



**ANEP**

CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN

**Programa de Apoyo al  
Desarrollo de la  
Enseñanza Universitaria:  
PRADEU.**

## TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: Antecedentes .....	2
El Sistema Educativo de Uruguay.....	2
CAPÍTULO II: Consejo de Formación en Educación .....	4
Estado de situación.....	4
Líneas estratégicas para el período 2020-2025.....	8
CAPÍTULO III: Visión del CFE para la formación de los profesionales de la educación. 10	
Nueva concepción de la formación de los profesionales de la educación.....	12
Didáctica de la Educación Superior .....	14
Relación Enseñanza – Investigación .....	15
CAPÍTULO IV: Programa de apoyo al desarrollo de la Enseñanza Universitaria en Formación en Educación: PRADEU.....	18
CAPÍTULO V: Referencias bibliográficas.....	25

## CAPÍTULO I: Antecedentes

### El Sistema Educativo de Uruguay

---

El Sistema Educativo de la República Oriental del Uruguay presenta una configuración institucional compleja, dada la coexistencia de varios actores relevantes dotados de competencias exclusivas, que gobiernan la educación desde la Primera Infancia hasta el nivel universitario. A saber:

- *el Ministerio de Educación y Cultura (MEC)*: que regula algunas áreas particulares como la educación de la Primera Infancia, la terciaria privada y la no formal.
- *el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU)*: que regula los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF) y gestiona los Centros Diurnos, que ofrecen educación a niños de entre 0 y 3 años.
- *la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)*: que regula la educación obligatoria y terciaria no universitaria. Es un ente autónomo dirigido por el Consejo Directivo Central (CODICEN) e integrado, desde la promulgación de la Ley de Urgente Consideración (LUC), por: la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, la Dirección General de Educación Secundaria, la Dirección General de Educación Técnico Profesional y el Consejo de Formación en Educación (CFE). El CODICEN está integrado por cinco miembros, de los cuales tres son designados por el Poder Ejecutivo con venia de la Cámara de Senadores y los dos restantes son electos por el cuerpo docente del ente. En el caso del CFE, la designación es similar para los tres primeros, mientras que de los dos restantes, uno es electo por el cuerpo docente y otro por el orden estudiantil del desconcentrado.
- *la Universidad de la República (UdelaR)*, que ha sido históricamente la única universidad pública del país, a la que se suma la *Universidad Tecnológica (UTECH)* creada en 2012 y cuyos cursos comenzaron a dictarse en 2014, además de cinco universidades y varios institutos universitarios privados.

Sin embargo, los procesos de universalización de la educación han ocasionado que las políticas en la actualidad se planifiquen desde una lógica estratégico situacional, en el interjuego entre la centralidad del Estado y la toma de decisiones en clave territorial, promoviendo la participación de un amplio espectro de actores en los diferentes niveles (macro, meso y micro).

Su actual estructura organizacional no es el resultado de un diseño y transformaciones programadas, sino de adaptaciones sobre los escenarios fundantes, que a lo largo de la historia han priorizado la consolidación del sistema de educación pública, a través de: creación del Instituto de Instrucción Pública (1847), fundación de la Universidad (1849), Ley de Educación Común (1877) y creación de los Liceos Departamentales (1912). Así, comienza a forjarse la identidad nacional con los principios rectores de gratuidad, obligatoriedad y laicidad -que aún permanecen plenamente vigentes-, reconociéndose a la educación como la "locomotora del progreso".

En el marco de una propuesta de estado de bienestar y de incipiente industrialización, la Educación Primaria logró una rápida cobertura, mientras que la Educación Media no. En lo que refiere a la Formación Docente, se han consolidado las carreras tradicionales (Magisterio, Profesorado, Maestros Técnicos) y se han incorporado otras de acuerdo a las demandas actuales: Educadores Sociales y Maestros en Primera Infancia.

En la actualidad, la educación es considerada un derecho humano fundamental y tiene carácter obligatorio desde la Educación Inicial hasta la culminación de la Educación Media, prescribiéndose una matriz curricular única para cada nivel educativo.

Actualmente, el porcentaje de población escolarizada en la educación obligatoria es el mayor de la historia (Tromben, 2016). Por la estructura institucional y la falta de dimensión de equidad de las políticas educativas, el país exhibe un nivel de desigualdad educativa más pronunciado que la desigualdad por ingresos (Peri, 2014). Sin embargo, tuvo un matiz diferencial respecto a los países de la región con las reformas educativas de los años 90: no siguió los lineamientos de descentralización y privatización, sino que reafirmó el lugar central del Estado en la planificación y ejecución de la política educativa (Suasnábar, 2017).

En ese sentido, a partir de la Organización General de la Educación Pública a la que se aspira, es necesario conjugar acciones que integren al Sistema Educativo como un todo, en un proyecto centrado en el territorio. Para ello, se requiere cada vez más la generación de acciones que establezcan alianzas entre los diferentes actores que lo componen desde una mirada global, que relacione las instituciones y los territorios.

## CAPÍTULO II: Consejo de Formación en Educación

El Consejo de Formación en Educación (CFE), dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), fue creado por Acta Extraordinaria N° 5, Resolución N° 1 de fecha 24/06/2010 del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP, de forma transitoria, hasta que no se aprobara la Ley Orgánica del Instituto Universitario de Educación (IUDE), de acuerdo a lo establece la Ley General de Educación N° 18437, vigente desde el 27 de enero de 2009. Sin embargo, desde la aprobación de la Ley de Urgente Consideración (LUC), en su Artículo 157, lo instituye como tal, dejando atrás su carácter transitorio, explicitando que estará a cargo de la formación en educación para los niveles inicial, primario y medio.

Bajo su órbita, tiene 33 centros distribuidos por todo el territorio nacional. De ellos, 32 imparten formación en educación para carreras de grado en diferentes puntos del país mientras que el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores "Juan E. Pivel Devoto" (IPES) brinda cursos de especialización, de educación permanente y posgrados a los profesionales de la educación en ejercicio.

Las carreras que se imparten son: Magisterio, Profesorado, Maestro y Profesor Técnico, Educador Social y Maestro en Primera Infancia. Las mismas son, actualmente, de carácter terciario no universitario de cuatro años de duración.

### Estado de situación

---

El fortalecimiento de la profesión docente es una de las líneas prioritarias de la ANEP, en consonancia con los objetivos de la Agenda 2030, particularmente la Meta 4c del ODS4. En ese marco, el Consejo de Formación en Educación realizó una serie de transformaciones académicas, curriculares y organizacionales para favorecer la mejora de la formación de grado, pues se considera que los docentes son un factor clave en el logro de una educación más inclusiva y de calidad para toda la escolaridad obligatoria del Sistema Educativo.

No obstante ello, estudios realizados para la región de América Latina y el Caribe (Elacqua, Hincapié, Vegas & Alfonso, 2018), indican que la profesión docente no resulta un foco de atracción potente para aspirantes con trayectorias educativas destacadas, y por otro lado los datos evidencian que quienes egresan de la formación de grado no lo hacen con una preparación adecuada. Ante estos hechos los autores afirman que: *"(...) es posible concluir que en la actualidad la profesión docente sufre de bajo prestigio, al menos si se la compara con la mayoría de las profesiones. Esto contrasta con la extraordinaria relevancia social de la labor docente"*. (Elacqua, Hincapié, Vegas & Alfonso, 2018:35).

