

Desarrollo Profesional Docente y Mejora de la Educación

Informe País

Desarrollo Profesional Docente y Mejora de la Educación

Informe País

2013

Montevideo, Uruguay

MEC

Presidente de la República

**José Alberto
Mujica Cordano**

Ministro de
Educación y Cultura
Ricardo Ehrlich

Subsecretario
de Educación y Cultura
Oscar Gómez

Director General de Secretaría
Pablo Álvarez

Director de Educación
Luis Garibaldi

ANEP

Presidente

**Wilson
Netto Marturet**

Consejeros
Teresita Capurro

**Javier
Landoni Seijas**

**Daniel Jacinto
Corbo Longeira**

**Néstor
Pereira Castillo**

Directora del Consejo
de Formación en Educación
Edith Moraes

UdelaR

Rector

Rodrigo Arocena

Vice-Rector
Eduardo Manta

Pro-Rectores
Enseñanza
Luis Calegari

Investigación
Gregory Randall

Extensión
**Humberto
Tommasino**

Gestión Administrativa
Ricardo Roca

Esta publicación ha sido elaborada en el marco del Grupo Interinstitucional Asesor para dar Seguimiento al Programa Metas 2021 de OEI (GIAS-2021), presidido por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) e integrado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República (UdelaR).

Integración del GIAS 2021:

Miembros titulares:

Por el MEC: Gabriel Errandonea Lennon (Coordinador)

Por la ANEP: Alejandro Retamoso

Por la UdelaR: Luis Calegari, Alba Porrini y Raúl Ramírez

Integración ampliada para la gestión de la presente publicación:

Por el MEC: Carla Orós y Nathalia Ascue

Por la ANEP: Edith Moraes y Margarita Luaces

Por la UdelaR: Rafael Rey y Nancy Peré

Coordinador - editor: Gabriel Errandonea (MEC)

Los contenidos de esta publicación pueden ser reproducidos en todo o en parte, siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente y se reconozcan las autorías correspondientes, y se encuentran disponibles en:

<http://educación.mec.gub.uy/>

<http://cse.edu.uy>

<http://universidad.edu.uy>

<http://anep.edu.uy>

Catalogación en la fuente:

370,718 95 URUd Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura; Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central; Universidad de la República. Grupo Interinstitucional Asesor para dar Seguimiento al Programa Metas 2021 de OEI Desarrollo profesional docente y mejora de la educación: Informe país / Montevideo: MEC; ANEP-CODICEN; UDELAR, 2013. – 248p.

ISBN: 978-9974-36-241-3

1- Educación
2- Formación de Docentes
3- Uruguay
I - Título

Corrección de estilo: Marita García Pose

Diseño de tapa: Gabriela Pérez Caviglia

Maquetación: Gastón Varela (Kábala Diseño & Comunicación)

Impreso por:

Montevideo, Uruguay, noviembre de 2013.

Presentaciones institucionales.....	4
Ministerio de Educación y Cultura	4
Administración Nacional de Educación Pública.....	6
Universidad de la República.....	8
Prólogo.....	9
Capítulo 1 – La formación docente para la educación básica en Uruguay	15
Antecedentes	15
Algunos signos particulares del proyecto fundacional de la formación docente en Uruguay.....	15
La formación de docentes para los diferentes niveles del sistema educativo formal.....	16
La situación de transición hasta la instalación del IUDE.....	17
Formación inicial y acceso a la docencia.....	18
La oferta educativa de formación docente	18
Programas y reformas curriculares.....	21
Elaboración de un plan unificador para la formación docente de grado (Plan 2008).....	22
Perfiles sociodemográficos. Matriculación y egresos de la formación docente.....	24
Becas y Programas que atienden la situación de los estudiantes	27
El acceso a la docencia. Condiciones de ingreso.....	28
Inserción y preparación de los noveles docentes.....	30
La evaluación de los docentes	31
La formación continua de los docentes.....	33
Políticas de formación en servicio	33
Programas de Posgrado.....	36
Oferta y demanda de la formación en servicio y los posgrados.....	38
Formación y TIC	45
Formación y emergentes (inclusión, vulnerabilidad, convivencia, etc.).....	50
Investigación	51
Desafíos institucionales.....	53
Algunas reflexiones.....	54
Bibliografía consultada.....	58
Capítulo 2 – La formación de docentes universitarios en Uruguay	61
2.1 Los posgrados universitarios: su desarrollo y su rol en la formación de los docentes.....	61
Introducción.....	61
Sentido de los posgrados en la Universidad	62
Enfoque de los posgrados	62
Definición de los niveles de Especialización, Maestría y Doctorado.....	62
Breve historia de los posgrados	64
Situación actual.....	65

Inserción internacional.....	71
Recursos específicos para los posgrados	72
La Comisión Académica de Posgrado (CAP) ha diseñado y administra cuatro líneas de apoyo o programas, respondiendo a la realidad de los posgrados y de la vida universitaria.....	72
La Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) gestiona diversos programas del Estado uruguayo dirigidos a los posgrados, que deben ser tenidos en cuenta en este informe porque a menudo se destinan a universitarios.....	75
Conclusiones y perspectivas	76
Agradecimientos	77
Referencias:	77
2.2 La formación pedagógico-didáctica en el desarrollo profesional de los docentes universitarios	78
Proceso de construcción de políticas	78
Etapas de restauración institucional	78
Etapas de desarrollo estratégico.....	80
Principios y estrategias de formación.....	83
La necesidad de investigar la enseñanza universitaria.....	84
Etapas de consolidación: integración de la formación docente a la carrera docente.....	85
Programa de formación docente del área artística.....	87
Programa de Formación para la Docencia Universitaria dirigido a estudiantes avanzados, ayudantes honorarios y/o docentes de todos los grados de los servicios del área.....	89
Programa de publicaciones apuntando a tres desarrollos básicos.....	89
Programa de formación del área de ciencias agrarias	90
La creación de las estructuras.....	90
El Programa de Formación Didáctica de los docentes del área agraria.....	91
La formación integral de los docentes.....	92
Eventos científicos sobre formación docente.....	92
La creación de la Maestría en Educación y Extensión Rural	92
Consideraciones finales.....	93
Programa de formación de los docentes del área salud	93
Programa de formación didáctica del área social	97
Actividades desarrolladas.....	98
Perfil de los docentes-cursantes del Programa	99
Principales motivaciones de los docentes-cursantes para realizar los cursos.....	100
Actividades de formación realizadas por el Programa en el período 2001-2012	100
Docentes a cargo de cursos y talleres del Programa en el período 2001-2013.....	102
Reflexiones finales.....	102
Las TIC en la formación de docentes de la UdelaR	103
Las políticas de soporte tecnológico.....	103
La estrategia general de formación de docentes.....	104
Experiencia acumulada.....	105
La tutoría virtual como dirección y ejemplo	107
Proyecciones	108

A modo de síntesis	108
Bibliografía consultada.....	109
Capítulo 3 - Seguimiento de las Metas 2021: el desafío de la comparabilidad midiendo la diversidad	112
El punto de partida	113
La formación inicial docente	113
Los indicadores 29, 30 y 31 de las metas 2021.....	116
Operacionalización de la Meta General Octava: Definición y formalización de los indicadores de Formación Docente	117
Situación actual de la formación inicial y de la mejora continua docente en los países de la región.....	126
La cobertura de la titulación en formación inicial docente.....	127
La titulación según el nivel educativo de la formación recibida	129
Titulación por lo menos terciaria entre los docentes de primaria.....	129
Titulación universitaria entre los docentes de secundaria.....	130
La formación continua de los docentes.....	132
Consideraciones finales.....	134
Cómo dar seguimiento a las Metas Educativas 2021.....	137
Bibliografía consultada.....	145
Referencias	148
Consideraciones finales.....	149
ANEXO I	151
Autores	151
Relación de participantes y colaboradores en el informe	152
ANEXO II	153
Anexo II-A: Posgrados aprobados por el Consejo Directivo Central, previa evaluación de la Comisión Académica de Posgrado.....	153
Anexo II-B: Número de egresados relevado correspondiente a cada posgrado por área y servicio según año lectivo (2007-2011).....	163
Anexo II-C: Convenios Internacionales.....	170
ANEXO III	212
Resumen del Documento Metodológico desarrollado por Uruguay para el seguimiento de las Metas Educativas 2021	212
Meta General Primera	212
Meta General Segunda.....	213
Meta General Tercera	224
Meta General Cuarta.....	225
Meta General Quinta.....	227
Meta General Sexta	233
Meta General Séptima.....	235
Meta General Octava	237
Meta General Novena.....	240

Presentaciones institucionales

Ministerio de Educación y Cultura

En momentos en que la sociedad asume la educación como una cuestión central, clave para el desarrollo del país, la reflexión en torno al papel de los educadores y su formación es sin duda un elemento de gran significación.

Los desafíos de hoy en materia de educación involucran al conjunto de la población. La sociedad es un espacio de aprendizaje permanente en el que niños, jóvenes y adultos adquirimos, descubrimos e intercambiamos capacidades. En este contexto, las instituciones educativas se enfrentan a la necesidad de importantes transformaciones en las que el papel de los docentes adquiere particular relevancia. Ellos son, y deben ser cada día más, una referencia ineludible para la ciudadanía.

La construcción de un proyecto de futuro requiere docentes con alta capacidad, que se desarrollen en un ambiente de creación de conocimientos, que desplieguen una gran capacidad crítica y que estén vinculados a amplias redes académicas desde las cuales seguir aprendiendo y compartiendo aprendizajes. Las transformaciones del sistema educativo exigen importantes inversiones, amplios consensos y trabajo sostenido a lo largo de plazos prolongados. La formación profesional de los docentes es un desafío constante y un asunto clave en el camino de las reformas estructurales, que la sociedad toda debe asumir con un fuerte compromiso.

Nos enfrentamos al desafío de crear instituciones de carácter universitario para la formación en educación. Es necesario que los docentes se formen en un nivel superior, en forma permanente, con mayores exigencias y mayores posibilidades de alcanzar niveles de excelencia. Es imprescindible, además, incorporar a la formación los nuevos perfiles de educadores, vinculados a la integración y a la convivencia, que nos exigen los tiempos actuales. Nuestro país cuenta para ello con una muy rica tradición en formación docente y en el desarrollo de conocimiento en diversas disciplinas. La reflexión que aborda la sociedad en torno a la educación nos ofrece una gran oportunidad para repensar estrategias y diseñar nuevas políticas educativas. Los procesos de transformaciones iniciadas por ANEP y UDELAR nos brindan mejores condiciones para emprender nuevos caminos. Desde una perspectiva colaborativa, sumando los esfuerzos de las ricas trayectorias que han recorrido nuestras instituciones educativas, tenemos una importante plataforma desde la cual asumir los desafíos de esta hora.

En ese sentido, el material que estamos compartiendo es una contribución de gran valor para poner en común información que nos permita conocer con mayor precisión cuál es la situación en la que está hoy la formación de nuestros docentes y, de esta forma, profundizar y avanzar en la discusión para tomar las decisiones adecuadas. La publicación presenta aspectos pedagógicos fundacionales y actuales, así como datos de la realidad del Uruguay. Entendemos que este material constituye un insumo para el diseño e implementación de políticas educativas y, por ello, es de interés no solo para

los actores más directamente involucrados en la educación, sino también para la ciudadanía en su conjunto.

Por otra parte, la publicación nos presenta el grado de avance de las metas que el Uruguay ha asumido a partir de la XVIII Conferencia Iberoamericanas de Educación, celebrada en El Salvador el 19 y 20 de mayo de 2008, donde los ministros de Educación de los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), acordaron la realización del Proyecto METAS 2021: «La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios».

La necesidad de transformaciones en el sistema educativo no nos encuentra solos. El mundo entero aborda estas temáticas con gran interés. La participación en compromisos internacionales nos abre la posibilidad de intercambiar procesos y experiencias, de compartir con otros países una mirada de conjunto en torno a preocupaciones comunes, como son la inclusión social, el fortalecimiento de la convivencia y el rol de la educación. Nuestra contribución requiere la construcción de un perfil propio, un horizonte común, en el que nuestra sociedad sea capaz de proyectarse y de definir en conjunto el camino por el cual avanzar. Debemos ser capaces de medirnos con nosotros mismos, reconocer nuestros logros y al mismo tiempo nuestras dificultades.

Esta publicación nos invita a reflexionar, compartiendo una mirada sobre la formación docente en el país y, al mismo tiempo, sumando nuestra voz a la voz de la región. Confiamos en que este material sea una herramienta para seguir avanzando, reconociendo luces y sombras, pero con la firmeza que requieren las transformaciones estructurales que necesitamos para construir una sociedad cada día más humana, justa y solidaria.

Ricardo Ehrlich

Ministro de Educación y Cultura

Administración Nacional de Educación Pública

El libro que hoy se presenta reúne en su título dos aspectos insoslayables a la hora de apoyar los logros propuestos en las Metas 2021: el desarrollo profesional docente y la mejora de la educación.

Reúne también en sus capítulos, ensayos que abordan el tema desde miradas propias de cada institución, pero que, sin embargo, muestran coherencia y preocupación a la hora de encontrarse unidos en el respeto por la relevancia que cobran la educación, las instituciones que la imparten y quienes ejercen la docencia como tarea cotidiana en los contextos actuales.

En las épocas que atravesamos, emergen como urgentes los desafíos de equidad, integración inclusiva y calidad. Se reformulan viejos cuestionamientos y aparecen nuevas demandas y exigencias que ponen de manifiesto que la democratización de la educación es un proceso complejo que involucra tanto el compromiso del Estado como el protagonismo de los educadores, articulados en la acción pedagógica, a través de las políticas educativas.

Por su parte, nuestra Ley de Educación —al concebir la educación como derecho humano fundamental y como bien público y social— centra la definición de las políticas educativas en el interjuego de los derechos de las personas para su pleno desarrollo a lo largo de toda la vida.

Pensar este mandato en la dimensión de país representa un avance sustantivo, aunque no de sencilla resolución, pues hace garante al Estado de promover una educación de calidad para todos, lo que a su vez exige cumplir con los requisitos de disponibilidad, adaptabilidad, asequibilidad y accesibilidad en materia educativa.

En el marco de una nueva complejidad institucional y subjetiva —que caracteriza el contexto de las prácticas educativas del presente— repensar el papel que juega en este entramado la formación docente en su conjunto y formular políticas en relación con las necesidades formativas de los futuros profesionales y de los que ya lo son, constituye un desafío ineludible.

La formación de los docentes es un punto clave de cualquier propuesta educativa y político-social. Su tarea, la de enseñar, marca a las nuevas generaciones, orienta el aprendizaje, modela el modo de relacionarse con los saberes, con los valores, con los otros y consigo mismo, estimulando actitudes y aptitudes.

Siendo entonces la docencia una profesión que envuelve este compromiso y esta responsabilidad de significativa relevancia social, se torna ineludible el compromiso de pensar seriamente en ella.

El país cuenta con una larga historia en materia de formación docente y con la experiencia y las lecciones aprendidas, recogidas por numerosas generaciones de profesionales formados bajo regímenes y tutelas diferentes. Sin embargo, el presente, con sus particulares desafíos, constituye un encuadre estimulante para reflexionar sobre algunas de las cuestiones nodales que involucran de un modo diferente la formación docente, continua y en servicio.

Si —por las consecuencias que comporta— aspiramos a atender en forma interrelacionada la profesión en sí, la carrera docente, la formación profesional y las condiciones laborales —como forma de

revalorizar la profesión, mejorar el interés por ella y lograr la posibilidad de desarrollo profesional y de titulación obligatoria en el mediano y largo plazo— es largo el camino que aún queda por recorrer.

Por ello, en el marco de las grandes metas, reconocemos el esfuerzo colectivo realizado en esta ocasión. Es una acción interinstitucional que surge del interés común, del intercambio, de la articulación y la complementariedad. Estas visiones complementarias vinculan el fortalecimiento de la profesionalización con el apoyo a la función docente y exponen que, afortunadamente, el debate sobre la formación docente inicial y permanente aún tiene la posibilidad de presentarse inagotable, dinámico y siempre renovado cuando se trata de alcanzar respuestas a problemas impostergables.

Profesor Wilson Netto Marturet

Presidente

Universidad de la República

Bienvenida sea esta contribución a una tarea que el país no logra abordar al nivel que hace falta. Durante demasiado tiempo no percibimos la gravedad del problema. Dado que la crítica bien entendida, como la caridad, comienza por casa, subrayo que la Universidad de la República tardó en comprender que debía encarar urgente y decididamente su propia transformación. Estamos tratando de recuperar el tiempo perdido, impulsando, sin desmedro de carencias e insuficiencias varias, un proceso de cambios en profundidad, democráticamente definidos y colectivamente protagonizados. Creo que en la institución, en el marco de la imprescindible diversidad de opiniones, ha llegado a ser ampliamente respaldada la opinión de que defenderla pasa sobre todo por mejorarla y cambiarla.

Ello vale para el conjunto de la educación nacional, afectada como se sabe por graves problemas. Al tope de ellos ubicaría la necesaria transformación de la educación media, sin la cual difícil será universalizarla, lo cual a su vez condiciona —obviamente— la generalización de la educación terciaria, clave de desarrollo integral en nuestra época. Debemos construir una educación media renovada que, de maneras variadas, habilite a todos sus egresados tanto a incorporarse al mundo del trabajo digno y calificado como a seguir, con adecuada preparación, estudios de nivel superior.

A su vez, para ello es fundamental ofrecer adecuadas opciones formativas a quienes sientan la vocación que atrae a esa maravillosa actividad que es la docencia. Para defender, mejorar y transformar toda la enseñanza, necesitamos un número mucho mayor al actual de docentes formados a alto nivel, socialmente reconocidos y con perspectivas de avance en su carrera.

Así, si al tope de la agenda de nuestros problemas educativos figura la transformación de la educación media, en un segundo lugar muy próximo ubicaría la cuestión de la real formación universitaria de los docentes de todas las ramas de la enseñanza. La enseñanza solo es universitaria si se brinda en ámbitos de creación, donde se generan y usan de formas socialmente valiosas conocimientos de alto nivel. Nadie necesita más acceder a ese tipo de enseñanza que quienes aspiran a enseñar a otros. Ello es así porque la maravillosa profesión de ayudar a que otros aprendan tiene como desafío mayor generar interés y entusiasmo en los estudiantes, lo que requiere presentarles lo que se enseña, como algo vivo y abierto a sus aportes creativos. En tales condiciones, se llega a sentirse capaz de seguir aprendiendo siempre, de disfrutar de aprender y de hacer, de trabajar con otros para resolver creativamente problemas del más variado tipo. Y esta actitud, a su vez, es la condición imprescindible para acceder, efectivamente, a la enseñanza avanzada, combinada a lo largo de toda la vida activa con el desempeño laboral y ciudadano, con la expansión de la cultura y con la mejora de la calidad de vida individual y colectiva.

Para afrontar desafíos como los anotados necesitamos algo que todavía está en el debe del Uruguay: una política de nación para la educación.

Dr. Rodrigo Arcena
Rector

Prólogo

Nuestro país, en el marco de América Latina y del mundo, enfrenta desafíos educativos propios y compartidos.

Una de las claves para comprender el momento actual es la temporalidad de los procesos y, entre sus dimensiones más importantes, debemos prestar atención a su historicidad y a la velocidad en que pueden procesarse los cambios.

En este sentido, el continente presenta importantes heterogeneidades tanto en la antigüedad y en la maduración de los dispositivos educativos de los diferentes países como en los ritmos de evolución de las transformaciones necesarias.

La temprana consolidación del sistema educativo uruguayo ha determinado históricamente una temprana cobertura universal en educación primaria que se mantiene hasta el presente. Pero esto no ha ocurrido de la misma manera en educación media, donde los procesos de incremento de la cobertura demuestran niveles de logro aún desafiantes.

La educación media en nuestro país ha transitado por diferentes etapas (UNICEF, 2010) y los desafíos que la aquejan no son nuevos ni de fácil solución. Constituye una de las principales preocupaciones y ejes de debate actual sobre el mejoramiento de los dispositivos y de los resultados académicos finales. Y si bien tiene características propias, no representa un caso aislado ni en la región ni en el continente.

En efecto, la formación de la escuela primaria ya no es suficiente para desempeñarse en el mundo actual; se necesita un mayor bagaje de conocimiento técnico y de cultura general para poder integrarse, trabajar y disfrutar. Cada año crece el ingreso a la educación media generando una «crisis de crecimiento» en el sistema educativo. Es un fenómeno positivo pero problemático. Quienes antes no hubieran ingresado y ahora lo hacen traen en general culturas diferentes de aquellas que el sistema educativo está preparado a recibir. Si no se encuentran las formas de llegar a esas culturas y sensibilidades, es natural que se produzca desvinculación o mal rendimiento.

En cualquier caso, las soluciones siempre terminan pasando por quienes se encuentran en la primera trincherita: los docentes. Comprender esto —y hacerlo en su dimensión histórica y en su capacidad de transformación actual— resulta vital para afrontar todos los demás desafíos.

Así planteado, los recursos docentes, los asuntos relativos a cómo se forman, en cuánto tiempo y con qué capacidades, son aspectos que, hora en su relevancia instrumental, hora en su condición final sustantiva, representan una dimensión insoslayable al momento de implementar toda política educativa.

La constatación de la importancia de atender los problemas emergentes y los déficit existentes en relación con la formación docente legitiman el presente esfuerzo editorial. Pero para comprenderlo en su génesis es necesario comprender el impulso internacional que se le está dando a estos temas y el papel que nuestro país ha asumido en dichos empeños, particularmente, la relación de cooperación internacional que el espacio del Proyecto Metas Educativas 2021 se encuentra constituyendo.

En el marco de la XVIII Conferencia Iberoamericanas de Educación, celebrada en El Salvador el 19 y 20 de mayo de 2008, los ministros de Educación de los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), acordaron la realización del Proyecto Metas 2021: «La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios».

Este proyecto apunta a «mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social». Y se propone trabajar en algunos «retos aún no resueltos», como el analfabetismo, el abandono escolar temprano, el trabajo infantil, el bajo rendimiento de los alumnos y la escasa calidad de la oferta educativa pública.¹

Con estos objetivos, los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos, dieron inicio a las tareas de formalización y costeo de las metas generales, debatiendo y acordando los contenidos, alcances y plazos para la elaboración de proyectos nacionales que pudieran articularse en un único proyecto multinacional a junio de 2010. Dicho proyecto fue ajustado y convalidado por los ministros en setiembre y, finalmente, aprobado por los presidentes en noviembre de dicho año.

El texto formula 11 metas generales y 27 metas específicas. Y propone, para su seguimiento y evaluación, 38 indicadores asociados a cada una de las metas específicas.

De manera que el proyecto no solo constituye una declaración de intenciones, sino un programa de acción que se propone niveles de logro específicos para un futuro cercano, simbolizado en el año 2021.

Adicionalmente, para la mayoría de las metas se fijaron niveles de logro intermedios a ser alcanzados en el año 2015. Esto en coincidencia con los plazos de otras metas acordadas internacionalmente por las naciones. En particular, en relación con las Metas del Milenio y de Educación para Todos.

El monitoreo y la evaluación del proceso propuesto por el proyecto, requiere de instrumentos y recursos especializados. Por ello, la cumbre de presidentes de Mar del Plata de 2010 creó el Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) con la finalidad de monitorear, dar seguimiento y contribuir con información pertinente al desarrollo de las metas.

Esta institucionalidad fue pensada para lograr una máxima participación de los diferentes actores involucrados, mediante un diseño organizacional con base en tres organismos de coordinación y cooperación internacional: un Ejecutivo, que cuenta con técnicos estables y que actualmente es presidido por el Secretario General de la OEI; un Consejo Rector, que está integrado por representantes de los Ministerios de Educación de los países miembro y que tiene el cometido de tomar las decisiones relativas al seguimiento y evaluación de las metas y de confeccionar y publicar la información que la marcha del proyecto requiera; y un Consejo Asesor, que reúne a actores y expertos de la sociedad civil y que tiene la misión de fomentar y protagonizar un diálogo crítico en relación con las decisiones del Consejo Rector, debatiendo los informes de seguimiento del *Proyecto Metas 2021* y aportando transparencia y participación al proyecto.

1. Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, España (2010). Página 9. <http://www.oei.es/metas2021.pdf>

En setiembre de 2009, los técnicos ministeriales reunidos en la ciudad de Panamá adoptan la propuesta de CEPAL sobre una metodología de proyección para los indicadores y asumen el desafío de elaborar su propio proyecto en base al formato planteado.

El compromiso supuso, por una parte, establecer los valores de 2009 como *línea base*, estimando la progresión anual de cada indicador y fijando valores metas al 2015 y al 2021 para cada uno de ellos y, por otro lado, realizar una planificación de costos de las metas considerando qué parte de ellas ya estaban previamente financiadas —porque el país tenía previsto dentro de su planificación realizar gastos en el mismo sentido—, pudiéndose así diferenciar estas contribuciones propias (previstas independientemente del proyecto) de las contribuciones específicas a las que cada país se comprometería para alcanzar las metas, calculando el impacto anual de dicho esfuerzo en relación con el PIB y en consideración del crecimiento económico proyectado.

Además, se acordó que cada país debía tener la libertad de adoptar objetivos para todas o algunas de las metas y, aun, para establecer metas propias no previstas en el proyecto. Por ello, el proyecto final es el resultado de la articulación de los proyectos individuales.

Para su monitoreo, ha sido propuesto un sistema de indicadores interdependiente que reúne información con diferentes niveles de complejidad. Por una parte, existen indicadores periódicamente reportados por los países en el marco de su participación en los sistemas de información educativa internacionales. Pero por otra, se propone reunir información que no forma parte de los sistemas de indicadores internacionales: en algunos casos se trata de información que se encuentra disponible en la mayoría de los países, pero que requiere de unificación conceptual y metodológica para su integración sistémica en otros es información nueva y propone el desafío de comenzar a relevarla.

La definición más operacional de este sistema de información es, a su vez, el resultado de un proceso. Un proceso en el cual es necesario distinguir dos momentos o etapas: el primer impulso, que representó un escenario en el que se procuró unificar los proyectos elaborados independientemente por cada país y, posteriormente, un segundo momento donde se apeló a la realización de una encuesta a los referentes de los países, implementada por el IESME entre diciembre de 2010 y febrero de 2011.

La primera estrategia no logró reunir informes de todos los países, razón por la cual se implementó la segunda. El segundo dispositivo proporcionó información sobre los indicadores nuevos y permitió su articulación con la información disponible en los organismos internacionales. Con base en esta encuesta se pudo establecer una línea de base para la evaluación y el seguimiento de las metas, la que fuera publicada en *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2011*, de la OEI.²

El proyecto no se reduce a la formulación de un conjunto de metas educativas. Se propone la superación de las desigualdades sociales, generalizar el buen vivir, promover la defensa de la naturaleza, el reconocimiento efectivo de los derechos de todas las personas y el acceso equitativo a los bienes materiales y culturales disponibles.

Particularmente, se propone colaborar, en el marco del logro de las metas, impulsando un conjunto compartido de programas de acción orientados especialmente hacia aquellos colectivos más olvi-

2. *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2011*. Metas Educativas 2021, OEI, Madrid (2011). <http://compromiso-porlaeducacion.mx/wp-content/uploads/2011/12/Miradas.pdf> (vigencia del enlace: 19/10/2013).

datos: los grupos originarios, los afrodescendientes, las mujeres, las personas que viven en zonas rurales y los sectores socioeconómicamente vulnerables.

Finalmente, también se propone fomentar la cooperación internacional y lograr que los países aprecien el valor de formar parte de la comunidad iberoamericana de naciones.

Existe, pues, el convencimiento de que la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social. Que el camino es la incorporación de toda la sociedad en el debate de las metas y de sus indicadores, en su refrendo, en su seguimiento posterior y en su compromiso activo para lograrlas. El proyecto aspira a ser de todos y de cada uno, con un marco común, pero con un perfil propio de cada país.

Entre las diferentes dimensiones impostergables definidas por el proyecto como factores determinantes para enfrentar el desafío de elevar el rendimiento estudiantil y la calidad educativa, se comprendió que el mejoramiento de la formación inicial y continua de los recursos docentes es un aspecto prioritario. En este sentido, se acordó la realización de un informe temático (Miradas 2013) que constituyera un primer esfuerzo hacia la elaboración de información comparable y sustentable sobre la formación docente en los países comprometidos con el proyecto.

Los días 5 y 6 de abril de 2011, en la ciudad de San Pablo (Brasil), se celebraron las primeras reuniones del Consejo Rector y del Consejo Asesor. Y el 7 de octubre de 2011 en la II Reunión del Consejo Rector, celebrada en la ciudad de México, se acordó poner especial atención en la definición de algunos conceptos relevantes para la elaboración de los futuros informes. Entre estos, se estableció la realización de un informe temático sobre la situación de la formación docente en los países comprometidos con el proyecto y la necesidad de elaborar un Documento Metodológico para el Seguimiento de las *Metas Educativas 2021* del IESME.

La Meta general octava, que se propone el fortalecimiento de la profesión docente, se integra con dos metas específicas: mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria (Meta específica 20) y favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente (Meta específica 21). Asimismo propone tres indicadores para dar seguimiento a dichas metas, los Indicadores 29, 30 y 31: porcentaje de titulaciones de formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad (Indicador 29); porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia superior al nivel 3 de la CINE y porcentaje de profesorado de secundaria con formación universitaria y pedagógica (Indicador 30); y porcentaje de escuelas y de docentes que participan en programas de formación continua y de innovación educativa (Indicador 31).

Nuestro país fue invitado a colaborar en estos emprendimientos; confeccionó, por un lado, un documento sobre el desafío inherente a la generación de estos nuevos indicadores a nivel regional en el marco del proyecto y, por otra parte, realizó un estudio de caso sobre la formación docente en Uruguay. Ambos documentos fueron incluidos, conjuntamente con un estudio de caso de la formación docente en México, en la publicación *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2013*. Además, el Consejo Rector del IESME encomendó a los técnicos del Área de Investigación y Estadísticas de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura de nuestro país la elaboración de un borrador de Documento Metodológico para el Seguimiento de las Metas Educativas 2021. Este último documento integrará la publicación *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2014* de OEI y

ha sido utilizado por el IESME para organizar el relevamiento y el procesamiento de los indicadores que permiten el monitoreo de la evolución del proyecto.

Los documentos que integran la publicación *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2013* de OEI, así como un resumen del borrador del Documento Metodológico que integrará *Miradas 2014*, fueron elaborados por equipos técnicos de diferentes instituciones nacionales y coordinados por el Grupo Interinstitucional de Asistencia al Seguimiento de las Metas 2021 (GIAS 2021), que se encuentra integrado con representantes del MEC, la ANEP y la UdelaR.

Estos documentos constituyen una primera puesta a punto sobre la situación de la formación docente en nuestro país y en la región y de los instrumentos técnicos internacionales para la elaboración de indicadores sobre educación y representan un ejemplo de las capacidades de colaboración técnica de nuestro país en los espacios de cooperación internacional que integra.

Esta activa participación de técnicos e instituciones uruguayas en el marco del Proyecto Metas Educativas 2021 de OEI ha motivado la elaboración del presente informe país sobre el desarrollo profesional docente y la mejora de la educación.

Con los ajustes imprescindibles que la presentación que un informe nacional demanda, estos documentos forman una parte sustantiva de la presente publicación. Pero además, el presente informe incorpora la perspectiva universitaria no solo de la formación docente inicial sino también de la superior, particularmente en el marco de la formación para el desempeño docente en los espacios educativos de la educación superior.

En un primer capítulo se presenta un estudio de la formación para el ejercicio docente en la educación básica en nuestro país (inicial, primaria y media): «La formación docente para la educación básica en Uruguay». El mismo fue elaborado por el Consejo de Formación en Educación de la ANEP.

En el Capítulo 2 se incorporan dos perspectivas sobre la formación docente en el marco de la educación superior en términos de la polivalencia de funciones de la docencia universitaria, enseñanza, investigación y extensión, inherentes a los fines y cometidos de la Universidad. El capítulo se propone dos niveles de reflexión fundamentales involucrados en el desarrollo profesional del docente universitario. Primeramente, el desafío presente en la formación docente en el marco de la formación de postgrado, es decir en los niveles de mayor profundización profesional, de especialización y de creación de conocimiento. Pero también, desde una perspectiva funcional más específica, el desafío de la formación pedagógica que respalde un desempeño docente crecientemente complejo en un contexto de transformaciones sociales y culturales profundas.

En un tercer capítulo, se incluyen dos contribuciones metodológicas de nuestro país al abordaje internacional de los sistemas de información que el Proyecto Metas Educativas 2021 se ha propuesto. Primeramente, una reflexión sobre el desafío que supuso la elaboración de indicadores de formación docente comparables y sustentables.³ Seguidamente, se incluye un resumen del borrador de Documento Metodológico para el Seguimiento de las Metas Educativas 2021, con un tratamiento más extenso y técnicamente más detallado, sobre los indicadores formalizados sobre formación docente. Se cierra con el detalle de los resultados obtenidos, en primera instancia, por el relevamiento realizado

3. Estos contenidos se incluyen en el Capítulo 2: «Seguimiento de las Metas 2021: el desafío de la comparabilidad midiendo la diversidad», de *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2013*, de OEI.

por el IESME con base en dichos indicadores. Estos documentos fueron elaborados por el Área de Investigación y Estadística de la Dirección de Educación del MEC.

Con este Informe País sobre el «Desarrollo profesional docente y mejora de la Educación», el Grupo Interinstitucional de Asistencia al Seguimiento de las Metas 2021 (GIAS 2021) se propone reunir la información disponible más actualizada sobre la temática. Pero sobre todo, tiene por objeto reunir y proporcionar elementos de reflexión y debate, convocando para ello a los espacios institucionales en que la formación docente representa un eje central de desvelo y dedicación profesional cotidianos.

Capítulo 1

La formación docente para la educación básica en Uruguay

Margarita Luaces

Antecedentes

Desde el punto de vista institucional, el sistema educativo uruguayo se diferencia del común de los países, en los cuales los Ministerios de Educación se encuentran directamente encargados del diseño y ejecución de las políticas educativas.

Una de esas particularidades es la existencia de dos Entes Autónomos consagrados en la Constitución de la República. Son ellos:

- a. la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), que rige la educación pública en los niveles inicial, primario, medio, técnico y hasta la reciente aprobación de la nueva Ley de Educación (Ley N.º 18.437) en el año 2008, la formación docente
- b. la Universidad de la República (UdelaR), regida por la Ley N.º 12.549 del 29 de octubre de 1958, que regula la educación pública Universitaria

Tanto la Universidad de la República como la Administración Nacional de Educación Pública, que tienen autonomía en acciones y decisiones en materia educativa, se encuentran reguladas en la Constitución de la República (artículos 202 y siguientes) y sometidos a los Organismos de Contralor del Estado⁴.

Algunos signos particulares del proyecto fundacional de la formación docente en Uruguay

En Uruguay, la formación de docentes para los distintos niveles de educación fue concebida en diferentes momentos históricos, respondiendo a propósitos desiguales.

A partir de las ideas declaradas de José Pedro Varela, la sociedad uruguaya construyó un sistema de educación primaria que cubrió el espacio social y geográfico nacional, cumpliendo con la integración nacional, la alfabetización de la población y la educación de los niños a nivel primario. El sistema formó además, sistemáticamente, a su cuerpo docente elaborando su estructura organizacional y otorgando carácter profesional a sus docentes.

El tipo de formación ofrecida permitió que la educación primaria actuara como un verdadero agente socializador y de integración cultural en una sociedad segmentada según grupos sociales originarios de inmigraciones de las más variadas procedencias, lenguas y culturas.

4. (Tribunal de Cuentas, Tribunal de lo Contencioso Administrativo etc.).

Con el sistema de formación de docentes para el nivel medio ocurrió un proceso diferente, especialmente determinado por el hecho de que la enseñanza media nace en Uruguay a fines del siglo XIX como instancia *preparatoria* para los estudios universitarios.

Originalmente, bajo jurisdicción de la Universidad de la República como su Sección Preparatoria, se trató de una educación dirigida a preparar al grupo de jóvenes que luego desarrollarían estudios universitarios. Tutelado posteriormente por el Consejo de Educación Secundaria, el nivel de enseñanza a lo largo del siglo XX evoluciona hacia una educación de masas sometida a múltiples exigencias y demandas por parte de los diferentes segmentos de la sociedad, con relación al papel que debía cumplir.

En cuanto a la formación de los docentes para el nivel medio, puede afirmarse que la falta de definición de perfil para la formación de docentes acompañó la falta de perfil para la enseñanza secundaria, colocada a medio camino entre la educación primaria y terciaria.

Recién en el año 1951, el país contará con su primer instituto de formación de profesores y, hasta la década del setenta, será la única Institución Nacional que atenderá en forma exclusiva la formación de docentes para la enseñanza media.

Tal como lo señala la historia, las instituciones formadoras, tanto de maestros de educación primaria como de profesores de educación media, fueron en sus inicios dependientes de los Consejos de Educación respectivos.

Sin embargo, en el correr del siglo XX se consolidó el proceso de independencia de estos Consejos que se constituyeron en un sistema con identidad propia.

La independencia de la formación docente del subsistema destinatario elevó la formación docente en su conjunto a su necesaria consideración como nivel terciario de educación y se ampliaron las exigencias previas de ingreso.⁵

La formación de docentes para los diferentes niveles del sistema educativo formal.

La formación de docentes en el Uruguay para los diferentes niveles del sistema educativo formal se realiza en la actualidad:

- a. **en el Sector Público**, en Centros de Formación docente terciarios, no universitarios, dependientes (en el presente y hasta la implementación definitiva del IUDE) del Consejo de Formación en Educación y en la Universidad de la República (en programas de formación de docentes universitarios y formación de Licenciados en Educación Física que quedan habilitados a desempeñarse en ANEP).
- b. **en el Sector Privado**, en Instituciones privadas de carácter terciario no universitario y en el ámbito de Institutos y Universidades privados.

5. Se señala también que este hecho al mismo tiempo aumentó, paulatinamente, la distancia entre subsistemas interdependientes, dilatando la brecha producida entre la formación recibida y la realidad educativa de destino. El normalismo, como identidad y matriz fundante del magisterio mantendrá permanencia a través del tiempo. Por su parte, el profesorado se sostendrá en sus mandatos fundacionales (formación de grado, formación continua de profesores, formación de sus cuadros docentes e investigación) pero la exigencia de formación profesional como requisito indispensable de actuación, permanecerá en un debe que hasta hoy persiste.

Es importante señalar que la formación de docentes se incluye mayoritariamente en el ámbito de ANEP y, secundariamente, en el resto de las Instituciones (públicas o privadas). En función de ello, nuestro informe se centrará muy especialmente en este ámbito, aunque corresponde señalar que todos ellos, según la Ley de Educación 18.437, formarán parte de la Educación Terciaria (constituida por la Universidad de la República, el Instituto Universitario de Educación y los Institutos de Educación Terciaria).⁶

La situación de transición hasta la instalación del IUDE

El Instituto Universitario de Educación (IUDE) es creado por la actual Ley de Educación⁷ con el propósito de desarrollar actividades de enseñanza, investigación y extensión y su finalidad es la formación de maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores.

Sin embargo, en tanto no se encuentre en funcionamiento, la Ley en sus disposiciones transitorias faculta al Consejo Directivo Central de la ANEP a adoptar las decisiones que correspondan para mantener la continuidad de la formación y el perfeccionamiento docente a su cargo.⁸

El 24 de junio de 2010, por Acta Extraordinaria N.º 5, Resolución N.º 1 del Consejo Directivo Central de la ANEP, se dispone que en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública funcionará un órgano desconcentrado denominado Consejo de Formación en Educación (CFE).

Actualmente, es misión del CFE:

- » Asegurar la continuidad y superación de la calidad educativa de las acciones de formación de grado y posgrado de docentes y educadores.
- » Contribuir al desarrollo profesional permanente de los docentes y educadores en servicio.
- » Concretar la instalación e implementación del Instituto Universitario de Educación.
- » Profundizar y consolidar el ejercicio de las tres funciones universitarias esenciales, enseñanza, investigación y extensión.
- » Cooperar en la construcción de una nueva institucionalidad educativa universitaria desplegada en el territorio nacional en el marco de una perspectiva innovadora y de pertinencia social.

6. Artículo 7, Ley 18.437.

7. Artículo 84.

8. Disposiciones transitorias. Título VI, numeral H.



Formación inicial y acceso a la docencia

La oferta educativa de formación docente

Como señalamos en el apartado anterior, la formación de docentes en el Uruguay para los diferentes niveles del sistema educativo formal se realiza en el sector público y en el sector privado (muy mayoritariamente en el ámbito correspondiente a la Administración Nacional de Educación Pública—ANEP). No obstante, se reseñarán brevemente todos los ámbitos.

Instituciones del SECTOR PÚBLICO involucradas en la formación de docentes.

- a. Centros de Formación Docente dependientes del Consejo de Formación en Educación de la ANEP⁹

Se trata de los Institutos de Formación Docente ubicados en todo el territorio nacional tal como se expone en el siguiente cuadro y que integran, en Montevideo, al Instituto de Profesores Artigas (IPA), los Institutos Normales (IINN), el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) y el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES); y en el interior del país, los Institutos de Formación Docente (IFD) y los Centros Regionales de Profesores (CERP).

9. La ANEP es un Ente Autónomo con personería jurídica creada por la Ley N.º 15.739 el 28 de marzo de 1985 que funciona de conformidad a los artículos 202 y siguientes de la Constitución de la República y de la Ley N.º 18.437. Se encuentra integrada por el Consejo Directivo Central, los Consejos de Educación inicial y Primaria, los Consejos de Educación Media Básica y Educación Media Superior y de Educación Técnico Profesional (UTU).

Ubicación	Institución	Formación ofrecida
Montevideo	Institutos Normales (IINN)	Formación de maestros (para el nivel de educación primaria)
	Instituto de Profesores Artigas (IPA)	Formación de Profesores (para el nivel de educación media)
	Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET)	Formación de Maestros técnicos (para el nivel de educación técnico profesional)
	Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES)	Educación Permanente y Formación de Posgrados docentes
Interior del país	Centros Regionales de Profesores (Cerp)	Formación de Profesores (para el nivel de educación media)
	Institutos de Formación Docente (IFD)	Formación de maestros (para el nivel de educación primaria) Formación de Profesores ¹⁰ (para el nivel de educación media)

- b. Universidad de la República¹¹: (en Servicios universitarios que desarrollan carreras que incluyen docencia)

La Universidad de la República, a diferencia de lo que ocurre en los Institutos de Formación Docente antes tratados, no forma docentes con títulos habilitantes específicos para el dictado de clases en el sistema ANEP.

