método de de investigación*. Buenos Aires: Lumière. 1ra edición.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- Schmidt, S. (2002). Análisis de las redes en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación educativa - UNAM*.
- Schön, D. (1987). Education the reflective practitioner presentation to the meeting of American Educational Research. *Research Asociation of Washington DCD*.
- \_\_\_\_\_(1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Segura, A. (2008). ¿La docencia y la investigación son tareas complementarias? *Investigaciones Andinas Vol 10. N° 17*.
- Seixaz, I. (2001). *La Didáctica como construcción social*. Barcelona: Graó.
- Sempere, S. (1992). L'explosió de las necessitats en línea. *Education* .
- Serbia, A. (s.f.). Diseño, muestreo y análisis de investigación cualitativa. *Revista de la Universidad de Lomas de Zamora N° 7 Vol 3*, 129-140.
- Settlage, J. (2009). Constructing a doubt-free teaching self: self efficacy, teacher identity and science instruction within diverse setting. *Journal of Research in Science Teaching*, págs. 102-125.
- Shapiralishchinsky, O. (2011). Teacher's critical incidents: ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 648-656.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un diseño de la enseñanza y del aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Paidós-MEC.

- \_\_\_\_\_ (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Smeby, J. (1998). Universitarios y Profesionales. . *Revista de Investigación Educativa* Nro. 20, 339- 359.
- Smith, J. (1983). Quantitative Versus Qualitative Research: An Attempt to Clarify the Issue. . *Educational Researcher*, 12(3), 6-13.
- \_\_\_\_\_ (1999). Comparaciones internacionales sobre educación terciaria. En AA.VV, *Indicadores en la universidad: información y decisiones: Plan Nacional de la Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: MEC.
- Stake, R. (1994). Studie, Case. En Denzin, & Lincoln, *Handook of Qualitative* (págs. 236-247). California: SAGE.
- \_\_\_\_\_ (1995). The art of case study . *Research education*.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata SRL.
- Sthenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Investigación y desarrollo del curriculum. Quinta edición*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. (1997). *Qualitative analysis social scientits*. Cambridge: Unversity Cambridge.
- Strauss, G. y. (1995). *Grounded Theory in practice*. New York: Sage.
- Stufflebeam., D (1984). *Conducting educational needs assessment*. Boston : Sage.
- \_\_\_\_\_ (1985). *Evaluación Sistemática. Guía Teórico Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Suasnábar, C., & Krotsch, P. (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Pensamiento Universitario*.
- Sundre, M. (1992). The specification of the content domain of facultaty schorlarships. *Researd on Highter*, 297-315.
- TALIS. (2013). *Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje - Informe español* . MECED.

- Tallaferro, G., & Dilia, C. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas docentes. *Educar. Revista Venezolana de Educación N° 33*, 269-273.
- Tejedor, F. (1990). Perspectiva metodológica de la evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de investigación RIEP Nro. 16*, 15-40.
- \_\_\_\_\_(1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- \_\_\_\_\_(2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios de Educación N° 16*, 79-102.
- \_\_\_\_\_(2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa Vol 21 n°1*, 157-182.
- Terrón, M. (2009). Innovación didáctica y evaluativa en el ámbito universitario: Una experiencia de la asignatura de Pedagogía Social Comunitaria. *Revista de innovación Educativa N° 19*, 275-283.
- Tomás, M. C., & Feixas, M. (2012). tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado de la universidad. *Revista de docencia Universitaria*, 344-367.
- Tünnermann, C. (1993). *Estudios sobre la teoría de la universidad*. San José de Costa Rica: Editorial Universitaria Centroamericana.
- \_\_\_\_\_(1997). *La Reforma Universitaria de Córdoba*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- \_\_\_\_\_(2003). *Cambio y transformación universitaria*. México: Editorial Universitaria Autónoma de Oaxaca.
- \_\_\_\_\_(2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- UdelaR. (2 de marzo de 1877). Acta del Consejo Universitario. *Historia de la Universidad del Año 1963*. Montevideo.
- UdelaR. (1994). Ordenanza de Creación de la Comisión Sectorial de Enseñanza. Montevideo, Uruguay.
- UdelaR. (1997). *La universidad de la república en un tiempo de cambio*. Montevideo: UdelaR.

- UdelaR. (2000). *Plan de Desarrollo Estratégico de la UdelaR*. Montevideo: Rectorado N° 10.
- UdelaR. (2001). *Proyecto de Institucional de Formación didáctica*. Montevideo: CSE.
- UdelaR. (2001-2002, 2005, 2007). *Informes de ejecución del Proyecto de Formación Didáctica de los docentes universitarios*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza - UdelaR.
- UdelaR. (2007). *Hacia la Reforma Universitaria*. Montevideo: Publicaciones del Rectorado.
- UdelaR. (2009). *Planes estratégicos*. Montevideo: En diálogo. Rectorado.
- UdelaR. (2010). *Censo Docente Universitario*. Montevideo: UdelaR.
- UdelaR. (2011). *Hacia la reforma universitaria: una mirada al camino recorrido apuntando a redoblar esfuerzos*. Montevideo: Rectorado UdelaR.
- UdelaR. (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria*. Montevideo: Consejo Directivo Central, UdelaR.
- UdelaR. (2012). *Documentos para la Carrera Docente*. . Montevideo: En Diálogo. Rectorado.
- Udelar. (2012). VII Censo de Estudiantes.
- UdelaR. (2015). *Informe de avance Censo Docente Universitario*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento - UdelaR.
- UNESCO. (1996). *Declaración de la conferencia regional sobre la educación superior*. Habana - Cuba.
- UNESCO. (1998). *La Educación Superior en el S.XXXI: visión y acción*. París- Francia.
- UNESCO. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of the literature*. París.
- UNESCO. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudio de caso en Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO - Chile.
- UNESCO. (2008). *Declaración de la conferencia regional sobre la educación superior*. Cartagena de Indias- Colombia.