En la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) existen diferentes relevamientos que indican grandes debilidades en cuanto al número de egresados en los últimos años: la mitad de la matrícula del CFE se concentra en primer año y solamente un 5% llega al último

año en tiempo y forma (la trayectoria teórica difiere ampliamente de la trayectoria real del estudiante).

De acuerdo a los diferentes reportes e informes disponibles en la órbita del CFE, en el período 2000-2020, la matrícula más alta se registra en el último año considerado: 32250 estudiantes. El incremento, respecto al 2019, es de 8,3%. En los últimos tres años se ha mantenido una tendencia al alza en los ingresos, hecho este a destacar pues en la actualidad hay más jóvenes que optan por las carreras del CFE, lo que puede considerarse un indicador importante para la educación pública.

**Tabla N° 1:** Evolución de la matrícula del CFE en el período 2000-2020.

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Total	13.352	14.788	16.610	19.298	20.920	20.390	21.125	21.992	22.157	20.391	20.188	20.517	21.907	24.067	24.729	19.666	24.369	24.150	27.184	29.774	32.250
Magisterio (a)	4.581	5.002	5.205	6.652	6.159	6.670	5.863	7.001	7.727	7.053	6.081	6.173	6.631	7.137	6.855	5.084	6.451	7.579	8.909	9.901	10.452
Profesorado	8.664	9.629	11.263	12.523	14.594	13.353	15.227	14.924	14.430	13.281	13.977	14.210	14.350	15.567	15.247	12.302	14.322	13.726	15.715	17.037	18.355
Técnica	107	157	142	123	167	167	35	67	67	57	130	134	209	294	552	541	715	782	978	1.170	1.557
Educador Social												202	717	1069	1563	1090	1587	1.516	1.580	1.666	1.766
ATPI															512	524	1103	534			
Certificación L.E.														s/d	s/d	125	191	13	2		117

**Fuente:** División Información y Estadística del CFE (2020).

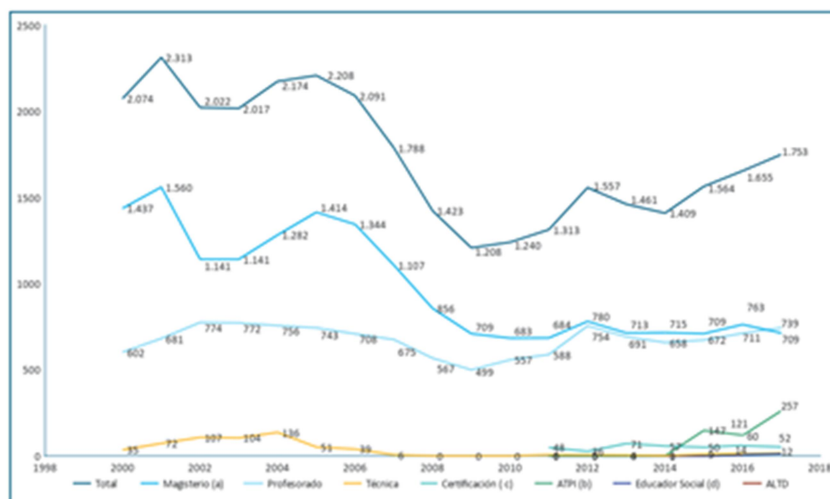
Como se puede apreciar en la tabla anterior, la carrera de Profesorado es la que cuenta con el mayor número de estudiantes matriculados en 2020 (18355), lo que representa más de la mitad de la matrícula total del CFE (56,9%). Al comparar con el número de estudiantes matriculados en esta carrera en 2019 (17037), se observa un incremento del 7,7%.

El análisis de la inscripción de los estudiantes por grado, revela una característica estructural del CFE: casi la mitad de los estudiantes están inscriptos en Primer Año (45,5%). Sin dudas, ello demuestra la existencia de un tránsito poco fluido entre los grados, lo que explica los bajos niveles de las tasas de egreso.

Los estudiantes que están matriculados únicamente en Cuarto Año de alguna de las carreras ofrecidas por el CFE, son 5278 (16,4% de la matrícula total). Este dato es relevante pues informa, aproximadamente, el número de estudiantes que está en condiciones "más próximas" de culminar la carrera.

En el periodo 2000-2017, según el último reporte disponible (2018), se registra un total de 31270 egresados, lo que implica un promedio anual de 1737 estudiantes egresados. Como se puede apreciar en el siguiente gráfico, la cantidad de egresos en el comienzo del período y hasta 2006, supera los dos mil por año.

**Gráfico N° 1:** Evolución de la cantidad de egresos del CFE en el período 2000-2017.



**Fuente:** División Información y Estadística del CFE (2018).

Sin embargo, a partir de 2007, el número de egresados de las carreras del CFE comienza a descender abruptamente hasta 2009, año en el que se gradúan 1208 estudiantes: casi la mitad de quienes lo hacían en 2001. No obstante, se constata una mejora sostenida, aunque leve, desde el 2010, lográndose un incremento de un 45,5% en 2017, cuando se gradúan 1753 estudiantes.

La baja tasa de egreso se ha consolidado como problema estructural del CFE, así como el avance en sus diferentes niveles. A pesar de situarse en el ámbito educativo, esta problemática trasciende ese espacio y alcanza dimensiones económicas, políticas y sociales y genera al propio sistema educativo nuevos focos de problemas dado que a él se unen la deserción, la pérdida de prestigio de la profesión y la calidad académica.

Otro de los aspectos que también influye es la composición socio-cultural-económica de la población que cursa las carreras de grado que ofrece el CFE. En promedio, la distancia entre que los estudiantes egresan de la Educación Media Superior e ingresan a una carrera de Formación en Educación es de 6,3 años. El rango etario oscila de los 17 a los 77 años. Como queda de manifiesto, es una población que se caracteriza por transitar ciertos hitos de transición a la adultez como son la tenencia de hijos (1 de cada 3) y el trabajo (más de la mitad trabaja: 55,1%). En todos estos casos se observa que, a mayor edad, es mayor el grado de cumplimiento de estos hitos. Además, la mayoría de los estudiantes son la primera generación de su hogar de origen que logra acceder a estudios terciarios (71,7%), lo que evidencia que pertenecen a los sectores de nivel socio-económico cultural más vulnerables.

En ese sentido, considerando que a nivel terciario la única opción de formación existente en varios departamentos del Interior del país es la Formación en Educación, la no culminación de la carrera por parte de los estudiantes, constituye un elemento que refuerza la baja calificación del capital humano. Esto, ocasiona que dichas personas tengan restringidas las opciones de inserción laboral y que se acentúen las diferencias en términos de competitividad, en todas las áreas, entre los departamentos del Interior más profundo del país y Montevideo.