Sin embargo, de hecho, egresados y estudiantes universitarios ejercen docencia en algunos de sus niveles, bien por insuficiencia de número de egresados de ANEP o por circunstancias particulares determinadas por los requisitos de algunos de los niveles educativos (nivel Medio y Superior en formación docente) o cubriendo áreas para el cual no existe formación específica en el sistema ANEP (por ejemplo, el caso de Educación Física).

Con relación a la formación vinculada a la docencia en la ANEP, se hace especial referencia (en el nivel de grado) al Instituto Superior de Educación Física (ISEF) —ubicado en el Área Ciencias de la Salud— y a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación —ubicada en el Área Ciencias

10. En algunos institutos la formación de profesores se ofrece en modalidad presencial en algunas especialidades; en otros, en modalidad semipresencial.

11. De acuerdo a su Ley orgánica (Ley 12549/58) la UdelaR es una persona jurídica pública que funciona como Ente Autónomo. No necesita autorización expresa del parte del poder central para modificar su estructura, crear nuevas carreras, modificar planes, contratar docentes, etc. La estructura académica de la UdelaR se organiza en 5 áreas de conocimiento: Artística, Agraria, Científico tecnológica, Salud y Sociales y Humanas. Abarca 27 servicios (Facultades, Escuelas y Sedes en el interior del país), ofrece más de 200 títulos de grado y posgrado, desarrolla cursos de educación permanente para los graduados y cursos de formación pedagógica que se concretan especialmente en las Unidades de apoyo a la Enseñanza (UAE) y cuentan con el apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE).

Sociales y Humanas— que ofrece en sus carreras universitarias la opción docencia. De ambas, solo el ISEF tiene sedes de formación en el interior del país.

Importa también señalar que la educación impartida en el sector público (ANEP y UdelaR) es gratuita.¹²

Instituciones del SECTOR PRIVADO involucradas en la formación inicial de docentes

Las Instituciones privadas se ordenan en tres categorías.

- a. Universidades¹³
- b. Institutos Universitarios
- c. Institutos terciarios no universitarios

En términos generales, han sido habilitadas y acreditadas como tales (al igual que sus planes de estudio, organización, etc.) a partir los procedimientos que regula el Decreto 308/95.

La Universidad de Montevideo fue reconocida como institución universitaria en el año 1997 (Res. 358/997 del 29 de abril de 1997). Es una asociación civil sin fines de lucro que recoge como antecedentes las actividades realizadas por el Instituto de Estudios Empresariales de Montevideo (IEEM). Desde el año 2009, la carrera de Profesorado de Educación Media tiene la habilitación del CODICEN en las especialidades Historia, Filosofía, Matemáticas, Literatura, e Inglés. (Acta N.º 56, Res. 59 del 13 de agosto de 2009).

En el Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ), reconocido por el Ministerio de Educación y Cultura, se integra la Facultad de Educación física, Institución privada reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura. Hasta la fecha no ha realizado gestión ni tramitación alguna para obtener habilitación o reconocimiento como institución de formación docente. En ella se imparte la Licenciatura en educación física, recreación y deporte y el Reglamento de la actividad académica general (2001) expone en su artículo 1.º que en la IUACJ se desarrollarán programas educativos de nivel de grado (Licenciatura), de posgraduación (programas de educación continua, profesionales y académicos), de extensión e investigación.

Se integran en la categoría de Institutos Terciarios no Universitarios el Instituto María Auxiliadora (IMA), dedicado a la formación Magisterial, ubicado en el departamento de Canelones y habilitado por la Ordenanza N.º 14 (Resolución Interna 6/182/77. Expediente 1/811/75) y a partir del presente año, se suma el Instituto de Formación Docente Elbio Fernández con su oferta de formación magisterial.

En síntesis, en el marco de la ANEP, el CFE es el organismo directamente involucrado en las regulaciones y en la formación docente inicial y permanente.

12. En el caso particular de la UdelaR. El artículo 66 expresa que los estudiantes que cursen estudios en sus diversas dependencias, no abonan derechos de matrículas, examen ni ningún otro derecho universitario. Los títulos y certificados también se expiden libres del pago de todo derecho.

13. La Ley 16.736 del 5 de enero de 1996 establece que «se reserva el uso de la denominación Universidad o sus derivados, así como atribuir el carácter superior a la enseñanza que impartan y aplicar a los títulos y certificados que expidan las denominaciones de licenciatura, maestría, magíster y doctor o sus derivados, a las instituciones privadas cuyo funcionamiento hubiera sido autorizado de conformidad a las normas vigentes» (artículo 380).

Asimismo, supervisa la formación docente en instituciones privadas terciarias así como la formación docente ofrecida en el ámbito universitario privado (Universidad de Montevideo) cuyas carreras fueran recientemente habilitadas por el Consejo Directivo Central de la ANEP (Acta N.º 56, Res. 59 del 13 de agosto de 2009).

Con la aprobación de la Ley General de Educación N.º 18.437, la Ley 15.739 es derogada y la habilitación y fiscalización de los institutos de formación docente quedan excluidas del ámbito de la ANEP. El artículo 59 de la nueva Ley otorga a la ANEP establecer lineamientos generales para la supervisión y fiscalización de los institutos privados habilitados de educación inicial, primaria, media y técnico profesional, siguiendo los principios generales establecidos en la ley, los criterios establecidos por el Consejo Directivo Central, cada Consejo de Educación y con participación de representantes de las instituciones de educación privada

Sin embargo, en tanto no se encuentre en funcionamiento el IUDE y con relación a las instituciones formadoras de docentes, de acuerdo a lo dispuesto en sus disposiciones transitorias, la Ley 18.437 faculta al Consejo Directivo Central de la ANEP a adoptar las decisiones que correspondan para mantener la continuidad de la formación y el perfeccionamiento docente a su cargo.¹⁴

Programas y reformas curriculares

En el presente, el nivel de Formación Docente de la ANEP constituye un *Sistema de Formación Docente Integrado*.

En el año 2005, la fragmentación curricular era su característica más sobresaliente. La misma resultaba:

- » de suma de planes y modalidades diversas, y también
- » del proceso de construcción de los mismos y de la escasa participación de los involucrados¹⁵

A esta realidad, se sumó el desafío de incorporar instituciones formadoras que habían gozado de dependencia jerárquica diferente en pasadas administraciones. La fragmentación generaba a su vez, diversidad de niveles, criterios y prácticas educativas.

Ante este estado de situación, se plantearon como objetivos prioritarios,

- » integrar activamente a todos los actores involucrados en la formación docente construyendo un sistema nacional de formación docente integrado;
- » recomponer la unidad del este sistema dotando a la formación docente del estatus y coherencia académica y
- » extender en un continuo la formación docente inicial y la formación permanente de los docentes.

14. Toda la reglamentación de la ANEP en referencia a la habilitación de instituciones privadas está incluida en la llamada Ordenanza N.º 14 de 1995 (Acta N.º 86 Resolución N.º 20 de 19/XII/94).

15. Durante la década de los ochenta y con el retorno a la democracia se iniciaron los primeros procesos de transformación curricular, incluyendo, en instancias participativas de definición, a docentes en la elaboración de los lineamientos curriculares. Si bien escasas o insuficientes, estas iniciativas generaron antecedentes, experiencia y conocimiento acumulado instalado en un momento de necesidad de cambio. Una década después, las reformas educativas modificaron el escenario.

A diferencia de otros momentos históricos, se tuvo en cuenta la importancia de considerar a la formación docente como un todo capaz de permitir la articulación horizontal de las instituciones que la conforman, así como la articulación con la comunidad y contexto socio cultural.

Elaboración de un plan unificador para la formación docente de grado (Plan 2008)

Aunadas en un único sistema, la formación de maestros y la formación de profesores comparten el diseño curricular de las asignaturas ubicadas en un núcleo profesional común, en la firme convicción de que la docencia es una profesión en sí misma, con un alto grado de especificidad capaz de integrar la complejidad de sus campos de ejercicio: saber qué enseñar y cómo hacerlo, reconocer a quiénes se enseña, sin descuidar el fundamento del para qué en todas estas acciones.

Se construye de esta forma un plan que reúne dos vertientes:

1. la actualización de conocimientos que aproximan al futuro y
2. las trayectorias de intercambio con otros campos de saber en salvaguarda de las especificidades epistemológicas y profesionales inherentes a las diferentes carreras profesionales. (Maestro, Profesor o Maestro técnico)

El Plan 2008 se encuentra vigente en todas las instituciones públicas formadoras de docentes y dependientes del CFE, así como en dos instituciones privadas: el Instituto María Auxiliadora, institución terciaria no universitaria que ofrece formación magisterial y la Universidad de Montevideo que ofrece formación de profesores.

Desde su implementación a la actualidad, el plan ha sido ajustado y evaluado por el CFE con el propósito de realizar las modificaciones necesarias en el proceso de transición hacia la constitución del futuro nivel universitario que tendrá la formación docente.

Asimismo, se ha incorporado a la formación docente la carrera de Educador Social. Esta nueva carrera se propone formar profesionales de la educación con una titulación de grado de carácter terciario (y de futuro universitario), con sólidos conocimientos sociopedagógicos y culturales que le posibiliten el desarrollo de acciones educativas en contextos socioculturales e institucionales diversos así como la formulación y ejecución de programas y proyectos de investigación sobre las prácticas socioeducativas que dan fundamento, entre otras, a acciones de extensión.

Por otra parte, y al igual que en los diferentes niveles del sistema educativo formal, se han integrado al currículo de formación docente inicial las temáticas de carácter transversal sostenidas por Programas Centrales dependientes del Consejo Directivo Central de la ANEP. Son ellos: Educación Sexual; Políticas Lingüísticas; Derechos Humanos e Integración de las TIC.

En la propuesta curricular de formación inicial en nuestro país, merece ser destacada la relevancia que cobra la concepción de la unidad *Didáctica-Práctica docente* que se extiende durante los cuatro años de formación.

La Didáctica, en el componente formativo del profesional docente, surge sobre tres bases fundacionales:

- a. La práctica docente, «que tiene como finalidad adquirir aptitud para enseñar, conocer el medio educacional, penetrarse de las necesidades y fines de la enseñanza»¹⁶
- b. La tríada formativa docente de *didáctica-docente adscriptor-practicante*, que conjuga los esfuerzos formativos y que tiene como fundamentación que «...el sentido del practicum en la formación inicial tiene que ver tanto con el conocimiento del contexto en que los futuros docentes desarrollarán su trabajo con la necesidad de que, a través del contacto con la realidad de la enseñanza, comiencen a construir y desarrollar su pensamiento práctico, aquel que orientará y gobernará tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa. Es esta segunda meta la sustantiva, la que aporta significado a la primera.»¹⁷
- c. La especificidad de la Didáctica en cada nivel educativo y en cada campo disciplinar.

Estos pilares fundacionales de la *didáctica-práctica docente* se han mantenido inalterados en la estructura curricular de casi todos los planes de estudio vigentes hasta la época, más allá de las diferencias en la filosofía educativa implícita en cada uno de ellos y las diversas perspectivas teóricas interpretativas.

La formación bifronte de los docentes, que se propone desde esta Unidad, encuentra un sentido identitario supremo en los centros de formación docente, ya que «en el contexto real y desde el nivel académico, la didáctica es más que una asignatura, es la bisagra natural del sistema de formación, y asume una multidimensionalidad real articuladora de la formación pedagógica, específica y práctica desde el centro configurador de su temática».¹⁸

16. Grompone, M. (1952): Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria. Montevideo.

17. Angulo, F. (1993): ¿Qué profesorado queremos formar? En: Cuadernos de Pedagogía, 220. (Págs. 36-39).

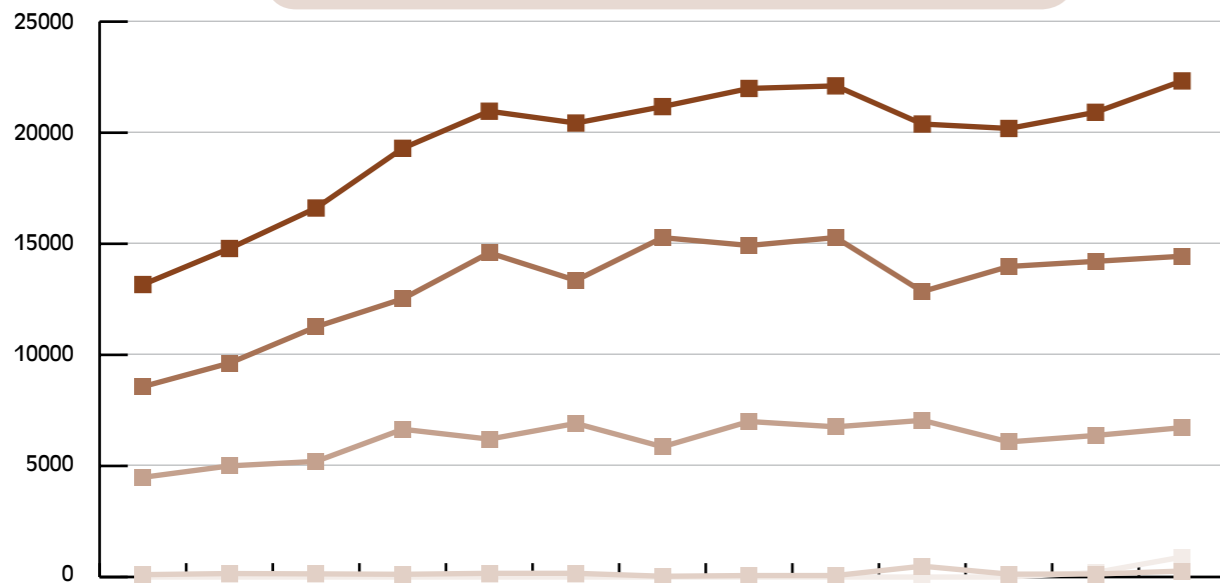
18. Luaces, M. (2002): Pilares Formativos de la propuesta de Formación Inicial en el Instituto de Profesores Artigas. Montevideo.

Perfiles sociodemográficos. Matriculación y egresos de la formación docente

Matriculación

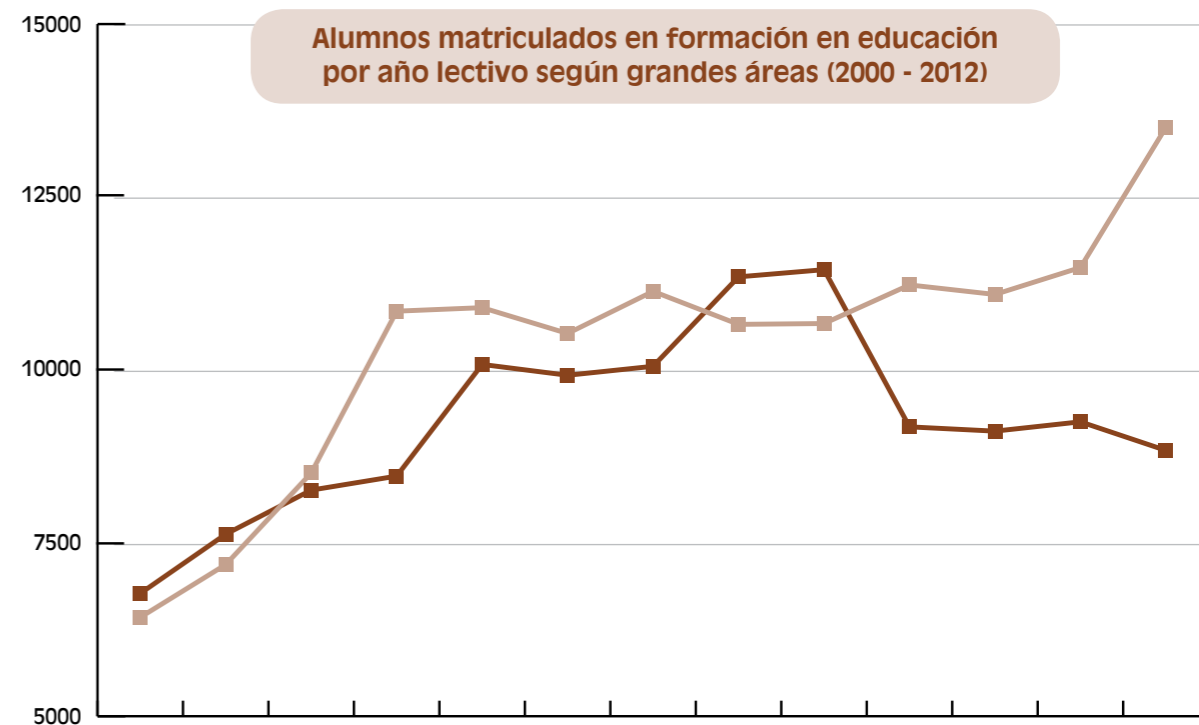
La matrícula de formación docente supera los 20.000 estudiantes. Se observa a continuación la evolución en el periodo 2000-2012, discriminado según tipo de oferta y áreas (Montevideo e interior).

Alumnos matriculados en formación en educación por año lectivo según tipo de oferta (2000 - 2012)



	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Formación Docente Total	13166	14788	16610	19298	20968	20435	21175	21992	22108	20391	20191	20919	22331
Profesorado	8571	9629	11263	12523	14594	13353	15277	14924	15280	12849	13979	14210	14440
Magisterio	4488	5002	5205	6652	6207	6915	5863	7001	6761	7053	6082	6373	6724
Maestro Técnico INET	107	157	142	123	167	167	35	67	67	489	130	134	269
Educador Social	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	202	898

Fuente: Anuario Estadístico, MEC



	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Montevideo	6756	7614	8500	10843	10894	10520	11130	10652	10664	11223	11085	11476	13504
Resto del país	6410	7174	8252	8455	10072	9915	10045	11340	11444	9168	9106	9241	8827

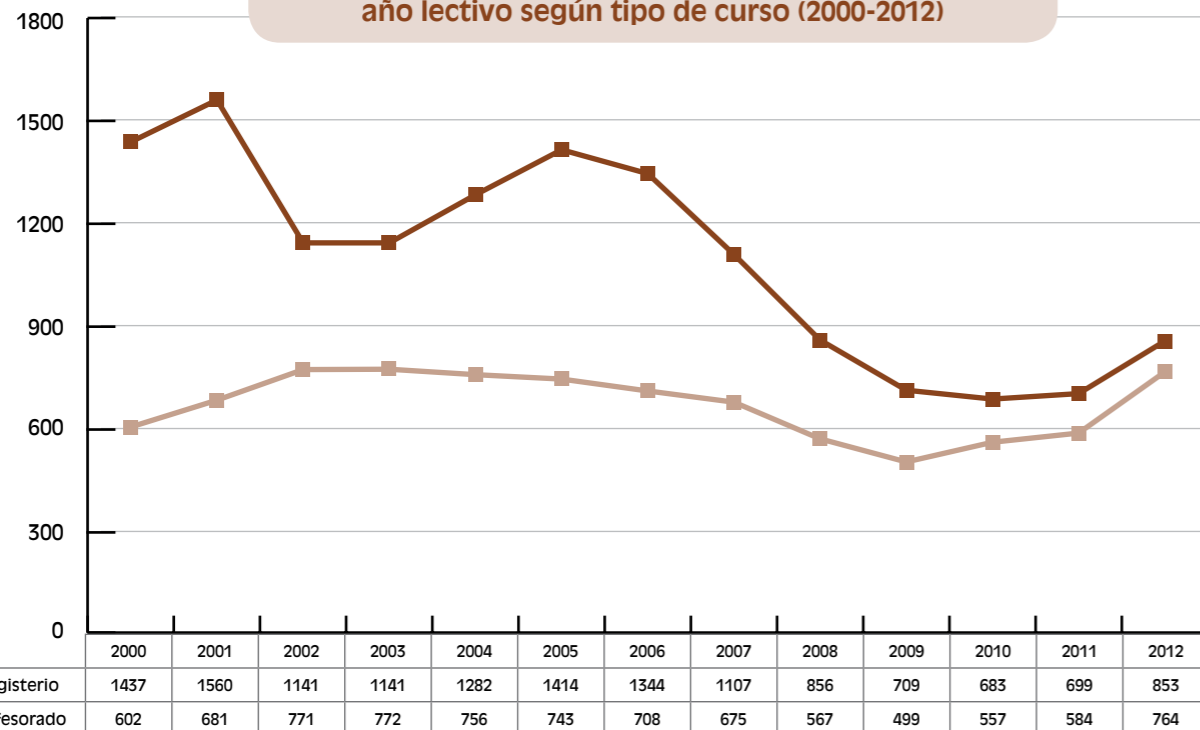
Fuente: Anuario Estadístico, MEC

Egresos

En el año 2012, la Consultora CIFRA, a solicitud del Consejo de Formación en Educación, abordó el estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente, el rezago, el abandono, la deserción y el estudio de los egresos. Para ello, analizó la trayectoria educativa de dos cohortes de estudiantes (2005 y 2008). La muestra estuvo conformada por nueve instituciones: Centros Regionales de Profesores (CERP) del Suroeste (Colonia) y Litoral (Salto), los Institutos de Formación Docente (IFD) de Durazno, Melo, Pando y Paysandú, el IPA, los Institutos Normales *María Stagnero de Munar* y *Joaquín R. Sánchez* (Montevideo) y el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET).

El estudio establece que, a pesar de que la mayoría de los estudiantes de Formación Docente elige la docencia por vocación, la carrera no constituye su único compromiso pues la mayoría de los estudiantes tiene otras obligaciones o prioridades. En cuanto a las causas del rezago estudiantil, se identifican tres factores: las características de los estudiantes, los contextos socioeconómicos de donde provienen y el sistema educativo en sí mismo, aunque «estos problemas no afectan solamente a la formación docente sino a todo el sistema educativo terciario». Según el *Anuario Estadístico 2010* del Ministerio de Educación y Cultura, el egreso de las carreras de grado es aproximadamente igual a un cuarto del total de ingresos. El informe agrega que la mayoría de los entrevistados, de los docentes que participaron en los grupos e incluso muchos alumnos piensan que el capital cultural inicial de los estudiantes de formación docente es bajo y que las nuevas generaciones tienden a contar con menos capital cultural que las anteriores.

Egresos de formación en educación por año lectivo según tipo de curso (2000-2012)



Fuente: Anuario Estadístico, MEC

Esta situación, como las del rezago y la deserción, no es exclusiva de la formación docente, sino que afecta a todas las instituciones de formación terciaria. «Pero en la formación docente esto plantea un problema específico: se forma a los futuros formadores. Si los docentes que egresan no logran recuperar lo que no tenían en términos de bagaje cultural durante los cuatro años de formación docente, eso significa que los nuevos docentes tendrán menos capital cultural para transmitir a las nuevas generaciones, y será muy difícil revertir una tendencia negativa que afecta a toda la sociedad.» Destaca, además, que el deterioro del capital cultural, probablemente, es más acentuado en la formación docente que en otras instituciones terciarias, porque el público que recluta tiende a provenir de estratos socioculturales y económicos algo más bajos que el público que atraen otras instituciones terciarias. Este fenómeno lo explica en parte por la alta proporción de estudiantes del interior, donde es mayor el porcentaje de hogares de sectores medio y medio bajo que en Montevideo.

Se señala que el factor que más incide en el rezago de los estudiantes no es su capital cultural, sino la edad y la situación personal al momento de inscribirse en la carrera. Son pocos los que ingresan a formación docente cuando terminan el bachillerato o a los 18 años. La mayoría entra unos años después, cuando ya está inserto en el mercado laboral y tiene compromisos familiares o está estudiando otra carrera. Dos datos confirman esto: entre los que se recibieron, más de la mitad empezó su carrera con 18 o 19 años; y entre los que abandonaron, más de la mitad comenzó la carrera con más de 23 años.

En ese sentido, el trabajo es el factor de más peso en el rezago y el abandono; un alto porcentaje de estudiantes trabaja y tiene obligaciones familiares que se vuelven incompatibles con un sistema rígido. Y esto se potencia porque la mayoría no comienza su carrera docente antes de los 20 años.

Buena parte de los estudiantes necesita trabajar porque no tienen un respaldo familiar que les permita dedicarse solo a estudiar. A eso se suma que un grupo importante de estudiantes hace otros cursos y carreras durante su trayectoria en los centros de formación o lo ha hecho previamente y, actualmente, ejerce esa otra profesión o tarea.

Sostiene la investigación que «Mirando a futuro, parecería importante pensar en sistemas de formación docente más flexibles y más acompañados al público adulto que asiste. En esta línea, la creación de un Instituto Universitario, con una lógica más similar a los sistemas universitarios que hay hoy en el Uruguay y el mundo, podría ayudar a obtener mejores resultados».

Becas y Programas que atienden la situación de los estudiantes

La ANEP proporciona a los estudiantes de los Institutos dependientes de la Dirección de Formación Docente una beca de ayuda económica a quienes acrediten la necesidad de la misma para poder realizar sus estudios. Para el otorgamiento de las mismas se tienen en cuenta (según el cupo para todos los Institutos) la situación socioeconómica y la escolaridad. Asimismo se determina que, para poder obtener la beca, el alumno no podrá contar con otra beca o ser pasante de alguna dependencia de Formación Docente.

Para ello existe un reglamento de becas en el que se establece que el sistema de becas constituye una política pública que tiene como finalidad promover el acceso, la permanencia y el egreso en tiempo de los estudiantes cuyas condiciones sociales requieran apoyo para estos fines.

Las becas constituyen prestaciones que pueden asumir diversas modalidades según los objetivos que se promuevan, la asignación presupuestal dispuesta, las necesidades detectadas del estudiantado y las posibilidades de implementación del servicio. Sin perjuicio que de futuro puedan definirse otras categorías, las contempladas actualmente son: a) becas de asignación económica; b) becas de residencia, alimentación y transporte; c) becas de alimentación; d) becas de transporte; f) becas de residencia; g) profundización de desarrollo académico.

Por otra parte, a fin de favorecer el acceso y la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, a las becas otorgadas por el MEC se agregan, en 2009, las del Programa Uruguay Estudia¹⁹ y en 2011, las del Programa Compromiso Educativo.²⁰

Dado que una de las posibles explicaciones de lo que sucede tiene que ver con que gran parte de los estudiantes debe trabajar para poder solventar su carrera y esto dilata la culminación de los estudios y extiende la carrera por varios años, la coyuntura económica actual del país hace que sea imperioso atacar las causas del desempleo estructural ayudando a que los estudiantes de formación en educación se mantengan en el sistema.

Por ello se ha considerado que, además de incluir un componente de apoyo económico, se pueda brindar el apoyo académico y la flexibilidad necesaria para lograr el egreso de los/las estudiantes.

19. El Programa Uruguay Estudia (PUE) está coordinado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) que preside la Comisión Directiva (CD) integrada por representantes del MTSS, MEF, OPP, ANEP, UDELAR y CND.

20. Programa conjuntamente implementado por el MEC, la ANEP, la UdelaR, el MIDES e INAU, dirigido a estudiantes de Educación Media General o de Nivel 2 del CETP (UTU). Fuente: Anuario Estadístico de Educación 2012.

La población destinataria de este programa la constituyen estudiantes de cualquier Plan, que hayan cursado y les resten aprobar para culminar la carrera hasta diez asignaturas en el caso de Magisterio y hasta cinco asignaturas en el caso de Profesorado, incluyendo talleres, seminarios y memoria de Grado en el caso del Plan 2005 o Análisis pedagógico de la práctica docente del Plan 2008.

El acceso a la docencia. Condiciones de ingreso

El artículo 69 de la Ley 18.437 establece que el Consejo Directivo Central de la ANEP, previa consulta a los Consejos e Instituto Universitario de Educación, aprobará el estatuto docente y del funcionario de acuerdo a las siguientes bases dispuestas en los literales a, b y c

- a. para el ejercicio de cargos docentes, administrativos y de servicio, será preciso acreditar 18 años de edad cumplidos y estar inscriptos en el Registro Cívico Nacional (sin perjuicio de lo establecido en el artículo 76 de la Constitución de la República).
- b. los maestros de Educación Inicial, Primaria y los profesores de Educación Media Básica deberán poseer el respectivo título habilitante.
- c. el sistema de concurso será de precepto para ocupar en efectividad cualquier cargo docente así como será obligatorio para el ingreso y ascenso del personal administrativo.

En el sistema público, el ingreso al ejercicio de la docencia en ANEP se encuentra regulado en el Estatuto del funcionario docente, Ordenanza N.º 45 (aprobado por Acta N.º 68, Resolución N.º 9 del 20 de diciembre de 1993, y modificado por las Resoluciones del Consejo Directivo Central al 31 de julio de 2008)

Los Estatutos establecen que en el Uruguay son requisitos para ejercer la función docente:

- » Acreditar 18 años cumplidos de edad y estar inscripto en el Registro Cívico Nacional.
- » Acreditar aptitud física y mental mediante certificado médico expedido por autoridad oficial.
- » No tener antecedentes penales ni morales que inhabiliten para la función docente.
- » Mantener una conducta acorde con los fines del Organismo y las obligaciones del cargo.
- » Haber prestado juramento de fidelidad a la Bandera Nacional y dado cumplimiento a las normas del sufragio obligatorio, así como a otros requisitos legales y reglamentarios que correspondan.
- » Poseer título habilitante para los maestros de educación primaria y de adultos.
- » Para los demás subsistemas poseer título docente o, en su defecto, probada idoneidad en la especialidad, la que se acreditará de acuerdo con las normas establecidas en el presente Estatuto.

Existen dos formas de ejercer la docencia: directa e indirecta. Se considera que se ejerce *docencia directa* cuando el docente se desempeña en relación continua e inmediata con el alumno. Se considera *docencia indirecta* las actividades que impliquen funciones de dirección, orientación y supervisión u otras ejercidas fuera de la relación directa enseñanza/aprendizaje. En el desempeño institucional, los docentes podrán tener carácter efectivo, interino o suplente. El docente efectivo es el titular del cargo; el interino es aquél que se desempeña en un cargo sin titular, por vacancia definitiva en el

transcurso del año docente; suplente es el que se desempeña en un cargo cuyo titular se encuentra impedido, transitoriamente, de ejercerlo. La efectividad implica el desempeño de la docencia en forma regular y estable de acuerdo con las normas previstas por la ley, el estatuto y reglamentaciones complementarias. El carácter efectivo puede ser adquirido mediante concurso por:

- » Los egresados de los Institutos de Formación Docente, oficiales o habilitados, con título de Maestro de Educación Primaria, Profesor de Educación Media, Maestro Técnico de Educación Media y Profesor de Educación Física, y por quienes hayan obtenido reválida de título docente extranjero.
- » Los docentes no titulares habilitados para concursar. Este inciso no rige para Educación Primaria y Maestros de Adultos.
- » Las personas calificadas en concurso de oposición libre en los casos en que existan horas o cargos vacantes. (Este literal no rige para Educación Primaria.)

Por otra parte, *la docencia no efectiva, en carácter interino o suplente*, podrá ser ejercida además por:

- A. Los egresados de los Institutos de Formación Docente que se inscriben en los registros establecidos y normas concordantes y que:
 - a. Hayan generado derecho a cargo mediante concurso sin adquirir efectividad por no existir vacante o haberse abstenido de hacer opción.
 - b. No hayan generado derecho a cargo por no haber concursado o no haber alcanzado el puntaje correspondiente.
- B. En Educación Secundaria y Técnica las personas que acreditan competencia en la respectiva asignatura y hayan completado como mínimo los estudios de Educación Media o, en su caso, posean título de Técnico agropecuario otorgado por el Consejo de Educación Técnico Profesional, previo su registro y ordenamiento por méritos, cuando no existan docentes efectivos o titulares sin cargo o que aún no hayan completado la unidad docente.

El *ejercicio de la docencia en efectividad* en el Ente (ANEP) requiere:

- » El ingreso a los cargos de maestro de Educación Primaria, profesor de Educación Secundaria, profesor y maestro técnico de Educación Técnico Profesional, mediante concurso de méritos, de oposición y méritos u oposición, entre egresados de los respectivos centros de formación docente según lo determine el Consejo respectivo.
- » El ingreso a los cargos de profesor de Educación Secundaria y profesor o maestro técnico de Educación Técnico Profesional, mediante concurso de oposición libre entre los aspirantes que no poseen título habilitante, siempre que no estén dispuestos a concursar los egresados de los respectivos centros de formación docente.
- » El ingreso a los cargos de profesor adscripto y preparador o ayudante de laboratorio por el régimen establecido en los incisos anteriores.
- » El ingreso a los cargos de Educación de Adultos y de profesor especial de Primaria mediante concurso de oposición y méritos o de oposición según determine.

- » El ingreso a los cargos de director y subdirector de establecimientos educacionales, mediante concurso de oposición o de oposición y méritos, según determine el Consejo respectivo.
- » El ingreso a los cargos inspectivos mediante concurso de oposición u oposición y méritos, según lo establezcan las Bases aprobadas por el CODICEN.²¹

El sistema de concurso es de precepto para ocupar en efectividad cualquier cargo de los escalafones docentes del Ente y es obligatorio para el ingreso del personal docente.

Inserción y preparación de los noveles docentes

La necesidad de formación para el ejercicio de la profesión docente no se agota en el período de formación inicial y, por ello, las instituciones formadoras consideran que tienen que asumir responsabilidades para asegurar dispositivos eficaces en este proceso de acompañamiento.

Con el propósito de crear en nuestro sistema educativo una política que atienda las demandas de formación continua de los docentes —de modo particular en sus primeros años de inserción profesional— se proyectó una oferta académica a cargo de los docentes de los institutos de formación docente del país (IINN, IPA, INET, CERP, IFD) dirigida a los noveles docentes.

El objetivo del proyecto en su primera edición se centró en mejorar la inserción de los noveles docentes en las culturas profesionales e institucionales implementando una experiencia colaborativa de acompañamiento a los noveles de catorce institutos de formación docente del territorio nacional facilitando los procesos de inserción laboral.

Los beneficiarios de este proyecto fueron aquellos docentes con no más de cinco años de antigüedad en el ejercicio profesional insertos en escuelas, liceos y escuelas técnicas del sistema de Educación Pública. Pero también los colectivos de los institutos de formación docente y de los subsistemas destinatarios de la formación (CEIP, CETP, CES).

En su edición actual, se aspira a que los dispositivos de acompañamiento tengan su concreción en las escuelas primarias y secundarias, donde los docentes noveles inician su historia laboral tendiendo puentes entre la institución encargada de la formación inicial y las instituciones donde los jóvenes trabajan y en las que tiene lugar su socialización secundaria. De esta manera, se pretende que las actividades previstas en el proyecto tengan mayor impacto.

Los centros participantes están distribuidos en cinco regiones: REGIÓN NORESTE (CERP del Norte, Rivera, e Instituto de Formación Docente de Melo); REGIÓN LITORAL (Instituto de Formación Docente de Paysandú, Instituto de Formación Docente de Salto y CERP del Litoral, Salto); REGIÓN SUROESTE (Instituto de Formación Docente de Carmelo e Instituto de Formación Docente de Rosario, Colonia; y CERP del Suroeste, Colonia; e Instituto de Formación Docente de Mercedes, Soriano); REGIÓN CENTRO (Instituto de Formación Docente de San Ramón de Canelones; Instituto de Formación Docente de San José; Instituto de Formación Docente de Trinidad en Flores y CERP del Centro en Florida); REGIÓN SURESTE (Instituto de Formación Docente de Pando e Instituto de Formación Docente de la Costa, Canelones; CERP del Este, Maldonado; e INET, Instituto Normal de Enseñanza Técnica de Montevideo).

21. (Texto modificado de literal f por Resolución 12, Acta 29, de 4 de mayo de 1999.)

Se pretende fomentar las actividades de extensión académica en los Centros de Formación en Educación, elaborar pautas para el desarrollo profesional de noveles e impulsar el intercambio de información y conocimientos vinculados con la inserción laboral.

La evaluación de los docentes

Como ha señalado Ravela²², hasta el presente, los instrumentos formales para la evaluación de los docentes empleados en el Uruguay son básicamente dos: el Concurso y los Informes que se producen como resultado de las visitas de Dirección e Inspección.

El Concurso certifica, por un lado, la capacidad de un individuo para desempeñar una función y, al mismo tiempo, ordena a los postulantes según los resultados.

Por su parte, las visitas de clase realizadas por la Dirección Institucional y/o la Inspección, si bien se encuentran instituidas como un mecanismo de orientación y apoyo a la mejora del desempeño docente, al mismo tiempo, constituyen un instrumento de calificación de la calidad de ese desempeño²³, teniendo el puntaje asignado consecuencias directas e importantes para la carrera profesional en tanto determinan ordenamientos en las listas de elección de cargos. Esta doble circunstancia tensiona la situación tanto para el evaluador como para quien es evaluado.

Cuando se analiza el detalle de los instrumentos empleados, se observa que se evalúa la capacidad técnico-pedagógica, la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la orientación dada al curso, la planificación y el desarrollo del mismo, el clima de trabajo, la cooperación institucional e iniciativa, así como el trato dispensado a los alumnos. Todo ello, a través de la observación directa del trabajo en el aula y a partir de lo dispuesto en el Estatuto del Funcionario Docente

Tradicionalmente, la estructura de la carrera docente se ha consolidado fundamentalmente a través de los resultados de la aplicación de estos instrumentos y a ellos se suma el componente *antigüedad* en el sistema educativo. Es menester señalar que el sistema de carrera docente en nuestro país no incluye incentivos ni expresa diferencias vinculadas a los desempeños. Los docentes perciben de acuerdo a su antigüedad, un mismo salario.

Todo ello conduce a la necesidad de instalar dispositivos de evaluación de tipo formativo que evite su visualización como estrategia de vigilancia jerárquica, conjuntamente con un buen sistema de evaluación docente con fines de certificación y selección, vinculado a un nuevo esquema de carrera docente.

Como ha expresado Tenti Fanfani (2002)²⁴ es importante no perder de vista que el docente no solo es evaluado por sus superiores jerárquicos. También es un evaluador sistemático y profesional de sus alumnos. *Y de la misma manera que se considera la evaluación del desempeño de los estudiantes*

22. Ravela, P. (2008): Evaluación y Profesión docente en Uruguay. Problemas y propuestas –IIPE.UCUDAL.

23. Existen formularios específicos y de carácter general para las visitas de Dirección y de Inspección que surgen de lo dispuesto en el Estatuto del Funcionario Docente—Ordenanza N.º 45 aprobado por Acta N.º 68 Resolución N.º 9 el 20 de diciembre de 1993, complementado y modificado por las resoluciones del CODICEN de la ANEP en el año 2009.

24. Documento presentado en el Seminario Internacional «La dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en América Latina». Ministerio de Educación de Chile e IIPE/UNESCO.

como información indispensable que nos permite trabajar en procura de su mejora, debería considerarse, de ser coherentes, la evaluación del desempeño docente.²⁵

El tema, con toda su complejidad, se instala recientemente, en la agenda de política educativa del país.

La Ley 18.437 en su artículo 113 crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa como persona jurídica de derecho público no estatal, que tendrá como cometido evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativas. Para ello deberá:

- A. Evaluar la calidad educativa en el Uruguay en sus niveles inicial, primario y medio.
- B. Aportar información que contribuya a garantizar el derecho de los educandos a recibir una educación de calidad.
- C. Dar a conocer el grado de cumplimiento de los objetivos y metas establecidos por los diferentes organismos, entes y demás instituciones educativas.
- D. Favorecer la producción de conocimiento sobre los procesos de evaluación.
- E. Aportar información acerca de los aprendizajes de los educandos.
- F. Proponer criterios y modalidades en los procesos evaluativos del Sistema Nacional de Educación en los niveles inicial, primario y medio.
- G. Asesorar al Ministerio de Educación y Cultura y a la ANEP en cuanto a la participación en instancias internacionales de evaluación.²⁶

Establece como criterios rectores²⁷ para la evaluación de la calidad de la educación tener en cuenta:

- A. La coherencia entre los currículos y los recursos educativos, con las orientaciones, principios y fines de la educación establecidos en la presente ley.
- B. La calidad de la formación y el desarrollo profesional de los docentes.
- C. La adecuación de los procesos educativos de cada nivel a las características, necesidades e intereses de los educandos y su pertinencia en relación a los ejes transversales del Sistema Nacional de Educación establecidos por la presente ley.
- D. La eficiencia de la administración de los recursos humanos y materiales disponibles.
- E. Las condiciones edilicias, equipamiento y mantenimiento de los centros educativos.

No obstante, es preciso señalar que Uruguay aún se encuentra lejos de consolidar una verdadera cultura evaluativa, especialmente en el caso de los docentes, por las tensiones que genera el riesgo de asociar de manera causal y directa, las evoluciones de rendimiento de los alumnos y el uso de las

25. Pérez, M. (2010): Evaluación del desempeño docente, ¿un deber o un derecho? Espacios para la reflexión sobre las prácticas de evaluación. N° 3.

26. Artículo 115, Ley 18437. Título IV

27. Artículo 116, Ley 18437. Título IV

mismas para evaluar la calidad docente. Como expresa Alustiza (2011) *la sola acumulación de información cuantitativa o los razonamientos tributarios de una causalidad lineal y elemental entre buena docencia y buenos resultados de los alumnos son insuficientes. Y por otra parte, ningún intento, por modesto que sea, puede desconocer las razonables aprensiones que se generan en los docentes.*²⁸

La formación continua de los docentes

Políticas de formación en servicio

En este apartado se hará referencia únicamente a la formación continua de los docentes de ANEP. Como ya señalamos, existen en todo el país Instituciones formadoras de docentes dependientes del Consejo de Formación en Educación.

Aunque las instituciones formadoras de docentes desarrollaron —históricamente, en sus actividades académicas de extensión— acciones puntuales vinculadas a la actualización docente, la modalidad de mayor peso y más antigua tradición en materia de formación continua y perfeccionamiento docente en nuestro país se corresponde con el surgimiento y el desarrollo de centros educativos específicos que destinaron sus esfuerzos a realizar acciones como apoyo a programas más incluyentes, orientados tanto a cubrir las necesidades originadas por la rápida expansión de los servicios educativos como al mejoramiento de la calidad de la gestión y de la oferta educativa, a través de la introducción o consolidación de innovaciones.