- UNESCO. (2009). *Declaración mundial sobre la Educación superior*. París - Francia.
- Usón, A., & Cerero, M. (2008). Una experiencia de coordinación de contenidos en dos titulaciones de primer y segundo ciclo: contextualización de las asignaturas. V *Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Vaillant, D. (2004). Mejorando la formación y el desarrollo del profesorado del docente en América Latina. *revista Pensamiento Educativo N° 41(2)*, 207-222.
- \_\_\_\_\_ (2008). Reformas que funcionan: Lecciones para Decisores Políticos: La profesión docente. *Corporación de Estudios para Latinoamérica (Cieplan)*, 37.
- \_\_\_\_\_. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de los profesores. *Revista Estudios Pedagógicos de Brasilia*, 543-561.
- Valcárcel, A. (2004). Del consumo a la calidad. *Revista de Educación en salud*.
- \_\_\_\_\_ (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Valero, L., & Brunet, I. (1999). Algunas consideraciones sobre la universidad en el siglo XXI. *Revista electrónica de Formación del Profesorado N° 2*.
- Valles, M. (1985). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Síntesis.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Técnicas cualitativa en Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis SA.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa SA.
- Vega, L. (2007). *Convergencia y divergencias de la formación inicial del Profesorado en Europa Mediterránea*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Vicker, D. (1962). Discriminating between the frequency of occurrence of two alternative events. *Acta Pysicologica*, (págs. 151-172).
- Vidal, J., & Quintanilla, M. (2000). The Teaching and research relationships within institutional evaluation. *Higher Education*, 221-229.

- Villar Angulo, L. (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia universitaria*. Madrid: Pearson - Prentice Hall.
- Vygotski, L. (1979). Problemas de método. En Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pág. Cap. V). Barcelona: Crítica.
- W.A.A. (2009). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Síntesis.
- Walton, J. (1992). *Marking the theoretical case*. Londres: Cambrigde Press.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrartu.
- Weinberg, G. (1996). Algunas reflexiones sobre Modelos educativos en América Latina. En H. Cucuzza, *Historia de la educación en debate* (págs. 23-26). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Witker, J. (1985). *Técnicas de la enseñanza del Derecho*. México: UNAM.
- \_\_\_\_\_ (1995). *Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho*. México: UNAM.
- Wright, A. (1994). Successful Faculty Development: strategies to improve university teaching. En A. e. Wright, *Teaching Improvement Practices: internacional perspectives*. Mass: Auker Publis. Co.Bolton.
- Wudy, D., & Jerusalem, M. (2011). Changes in teachers self-efficacy and experiences of stress. *Psychologie in Erziehung Unterricht*, 254-267.
- Yin, R. (1993). *Case Study. Research desing and Methods*. California: SAGE.
- Yin, R. (2003). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. *Research Methods Series 5*.
- Zabalza, M. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de pedagogía*, 295-317.
- \_\_\_\_\_ (1998). El prácticum en la formación docente. En A. Rodríguez, *La formación docente en los países de la Unión Europea* (págs. 169-212). Madrid : Narcea.
- \_\_\_\_\_ (1999, 8a. edición). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

- \_\_\_\_\_ (2000). El papel de los departamentos en la mejora de la calidad de la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- \_\_\_\_\_ (2001). ¿Podemos hablar de una enseñanza universitaria de calidad? Una propuesta de criterios para la mejora de nuestra enseñanza universitaria. En B. García, *Docència Universitària; avancos recents*. (págs. 11-42). Barcelona: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- \_\_\_\_\_ (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea, SA de Ediciones.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Diarios de Clase. Un instituto de Investigación y desarrollo*. Madrid: Narcea.
- \_\_\_\_\_. (2005). La carrera del profesorado universitario. *Jornadas de Educación* . San Sebastián.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Competencias docentes. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea ediciones.
- \_\_\_\_\_ (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Las competencias docentes*. Cali: Conferencia en la Universidad Javeriana .
- \_\_\_\_\_ (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión Universitaria*. Nº 5, 69-81.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario. calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- \_\_\_\_\_ (2011). Evaluación de planes de formación docente en las Universidades. *Educar Vol. 17* .
- \_\_\_\_\_ (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Revista Perspectiva Vol. 29*, 387-416.
- \_\_\_\_\_ (2014). La formación docente universitaria. *La formación docente Universitaria*. Rosario- Santa Fé: Universidad Nacional de Santa Fé.

Zarifíán, P. (2001). *Le modele de la compétence*. París: Liassons. Reimpresión Año 2013.

\_\_\_\_\_ (2013). Rapport social de service, client et valeur. *La nouvelle revue du travail*, 1-14.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 329-348.