En lo que refiere a la distribución territorial de la oferta educativa del CFE, se observa que la carrera de Magisterio se encuentra universalizada. Sin embargo, la formación de Profesores históricamente presentó una marcada centralización territorial hasta la creación de los Centros Regionales de Profesores y la Modalidad Semipresencial de Profesorado. Por su parte, la carrera de Maestro y Profesor Técnico presenta una importante centralización en la capital del país, ya que además de dictarse en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), existen solo algunas opciones en el Centro Regional de Profesores del Litoral - Sede Salto. Finalmente, corresponde mencionar que las últimas carreras incorporadas al CFE (Educador Social y Maestro en Primera Infancia), se brindan en clave regional cuyas sedes son Institutos/Centros ubicados en diferentes departamentos, de manera rotativa.

A esas desigualdades en lo que refiere al acceso a nivel territorial, se le suma un currículum enciclopedista y fragmentado, según el resultado de diversos estudios (CIFRA, 2012; CFE, 2015; INEE, 2017; CFE, 2018; CFE, 2020), que coinciden en destacar la imposibilidad de que la propuesta formativa se adapte a las necesidades de cada territorio y de que los estudiantes puedan diversificar su trayecto a partir de sus intereses. La excesiva cantidad de asignaturas produce un efecto de reproducción de la lógica del régimen de la Educación Media, dificultando el avance en la carrera y obstaculizando una cultura de nivel universitario.

En ese sentido, desde 2015 se ha puesto en marcha un proceso de transformación curricular -que aún no ha concluido- acompañado de una serie de transformaciones académicas y organizativas en pro de lograr alcanzar el estatus universitario. En lo curricular, se ha buscado disminuir el número de horas presenciales en los Institutos/Centros, implementar la semestralización de los cursos e incorporar unidades curriculares optativas para que el estudiante pueda construir parte su trayecto formativo a partir de sus intereses, además del diseño de espacios de articulación curricular entre los tres ejes de la formación, valorándose asimismo el trabajo autónomo que realizan los estudiantes.

Para Mateo (2012), formar profesionales de la educación que se desarrollen autónomamente, con responsabilidad, capaces de organizar, planificar y resignificar conocimientos articulando con la solución de problemáticas propias de su entorno, requiere de formadores de formadores profesionales, comprometidos con la innovación y el diseño de ambientes y entornos de aprendizaje que contemplen los contextos diversos, los cambios y el desarrollo de las personas. En ese sentido es necesario centrar la mirada en el cuerpo de formadores de formadores que pertenecen al CFE.

Según el Censo Nacional Docente (ANEP, 2019) en los últimos 10 años la población docente del CFE experimentó un crecimiento significativo, alcanzando el 60,5% en 2018, tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

**Tabla N° 2:** Cantidad de docentes de ANEP y CFE en el Censo 2007 y 2018.

	2007	2018	Variación Absoluta	Variación Porcentual
ANEP	41319	52387	11068	26,8
CFE	1980	3177	1197	60,5

**Fuente:** Elaboración Propia a partir del Censo Nacional Docente 2018, ANEP.



La atención a la población docente del CFE puede ser visualizada y planificada atendiendo a diversas variables, como por ejemplo: distribución territorial, tipo de ejercicio de la docencia (directa, indirecta, directa e indirecta), carácter del cargo (efectivo o interino), formación académica de grado y posgrado, entre otras.

La distribución territorial para el año 2018, según un estudio realizado por Castaings (2019), muestra que el 64% de los docentes de CFE reside en el interior del país (presentando mayor proporción los departamentos de Canelones, Salto, Rivera y Colonia), y un 36% en la capital del país. Todos estos docentes desarrollan sus funciones desde diferentes tipos de ejercicios: docencia directa (51%), docencia directa e indirecta (40%), indirecta (8%), restando un mínimo (1%) del que no se cuenta con información.

El último Censo Nacional Docente (ANEP, 2019) evidencia que más de la mitad de los docentes de CFE presenta título docente (89,5%), siendo estos correspondientes a diferentes carreras: profesor en educación media (56,3%), con título de maestro (30,1%), y en porcentajes menores acreditan su formación con títulos de maestro técnico (2,3%) y profesor técnico (1,8%), identificándose también formadores titulados en educación física (1,5%), en educación social (1,2%) y técnicos en primera infancia (0,2%). De estos docentes titulados, aproximadamente el 56% posee otro tipo de formación terciaria. Castaings (2019) declara que entre los diferentes títulos asociados a cursos de posgrado que presentan los docentes de CFE se encuentran: doctorados (2,2%), maestrías (32,4%), diplomas (33,4%), siendo el porcentaje restante correspondiente a algún tipo de especialización de posgrado o cursos para posgraduados.

Respecto al carácter del cargo, el 0,2% de los formadores que se desempeñan en el CFE, tienen carácter efectivo permanente, mientras que el 25% tiene carácter efectivo. El 74,8% restante, se distribuye entre docentes interinos (70,6%) y docentes suplentes (4,2%).

En otro orden, corresponde mencionar que con la implementación del Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) – Plan 2008, se crearon los Departamentos Académicos, los cuales se reagruparon en Institutos Académicos en el año 2016. Dicha estructura fue complementada en el año 2019, con la creación de las Unidades Académicas Básicas.

## **Líneas estratégicas para el período 2020-2025**

---

Las líneas estratégicas definidas por el Consejo de Formación en Educación (CFE) para el período 2020-2025 son cuatro. Para cada una de ellas, se presentan sus correspondientes objetivos estratégicos.

### **LÍNEA 1: Formación Inicial de los Profesionales de la Educación.**

- a) Diseñar e implementar un sistema nacional de formación inicial con desarrollo curricular local.
- b) Definir una estructura curricular y académica de carácter universitario para la formación inicial.

- c) Promover el logro de mejores y mayores aprendizajes atendiendo al desarrollo personal y profesional.
- d) Descentralizar la oferta educativa de la formación inicial para atender las necesidades de todo el territorio nacional.

### **LÍNEA 2: Apoyo y desarrollo de las funciones universitarias.**

- a) Implementar un enfoque estratégico para la planificación de programas de apoyo y desarrollo de las funciones universitarias.
- b) Promover una política de profesionalización de los formadores de formadores con énfasis en la Didáctica de la Educación Superior.
- c) Estrechar lazos de cooperación interinstitucional (nacional e internacional) para la promoción de la investigación académica en el campo educativo.
- d) Establecer vínculos diversos entre la producción académica y los requerimientos de la sociedad uruguaya vinculados especialmente a lo educativo.

### **LÍNEA 3: Formación permanente y de posgrados.**

- a) Lograr niveles de excelencia académica de los formadores de formadores a través de oportunidades de formación coordinadas a nivel central e implementado en forma descentralizada.
- b) Diseñar e implementar estrategias de profesionalización y dignificación de la carrera de los profesionales de la educación.
- c) Generar un sistema de apoyo para el acceso, permanencia y culminación de formación de posgrados, en el marco de acuerdos de cooperación interinstitucional.
- d) Incentivar la construcción y difusión del conocimiento a través de publicaciones académicas arbitradas.

### **LÍNEA 4: Fortalecimiento de la gestión institucional con anclaje territorial.**

- a) Contribuir, gradualmente, al desarrollo de la autonomía local de los Institutos/Centros a medida que se fortalece la capacidad para apoyar la toma de decisiones a nivel territorial.
- b) Mejorar la informatización de la información como clave para una gestión transparente.
- c) Concebir la evaluación de los Institutos/Centros y el liderazgo del Equipo de Dirección como promotor del mejoramiento de los mismos.
- d) Promover la participación de los actores en los espacios habilitados en la reglamentación vigente.