Se ocuparon, asimismo, de focalizar su atención en grupos de alumnos con problemáticas específicas, usualmente no abordadas durante el período de formación inicial. Fue el caso del Instituto Magisterial Superior (IMS), cuyas funciones se suspendieron por decisión política en el año 1995, pero que operó en nuestro medio destinando primero sus propuestas al cuerpo de docentes de educación primaria e incluyó posteriormente a docentes de los restantes subsistemas.

Coincidiendo con la etapa de cierre de aquella institución, la década de los noventa encuentra al Uruguay como al resto de América Latina en los procesos de reforma educativa.

Se crea, en el año 1996, el Centro de Capacitación Docente (CECAP) en el marco de una política de mejoramiento de la calidad docente en todos los niveles académicos y de especialización de la ANEP, que desarrolló como actividades prioritarias la capacitación de los docentes que se incorporarían al proceso de Reforma del Ciclo Básico de Educación Media en 1997, así como la capacitación de los futuros formadores de formadores de los Centros Regionales de Profesores.

En el año 2007, se crea el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) que sustituye al CECAP. Ello constituyó una novedad —implementada por las nuevas autoridades del gobierno educativo— porque, en materia de oferta educativa, implicó por un lado reorganizar lo existente, definir con claridad ámbitos de actuación institucional, líneas de comunicación intra e interinstitucionales y generar la primera oferta pública a nivel de posgrados en el marco de ANEP. Y por otro, potenciar los esfuerzos de coordinación y articulación entre el nivel de diseño y definición de políticas educativas específicas de la formación continua de docentes y el nivel de ejecución y gestión de las mismas en la práctica.

28. Alustiza, J. (2011): La evaluación del desempeño docente: una aproximación a partir de entrevistas a docentes de enseñanza media. Espacios para la reflexión sobre las prácticas de evaluación N°4.

De este modo y en el presente, en el conjunto de Institutos formadores dependientes del CFE, el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) es la institución específicamente vinculada a la formación y perfeccionamiento de los docentes en servicio.

En él se desarrollan —acompañando la propuesta de Formación Docente y los lineamientos de política educativa— tres tipos de actividades.

- » Actividades de enseñanza
- » Actividades de investigación
- » Actividades de extensión y proyección cultural

Las actividades de enseñanza pueden agruparse a su vez en dos grandes categorías:

- a. **Formación continua de docentes**, abarcando esta última cursos de actualización, perfeccionamiento y capacitación
- b. **Programas de posgrados**

La **actualización** refiere a la puesta al día en algún campo del conocimiento (disciplinar, técnico-pedagógico u otros) en una época signada por el crecimiento exponencial y la transformación acelerada de los conocimientos. Esa puesta al día puede referirse también a la incorporación de una temática hasta el momento no incluida en el currículo.

El **perfeccionamiento** implica la incorporación de saberes teórico-prácticos referidos a campos emergentes o no suficientemente desarrollados en la formación de grado. Tienen también el propósito de profundizar en el conocimiento de temas específicos que sean necesarios en la práctica profesional.

Difieren entre sí por la duración, exigencias en inscripción (titulación), instancias de evaluación que implican, etc.

La **capacitación** refiere a la adquisición de destrezas necesarias para el trabajo docente en cualquiera de sus dimensiones. Actualmente, en el IPES, la capacitación está solamente dedicada a los cursos de Alfabetización informática.

A este conjunto de actividades de formación desarrolladas y con diferente grado de sistematicidad, se suman:

- a. **aquellas específicamente requeridas por los Consejos Desconcentrados:** 1) para dar cumplimiento a la normativa vigente; 2) para responder a necesidades de formación en servicio para el ejercicio de nuevas funciones o roles.
- b. **las que se desarrollan a partir de los Programas Especiales del Consejo Directivo Central de la ANEP** (Educación Sexual, Derechos Humanos, etc.)
- c. **aquellas que surgen de las relaciones que la Institución mantiene con otras Instituciones académicas** (dentro del marco de la ANEP, incluidas las ATD; Instituciones terciarias universitarias nacionales (UdelaR) u organizaciones nacionales e internacionales UNESCO, UNICEF, OEI, INAU, MEC, Centros Culturales dependientes de las Embajadas de países con los que se mantienen relaciones culturales y de cooperación, etc.

Los destinatarios de esta formación —cursos de actualización, perfeccionamiento y capacitación, desarrollados a partir de la propuesta Institucional de los Consejos Desconcentrados y de los Programas Especiales del CODICEN— son, potencialmente, todos los docentes en servicio de la Administración Nacional de Educación Pública.

Hablar de docentes implica referirse a un colectivo heterogéneo por formación, especialización y función y ello obliga a reflexionar seriamente en un análisis secuencial, no perder de vista quién elige ser docente, cómo se forma, cómo se incorpora y cómo construye su itinerario profesional.

Ser docente en ejercicio obliga también a señalar que, más allá de la heterogeneidad, ello supone el ejercicio de una actividad laboral pública y compartida con otros agentes sociales y nos recuerda el equilibrio que debe establecerse entre las tareas profesionales específicas, los contextos de ejercicio profesional y el compromiso ético de su función social y de su participación.

Por otra parte, con el propósito de aumentar las oportunidades de formación a un mayor número de profesores, transitamos desde una propuesta firmemente centralizada a una propuesta progresivamente descentralizada:

1.º) porque durante casi dos décadas se careció en el país, y particularmente a nivel público en la ANEP, de una oferta de formación académica abierta, permanente y sistemática. Por la razón anterior, la demanda hoy excede, obviamente, las posibilidades reales de cobertura en condiciones centralizadas.

La ubicación geográfica del IPES en la capital del país —así como en el pasado, la de otras Instituciones formadoras— produjo reiteradamente concentración de cursos en Montevideo. Esta centralización de formación es, por otra parte, paralela a la de otros servicios.

2.º) porque, en el presente, las autoridades educativas nacionales se encuentran interesadas en proporcionar oportunidades de formación profesional permanente a los docentes en servicio.

Específicamente, coinciden en la importancia de proporcionar una formación que mejore el desempeño en cargos estrechamente vinculados con la ejecución y desarrollo de las políticas educativas nacionales y que redunde en beneficio de los destinatarios últimos de la educación en todos los niveles de enseñanza.

De hecho, las políticas educativas del sistema educativo nacional refieren al perfeccionamiento o especialización profesional docente como necesidad intrínseca de la profesión en general y, en particular, como herramienta capaz de promover o incrementar la calidad de la enseñanza y, por ende, de la educación.

3.º) porque los colectivos docentes, destinatarios de estas acciones, han reclamado reiteradamente y durante décadas la posibilidad de participar ampliamente en programas de perfeccionamiento.

Se estima que, aproximadamente, entre 9.000 y 11.000 docentes en servicio y por año han participado en el último trienio en alguna instancia de formación continua, sea a través de cursos de actualización, perfeccionamiento y/o capacitación ofrecidos por la Institución —y en sus propuestas descentralizadas en los Institutos de Formación Docente del interior del país—, así como a través de

aquellas actividades formativas ofrecidas en coordinación con los Consejos Desconcentrados, Programas de CODICEN u otros organismos.

De esta forma la demanda exige construir itinerarios formativos: a) múltiples —que contemplen diferentes intereses y capacidades en diferentes momentos de las edades profesionales— b) regulares —que permitan concretar la idea de oportunidad de formación—c) de modalidades alternativas —asegurando equidad formativa d) flexibles —asociados a la práctica profesional— y e) propositivos en materia de nuevas perspectivas o alternativas. En definitiva, itinerarios pensados en un continuo vinculante y comprensivo que asocie los grandes lineamientos de política educativa con la concreción y ejecución de propuestas en la práctica.

Las actividades de formación en servicio de docentes de ANEP también se realizan mediante la participación en cursos de educación permanente y en las diferentes ofertas de formación pedagógico-didáctica de la Universidad de la República, descriptos en el siguiente capítulo.

Programas de posgrado

La implementación de cursos de posgrado se inicia en el año 2007.

«Se entiende por carreras de posgrado aquellas que habilitan a la obtención de Títulos o Diplomas de nivel cuaternario, que supongan para su realización que el alumno posea título de grado que certifique trayectoria curricular, expedido o convalidado por la ANEP o la UdelaR, de acuerdo a la normativa vigente en el país».²⁹

Apuntan a:

- Brindar una formación más especializada que la correspondiente a los cursos de grado, profundizando la formación del graduado con el manejo activo y creativo del conocimiento, y preparándolo para el desempeño de funciones de enseñanza y/o gestión que requieran el manejo de conocimientos teórico-prácticos específicos. Procuran el perfeccionamiento en el dominio de un tema o área determinada dentro de la profesión y deben incluir prácticas profesionales (Diplomas de Especializaciones).
- Formar para el desarrollo de la investigación original, pura y aplicada. Investigación que revierte y nutre a la formación y al desarrollo de las funciones de enseñanza y gestión (Maestrías o Doctorados).

Estos programas, de cuarto nivel educativo, están dirigidos a la formación académica de los docentes y a su perfeccionamiento para el desempeño de funciones profesionales, con énfasis en la producción de conocimiento original en los respectivos campos del saber.

Los programas se organizan en ciclos sucesivos conducentes a acreditar la formación con nivel de especialización y/o diploma (debiendo reunir un mínimo de 60 créditos) y de maestría (debiendo reunir un mínimo de 100 créditos³⁰).

29. Corresponde señalar la importancia del convenio suscripto entre la Universidad de la República y la Administración Nacional de Educación Pública a los efectos de elaborar y ejecutar de común acuerdo Programas y Proyectos de Cooperación en materia de Formación y Titulación de Posgrados.

30. Un (1) crédito equivale a 15 horas de trabajo estudiantil (que comprende horas presenciales de trabajo asistido y de trabajo independiente). Puede solicitarse la acreditación de cursos equivalentes (obligatorios u optativos) aprobados en

Las carreras de posgrado están destinadas a aquellas personas que, reuniendo los requisitos exigidos para cursarlas, sean admitidas mediante el proceso de selección que cada Programa establezca.

Los programas de PG que actualmente se desarrollan en el IPES se exponen en el siguiente cuadro³¹

Programa	Destinatarios
Diploma y Maestría en Educación y Desarrollo	El posgrado está dirigido a titulados del Sistema Nacional de Educación Pública.
Diploma en Didáctica para la Enseñanza Primaria	En su primera edición, el posgrado está orientado a Directores de Escuelas de Práctica (Profesores de Didáctica de la Formación Magisterial), Profesores de las Didácticas Específicas de Formación Docente Magisterial, Maestros Adscriptores y Maestros de Educación Común, Inicial y Especial efectivos. Se considera que si bien el plan está inicialmente destinado a docentes de las categorías ya señaladas, es pertinente liberar progresivamente en futuras réplicas este ámbito de formación en posgrado a todos los interesados que acrediten formación básica de grado.
Maestría y Diploma en Didáctica de la Enseñanza Media en Historia, Geografía, Biología, Química, Física y Sociología	En la primera edición el programa de posgrado está dirigido a docentes titulados por la ANEP para ejercer en la Enseñanza Media ³² en las disciplinas Ciencias Biológicas, Física, Geografía, Historia, Química y Sociología.
Posgrado de Especialización en Gestión de Instituciones Educativas	El posgrado está destinado a titulados del Sistema Nacional de Educación Pública.
Especialización y Maestría en Educación Ambiental	Destinado a egresados de las carreras universitarias de la UdelaR y a docentes titulados en Geografía y Biología de los Institutos dependientes del Consejo de Formación en Educación
Especialización en Geografía	Destinado a quienes posean título de Profesor de Geografía expedido por la ANEP o de Licenciado en Geografía expedido por la UdelaR.
Especialización en Física	El posgrado está destinado a titulados del Sistema Nacional de Educación Pública.

En la Universidad existen al menos dos maestrías en las que realizan su formación de posgrado docentes de la ANEP:

- » Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social

otros Posgrados de ANEP o UdelaR o en otras Instituciones nacionales o extranjeras de reconocido nivel académico, hasta un máximo de 15 créditos para el caso de la Especialización y de 25 créditos para la Maestría, previa aprobación de la solicitud por parte del Comité Académico del respectivo Posgrado.

31. En el presente año lectivo se espera implementar entre otros Programas adicionales: Especialización en Matemática y Diploma y Maestría en Gramática del Español, para destinatarios de ANEP y UdelaR.

32. Recurriendo a la interpretación del artículo 11 de la Ordenanza de Carreras de Posgrado vigente y que fuera aprobada por el CDC de la UdelaR (3/10/01).

- » Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología

En ambas maestrías los docentes de la ANEP pueden aspirar a ingresar y se los evalúa del mismo modo que al resto de los aspirantes. En las tres generaciones que tiene de cada maestría se ha contado con maestros, profesores, maestros técnicos y docentes de formación docente de la ANEP. En algunos casos ya han completado el ciclo de formación llegando a obtener el título de Maestría.

Oferta y demanda de la formación en servicio y los posgrados

En los datos proporcionados en el informe oficial generado por el último Censo Nacional de Docentes publicado en el año 2007 y, en relación con la formación continua de los docentes, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- » cursos de formación continua diferenciados por las exigencias que los mismos implican para quien los realiza
- » distribución (región donde el docente desarrolla su actividad capital o Interior del país)
- » consideración de la formación de carácter permanente, sostenida en el tiempo y relevante por estar directamente relacionadas con el ejercicio de la tarea docente
- » periodos en los que se realizaron los cursos de formación continua
- » principal temática abordada e institución/organismo que organizó la propuesta
- » opiniones de los docentes con relación a sus procesos formativos

El primer aspecto fue atendido en el formulario censal distinguiendo entre la asistencia a cursos sin instancia de evaluación o prueba dirigida a los cursantes que conllevan, en teoría, un grado menor de exigencia, y la asistencia a aquellos cursos que se caracterizan por un nivel mayor de exigencia al contener evaluaciones o pruebas.

Las respuestas revelan que la gran mayoría de los funcionarios de la ANEP que cumplen funciones de docencia de aula han asistido a, por lo menos, un curso sin evaluación (84,9 %), en tanto, la asistencia a cursos con instancia de evaluación presenta un guarismo menor (54,9 %)

Porcentaje de docentes de aula de la ANEP según asistencia a cursos de capacitación por subsistema. Año 2007					
	Total	CEP	CES	CETP	FFDD
Cursos sin evaluación	84,9	80,7	88,5	84,6	95,6
Cursos con evaluación	54,9	56,7	49,2	54,2	87,8
Total	37054	15782	13976	5653	1643

Nota: Para el cálculo de los porcentajes no se computaron registros sin datos.

Estos valores son similares en todos los subsistemas, a excepción del nivel de Formación Docente en el cual se registra un porcentaje sensiblemente más alto de participación en instancias sin evaluación (95,6 %) y, en forma todavía más pronunciada, en cursos con evaluación (87,8 %).

Cuando se considera el criterio de distribución, la región donde el docente desarrolla su actividad (Montevideo o Interior del país) no se perciben diferencias significativas, lo que estaría marcando un acceso igualitario al menos a alguna instancia de formación para el conjunto de docentes.

A pesar de ello, es preciso realizar algunos matices. En el caso de los cursos sin evaluación, el Censo arroja una participación algo mayor en el interior del país en todos los subsistemas, con excepción del CEP donde se observa la situación inversa.

Con respecto a las instancias con evaluación, la asistencia es algo mayor en el interior para Formación Docente y el CES y algo menor en los otros subsistemas.

Estos datos están mediatizados por otros fenómenos que pueden relativizar o contextualizar esta información; entre ellos, el conjunto de oportunidades con la que cuentan los docentes para formarse, aspecto que a su vez puede estar condicionado por los años que tienen en el desempeño de la función. Esta mirada, que implica un acercamiento desde la oferta, excedía los alcances del trabajo censal.

No obstante, fue posible realizar un análisis que proporcionara información relevante respecto a la mayor o menor vinculación de los docentes a las instancias de formación, atendiendo aspectos tales como cantidad de cursos realizados, períodos o años en que los que los realizaron y en qué período asistieron al último curso.

Se trata de establecer en qué medida los docentes articulan su desarrollo profesional mediante una formación de carácter permanente, esto es, sostenida en el tiempo y relevante por estar directamente relacionadas con el ejercicio de su tarea docente.

Los datos revelan que los docentes que realizaron cursos de formación sin evaluación lo han hecho en general en numerosas instancias: las dos terceras partes (66,8 %) en cinco o más y el 43,2 % en diez o más.

Estos resultados presentan algunas diferencias por subsistema: mientras que los docentes de secundaria y de educación técnica se ubican en valores similares al registrado para el total de la ANEP, los maestros de primaria asistieron a un número menor de instancias (solo el 34,4 % asistió a más de diez cursos), mientras que en el nivel de Formación Docente se registran los valores más altos (69,6 %).

Porcentaje de docentes de aula de la ANEP que asistieron a cursos sin evaluación según número de cursos realizados por subsistema. Año 2007					
	Total	CEP	CES	CETP	DFPD
Un curso	7,6	10,2	5,5	7,3	2,6
Dos cursos	8,8	10,6	7,5	9,4	2,5
Tres cursos	8,7	10,1	7,7	9,3	3,9
Cuatro cursos	8,1	9,1	7,2	9,0	4,8
Cinco a nueve cursos	23,6	25,6	23,0	22,2	16,5
Diez cursos y más	43,2	34,4	49,0	42,9	69,6
Total	31453	12733	12369	4780	1571

En cambio, el número de instancias con evaluación realizadas es sensiblemente menor. En este caso, casi la mitad de los docentes manifiesta haber realizado solamente uno o dos cursos (30,7 % y 22,7 % respectivamente). A pesar de todo, una quinta parte de ellos (22,2 %) ha participado en cinco o más

instancias. Tal como se señaló respecto a los cursos sin evaluación, también en este caso destaca la participación de los profesores de formación docente, entre los cuales un 38,4 % ha realizado cinco o más cursos con evaluación.

Porcentaje de docentes de aula de la ANEP que asistieron a cursos con evaluación según número de cursos realizados por subsistema. Año 2007					
	Total	CEP	CES	CETP	DFPD
Un curso	30,7	33,2	31,5	30,2	13,1
Dos cursos	22,7	22,9	23,5	22,7	17,8
Tres cursos	14,7	14,7	13,9	15,3	16,7
Cuatro Cursos	9,7	9,7	8,8	9,5	13,9
Cinco a nueve cursos	15,2	14,6	14,4	14,2	24,3
Diez cursos y más	7,0	4,9	7,8	8,1	14,1
Total	19684	8641	6628	2980	1435

De acuerdo a los datos censales, y en términos generales, los profesores de formación docente son quienes en mayor medida han participado de estos cursos. Este último aspecto, conjuntamente con otros resultados presentados (nivel de titulación), sugiere que se trata de un cuerpo de docentes con un perfil altamente profesionalizado.

El Censo consultó también sobre los períodos en que se realizaron los cursos.

Si bien un mismo docente en un mismo período puede haber asistido a más de un curso, el hecho de consignar la participación de los docentes en función de períodos puede constituir una pauta sobre exposiciones a instancias de formación en el tiempo.

La cantidad de exposiciones pueden estar condicionadas por las oportunidades, las que se constituyen, a su vez, entre otros aspectos, por los años de ejercicio docente en el sistema. Ello no es obstáculo para describir cuál es la pauta sobre exposiciones que se registra en los diferentes subsistemas.

En tal sentido, se observa que los docentes que cumplen funciones en formación docente son también quienes presentan un mayor número promedio de períodos de asistencia a cursos de sin y con evaluación. (3,3 y 2,4 respectivamente).

La distribución implica valores importantes en los porcentajes de docentes que han participado de cursos, en diferentes períodos.

Porcentaje de docentes de aula de la ANEP que asistieron a cursos sin evaluación según períodos de asistencia y número promedio de períodos de asistencia por subsistema. Año 2007				
	CEP	CES	CETP	FD
2003-2006	53,5	66,6	59,1	73,6
2000-2002	41,6	51,9	47,8	70,4
1995-1999	39,5	41,5	40,0	70,9
1985-1994	22,2	26,7	25,3	57,9
Antes 1985	8,1	10,9	10,8	27,4

continúa

continuación

Porcentaje de docentes de aula de la ANEP que asistieron a cursos sin evaluación según períodos de asistencia y número promedio de períodos de asistencia por subsistema. Año 2007				
Períodos	CEP	CES	CETP	FD
Total	27402	28420	10698	5121
Número total de docentes de aula asistentes a cursos sin evaluación	12733	12369	4780	1571
Número promedio de períodos de asistencia a cursos sin evaluación	2,2	2,3	2,2	3,3

Nota: Los porcentajes se calculan, para cada período considerado, sobre el total de docentes que, al año 2007, cumplen funciones de aula en cada subsistema. Los períodos no son excluyentes.

Porcentaje de docentes de aula de la ANEP que asistieron a cursos con evaluación según períodos de asistencia y número promedio de períodos de asistencia por subsistema. Año 2007				
	CEP	CES	CETP	FD
2003-2006	37,7	29,9	29,7	66,9
2000-2002	22,2	19,3	22,8	48,6
1995-1999	16,0	16,2	21,8	46,8
1985-1994	6,8	8,6	11,5	29,2
Antes 1985	2,1	3,2	4,1	10,3
Total	14099	11101	5252	3441
Número total de docentes de aula asistentes a cursos sin evaluación	8641	6628	2980	1435
Número promedio de períodos de asistencia a cursos con evaluación	1,6	1,7	1,8	2,4

Otro aspecto importante, a la hora de significar la asistencia de los docentes a cursos de este tipo, lo constituye el análisis sobre el momento en que los docentes asistieron a su última instancia de formación.

Se identifican tres períodos:

- el reciente, en el que se ubican todos los docentes que realizaron su último curso entre los años 2003 y 2006,
- el cercano, que corresponde a los años comprendidos entre el 2000 y 2002 y por último,
- el lejano, que corresponde a cursos realizados en el año 1999 o años anteriores.

Un porcentaje elevado, que alcanza valores superiores al 70 % del total de docentes, ha asistido a su última instancia de formación sin evaluación en un período reciente. Esta situación es similar en todos los subsistemas aunque este valor es algo más importante en la formación docente. Cifras similares se aprecian, para el mismo período, con relación a la formación con evaluación, salvo en los casos de docentes que cumplen funciones en el CES y el CETP, donde los valores son algo más bajos.

Otra manera de mirar el mismo fenómeno es observar el porcentaje de docentes que asistieron a su última instancia de formación en un período lejano, esto es, que hace por lo menos siete años que no participan de un curso.

Para este caso, los porcentajes varían entre el 9,9 % que se registra para docentes del CES y el 15,2 % para los del CEP. Estas cifras adquieren otra dimensión al considerar los cursos con evaluación, donde los porcentajes se mueven entre un 10,2 % para docentes de la formación docente y 22,5 % para el CETP.

Una forma de profundizar en el análisis de la asistencia a cursos es a partir de la descripción sobre la temática principal abordada y la institución que los organizó. En este sentido, el formulario censal relevó información específicamente para la última instancia con evaluación en la que participó el docente.

Para la gran mayoría de los docentes, las temáticas abordadas en el último curso estuvieron relacionadas principalmente a dos grandes dimensiones: estrategias de enseñanza y didáctica y contenidos específicos de alguna asignatura en particular.

En menor medida, se mencionan temas relacionados con el uso de herramientas informáticas y nuevas tecnologías y con actividades vinculadas a la organización y gestión institucional.

Sin embargo, se observan algunas particularidades al interior de cada subsistema que es importante señalar: 1) en el caso de Formación Docente, las temáticas de organización y gestión institucional presentan una preponderancia similar a los temas vinculados con contenidos de asignaturas y estrategias de enseñanza para los docentes; 2) el porcentaje de docentes del CETP que manifiestan que el último curso realizado estuvo vinculado al uso de herramientas informáticas es algo mayor que en los restantes subsistemas.

Porcentaje de docentes de aula de la ANEP que asistieron a cursos con evaluación según temática principal del último curso por subsistema. Año 2007					
	Total	CEP	CES	CETP	DFD
Contenido específico de alguna asignatura en particular	34,8	30,9	40,3	36,8	27,3
Estrategias de enseñanza y didáctica	25,2	28,6	22,0	21,5	27,6
Organización y gestión institucional	10,2	11,2	7,8	7,4	21,4
Metodología de la investigación educativa	1,5	0,9	1,9	1,6	3,9
Uso de herramientas informáticas y nuevas tecnologías	12,0	10,6	12,0	17,1	9,7
Tecnologías aplicadas a la producción y/o servicios	0,9	0,5	0,4	3,2	0,3
Dificultades de aprendizaje	3,7	4,6	3,6	2,0	1,5
Enseñanza a alumnos con discapacidad	3,0	4,8	1,8	1,8	1,2
Problemas de conducta	0,4	0,5	0,4	0,4	0,1
Temas sociales (pobreza, drogas, educación sexual)	4,5	3,8	5,9	3,7	4,1
Otros temas	3,8	3,6	3,9	4,7	2,9
Total	20995	9113	7216	3196	1470

En la enorme mayoría de los casos (73,7 %), el último curso de formación con evaluación al que concurren los docentes fue organizado por los propios Consejos Desconcentrados, el CODICEN o Programas de la ANEP. La importancia que adquieren estos últimos es muy clara en el caso de los docentes que cumplen funciones en el CEP.

Porcentaje de docentes de aula de la ANEP que asistieron a cursos con evaluación según Institución organizadora del último curso realizado por subsistema. Año 2007.					
	CEP	CES	CETP	FD	Total
CODICEN	10,5	12,9	11,7	21,0	12,3
CEP	35,9	3,1	2,0	9,8	17,1
CES	1,2	21,2	7,8	7,3	9,7
CETP	1,0	3,4	25,9	1,1	5,8
DFD	7,0	11,1	9,2	22,5	9,9
PROGRAMAS ANEP	28,5	11,5	13,0	12,9	18,9
Establecimiento educativo	3,7	4,7	4,2	2,1	4,0
ATD	1,2	0,8	1,1	0,1	1,0
Universidad	1,7	9,6	6,3	9,3	5,8
Instituto Académico	1,3	4,8	3,7	2,7	3,0
ONG	1,6	1,2	0,8	0,3	1,2
Sindicato	0,4	0,4	0,6	0,2	0,4
Organismos internacionales	1,0	3,6	3,6	5,1	2,6
Otros	5,0	11,6	10,1	5,6	8,1
Total	12384	10290	4711	2227	29612

Esta información podría estar pautando una fuerte dependencia de propuestas formadoras provenientes, únicamente, del ámbito rector donde el docente ejerce su profesión, aunque también es posible que haya una oferta restringida o poco atractiva en instituciones ajenas a aquel ámbito.

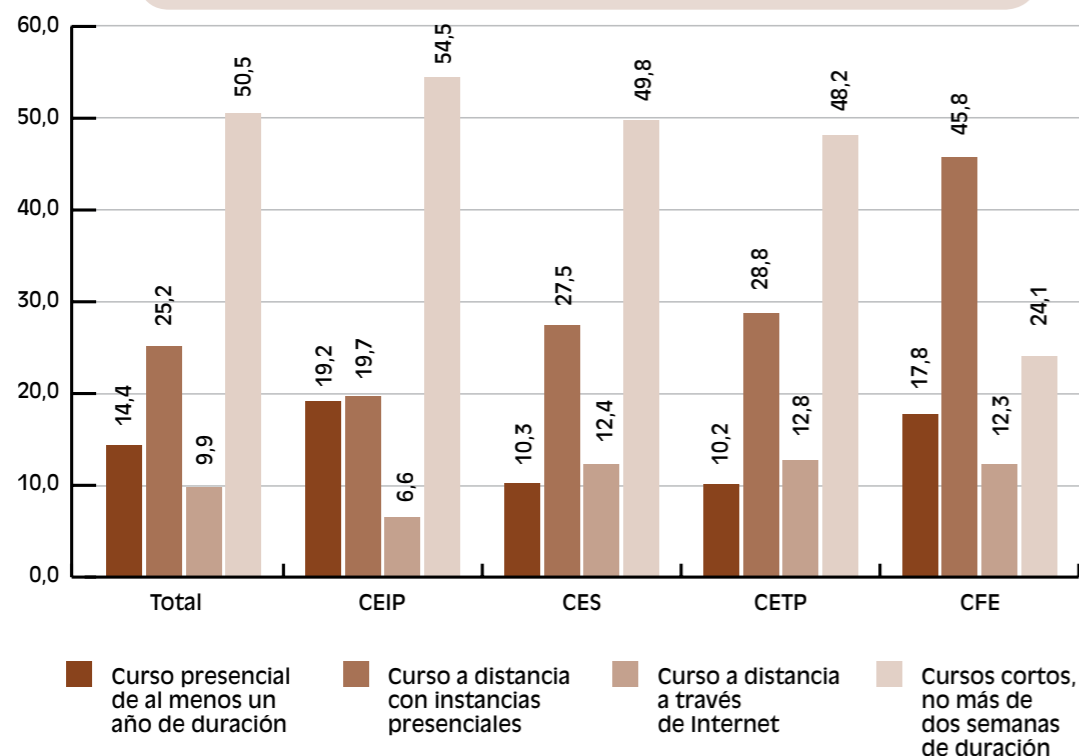
Estas últimas afirmaciones son sólo hipotéticas. No obstante ello, puede apreciarse que los docentes del CES y de formación docente tienen en términos relativos una participación mayor en cursos organizados por la Universidad.

La boleta censal incluyó, también, dos preguntas relativas a opiniones de los docentes con relación a sus procesos formativos.

La primera de ellas busca conocer preferencias en torno a modalidades de cursos que puedan cubrir necesidades de formación en servicio; la segunda indaga sobre el interés de los docentes en cursar una especialización bajo el supuesto que la misma fuera ofrecida por la ANEP con una duración de un año y con evaluaciones periódicas.

Con relación a las primeras, es contundente la preferencia de los docentes de aula por la modalidad de formación a través de cursos cortos de no más de dos semanas de duración (50,5 %). Esta preferencia observada para el conjunto de docentes no presenta alteraciones significativas si atendemos a los subsistemas, con excepción de los docentes de formación docente, quienes prefieren cursos a distancia con instancias presenciales.

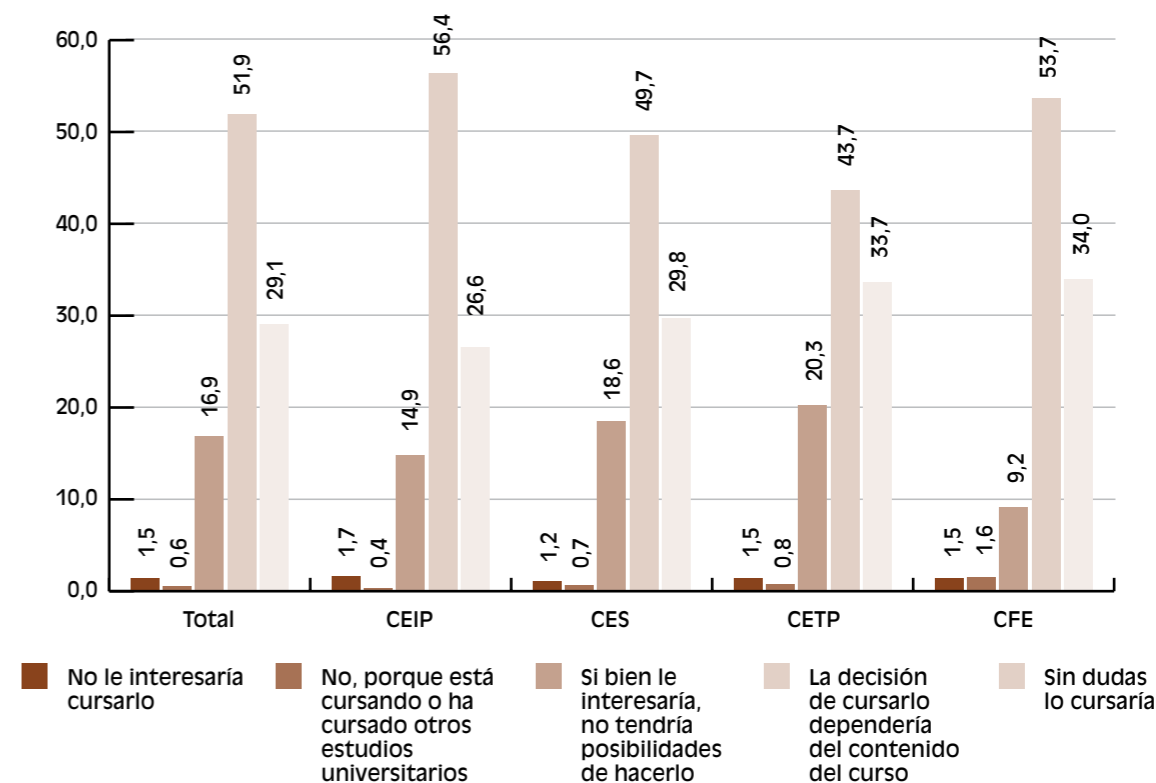
Porcentaje de docentes de aula de la ANEP según modalidad de formación en servicio de subsistema. (Año 2007)



Respecto al interés por cursar una especialización, los datos muestran, en general, un comportamiento similar en las respuestas, independientemente del subsistema educativo donde el docente ejerce su función. El interés es muy elevado, aunque la decisión final sobre la realización del curso aparece claramente condicionada por los contenidos de la especialización. Aproximadamente 5 de cada 10 docentes de aula optan por esta posición.

La información muestra una predisposición importante en el cuerpo docente para la ampliación de su formación, aspecto este que se sustenta en que aproximadamente 3 de cada 10 docentes (unos 11.300), sin condición alguna, estarían dispuestos a realizar una especialización en las condiciones hipotéticas planteadas.

Porcentaje de docentes de aula de la ANEP según interés en cursar especialización por subsistema. (Año 2007)



Formación y TIC

Se ha señalado que al menos son tres los componentes que los actuales y los nuevos docentes deben dominar por ser claves para el cambio educativo. Son ellos: prepararse para enseñar en diversidad de contextos, culturas y alumnados; capacitarse para incorporar al alumnado en la sociedad del conocimiento y formarse para educar en una ciudadanía multicultural, democrática y solidaria.

Ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación que ofrece en el presente y en el Uruguay el desarrollo del Plan Ceibal, la comunidad educativa en su totalidad es partícipe de sus beneficios.³³

En la misma línea argumental, consideramos que las nuevas tecnologías tienen la potencialidad de constituirse en plataforma de educación *permanente*, particularmente importante cuando nos referimos a los profesionales de la educación, pues se encuentran dentro de los colectivos para los cuales esta formación reviste un carácter prácticamente ineludible.

33. La iniciativa de ingresar al Programa «Uno a Uno», en su versión inglesa «One Laptop Per Child» (OLPC), resulta de una decisión del Estado uruguayo y se concreta con la actual creación de un organismo paraestatal, el Centro Ceibal, encargado de implementar y gestionar las políticas de inclusión digital, en dependencia directa del Poder Ejecutivo y con la convergencia de actores y organismos, incluidos los dependientes de la ANEP, entre otros.

Desde el punto de vista práctico, orienta sistemas y acciones educativas para actuar con una perspectiva continua y de transformación integral, incorporando las ventajas de una educación sin fronteras, simultáneamente con una consideración de lo particular, que respeta al mismo tiempo la heterogeneidad y la diversidad.

Sin embargo, es importante considerar que la incorporación de las tecnologías digitales con sentido pedagógico, aquellas que permiten ampliar y diversificar las oportunidades de aprendizaje en los alumnos, interpela fuertemente el rol tradicional de quienes tienen a su cargo la tarea de enseñar.

Los cambios —que progresivamente producen— inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del docente y, seguramente, de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Como señaló Marcelo (2002), el siglo reclama un docente entendido como un «trabajador del conocimiento», diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento y, una profesión caracterizada por lo que Wenguer (2001) denominó «una comunidad de práctica» en la que, la experiencia individual pueda convertirse en colectiva ya que genera compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido de significados.

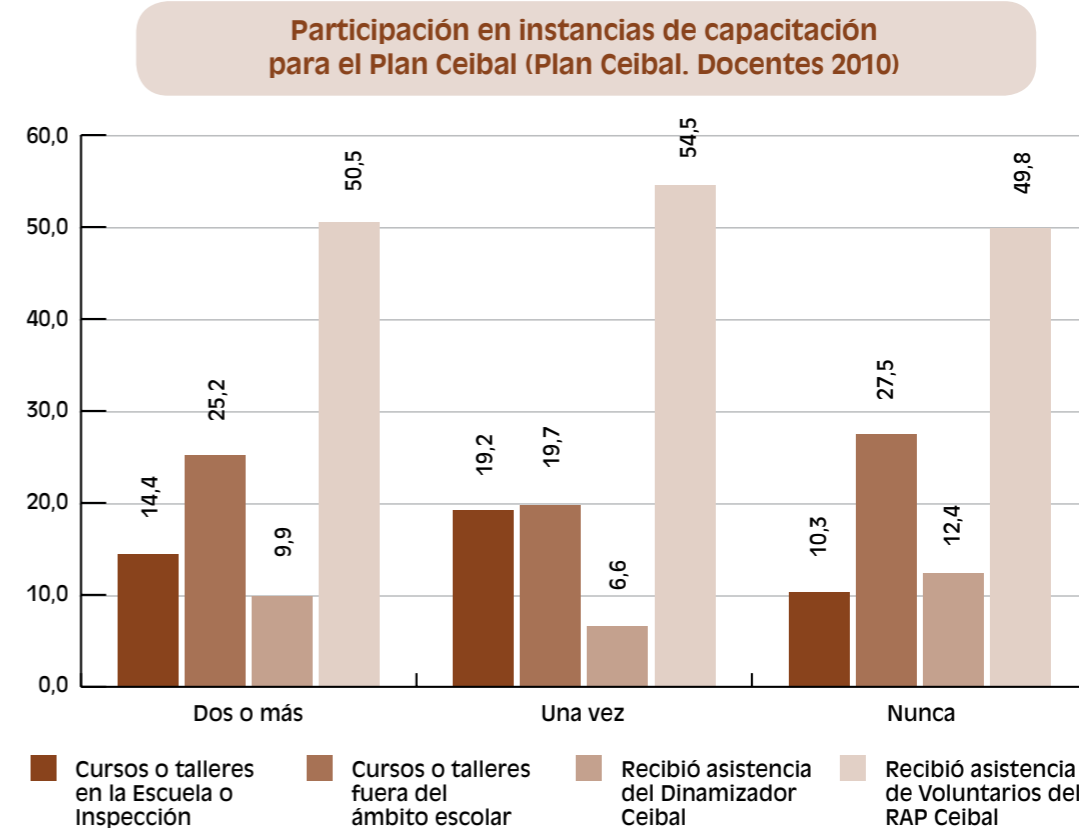
En suma, una profesión que, en algunos niveles educativos más que en otros, necesita cambiar profundamente su cultura profesional marcada durante décadas por el aislamiento y las dificultades de aprender de otros y con otros.

En el marco planteado por el Plan Ceibal, la incorporación de las TIC cobran sentido sobre algunos ejes de fundamental importancia: en tanto son concebidas como formas de acción contra la exclusión social; en tanto son pensadas desde un proyecto pedagógico y desde una enseñanza que deberá ser necesariamente resignificada.

Con el propósito de aproximar esta aspiración a entornos reales, reduciendo progresivamente la brecha que se plantea entre prácticas educativas sostenidas desde propuestas de fuerte tradición en la enseñanza y, la posibilidad generadora de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que abren las TIC al permitir operar de un modo innovador, se ha propuesto:

- A. Desarrollar una articulación efectiva entre las políticas formativas del sistema educativo y las necesidades específicas de formación que requiere el Plan Ceibal como Plan innovador
- B. Desarrollar actividades de formación y capacitación que permitan enriquecer las prácticas de enseñanza en todos los niveles del sistema educativo

En este sentido, el siguiente cuadro muestra en qué medida los docentes en el Uruguay reconocen haber participado en las instancias de capacitación ofrecidas por el Plan Ceibal.³⁴

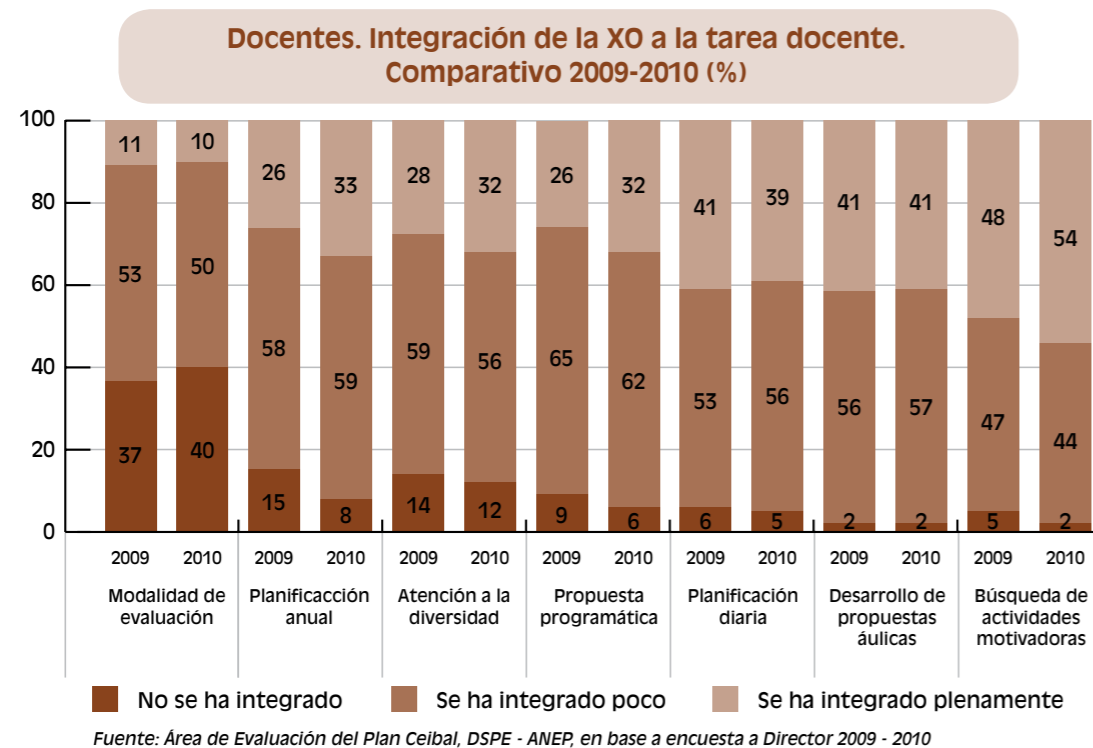


Los docentes destacan también la importancia de otras instancias formativas habituales en la escuela, como la exploración individual de la computadora con los alumnos y el intercambio con colegas. A su juicio, estos elementos también han ocupado un espacio importante en su experiencia de aprendizaje.