## **CAPÍTULO III: Visión del CFE para la formación de los profesionales de la educación**

La complejidad social, cultural y tecnológica de los tiempos contemporáneos plantea grandes desafíos para volver a pensar, en términos de Políticas Educativas, definiciones acerca de la formación de los Profesionales de la Educación de nuestro tiempo. Esto exige una revisión crítica acerca de los saberes y habilidades que dichos profesionales deberían alcanzar en su formación de grado, complementándose en la formación continua, permanente, la profesionalización y la formación de posgrado.

La formación de los educadores es un aspecto central y decisivo para cualquier sistema educativo, por lo cual el Consejo de Formación en Educación tiene el gran desafío de impregnarse y socializar los conocimientos nuevos al mismo tiempo que facilitar la producción de los mismos, de manera que los "haceres pedagógicos" permanezcan siempre abiertos al saber y al conocimiento.

La educación superior debe interrumpir los distintos tipos de reproducción, en las maneras de actuar, de concebir el aprendizaje, y por lo tanto en las maneras de concebir la enseñanza y la evaluación. En ese sentido, el Consejo de Formación en Educación debe encontrar un justo equilibrio entre los rasgos valiosos e identitarios de la formación de educadores a nivel nacional y las innovaciones que potencien la transformación hacia una educación de nivel universitario.

Hay que tener en cuenta que la educación superior propicia otros acercamientos al saber, otras maneras de abordarlo, de relacionarlo, que permitan repensar y resignificar lo "ya sabido", lo que "siempre se ha hecho así", y dar la oportunidad de, a partir de los nuevos conocimientos, superar esos discursos del "ya lo sé", que finalmente bloquean los cambios buscados.

Debe reconocerse que la tradición en la formación de los educadores en nuestro país, ha tenido un fuerte impacto en propuestas reproductivas, en el marco de una lógica de transmisión. La educación superior supone romper con estas lógicas, lo que implica producción de conocimientos en el campo propio y específico de la formación de educadores y permitir que estos conocimientos producidos se vuelquen a la formación, a las trayectorias formativas.

Lo que se acaba de mencionar, significa, en otras palabras, que una educación que pretende ser, y ser valorada como de carácter superior, debe alejarse de todo tipo de "aplicación".

No se forman educadores para que sean capaces de aplicar algunas metodologías más o menos novedosas o innovadoras, se forma a los educadores para sean capaces de innovar, interactuar, interpretar y dar respuestas a los problemas que se sucederán en distintos contextos, algunos más complejos que otros, pero todos presentando una gran diversidad.

Por lo tanto no se puede formar suponiendo que van a trabajar en una cierta realidad o complejidad, se debe formar para la incertidumbre, para ambientes intencionales de aprendizaje que hoy no podemos imaginar, ni caracterizar.

Este aspecto, entre otros muchos que se mencionarán, exige que la formación en educación tenga como meta la formación de profesionales innovadores, que sean capaces de indagar y de encontrar soluciones para que todos puedan aprender. Al decir de la UNESCO (2020), en su último informe sobre la educación para todos, cuando "decimos Todos es Todos".

Una formación de educadores de carácter superior o universitario requiere de cambios sistémicos, que involucren la cultura institucional, la cultura profesional, los roles de los actores, profesores y estudiantes.

Muchas veces se proponen nuevas propuestas curriculares, nuevas formas de gestión, nuevas estructuras académicas, entre otras dimensiones, sin embargo cada uno de ellos deben interactuar en un puzzle, que requiere la adecuación de cada una de sus piezas y el nuevo ensamblado debe responder a una nueva concepción de la formación de educadores.

En esta mirada sistémica del cambio, unas de las dimensiones en la que menos se ha insistido es en la propia formación de los formadores, cómo se enseña y cómo se evalúa. No es menor la concepción que tengan los formadores de lo que significa aprender, enseñar y evaluar en la educación superior, ya que de no insistir en este aspecto, se corre el riesgo que los formadores trabajen de la manera que piensan que los futuros educadores deban trabajar cuando ejerzan su profesión. Si esto se diera se estaría desconociendo las características propias del aprender, enseñar y evaluar a nivel superior y de la didáctica de la educación superior.

Uno de los motivos, entre otros muchos, por los cuales se ha hecho poco hincapié en la "enseñanza", se debe a rutinas instaladas que llevan a pensar que cada aula es un espacio privado donde cada profesor decide, por sí solo, lo que se hará dentro de esas fronteras, sus reglas y modalidades de funcionamiento (y evaluación).

Sin embargo, cuando se trata de innovar en educación superior, habría que pensar en por lo menos tres aspectos fundamentales:

- Cambiar con justificación y argumentación, ya que la riqueza del cambio está muchas veces en su fundamentación.
- En toda innovación universitaria hoy, hay convicción que la docencia no puede quedar fuera.
- Innovar en la docencia universitaria supone: apertura, formación y actualización permanente.

La innovación en la educación universitaria significa relacionar la enseñanza con la investigación y con la extensión: "Formar para investigar, investigar para formar". Asimismo en la formación de profesionales de la educación es importante pensar en una nueva relación entre teoría y práctica. No se aprende para aplicar en la práctica, la práctica es la fuente de problemas y realidades que requieren de la teoría para responder.

Se está en un momento, empujados por la Red de Universidades del Espacio Europeo, en el cual se ha entendido que la Innovación y la Calidad de una Universidad o

Institución de Educación Superior, pasa por la calidad y la equidad de la formación que ofrece, sin descuidar todas las otras dimensiones que hacen al enfoque sistémico.

Las complejas relaciones que se dan hoy entre la apropiación de saberes, quienes se apropian de los mismos y los contextos en donde ésta apropiación se da; la velocidad y la intensidad con la que se dan los cambios sociales, culturales, políticos y económicos; la rapidez con la que circula y caduca la información, afectan y cambian las prácticas profesionales de quienes actúan en educación.

Según la UNESCO (2015:7) la educación debe inspirarse cada vez más en una *"concepción humanista basada en el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible."*

Esta reflexión de alguna manera lleva a plantear la función fundamental que tiene el profesional de la educación, que es aquella que permita a sus estudiantes, construir ciudadanía, a partir de las características, identidades y valores de las localidades, comunidades nacionales, sin dejar de reconocerse, asimismo, como ciudadanos globales desde donde deben contribuir a una mayor justicia social, equidad, diálogo y entendimiento solidario, en todos los niveles.

Para Pozo (2016:24), *"Las necesidades sociales de aprendizaje han evolucionado en estos últimos años mucho más que las formas sociales de organizarlo o gestionarlo"*. Es, por ello, *"necesaria una revisión en profundidad de nuestra manera de aprender y, por tanto, de enseñar."*

Además, señala que *"El aprendizaje es un cambio relativamente permanente y transferible en los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, creencias, etc., de una persona como consecuencia de sus prácticas sociales mediadas por ciertos dispositivos culturales"* (Pozo, 2016:33). Este cambio no se consigue si se sigue haciendo más de lo mismo, aunque se haga mejor; se requiere hacer cosas distintas y hacerlas con otros. Esta idea de que para aprender se debe lograr hacer cosas distintas y hacerlas con otros, obliga, casi imperativamente, a repensar la formación de los profesionales de la educación.

Cambiar, y cambiar con otros, implica reflexión e investigación. De esa manera se logrará que la formación permita aprender a aprender y aprender durante toda la vida, es decir, *"aprender es cambiar lo que ya somos"*.

## **Nueva concepción de la formación de los profesionales de la educación**

---

Una nueva concepción de la formación de los profesionales de la educación, implica realizar un cuestionamiento de los saberes y de las prácticas que circulan en las distintas trayectorias formativas.

Para responder a las necesidades de la formación de los profesionales de la educación, independientemente del nivel educativo en el que van a ejercer, se deberá analizar la evolución de la sociedad, las diversas realidades; no solamente en lo que refiere a la

educación, (incluyendo la educación online) sino, además, la contribución a la formación de ciudadanía, con el fin de visualizar las consecuencias y sus repercusiones en la profesión de los educadores.

Lo antes mencionado implica, asimismo, el desarrollo y fortalecimiento de la dimensión ciudadana de los estudiantes, formadores y de la totalidad de actores que integran el Consejo de Formación en Educación y forman parte de distintas actividades, desde una perspectiva de derechos humanos y desarrollo sostenible.

Se entiende la formación de los educadores desde un abordaje sistémico, por lo que parece pertinente que este sistema integre la formación de grado, formación continua, perfeccionamiento y posgrado. Ello implica que la formación de grado no debe concebirse como una formación acabada, que luego solamente requiere de actualización. La formación de grado es sólo la primera fase para poder ejercer la profesión.

Este sistema no se puede pensar en una institución universitaria, si no está sostenida por una investigación, no sólo desde lo teórico, sino muy especialmente desde la práctica. Sin embargo, los diferentes relevamientos disponibles en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) indican que entre la población de formadores de las carreras del Consejo de Formación en Educación (CFE), el 57% posee título de posgrados y de especialización, mientras que seis de cada diez no tiene la formación que requiere ser docente en una institución superior. No obstante ello, el análisis de los estudios de posgrado específicos en educación pone en evidencia el grado de especialización formativa de los docentes del CFE: según se desprende del Censo Nacional Docente 2018, el 59,5% de los 3177 docentes censados del CFE, declara tener formación de posgrado en educación (ANEP, 2019).

Una calidad acorde a la requerida en la formación de profesionales de la educación demanda que ese sistema de formación opere de manera fluida, y que los formadores puedan acceder con facilidad de una etapa a la otra. Si bien en un deber del CFE ofrecer las distintas ofertas de formación, para que sus formadores tengan el derecho de profesionalizarse y acceder a las distintas etapas del sistema, también hay que señalar que es un deber de los formadores recorrer las distintas etapas para que su formación responda a las necesidades de la educación superior.

Esta nueva concepción de la educación superior requiere reconocer el cambio de paradigma, que ya es una tendencia mundial y las investigaciones internacionales lo avalan (destacándose en esa línea de investigación, autores como Tardif, Jonnaert y Martín). Por ello, se debe transitar del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje.

Algunos de los aspectos que las innovaciones del Espacio Europeo Universitario, tienen en cuenta, para asegurar calidad con equidad son:

- Flexibilizar de manera que el estudiante tenga la posibilidad de elegir parte de su trayectoria formativa.
- Valorizar el trabajo autónomo del estudiante, el trabajo entre pares y el colaborativo.
- Equilibrar el trabajo en las instituciones, en la práctica y el trabajo autónomo.

- Poner en práctica nuevas modalidades de evaluación.
- Situar la práctica como un espacio privilegiado de aprendizaje, cambiar la relación teoría – práctica.
- Resituar, en la formación de los profesionales de la educación, la relación Didáctica – Práctica, con el fin de colocarla en el centro de las preocupaciones formativas e investigativas.
- Establecer de manera explícita las competencias que deben gestionar y poner en acción los formadores. En este aspecto cabe detenerse para mencionar que se da un juego e interrelación entre por lo menos dos niveles: las competencias de deben saber movilizar los formadores de la educación superior y las competencias que éstos deberán saber desarrollar en sus estudiantes en función del nivel educativo en el cual se desarrollarán profesionalmente. No siempre se distinguen estos dos niveles y se tiende a pensar que las competencias son las mismas.
- Fortalecer las Instituciones Formadoras, con equipos de liderazgo fuertes e innovadores, para consolidar comunidades de aprendizajes locales, regionales y nacionales. En cada una de las Instituciones Formadoras, y en los agrupamientos regionales que puedan formarse, deberá darse una enseñanza y formación que responda a las características de la educación superior, que ponga en juego la profesionalización de sus formadores, la investigación que apoya el desarrollo y la innovación. Se visualiza a estos agrupamientos de Instituciones de Formación en Educación como los faros, donde se produce el conocimiento para lograr nuevas formas de cultura profesional que impregnen todo el sistema educativo.

La situación que se está viviendo, debido a la emergencia sanitaria, obligó a asegurar la continuidad pedagógica a través de los ambientes virtuales de aprendizaje, y dejó en evidencia algunas de las lagunas de la formación presencial. Se ha observado que en la presencialidad los educadores se ocupan poco del desarrollo de las competencias socioemocionales y transversales (Macedo, 2020). Los mayores problemas que han tenido los alumnos frente a la educación online, a distancia, son de falta de autonomía, dificultad de organización y de gestión de sus tiempos en espacios virtuales, así como la escasa capacidad de autorregular su aprendizaje. Todas estas competencias -y se han mencionado solamente algunas de ellas-, son las que se requieren para sentar las bases de un aprender a aprender y aprender a lo largo de toda la vida, facilitando la metacognición.

## **Didáctica de la Educación Superior**

---

Una educación superior demanda una didáctica distinta, ya que los roles de formadores y estudiantes, las relaciones entre ellos y entre los otros estudiantes y los equipos de formadores son significativamente distintos que en los otros niveles educativos.

Aquí, como para el caso recién mencionado de las competencias, también se da un juego entre la didáctica de la educación superior y la didáctica que entrará en juego en los otros niveles educativos. Esos niveles diferentes, pero íntimamente relacionados,

tienden a confundirse en muchas ocasiones, ocasionando que se desvalorice la didáctica de la educación superior.

Sin embargo, la didáctica de la educación superior o universitaria, es un campo que tiene un desarrollo desde hace varias décadas. Ello ha permitido integrar, en este nivel, procesos que promuevan aprendizajes en relación a los procesos de enseñanza y de evaluación que se desarrollan en el mismo.

En un estadio superior de educación, la aproximación y el abordaje al conocimiento se hace de una manera distinta a la que sucede en los otros niveles educativos. En este caso, el abordaje tiene íntima relación con la construcción misma de ese conocimiento y su desarrollo, al mismo tiempo que está impregnado por la investigación del objeto de aprendizaje. Es decir, hay que reconocer que hay una docencia específica para la educación superior.