En el transcurso del periodo 2009-2010, a las estrategias de capacitación que se proponían dentro y fuera de la escuela, se sumó la presencia de los Dinamizadores Ceibal en el 52 % de las escuelas del país. Y actualmente se suman en el Consejo de Educación Inicial y Primaria los Maestros de Apoyo Ceibal (MAC).

Desde la perspectiva docente, la integración de la XO a los distintos aspectos de su tarea profesional presenta situaciones diversas:

34. Fuente: Documento Resumen Evaluación del Plan Ceibal 2010 ANEP-Dirección Sectorial de Planificación Educativa. Área de Evaluación del Plan Ceibal.



La mayoría de los docentes perciben haber podido instrumentar cambios en su práctica profesional a partir de la implementación del Plan Ceibal. Esto alienta una de las mayores expectativas: la posibilidad de desarrollar nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje adaptados a los medios y modos contemporáneos de vincularse con el conocimiento.

En el nivel de Formación Docente —considerando el momento que transita nuestro sistema educativo con la introducción masiva de tecnología en las aulas y fuera de ellas, con la inclusión de sectores de la población que anteriormente no accedían a la educación o de la que se desvinculaban tempranamente, así como los cambios que se producen en el desarrollo del conocimiento y de la ciencia— se hace necesario crear entornos de aprendizaje creativos e innovadores.

El gran desafío que vive Uruguay hoy —que ya completó la distribución de computadoras personales a todos los estudiantes de primaria, educación media y formación docente— consiste en innovar en materia de propuestas educativas que permitan no solo disminuir la brecha digital, sino disminuir también la brecha de conocimiento. Ello exige una acción docente intensa en el desarrollo de nuevas competencias en los estudiantes y nuevas competencias en los enseñantes.

En este sentido, el Proyecto *La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizaje*³⁵ propuso instancias de formación a partir de las cuales los estudiantes de formación docente pudieran desarrollar:

- » Sensibilidad y actitud crítica frente a la realidad social y educativa en los contextos local, regional, nacional e internacional que les permita desarrollar con criterio pedagógico, conocimiento tecnológico y sentido ético propuestas innovadoras que den respuesta a problemáticas educativas vigentes.
- » Capacidad de apropiación de elementos teóricos relacionados con la tecnología educativa para su aplicación en procesos educativos.
- » Capacidad para el diseño, la organización, el desarrollo y la evaluación de ambientes de aprendizajes innovadores y/o enriquecidos con la tecnología, en programas educativos orientados a la formación de niños, jóvenes y adultos.
- » Apropiación de diferentes canales de comunicación que le permitan expresarse con idoneidad y autonomía de pensamiento haciendo uso de diferentes medios.
- » Actitud investigativa y amplio dominio de conocimientos que favorezcan un pensamiento crítico para diseñar, gestionar, administrar y evaluar ambientes educativos con el uso de recursos tecnológicos, valorando su impacto en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por otra parte, formación docente ha participado y promocionado el Proyecto *Sembrando Experiencias* cuyo objetivo es promover y recuperar experiencias institucionales de trabajo en el aula con inclusión de las TIC, que mejoren las condiciones de aprendizaje de los alumnos y favorezcan su retención en el sistema educativo.

A partir de la incorporación de las TIC del Plan Ceibal, el Sistema Educativo Uruguayo, con la implementación de la modalidad *uno a uno* en las escuelas de Educación Primaria y su extensión a la Educación Media y a la Formación docente, viene desarrollando una serie de estrategias de formación para sus docentes y estudiantes.

Se han realizado actividades presenciales con docentes y estudiantes cubriendo todos los centros del país y teniendo en cuenta tres ejes de trabajo: manejo técnico de la herramienta; aplicación didáctica y rigurosidad disciplinar.

Igualmente se organizaron e implementaron salas de informática en todas las instituciones dotándolas, además, de unidades laptop XO. Dada la situación estratégica de la formación docente y su proyección sobre el conjunto del sistema educativo, la propuesta también se inscribe curricularmente.

Son beneficiarios directos de esta propuesta aproximadamente 20.000 estudiantes de formación docente y 2000 docentes. También, docentes y estudiantes de otros subsistemas que se integraran al proyecto a través de los intercambios previstos en encuentros locales y nacionales y a través del desarrollo de la práctica docente realizada por los estudiantes de grado.

Asimismo, en esta temática se han desarrollado desde el CFE actividades formativas específicas que incluyen docentes de didáctica y estudiantes de formación docente. Al mismo tiempo en el IPES se han concretado en el último quinquenio actividades de capacitación de carácter anual vinculadas a los Proyectos de Desarrollo de Recursos informáticos, abierto a todos los docentes de ANEP y Acreditación por competencias. Se ha promovido desde sus cursos de formación permanente, inde-

35. Proyecto de OEI en el marco del Proyecto Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios. (Fortalecimiento de la profesión docente Meta General Octava)

pendientemente de la temática abordada, la incorporación de las TIC en las propuestas³⁶. Del mismo modo se han desarrollado propuestas de actualización específicas.³⁷

Formación y emergentes (inclusión, vulnerabilidad, convivencia, etc.)

En cuanto a las políticas educativas promotoras de inclusión, estas no se agotan en la inclusión digital. Una batería de programas instalados en el sistema educativo da cuenta de la intención de ampliar los niveles de acceso y permanencia de todos los que estén en condiciones de estudiar o deseen hacerlo. De este modo, los docentes egresados de formación docente participan en los ámbitos de Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional, en Programas y Proyectos Centrales promovidos por el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública y los Consejos Desconcentrados. Entre ellos corresponde mencionar: *Tránsito entre ciclos educativos; Pro Mejora; Compromiso educativo; Escuelas Aprender; Escuelas Disfrutables; Escuelas de Tiempo completo; Escuelas de tiempo extendido; Programa de Maestros comunitarios; Centros de Lenguas extranjeras; Programas para alumnos sordos; Programas para alumnos ciegos o de baja visión, Programa Interfase; Programa +Centro; Programa Aulas comunitarias; Liceos con tutorías; PROCES; Programa destinado a alumnos en contextos de encierro; Formación profesional Básica; Programa Rumbo; Programa Gol al futuro; Uruguay educa; etc.*

También la Dirección de Derechos Humanos del CODICEN promueve la realización de cursos (para todos los actores del sistema educativo) con el propósito de incorporar ejes transversales de derechos humanos en el análisis de distintas problemáticas vinculadas a la educación y la atención a situaciones de vulnerabilidad³⁸. Asimismo brinda asesoramiento para la promoción de una política general de derechos humanos que pudiera orientar las decisiones y las prácticas de la ANEP en el marco del Sistema Nacional de Educación Pública.

Con apoyo del CES, el CFE y de un equipo de técnicos en educación, el *Proyecto Convivencia*, enmarcado en el Programa de Fortalecimiento de las Políticas Educativas de ANEP-OPP-UNAONU, se desarrolló en liceos con el Proyecto PIU, brindándoles la posibilidad de trabajar con 31 estudiantes de 3.º y 4.º de Formación de Profesorado, con el objetivo de educar para la convivencia basándose en una filosofía alternativa, que supuso mirar al centro educativo y sus prácticas, superando las reacciones inmediatas e irreflexivas, asumir el conflicto como una dimensión constitutiva de las relaciones humanas y, desde esa posición, proponerse un trabajo educativo.

La experiencia ha sido innovadora y valiosa tanto para los colectivos de los integrantes de los liceos beneficiados como para los jóvenes estudiantes de profesorado, quienes pudieron observar y participar del quehacer cotidiano de instituciones de altísima complejidad desde otro rol, diferente del de practicantes, adscriptos o docentes.³⁹

Actualmente, se desarrolla el *Proyecto Convivencia Saludable* que tiene por objetivo transformar la convivencia desde la participación: participación en la construcción de normas colectivas, de acuerdos y de toma de decisiones en el que se desarrollan dos líneas de acción. La primera, orientada a fortalecer climas institucionales propicios para la acción educativa que promuevan la convivencia democrática, y una segunda línea orientada a la promoción y fortalecimiento de la participación de los integrantes de la comunidad educativa, colaborando en la creación y regulación de la vida institucional.

La propuesta de trabajo concebida como parte de las acciones centrales para el período 2010-2014 del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) incluye la generación de conocimiento sobre convivencia y participación en todo el sistema educativo. Asimismo, en consulta con todos los Consejos de Educación, busca impulsar y consolidar acciones acordes a los objetivos mencionados.

Igualmente, y en el marco del CFE se han desarrollado numerosos cursos de abordaje de problemas del desarrollo, en situación de vulnerabilidad⁴⁰. Como se expresaba en el marco referencial de uno de ellos, «pensar la *vulnerabilidad* como categoría de análisis nos remite a su complejidad y a diferentes campos disciplinares; y por tanto a la necesidad de construir un marco teórico referencial que habilite a pensar diversas modalidades de intervención y en particular dispositivos pedagógico didácticos potenciadores de los aprendizajes y el desarrollo psicosocial de los niños/as y jóvenes, para el logro de su inserción activa en la sociedad y la construcción de proyectos de vida. Por tanto, corresponde en este marco abarcar las *vulnerabilidades* en su multiplicidad, desde sus diferentes dimensiones (políticas, sociales, culturales, psicológicas, otras) y no remitirnos solamente a lo que tradicionalmente concebimos con relación a sectores de pobreza extrema. Ello implica por tanto el abordaje también de las *vulnerabilidades* vinculadas a género, edad, discapacidad, y a diferentes situaciones que ubican a niños/as y/o jóvenes como sujetos *vulnerados* y no sólo *vulnerables*».

Investigación

En este apartado señalamos la importancia que cobran los Departamentos Académicos⁴¹ en el marco del CFE ya que, hasta su institucionalización, la formación docente limitaba al cuerpo docente al desarrollo de horas-aula.

En materia de investigación existe acuerdo entre todos los colectivos que integran la Formación Docente en que se debe priorizar la investigación en el área de la docencia, ya que es esperable que de sus resultados se desprenda una reflexión crítica que redunde en el mejoramiento de la calidad de enseñanza en todo el sistema educativo.

36. A modo de ejemplo, todos los cursos de actualización del 2012 correspondientes al CES incluyeron esta incorporación.

37. Es el caso del Curso para docentes adscriptores de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de Educación Primaria, Media y Formación Docente.

38. A modo de ejemplo, los cursos de esta Dirección, desarrollados en el IPES en el año 2012, buscan formar a multiplicadores referentes para el desarrollo de herramientas e instrumentos que posibiliten climas educativos acordes a la promoción y el respeto de los derechos de quienes conviven diariamente en los centros educativos.

39. Este trabajo fue recogido en el libro *Repensar las prácticas educativas desde la convivencia*. Aportes para la discusión (2009), de Gabriela Bentancor, Victoria Berretta, Ana Gallo, Diego Grauer, Leticia López y Mauricio López.

40. Proyecto de vida y construcción de identidad –desarrollado en el marco del convenio establecido entre CFE e INAU en el año 2011. Este curso comprendido en la línea de inclusión en la educación tiene como antecedentes los desarrollados en el período 2005/2007 en el IPES para docentes de ANEP y en el año 2011 en el curso sobre problemas de conducta y alteraciones del comportamiento en el marco del mismo convenio.

41. Los Departamentos Académicos tienen carácter nacional. Los integran todos los docentes de Formación Docente que dicten cursos comprendidos en el campo académico que corresponda, independientemente de la carrera y/o modalidad en que se desempeñe. Cada Departamento Nacional está dividido en un máximo de seis zonas geográficas abarcando cada zonal un número razonable de docentes para poder funcionar adecuadamente, y la cercanía relativa que el intercambio. Están dirigidos por un Coordinador Nacional que depende directamente de las autoridades de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente de la ANEP.

Por otra parte, es precisamente allí donde radica la especificidad, la que distingue estas instituciones del resto de la educación terciaria-universitaria al otorgarle un perfil identitario a la profesión docente.

Los Departamentos, donde se conjuga la actividad de búsqueda y reflexión profesional, son los espacios organizacionales más adecuados para motivar la elaboración y presentación de proyectos de investigación y extensión. Dichos proyectos han sido concursables, para lo cual se instrumenta la evaluación de los mismos así como la asignación de los rubros correspondientes.

Desde la implementación del Plan 2008, la investigación forma parte de las actividades reconocidas y sostenidas institucionalmente.

Gran parte de los docentes pertenecientes al sistema de Formación Docente han realizado investigaciones.

En ese sentido, el Relevamiento Docente realizado en el año 2007 recabó información integrando en el sondeo las investigaciones realizadas por los docentes tanto en el marco institucional como fuera de él.

En líneas generales, el informe de Autoevaluación de la formación docente en ANEP señala que la investigación no había sido la actividad predominante desarrollada por sus docentes. Solo la quinta parte del colectivo había investigado en este ámbito. Sin embargo, si se atiende a trabajo de investigación realizado en otros espacios, es clara la tendencia al ascenso porcentual. También destaca que la mayoría de las investigaciones publicadas (el mayor guarismo corresponde al formato artículo) se habían hecho fuera del ámbito de formación docente.

Por ello, y con el fin de propiciar ámbitos de investigación y producción académica que focalizaran en el mejoramiento de la calidad docente, a partir del año 2008 se puso en marcha el Proyecto: *Fondos Concursables* cuyo propósito se centró en propiciar la investigación en educación.

De acuerdo a los datos aportados por el Relevamiento Docente realizado por la Comisión Coordinadora de Autoevaluación en el año 2007, las instituciones de formación docente de todo el país han participado en actividades de investigación. Entre las instituciones de formación docente diferenciamos dos grupos: aquellas que imparten formación inicial, de aquella Institución —el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores— cometida a desarrollar Formación Permanente y Postgrados docentes.

En el año 2007, se realizó en el IPES un primer llamado a presentación de Proyectos de Investigación que debían cubrir además, por lo menos una de las otras dos funciones: enseñanza y/o extensión.

La propuesta en los años subsiguientes ha sido completar las investigaciones en curso para efectuar luego nuevos llamados a presentación de proyectos, de modo de ir fortaleciendo progresivamente el área de Investigación y, en definitiva, ir hacia la constitución de un cuerpo estable de docentes-investigadores que apuntale el desarrollo de los posgrados y permita la constitución de líneas fuertes de investigación en las que puedan inscribirse, eventualmente, las tesis de maestría.⁴²

42. A estos proyectos se debe agregar el Proyecto de Investigación Evaluativa iniciado en 2007 con la finalidad, en principio, de evaluar todos los cursos ofrecidos en la institución así como los Programas adscriptos al Área (Tanto de la fase de formación como la posterior implementación en la práctica).

En cuanto al resto de las instituciones de formación docente (que imparten formación inicial) es importante señalar que, a partir del año 2008 y con la aprobación del nuevo Plan de Formación Docente, la investigación constituye un pilar de la formación de docentes y se establece como uno de los tres fundamentales (Investigación, Docencia y Extensión).

Desafíos institucionales

La creación del IUDE se inicia a través del artículo 84 de la Ley N.º 18.437 del 12 de diciembre de 2008.

El artículo 85 de esa ley constituye la Comisión de Implantación con el propósito de elaborar «una propuesta general para la estructura académica y curricular, la cuantía y características del personal, el patrimonio, el presupuesto y finanzas necesarios para la instalación y puesta en marcha, el marco legal, fines, organización y mecanismo de dirección del IUDE.»

Al mismo tiempo, esta ley en su artículo 11 concibe la formación en educación como «enseñanza terciaria universitaria, abarcando la formación de maestros, maestros técnicos, profesores, profesores de educación física y educadores sociales así como otras formaciones que el Sistema Nacional requiera.»

La Comisión de Implantación se conformó en el mes de mayo de 2009 con representantes de ANEP, UdelaR, INAU y MEC. Funcionó hasta abril de 2010 y elaboró un Informe.

Al mismo tiempo, la Comisión Interpartidaria de Educación resolvió en su apartado 12 constituir como ente autónomo al IUDE y el Instituto Terciario Superior (creado por el artículo 87) señalando que las características de dichos entes serían debatidas en el ámbito parlamentario.

De este modo, el IUDE se crearía como una nueva institución universitaria pública (acorde a lo señalado en los artículos 202 a 205 de la Constitución de la República) conformando junto con la UdelaR y el Instituto Terciario Superior, el Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública, establecido en el artículo 83 de la Ley de Educación.

La creación del IUDE implica el reconocimiento y proyección hacia el futuro de la formación de docentes para todo el sistema educativo.

Deberá realizar todas las actividades de enseñanza, investigación y extensión que caracterizan a una institución de nivel universitario; desarrollar sus actividades en todos los niveles superiores de educación extendiendo títulos universitarios de grado y posgrado; contar con una estructura de conducción cogobernada y gozar de autonomía.

Enfrenta por tanto grandes desafíos tales como concretar la debida articulación con otras instituciones de nivel superior, su conformación material y organizacional, etc.

Acompasando el proceso, el Consejo Directivo Central de la ANEP, en junio de 2010 creó el Consejo de Formación en Educación encomendando al mismo la organización de las formas de elección del representante docente y el representante estudiantil en este órgano.

La vocación de ir madurando las experiencias de cogobierno es allí inequívoca⁴³, al mismo tiempo se previó la consideración de este Consejo como Unidad Ejecutora desde el punto de vista presu-puestal.

Es muy importante señalar que siempre que nos enfrentamos a la tarea de construcción de una nueva institucionalidad, aparece una suerte de contrapunto entre el proceso académico sustancial y el proceso de construcción de definición institucional.⁴⁴

En el presente, y más allá de la aprobación de la ley y del debate actual en torno a la transformación institucional, el Consejo de Formación en Educación se encuentra abocado a la realización de acciones de transición al modelo universitario, que se esperan implementar a partir del presente año.

Entre las medidas adoptadas señalamos la elección de consejeros —docente y estudiantil—, la revisión del plan de estudios (plan 2008), la creación de nuevos cargos, la redefinición del rol del profesor de formación docente como una función que implica enseñanza, investigación y extensión —con la asignación de horas exclusivas para estas tareas— y la propuesta de que los cargos sean renovables e impliquen procesos de evaluación.

Finalmente, resta señalar que en este proceso de cambio que nos encontramos transitando, es imperioso comprender que lo proyectado se procesa, se interpreta, se neutraliza, se tiñe, se matiza, se abate o se supera en el seno de tradiciones que pueblan nuestras instituciones y nuestras concepciones. Cambiar supone instalarse en un campo tensional que habitualmente entra en conflicto con el sistema circundante, hábitos, prejuicios y comportamientos cristalizados. En él, se debe realizar el mejor esfuerzo por transformar lo que es necesario transformar y no confundirlo con lo que resulte viable, pues esto solo tiene que ver con lo posible en un marco temporal y puede ayudar a perdernos en la superficialidad, dejando en el olvido que la viabilidad se construye.

Algunas reflexiones

Nuestra Ley General de Educación, aprobada a fines de 2008, presenta a la educación como derecho humano fundamental y como bien público y social, lo cual centra la definición de políticas educativas en el interjuego de los derechos de las personas para su pleno desarrollo a lo largo de toda la vida, así como para la sociedad en su conjunto.

Todo ello representa un avance sustantivo, pues define un marco ético para las políticas educativas, las articula entre sí, y ubica a las demás definiciones legales, como sus subsidiarias pero además, hace garante al *Estado de promover una educación de calidad*, lo cual no es sencillo, pues *la más amplia cobertura educativa para todas las personas* postulada por la ley, implica el interjuego de la disponibilidad, la asequibilidad y la accesibilidad a la educación.

Por ello, reflexionar sobre el papel que juega en estas aspiraciones sociales la formación docente —y formular políticas en relación con las necesidades formativas de los futuros profesionales y de los que ya lo son— es un desafío ineludible

43. Seoane, J. (2010). En Cámara de Representantes. Comisión de Educación y Cultura. Instituto Universitario de Educación. FORO disponible en http://www.impo.com.uy/descargas/foro_iude_web.pdf

44. ídem

Somos conscientes que la formación de los docentes es un punto clave de cualquier propuesta educativa y político-social. Su tarea de enseñar marca a las nuevas generaciones, orienta su aprendizaje, modela su modo de relacionarse con los saberes, con los valores, con los otros y consigo mismo; estimula o desalienta actitudes y aptitudes.

Siendo entonces la docencia una profesión que envuelve este compromiso y esta responsabilidad de significativa relevancia resulta obligatorio pensar seriamente en ella.

Contamos con una larga historia de formación docente, con la experiencia recogida por numerosas generaciones de profesionales formados bajo regímenes y tuteladas diferentes, y más recientemente con la información que nos ha proporcionado el Censo Nacional realizado en el año 2007 y los resultados de la Consulta Nacional realizada al cuerpo docente en el año 2009, en el marco del ENIA.

Este conjunto, que rescata y reconoce la voz de los docentes, nos permite en el presente y a la hora de ser propositivos ser cautos en la toma de decisiones.

Sin olvidar entonces que por un lado se aspira a concebir y concretar la formación inicial y la formación permanente como parte de un único proceso, y por otro, que los nuevos escenarios reclaman una formación inicial fuerte y de calidad para toda la docencia y requieren un desarrollo profesional permanente del profesorado, es necesario formular algunas *ideas fuerza* que tengan la potencialidad de construir sistemas y redes de preparación y de desarrollo profesional docente.

En principio, y para la etapa de formación inicial, al menos dos ideas podrían ser resaltadas.

En primer lugar, *la formación inicial de los docentes debe continuar desarrollándose en el marco de una práctica altamente profesionalizante*, basada en un modelo que se consolida en la unidad *didáctica-práctica docente*, desde hace más de medio siglo, como eje vertebrador de la formación, y que ocupa un espacio propio y particular destinado a aprehender el complejo objeto que es la educación y la profesión.

En segundo lugar, y al momento de la integración de ese docente en el campo laboral, se debe *consolidar los puentes de integración que se han propuesto más recientemente a los noveles docentes* para su inserción eficiente como profesionales, pues la necesidad de formación para el ejercicio de la profesión docente no se agota en el período inicial y es en ese sentido que las instituciones formadoras deciden asumir responsabilidades que permitan asegurar dispositivos eficaces en este proceso de acompañamiento.

Todo ello sin olvidar de cuestionarnos sobre cómo proceder y qué proponer para quienes permanecerán en su función de enseñantes por lo menos durante 35 años.

La carrera docente no presenta hoy un atractivo suficiente para cubrir las necesidades del sistema ANEP en cantidad y calidad de profesionales de la educación, ni para que la docencia sea en todos los casos su principal actividad. Datos estadísticos, así como percepciones de los propios docentes puestas de manifiesto en el censo 2007 y en la consulta 2009, han puesto en evidencia estos problemas.

Contrastan, sin embargo, estas percepciones con un alto porcentaje de docentes (90 %) que se manifiesta satisfecho con la actividad de enseñanza en sí, lo cual es un pilar relevante.

Es obvio que resulta imperioso atender en forma interrelacionada la profesión en sí, la carrera docente, la formación profesional y las condiciones laborales, como forma de revalorizar la profesión, mejorar el interés por ella y lograr la posibilidad de desarrollo profesional y de titulación obligatoria en el mediano y largo plazo.

Por ello es que además del diseño de una formación inicial de nivel terciario universitario como la prevista por ley para el IUDE, es indispensable consolidar y desarrollar un Sistema de Formación Permanente acorde a aspiraciones y necesidades detectadas en los colectivos de docentes, en los contextos, en los responsables de la conducción del sistema educativo y en nuestra sociedad en su conjunto. Un sistema de formación que fortalezca el desarrollo profesional.

Y para ello es necesario plantearnos en profundidad qué y cómo entenderemos el desarrollo profesional docente y la profesionalización de la tarea docente. Entre otros aspectos, se trata de establecer con claridad criterios y condiciones que debe asumir la formación permanente.

Hemos constatado y procuramos abordar algunos de los problemas que caracterizaron esta formación. Hacemos referencia a la prevalencia centralizadora de la oferta formativa, al desarrollo privilegiado de la formación en modalidad presencial y en formato curso, a la irregularidad de la oferta y a la masificación en la prestación de servicios.

A partir de este ejercicio evaluatorio se ha tomado plena conciencia de que un futuro muy próximo exigirá respuestas diferentes y para ello se construyen soluciones paulatinas: a la centralización se contraponen la desconcentración en la prestación de servicios educativos, concibiendo sistémicamente y en red al conjunto de instituciones formadoras; a la masificación se contraponen la multiplicación de oportunidades formativas; a la modalidad presencial, la oferta en modalidades alternativas; a la irregularidad, la regularización, la proyección y su inclusión en un plan de acción que alcance definición presupuestal.

Sabemos que toda propuesta merece y debe ser *proyectada, gestionada e incluida* en una planificación concebida a mediano y largo plazo para lograr coherencia y sostenibilidad. Debe ser *articulada, orgánica y sustantiva*; *articulada* con la investigación y la extensión; *Orgánica* dentro de FFDD y fuera de ella, y *sustantiva*, es decir pertinente y viable (teniendo en cuenta la heterogeneidad del colectivo docente por formación, especialización y función, lo incierto y complejo de los contextos, y las necesidades sociales de los nuevos escenarios).

Si bien se acuerda que el tema de la formación permanente de los docentes, debe ser ubicado en el centro de una agenda de profesionalización docente, la construcción de un sistema de desarrollo profesional merece atender y dirimir paulatinamente algunos tópicos, caracterizados por encerrar tensiones sobre las cuales hay que lograr acuerdos⁴⁵ en todos los niveles, y muy especialmente en el nivel de toma de decisiones.

Los desafíos son múltiples y se cree necesario:

45. Entre otros: quienes deben ser los actores responsables u oferentes de la formación; cómo deben ser construidos los marcos legales referidos o vinculados a la formación ofrecida; cual deberá ser la agenda de temas y contenidos a incluir en esa formación y determinar las relaciones que deben existir entre la política de desarrollo profesional y las otras políticas educativas (políticas de formación inicial, políticas de desarrollo curricular y de gestión educativa, políticas de incentivos, etc.)

- » *evitar la dispersión de criterios*: planificando con el conjunto de instituciones el desarrollo de proyectos formativos en un marco de principios, políticas, objetivos y propósitos generales claros. La formación continua planificada y desarrollada en el marco de las organizaciones podrá entonces dar respuesta tanto a la formación y aprendizaje permanente a lo largo de la vida como a demandas de la sociedad y de los servicios educativos
- » *evitar la prevalencia de lo coyuntural*: determinando prospectivamente las necesidades más urgentes y estratégicas de formación en un horizonte a largo plazo
- » *evitar la subutilización de recursos y la inequidad de oportunidades*: diversificando las modalidades de formación ofrecidas. El reto se centra en flexibilizar las posibilidades de desarrollo profesional permitiendo una incorporación autónoma independiente y autogestionada de la población interesada en las distintas ofertas de la formación permanente
- » *evitar la endogamia*: alentando la conformación de redes de cooperación e intercambio académico entre todas las instituciones de nivel superior⁴⁶
- » *evitar la fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y profesional*: desarrollando ofertas coordinadas que aseguren los mayores grados de profesionalidad y atiendan las necesidades profesionales personales y del sistema educativo
- » *evitar las reiteraciones sin ajuste*: evaluando las acciones del programa con especial énfasis en el impacto registrado, desarrollando un sistema de seguimiento y evaluación que haga público y visible el resultado de las acciones emprendidas, construyendo confianza y destinando los esfuerzos a las diferentes audiencias
- » *evitar la desarticulación*: estableciendo acuerdos necesarios para la operación orgánica entre los distintos componentes del sistema nacional de educación pública, concretando con fluidez las relaciones interinstitucionales que reclama e instituye a todo nivel educativo terciario, construyendo en común a partir de la heterogeneidad
- » *evitar la concepción del docente como mero receptor*: estimulando su participación activa junto a sus órganos de representación, coordinaciones nacionales, departamentos académicos, referentes y asesores
- » *evitar la inoperancia por falta de previsión de gastos*: incrementando la inversión pública en acciones de formación permanente y fomentando mecanismos de cofinanciamiento

En este contexto, aspiramos alcanzar:

- a. *un entramado enriquecido de organismos* que actúe como generador de sinergias potenciando las capacidades y los recursos de cada uno
- b. *el desarrollo de políticas de articulación* que garanticen una creciente democratización en el acceso a la formación profesional

46. Las redes son concebidas, en este contexto, como arreglos sociales de intercambio que superan barreras organizativas, sectoriales, institucionales, culturales y territoriales, organizadas con propósitos específicos en la generación de cultura académica.

- c. *la generación de propuestas que tornen posibles el desarrollo profesional docente y la construcción de nuevas experiencias educativas y*
- d. *el Fortalecimiento de la red de instituciones educativas, generando espacios académicos que permitan atender y mejorar el trabajo docente*

Bibliografía consultada

ACTA Extraordinaria N.º 5, Resolución N.º 1 del 24 de junio de 2010. *Cometidos del CFE*.

ALUSTIZA, J. (2011): *La evaluación del desempeño docente: una aproximación a partir de entrevistas a docentes de enseñanza media*. Espacios para la reflexión sobre las prácticas de evaluación. N.º 4.

ANEP (1995): Ordenanza N.º 14 (Acta N.º 86, Resolución N.º 20 de 19/XII/94).

ANEP (2007): *Censo Nacional de Docentes. Capítulo V. Actualización y Profesionalización Docente*, Montevideo.

ANEP (2008): *Sistema Único nacional de Formación Docente (SNUFD)* Documento final. Montevideo.

ANEP-CODICEN (2007): *Censo Nacional de docentes*, Montevideo.

ANEP-CODICEN (2012): *Balance de ejecución presupuestal*. Ejercicio 2012, Montevideo.

ANEP-CODICEN (2006): *Proyecto de autoevaluación institucional*. Montevideo.

BENTANCOR G. et al. (2009): *Repensar las prácticas educativas desde la convivencia. Aportes para la discusión*.

BERARDI, L. y S. GARCÍA MONTEJO (2008): *La formación docente en El Uruguay: potencialidades y aspectos a superar*, Informe de La Comisión Coordinadora de Autoevaluación de la Formación Docente DFPD, Montevideo.

CFE (2012): Acta 6, Resolución 11. Coordinación del Proyecto *Acompañamiento a Noveles Docentes en su primera inserción laboral*. Segunda edición.

CFE (2012): Acta 21, Resolución 1. Creación de Comisión de Estructura Curricular en función de metas formativas; Comisión de articulación entre Estructura Curricular y Académica; Comisión Jurídico Normativa.

CFE (2013): Acta 1, Resolución 4. Pautas de Implementación. Tutoría de Pasantías para estudiantes de 4.º año.

CFE (2012): Acta 1, Resolución 7. *Reglamento de Becas para Estudiantes del CFE*.

CFE (2012): Circular N.º 2. *Reglamentos de Elección de Consejero Estudiantil y Consejero Docente*.

CIFRA (2012): *Factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente*.

COMISIÓN de Educación y Cultura. Cámara de Representantes (2010): *Instituto Universitario de Educación (IUDE)*.

ESTATUTO del Funcionario Docente – Ordenanza N.º 45 (aprobado por Acta N.º 68 Resolución N.º 9 el 20 de diciembre de 1993, complementado y modificado por las Resoluciones del CODICEN de la ANEP en el año 2009).

DSPE-NEP-CODICEN, Área de Evaluación del Plan Ceibal (2011): *Informe de evaluación del Plan Ceibal*, Montevideo.

GATTI, E. y M. LUACES (2009): «Desafíos de la formación docente permanente en Uruguay: Formación permanente vs capacitación continua en Educación Media Básica» *Formación Docente, docencia y Educación Media Básica*, Montevideo, MEC.

INSTITUTO de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (2008-2012): *Memorias Anuales*.

LEY 12549 (1958): Ley Orgánica de la UdelaR.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 18.437.

LUACES, M. (2009): *Educación, currículo y profesión docente en el Uruguay*. IX Congreso Iberoamericano de Historia de la educación latinoamericana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Río de Janeiro.

LUACES, M. (2011): *¿Cómo construir sistemas y redes de soporte de calidad para una adecuada preparación y desarrollo profesional docente?* Cumbre Internacional de Educación. Hacia un mejoramiento de la profesión docente. Fundación Pearson, Chile.

LUACES, M. (2010): *Regulaciones sobre formación docente inicial y continua en el MERCOSUR*. Informe Uruguay.

LUACES, M. (2011): *¿Cómo construir sistemas y redes de soporte de calidad para una adecuada preparación y desarrollo profesional docente?* Cumbre Internacional de Educación. Hacia un mejoramiento de la profesión docente. Fundación Pearson, Chile.

MANCEBO, E. (2010): *La inclusión educativa, un paradigma en construcción*. Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2011): *Anuario Estadístico de Educación 2008*. Área de Investigación y estadística. Dirección de Educación.

ORDENANZA N.º 45 - Estatuto Docente – CODICEN.

PÁGINAS *Web* institucionales.

PÉREZ, M. (2010): *Evaluación del desempeño docente, ¿un deber o un derecho?* Espacios para la reflexión sobre las prácticas de evaluación. N.º 3.

PESCE, F. (2013): *La didáctica en la formación de grado en las instituciones de formación de docentes para la enseñanza media en el Uruguay* (en prensa).

PROYECTO de OEI en el marco del Proyecto “Metas Educativas 2021”: La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios (Fortalecimiento de la profesión docente Meta General Octava).

RAVELA, P. (2008): *Evaluación y profesión docente en Uruguay. Problemas y propuestas*. Punto.edu. Año 4, N.º 14. Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES). Montevideo.

RAVELA, P. (2008): *Evaluación y Profesión docente en Uruguay*. Problemas y propuestas. IIPE UCUDAL. Montevideo.

SEOANE, J. (2010): En Cámara de Representantes. Comisión de Educación y Cultura. Instituto Universitario de Educación. FORO.

http://www.impo.com.uy/descargas/foro_iude_web.pdf

TENTI FANFANI, E. (2002): Documento presentado en el Seminario Internacional *La dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en América Latina* Ministerio de Educación de Chile e IIPE/UNESCO.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, CDC, *Ordenanza de Carreras de Posgrado*, Montevideo.

UNESCO-ANEP, PLAN CEIBAL (2010): *En el camino del Plan Ceibal*. UNESCO, Montevideo.

Capítulo 2. La formación de docentes universitarios en Uruguay

2.1. Los posgrados universitarios: su desarrollo y su rol en la formación de los docentes⁴⁷

Valentina Lorigo, María Simon⁴⁸

Introducción

La formación del docente es entendida por la Universidad de la República como formación en todas las funciones de la institución, es decir, enseñanza, investigación y extensión con dimensión ética.

Al respecto, vale la pena citar el profundo y muy vigente Artículo 2 de la Ley Orgánica de la Universidad de la República:

Fines de la Universidad.- 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 demás funciones que la ley le encomiende.

Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.

El primer pilar de la formación del docente es saber de su disciplina con la mayor profundidad y en forma activa. Saber lo que se quiere que los estudiantes aprendan y mucho más es pre condición necesaria. Es también necesario, o al menos mucho mejor, ser activo investigador, innovador o creador de ese conocimiento o esa rama del conocimiento. Esto no siempre significa que se enseña lo que se investiga sino que la enseñanza se desarrolla a la luz de la creación. La diferencia entre la enseñanza impartida por quien crea y por quien trasmite un libro resulta perceptible o debe resultar en forma evidente. Los posgrados académicos son, precisamente, la forma sistemática de alcanzar conocimiento profundo y capacidad de creación.

47. Este trabajo recoge la actividad de la Comisión Académica de Posgrado (CAP) de la Universidad de la República y toma muchos elementos que se elaboraron en sus discusiones. Actualmente los integrantes de esta Comisión son: Cecilia Cajarville, Raúl Donángelo, Juan Carlos Grignola, Rogelio Mirza, Adela Pellegrino, Andrés Rius, Carmen Rossini, César Briozzo, Ruben Budelli, Gabriel González Sprinberg, Adriana Marrero, Carmen Midaglia, Jorge Monza, Oscar Noboa y María Simon. Fueron integrantes en periodos anteriores: Tabaré Abadie, Hugo Achugar, Luis Bértola, Osvaldo Budón, Juan Carlos Dean, Alfredo Jones, Roberto Kremer, Arturo Lezama, Miguel Martínez Asuaga, Eduardo Mizraji, Alberto Pérez Pérez, Ismael Piedra-Cueva, Gustavo Seoane, Hamlet Suárez, Jorge Franco, Mario Medici, Álvaro Mombrú, José Carlos Seoane, Oscar Sarlo, Daniel Cavestany, Ariel Moreno, Enrique Lessa, Aldo Bologna, Luis Teixeira y Pablo Chilbroste. Especial reconocimiento merece la labor del Dr. Alfredo Jones, que integró la Comisión desde su formación y la presidió entre los años 2010 y 2011.

48. Valentina Lorigo es Asistente en la CAP y María Simon es la Coordinadora de la CAP.

Sin duda no basta poseer un conocimiento para transmitirlo, y en ese sentido se ha enfocado, cada vez con mayor interés, la formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios.

Por otra parte, el aprendizaje como fenómeno de la comunicación y como fenómeno de la sociedad es tema de investigación activa (y en particular el aprendizaje a nivel superior) y es una disciplina joven. Hay investigadores universitarios que trabajan esos temas, relacionándolos con múltiples variables como corresponde a un complejo fenómeno social. En esta investigación sobre el aprendizaje se han desarrollado programas de posgrado que luego se citan.

Sentido de los posgrados en la Universidad

Manteniendo estrictamente la suficiencia y el carácter habilitante del grado, la Universidad responde a las necesidades de la sociedad contemporánea y futura a través de la actividad de posgrado. Especializaciones, maestrías y doctorados apuntan a la excelencia del cuerpo docente —finalidad sobre la que se hará énfasis en este trabajo— así como a la investigación e innovación y a la inserción de posgraduados en la actividad pública o privada.

En ese sentido, los posgrados universitarios resultan instrumentos imprescindibles, tal como ha sido comprendido por los distintos centros universitarios que han creado más de 200 propuestas de posgrado en todas las áreas (especializaciones, maestrías y doctorados), conformando la amplia oferta actual de carreras de Posgrados en la Universidad de la República.

Enfoque de los posgrados

Los Posgrados universitarios se entienden en cualquier caso como actividades académicas o de puesta al día o al estado del conocimiento que se deben llevar a cabo en un medio fértil. En tal sentido la Ordenanza de Carreras de Posgrados dice en su Art. 6. *La puesta en práctica de carreras de Maestría y Doctorado deberá ser precedida por la existencia, en el campo del conocimiento correspondiente, de condiciones adecuadas para la actividad creadora. Ello implica la existencia de un cuerpo docente calificado que cultive líneas de investigación relacionadas directamente con esa área y la disposición de recursos materiales suficientes (planta física, laboratorios, equipos, bibliotecas).*

En el caso de los Doctorados se exigirá, además, que esas líneas de investigación tengan tradición académica en el o los Servicios involucrados.

El dictado de carreras de Especialización deberá estar precedido por la existencia, en la Institución, de núcleos calificados en temáticas relacionadas con la carrera.

No hay entonces posgrados sin actividad creativa y núcleos humanos calificados.

Definición de los niveles de Especialización, Maestría y Doctorado

Los programas definidos como formación posterior al grado asumen distintos niveles y formas.

Las especializaciones son de carácter eminentemente profesional, orientadas a su aplicación directa. Dentro de las maestrías, con igual nivel, las hay de orientación profesional y académica.

Estos niveles pueden seguirse en forma sucesiva o independiente. En caso de acceder a una maestría después de una especialización, se reconocerán todos o parte de los cursos o en general actividades programadas; probablemente se completará esa actividad y necesariamente se realizará una tesis.

Análogamente, si se accede al doctorado después de la maestría se requerirá mucho menos actividad programada que si se accede directamente. Es posible empezar una maestría y, si un tribunal académico convocado a tal efecto juzga que el nivel y la originalidad lo ameritan, convertir la carrera a un doctorado.

A los efectos de este informe interesan más las maestrías y doctorados académicos, por contribuir a la formación del docente en tanto investigador. Interesan también las especializaciones y maestrías profesionales en áreas de educación o didáctica, algunas en cooperación con ANEP, que se enumeran más adelante. A pesar de ser una formación de grado, en el presente contexto merece ser citada la Licenciatura en Ciencias de la Educación que se dicta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Se transcriben a continuación las descripciones de los distintos niveles según la Ordenanza de las Carreras de Posgrado.

Especialización: Las carreras de especialización tienen por objetivo el perfeccionamiento en el dominio de un tema o área determinada dentro de una profesión o de un campo de aplicación de varias profesiones o disciplinas científicas. Las especializaciones se dirigen a ampliar la capacitación profesional lograda en programas de grado o de posgrado, ya sea con profundidad y/o extensión; en particular, a través de una formación que incluya prácticas profesionales. Las exigencias curriculares mínimas son de 60 créditos (el crédito se define más abajo), y se encuentran distribuidas en un mínimo de un año, pudiendo incluir la realización de un trabajo final.

Maestría: La carrera de maestría profundiza la formación teórica, el conocimiento actualizado y especializado en un campo de conocimiento y de sus métodos, estimulando el aprendizaje autónomo y la iniciativa personal. Incluye la preparación de una tesis o un trabajo creativo finales, proporcionando una formación superior a la del graduado universitario en un campo del conocimiento. La duración mínima será de dos años lectivos, con una dedicación de 100 créditos.