La didáctica debe ser vista con una mirada sistémica en donde son importantes los actores de los procesos, los contenidos a aprender y enseñar, y las formas de mediación utilizadas, constituyendo un triángulo didáctico.

La didáctica universitaria, que no es bien conceptualizada ni aceptada por todos los investigadores, tiene una ventaja que para el caso de la formación docente universitaria es importante: se refiere a todos los formadores, sea cual sea su especialidad.

La didáctica de la educación superior tiene como objeto de estudio la propia actuación de los profesores universitarios y su relación con quienes aprenden y lo que se debería aprender. Se trata de un campo de investigación que engloba a todos los profesores.

Los docentes universitarios ejercen las tres funciones: formación, investigación y extensión. No obstante ello, es cierto también que en formación en educación no todos los que enseñan investigan. Hay quienes solamente enseñan, otros que enseñan y orientan la extensión, y otros que también son investigadores. En este contexto hay una sola función común a estos posibles casos: todos ejercen la función de formación, es decir, todos enseñan.

Es ahí donde se genera un espacio disciplinar específico con objetos propios de investigación, como por ejemplo investigar, resignificar los procesos de aprendizaje y enseñanza en ese nivel. Estos procesos no deberían ser ni iguales ni parecidos a los que ocurren en otros niveles del sistema educativo.

En la educación universitaria, que no se aplica al caso del CFE, pero que sirve para ilustrar, hay quienes se dedican solamente a la investigación. En ese contexto, se puede decir que son excelentes investigadores, ahora bien, la pregunta que cabe plantear es: ¿el ser excelente investigador asegura que sea un buen educador?

## **Relación Enseñanza – Investigación**

---

En la actualidad, es imposible no percibir la importancia de favorecer la formación de los profesionales de la educación como docentes investigadores, a partir de los aportes



de la investigación educativa (Munevar y Quinteros, 2006). Los desarrollos teóricos que promueven la práctica de la investigación en el ámbito educativo, por parte de los docentes, se ha incrementado en las últimas décadas (Stenhouse, 1985; Lankshear y Knoble, 2003). En Uruguay, las políticas educativas, tanto actuales como pasadas, buscan incorporar la práctica de la investigación en los diferentes centros educativos y, particularmente, en los Centros/Institutos de Formación en Educación.

La investigación es concebida como producción de conocimiento pedagógico, didáctico y/o referido al campo propio de la actividad profesional, aunque no exclusivamente. El hecho de que en una institución se produzca conocimiento, cambia necesariamente las relaciones entre formadores, estudiantes y saberes. Como sostiene Hernández (2009:6): *"investigar es de mucha valía para la docencia, porque le permite mantenerse a la vanguardia, sabiendo que el proceso de enseñanza se hace desde un pensamiento vivo, construido por docentes y estudiantes investigadores, en la aventura de crear conocimiento."*

Así, la formación de profesionales de la educación como docentes investigadores, se sustenta en la necesidad de contar con una formación básica en investigación que permita al futuro profesional, discutir conceptual y operativamente, las condicionantes y las formas de generar conocimiento a partir de la utilización del método científico, así como utilizar técnicas de investigación para diagnosticar problemas y desarrollar estrategias de intervención, aportando a la mejora de la calidad de la educación.

Desde esa perspectiva, se adscribe al concepto de investigación en el sentido en que la caracteriza Stenhouse (1987:41), *"sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resultan adecuadas"*. Como queda de manifiesto, la formación y la práctica de los profesionales de la educación es, sin lugar a dudas, no solo un espacio de aplicación de saberes, sino también un espacio de producción de saberes específicos que proceden de esa misma práctica (Murillo, 2006). Por ello, la investigación es educativa en la medida en que se relaciona con la práctica y los docentes se hallan implicados en ese proceso de investigación. Como sostiene Carro (2000), los docentes son los que poseen las mejores condiciones para reconstruir su contexto de trabajo. En ese sentido, si el objetivo de la investigación educativa es mejorar las condiciones en que se lleva a cabo la educación, los docentes adquieren un rol protagónico al momento de determinar cómo lograrlo.

Por ello, los Programas de Apoyo al Desarrollo de las Funciones Universitarias que se presentarán en el próximo capítulo, deberán estar íntimamente relacionados, especialmente, el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Enseñanza Universitaria (PRADEU) y el Programa de Apoyo a la Desarrollo de la Investigación en Educación (PRADINE).

Las líneas de investigación y la producción de conocimiento deben ser fundamento y base del plan de trabajo del Programa de Apoyo al Desarrollo de la Enseñanza Universitaria (PRADEU), posibilitando una retroalimentación permanente y un vínculo de ida y vuelta constante. Asimismo, el PRADEU debe producir en su interna conocimientos que permitan orientar la toma de decisiones y la planificación de su trabajo.

Se visualiza, una producción de conocimiento propia y como base de la actividad del propio Programa y una relación estrecha y vinculante con la producción de conocimientos que se haga en el marco del Programa Específico.

## CAPÍTULO IV: Programa de apoyo al desarrollo de la Enseñanza Universitaria en Formación en Educación

### PRADEU

---

El **Programa de Apoyo al Desarrollo a la Enseñanza Universitaria**, de aquí en adelante denominado PRADEU, debería nuclear y diseñar las líneas estratégicas, así como un plan de acción que asegure una enseñanza de nivel universitario en todos los Institutos/Centros dependientes del CFE. Asimismo, debe estrechar vínculos con otras instituciones nacionales y extranjeras, integrar redes de universidades y de producción de conocimiento. Estas redes permitirán al CFE ofrecer y recibir, de manera de mantenerse abierto y disponible para reflexionar sobre distintas innovaciones, debidamente argumentadas.

En ese marco, se definen las siguientes líneas estratégicas:

**Línea Estratégica N° 1:** Hacer especial hincapié en la formación y desarrollo profesional así como la formación de posgrado de los formadores que se desempeñan en el Consejo de Formación en Educación.

**Línea Estratégica N° 2:** Acercar la investigación al quehacer de los formadores con el fin de evitar rutinas y lógicas reproductivas, que obstaculicen los cambios.

**Línea Estratégica N° 3:** Diseñar un verdadero sistema de formación de educadores, donde se integren y articulen las distintas etapas de este sistema.

**Línea Estratégica N° 4:** Consolidar en las Instituciones de Formación Equipos de Liderazgo Innovador, capaces de promover comunidades de aprendizajes que involucren a todos los actores de la Institución.

Asimismo los equipos de liderazgo, propondrán agrupamientos territoriales, con el fin que la formación de los formadores se convierta en el hilo conductor del desarrollo profesional de estos formadores, superando los cursos de actualización puntuales, descontextualizados, y con escasos vínculos con las necesidades propias del territorio.

**Línea Estratégica N° 5:** Plasmar en las nuevas propuestas y trayectorias formativas para la formación de grado, una nueva concepción de la formación de educadores, que asegure calidad y pertinencia de la formación brindada.

**Línea Estratégica N° 6:** Proponer y promover, a partir de la formación de grado, las estrategias formativas con miras a la profesionalización.

**Línea Estratégica N° 7:** Crear interfases vinculares entre los recién egresados y las institución de formación, con el fin que el tránsito hacia la vida profesional sea, asimismo, una etapa formativa, de reflexión que permita al egresado posicionarse en su rol de indagador permanente.