Doctorado: Los programas de Doctorado constituyen el nivel superior de formación de posgrado en un área del conocimiento. Su objetivo es asegurar la capacidad de acompañar la evolución del área de conocimiento correspondiente, una formación amplia y profunda en el área elegida, y la capacidad probada para desarrollar investigación original propia y creación de nuevo conocimiento. En caso de tratarse de un programa estructurado, su duración deberá ser no menor de tres años, durante los que se desarrolla actividad programada (cursos, pasantías u otros) e investigación, que se plasma en la tesis.

Tanto en las maestrías como en los doctorados la tesis se defiende en forma oral y pública, y sus versiones escrita y electrónica quedan disponibles en forma pública.

Definición de Crédito: La unidad de medida de las actividades de posgrado es el crédito. Esta unidad tiene en cuenta las horas de trabajo que requiere una asignatura para su adecuada asimilación durante el desarrollo del curso correspondiente, incluyendo en estas horas las que corresponden a las clases

y trabajo asistido, y las de trabajo estrictamente personal. Un crédito equivale a quince horas de trabajo, entendido en la forma señalada.

Breve historia de los posgrados

Los posgrados universitarios fueron desarrollándose según las áreas en versiones diferentes. Así las Especialidades de Medicina datan del año 1953, y se constituye la Escuela para Graduados el 12 de noviembre de 1952. Los posgrados en Ciencias Básicas comienzan en 1988 tanto en Biología como en Matemática. En ese caso el PEDECIBA (Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas creado en 1986) desempeñó un rol de estímulo y ordenamiento que precedió a las Comisiones de Posgrado. Esas funciones se mantienen ahora paralelamente, en tanto que las becas de posgrado del PEDECIBA son administradas por la ANII.

Varios de los primeros Magister y Doctores hicieron sus posgrados en Universidades extranjeras. Para 1990 ya hay algunas carreras de Maestría y Doctorado totalmente endógenas, si bien se hacen invitaciones académicas y pasantías.

Por ejemplo, las primeras maestrías en Ingeniería se iniciaron en el año 1996, como la maestría en Mecánica de Fluidos Aplicada, la Maestría en Ingeniería Química y la Maestría en Ingeniería Eléctrica. Solo un año después surgió la creación de la Maestría en Ingeniería Matemática.

En 2001, existiendo ya una oferta nutrida pero todavía dispersa y sin criterios comunes, salvo el de la excelencia académica, se aprueba la Ordenanza de Carreras de Posgrado por parte del Consejo Directivo Central de la Universidad. Si bien ha sido objeto de modificaciones, éstas han sido menores.

La Ordenanza consagra las Comisiones Académicas de Posgrado por Facultad o programa (que en varios casos ya existían) y crea una Comisión Académica de Posgrado Central, con los cometidos de (Art. 3):

1. Promover, coordinar y articular la actividad de posgrado en la Universidad de la República;
2. Asesorar al Consejo Directivo Central en la creación de Maestrías y Doctorados, en la aprobación de los respectivos Planes de Estudio y respecto al cumplimiento de los extremos previstos en el artículo 6.º de esta Ordenanza, disponiendo para ello de un plazo no superior a los tres meses;
3. Asesorar al Consejo Directivo Central en las reglamentaciones de posgrado que propongan los distintos Servicios universitarios;
4. Supervisar todos los cursos de posgrado, velar por el cumplimiento de las reglamentaciones vigentes y asegurar el proceso de evaluación académica en forma periódica;
5. Elaborar criterios estandarizados de calidad y su reglamentación;
6. Resolver, cuando corresponda, la admisión de Profesores y Alumnos a los Programas de Posgrado, en condiciones de excepción;
7. Informar acerca de las propuestas de posgrados que de modo excepcional se aparten de los requisitos de esta Ordenanza.

Esta Comisión Académica de Posgrado se ha ocupado de estimular la actividad y de hacer consistente la oferta, cuidando no perturbar lo que se desarrolla sino propender a la calidad de todos los programas.

A partir de la creación de la Comisión Académica de Posgrado central es que los programas propuestos por uno o varios servicios son validados por la Universidad en tanto tal, a través de su Consejo Directivo Central.

Desde el año 2003 hasta la fecha la Comisión Académica de Posgrado ha evaluado más de 240 propuestas de posgrado (Especializaciones, Maestrías, Doctorados) presentadas por los distintos servicios; dichas evaluaciones fueron elevadas al Consejo Directivo Central (Art. 3, Ordenanza de Carreras de Posgrado) para la aprobación de los respectivos Planes de Estudio y con asesoramiento respecto al cumplimiento de los extremos previstos en el artículo 6 —anteriormente citado— de esta Ordenanza. Estas evaluaciones han buscado siempre asegurar la calidad, el ambiente académico y dar coherencia a los diferentes programas. En esta etapa se oficializaron varios programas preexistentes, con las modificaciones necesarias.

En el Anexo II-A se detallan los posgrados aprobados por el Consejo Directivo Central, previa evaluación de la Comisión Académica de Posgrado. La tabla que sigue da cuenta de la evolución cuantitativa.

Año	N.º Posgrados aprobados por el CDC			Total
	Especializaciones	Maestrías	Doctorados	
2003	1	11	5	17
2004	5	12	4	21
2005	29	13	2	44
2006	8	1	0	9
2007	31	8	0	39
2008	9	5	1	15
2009	6	5	1	12
2010	22	8	3	33
2011	12	6	1	19
2012	17	4	2	23
2013	7	2	0	9
2003-2013	147	75	19	241

Situación Actual

Cualquier tarea académica está en constante evolución. Se puede caracterizar la evolución hasta la fecha por una fase de aumento de la cantidad de programas de posgrado que tiende a la estabilización. La propia Comisión Académica de Posgrado aconseja que no se dispersen esfuerzos ni se definan programas demasiado específicos, que en bien de una presunta aplicación limitan el desarrollo académico futuro de los egresados.

En la situación actual se verifica una correlación cada vez más estrecha entre el posgrado y la carrera docente, más como condición necesaria que suficiente para el ascenso.

Los posgrados no están todavía en estado de régimen. Medido en tiempos universitarios su surgimiento es relativamente reciente, por lo que la población de estudiantes de posgrado tiene edades y condiciones variadas. Se encuentran personas que siguen el posgrado directamente al terminar el grado, pero también docentes o profesionales con experiencia que no tuvieron oportunidad de hacerlo antes. La necesidad de muy altas dedicaciones docentes para atender la masividad y mejorar el nivel académico después de la intervención pesa todavía en un conjunto de personas que postergó su carrera individual. Junto a una edad más alta se da en general el trabajo en otras tareas, lo que lleva a una duración larga de las carreras.

En el marco de este trabajo merecen destacarse las especialidades, maestrías y doctorados en temas de educación, varios de ellos —que se marcan con un “*”— en cooperación con ANEP. Ellos son: Maestría en Psicología y Educación, Maestría en Educación y Extensión Rural, Maestría y Especialización en Educación Ambiental*, Diploma en Educación y Desarrollo*, Diploma en Didáctica para la Enseñanza Primaria*, Diploma en Didáctica para la Enseñanza Media en Historia, Geografía, Sociología, Biología, Física y Química*, Diploma en Matemática Mención Enseñanza*, Maestría y Diploma en Enseñanza Universitaria, Diploma en Enseñanza de Lenguas - Mención Español Lengua Extranjera y Mención Portugués Lengua Extranjera. En particular la Maestría en Enseñanza Universitaria fue creada en el marco de la Comisión Sectorial de Enseñanza con la participación de varios servicios, según un paradigma de cooperación interdisciplinaria. La cooperación con ANEP permite reunir dos ricas tradiciones, una de ellas de vertiente normalista y la otra de desarrollo teórico.

La cantidad de estudiantes ha ido aumentando, más allá de cantidades que en algunos programas expresan la demanda contenida que aparece en las primeras promociones.

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total de Ingresos a Posgrados en la UdelaR	980	1.046	1.261	1.182	1.445	1.464	1.851	1.929

En la Universidad de la República, en sus distintos servicios existen actualmente 6.351 estudiantes efectivos de posgrado, según el censo realizado a estudiantes de posgrado en el año 2012.

La tabla que sigue muestra el número de estudiantes de posgrado según el área y el servicio. Se debe tener en cuenta que están incluidas las especializaciones de la medicina, que son posgrados con características particulares.

	Número de Estudiantes por Servicio	Porcentaje de Estudiantes
TOTAL UNIVERSIDAD	6.517	100
ÁREA TECNOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y DEL HÁBITAT	1.605	24,6
Facultad de Agronomía	269	4,13
Facultad de Arquitectura	151	2,32
Facultad de Ciencias	607	9,31
Facultad de Ingeniería	344	5,28
Facultad de Química	167	2,56
Facultad de Veterinaria	67	1,03
ÁREA SOCIAL Y ARTÍSTICA	1.677	25,7

continúa

continuación

	Número de Estudiantes por Servicio	Porcentaje de Estudiantes
Facultad de Ciencias Económicas	381	5,85
Facultad de Ciencias Sociales	686	10,53
Facultad de Derecho	244	3,74
Facultad de Humanidades	366	5,62
ÁREA CIENCIAS DE LA SALUD	2.727	41,8
Facultad de Enfermería	106	1,63
Facultad de Medicina	2.339	35,89
Facultad de Odontología	77	1,18
Facultad de Psicología	205	3,15
CARRERAS COMPARTIDAS	508	7,8

La siguiente tabla muestra el porcentaje de estudiantes según el nivel de formación de posgrado distinguiendo entre hombres y mujeres:

Nivel de formación del posgrado a nivel de matrícula	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Especialización	17,8%	33,6%	51,4%
Maestría	17,0%	24,8%	41,8%
Doctorado	3,1%	3,7%	6,8%

Por otra parte se observó que las edades de los estudiantes de Posgrado se distribuyen de la siguiente manera:

Edad en tramos	Cantidad	Porcentaje
Menos de 24 años	115	1,8
De 25 a 29 años	1.595	25,1
De 30 a 34 años	2.051	32,3
De 35 a 39 años	996	15,7
De 40 a 44 años	599	9,4
De 45 a 49 años	424	6,7
50 años o más	571	9,0
Total	6.351	100,0

Es de esperar que la matrícula evolucione hacia edades más bajas cuando se estabilice el fenómeno de los posgrados.

El 98,8 % de la población universitaria de posgrado es económicamente activa mientras que el 1,2 % no presenta actividad. La ocupación en los estudiantes de posgrado asciende al 95,9 % en tanto el 2,9 % no trabaja pero busca empleo.

Condición de actividad	Cantidad	Porcentaje
Ocupados	6085	95,8
Inactivos	79	1,2
Desocupados, buscan trabajo por primera vez	9	,1
Desocupados propiamente dichos	177	2,8
Total	6350	100,0
Sin dato	1	

La alta cantidad de trabajadores correlacionada con las edades, tal como se adelantó, genera una duración real excesiva de varias carreras.

En la siguiente tabla se observa la cantidad de estudiantes de posgrado que realizan una actividad laboral relacionada o no con su carrera de posgrado.

¿Cuál es el grado de relación entre su principal trabajo y esta carrera de posgrado?	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
No está relacionada	249	406	655
Está poco relacionada	320	521	841
Está relacionada	525	765	1290
Está muy relacionada	1389	2381	3770
Total	2483	4073	6556

El número de egresados relevado correspondiente a cada posgrado según el área y el servicio se muestra en el Anexo II.

En el censo realizado a los docentes de la Universidad de la República en el año 2000 se registraron un total de 6.130 docentes. En base a ese total los resultados arrojaron que el 33% de los docentes han egresado de una carrera de posgrado, un 12,1% están desarrollando sus estudios de posgrado mientras que el 54,9% no poseen estudios de posgrado.

Docentes según estudios de posgrado (Censo año 2000)	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Estudiante	10,9%	13,3%	12,1%
Egresado	34,5%	31,3%	33,0%
No posee estudios de posgrado	54,6%	55,4%	54,9%
Total	100%	100%	100%

Estas cifras han ido evolucionando a lo largo de los años ya que en el censo registrado en el año 2009 con un total de 8.628 docentes se observó un incremento en el número total de docentes en comparación con los registrados 9 años atrás. De esta forma el número de egresados de posgrado ascendió al 34,9 %, casi un incremento del 2 % comparado con el censo anterior. Asimismo, este aumento también se vio reflejado en la cantidad de docentes que son estudiantes de posgrado, con un aumento cercano al 4 %.

Docentes según estudios de posgrado (Censo año 2009)	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Estudiante	13,7%	17,8%	15,9%
Egresado	36,0%	34,0%	34,9%
No posee estudios de posgrado	50,3%	48,2%	49,2%
Total	100%	100%	100%

Estos resultados muestran una tendencia creciente en el número de docentes que optan por continuar su formación y profundizar la misma mediante el desarrollo de estudios de posgrado.

Otro dato relevante del censo realizado en 2009 se observa en relación a la cantidad de docentes con estudios de posgrado por área. El área Ciencias de la Salud presenta la mayor cantidad de docentes con estudios de posgrado (siempre teniendo en cuenta especializaciones) mientras que el resto de las áreas, Ciencias Agrarias, Ciencias y Tecnologías, Ciencias Sociales y Humanas presentan cantidades similares. El área Artística es la única área que presenta una diferencia significativa con respecto a las otras áreas antes mencionadas.

Área	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Ciencias Agrarias	32,4%	31,1%	31,8%
Ciencias y Tecnológicas	31,4%	30,2%	30,9%
Ciencias Sociales y Humanas	32,4%	31,0%	31,7%
Artística	6,3%	1,7%	4,5%
Ciencias de la Salud	50,0%	40,0%	43,7%
Total	36,0%	34,0%	34,9%

En la siguiente tabla se observa el porcentaje de docentes que presentan estudios de posgrado según su grado académico.

Grado mayor en la Udelar (Censo año 2000)	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
1	7,5%	8,1%	7,8%
2	30,3%	31,5%	31,0%
3	42,3%	48,4%	44,9%
4	60,0%	62,2%	60,7%
5	51,0%	50,5%	50,9%
Total	34,5%	31,3%	33,0%

En este mismo censo se observa, en todos los niveles académicos, un incremento en el porcentaje de docentes que presentan un posgrado terminado en relación a los registrados en el censo realizado en el año 2000, y se puede conjeturar que los posgraduados han avanzado en sus carreras docentes.

Grado mayor en la Udelar (Censo año 2009)	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
1	8,2%	8,2%	8,3%
2	33,9%	39,6%	37,2%
3	49,0%	52,0%	50,4%
4	65,6%	70,6%	67,7%
5	60,0%	61,7%	60,3%
Total	36,0%	34,0%	34,9%

En relación al grado académico de los docentes y su formación en posgrados según el área los datos obtenidos en el censo 2009 se muestran en las siguientes tablas.

Ciencias Agrarias. Grado mayor en la Udelar	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
1	5,8%	8,2%	8,3%
2	23,3%	39,6%	37,2%
3	53,8%	52,0%	50,4%
4	30,3%	70,6%	67,7%
5	31,1%	61,7%	60,3%
Total	32,4%	31,1%	31,8%

Ciencia y Tecnología. Grado mayor en la Udelar	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
1	2,2%	3,9%	3,0%
2	30,9%	44,4%	37,3%
3	41,0%	47,2%	43,5%
4	66,4%	82,8%	71,8%
5	65,3%	39,3%	60,3%
Total	31,4%	30,2%	30,9%

Ciencias Sociales y Humanas. Grado mayor en la Udelar	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
1	16,6%	12,8%	14,5%
2	30,4%	34,3%	32,7%
3	40,1%	46,5%	43,2%
4	46,8%	59,4%	52,4%
5	53,1%	50,9%	52,5%
Total	32,4%	31,0%	31,7%

Artística. Grado mayor en la Udelar	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
1	0,0%	0,0%	0,0%
2	0,0%	7,1%	2,7%
3	7,5%	0,0%	4,9%
4	0,0%	0,0%	0,0%
5	23,1%	0,0%	20,0%
Total	6,3%	1,7%	4,5%

Salud. Grado mayor en la Udelar	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
1	6,9%	8,9%	8,2%
2	43,3%	41,1%	41,8%
3	78,8%	60,4%	67,9%
4	84,4%	72,2%	78,7%
5	65,2%	76,5%	70,0%
Total	50,0%	40,0%	43,7%

Con respecto a los docentes formados en el exterior el censo realizado en el año 2000 arrojó que el 15,7 % de los docentes han realizado su posgrado en el extranjero, considerando tanto estudiantes como egresados.

Docentes con posgrado en el exterior (Censo año 2000)	Porcentaje
Hombre	18,6%
Mujer	12,4%
Total	15,7%

En el censo realizado en el 2009, se observó que los docentes formados en el exterior mostraron un leve incremento, ascendiendo la cifra al 16,1 %. Este incremento es menor que el que presentan los que hacen su posgrado en el país, como era de esperar por el surgimiento de más programas nacionales.

Docentes con posgrado en el exterior (Censo año 2009)	Porcentaje
Hombre	18,6%
Mujer	13,8%
Total	16,1%

Inserción Internacional

La Universidad de la República ha desarrollado y puesto en funcionamiento diversidad de convenios de cooperación tanto nacionales como internacionales basados en la reciprocidad. En este último caso se han gestionado distintos programas institucionales de intercambio académico, posibilitando la integración y enriquecimiento de grupos de trabajo, nacionales y extranjeros. Las principales acti-

vidades de intercambio son la codirección de tesis o la integración de tribunales, el dictado de cursos específicos o las visitas académicas.

La lista convenios internacionales (actualizada a setiembre de 2013) figura en el Anexo II-C.

Recursos específicos para los posgrados

La Universidad creó en 1990, luego de la intervención durante la dictadura, la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) para apoyar y dotar de recursos a la investigación. Esto no significa que toda la investigación universitaria se haga con recursos de la CSIC, pero se generó un cambio cualitativo.

Los posgrados cuentan con recursos específicos más que escasos debido a su creación reciente y a que los aumentos presupuestales que recibió la Universidad debieron dedicarse al grado y a la recuperación de salarios. Los servicios universitarios los han ido solventando con las propias horas docentes de los tutores y, cuando les es posible, contratando a los tesisistas como ayudantes. También se buscan apoyos mutuos con los proyectos de investigación, como es el caso de una tesis que se desarrolla en el tema de un proyecto. Las invitaciones académicas se cubren —muy parcialmente— con el fondo de apoyo a convenios internacionales (nombrado como Programa 720 Contrapartida de Convenios). En algunos servicios hay posgrados que cobran derechos universitarios y pueden contratar docentes específicos o traer visitantes, a los que normalmente se invita a participar también en los posgrados académicos, o se compran insumos para todos los posgrados, dándose así una cierta financiación cruzada. En algunos casos se complementa con fondos provenientes de convenios con empresas u organizaciones, haciendo trabajos de tesis parcialmente compatibles con el objeto de éstos.

La Comisión Académica de Posgrado (CAP) ha diseñado y administra cuatro líneas de apoyo o programas, respondiendo a la realidad de los posgrados y de la vida universitaria

1. Becas de Posgrado:

Son apoyos mensuales para que el estudiante de posgrado pueda dedicarse al programa, concentrando su esfuerzo intelectual, y culminar sus estudios con calidad y en los plazos previstos. En todos los casos el becario debe comprometerse a dedicar al menos 30 horas semanales al posgrado. En el caso de que sea docente, el servicio comparte ese compromiso y, si corresponde, debe restringir otras tareas. Esta disposición es muy importante, porque en ocasiones, las tareas de enseñanza, sobre todo masiva o de gestión, son obstáculos para la culminación del programa.

Becas para la finalización de estudios de posgrado

Este programa está dirigido a estudiantes de posgrados (maestría o doctorado) de la Universidad de la República que realicen sus estudios en ésta o en una universidad extranjera con convenio con ella y que nuestra Universidad también emita el título. Los aspirantes deben encontrarse en la etapa final de desarrollo de su programa, por lo que se otorga la beca durante 9 meses para maestría y 12 para doctorado. Esta línea deriva de la situación comprobada de estudiantes de posgrado que finalizan sus cursos o actividad programada pero encuentran dificultades para destinar tiempo a la escritura final de la tesis. Las dotaciones son aproximadamente equivalentes a la remuneración de un Asistente con 30 y 40 horas, respectivamente.

Becas de apoyo a los docentes para estudios de posgrado

Este programa está dirigido a los docentes de la Universidad de la República, para que realicen su posgrado en ésta o en una universidad extranjera con convenio con ella, con título emitido por ambas. Esta línea apunta a mejorar la calidad del cuerpo docente de la Universidad y está muy directamente relacionada con los aspectos esenciales de este informe. En este caso el posgrado puede estar iniciándose o puede estar algo avanzado. Estas becas son por un período de 24 meses para becas de maestría y de 36 meses para becas de doctorado, con iguales dotaciones.

La convocatoria a becas para la finalización de estudios de posgrado se inició en el año 2007, mientras que las becas de apoyo a los docentes se llamaron primera vez en el año 2008.

Becas de apoyo a posgrado Maestría	Finalización		Docentes	
	Postulados	Otorgadas	Postulados	Otorgadas
2007	94	24	0	0
2008	45	11	96	36
2009	57	18	60	15
2010	97	13	95	18
2011	74	30	78	25
2012	41	13	80	20
2013	79	29	76	21
Total Maestría	487	138	485	135

Becas de apoyo a posgrado Doctorado	Finalización		Docentes	
	Postulados	Otorgadas	Postulados	Otorgadas
2007	20	9	0	0
2008	23	7	29	10
2009	9	5	17	10
2010	8	3	22	9
2011	13	5	18	9
2012	11	8	20	8
2013	11	8	28	11
Total Maestría	95	45	134	57

Se nota un crecimiento no uniforme y una tasa de aceptación aproximada de uno en tres por limitación de recursos, pues casi todas las presentaciones son excelentes, probablemente porque al conocer la alta selectividad los postulantes se auto filtran.

Becas de apoyo a posgrado Maestría + Doctorado	Finalización		Docentes	
	Postulados	Otorgadas	Postulados	Otorgadas
TOTALES	582	183	619	192

2. Apoyo a Posgrados

Apoyo Institucional a Posgrados de la Universidad de la República

Desde el 2002 la Comisión Académica de Posgrado distribuye anualmente fondos para colaborar en el fortalecimiento de los posgrados académicos de la Universidad de la República.

En los últimos cinco años, el presupuesto regular de la CAP ha permitido asignar \$ 5.000.000 por año para apoyar posgrados de la Universidad.

En el año 2005 se consolidaron 6 apoyos, de \$ 300.000 (\$ 1.800.000) a posgrados que tenían capacidad probada y lo requerían para asegurar la continuidad de sus propuestas. Con el verbo consolidar nos referimos a que estos montos se integran al presupuesto del o los servicios que dictan el posgrado, saliendo de la órbita de la CAP. Se mantiene la obligación de informar a la Comisión Académica de Posgrado sobre el uso de los fondos. En el año 2012 se consolidaron 3 apoyos más, de \$ 300.000 (\$ 900.000).

Las solicitudes recibidas y aprobadas se muestran en la tabla para el período 2002–2013.

Año	Nº solicitudes recibidas	Nº de solicitudes aprobadas	Monto total Solicitado (\$)	Monto total Asignado (\$)
2002	12	12	5.353.917	2.739.799
2003	9	9	5.589.570	2.850.000
2004	18	18	Sin datos	2.426.000
2005	26	23*	5.055.739	3.297.300
2006	10	8	Sin datos	1.648.000
2007	7	6	Sin datos	3.000.000
2008	10	9	Sin datos	4.000.000
2009	14	13	5.500.000	5.000.000
2010	16	14	7.240.000	5.000.000
2011	12	11	5.378.900	4.468.400
2012	15	14**	6.613.346	4.996.736
2013	14	12	6.014.460	3.872.814
Total 2002-2013	163	149	46.745932	43.299.049

* Fueron consolidados 6 posgrados.
** Fueron consolidados 3 posgrados.

Para un nuevo presupuesto universitario la Comisión Académica de Posgrado ha planteado que este fondo de apoyo institucional crezca anualmente a cierta tasa (10 % o 15 % anual) y que el crecimiento se consolide para apoyar programas que han ganado varias convocatorias, de modo que el monto a distribuir permanezca el mismo, en tanto se van generando fondos específicos para los posgrados en los distintos servicios.

Promoción de la Calidad de los Programas de Posgrado

Este nuevo programa tiene el objetivo de elevar la calidad y el alcance de los posgrados en el conjunto de la Universidad de la República, que tienen historias y niveles desiguales. Para ello se estimula la cooperación entre programas o servicios para mejorar la calidad y variedad de los programas de

posgrado, ampliar su cobertura y su egreso. Las presentaciones son de al menos dos programas: el que es apoyado y el o los que apoyan. Se asignan recursos a ambos, en el apoyado para invitaciones a profesores, apoyo a la gestión o materiales, y en el que apoya, fundamentalmente, para horas destinadas al trabajo previsto.

La Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) gestiona diversos programas del Estado uruguayo dirigidos a los posgrados, que deben ser tenidos en cuenta en este informe porque a menudo se destinan a universitarios.

1. Becas de la ANII

La ANII gestiona programas que promueven la formación de recursos humanos para la investigación y el desarrollo mediante distintos programas de becas como son el llamado a becas de posgrado nacionales y en el exterior, becas de movilidad, becas que fomentan la práctica docente en laboratorios, etc.

Se encuentra natural y positivo que haya becas otorgadas por distintas instituciones y con criterios diferentes. Debe anotarse que entre ambas fuentes, se otorgan aproximadamente 180 becas. Esta cantidad resulta muy baja. Para establecer una comparación posible, en Brasil CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior) da de dos a tres becas por tutor. Si se asume que la mitad de los investigadores categorizados en el Sistema Nacional de Investigadores pueden ser tutores (suposición muy modesta, pues muchos profesores que no están en el SNI pueden dirigir y dirigen tesis) resulta una cantidad de 1.800 becas, es decir 10 veces mayor.

La dotación, plazos y condiciones de las becas ANII no difieren esencialmente de las de la CAP. Es algo menor para el caso de los doctorados nacionales. Difieren en que no hay becas especialmente destinadas a docentes y en que las áreas están restringidas a ciertos temas.

Las Becas de Posgrados Nacionales son de Maestría y Doctorado, se destinan a programas en el Uruguay en las Áreas Estratégicas (definidas en el Plan Estratégico en Ciencia, Tecnología e Innovación (PENCTI)) o en las áreas Fundamentales. Las áreas llamadas estratégicas son: Informática, Salud, Producción Agropecuaria y Agroindustrial, Medio Ambiente y Servicios Ambientales, Energía, Educación y Desarrollo Social, Logística y Transporte y por último Turismo.

En las áreas estratégicas se otorga anualmente un total de 100 becas que corresponden a 70 de maestría y 30 becas para doctorado. En el área fundamental se otorgan un total de 50 becas que corresponden a 30 becas para maestría y 20 becas para doctorado, que antes se solventaban con presupuesto del PEDECIBA.

Las Becas para Posgrados en el exterior consisten en becas para realizar maestrías y doctorados en las Áreas Estratégicas fuera del país. Pueden ser solicitadas por uruguayos o extranjeros, con título universitario o formación terciaria equivalente, presentando un plan de reinserción avalado por la institución receptora. En esta convocatoria se priorizan las postulaciones a Doctorado y comportan un compromiso de residencia en el país.

En la siguiente tabla se muestra el número de becas de posgrado otorgadas por la ANII (considerando las modalidades becas de posgrados nacionales y becas para posgrados en el exterior) a docentes

de la Universidad de la República en el período 2008–2013. Durante este período se otorgaron 656 becas considerando únicamente las dos modalidades antes mencionadas, por lo que las becas concedidas a los docentes de la Universidad representarían un 44.9 % del total. Es importante aclarar que para la obtención de estos datos se contabilizó a los becarios que usufructúan o usufrutuaron una o más becas de la ANII y que han declarado en su CVUy ser docentes de la Universidad, por lo que si un mismo docente obtuvo más de una beca fue contabilizado tantas veces como becas de posgrado haya obtenido.

Año Inicio Beca	Hombre	Mujer	Total
2009	26	41	67
2010	1	0	1
2011	30	46	76
2012	33	51	84
2013	22	45	67
Total	112	183	295

2. Apoyo de la ANII a programas de posgrado

Es un programa dirigido al fortalecimiento de programas existentes o creación de nuevos, que tuvo su primera ejecución en 2009 y va en su segundo período. Arbitró fondos de hasta 150.000 dólares estadounidenses a repartir en dos o tres años para creación y hasta 40.000 a repartir en dos años para fortalecimiento. En la línea de fortalecimiento, que es la que se tiene en común, los fondos son similares a los que maneja la CAP. Son mayores para creación.

Conclusiones y perspectivas

El posgrado se ha convertido en parte fundamental de la formación docente, además de una fuente de personas especializadas, con capacidad de creación e innovación en su área de tesis o en otras.

Está fuertemente y cada vez más correlacionado con el ascenso en la carrera docente por ser la formación sistemática para la investigación.

Se comprueba un aumento de la cantidad de programas de posgrado y de estudiantes y egresados. En particular, la cantidad de docentes con posgrados es creciente, y crece más en posgrados nacionales que extranjeros.

Su formalización relativamente reciente hace que los recursos específicos sean muy escasos, tanto en cantidad de becas como —sobre todo— en fondos institucionales. Es prioridad de la Universidad y también del Estado dedicar fondos y esfuerzo en un próximo presupuesto. No se debe nunca caer en la falacia de considerar como una primera etapa la inversión en el grado, pues el posgrado funciona como semillero para el perfeccionamiento de todos los estadios educativos del sistema en su conjunto.

Como los recursos económicos son necesarios pero no suficientes, se proyectan otras líneas, como el fomento de la calidad de los programas todavía débiles o el cultivo de áreas actualmente en estado de vacancia pero que se sabe muy importantes para el desarrollo nacional, en el sentido integral de la palabra.

Entre las áreas estratégicas incluimos, con particular importancia, la investigación sobre educación y aprendizaje, porque crean conocimientos necesarios hasta la perentoriedad en un sistema educativo en crecimiento, que recibe cada vez más alumnos o estudiantes con culturas diversas y en una sociedad parcialmente fragmentada que busca su integración con respeto de todas las culturas.

Agradecimientos

La Comisión Académica de Posgrado agradece al Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (PEDECIBA), a la Escuela de Graduados de la Facultad de Medicina, a la División Estadística de la Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República y a la Agencia Nacional de Investigación e Innovación por proporcionar información y datos estadísticos incluidos en el presente capítulo.

Referencias:

- [1] Unidad de Evaluación y Monitoreo, Agencia Nacional de Investigación e Innovación, <http://www.anii.org.uy>
- [2] División Estadística, Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República, *Censo Web Estudiantes de Posgrado*, 2012.
- [3] División Estadística, Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República, *Censo web Docente*, 2009.
- [4] División Estadística, Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. *Censo web Docente*, 2000.
- [5] Comisión Académica de Posgrados, Universidad de la República, *Relevamiento de Datos 2007-2013*.
- [6] Departamento de Convenios, Dirección General de Relaciones y Cooperación, Universidad de la República.
- [7] Dr. Muzio Marella, *Escuela de Graduados de la Facultad de Medicina*, 1994.
- [8] Dr. Eduardo Wilson y otros, *Hospital de Clínicas de Montevideo. Génesis y Realidad 1887-1974*, 2011.
- [9] Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. *Estadísticas Básicas 2011*.
- [10] Ley Orgánica de la Universidad de la República. Ley N.º 12.549 de 16.10.1958 - Publicada en el Diario Oficial el 29.10.1958.
- [11] Consejo Directivo Central, *Ordenanza de Carreras de Posgrado de la Universidad de la República*, Res. N.º 9 de C.D.C. de 25/9/2001 - Dist. 431/01 – D.O. 3/10/2001.
- [12] Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (PEDECIBA), <http://www.pedeciba.edu.uy>

2.2 La formación pedagógico didáctica en el desarrollo profesional de los docentes universitarios⁴⁹

Mercedes Collazo⁵⁰

Proceso de construcción de políticas

Como se planteara en el capítulo anterior, la docencia universitaria tiene como cometidos indisociables la investigación, la enseñanza y la extensión. De acuerdo a los fines de la institución, se trata de un profesional polivalente que tiene asignadas una variedad de funciones. En los últimos años su rol se ha visto exigido, además, por los nuevos requerimientos del desarrollo institucional, sometiéndolo a un manejo altamente complejo de su práctica. De este modo, el desempeño actual de la docencia universitaria involucra una creciente diversidad de conocimientos relativamente especializados.

La construcción de su profesionalidad, por otra parte, presenta rasgos peculiares. Como señala Marta Souto (1996:366), «el docente universitario es un profesional con una doble vía de profesionalización: la profesión de origen en un campo específico disciplinario y la profesión de docente universitario». No obstante, la identidad de la docencia universitaria, como práctica sociohistórica, se ha construido en relación con la inscripción a un campo académico institucional y al margen del discurso pedagógico-didáctico. En el proceso de generalización de la enseñanza avanzada y en un contexto de profundas transformaciones culturales, sin embargo, las universidades han debido incorporar la reflexión pedagógica a los fines de garantizar la calidad de la educación que imparten.

En este marco, la Udelar promueve desde la reapertura democrática una variedad de políticas orientadas al desarrollo profesional docente, tanto desde el punto de vista disciplinar como pedagógico, desplegadas en sucesivas etapas de fortalecimiento institucional. El presente capítulo da cuenta de los avances alcanzados en relación con las estrategias de formación pedagógico-didáctica de los docentes de la Universidad de la República.

Etapas de restauración institucional⁵¹

En una primera instancia, y ante el desmantelamiento de la producción científica durante el período de intervención, el gobierno universitario priorizó la creación de estructuras sectoriales de alta jerarquía vinculadas a la función de investigación (Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas, Comisión Sectorial de Investigación Científica) entendiendo que «(...) este impulso a la investigación

y al relacionamiento con el medio, de algún modo arrastraría de manera casi automática, el perfeccionamiento de la docencia» (Ares Pons, 1995:11).

Si bien las políticas centrales universitarias estuvieron concentradas en los primeros años de la restauración institucional en el fortalecimiento científico, la temática de la formación pedagógica recibió un primer impulso ya a fines de los años ochenta. A iniciativa de la Dirección General de Planeamiento Universitario (DGPU), y con el apoyo del entonces Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias, se conforma un Grupo de Trabajo sobre Formación Docente (GT) integrado por representantes de los servicios universitarios⁵², designados por los respectivos Consejos.

Varios factores confluyen en la puesta en marcha de este núcleo inicial. Por un lado, el grave deterioro sufrido en la labor de enseñanza como consecuencia de once años de intervención universitaria. Como plantea el documento de trabajo sobre el presupuesto universitario del período 1986-1989, si bien «la enseñanza fue la única función que se continuó cumpliendo en la Universidad intervenida ya que la investigación y la extensión fueron en los hechos suprimidas, el descenso que en los niveles de calidad sufrió, la pone en una situación verdaderamente crítica» (1985:6).

De este modo, durante el proceso de reconstrucción democrática comienzan a plantearse demandas de asesoramiento y formación pedagógica, fundamentalmente vinculadas con los problemas de masificación y de reformulación de los planes de estudios (Demarchi, 1993).

Asimismo, facultades como Medicina y Arquitectura buscan 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 (Cassina y Demarchi, 1986).

Por otra parte, la existencia de un Proyecto de Desarrollo Académico del Cuerpo Docente de la Udelar, en convenio con el Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA (GT, 1986), que fue aprobado y no ejecutado durante la etapa de intervención, supuso la posibilidad de disponer fondos para establecer intercambios con especialistas en educación superior de América Latina y España. La primera tarea a la que se aboca el GT consiste en el diseño de un Plan de Operaciones para la OEA. Durante los años 86 y 92 se realizan múltiples cursos de alcance general sobre formación docente, corrientes pedagógicas, currículo, investigación educativa, etc. y 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 Consejo Directivo Central, recomendando la «creación de Unidades de Apoyo Docente en las distintas Facultades y Escuelas Universitarias, encargadas de asistir a docentes y estudiantes en todo lo relativo a los problemas de enseñanza-aprendizaje. Estas Unidades, trabajando en íntima relación con las Comisiones de Enseñanza y de Asuntos Docentes así como con las Cátedras e Institutos, proporcionarán medios para la capacitación pedagógica y científico-técnica en orden a una verdadera docencia activa que contribuya a la formación universitaria, debiendo su estructura adaptarse a las necesidades de cada centro universitario» (GT, 1987: 2, 3).

52. Denominación genérica que refiere a los distintos formatos institucionales: facultades, institutos asimilados a facultad, escuelas, sedes, centros universitarios.

49. Este trabajo es una versión ampliada del publicado en 2012 en Lorenzatti, María del Carmen (Coord.) Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región. Universidad Nacional de Córdoba.

50. Abordaje general a cargo de Mercedes Collazo, coordinadora de la línea institucional «Formación Didáctica de los Docentes Universitarios», Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza, Udelar. Presentación de los Programas de Formación a cargo de cada uno de los equipos responsables. Artística: Fernando Miranda, Gonzalo Vicci, Marcelo Zanolli, Arianna Fasanello. Ciencias Agrarias: José Passarini, Gustavo Marisquirena. Salud: Fany Rocha, M^a del Carmen López, Alicia Gómez, Griselda Rodríguez, Virginia Fachinetti. Social: Natalia Correa, Natalia Mallada. TIC: Nancy Peré, Patricia Perera.

51. Extracto de antecedentes de formación pedagógica reconstruidos en el Proyecto de Investigación: Collazo, M. Estrategias de formación docente a nivel superior: La Universidad de la República 1985-1993, Montevideo: CIEP-IDRC. Publicado en Pedagogía Universitaria: Formación del Docente Universitario. Cátedra UNESCO-IESALC/AUGM. Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO, 2001.

Entre fines de los años ochenta y la primera mitad de los noventa, la UdelaR crea siete unidades de apoyo pedagógico financiadas por las facultades de Agronomía, Derecho, Ingeniería, Medicina, Odontología, Veterinaria e Instituto de Psicología. Se impone así un criterio descentralizado de formación docente que busca articular la reflexión didáctica a las características epistemológicas de las disciplinas y abordar las problemáticas, necesidades y demandas particulares de los servicios universitarios. Para ello se promueve la conformación de equipos académicos multidisciplinares de alto nivel que integren como mínimo un especialista en educación y un especialista en el área disciplinar específica (Demarchi, 1993).

El Grupo de Trabajo de Formación Docente cumplió, de este modo, durante los primeros años de reapertura democrática, un papel clave de sensibilización acerca de la problemática de la enseñanza en la UdelaR y de aporte y difusión de lineamientos pedagógicos específicos.

Como última actividad interuniversitaria, que de hecho constituye el evento de cierre de su gestión, el GT organiza en noviembre de 1992 unas Jornadas Pedagógicas en las que se evalúa la necesidad de fortalecer el proceso de renovación pedagógica universitario, realizando entre otras, la recomendación de crear una estructura central asesora permanente del Consejo Directivo Central que entienda en los temas de enseñanza universitaria (GT, 1993: 12, 13).

Etapa de desarrollo estratégico

El reconocimiento del escaso impacto que el fortalecimiento de la investigación científica tuvo en la labor docente universitaria dio lugar, finalmente, a la creación en el año 1994 de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), y posteriormente del 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 plantea la necesidad de impulsar políticas centrales de mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

El Rectorado de la época le asigna a este nuevo organismo un papel nodal para la mejora de la formación docente universitaria en sus diversos planos: «Ella deberá coordinar y potenciar los esfuerzos que desde tiempo atrás y en distintos ámbitos se vienen desplegando. Entre sus cometidos figura 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, J., 1994:23)

De este modo, la CSE se focaliza —en su período fundacional (1994-1999)— en el fortalecimiento de la docencia universitaria, estimulando la profesionalización y el desarrollo de las capacidades de innovación pedagógica y contando para ello con el respaldo de las estructuras especializadas de apoyo a la enseñanza que se habían conformado en los servicios. Promovió, además, específicamente la creación y el fortalecimiento de las unidades pedagógicas a través de proyectos concursables, registrándose en el año 1999 un funcionamiento regular de doce unidades. Este momento resultó muy fértil en términos del surgimiento de una incipiente reflexión sobre el campo pedagógico-didáctico universitario que permitió los primeros encuentros entre saberes pedagógicos y saberes disciplinares específicos.⁵³

53. Artigas, S. y Collazo, M.: Políticas de formación docente de la Universidad de la República: proyectos y concreciones, avance de investigación presentado en el VIII Seminario sobre la formación de profesores en los países del Cono Sur / Formación de Profesores en el 2000 –Balance, perspectivas y propuestas-, Buenos Aires, 31/07– 2/08/00.

A partir del año 2000, la Universidad integra a los Planes Estratégicos de Desarrollo un Proyecto Institucional específico de «Formación didáctica de los docentes universitarios» que tuvo como propósito central «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, con las respuestas a la situación de masividad, con las nuevas tecnologías informáticas y de la comunicación aplicadas a la enseñanza, con las necesidades de la gestión académica» (PLEDUR, 2001:54).

El Proyecto Institucional se estructuró inicialmente en siete programas de formación:

- » 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 Unidad Académica del Pro Rectorado.
- » Un programa de *Actividades Centrales de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios*, gestionado por la Unidad Académica del Pro Rectorado.
- » 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 Programa de Recursos Humanos de la CSE tiene como uno de sus principales componentes el apoyo económico a los docentes universitarios para la realización de posgrados en el exterior en temáticas vinculadas a la educación superior. Entre los años 2004 y 2012 se apoyó a 19 docentes para el cursado de Maestrías y a 17 docentes para el cursado de Doctorados.

Cuadro 1: N.º de docentes financiados CSE- Programa Recursos Humanos Línea «Realización de posgrados en el exterior»		
TITULACIÓN	2004 - 2010	2011 - 2012
Doctorado	7	10
Maestría	4	15
Diploma / Especialización	6	4
Experto / Certificación	3	1

El *Programa de Actividades Centrales de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios*, por otra parte, da lugar a la creación de una oferta nacional de formación de posgrado. Durante la formulación del segundo Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, la UdelaR entendió necesario profundizar y consolidar la formación pedagógico-didáctica de los docentes, impulsando la creación de un programa que contribuyera a la generación de conocimientos sobre la enseñanza universitaria. Esta iniciativa se fundamentó en la necesidad de avanzar en la integración entre investigación y docencia, no sólo en la perspectiva históricamente planteada de enseñar lo que se investiga, sino también de investigar lo que se enseña.

Se crea así, en el año 2006, el *Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria* dirigido a docentes activos de los niveles universitario y terciario, en un contexto de débil desarrollo de la investigación educativa nacional. Su objetivo primordial es formar a los docentes en la reflexión

pedagógica universitaria e iniciarlos en la investigación educativa, entendiendo esta área de conocimiento como multidisciplinar, de entrecruce de disciplinas, que no disocia los contenidos del campo académico y profesional del componente epistemológico propio de cada disciplina. Las líneas de investigación del posgrado comprenden las temáticas de *políticas de enseñanza superior, didáctica universitaria y problemas de enseñanza* (Plan de Estudios, 2006). Transcurridas tres ediciones bienales del Programa, durante el presente año culminarán el nivel de Maestría más de veinte docentes de diversas disciplinas de origen.

Cuadro 2: N.º de estudiantes inscriptos, activos y egresos por nivel de formación, 2007-2013

	Estudiantes inscriptos	Estudiantes activos	Egresos Especialidad	Egresos Maestría
1ª Edición	50	47	4	18
2ª Edición	46	40	----	----
3ª Edición	51	----	----	----

El tercer núcleo primordial de la política de formación lo constituyen los *Programas de Áreas*⁵⁴, 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 universitarias; d) potenciar las capacidades de innovación educativa de los docentes universitarios (PLEDUR, 2005).

Estos Programas han promovido, de forma coordinada durante más de una década, una multiplicidad de acciones de formación y perfeccionamiento docente en el conjunto de los servicios universitarios, con una gran variedad de formatos, contenidos (agenda clásica, de reforma universitaria y temas emergentes) y duraciones que han logrado alcanzar una cobertura promedio en el entorno del 20 % del plantel docente universitario, fundamentalmente de jóvenes que se inician en la docencia, en su mayoría mujeres (Informes de ejecución del PI, 2001-2002, 2005, 2007, CSE).

Cuadro 3: N.º de docentes Programas de Formación Didáctica de la UdelaR

PROGRAMAS DE FORMACIÓN DIDÁCTICA UDELAR Número de docentes que completan cursos									
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Agraria	88	67	39	76	74	92	49	36	521
Artística			77	85	45	41		67	315
CyT	304	301	184	159	139	125	118	166	1496
Salud	200	59	117	80	131	56	70	105	818
Social	122	173	113	97	100	87	208	119	1019
Total	714	600	530	497	489	401	445	493	4169

Fuente: Estadísticas Básicas de la UdelaR.

54. «Se entiende por Programa de Área un programa que cuente con el aval de la Mesa de Decanos y cuyo desarrollo se lleve a cabo en el interior de cada una de las Áreas de la UdelaR. Un equipo técnico convocado por el Área será el responsable del diseño y la implementación del Programa de Formación atendiendo las pautas formuladas por la CSE. Posteriormente de su presentación en la CSE y a su aprobación en el Consejo Directivo Central de la UDELAR, se procederá a su inmediata ejecución.» (Documento de Criterios a ser tenidos en cuenta por las Áreas, CSE 2001).

En los últimos años se experimentan, además, nuevas modalidades de capacitación semipresencial y a distancia, que buscan facilitar el acceso de los docentes a su formación pedagógica, a la vez que actualizarlos en la integración de tecnologías de la enseñanza en articulación con las políticas de generalización del uso de las TIC en la enseñanza de grado, de posgrado y en la educación permanente.

Un último componente fundamental del cuadro general de formación lo constituyen las Unidades de Apoyo a la Enseñanza, actualmente reconocidas en la *Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria*, aprobada por el Consejo Directivo Central en los siguientes términos (2011):

Artículo 23.- Los Servicios podrán contar con estructuras académicas de integración multidisciplinaria que respalden desde el punto de vista pedagógico los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Artículo 24.- Sus cometidos serán el apoyo pedagógico a docentes y a estudiantes, la orientación a los estudiantes, el asesoramiento curricular y la promoción del desarrollo de la investigación educativa.

La Universidad cuenta hoy con veinticuatro organismos de apoyo a la enseñanza (departamentos, unidades, etc.) que, cubriendo la totalidad de los servicios y sedes universitarias, desarrollan una amplia variedad de funciones cumpliendo un rol fundamental en la consecución de las políticas de enseñanza de grado universitaria.

Estudios realizados en la región reconocen a las asesorías pedagógicas como una *profesión de ayuda* que, poniendo en juego de forma flexible concepciones pedagógico didácticas y en una posición de mutuo asesoramiento, contribuyen a una mayor eficiencia institucional en áreas diversas del campo (definición de modelos didácticos, análisis de las condiciones de aprendizaje estudiantil, programación del currículo, creación de sistemas de evaluación, etc.). Se trata de modalidades de intervención complejas que operan en condiciones de gran diversidad epistemológica, académica e institucional. El asesor pedagógico universitario debe construir su propio lugar en cada unidad académica, interpretar el lenguaje particular de la cultura profesional en la que se inserta y lograr conformar un espacio de interdisciplina que permita proyectar soluciones apropiadas a los problemas pedagógicos de los contextos educativos específicos (Lucarelli, 1998, 2000; Lucarelli y Finkelstein, 2012).

En suma, durante la última década, la UdelaR define políticas institucionales orientadas al desarrollo profesional docente en esta dimensión que conjugan una oferta central de formación de posgrado (*Maestría en Enseñanza Universitaria y Programa de Formación de RRHH*), una oferta semidescentralizada por áreas de conocimiento (*Programas de Áreas*), y una capacitación en servicio que funciona a impulso de las unidades pedagógicas y otros espacios afines.

Estos núcleos articulados conforman una red institucional de formación docente que, a través de la coordinación del Pro Rectorado de Enseñanza, se consolida a lo largo de los años y da lugar —como veremos después— al reconocimiento de la formación pedagógico-didáctica en la carrera docente.

Principios y estrategias de formación⁵⁵

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, reconociendo la

55. Pautas para la presentación de Proyectos de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios, CSE 2001.

diversidad disciplinar, las problemáticas y demandas específicas de los distintos servicios universitarios, así como las condiciones reales del ejercicio docente.

Dada las características de la enseñanza superior que, a diferencia de los restantes niveles del sistema educativo, se liga estrechamente a la creación y la aplicación del conocimiento, se concibe una formación docente acorde a las peculiaridades de la docencia universitaria y los saberes disciplinares, pedagógicos e institucionales requeridos por la función de enseñanza en este ámbito institucional.

De este modo, y con un enfoque interdisciplinario, se busca 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 condicionan, a su vez, una formación docente enfocada a la capacitación voluntaria para el logro de un mejor ejercicio del rol docente y no de formación de pedagogos.

Se concibe, asimismo, la formación docente universitaria como un modelo de desarrollo profesional y no como una táctica para suplir carencias, entendiendo por desarrollo profesional los esfuerzos sistemáticos de mejorar la práctica, las creencias y los conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente e investigadora.

Desde el punto de vista metodológico, y procurando superar las visiones tradicionales normatizadora e instrumentalista de la Didáctica, se jerarquiza el valor de la reflexión sobre la práctica como eje del proceso formativo, entendiendo la práctica educativa como objeto de conocimiento, tanto en su dimensión social, política, institucional como de aula.

Finalmente, y con una organización descentralizada, se orienta a nivel de servicios y áreas una multiestrategia de formación docente que no sólo incluye el desarrollo de acciones educativas, sino también de innovación e investigación educativa.

La necesidad de investigar la enseñanza universitaria

Por otro lado, la Universidad resuelve fortalecer la producción de conocimiento sobre la enseñanza universitaria, impulsando de forma conjunta entre las Comisiones Sectoriales de Enseñanza e Investigación Científica una convocatoria abierta bienal a la presentación de *Proyectos de Investigación para la Mejora de la Enseñanza Universitaria (PIMCEU)* dirigido a los docentes de la Universidad de la República. El llamado cumple con los objetivos de:

1. *Promover la investigación en el amplio campo de la enseñanza universitaria en la Udelar a los fines de su consolidación como área de estudio.*
2. *Avanzar en el autoconocimiento institucional de una función esencial que por su condición de bien simbólico conlleva una evaluación compleja, manifiesta en última instancia en la calidad de la formación de los graduados.*
3. *Orientar y fortalecer los múltiples y variados procesos de renovación de la enseñanza universitaria que se llevan a cabo desde las disciplinas, las áreas de conocimiento y los servicios a los fines de mejorar las dinámicas de implementación de las políticas educativas.*

Los temas que se jerarquizan en esta etapa se sintetizan en los siguientes *ejes de investigación*:

Eje institucional: integración de la enseñanza media y superior en los servicios universitarios, selección y organización curricular de la interfaz en áreas clave de conocimiento, desarrollo de experiencias conjuntas de formación docente, etc. que apunten a la mejora de la articulación interinstitucional y la promoción de la movilidad estudiantil y docente.

Eje sistémico curricular: transformaciones curriculares universitarias que involucren la ampliación, diversificación, articulación y flexibilización curricular; la reforma de planes de estudios, la acreditación de carreras a nivel regional, la integración de las funciones universitarias en el grado, la incorporación de nuevos saberes, etc.

Eje enseñanza: diversificación de la enseñanza en sus diferentes dimensiones (metodológica, tecnológica, organizativa, etc.); prácticas de enseñanza renovadoras y experiencias de «buenas prácticas»; vinculación de los estudios universitarios con el mundo del trabajo; formación y evaluación integral de la docencia.

Eje aprendizaje: mecanismos de detección temprana del abandono de los estudios e identificación de grupos de riesgo; análisis de trayectorias académicas estudiantiles; estudio de los procesos de aprendizaje universitario y de sus estrategias de apoyo (tutorías, estrategias de respaldo al aprendizaje, orientación y seguimiento estudiantil, alfabetización académica, etc.); papel de la evaluación en los procesos de aprendizaje, experiencias de evaluación formativa (continua, autoevaluación, evaluación por pares, evaluación de actores externos, etc.), experiencias integrales de evaluación de la calidad de la enseñanza a nivel de carreras, programas, cursos, etc. (Bases del Llamado 2012)

Complementariamente, se acuerda la edición conjunta ANEP-UDELAR de la *Revista InterCambios-Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, de edición bianual, con la finalidad de cubrir «un espacio no explorado en nuestro medio», que posibilite «el debate y las reflexiones» sobre la educación superior contemporánea, y «a la vez, constituirse en un instrumento para la difusión de resultados de investigaciones y experiencias innovadoras en el campo.» (Presentación de la publicación, marzo 2013. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>).

Etapas de consolidación: integración de la formación docente a la carrera docente

Para culminar este apartado general cabe realizar una breve referencia al tema del reconocimiento de la formación docente en la carrera funcional. Históricamente, la Universidad no concibió una carrera docente en el sentido de la conformación de una trayectoria por progresión de grados académicos, ya que estatutariamente todo cargo docente se inicia mediante un llamado abierto; no se requiere tener un cargo inmediato anterior para acceder a un grado más alto en la organización académica. No obstante, los docentes efectivos de la Udelar son funcionarios de carrera en el sentido de que tienen derecho a la permanencia en el cargo ya que existe la obligación de considerar su reelección antes de la culminación del período de designación. La formación docente, por otra parte, constituye un concepto jurídicamente diferente y su evaluación, tanto en los concursos o llamados como en reelecciones de cargos, se realiza a través de reglamentaciones específicas de los servicios universitarios. El Estatuto del Personal Docente incorpora la noción de *capacidad probada* (artículo 6.º), asimilable

a la formación docente, pero no asignándole un valor determinante que lo haga indispensable para el desempeño del cargo (Gulla, 2006).

En la actualidad, no obstante, la UdelaR alcanza importantes definiciones para una próxima construcción de la carrera docente, con pautas generales comunes a toda la institución. Buscando superar una situación de extrema heterogeneidad en la carrera funcional, se acuerda primordialmente 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 horarias; 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. (*Documento de orientación para la carrera docente en la UdelaR*, CDC junio 2012).

Los nuevos perfiles de cargos incorporan una alta exigencia de formación académica y el requerimiento de formación didáctico-pedagógica para el acceso a los grados con funciones de conducción académica (3, 4 y 5). Ello supone que los grados de formación (1 y 2) deberán contar no sólo con una capacitación académica de alto nivel en el momento de su ascenso, sino también con algún grado de formación para la enseñanza universitaria (**Cuadro 4**).

Grados	Denominación	Funciones	Exigencias ingreso al cargo
1	Ayudante	Enseñanza, investigación, extensión bajo supervisión	Formación general y específica de grado
2	Asistente	Enseñanza, investigación, extensión bajo supervisión	Formación general y específica de postgrado
3	Prof. Adjunto	Enseñanza de grado y posgrado, investigación y extensión.	Formación didáctico-pedagógica, su desempeño en la enseñanza directa, en actividades de investigación y de extensión.
4	Prof. Agregado	Enseñanza de grado y posgrado, investigación y extensión. Responsabilidad directa en la formación de recursos humanos, supervisión de equipos y dirección académica.	Amplia trayectoria en actividades de creación de conocimiento, su formación didáctico-pedagógica, su desempeño en la enseñanza directa y actividades de extensión.
5	Prof. Titular	Enseñanza de grado y posgrado, investigación y extensión. Máxima responsabilidad en la formación de recursos humanos, supervisión equipos, dirección académica y gestión académica e institucional.	Amplia trayectoria en actividades de creación de conocimiento, responsabilidades en la formación de docentes y/o investigadores, y actividades de coordinación y dirección, la formación didáctico-pedagógica y su desempeño en la enseñanza directa y actividades de extensión.

Como se puede derivar del marco de antecedentes reseñado, estas definiciones plantean a la UdelaR, y particularmente a los núcleos vinculados históricamente a las preocupaciones pedagógicas, un escenario de nuevos desafíos, dado que esta formación deja de tener un carácter netamente voluntario y subsidiario. Se abren así múltiples interrogantes para el debate institucional y el diseño de nuevas estrategias de formación docente: ¿se requerirá impulsar nuevos posgrados en enseñanza?, ¿deberá integrarse la formación didáctica-pedagógica a los posgrados académicos?, ¿qué rol cumplirán los Programas de Área y Centrales de Formación?, ¿qué líneas de formación deberán continuar desarrollando las Unidades de Apoyo a la Enseñanza?, ¿cómo se reconocerá el trabajo pedagógico conjunto que éstas desarrollan con los equipos docentes?, etc. El debate institucional requiere además la consideración de algunos riesgos previsibles para la nueva etapa, tales como el deslizamiento hacia formas academicistas o tecnicistas, el debilitamiento de la formación práctica profesional docente, la desarticulación de los componentes de una formación que se define integral, todo lo cual probablemente exija, en contrapartida, la necesidad de profundizar en la idea de trayectorias de formación, tal como se plantean hoy las modernas concepciones y políticas de formación docente (Anijovich, 2009, Edelstein, 2011). Queda pendiente además un debate acerca del conjunto de necesidades de una integralidad docente que no puede reducirse meramente a lo académico, «desligado de una clara comprensión de lo que se entiende por Universidad y ajeno a la problemática de la inserción en el medio», extendiendo el concepto de formación también a los planos humanísticos, sociopolíticos, éticos y epistemológicos (Ares Pons, 2006).

En los sucesivos apartados se profundiza este breve repaso histórico a través de la presentación de los Programas de Formación de las Áreas Artística, Agraria, Salud y Social, y del Programa central de formación docente en TIC, de reciente creación y en proceso de consolidación. En ellos se podrá constatar la riqueza, la variedad y la amplitud de los enfoques de formación y sus formas de resolución específica en la Universidad de la República.

Programa de formación docente del área artística⁵⁶

El área artística de la UdelaR se encontraba conformada, hasta diciembre de 2011, por la Escuela Universitaria de Música (EUM) y el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA) con carácter asimilado a Facultad, constituyendo en la actualidad parte del Área Social-Artística.

Más allá de esta situación vigente, el proyecto al que referimos se inicia, y se continúa, como un esfuerzo de articulación que parte del reconocimiento de la importancia de la formación artística en la Universidad.

Ese esfuerzo ha supuesto para la EUM y el IENBA un proceso de integración entre ambos Servicios, con el objetivo de la creación futura de la Facultad de Artes de la UdelaR.

Entre las posibilidades que este proceso de creación ofrece se encuentran la coordinación con otros niveles de la enseñanza formal tanto como con otras instituciones de formación artística no universitaria; la implementación de tramos de formación comunes dentro del área; y el desarrollo de proyectos compartidos vinculados a las diferentes funciones sustantivas de la Universidad.

56. Coordinación: Fernando Miranda, Marcelo Zanolli, Gonzalo Vicci, Arianna Fasanello.

El área artística ha pretendido, desde el inicio, atender a la formación y el apoyo de sus profesores tanto como a asumir la presentación de los proyectos conjuntos que permitan, en el mismo sentido, mejorar la calidad de la enseñanza impartida en el área.

Las propias características de la producción artística en nuestra época, la multiplicación de los medios informáticos y electrónicos, el debate sobre la enseñanza de las artes y su relación con el entorno social han marcado, sin dudas, la necesidad de que la EUM y el IENBA respondan, desde su propuesta de formación y apoyo docente, con nuevas alternativas.

La importante experiencia generada en 2001 y 2002 con la planificación y el desarrollo del Proyecto de Formación Didáctica de los docentes universitarios promovido y apoyado por la Comisión Sectorial de Enseñanza ha sido la base de esta propuesta que consideramos básica para la planificación, gestión y ejecución de la formación docente.

Los objetivos de la Unidad de Formación y Apoyo Docente (UFAD) pasan por la creación de una estructura académica multidisciplinaria que promueva la formación y el desarrollo pedagógico y disciplinar de los docentes del área artística considerando tanto los aspectos comunes como aquellos que correspondan a las particularidades de la enseñanza musical y de las artes plásticas y visuales.

Entre los objetivos fundamentales de esta Unidad se encuentran:

- » Promover y llevar adelante la coordinación de los proyectos comunes de formación docente en el marco del área artística de la Universidad de la República.
- » Propiciar la reflexión sobre los aspectos pedagógicos, didácticos y metodológicos de la enseñanza superior en general y de la formación artística universitaria en particular.
- » Generar una mayor comprensión de la situación actual de la enseñanza en el área y su relación con las funciones de Investigación y Extensión, y con las condiciones del ejercicio docente universitario.
- » Favorecer la integración de las y los docentes del área artística de la UdelaR (hoy parte del Área Social-Artística como se estableció antes) a partir de la consideración y puesta en conocimiento de sus experiencias y prácticas de enseñanza.
- » Contribuir al proyecto interinstitucional hacia una Facultad de Artes, a través de una estructura académica común a los Servicios participantes en el área artística.

En este marco de intenciones, las actividades que desarrolla la Unidad se planifican atendiendo las propuestas formuladas en el Proyecto de Formación Didáctica de los docentes del área, los proyectos conjuntos a cargo de la UFAD, así como las demandas que realizan los órganos de cogobierno.

Se trabaja respondiendo a las necesidades de los docentes de los servicios, tanto sobre requerimientos manifiestos como necesidades detectadas por la Unidad.

Por esto, se ha buscado siempre establecer las articulaciones institucionales necesarias para favorecer la realización de los proyectos comunes del área en temas de Pedagogía, Didáctica y desarrollo profesional docente.

Asimismo, se procura que esta propuesta tenga impacto fundamentalmente en el marco de los planes de formación de grado, en la mejora de la calidad de la enseñanza en los Servicios que componen el área, pero también en el desarrollo de los proyectos vinculados a apoyar la tarea docente, así como a detectar y responder a necesidades inmediatas y de mediano plazo en los temas de formación de profesores.

La estructura de acciones se funda actualmente en las siguientes líneas:

Programa de Formación para la Docencia Universitaria dirigido a estudiantes avanzados, ayudantes honorarios y/o docentes de todos los grados de los servicios del área.

Como una manera de ampliar la mirada y conocer experiencias de otros ámbitos académicos, se trabaja con docentes extranjero/as especializado/as en temas específicos relacionados con cada servicio. En EUM (Didácticas específicas, Procesos compositivos, Enfoques metodológicos en el aprendizaje de instrumentos, Concursos Didácticos), en IENBA (Metodologías de Investigación en Artes Visuales, Investigación Educativa basada en las Artes, Cultura Visual).

Con varios de esos profesores invitados y con docentes representantes del ámbito local, se generaron instancias abiertas como Coloquios y Congresos que lograron implicar a más personas de nuestro medio relacionadas con las artes y la educación en diversos contextos.

El proyecto se orienta a atender las necesidades específicas, articuladas con los intereses comunes de los mencionados servicios, abordando problemáticas asociadas a Educación Artística, Investigación de procesos de creación y aprendizajes colaborativos o Pedagogías culturales.

También intentando dar respuesta a las necesidades que nuclean al área, se gestionan cursos en temas como Tutorías, Planificación y Evaluación; se cuenta para dar cumplimiento a esos objetivos con el asesoramiento de la Comisión Sectorial de Enseñanza.

En la misma línea —con el fin de dar a conocer, intercambiar y valorar las prácticas educativas del área— se organizan seminarios ofrecidos por los docentes que la integran. Diversas temáticas propuestas por los propios profesores dan cuenta de cómo piensan su campo de saber, qué estrategias de articulación encuentran entre sus espacios específicos de aula y la formación global de estudiantes, o cómo se perciben a sí mismos en la construcción del rol como docentes universitarios.

Desde el año 2010, se desarrolla la Materia Electiva *Espacio Educación Artística* orientada al análisis y comprensión de los procesos de aprendizaje y al estudio de la problemática del abordaje de las artes en el aula. Su objetivo es generar un ámbito específico para estudios relacionados con prácticas pedagógicas asociadas al área artística, que permita a los estudiantes —con inquietudes relacionadas con la docencia o que ejercen la docencia— introducirse o profundizar en las relaciones entre artes y educación.

Programa de publicaciones apuntando a tres desarrollos básicos

Formación Docente, en formato libro, que recopila artículos de docentes que han colaborado con los cursos de formación que propone la UFAD, con el objetivo de colectivizar los aportes de dichos profesionales dentro la comunidad académica.

Formación Docente/Experiencias, en diseño revista, en la que se publican artículos de docentes de los Servicios que comprende el área, con el objetivo de animar a los profesores y profesoras a pensar su propio campo disciplinar, generando un espacio de reflexión abierto para compartir relatos y experiencias pedagógico-didácticas dentro del área.

UFAD: Experiencias Docentes, en formato revista a editarse a partir de 2013. En tal carácter, se transforma la revista de la colección de experiencias en una revista abierta para la que se ha constituido un Comité Académico Asesor internacional con profesionales de reconocida trayectoria y con el respaldo del Consejo Directivo del IENBA.

Desde sus inicios, las actividades de la Unidad han nucleado a numerosos docentes de IENBA y EUM, generando espacios de intercambio entre personas y saberes.

Es intención del equipo de trabajo potenciar los alcances de dichos intercambios a nivel institucional en el marco de la creación conjunta y constante de la Facultad de Artes de la Universidad de la República como comunidad académica y humana.

Programa de formación del área de ciencias agrarias⁵⁷

La creación de las estructuras

En 1988, la Facultad de Agronomía constituyó la Unidad de Apoyo Pedagógico y Planeamiento Educativo (UAPPE), con carácter de unidad técnica. Su objetivo fundamental fue colaborar en el proceso de formulación e implementación del nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Ingeniería Agronómica que fue aprobado en 1989, así como contribuir a la formación pedagógico-didáctica de los docentes y generar investigaciones sobre la educación superior agraria. En 1991, la UAPPE fue responsable del diseño, aplicación y procesamiento del Test de Ingreso realizado con los estudiantes que iniciaban sus estudios en Agronomía, el cual incorporó un área de desempeños en lectoescritura y otra de conocimientos generales. En 1995, el Consejo resuelve profundizar los objetivos de la UAPPE, aprobando a su vez un cambio de estructura y denominación, constituyendo así la Unidad de Enseñanza de la Facultad de Agronomía (UE). La UE queda integrada por cuatro áreas: a) Planificación Educativa; b) Apoyo Pedagógico; c) Orientación Estudiantil y d) Gestión de la enseñanza a nivel de grado. Entre 1998 y 2003 la UE realizó diversos cursos de formación docente con apoyo del IICA (Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura). Desde 2002 la UE tuvo un rol importante en la articulación con otras Facultades de Agronomía de la región. Este trabajo fue un pilar fundamental para lo que luego fue el proceso de Acreditación del Carreras Universitarias del MERCOSUR realizado en 2004 como mecanismo experimental (MEXA) y consolidado desde 2009 como acuerdo de acreditación regional (ARCU-SUR). En ambas instancias la Carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad de la República fue acreditada.

En el año 1985, la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República creó la Unidad de Formación y Apoyo Docente (UFAD) con el objetivo de asesorar en el cambio curricular y en la capacitación didáctica de los docentes. Durante la década de los ochenta la institución asignó extensiones horarias a docentes de diferentes asignaturas que tenían algún grado de formación en educación para

conformar el cuerpo docente de la nueva estructura. Desde esa fecha al presente, la UFAD fue sucesivamente cambiando de denominación pasando a llamarse Unidad de Asesoramiento Pedagógico (UAP), luego Unidad de Enseñanza y actualmente Departamento de Educación Veterinaria (DEV). Estos cambios de nombre acarrearón el aumento de las funciones y de la cantidad y calidad de los recursos humanos y materiales asignados. Actualmente el DEV tiene a su cargo la formación didáctica de los docentes de la Facultad de Veterinaria, asesorar en los cambios curriculares, apoyar a los docentes en las innovaciones en sus cursos, colaborar en la elaboración de los materiales didácticos para los estudiantes, apoyar a los estudiantes en temas vinculados con la enseñanza, supervisar el sistema de evaluación docente por parte de los estudiantes, colaborar en la evaluación institucional para la acreditación de la carrera por el sistema ARCU-SUR y desarrollar varias líneas de investigación educativa.

En resumen, desde mediados de la década del ochenta las Facultades de Agronomía y Veterinaria cuentan con estructuras destinadas al apoyo de la enseñanza y desde su creación tienen entre sus principales cometidos la formación didáctica de los docentes.

A través de Cursos, Talleres y Jornadas se capacitaron hasta principios del presente siglo alrededor de 80 docentes de Agronomía y 120 docentes de Veterinaria, representando aproximadamente el 25 % y 35 % del total de los docentes respectivamente.

El Programa de Formación Didáctica de los docentes del área agraria

Con el apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza, en el año 2001 se crea un programa de Formación Didáctica para el área de Ciencias Agrarias que integra a la UE y al DEV (en ese momento UAP). Este programa cuenta, hasta la actualidad, con una serie de Cursos-Taller que abordan los contenidos de: *Estrategias de Aprendizaje, Metodologías de Enseñanza, Planificación Didáctica, Evaluación de los Aprendizajes y Tecnologías de Información aplicadas a la Enseñanza*. Estas actividades de formación se imparten de forma periódica y alternada entre las dos Facultades, siendo destinadas a los docentes del área agraria. Hasta el momento más de 300 docentes han realizado alguna actividad de formación didáctica, representando casi el 50 % de la población docente total. Aunque principalmente han participado docentes con grados de formación (40 % Ayudantes y 39 % Asistentes) también participaron los grados superiores (13 % Adjuntos, 4 % Agregados y 4 % Titulares); y cabe destacar que el 40 % de los docentes participaron en más de un curso de formación didáctica.

Las actividades de formación pretenden generar instancias que favorezcan el aprendizaje de los participantes partiendo de la necesidad sentida de abordar su tarea docente de forma adecuada y significativa, de manera que el participante trate de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollarla. Esto implica enseñar construyendo sobre la base de lo que los estudiantes ya conocen, ayudando a aprender a partir del error, a autoevaluarse y a desarrollar estrategias meta-cognitivas. La modalidad de trabajo es activa y participativa. Se alternan exposiciones teóricas interactivas, trabajos grupales, resolución de problemas y aplicación a situaciones prácticas. El intercambio, el debate, la interacción y las experiencias de los participantes son indispensables. Los participantes, de este modo, se involucran y comprometen con el aprendizaje personal y grupal, aumentan los niveles de motivación y entre todos potencian los procesos de comprensión.

57. Coordinación: Gustavo Marisquirena y José Passarini

La formación integral de los docentes

La Universidad de la República tiene como propósito desarrollar la enseñanza, la investigación y la extensión. La tradicional propuesta de incorporar la investigación en los planes de estudios se ha potenciado en los últimos años con el énfasis en el desarrollo de actividades integrales que contemplan enseñanza, investigación y extensión simultáneamente, procurando una mejor formación de los estudiantes. En el área de ciencias agrarias la creación de espacios integrales de formación es considerada muy importante para mejorar el desempeño de los futuros profesionales, principalmente el vinculado con los diversos factores que inciden en el desarrollo rural. En la Facultad de Veterinaria la reciente creación de un Programa de Formación Docente (año 2010), principalmente destinado a los docentes jóvenes, les brindará herramientas para instrumentar estos espacios. El Programa se estructura sobre tres ejes: Formación Pedagógica, Formación en Investigación y Formación en Extensión. A su vez cada eje tiene tres niveles: introducción a la temática, profundización y posgrado. El nivel I está compuesto por los cursos: *Introducción a la investigación científica*, *Introducción a la Extensión Universitaria*, y *Metodologías de Enseñanza-Estrategias de Aprendizaje*. El nivel II lo componen: *Metodología de Investigación*, *Análisis de Prácticas de Extensión* y *Evaluación de los Aprendizajes*. El Departamento de Educación Veterinaria, el Área de Extensión Veterinaria y el Comité Académico de Maestría y Doctorado componen el cuerpo docente interdisciplinario que lleva adelante estos cursos. El Eje de Formación Pedagógica sigue estando constituido por los cursos del Programa de Formación Didáctica de los docentes del Área Agraria.

Eventos científicos sobre formación docente

Un aspecto que ha caracterizado al trabajo conjunto de la UE de Agronomía y al DEV de Veterinaria es la organización de eventos (Congresos, Seminarios, Jornadas entre otros) en las que se discuten experiencias e investigaciones de la enseñanza universitaria y agraria. Algunos de los más importantes abordaron la Formación Docente, la Evaluación Institucional, los Métodos Alternativos de Aprendizajes, la Enseñanza para la Comprensión. Un capítulo aparte merecen las tres ediciones del «Seminario Internacional de Formación de Formadores para el Desarrollo Rural», eventos que tuvieron una importante participación nacional e internacional; convocaron —además de a los docentes universitarios— a otros actores vinculados a la educación y a la extensión agraria y esto permitió constituir una red interinstitucional que involucra docentes, investigadores y profesionales.

La creación de la Maestría en Educación y Extensión Rural

La UE, el DEV y el Servicio de Extensión de la Universidad propusieron la creación de una Maestría en Educación y Extensión Rural apoyándose en la acumulación generada con más de dos décadas de actividades de formación, la red constituida en los Seminarios de Formación de Formadores para el Desarrollo Rural y los convenios con universidades extranjeras que cuentan con un desarrollo importante en Extensión Agraria y Formación Pedagógica para el Agro. La propuesta también da respuesta a los docentes que demandaban una profundización para su formación académica en los aspectos de enseñanza y extensión. Los objetivos de esta oferta académica son:

- » *Responder a la demanda específica de formación de cuarto nivel de docentes y profesionales relacionados con la Educación, Extensión y Desarrollo en las ciencias agrarias.*

- » *Promover la creación científica articulando las tres funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión.*
- » *Impulsar cambios que apunten a la mejora de la calidad de las actividades de educación, extensión, investigación y desarrollo, a partir de los recursos humanos formados.*

El programa de la Maestría en Educación y Extensión Rural es propuesto en un contexto interdisciplinario donde la relación entre profesionales de las ciencias de la educación, las ciencias sociales y las ciencias agrarias confluyen en la producción de nuevos conocimientos para la educación con un enfoque crítico de las funciones universitarias.

A partir de esta propuesta se pretende formar egresados competentes para:

- » *proponer y desarrollar procesos de investigación que aporten conocimientos científicos sobre la educación de las ciencias agrarias y la extensión rural.*
- » *identificar, diagnosticar y proponer soluciones a problemas de la educación formal en las ciencias agrarias y en las disciplinas que la componen.*
- » *identificar, diagnosticar y proponer soluciones a problemas del ámbito rural referidos a la educación no formal, la extensión y el desarrollo sustentable.*
- » *participar y liderar la formulación, conducción y evaluación de planes de educación y desarrollo sustentable que contribuyan a mejorar las condiciones de vida de la población rural, mediante un abordaje sistémico.*

Esta Maestría comenzó en el segundo semestre del año 2012 y otorgará el Título de *Magister en Educación y Extensión Rural*. Actualmente cuenta con alrededor de 40 estudiantes, en su mayoría docentes de las Facultades de Agronomía y Veterinaria.

Consideraciones finales

A mediados de la década de los ochenta, las Facultades de Agronomía y Veterinaria evidenciaron su preocupación por la mejora de la enseñanza con la creación de sendas estructuras que, entre otras funciones, se han hecho cargo de la formación didáctica de los docentes. Desde su creación han realizado una importante contribución a las respectivas instituciones. Su desarrollo y consolidación ha llevado a la generación de diversas actividades y programas de formación didáctica, logrando una importante cobertura del plantel docente. La acumulación progresiva y permanente en la temática convergió en la creación de una Maestría en Educación y Extensión Rural.

Programa de formación de los docentes del área salud⁵⁸

El equipo coordinador del Proyecto Institucional *Formación Didáctica de Docentes del Área Salud* de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República integrado por los servicios de la misma propuso, desde su creación en el año 2001, generar un ámbito de integración permanente que posibilitara el abordaje reflexivo de la problemática de la enseñanza en los espacios de práctica

58. Coordinación: Fany Rocha, M^a del Carmen López, Alicia Gómez, Griselda Rodríguez, Virginia Fachinetti.

caracterizados por la presencia simultánea de estudiantes, docentes, egresados y actores sociales. Estas prácticas constituyen un factor determinante en el proceso de socialización profesional.

Desde su inicio, la propuesta priorizó trabajar desde varios niveles de integración que hacen a las características del propio proyecto y también a la impronta actual de las profesiones de la salud en tanto les rige como principio fundamental común, bregar por una atención integral e integrada tanto en la asistencia individual como comunitaria (OMS, 1977).

Uno de esos niveles ha sido la organización y funcionamiento del propio grupo de conducción que se encuentra conformado, en forma interdisciplinaria, por representantes docentes de los servicios designados por la Mesa del Área Salud. El desarrollo y la implementación del proyecto demandan una actividad permanente, realizan reuniones y acuerdos semanales, lo que implica una constante y fuerte interacción entre sus miembros, y con los docentes responsables de las diversas actividades. Esta dinámica implica una evaluación continua permitiendo un redireccionamiento de la propuesta cuando se considera necesario.

El nivel de integración considerado central comprende la organización de diversas actividades formativas que proponen la participación de los docentes de los servicios del área salud con el objetivo de generar instancias de formación en el campo de la didáctica y cuyo eje enfatiza la problematización de la práctica y la construcción del conocimiento en espacios didácticos diversificados. Es evidente que la atención de la salud plantea una relación particular de vínculo profesional-usuario, mediado por el método de indagación, razonamiento y experiencia.

En la situación de enseñanza y de aprendizaje en la clínica, se da de manera espontánea un juego de roles entre docente-estudiante-usuario, familia, comunidad, equipo de salud (otros), ante disímiles situaciones del ejercicio diario, constituyendo un vínculo estrecho en función de un objetivo común: el aprendizaje en un contexto operacional, siendo necesario considerar las implicancias éticas y vinculares que esto conlleva (Pichon Rivière, 2006).

La enseñanza en los diferentes espacios de práctica plantea varios desafíos, algunos derivan de la propia complejidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje, pues se trata de articular docencia, investigación y extensión o asistencia, interactuando con profesionales de otras disciplinas. De acuerdo con lo que expresan Chaiklin S. y Lave J. (2001) se considera relevante «el aprendizaje como práctica situada», no circunscripta a un ámbito particular, donde lo que se aprende y el modo en que se aprende se engarza con las particularidades del contexto en que se inscribe. La tarea que se realiza en los espacios de práctica funciona como mediador entre los conocimientos teóricos y las prácticas concretas que se requieren en los ámbitos específicos de la atención de la salud.

La Universidad necesita adaptarse a los adelantos académicos, tecnológicos y metodológicos haciendo posible que crezcan nuevos sujetos pedagógicos variados y flexibles (Puiggrós, 1990), es decir, la democratización del vínculo pedagógico, siendo decisiva la evolución en el cuerpo docente de dos pilares fundamentales: formación integral e integrada y metodologías de enseñanza activa. La formación de profesionales para la salud se apoya en su pertinencia, calidad, equidad y responsabilidad social reconociendo a la salud como un factor de primera línea en el desarrollo humano.

En la actualidad, la política universitaria conlleva a la necesidad de contar con una adecuada formación pedagógica de los académicos, obligando a repensar la práctica docente en el área de la salud y especialmente en la transformación de la práctica clínica.

Algunas de las consideraciones que debería contemplar, actualmente, la formación pedagógica es la resignificación de la práctica en salud, expresada en un grado trascendental en la diversificación de los escenarios de formación clínica, construyendo puentes entre la Universidad y el mundo del trabajo en un equilibrio entre enseñar a pensar, desarrollar habilidades técnicas, conocimientos y generar compromisos relativos a cuestiones de equidad, coherencia y servicio a la comunidad. A su vez, requiere de proyectos educativos y desempeños docentes acordes con las exigencias de un aprendizaje activo que permita a los educandos construir sus propios marcos referenciales en los contextos reales en que habrán de ejercer.

Este enfoque presupone el papel del docente, la institución y el modelo pedagógico ajustado a esas necesidades mediante didácticas especiales de las ciencias de la salud con una proyección humana y científica.

A esos efectos, el Proyecto del Área Salud ha desarrollado diversos dispositivos con el objetivo de promover la reflexión desde la didáctica sobre la diversidad de campos disciplinares integrados a la formación de los profesionales del área y favorecer procesos comprensivos, en una combinación equilibrada de metodologías grupales y de autoaprendizaje.

En el período 2001-2013, se instrumentaron actividades de formación en función de la población docente destinataria a través de diferentes estrategias de enseñanza. Se organizaron Talleres de Inicio y Profundización para docentes de reciente ingreso a la carrera con una carga de 43 h cada uno.

Los Talleres han sido presenciales y se priorizó el trabajo de campo (observaciones de aulas docentes) como metodología para promover procesos reflexivos. La aprobación de los mismos implicó la asistencia a un 80 % de los encuentros y la elaboración de un trabajo final.

Los Cursos de Perfeccionamiento abarcaron a la totalidad de los docentes independientemente de su antigüedad y significaron espacios de formación con diferentes ejes temáticos (12 h presenciales) implementados por docentes nacionales o extranjeros con reconocida trayectoria en el área de conocimiento a desarrollar.

El curso semestral de 60 h integró instancias presenciales y semipresenciales y abordó aquellos temas pedagógico-didácticos que contemplan la singularidad de las prácticas de enseñanza en el área salud. Su aprobación implicó la asistencia a un 80 % de los encuentros, la entrega de tareas durante el desarrollo del curso y la elaboración de un trabajo final. Un Encuentro de socialización académica (8 h presenciales) al culminar el curso se ha venido implementando con el objetivo de compartir las diversas producciones realizadas por docentes participantes de las actividades desarrolladas en el mismo. A su vez, este curso semestral ha promovido, por medio de sus integrantes, la realización de instancias multiplicadoras en sus servicios de las actividades implementadas anualmente.

El cuerpo docente ha sido integrado en diferentes instancias por especialistas del campo pedagógico de la región, nacionales, del propio equipo coordinador y docentes con formaciones específicas en el área de la salud, acorde a cada actividad propuesta. A partir de la implementación de la Maestría en

Enseñanza Universitaria por parte del Área Social-CSE-UdelaR, se han realizado actividades coordinadas que contaron con docentes de reconocida trayectoria pedagógica-didáctica.

En forma simultánea se desarrollan múltiples actividades en los distintos servicios por parte de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza, cuyos ejes son direccionados por las necesidades percibidas, específicas y particulares de cada uno de ellos. Se destaca que, actualmente, los Servicios del Área Salud se encuentran en una etapa de cambio curricular o en la implementación de nuevos planes de estudios, esto genera nuevas necesidades de formación docente.

Desde la propuesta de formación docente para el área salud se han considerado los lineamientos políticos de la Universidad de la República relacionados con la descentralización y el desarrollo de una enseñanza de grado según estándares de calidad común. Para ello y según la demanda existente desde los Centros Universitarios se planificaron actividades presenciales en los mismos que no se lograron efectivizar por razones de índole financiera. Este es un aspecto que se mantiene en la agenda de trabajo del proyecto, considerando la profundización de la descentralización por parte de la UdeLaR y la creación de Unidades de Enseñanza en dichos Centros para la implementación de líneas de trabajo comunes según demanda.

En el año 2012, continuando con las líneas centrales del proyecto, a partir de la evaluación realizada por parte del equipo coordinador y de los docentes participantes, se define redireccionar las estrategias de acción a implementar programándose un «Curso de estructura modular» anual y con un eje estructurante con independencia entre los módulos.

El curso consta de tres módulos presenciales y/o semipresenciales e implican la elaboración de un trabajo final. El primer módulo se denomina *Ser docente hoy* (45 h presenciales) y se plantea como instancia reflexiva-conceptual de las prácticas de enseñanza por parte de los docentes participantes. El módulo dos: *La enseñanza en el campo de la Salud desde las claves de la Didáctica* tiene una carga horaria de 75 h (presenciales y semipresenciales). Su propuesta hace foco en lo conceptual-metodológico de las prácticas de enseñanza en el Área Salud desde el abordaje pedagógico-didáctico. El tercer módulo está conformado por *Seminarios de Perfeccionamiento Docente* de 15 h presenciales y semipresenciales con temáticas específicas de la agenda pedagógica-didáctica del área.