**Línea Estratégica N° 8:** Ofrecer los posgrados, maestrías y doctorados, en el ámbito del CFE, en colaboración con otras universidades nacionales y extranjeras, que se evidencien necesarios y respondan a la especificidad de la formación de educadores.

**Línea Estratégica N° 9:** Monitorear, hacer seguimiento y evaluación de las ofertas formativas desarrolladas por el CFE.

### **PLAN DE ACCIÓN**

El desarrollo de PRADEU, con una visión universitaria e innovadora, requiere de múltiples vínculos e interacciones. En ese sentido, los Departamentos Académicos articularán con el PRADEU para generar una sinergia entre ambos. La articulación deberá quedar explícitamente expresada, en forma y contenido. Asimismo, los roles de las coordinaciones académicas responderán a las necesidades detectadas para orientar, hacia un mismo fin, a los formadores que integran su sala. Es decir, más allá de la especificidad de su campo disciplinar, deberán tener fines comunes que permitan darle a la formación de educadores una cierta unicidad. No se debe confundir unicidad con uniformidad. Lejos se está en pensar en la uniformidad, esa condición es justamente para poner en relieve la heterogeneidad y la diversidad, sin perder el fin común de la formación de los educadores.

El PRADEU tendrá, a nivel organizativo, una Unidad Central y Unidades Territoriales de Apoyo y Desarrollo Regionales o Locales (UTAD). La Unidad Central se relacionará de manera permanente con las coordinaciones académicas. Se pretende evitar la dispersión de actividades, muchas veces superpuestas, o con temas afines, para potenciar las estrategias que mejor puedan beneficiarse de los especialistas necesarios, así como de los recursos.

Los departamentos académicos se visualizan como estructuras dinámicas que responden, desde sus funciones, a las necesidades de desarrollar docencia e investigación de carácter universitario, en todo el territorio nacional. Desde los departamentos académicos se promoverá proyectos que apoyen el desarrollo de la enseñanza superior y de líneas de investigación que tengan íntima relación con los objetos específicos de estudio del CFE. Nuclearán formadores alrededor de estas temáticas, buscando que puedan producir publicaciones que apoyen las líneas estratégicas del CFE.

La Unidad Central de PRADEU estará en estrecha vinculación y facilitando la actividad de las Unidades Territoriales de Apoyo y Desarrollo Regionales o Locales, las que constituyen anclajes territoriales con el fin de permitir mayor autonomía en los Institutos/Centros y la concreción de las líneas estratégicas del CFE, de acuerdo a cada realidad territorial.

Las UTAD Regionales o Locales serán integradas por actores que están radicados en los Institutos/Centros, de modo que puedan responder a las necesidades y problemas a enfrentar. Su integración puede ser flexible, no permanente, dependiendo de las actividades y proyectos a desarrollar. Por su parte, la Unidad Central no pretende concentrar decisiones, por el contrario, se visualiza como el vehículo para potenciar las actividades locales y regionales que tiendan a fortalecer y profesionalizar en enseñanza superior.

El plan de acción incluye estrategias pensadas para cada una de las Líneas Estratégicas antes mencionadas, y las metas a alcanzar por año y en el quinquenio, las que se explicitan a continuación.

Línea estratégica	Estrategias	Acciones	Recursos	Metas para 2021
N° 1, N° 3 y N° 6	Profesionalización de los formadores del CFE.	Diseñar un plan de formación para formadores.	Horas docentes para pago de los especialistas, viajes, estadía y honorarios de especialistas extranjeros (2 por año sin contar el año 2020), alimentación y posibles traslados para los formadores (aunque la tendencia será la territorialidad).	Se involucrará al 25% de los formadores del CFE. Hay que destacar que estas estrategias se desarrollarán a nivel, local, regional y nacional.
	Especialización en temas que se consideren de alta prioridad para formadores del CFE.			Se involucrará al 20% de los formadores del CFE, en estrategias que podrán ser regionales o nacionales.
	Integración de los formadores a equipos o líneas de investigación de manera de permitir que la investigación interactúe con la enseñanza.			Un 20% de los formadores integrarán actividades de investigación con sus estudiantes y en equipos pedagógicos, en temas que hacen al objeto específico del quehacer de la formación de educadores.

Las metas cuantitativas presentadas en el cuadro anterior, evolucionarán en la misma medida por año, lo que significa que en el período:

- el 100% de los formadores habrá pasado por estrategias formativas de profesionalización.
- aproximadamente un 80% de los formadores tendrán una especialización acorde y necesaria para desempeñar su profesión a nivel universitario
- un 80% aproximadamente estar relacionando íntimamente la formación con la investigación, lo que permitirá beneficiar la formación de los estudiantes con otras miradas que cuestionen lo que siempre se ha hecho, sean creativos, innovadores y capaces de indagar las realidades en las cuales les toque actuar, con el fin de encontrar respuestas adecuadas.

Línea estratégica	Estrategias	Acciones	Recursos	Metas para 2021
Nº 2	<p>Incentivo a la presentación de proyectos de investigación (disciplinares e interdisciplinares) que involucren a formadores y estudiantes. Los proyectos seleccionados contarán con apoyo específico del CFE.</p> <p>Promoción de la investigación como integrante de la formación, de modo que se transforme en una de las maneras de formar, enseñar y evaluar.</p>	<p>Promover la elaboración y presentación de proyectos de investigación.</p> <p>Realizar al finalizar cada año lectivo una muestra de los resultados y la socialización de los mismos.</p>	<p>Especialistas que puedan dar seguimiento y monitoreo a los proyectos.</p> <p>Traslados, alimentación, honorarios.</p>	<p>Se seleccionará un proyecto, por lo menos, por UTAD.</p> <p>La evolución promoverá que a fines del quinquenio cada Instituto/Centro tenga por lo menos un proyecto por área académica integrada.</p>

Línea estratégica	Estrategias	Acciones	Recursos	Metas para 2021
Nº 4	<p>Consolidación de equipos de liderazgo innovadores en cada institución formadora, para que sean guías, inspiradores de la indagación y la innovación, capaces de distribuir el liderazgo y empoderar a cada uno de los actores.</p>	<p>Creación de una Maestría sobre liderazgo educativo innovador. La Maestría combinará espacios de formación presenciales y virtuales, asimismo los espacios virtuales serán de manera rotativa en algunas UTAD, evitando la centralización de la formación de posgrado.</p> <p>Realizar por lo menos 6 cursos de especialización en el 2021 en dos UTAD, en el 2022 en otras dos UTAD, en el 2023 en otras dos UTAD.</p>	<p>Deben preverse horas de clase equivalentes a unas 450 horas en total, viaje estadía y honorarios de por lo menos dos especialistas extranjeros, alimentación para formadores y traslados para los mismos.</p>	<p>Inicio de la primera Cohorte de la Maestría.</p> <p>Realización de por lo menos dos de los cursos de Especialización mencionados en las acciones.</p>

<b>Línea estratégica</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Acciones</b>	<b>Recursos</b>	<b>Metas para 2021</b>
N° 5	Formulación de propuestas curriculares que contemplen las características explicitadas en la línea estratégica.	Diseñar propuestas curriculares para la formación de grado que contemplen las características expuestas en este documento, contemplando en su análisis los antecedentes disponibles.	Deben preverse horas de clase equivalentes a unas 450 horas en total, viaje estadía y honorarios de por lo menos dos especialistas extranjeros, alimentación para formadores y traslados para los mismos.	Elaboración de propuestas curriculares para la formación de grado y del reglamento de evaluación y pasaje de grado.  Instalación de las Comisiones Programáticas.  Elaboración de los programas.  Aprobación de las propuestas curriculares.
	Implementación, a partir del año 2022, de nuevas propuestas de formación de grado.	Elaborar un reglamento de evaluación y pasaje de grado acorde a las nuevas propuestas curriculares.  Crear Comisiones Programáticas cumplidas las acciones anteriores.		