Las acciones de formación se realizaron con docentes extranjeros y nacionales. Entre los extranjeros se contó con la presencia de: Prof.a Alicia Camilloni, Prof.a Gloria Edelstein (UNC), Dr. Juan Samaja (UBA), Prof.a Claudia Lombardo (UBA), Prof.a Lidia Fernández (UBA), Dra. María Cristina Davini (UBA) y Dra. Eliana Otero Ribeiro (UFRJ). También participaron los siguientes docentes nacionales: Prof.a Agda. Selva Artigas, Prof.a Margarita Luaces, Prof.a Martha Demarchi, Prof.a Adj. Inés Perdomo, Prof.a Agda. Patricia de la Cuesta, Prof.a Agda. Susana Rudolf, Prof.a Adj. Clara Netto, Prof.a Agda. María Pimienta, Prof.a Adj. Graciela Plachot, Prof.a Adj. María Luz Osimani., Prof.a Susana Bragaña, Lcda. Luz Diez, Prof.a Elsa Gatti, Prof.a Agda. Alicia Cabezas, Dr. Roberto Bonaba, Prof.a Fany Rocha., Prof.a María del Carmen López Jordi, Prof.a Agda. Alicia Gómez, Prof.a Agda. Griselda Rodríguez, Prof.a Adj. Virginia Fachinetti.

El proyecto realiza un seguimiento de los cursos desarrollados a través de los trabajos elaborados por los docentes participantes, los cuales son evaluados por el docente que dicta el mismo y analizados por el equipo coordinador. A su vez, se realiza el análisis de las evaluaciones administradas a los

docentes participantes y, como una forma de monitorear el proceso general del proyecto, se hacen cortes evaluatorios mediante la instrumentación de investigaciones educativas.

Mediante estas estrategias, se procura continuar fortaleciendo la participación de forma integrada de los docentes del área salud, introducir cambios progresivos en las prácticas docentes y propender a un enfoque interdisciplinario de las mismas, con una nueva articulación y complementación entre teoría y práctica y con el pasaje a un análisis integral de los problemas.

Las consideraciones desarrolladas en el presente capítulo orientan las líneas de acción del Proyecto Formación Didáctica de los Docentes del Área Salud tanto en la enseñanza como en la investigación educativa.

La función de investigación ha sido desarrollada por el equipo coordinador llevándose a cabo trabajos de evaluación educativa que fueron colectivizados en varias instancias de encuentros interservicios. Esta línea de trabajo se fundamenta en que sea a partir de la investigación que se pueda mantener la evaluación del proyecto, cumpliendo así con las funciones inherentes al profesor universitario. Actualmente, el equipo gestor del proyecto se encuentra en la etapa de ejecución de una nueva de investigación educativa que permitirá producir nuevo conocimiento acerca de las prácticas docentes en el área salud y contribuir al fortalecimiento de las actividades de formación docente y del equipo de salud.

A partir de la experiencia acumulada en el período en que se ha desarrollado el Proyecto de Formación Didáctica, surgió desde el equipo el interés en la creación de un Posgrado en Educación en Ciencias de la Salud, para lo cual se realizó un diagnóstico de las ofertas académicas existentes a nivel regional. La creación del mencionado posgrado —junto a la actual propuesta de formación— y la investigación conforman las líneas actuales de desarrollo del proyecto.

Programa de formación didáctica del área social⁵⁹

El Programa de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social comenzó sus actividades en 2001, a partir del llamado a proyectos realizado por la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE). Luego, esta experiencia consolidó su asignación presupuestal y se constituyó como un programa radicado en la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS).

Su objetivo original, que se mantiene hasta la actualidad con ligeras modificaciones, es el de *construir la base de un proceso de mejora de la calidad de la enseñanza de grado en los servicios integrantes del Área Social, en el contexto de las actuales transformaciones de la Universidad de la República, a través de la implementación de acciones concretas de formación didáctica de los docentes, que involucren la coordinación de esfuerzos de los servicios y promuevan, fundamentalmente, sus propias capacidades de innovación.* (Programa 2001)

Desde sus inicios, este programa ha implementado sus actividades en forma ininterrumpida adoptando diversas modalidades cuyo eje central ha sido la reflexión sobre las prácticas docentes, sobre las dificultades emergentes dentro del marco institucional existente y la posibilidad de identificar instrumentos que permitan la elaboración de propuestas didácticas innovadoras.

59. Coordinación: Natalia Correa, Natalia Mallada.

Actividades desarrolladas

Con respecto a los diversos formatos adoptados por el Programa⁶⁰ en su primer quinquenio, este se desarrolló en tres:

- Cursos de iniciación en pedagogía y en didáctica universitaria. Todos ellos manejaron la centralidad del sujeto de formación en el contexto universitario y las dificultades en los procesos de enseñanza y/o evaluación en situaciones concretas de aula. Se trató de una propuesta de estructura modular dirigida a todos los docentes del Área Social, aunque participaron principalmente grados 1, 2 y 3. Las temáticas abordadas fueron las siguientes: *el currículo universitario, los aspectos psico-sociológicos de grupos e instituciones, comunicación y educación en el aula y en las instituciones, el aprendizaje en la enseñanza superior y los procesos de enseñanza y evaluación de los conocimientos, mediaciones y materiales educativos* (Bertoni, 2008; Correa y Mallada, 2012).
- Talleres de profundización sobre temáticas emergentes. Se contó con la participación de especialistas extranjeros que colaboraron con los nacionales en el tratamiento y profundización de tópicos que giraron en torno a cuestiones de la didáctica clásica y a contenidos vinculados a los principales problemas del quehacer docente universitario, muchos de ellos marginales a la didáctica tradicional. Este formato fue dirigido específicamente a docentes con mayor experiencia, conocimientos pedagógicos o con responsabilidad en la conducción académica (Bertoni, 2008; Correa y Mallada, 2012).
- Seminarios para el diseño y seguimiento de propuestas alternativas de enseñanza. Supuso la constitución de grupos de reflexión con la finalidad de brindar apoyatura teórica y acompañamiento en la detección de problemas de aprendizaje, el diseño y seguimiento de estrategias de solución, así como su valoración desde el punto de vista pedagógico.

En el segundo quinquenio el programa mantuvo los formatos b y c, e incorporó uno nuevo denominado *Área de fortalecimiento didáctico*, curso modular de carácter teórico-práctico. Con este formato se intentó fortalecer el tratamiento teórico de las temáticas, sin desconocer las tradicionales demandas de soluciones prácticas o cuestiones de interés institucional. Estos cursos han sido reconocidos y acreditados en el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria (Correa y Mallada, 2012).

Asimismo, se desarrolló un seminario de fortalecimiento teórico en didáctica universitaria para el equipo docente del Programa, que permitió construir lineamientos básicos de una didáctica para el nivel.

Las actividades de este segundo quinquenio también han incluido la realización de «Ciclos de charlas temáticas» dirigidas a docentes del área, con el propósito de abordar temas clásicos y emergentes de la agenda didáctica de nivel universitario. Estas charlas estuvieron a cargo de docentes invitados de distintos servicios de la Universidad y varias de ellas se realizaron en la modalidad de videoconferencias, de modo de propiciar la asistencia de profesores del interior del país. En su organización

60. Lo que aquí presentamos son las actividades de formación docente desarrolladas por este programa, no incluyéndose las acciones de formación que realizan las estructuras de apoyo a la enseñanza de los servicios del Área Social.

participaron las Unidades de Apoyo a la Enseñanza del Centro Universitario de Paysandú y de la Regional Norte.

Con respecto a las modalidades de cursado, en 2009 se incorporó el uso del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la UdelaR con la finalidad de apoyar a los docentes-participantes del Área de Fortalecimiento Didáctico y de los Talleres de Profundización. Para ello se implementó una experiencia piloto, en la modalidad *extended learning*, creándose un aula virtual en la que se compartieron materiales y se acompañó el proceso de aprendizaje a través de tutorías. Con esto se apuntaba a colaborar con la alfabetización informática e informacional de los docentes, familiarizándolos con el EVA. El trabajo en esta modalidad, con la tutoría activa, la accesibilidad permanente de los materiales y la existencia de espacios de intercambio entre participantes y docentes, permitió una mayor fluidez en la evaluación formativa y mejorar los niveles de retención. A partir de 2010 se decidió flexibilizar aún más el cursado cambiando la propuesta a una modalidad semipresencial, estrategia que se mantuvo en 2011 y 2012.

En cuanto a las temáticas abordadas, un análisis de fuentes documentales realizado en 2012 mostró que la evaluación ha sido el tema más abordado, seguido por aprendizaje (y procesos pedagógicos) y enseñanza (estrategias de enseñanza, prácticas de enseñanza). La masividad, la producción y comprensión de textos, el pensamiento complejo y las tutorías, son temas que también se incorporaron en las actividades de formación realizadas aunque han sido significativamente menos abordados que los anteriores.

Perfil de los docentes-cursantes del Programa

En lo que refiere al perfil de los participantes del programa, los informes anuales muestran que la participación femenina es mayor que la masculina, que se ha tratado de una población relativamente joven y que la participación mayoritaria es de docentes de grados de inicio del escalafón. Es interesante la categorización que se hace acerca de los docentes que han participado según su grado de responsabilidad en los cursos en los que se desempeñan:

- La mayor parte de los participantes son docentes en ejercicio que realizan actividades tales como: el dictado de cursos, la corrección de pruebas y la preparación de materiales de apoyo, etc.
- Un porcentaje menor, pero significativo, lo constituyen los aspirantes a la docencia y colaboradores honorarios, quienes desempeñan el papel de observadores de las prácticas o participan en aspectos específicos de los cursos. Se trata en general de estudiantes avanzados o de recién egresados.
- Un porcentaje mínimo está constituido por docentes responsables de unidades curriculares, quienes elaboran los programas, las pruebas de evaluación, y realizan el seguimiento de los cursos, es decir, quienes son los tomadores de decisiones.

A propósito del origen de los participantes, la mayor parte de los mismos provienen de los servicios del Área Social radicados en la ciudad de Montevideo. Sin embargo, en los últimos años se ha incrementado la participación de docentes de otras áreas de conocimiento de la Universidad y, además, provenientes del interior del país. Esto último se ha visto favorecido por la implementación —en los cursos semipresenciales— de actividades alternativas a ser realizadas por los participantes con la

finalidad de que pudieran compensar la inasistencia a algunos de los encuentros presenciales, garantizando —por supuesto— el tratamiento de los contenidos.

Principales motivaciones de los docentes-cursantes para realizar los cursos

Las principales motivaciones de los docentes para participar del programa están vinculadas con los siguientes aspectos:

- » Fortalecer la formación pedagógica y didáctica, en las que se resalta fundamentalmente la necesidad de adquirir mayores conocimientos metodológicos y teóricos vinculados a la práctica pedagógica y didáctica.
- » Contar con un espacio de intercambio que promueva la reflexión crítica sobre la enseñanza y las prácticas docentes en la universidad.
- » Conocer recursos didácticos necesarios para lograr la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de la asignatura que imparten e incrementar el rendimiento académico.

Estas preocupaciones están ligadas básicamente a la ausencia de una formación inicial pedagógico-didáctica para el ejercicio de la docencia en el ámbito universitario.

Actividades de formación realizadas por el Programa en el período 2001-2012

Durante más de una década se realizó un importante número de actividades de formación en una variedad de modalidades y formatos:

2001: Curso de Iniciación en Docencia Universitaria; Seguimiento de la proyección en las prácticas de aula; Talleres de análisis de las prácticas y reformulación de las mismas.

2002: Curso de Iniciación en Docencia Universitaria; Taller «Evaluación de los aprendizajes universitarios»; Taller «Estrategias para enfrentar la masividad en la enseñanza universitaria».

2003: Curso de Iniciación en Docencia Universitaria; Taller «Enseñar y aprender en la Universidad en contextos de masividad»; Taller «La docencia universitaria como problema: aportes de la ciencia social»; Taller «La docencia universitaria como problema» (Regional Norte).

2004: Curso de Iniciación en Docencia Universitaria; Taller «La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad: Estrategias de enseñanza basadas en la problematización»; Taller «Evaluar en la Universidad».

2005: Curso de Iniciación en Docencia Universitaria; Taller «Evaluar en la Universidad»; Taller «Evaluar el aprendizaje en el contexto del aula: elaboración de instrumentos»; Taller «Comprensión y producción de textos para docentes del Área Social».

2006: Área de Fortalecimiento Didáctico «La evaluación de la enseñanza y del aprendizaje», compuesta por los siguientes módulos: a) «Paradigmas educativos y evaluación», b) «Evaluar la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario», c) «Evaluar el aprendizaje en el aula: elaboración de instrumentos»; Área de Fortalecimiento Didáctico «La innovación en las prácticas de la enseñanza universitaria», compuesta por los siguientes módulos: a) «El pensamiento complejo en la práctica

pedagógica de la Educación Superior», b) «El currículo universitario: el problema de la flexibilidad», c) «Procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad».

2007: Área de Fortalecimiento Didáctico «El programa como hipótesis de trabajo del docente universitario», compuesta por los siguientes módulos: a) «El currículo: bases epistemológicas y paradigmas en juego», b) «El programa como texto académico: función comunicativa», c) «El programa un instrumento de trabajo del docente»; Taller «Los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva didáctica de lo grupal».

2008: Área de Fortalecimiento Didáctico «Los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de la evaluación», compuesta por los siguientes módulos: a) «El aprendizaje en la Universidad, incidencia de los procesos de autoevaluación», b) «La enseñanza Universitaria y su evaluación», c) «El currículo universitario como mediación y sus mediadores»; Taller «Análisis teórico de las prácticas evaluatorias más comunes en el Área Social y su eventual resignificación».

2009: Área de Fortalecimiento Didáctico «Los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios centrados en la problemática del Área Social», compuesta por los siguientes módulos: a) «¿Cómo enseñamos, aprendemos y evaluamos en la Universidad?», b) «Posibilidades de un buen aprendizaje en el aula universitaria: atención, motivación, transferencia y metacognición», c) «La transposición didáctica y el desarrollo de la autonomía en el aprender», d) «Las prácticas evaluatorias y sus implicancias. Alternativas»; Talleres de profundización «Eje: Innovación educativa», integrado por los siguientes talleres: a) «Los procesos psicopedagógicos implicados en la enseñanza no presencial», b) «La tutoría como estrategia de enseñanza y aprendizaje», c) «Análisis crítico y uso de las TIC en la evaluación de los aprendizajes».

2010: Seminario interno de autoformación del equipo docente; Área de Fortalecimiento Didáctico «Aprender y enseñar. Hacia una transformación de la cultura didáctica universitaria», compuesta por los siguientes módulos: a) «Aportes de la informática a la educación. La Plataforma EVA–UdelaR», b) «Los procesos psicopedagógicos en la nueva cultura del aprendizaje», c) «Taller de aprendizaje del uso de la wiki como recurso didáctico», d) «El docente universitario en los nuevos escenarios de enseñanza».

2011: Seminario interno de autoformación del equipo docente y de integrantes de las estructuras de apoyo a la enseñanza del Área Social «Reflexiones en torno a algunas problemáticas de la educación universitaria actual»; Área de Fortalecimiento Didáctico «La docencia universitaria: enseñar, aprender y evaluar en el marco de una formación integral», compuesta por los siguientes módulos: a) «Taller Introductorio de nivelación en conocimiento del EVA», b) «Algunos principios de la Pedagogía Nacional y su resignificación en el contexto de concepciones actuales de la Educación», c) «Planificación de la enseñanza y evaluación de los procesos de aprendizaje en el nivel universitario». Charlas temáticas: a) «Sentido didáctico de la evaluación de los aprendizajes en la Universidad», b) «Escenarios de integración: docentes alejados de las aulas», c) «Las políticas de enseñanza de grado en la nueva normativa universitaria».

2012: Seminario interno de autoformación del equipo docente y de integrantes de las estructuras de apoyo a la enseñanza del Área Social. Área de Fortalecimiento Didáctico «La enseñanza universitaria: aportes psicopedagógicos y didácticos», compuesta por los siguientes módulos: a) «Planificación de la enseñanza y evaluación de los procesos de aprendizaje en el nivel universitario», b) «Procesos

psicopedagógicos en el sujeto epistémico de aprendizaje de nivel universitario». Charlas temáticas: a) «Las políticas de enseñanza de grado en la nueva normativa universitaria», b) «Pensar la docencia desde la integralidad: ¿nuevo o viejo mandato?», c) «Vigencia de algunas ideas pedagógicas en el pensamiento de Vaz Ferreira».

Docentes a cargo de cursos y talleres del Programa en el período 2001-2013

Participan del programa de formación fundamentalmente docentes nacionales y algunos docentes de la región.

Docentes nacionales: Ana María Araújo (FHCE), Elba Bertoni (FHCE-FCS), Eloísa Bordoli (FHCE), Carmen Caamaño (FHCE-FCS), Natalia H. Correa (FCS-FCEA), Gabriel Kaplún (LICCOM), Natalia Mallada (FCS), Pablo Martinis (FHCE), Antonio Pérez García (FCS), Norma Quijano (FCS), Mabel Quintela (IPA-FCS), Nydia Richero (FHCE), María Teresa Sales (FCS).

Docentes extranjeros: Alicia W. de Camilloni (UBA, Argentina), Susana Barco (UNCo, Argentina), Claudia Finkelstein (UBA, Argentina), Sonia Lizarriturri (UN, Villa María, Argentina).

Reflexiones finales

La evaluación positiva de los docentes-participantes acerca de las experiencias realizadas en la modalidad semipresencial y las demandas de docentes del interior que desean cursar el Programa, pero se ven imposibilitados de asistir por la distancia al centro de estudios, justifican el diseño –a futuro– de un curso de profundización en temáticas de interés totalmente en línea que se desarrolle en la modalidad a distancia. Sin embargo, consideramos que en la formación inicial de los docentes el contacto personal cara a cara sigue siendo fundamental, por lo que sería pertinente implementar cursos de iniciación en la modalidad semi-presencial o presencial con apoyo de tecnologías (*extended learning*).

Asimismo, entendemos que una de las formas más pertinentes para fortalecer una enseñanza de grado de calidad es formar pedagógico-didáctica y tecnológicamente a sus docentes, formación que debe incluir entre sus contenidos temas como la integralidad de funciones y la diversidad de trayectorias curriculares, por ejemplo, y no puede seguir anclada solamente en metodologías de enseñanza tradicionales.

Por otra parte, como sostiene Bertoni (2008), la construcción de una didáctica para el Área requerirá apostar fuertemente a la investigación si es que se quiere salir de un primer nivel empírico de carácter descriptivo-comprensivo de lo que acontece en la realidad de las aulas. En este sentido, desde el Programa, también se está trabajando para ello a través de la participación de integrantes del equipo en programas de posgrado y en diversos proyectos de investigación sobre temas de enseñanza universitaria.

Las TIC en la formación de docentes de la UdelaR⁶¹

Las políticas de soporte tecnológico

El crecimiento de la demanda de educación superior supone grandes responsabilidades y desafíos para satisfacer las necesidades de una creciente población heterogénea que llega a las aulas universitarias. El desarrollo de las TIC en el mundo es innegable y constituye a su vez uno de los principales promotores de cambios en la educación superior.

Las TIC y la educación a distancia forman parte de los temas esenciales constitutivos del discurso y debate educativo actual, desde hace ya varios años, tanto por la necesidad de colaborar con la educación para toda la vida, como para llegar a grupos de población que no pueden asistir regularmente por diversas razones de forma presencial a la educación superior.

La dificultad de acceso es una problemática que continúa vigente en la UdelaR a pesar del aumento de la matrícula estudiantil. En 1968 el número de estudiantes fue de 18.650 y según datos del censo 2012 hoy contamos con 85.905 estudiantes. De estos estudiantes sólo un 5 % estudia en las sedes del interior del país, el resto lo hace en Montevideo. El aporte del uso de TIC en los procesos de descentralización universitaria puede ser relevante para aproximar a estas poblaciones a la educación superior ya que permite el acceso, la comunicación y el intercambio con docentes, contenidos y estudiantes de todo el país en tiempos y espacios flexibles de formación.

En este sentido, desde el año 2008 en la UdelaR se implementa y construye un campus virtual universitario a través de una plataforma Moodle a la que se ha denominado Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA: <http://eva.universidad.edu.uy>). La opción por Moodle se fundamenta en las características de la plataforma, se trata de un software de código abierto y de libre distribución, con una comunidad de desarrolladores activa, que tiene una interfaz gráfica, sencilla, eficiente y amigable al usuario.

Uno de los objetivos prioritarios del entorno virtual es facilitar la implementación de nuevas modalidades de cursado para carreras de grado. Para esto se pone a disposición del colectivo académico de la UdelaR la plataforma virtual y un equipo de trabajo interdisciplinario formado por especialistas en el uso de éstas y otras herramientas a través de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). El Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA) se encarga de gestionar el Entorno Virtual de Aprendizaje de la UdelaR y es responsable de brindar servicios de asesoramiento, consultoría y apoyo en procesos de incorporación de recursos educacionales, así como en la diversificación de cursos de grado e integración a la plataforma educativa. En particular, el DATA ha puesto énfasis en las tareas de apoyo a colectivos docentes en diferentes procesos relacionados con la diversificación de cursos de grado, integración de estudiantes, docentes y funcionarios a la plataforma educativa y colaboración para la elaboración de materiales educativos.

Por otra parte, se realiza durante este mismo período una fuerte inversión en infraestructura instalando y acondicionando salas de videoconferencias en cada una de las sedes del interior del país y en algunos servicios de Montevideo. También se realizan inversiones para disponer de salas informáticas para los colectivos de docentes, funcionarios y estudiantes en todos los centros con acceso a la red. Se cuenta además en muchos edificios de la universidad con conexión *wifi* libre a través de un convenio con la empresa estatal de telecomunicaciones (ANTEL). Esta política de conexión inalámbrica

61. Coordinación: Nancy Peré, Patricia Perera.

está respondiendo al aumento explosivo de múltiples dispositivos electrónicos con que cuentan los distintos actores universitarios. A su vez la universidad está conectada por medio de RED CLARA/RAU/SECIU a Internet 2 lo que le permite un manejo de información a alta velocidad.

Todos estos recursos tecnológicos son acompañados por una política de difusión clara, a través de un sitio específico (www.universidad.edu.uy) dedicado a difundir las noticias generadas por la Universidad que es ampliamente reconocido por los distintos colectivos.

Otro elemento importante, en lo que refiere a las políticas de tecnologías en la Universidad, es la propuesta realizada por la Comisión Sectorial de Desarrollo Informático que promueve la adopción de una estrategia de almacenamiento e intercambio de documentos en medios digitales, y el apoyo y asesoramiento a los servicios universitarios en la implementación y seguimiento de esta política. La Universidad aprobó utilizar los estándares abiertos ODF y PDF para el manejo de documentos de ofimática, tanto para el intercambio de documentos en la UdelaR como en su relación con el resto de la sociedad.

La estrategia general de formación de docentes

Las TIC en el mundo vienen demostrando su potencialidad en el cambio de la educación superior y la actitud de los docentes frente a ellas es uno de los principales garantes del éxito en su implementación. Es necesario desarrollar espacios de formación-reflexión para docentes universitarios en temas vinculados a los distintos aspectos pedagógicos que requiere la inclusión de TIC. A su vez se entiende relevante incluir en el debate la integración de la propuesta pedagógica denominada «Movimiento Educativo Abierto». Esta iniciativa se ha venido desarrollando a nivel internacional con el objetivo de promover la utilización de Recursos Educativos Abiertos (REA) en la práctica docente con uso de TIC.

En paralelo al desarrollo de la infraestructura tecnológica antes mencionada y para favorecer la adopción de estas herramientas se desarrolló el Programa de Formación de Formadores en Tecnologías de la Información y Comunicación llamado TICUR, que a través de numerosos cursos centrales permitió a los docentes conocer, utilizar y poner en práctica cursos en el Entorno Virtual de Aprendizaje EVA disponible en: www.eva.universidad.edu.uy.

Los retos de la formación de docentes en TIC se encuentran relacionados con las competencias de los docentes para utilizar las tecnologías con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Este desafío se ha intentado resolver por medio de la generación de espacios de discusión, reflexión y construcción colectivas de aprendizajes y experiencias de incorporación de tecnologías en la educación.

Desde el 2008 han pasado por diversos cursos vinculados al uso de TIC un total de aproximadamente 550 docentes universitarios, pertenecientes a diversas áreas del conocimiento de toda la Universidad que por lo general se convierten en multiplicadores de la formación recibida en sus servicios, cátedras o departamentos.

Se busca contribuir a la mejora de la docencia y la formación de los docentes universitarios en cuestiones relacionadas con la incorporación de innovaciones didácticas que fomenten el aprendizaje activo y responsable de los estudiantes, y el desarrollo de modalidades de enseñanza diversificadas que favorezcan un mejor aprovechamiento de los cursos. El programa de formación de docentes en TIC pretende dar continuidad a las políticas de formación de formadores que se vienen realizando

en la Universidad, promoviendo una enseñanza diversificada y respetuosa de las diferencias, tanto disciplinares como contextuales, en las que se desarrolla la labor de los docentes universitarios. El carácter semipresencial del programa intenta facilitar el tránsito y flexibilizar los tiempos y espacios de cursado. Tiene como principios el acceso irrestricto, la inserción voluntaria y responsable, la máxima apertura y el respeto a la diversidad de campos disciplinarios. Se desarrolla en coordinación con las actividades de formación realizadas por las Unidades de Apoyo a la Enseñanza y otras entidades de formación universitaria.

El informe de evaluación externa del Proyecto TICUR en su capítulo *Balance, recomendaciones y propuestas de mejora* es claro al mencionar: este proyecto logró la sensibilización y el cambio de actitud de gran parte de los colectivos de docentes y estudiantes sobre la utilización de los EVA y sus dinámicas de trabajo en modalidades semipresenciales y/o a distancia (Leite, Martín, Gatti, 2010).

De acuerdo al Programa de Desarrollo de Entornos Virtuales (PROEVA, 2011) aprobado por el Consejo Directivo Central de la UdelaR, se prevé para el corto, mediano y largo plazo continuar con los procesos de formación para conformar una masa crítica de docentes, estudiantes, egresados y funcionarios con capacidad de utilizar con enfoque pedagógico el EVA en sus respectivos ámbitos. El asesoramiento a demanda de los docentes y/o equipos docentes para el diseño de proyectos, de cursos y de materiales se considera una formación permanente en el servicio que permite aproximarse a cada realidad lo cual se considera esencial para profundizar en la formación. En la perspectiva actual de la universidad de ampliar sus posgrados, se constituye como una acción prioritaria además la implementación de una oferta de formación de posgrado que profundice en esta área clave de la enseñanza asociada con programas de investigación nacionales y extranjeros.

Experiencia acumulada

El programa de formación ha utilizado los mismos recursos que tienen a disposición los docentes y cuenta con su sitio ubicado en EVA donde existe una diversidad de propuestas que se encuentran en desarrollo. En EVA (Enseñanza/Espacio de formación) se dispone de una categoría donde se aloja el espacio de formación con su correspondiente distribución por años (2008-2012), talleres de innovación (2013), manejo básico de EVA (2013) y allí existen sub-categorías que incluyen los cursos desarrollados en el período. Ver: (<http://eva.universidad.edu.uy/course/category.php?id=3>)

De esta manera, en el 2008 se realizaron los módulos I, II, III y el curso de Tutorías Virtuales; en 2009/2010 se reiteran los Módulos I, II y III y en el último año además se dictan los cursos de: Tutorías Virtuales y Enseñar y Aprender en EVA para los Centros Universitarios de Rivera, Paysandú, Salto, Maldonado y para las Áreas Salud, Social, Agraria y Científico-Tecnológica.

En 2011 se dictan los cursos de Tutorías Virtuales, Mapas Conceptuales, Nuevas Tendencias en Inclusión y Enseñar y Aprender en EVA nuevamente para el Centro Universitario de Maldonado. Durante el 2012 se implementaron por primera vez cursos sobre el manejo de Cuestionarios y Trabajos en Foros que fueron desarrollados conjuntamente por la Unidad Académica de la CSE con docentes pertenecientes a los Programas de Formación de las Áreas. Esta actividad continuó durante el 2013.

La modalidad de trabajo de cada uno de estos cursos fue a través de la implementación de clases presenciales en las que se abordaron los lineamientos generales de la educación virtual y contenidos

específicos para posteriormente realizar diversas actividades, a través del entorno virtual, que fueron desde una reflexión personal hasta la construcción colectiva sobre un tema en particular.

La propuesta didáctico-pedagógica se organizó a partir de algunos pilares básicos, como son:

- » El acompañamiento permanente a través de la tutoría virtual.
- » El desarrollo de actividades que apuestan y potencian el trabajo colaborativo.
- » El seguimiento y retroalimentación individual y grupal sobre los procesos alcanzados y esperados.
- » La utilización de materiales y recursos variados.

En función de las actividades realizadas en estos años se observa que existen docentes interesados en formarse en temas vinculados con la integración de tecnologías en la enseñanza. La demanda de cursos ha sido permanente demostrando un creciente interés en la formación por parte del colectivo docente de la UdelaR. Se evalúa que este interés puede haber sido potenciado por el efecto multiplicador de los docentes que participaron del TICUR, tanto en su rol de asistentes como tutores o expositores. Otro elemento motivador de la formación lo constituye el desarrollo de un núcleo de personas referentes en estos temas. La sinergia entre necesidades y capacidades de docentes formados permitió que comenzaran a aparecer nuevas ofertas de cursos vinculados a TIC-EVA en los diferentes servicios e incluso en algunos casos interservicios.

En relación con las temáticas de los cursos, se inició la formación con un abordaje conceptual sobre las modalidades semipresenciales y a distancia (Módulo I). Posteriormente, se profundizó en la aplicabilidad de esos contenidos conceptuales al diseño de cursos tomando como base las disciplinas específicas y realizando un apoyo y seguimiento en la generación de destrezas en lo tecnológico, esto conformó un espacio de trabajo llamado Laboratorio (Módulo II). Por último, se respaldó y dio seguimiento a la aplicación de lo desarrollado hasta el momento, en una experiencia piloto con estudiantes (Módulo III). Esta formación realizada en profundidad permitió el trabajo permanente en pequeños grupos a partir de la reflexión sobre su propia práctica.

Simultáneamente a este trabajo, durante todo el período se realizó el curso general de *Enseñar y aprender en EVA*; el mismo otorgó las herramientas básicas para la utilización del EVA en modo docente. Fue pensado como un curso de breve duración que brindara una inmersión en lo tecnológico con algunos aportes teóricos y prácticos. Este curso fue replicado en diferentes servicios tanto a partir de detectar necesidades específicas como a pedido de los servicios para lograr sensibilizar a más docentes en su lugar de trabajo y que la modalidad implementada fuera más específica a la realidad de cada facultad.

En forma paralela a las actividades antes mencionadas se abordaron otras temáticas específicas como fueron la Tutoría Virtual, enfocada a dar herramientas para optimizar el seguimiento y apoyo a los estudiantes. El trabajo con Mapas Conceptuales como una herramienta poderosa para fomentar el trabajo colaborativo y los aprendizajes significativos. Se formó para el desarrollo y elaboración de material educativo con el objetivo que los docentes cuenten con herramientas para desarrollar, buscar y adaptar sus propios materiales educativos. Todas estas propuestas fueron organizadas buscando una

complementariedad en la formación que permita al docente universitario manejar un amplio abanico de posibilidades vinculados a las TIC para enriquecer sus prácticas.

En cada uno de los cursos se realizó, al inicio, una aproximación desde una perspectiva más tecnológica, aún en aquellos con temáticas específicas (Mapas/Tutorías/Inclusión). Se entendió relevante iniciar desde ese lugar ya que la apropiación de las características generales del EVA era incipiente. Lo anterior funcionó como una excusa para la introducción al marco pedagógico de los entornos virtuales y a la importancia del uso de REA adaptados a la disciplina de origen.

La aproximación a los contenidos desde lo curricular propiamente dicho se presenta a partir de ejemplos que aportan los propios docentes desde su práctica y a partir de allí se discute sobre el diseño virtual del curso desde el punto de vista pedagógico en donde se valora el tipo de contenido más adecuado para trabajar en esta modalidad. Una vez concebido el diseño adecuado, se seleccionan los recursos con los cuáles trabajar, pensando por un lado la posibilidad de desarrollar material propio y por otro lado la posibilidad de buscar materiales en repositorios abiertos. También se les propone pensar el tipo de tarea a solicitar para el seguimiento o la evaluación, partiendo desde lo más concreto (subir un documento con una tarea) a lo más complejo, como la elaboración colaborativa sobre un tema en particular a través de una Wiki o un mapa conceptual. Una vez que los participantes han logrado definir una unidad curricular con sus contenidos, materiales y sus actividades, el esfuerzo se centra en pensar en las características de la modalidad de evaluación, para ello la plataforma EVA brinda diferentes alternativas. El proceso de reflexión pedagógica implica que realicen una adecuada selección de los recursos a utilizar para que se adapten mejor a sus necesidades (cuestionarios/glosarios/tareas).

La tutoría virtual como dirección y ejemplo

Los cursos se desarrollaron desde el inicio como comunidades de aprendizaje donde interactúan docentes universitarios (adultos calificados) y docentes formadores, con una gran capacidad para construir un espacio de intercambio virtual de alta calidad formativa en relación con los desafíos de la virtualidad, los REA y su incorporación en sus prácticas de enseñanza.

En estas comunidades de aprendizaje, el cambio del rol docente hacia la figura de tutor es fundamental para acompañar los ritmos de discusión y profundidad de los debates; así como también para generar un clima adecuado de convivencia que favorezca el aprendizaje significativo.

Además de lo anterior, el rol del tutor es realizar el seguimiento de cada uno de los participantes y su grupo de referencia, retroalimentando y motivando individual o colectivamente según se requiera. Esto es importante para acompañar las frustraciones que pueden surgir, sobre todo en aquellos docentes que presentan menor destreza en la utilización de herramientas informáticas.

Se entiende que el desarrollo de la tutoría es en sí misma una experiencia formativa en paralelo al curso tanto para aquellos que están siendo tutorados en ese momento como para los propios tutores. A medida que se avanza en la construcción de la comunidad de aprendizaje y en la incorporación de los REA, se construye en conjunto la función del tutor en el espacio virtual. En este sentido la construcción del rol de tutoría se realiza mientras se practica, se visualiza, se ejercita y se intercambia sobre la misma.

La incorporación de EVA a la enseñanza ha supuesto un importante esfuerzo para todos los involucrados, lo que puede verse en forma cuantitativa a partir de las estadísticas de cantidad de cursos, asistentes, aprobaciones y horas dictadas durante el período, en el Cuadro 5.

Cuadro 5: Estadísticas de cursos de Formación Docente para el uso de EVA en la Enseñanza				
Año	Nº de cursos	Asisten	Aprueban	Hs formación
2008	2	290	72	176
2009	4	366	165	480
2010	14	516	120	690
2011	5	125	36	140
2012	7	189	123	145
Totales	32	1486	516	1631

Estas cifras corresponden a docentes que en su mayoría pertenecen a los grados de ingreso a la Universidad. Los conocimientos informáticos previos de los participantes son muy diversos lo que implica un esfuerzo importante de los tutores de los cursos, de los docentes responsables y de los referentes de los servicios para poder apoyar adecuadamente a los cursantes. En las primeras propuestas de formación la mayor parte de los docentes inscriptos pertenecían a Montevideo (capital del País) a pesar de la posibilidad de cursado semipresencial.

En este sentido, desde el 2010 a la actualidad se ha mantenido la propuesta de llevar los procesos de formación a las sedes del interior de nuestro país, como una estrategia de descentralización pensada para que accedan la mayor cantidad de docentes posibles en su lugar de origen, a modo de ejemplo: Regional Norte, Centro Universitario de Paysandú y el Centro Universitario de Rivera.

De esta manera se apoyan las múltiples políticas de descentralización que la Universidad viene implementando, entre otras, el fortalecimiento de los núcleos locales. En el caso específico de la formación de docentes estos núcleos son quienes impulsaron y continúan desarrollando actividades de formación en los que se promueven avances en relación con nuevas formas de enseñar y aprender en la UdelaR.

Proyecciones

Teniendo en cuenta las orientaciones y líneas de formación que se propone la UdelaR, una proyección posible consiste en el desarrollo de un programa de formación docente que logre una dinámica integrada de todas las propuestas de actividades que hoy se realizan desde los distintos servicios universitarios, a partir de definiciones conjuntas de todos los actores que han estado implicados en la construcción de las mismas. En el marco de las nuevas orientaciones sobre carrera docente que define la institución, se planifica atender parte de la demanda creciente de formación a través de modalidades semipresenciales y a distancia. El presente trabajo buscó revisar los antecedentes, contexto y cambios requeridos para facilitar esta discusión.

A modo de síntesis

Este breve recorrido de los programas de formación docente universitaria da cuenta del rico proceso histórico seguido por la UdelaR en la última década para la construcción de un modelo de formación pedagógico apropiado a su singularidad institucional. Se reconocen, por un lado, la variedad de

problemáticas y necesidades de cada contexto institucional incluidas las condiciones particulares del ejercicio docente, y por otro, la existencia de una diversidad disciplinar y profesional que exige una reflexión didáctica asociada a las lógicas epistemológicas específicas. Es así que bajo la orientación general de una política central universitaria, tienen lugar los más variados desarrollos en términos de estrategias, enfoques y acciones de formación, en el contexto de las diferentes tradiciones académicas y pedagógicas. El desarrollo de la formación docente universitaria se concibe además indefectiblemente vinculado a la promoción de la investigación sobre la enseñanza del propio nivel. De este modo, lejos de una visión centralizadora, normatizadora y técnica, este modelo ha posibilitado comenzar a construir una ruta fértil de reflexión y de producción pedagógico didáctica sobre la educación superior.

Bibliografía consultada

ANIJOVICH, R. et al (2009): *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

ARES PONS, J. *Documento de trabajo*, 1995.

ARES PONS, J. (2006): *La Universidad de la República y la Formación Docente. ¿El mejor docente es el mejor investigador?* En: *Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación universitaria*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, UdelaR.

ARTIGAS, S. y COLLAZO, M. (2001): *Apuntes para la conceptualización de la formación docente universitaria*. En: *Pedagogía Universitaria: Formación del Docente Universitario*. Cátedra UNESCO-IESAL/AUGM. Caracas: Ediciones IESAL/UNESCO.

BERTONI, Elba (2008): *Itinerario de una didáctica para la formación docente del área social*, en AAVV, *Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria*, Montevideo, CSE.

BROVETTO, J. (1994): *Formar para lo desconocido. Apuntes para la teoría y práctica de un modelo universitario en construcción*. Serie: «Documentos de Trabajo» N° 5, Universidad de la República. Montevideo.

CASSINA, R. y DEMARCHI, M. (1986): *Universidad de la República Oriental del Uruguay. Formación y capacitación de docentes de enseñanza superior en Uruguay*. CRESALC, Caracas.

COLLAZO, M. (2012): (Comp.). *Políticas y estrategias de formación docente de la Universidad de la República (Uruguay): una década de realizaciones* En: *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

COMISIÓN SECTORIAL de Enseñanza. UdelaR. *Pautas para la presentación de Proyectos de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios*, 2001.

COMISIÓN SECTORIAL de Enseñanza. *Informes de ejecución del Proyecto Institucional de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios*, 2001-2002, 2005, 2007.

CORREA, N. y MALLADA, N. (2012): *Una mirada al Programa de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social a 10 años de su existencia*, XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo, 10-12 de setiembre.

CHAIKLIN, S y LAVE, J. (Comps) (2001): *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

DEMARCHI, M. Entrevista realizada en su rol de Directora del Área de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1993.

DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO UNIVERSITARIO. *Informe de las actividades realizadas en el marco del Proyecto de Perfeccionamiento Docente de la Universidad de la República, en convenio con el Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, 1986-1992*. Montevideo.

EDELSTEIN, G. (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

GRUPO DE TRABAJO DE FORMACIÓN DOCENTE. *Plan de trabajo* elevado a la Dirección de Planeamiento Universitario, 23 de julio de 1986.

GRUPO DE TRABAJO DE FORMACIÓN DOCENTE. *Propuesta de discusión sobre Formación Docente en la Enseñanza Superior* elevada al Director de Planeamiento Universitario, 13 de mayo de 1987.

GRUPO DE TRABAJO DE FORMACIÓN DOCENTE. *Diagnóstico de la situación educativa*. Documento de Trabajo de las Jornadas Pedagógicas, Marzo de 1993.

GULLA, M. (2006): «Carrera y formación docente. Aspectos jurídicos». En: *Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación universitaria*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.

LEITE, D., MARTÍN, E., GATTI, E. (2010): *Evaluación Externa del Proyecto: "Generalización del uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación en la Universidad de la República (TICUR)*, Documento de trabajo.

LUCARELLI, E. (Comp.) (2000): *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.

LUCARELLI, E. y FINKELSTEIN, C. (Edit.) (2012): *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1977): 30.^a Asamblea Mundial de Salud. Ginebra.

PERÉ, N., PÉREZ, A., RODÉS, V. (2011): PROEVA, *Programa para el Desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la Udelar*, Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.

PERERA, P.; PERÉ, N., (2011): *Tutoría on line en el Entorno Virtual de Aprendizaje*. Actas en CD del Congreso Internacional, Moodle Moot Uruguay, Montevideo, Uruguay, 2011.

PICHON RIVIÈRE E. (2006): *Teoría del vínculo*. 1.^a edición; 25.^a reimp. Selección y revisión: Fernando Taragano. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Nueva Visión.

PUIGGRÓS, A. (1990): *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Galerna.

SOUTO, M. (1999): *La formación del docente universitario*. En *Pedagogía universitaria: presente y perspectivas*. Cátedra UNESCO-AUGM. Universidad de la República, Montevideo.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. (1985): *El presupuesto universitario, 1986-1989*. Documento de Trabajo n.º 1, División de Publicaciones y Ediciones, Montevideo.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (1994): *Ordenanza de creación de la Comisión Sectorial de Enseñanza*, 1994.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. *Planes Estratégicos de Desarrollo de la Udelar*, 2000-2004, 2005-2009.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. Área Social – CSE. *Plan de Estudios del Programa de Especialización y MAESTRÍA EN ENSEÑANZA UNIVERSITARIA*, 2006.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2008): *Resolución N.º 10. Estándares abiertos ODF y pdf, adoptada por el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República*. Uruguay.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2011): *Ordenanza de estudios de grados y otros programas de formación terciaria*.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2012): *Documento de orientación para la carrera docente en la Udelar*, Junio 2012.