<b>Línea estratégica</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Acciones</b>	<b>Recursos</b>	<b>Metas para 2021</b>
N° 7	Consolidación y actualización del programa Noveles Docentes, logrando un verdadero trabajo mancomunado entre la institución formadora con la institución donde ejerce el recién egresado.	Relevamiento de las actividades en desarrollo.  Fortalecimiento del programa desde el punto de vista cuanti y cualitativo.	Horas u honorarios de apoyo para tutores y referentes que actúen en el programa.  Traslados.	Sistematización del relevamiento realizado.  Propuesta de desarrollo para el programa Noveles Docentes.

Línea estratégica	Estrategias	Acciones	Recursos	Metas para 2021
N° 8	Identificación de convenios vigentes y temáticas que involucran, entre el CFE y Universidades.	Repertoriar los acuerdos y convenios marcos y específicos, ya existentes, con distintas Universidades.		
	Promoción de nuevos convenios con universidades nacionales y extranjeras que permitan que el CFE ofrezca Maestrías y Doctorados en los temas de su especificidad.	Categorizar los convenios ya establecidos según las líneas de desarrollo y acción que se propone en cada uno de ellos.	Posibilidad de contar con profesores invitados, viajes, honorarios y estadía.	Sistematización del repertorio realizado.
	Instrumentación para todas las ofertas futuras, de modalidades de cursado con base en la presencialidad y/o en la virtualidad, teniendo un fuerte foco en esta última (lo que permitirá minimizar recursos), en un trabajo conjunto con la Unidad Académica de Tecnología Educativa.	Proponer nuevas alianzas con Universidades nacionales y extranjeras.	Traslado, alojamiento y alimentación para formadores del CFE	Jerarquización de temáticas a desarrollar e identificación de Universidades con las cuales se podrían afianzar las alianzas para su desarrollo.



Línea estratégica	Estrategias	Acciones	Recursos	Metas para 2021
N° 9	Promoción de la autoevaluación y evaluación de todas las acciones realizadas por el CFE.	Crear un grupo de seguimiento, monitoreo y evaluación, conjuntamente con	Los necesarios para permitir el desarrollo de las acciones propuestas.	
	Implementación de manera permanente de dispositivos que permitan una evaluación de impacto del CFE.	Planeamiento Educativo, para analizar no solamente el flujo de las cohortes en cada una de las carreras y ofertas, sino y principalmente la calidad, pertinencia e impacto de las mismas.  Relevamiento de evaluaciones existentes.		<p data-bbox="1155 454 1342 622">Instalación del grupo de seguimiento y monitoreo de evaluación.</p> <p data-bbox="1139 667 1358 768">Sistematización del relevamiento realizado.</p> <p data-bbox="1129 813 1367 1048">Propuesta de acción y formación para el desarrollo de procesos de autoevaluación y evaluación.</p>

## CAPÍTULO V: Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Buenos Aires: Laborde.
- Alarcao, I. (2000). Profesor-investigador: Que sentido? Que formação?, *Cadernos de Formação de Professores*, 1(1), 21-30.
- ANEP. (2007). *Sistema Único Nacional de Formación Docente – Plan 2008. Documento Final*. Montevideo DFyPD.
- ANEP. (2019). *Censo Nacional Docente 2018*. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- Carro, L. (2000). Formación del profesorado en investigación educativa: una visión crítica, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(39), 15-32.
- Castaigns, M. (2019). *La investigación en la Formación en Educación*. Montevideo: Mastergraf
- CFE. (2015). *Los estudiantes de Formación en Educación. Estudio sobre los datos aportados por el censo de estudiantes del CFE 2014-2015*. Montevideo: CFE. Disponible en: [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos\\_aprobados\\_cfe/estudio\\_censo\\_2014-2015.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/estudio_censo_2014-2015.pdf)
- CFE. (2016). *Fundamentos y orientaciones de la Propuesta 2017*. Montevideo: Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular. Disponible en: [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos\\_aprobados\\_cfe/fundamentosyorientaciones\\_propuesta2017.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/fundamentosyorientaciones_propuesta2017.pdf)
- CFE. (2018). *Informe de matrícula del Consejo de Formación en Educación. Matrícula inicial y características sociodemográficas de los estudiantes*. Montevideo: CFE.
- CFE. (2020). *Datos de matrícula 2020*. Montevideo: División Información y Estadística del CFE.
- CIFRA. (2012). *Factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente*. Montevideo: CFE.
- Cochram-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside outside: Teacher research and knowledge*. New York. NY: Teachers College Press.
- Cornejo, J. & Roble, MB. (2013). El rol de la extensión universitaria en la formación docente, *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(1).
- Elacqua, G.; Hincapié, D.; Vegas, E. & Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington: BID.
- Hernández, A. M. (2009). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas, Sanjurjo, L. (Coord.). (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

- Imbernón, F. (2007). *La investigación educativa como estrategia de formación del Profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- INEEd. (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEEEd.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2003). La investigación docente y la reforma educativa democrática, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 705-731.
- Macedo, B. (2020). Reflexiones sobre la educación post-pandemia. Chile: Boletín Opiniones Iberoamericanas en Educación, Universidad Miguel de Cervantes.
- Mateo Andrés, J. (2012). La formación de formadores en la Educación Superior, *REDU- Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), pp. 211-223. Disponible en: <http://redaberta.usc.es/redu>
- Munevar, R. y Quintero, J. (2006). *Investigación Pedagógica y Formación del Profesorado*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Murillo, J. (2006). *Retos de la innovación para la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Peri, A. (2014). *Charla TED Educación 2014 "Suéltame pasado". Cuando la historia explica la estadística*. Montevideo. Disponible en Internet: <https://www.youtube.com/watch?v=a-IGiaYifVw>
- Picco, S. (2012). *Extensión y Formación Docente en los orígenes de la Universidad Nacional de La Plata*. Disponible en Internet: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/viewFile/349/281>
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. España: Alianza Ensayo Editorial.
- Soneyra, N. M. (2012). *La investigación como innovación en la formación inicial del magisterio argentino entre 1980 y 2010*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Suasnábar, C. (2017). *Los ciclos de la reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000*. España: Revista Española de Educación Comparada N° 30, pp. 112-135.
- Tromben, V. (2016). *Gasto social y ciclo económico en América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas – CEPAL.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon*. República de Corea: Foro Mundial de Educación.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: todos, sin excepción*. París: UNESCO.