Capítulo 3. Seguimiento de las Metas 2021: el desafío de la comparabilidad midiendo la diversidad

Gabriel Errandonea Lennon⁶²

En el marco del Consejo Rector del IESME, y desde un inicio, resultaron claros tanto el rumbo como el destino: la hoja de ruta era el Capítulo 4 del Documento Final de «Metas Educativas 2021» y el objetivo, dar continuidad al monitoreo de las Metas Educativas 2021.

Por ello el desafío fue y sigue siendo hallar los medios más adecuados. Es necesario encontrar, para cada dimensión acordada y para cada país involucrado en el proyecto, instrumentos adecuados para representar su realidad. Y, una vez hallados, hay que garantizar su continuidad.

De manera que el esfuerzo debía centrarse en la construcción de instrumentos compartidos y sustentables: fuentes de información estables, replicables y comparables. Y en este sentido, todavía hay mucho para hacer.

¡Y no está mal, está bien!

Es fácil acordar en que era necesario formular y proponerse lo deseable, y entre lo deseable, lo urgente. Esto, independientemente de lo difícil que pudiera parecer. Porque las carencias en materia de información, o las diferencias en el cómo y en el cuándo se la genera, comienzan a superarse en el mismo momento en que se lo plantea.

Si la información que se precisa no está disponible, es bueno convocarnos a elaborarla, aunque el tiempo nos imprima desafíos y nos ponga a prueba en cada paso. Es que al hacerlo, ya se empiezan a cumplir algunas de las metas. Es bueno tener presente que la décimo primera meta nos propone evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del Proyecto Metas Educativas 2021. Y que no por ser la última meta, es la menos importante. Es necesario comprender que el proyecto debía priorizar los objetivos educativos del empeño, ya que señalan el camino.

Pero hablando de andar y de hacerlo juntos, el primer paso era encontrarse, entenderse, acordar los instrumentos y las técnicas y, sobre todo, ayudarse a crecer y a fortalecerse. Y eso le otorga a esa última meta una gran importancia.

62. Colaboraron para la redacción de este capítulo los integrantes del AIE: la Asistente del Coordinador Carla Orós, los Asistentes Técnicos Lic. Gabriel Gómez (Estadística) y Lic. Leandro Pereira (Investigación); los Asistentes de la Coordinación Lic. Daniel Manber y Lic. Daniel Zoppis y los Pasantes del Departamento de Sociología de la Universidad de la República Sra. Nathalia Ascue y Lic. Felipe Maestro.

Es sustantivo, para contextualizar la información que aquí se brinda, que pueda valorarse la situación actual desde la situación en que se inició. Esto permitirá visualizar el esfuerzo de medición y monitoreo demandado por la décimo primera meta general del Proyecto Metas Educativas 2021.⁶³

El punto de partida

Con el objeto de arribar a un producto que permita la elaboración de indicadores específicos para el seguimiento de las metas y que contribuya al conocimiento de la situación general de la formación docente en los países involucrados por el proyecto, se realizó una caracterización básica de la información disponible, se la clasificó y se analizó su comparabilidad.⁶⁴

Esta revisión detectó la existencia de una gran diversidad de situaciones:

1. La información disponible difería varios años en su antigüedad.
2. Los indicadores sobre Títulos y Formación docente en cada país reflejaban realidades educativas diversas y objetivos de información diferentes y por ello no eran directamente comparables.
3. Cada país contaba con más de un título habilitante para el ejercicio de la docencia en primaria y en secundaria y este mapa requería de la intervención de los propios técnicos nacionales para su adecuada traducción a las clasificaciones internacionales.

Estas diferencias representaban dificultades añadidas —en términos de la comparación y la agregación de la información que se pretendía— y obligaba a establecer parámetros de clasificación y comparación internacional que ordenaran y redujeran la complejidad.

A continuación, se presenta un breve mapa de la complejidad detectada en la diversidad de situaciones existentes al momento de poner en sintonía los esfuerzos de información de los diferentes países involucrados en el Proyecto Metas Educativas 2021.

La formación inicial docente

La acreditación inicial de la formación de los docentes de primaria y secundaria es provista por diferentes tipos de instituciones educativas en cada país. Estas «incluyen las escuelas normales, los centros de capacitación y las universidades pedagógicas o nacionales»⁶⁵. Además, exigen diferentes niveles educativos al ingreso y difieren en los contenidos y duración; por otro lado, no todas han incorporado al currículo la formación pedagógica.

Es necesario entonces llegar a comprender la diversidad de modalidades de titulación. A modo de ejemplo, el documento *Construcción de la formación docente en «América Latina: Tendencias, te-*

63. Meta general décimo primera: Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto «Metas Educativas 2021». Ibid. Página 160.

64. Este mapa es complementario, pero diferente, al mapa de las trayectorias formativas que se brinda en los apartados siguientes. En primer lugar, refleja el estado previo de la información disponible. Pero además supone esfuerzos de indagación diferentes a los realizados para la confección de los apartados siguientes. Indagación para la cual, el Consejo Rector del IESME acordó un formulario de relevamiento de información y el mismo fue respondido por los países. En cambio, para este esfuerzo se relevó la información disponible en el formato original. La comparación entre ambos momentos, representa una contribución en sí misma, ya que permite establecer las dificultades y los caminos para salvarlas, más allá del caso puntual que nos ocupa.

65. IESME-OEI (2011). Página 221.

mas y debates»⁶⁶ agrupa los países teniendo en cuenta la diversidad de Instituciones de acreditación docente (Universidades, Institutos superiores y educación media). En la gran mayoría de los casos las instituciones formadoras son Universidades e Institutos superiores, siendo la Educación Media una modalidad marginal (al menos formalmente) en el contexto latinoamericano.

A raíz de lo anterior, es fundamental contemplar la multiplicidad de titulaciones en los diferentes países desde un formato común, para lograr condiciones de sustentabilidad y comparabilidad de los instrumentos.

Hoy solo se cuenta con protocolos de construcción del dato, exclusivamente, para aquellos indicadores que los países ya vienen reportando a los organismos internacionales. La diversidad de situaciones y la carencia de información que permita valorar la cobertura real de cada titulación representan otro obstáculo.⁶⁷

Entre las diferencias más importantes, cabe destacar los años para los cuales cada país dispone de información. Otro aspecto importante, es la inclusión o exclusión de la formación pedagógica de los currículos.

Es por lo anterior que una de las dimensiones centrales de la Meta Octava, además de relevar los títulos expedidos por los países y la acreditación de la calidad de la formación, es dimensionar el nivel de dicha formación. Una formación terciaria de salida laboral, fuertemente orientada al ejercicio profesional de la docencia en un espacio formativo específico, puede suponer limitaciones de mayor envergadura al momento de adaptar los contenidos y estrategias pedagógicas, si se las compara con los que debe enfrentar una formación fuertemente orientada al conocimiento en profundidad de las disciplinas y de la investigación social aplicada al fenómeno pedagógico en general y/o a los contenidos disciplinares en particular. Básicamente, puede acordarse que esta es la frontera más significativa entre una formación de Nivel CINE 5A y una formación de Nivel CINE 5B o inferior.

La Meta Específica 20, como medio para el fortalecimiento de la profesión docente, se propone como punto de partida incrementar la proporción de docentes de primaria que cuentan con títulos de formación especializada en docencia de nivel terciario o superior (Nivel CINE 5B o superior) e incrementar la proporción de docentes de secundaria que cuentan con títulos de nivel universitario con formación pedagógica (Nivel CINE 5A o superior).

La información disponible sobre la formación docente especializada de nivel terciario o superior entre el profesorado de Educación Primaria también adolece de las carencias ya señaladas. Pero además, no se ha encontrado información en *web* de varios países (por ejemplo: Bolivia, Chile, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Perú).

Finalmente, el Proyecto Metas Educativas 2021 complementa el objetivo plasmado en la Meta Octava de fortalecer la profesión docente, declarando la necesidad de mejorar la formación permanente de los docentes.

66. Grupo de trabajo sobre la profesionalización docente en América Latina (PREAL), 2004. Santiago de Chile.

67. Por ejemplo, una importante cantidad de países publican datos de titulaciones diferentes, con una cobertura muy variable. El no tener información sobre el volumen absoluto de docentes involucrados en cada caso, torna muy difícil definir y sobre todo comparar el estado de situación.

Es claro que el incremento de los titulados, la generalización de títulos con acreditación oficial de la calidad de la formación recibida y el nivel educativo superior de estas formaciones, plasmados como objetivos en la Meta Específica 20, robustecen la formación inicial, y con ella, el nivel profesional con que los docentes inician sus carreras profesionales. Pero es igualmente importante asistir al docente en el ejercicio de la profesión.

La actividad pedagógica, por su propia condición portadora del conocimiento social acumulado, pero también por los permanentes avances en materia de metodologías pedagógicas, exige de los profesionales una actividad de formación y actualización profesional continua. De manera añadida, la sociedad de la información propone, entre sus múltiples desafíos, el desafío de brindar los medios para que los profesionales acompañen los cambios e incorporen los nuevos conocimientos, renovando y revitalizando contenidos, estrategias pedagógicas y medios didácticos.

Por ello el docente, hoy, no debe dejar de ser estudiante y esta es una condición para la sustentabilidad de la calidad educativa.⁶⁸

En los últimos años la importancia de la formación continua ha crecido en todos los países, pero casi no hay información en *web* que permita relevar este indicador.

Con base en el informe «Organización y Estructura de la Formación docente En Iberoamérica» de la OEI, se pueden establecer dos categorías para la clasificación de la información: el tipo de formación y el nivel de la formación ofertada a docentes en ejercicio.⁶⁹

Siguiendo estos criterios se pueden agrupar los países según la siguiente tipología:

En primer lugar, aquellos países que brindan cursos de formación, orientación y/o acompañamientos para no titulados en ejercicio de docencia, entre los que, es posible encontrar información sobre Bolivia, Ecuador y Costa Rica. En el caso de Bolivia se cuenta con más información y es posible saber que el personal docente que no cuenta con título docente, sí cuenta con asesoría pedagógica y con apoyo docente para fortalecer su desempeño.

En segundo lugar, los que tienen ofertas de formación continua y de actualización profesional para titulados, entre los que se encuentra información sobre Argentina, Costa Rica, Ecuador, España, México, Paraguay, Portugal y Uruguay. En la mayoría de estos países los docentes cuentan con una oferta variada de cursos, para atender sus intereses personales y las necesidades del servicio, brindados por instituciones de educación superior.

Finalmente, es posible obtener información sobre la existencia de ofertas de postgrado y especialización (diplomas, especializaciones, maestrías y doctorados) en Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Guatemala, México, Paraguay, Portugal y Uruguay.⁷⁰

Pero en todos los casos es difícil obtener información que permita su articulación, comparación y seguimiento. En primer lugar, porque aún los informes internacionales no han podido superar el anclaje local en muchas de las descripciones relevadas. Pero además, porque en la mayoría de los casos se

68. UNESCO (2007).

69. OEI (2004).

70. Sin embargo, no fue posible obtener información sobre otros países, como es el caso de Nicaragua.

trata de información relevada mediante censos que no se han replicado, refieren a años diferentes y no hay garantías de contar con información comparable en el futuro.

Ante esta realidad surge, como necesaria y urgente, la elaboración de un instrumento que periódicamente releve la información necesaria. Es evidente que esta estrategia no permitirá superar las dificultades inherentes a la antigüedad de la información. También es posible que, inicialmente, dicho instrumento resulte poco sensible, justamente porque los datos tiendan a no variar de un año al siguiente. Pero es un paso fundamental, ya que instala la necesidad de información y lo hace desde las prioridades nacionales en materia de política educativa. Y este es el camino más certero y corto hacia la generación de sistemas de información.

Los indicadores 29, 30 y 31 de las metas 2021

El objetivo de fortalecer la formación docente requiere de por lo menos dos esfuerzos complementarios: mejorar la formación inicial del profesorado (Meta específica 21) y generalizar la práctica de la formación continua en el marco del desarrollo de la carrera profesional de los docentes (Meta específica 22).

Para medir el avance hacia estos objetivos, el Proyecto Metas Educativas 2021 propone tres indicadores:

- » INDICADOR 29. Porcentaje de titulaciones de formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.
- » INDICADOR 30. Porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia superior al nivel 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación y porcentaje de profesorado de secundaria con formación universitaria y pedagógica.
- » INDICADOR 31. Porcentaje de escuelas y de docentes que participan en programas de formación continua y de innovación educativa.

Con el sentido de contar con dimensiones medibles, estos indicadores requieren aún de especificación. Por lo menos esto ocurre para los Indicadores 30 y 31. Además es necesario presentarlos formalizados, de manera que puedan resultar consultados y replicados en el futuro.

El Indicador 30 refiere a la formación especializada del personal docente en dos espacios de ejercicio profesional diferentes: primaria y secundaria. Además, propone medir niveles de formación inicial docente diferentes en cada caso: formación por lo menos de nivel terciario para quienes ejercen la docencia en primaria y formación de nivel universitario para quienes la ejercen en secundaria. De manera que el Indicador 30 es, en realidad, dos indicadores en uno.

Ocurre algo similar con el Indicador 31, que busca atender aspectos que califican el desarrollo de la carrera profesional del docente, proponiéndose observar, no solo a los docentes, sino también a los establecimientos. A su vez, el objeto de la observación no es únicamente la formación continua, sino también la innovación educativa. Este planteo, perfectamente, podría conducir a la medición de cuatro indicadores resultantes de la combinación de las dimensiones de interés con las diferentes unidades de análisis propuestas. Sin embargo, es posible suponer que la formación continua es más relevante en términos de la cantidad de docentes, mientras que la práctica y la innovación educativa

lo es en función de los establecimientos en que ocurre. Así, la complejidad podía reducirse a solo dos indicadores, pero no parecía posible reducirla simplemente a uno.

El ejercicio de crear y formalizar indicadores no solo es importante en términos de conocer y monitorear la formación docente, sino como forma de previsualizar el desafío mayor de dar seguimiento a la totalidad de los indicadores.

Como estas decisiones ejemplifican la forma en que se operó en todas las situaciones análogas, es importante presentar aquí, en extenso, los elementos de formalización final de los Indicadores 29, 30 y 31 del Proyecto Metas Educativas 2021.

Esto sin perjuicio de que —oportunamente, cuando se presente el listado completo de los indicadores formalizados— se reiteren algunos de estos elementos a fin de mantener la integridad de las descripciones en cada apartado.

Operacionalización de la Meta General Octava: Definición y formalización de los indicadores de Formación Docente

La formalización que se detalla a continuación⁷¹ refiere a los Indicadores 29, 30 y 31 relativos a la Formación Docente, que comprenden la meta general octava de Mejorar la profesión docente de Primaria y de Secundaria.

El objetivo es contar con un instrumento operativo y estandarizado que puedan calcular todos los países para cada uno de los tres indicadores y que resulte sustentable.

En el marco de la presente publicación específicamente orientada a la Formación Docente, se ha preferido dar un tratamiento especial a la formalización del grupo de indicadores elaborados para su seguimiento.

Con este sentido se incluyen los elementos más operacionales de la formalización, los que serán omitidos cuando se presenten los demás indicadores a fin de alivianar su presentación y lectura.

El Indicador 29 no ha requerido un mayor nivel de operacionalización, pero como se señaló, los Indicadores 30 y 31 fueron desagregados en dos indicadores cada uno, como estrategia específica de medición.

71. Para la formalización de los indicadores se han seguido los protocolos UNESCO. Ver por ejemplo, “Indicadores de la Educación. Especificaciones técnicas”, del Instituto de Estadística de UNESCO (2009).

Indicador 29. Porcentaje de titulación en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad

1. Definición

Porcentaje de docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad que enseñan en educación primaria y secundaria (Niveles CINE 1, 2 y 3), independientemente del nivel educativo (Nivel CINE) de dicha formación.

2. Propósito

Este indicador pretende brindar información que permita monitorear el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta general octava), mediante el mejoramiento de la formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria (Meta específica 20), midiendo la proporción de titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.

3. Especificaciones

La letra del Proyecto Metas 2021 propone, a nivel de la Meta general octava, el fortalecimiento de la profesión, y a nivel de la Meta específica 20, el mejoramiento de la formación inicial del profesorado. En ambos niveles puede entenderse que se apunta a valorar la calidad de la formación teniendo como referencia a los docentes. Sin embargo, el indicador 29 hace referencia a los títulos y no a los titulados.

Paralelamente, el relevamiento de la condición de acreditación de los títulos brinda muy poca información sobre la evolución de la condición de fortalecimiento de profesión docente en términos del mejoramiento de la calidad de dicha formación al nivel del profesorado, ya que no permite conocer el grado de generalización de dichas mejoras, que bien pueden tener un alcance masivo o muy restringido.

Debido a la situación anterior y para comenzar a dimensionar la evolución de la condición de fortalecimiento de la profesión docente, ha parecido más relevante y con mayor sensibilidad al monitoreo, el relevar la proporción de docentes que cuentan con títulos de calidad, de acuerdo a los estándares de cada país con relación a quienes no poseen dicha titulación.

Finalmente, en la medida en que no todos los países cuentan con carreras acreditadas internacionalmente en su calidad, el Consejo Rector ha entendido que será equivalente la habilitación y el reconocimiento de instituciones oficiales.⁷²

72. Acuerdo alcanzado en la II Reunión del Consejo Rector del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas 2021 (IESME), celebrada en la ciudad de México DF, el 7 de octubre de 2011.

4. Método de cálculo

a. Nombre operacional del Indicador 29: Porcentaje de docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad independientemente del nivel CINE de dicha formación
b. Formalización: Proporción, de todos los docentes (<i>D</i>) que dictan clase en educación primaria y secundaria (<i>CINE 1, 2 o 3: C1,2v3</i>), de los docentes (<i>D</i>) que dictan clase en educación primaria y secundaria (<i>C1,2v3</i>) con un título de formación pedagógica inicial con acreditación oficial (<i>AO</i>), en el año escolar <i>t</i> , multiplicado por 100.
c. Fórmula: $PDAO_{C1,2v3}^t = \frac{DAO_{C1,2v3}^t}{D_{C1,2v3}^t} * 100$
d. Donde: <i>PDAO</i> _{C1,2v3} ^t = Porcentaje de docentes (<i>PD</i>) con un título de formación pedagógica inicial con acreditación oficial (<i>AO</i>), en educación primaria y secundaria (<i>C1,2v3</i>), en el año escolar <i>t</i> . <i>DAO</i> _{C1,2v3} ^t = Cantidad de docentes (<i>D</i>) con un título de formación pedagógica inicial con acreditación oficial (<i>AO</i>), en educación primaria y secundaria (<i>C1,2v3</i>), en el año escolar <i>t</i> . <i>D</i> _{C1,2v3} ^t = Cantidad de docentes en educación primaria y secundaria (<i>C1,2v3</i>), en el año escolar <i>t</i> .

5. Datos requeridos

Cantidad total de docentes y cantidad de docentes con un título de formación pedagógica inicial con acreditación oficial, en educación primaria y secundaria, en el año escolar *t*.

6. Fuentes de datos

Datos administrativos.

7. Desagregación de los datos

Este indicador se desagregará por el nivel educativo (CINE 1, 2 y 3) en el que imparten clase los docentes.

8. Interpretación

Se han fijado como metas las mismas que las previstas en el proyecto: que en 2015 entre el 20 % y el 50 % de los docentes cuenten con un título de formación pedagógica inicial con acreditación oficial de su calidad y en 2021 lo tenga entre el 50 % y el 100 %. Así, toda diferencia con la meta prevista⁷³ será interpretada como un déficit estructural a superar. Y la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

73. Mirada sobre la educación en Iberoamérica 2011. Op. Cit. Página 22.

9. Observaciones

Este indicador no refleja la dimensión propuesta⁷⁴ en el proyecto en la medida en que se ha cambiado la unidad de análisis, de los títulos ofertados a los títulos adquiridos. Es decir, de los programas de formación a los docentes efectivamente formados.

Por ello se trata de un indicador modificado y fue debatido y validado por los países en el seno del Consejo Rector.

Indicador 30. Porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia, superior al nivel 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, > nivel 3), y porcentaje de profesorado de secundaria con formación universitaria y pedagógica

Indicador 30A. Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5B, 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad

1. Definición

Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5B, 5A o 6) con acreditación oficial de su calidad.

2. Propósito

El Indicador 30A pretende brindar información sobre el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta general octava), mediante el mejoramiento de la formación inicial del profesorado de educación primaria (Meta específica 20), midiendo el porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia como mínimo de nivel terciario (CINE de nivel 5B, 5A o 6).

3. Especificaciones

A diferencia del indicador anterior, el indicador 30A se propone directamente relevar la proporción de docentes que cuentan con títulos oficiales de nivel terciario.

Por definición, los títulos universitarios forman parte de los terciarios, de manera que se contabilizarán de forma indiferenciada, es decir sumados (CINE 5B o superior: 5B, 5A y 6).

74. La dimensión señalada, en el marco de la Meta general octava de fortalecimiento de la profesión docente, hace referencia al mejoramiento de la formación inicial del profesorado (Meta específica 20).

4. Método de cálculo

a. Nombre operacional del Indicador 30A: Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5B, 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.
b. Formalización: Proporción, de todos los docentes (D) que dictan clase en educación primaria (CINE 1: C1), de los docentes (D) que dictan clase en educación primaria (C1) y tienen un título inicial de formación pedagógica de Nivel terciario o superior (Nivel CINE 5B, 5A o 6: $\geq C5$) con acreditación oficial (AO), en el año escolar t, multiplicado por 100.
c. Fórmula: $PDC1_{AO \geq C5}^t = \frac{DC1_{AO \geq C5}^t}{DC1^t} * 100$
d. Donde: $PDC1_{AO \geq C5}^t$ = Porcentaje de docentes (PD) en CINE 1 (C1) con formación pedagógica completa en un título con acreditación oficial (AO) de nivel terciario ($\geq C5$), en el año escolar t. $DC1_{AO \geq C5}^t$ = Cantidad de docentes (D) en CINE 1 (C1) con formación pedagógica completa en un título con acreditación oficial (AO) de nivel terciario ($\geq C5$), en el año escolar t. $DC1^t$ = Total de docentes en CINE 1 (DC1), en el año escolar t.

5. Datos requeridos

Total de docentes en CINE 1 y cantidad de docentes en educación primaria (CINE 1) con formación pedagógica en un título con acreditación oficial de nivel terciario (CINE 5B o superior).

6. Fuentes de datos

Datos administrativos.

7. Desagregación de los datos

Este indicador no se desagregará.

8. Interpretación

Se ha fijado como meta que en 2015 entre el 40 % y el 80 % de los docentes de educación primaria cuenten con un título de formación pedagógica inicial de nivel terciario con acreditación oficial de su calidad y en 2021 lo tenga entre el 70 % y el 100 %. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. La evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

9. Observaciones

Este indicador, conjuntamente con el Indicador 30B, permitirá dar cuenta del Indicador 30, tal cual fue formulado en el proyecto.

Indicador 30B. Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad**1. Definición**

Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (Niveles CINE 5A o 6) con acreditación oficial de su calidad.

2. Propósito

El Indicador 30B pretende brindar información sobre el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta general octava), mediante el mejoramiento de la formación inicial del profesorado de educación secundaria (Meta específica 20), midiendo el porcentaje de profesorado de secundaria con formación especializada en docencia de nivel universitario (CINE de nivel 5A o 6).

3. Especificaciones

Como el indicador 30A, el indicador 30B se propone directamente relevar la proporción de docentes que cuentan con títulos oficiales de nivel terciario.

Pero en este caso, se considerarán solamente los docentes de educación secundaria (CINE 2 y 3) que cuentan con título universitario, de esta forma se contabilizarán solamente los docentes titulados en Nivel CINE 5A o 6.

4. Método de cálculo

a. Nombre operacional del Indicador 30B: Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.
b. Formalización: Proporción, de todos los docentes (<i>D</i>) que dictan clase en educación secundaria (<i>CINE 2 y 3: C2 v 3</i>), de los docentes (<i>D</i>) que dictan clase en educación secundaria (<i>C2 v 3</i>) y tienen un título inicial de formación pedagógica de nivel universitario (Nivel CINE 5A o 6: <i>C5A+6</i>) con acreditación oficial (<i>AO</i>), en el año escolar <i>t</i> , multiplicado por 100.
c. Fórmula: $PDC2v3_{AO(C5A+B)}^t = \frac{DC2v3_{AO(C5A+B)}^t}{DC2v3^t} * 100$
d. Donde: <i>PDC2v3_{AO(C5A+B)}^t</i> = Porcentaje de docentes (<i>PD</i>) en educación secundaria (<i>C2v3</i>) con formación pedagógica completa en un título con acreditación oficial (<i>AO</i>) de nivel universitario (<i>C5A+6</i>), en el año escolar <i>t</i> . <i>DC2v3_{AO(C5A+B)}^t</i> = Cantidad de docentes (<i>PD</i>) en educación secundaria (<i>C2v3</i>) con formación pedagógica completa en un título con acreditación oficial (<i>AO</i>) de nivel universitario (<i>C5A+6</i>), en el año escolar <i>t</i> . <i>DC2v3^t</i> = Total de docentes en educación secundaria (<i>C2v3</i>), en el año escolar <i>t</i> .

5. Datos requeridos

Total de docentes en educación secundaria y cantidad de docentes en educación secundaria con formación pedagógica completa en un título de nivel universitario con acreditación oficial de su calidad.

6. Fuentes de datos

Datos administrativos.

7. Desagregación de los datos

Este indicador se desagregará en los Niveles educativos CINE 2 y 3.

8. Interpretación

Se ha fijado como meta que en 2015 entre el 40 % y el 80 % de los docentes de educación secundaria cuenten con un título de formación pedagógica inicial de nivel universitario con acreditación oficial de su calidad y que en 2021 lo tenga entre el 70 % y el 100 %. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. La evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

9. Observaciones

Este indicador, conjuntamente con el Indicador 30A, permitirá dar cuenta del Indicador 30, tal cual fue formulado en el proyecto.

Indicador 31. Porcentaje de escuelas y de docentes que participan en programas de formación continua e innovación educativa**Indicador 31A. Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua****1. Definición**

Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua.

2. Propósito

El Indicador 31A pretende, como los Indicadores 30A y 30B, brindar información sobre el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta general octava). En este caso, mediante el fortalecimiento de la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente (Meta específica 21), midiendo el porcentaje de docentes de primaria y secundaria (Niveles CINE 2 y 3) que participan en programas de formación continua.

3. Especificaciones

El Indicador 31A se propone relevar una parte del Indicador 31 del Proyecto Metas Educativas 2021, ya que dicho indicador refiere a dos aspectos diferentes, para dos unidades de análisis distintas de manera simultánea: la formación continua y la innovación educativa, para las escuelas y para los docentes.

Con fines prácticos, es necesario determinar el espíritu de lo que se quiere medir, en el marco de la meta general y de la meta específica correspondiente. Se ha supuesto que el fenómeno de la formación continua refiere a los docentes y la innovación educativa a las escuelas (aunque, naturalmente, este último supuesto es algo más arriesgado que el primero).

Por ello, en este caso, el indicador se referirá solamente a la formación continua de los docentes, dejando la medición de la innovación educativa en las escuelas para el Indicador 31B.

4. Método de cálculo

a. Nombre operacional del Indicador 31A: Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua.
b. Formalización: Proporción, de todos los docentes de educación primaria y secundaria (Niveles CINE 1, 2 y 3: C1,2v3), de los docentes (D) que participan en programas de formación continua (FC), en el año escolar t, multiplicado por 100.
c. Fórmula: $PDFC_{C1,2v3}^t = \frac{DFC_{C1,2v3}^t}{D_{C1,2v3}^t} * 100$
d. Donde: $PDFC_{C1,2v3}^t$ = Porcentaje de docentes (PD) de educación primaria y secundaria (C1,2v3) que participan en programas de formación continua (FC), en el año escolar t. $DFC_{C1,2v3}^t$ = Cantidad de docentes (D) de educación primaria y secundaria (C1, 2v3) que participan en programas de formación continua (FC), en el año escolar t. $D_{C1,2v3}^t$ = Total de docentes (D) de educación primaria y secundaria (C1,2v3), en el año escolar t.

5. Datos requeridos

Total de docentes y cantidad de docentes que participan en programas de formación continua, de educación primaria y secundaria, en el año escolar t.

6. Fuentes de datos

Datos administrativos.

7. Desagregación de los datos

Este indicador se desagregará en los Niveles educativos CINE 1, 2 y 3.

8. Interpretación

Se ha fijado como meta que en 2015 al menos el 20 % de los docentes de educación primaria y secundaria participen en programas de formación continua y en 2021 por lo menos lo haga el 35 %. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. La evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

9. Observaciones

Este indicador, conjuntamente con el Indicador 31B, permitirá dar cuenta del Indicador 31, tal cual fue formulado en el proyecto.

Indicador 31B. Porcentaje de escuelas que participan en programas de innovación educativa

1. Definición

Porcentaje de escuelas que participan en programas o proyectos de innovación educativa.

2. Propósito

El Indicador 31B pretende, como los Indicadores 30A y 30B, brindar información sobre el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta general octava). En este caso, mediante la medición del fortalecimiento de la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente (Meta específica 21), midiendo el porcentaje de escuelas de primaria y secundaria (Niveles CINE 2 y 3) que participan en programas y proyectos de innovación educativa.

3. Especificaciones

El Indicador 31B se propone relevar una parte del Indicador 31 del Proyecto Metas Educativas 2021, ya que este último indicador refiere a dos aspectos diferentes, para dos unidades de análisis distintas, de manera simultánea: la formación continua y la innovación educativa, en escuelas y en docentes.

Con fines prácticos es necesario suponer, el espíritu de lo que se quiere medir en el marco de la meta general y la meta específica correspondientes. Se ha supuesto que el fenómeno de la formación continua refiere a los docentes y que la innovación educativa a las escuelas (aunque naturalmente, este último supuesto es algo más arriesgado que el primero).

De cualquier forma, no existe información sobre la participación de docentes o establecimientos en innovación educativa, de manera que se trata de un indicador que requerirá la generación de información específica para la mayoría de los países.

Por ello, en este caso, el indicador se referirá solamente a la innovación educativa en las escuelas, dejando la medición de la formación continua de los docentes para el Indicador 31A.

4. Método de cálculo

a. Nombre operacional del Indicador 31B: Porcentaje de escuelas que participan en programas de innovación educativa.
b. Formalización: Proporción, de todas las escuelas de educación primaria y secundaria (Niveles CINE 1, 2 y 3: C1, 2v3), de las escuelas (E) que participan en programas de innovación educativa (IE), en el año escolar t, multiplicado por 100.
c. Fórmula: $PEIE_{C1,2v3}^t = \frac{EIE_{C1,2v3}^t}{E_{C1,2v3}^t} * 100$
d. Donde: $PEIE_{C1,2v3}^t$ = Porcentaje de escuelas (PE) de educación primaria y secundaria (C1, 2v3) que participan en programas de innovación educativa (IE), en el año escolar t. $EIE_{C1,2v3}^t$ = Cantidad de escuelas (E) de educación primaria y secundaria (C1, 2v3) que participan en programas de innovación educativa (IE), en el año escolar t. $E_{C1,2v3}^t$ = Total escuelas (E) de educación primaria y secundaria (C1,2v3), en el año escolar t.

5. Datos requeridos

Total de escuelas y cantidad de escuelas que participan en programas de innovación educativa, de educación primaria y secundaria, en el año escolar t.

6. Fuentes de datos

Datos administrativos.

7. Desagregación de los datos

Este indicador se desagregará en los Niveles educativos CINE 1, 2 y 3.

8. Interpretación

Se ha fijado como meta que en 2015 al menos el 20 % de las escuelas de educación primaria y secundaria participen en programas de innovación educativa y que en 2021 por lo menos lo hagan el 35 %. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. La **PDAO**_{C1,2,3} en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

9. Observaciones

Este indicador, conjuntamente con el Indicador 31A, permitirá dar cuenta del Indicador 31, tal cual fue formulado en el proyecto.

La información necesaria para este indicador no fue solicitada a los países, de manera que su implementación e inclusión en los informes de Miradas 2013, sobre la formación docente, deberán esperar al relevamiento global, el mismo se efectuará, Documento Metodológico mediante, con vistas a Miradas 2014.

Situación actual de la formación inicial y de la mejora continua docente en los países de la región

En este apartado se presenta la información obtenida mediante el relevamiento realizado por el IESME entre enero y marzo de 2013. Las respuestas de los países fueron sometidas a procesamiento, aplicando para ello las fórmulas precedentes.⁷⁵

Es necesario tener presente que, al momento, no todos los países remitieron su información y los datos obtenidos no han sido en todos los casos completados. Las tablas que se comentarán reflejan estas carencias. Pero representan un importante avance, ya que el solo hecho de contar con datos comparables, representa un paso significativo hacia una lectura más clara y confiable de la información. Con el tiempo se logrará una mayor cobertura.

Los países que dieron respuesta al cuestionario relativo a cantidad y titulación de docentes por el nivel educativo en el que se desempeñan, según el nivel educativo de la formación recibida, fueron los

75. Como surge de la formalización del Indicador 31B, no se cuenta con información sobre innovación educativa en los establecimientos, de manera que dicho indicador no pudo ser procesado y no integra el presente apartado.

siguientes: Argentina, Cuba, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Portugal, República Dominicana y Uruguay.

La información con que se contaba previamente, como se vio, adolecía de varios problemas. Si bien lograr un panorama acabado sigue siendo un desafío, tener información de primera mano, ajustada y validada en reuniones técnicas de los países, permite aspirar a un sistema de información que, con el tiempo, ilumine periódica y actualizadamente el universo de titulaciones docentes de la región.

La cobertura de la titulación en formación inicial docente

Con la expresa excepción de Nicaragua, todos los países brindaron información sobre la cantidad de docentes titulados y en la mayoría de los casos la desagregaron en los diferentes niveles educativos.

En los casos de Cuba, Portugal y Uruguay no se cuenta con información de titulación docente desagregada por nivel para educación media. Por ello, estos países brindan su información de manera conjunta para los Niveles CINE 2 y 3 (C2+3).

Al examinar la información disponible (Tabla 1⁷⁶), se observa que, en cuanto a educación primaria, cuatro países (Colombia, España, Guatemala, Portugal y Uruguay) cuentan con el 100 % de los docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad⁷⁷, elevando sensiblemente el promedio regional (media = 89,5 %⁷⁸).

Tabla 1

Nombre operacional del Indicador 29: PDAO _{C0-3}					
Porcentaje de docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad independientemente del nivel CINE de dicha formación.					
	PDAO _{C0}	PDAO _{C1}	PDAO _{C2}	PDAO _{C3}	PDAO _{C2+3}
Argentina	93,5	91,6	82,3	88,5	85,9
Colombia	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Cuba	73,3	94,9	98,6	100,3	99,5
El Salvador	94,8	97,1	95,0	92,3	94,1
España	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Guatemala	100,0	100,0	-	-	-
Honduras	86,4	76,5	99,7	94,0	97,3
Nicaragua	-	-	-	-	-
Panamá	46,9	89,9	85,2	91,9	88,0
Perú	83,8	89,6	89,9	-	89,9
Portugal	100,0	100,0	100,0	-	100,0
República Dominicana	95,3	84,8	85,1	76,0	79,4
Uruguay	100,0	100,0	54,2	-	54,2

76. Se agrega la columna correspondiente a CINE 0 (C0), para poner a disposición del lector dicha información, pero, en atención a que el indicador operacional se propone abordar exclusivamente los Niveles CINE 1, 2 y 3, no se realiza su lectura.

77. Se reitera aquí que el Consejo Rector del IESME ha entendido que será equivalente de acreditación oficial de la calidad, la habilitación y el reconocimiento por instituciones oficiales. Acuerdo alcanzado en la II Reunión del Consejo Rector del Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas 2021 (IESME), celebrada en la ciudad de México DF, el 7 de octubre de 2011.

78. Se trata de una media ponderada con los volúmenes de docentes de cada país. De manera que se trata de un promedio regional de docentes titulados.

En un segundo nivel se encuentran El Salvador y Cuba, cuyas proporciones de titulados supera el promedio regional. Estos países se encuentran 5,2 y 3,8 puntos porcentuales por sobre el promedio regional.

Los demás países se sitúan por debajo de dicho promedio.

Argentina, Panamá y Perú declaran un 90 % de titulados (91,6 %, 89,9 % y 89,6 % respectivamente), mientras que República Dominicana presenta valores más bajos (84,8 %) y cierra la tabla Honduras, que cuenta con el 76,5 % de sus docentes de educación primaria titulados.

Infograma 1: CINE 1

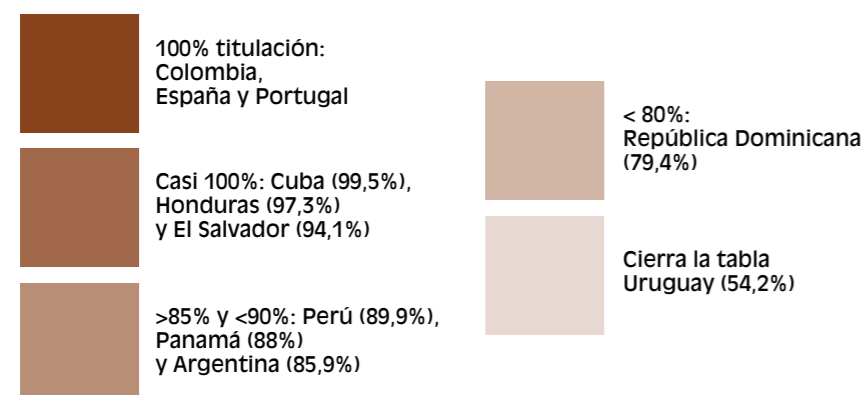


Cabe aclarar que el valor medio regional de docentes es fijado de manera artificial, ya que el incremento de docentes titulados en cualquier país correría el promedio hacia arriba. Por lo que las diferencias entre países y respecto a la media, suponen cantidades de docentes bien distintas.

En cuanto a educación media, los niveles medios de titulación son relativamente similares (92 %), pero se evidencia un estado de situación con mayores diferencias.

Entre los países con mayor nivel de titulación, encontramos a Colombia, España, Portugal y Cuba (100 %, 100 %, 100 % y 99,5 %, respectivamente) y le siguen Honduras y El Salvador (97,3 y 94,1 %, respectivamente). Perú, Panamá y Argentina se sitúan próximos al promedio regional (89,9 %, 88 % y 85,9 %, respectivamente), un poco más alejado aparece República Dominicana y cierra la tabla Uruguay (79,4 % y 54,2 %, respectivamente).

Infograma 2: CINE 2 y 3



En términos de las metas propuestas, los objetivos ya habrían sido alcanzados en todos los países, en la medida en que se esperaba una cobertura entre el 20 % y el 50 % en 2015 y entre el 50 % y el 100

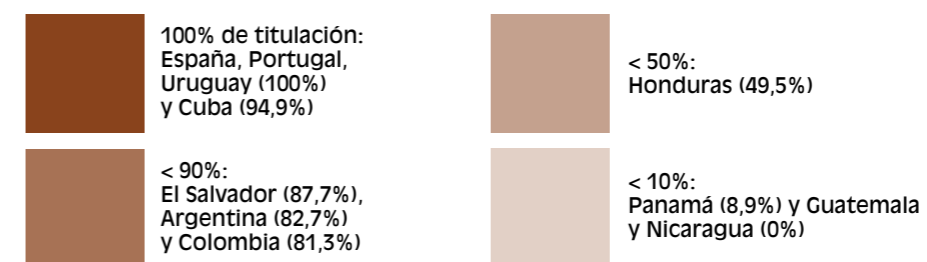
% en 2021. En educación primaria el país con menor cobertura de titulados es Honduras, que cuenta con un 76,5 % de sus docentes con formación específica. Y en educación media, Uruguay, con un 54,2 % de docentes con formación inicial docente completa.

La titulación según el nivel educativo de la formación recibida

El Proyecto Metas Educativas 2021 va más allá de la mera titulación, el mismo se propone medir la proporción en que los titulados han obtenido una formación de nivel por lo menos terciaria para dictar clases en educación primaria y por lo menos universitaria para hacerlo en educación media.

En este sentido, las tradiciones de cada país son determinantes, ya que en muchos casos la formación de los docentes ha formado parte de la educación media superior, como es el caso de Argentina. Y en otros, como en Uruguay, históricamente ha sido una formación post secundaria de alto nivel de exigencia y especialización, que nunca fue imaginada como universitaria (ver Capítulo 3-Formación inicial y acceso a la docencia).

Infograma 3: CINE 5B, 5A o 6



Entonces, cuando se ingresa en el plano de diferenciar el nivel educativo de la formación inicial recibida, el escenario regional se torna bastante más heterogéneo.⁷⁹

Iberoamérica cuenta con países en los cuales el 100 % de los docentes tienen formación inicial docente terciaria o universitaria, según se examinará a continuación en base a los datos de las plantillas docentes de primaria y secundaria de los países, y países en los cuales no se registran docentes que la tengan.

Titulación por lo menos terciaria entre los docentes de primaria

Concretamente, España, Portugal, Uruguay y Cuba, son los países que, en educación primaria, tienen una mayor proporción de titulados terciarios en formación inicial docente (en torno al 100 %). En un segundo nivel de cobertura se encuentran El Salvador, Argentina y Colombia (87,7 %, 82,7 % y 81,3 %, respectivamente).

Otro aspecto de esta heterogeneidad que se señala, lo representa el hecho de que no hay países en torno al promedio regional.

79. En este caso no hay información de Perú ni de República Dominicana.

Tabla 2

Nombre operacional del Indicador 30A: PDC \geq 5 _{C1}	
Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5B, 5A o 6) con acreditación oficial de su calidad.	
Argentina	82,7
Colombia	81,3
Cuba	94,9
El Salvador	87,7
España	100,0
Guatemala	0,0
Honduras	49,5
Nicaragua	0,0
Panamá	8,9
Perú	-
Portugal	100,0
República Dominicana	-
Uruguay	100,0

El que más se aproxima es Honduras (14,6 puntos porcentuales por debajo del promedio). Cerrando la tabla se encuentran Panamá, Guatemala y Nicaragua (8,9 %, 0 % y 0 %, respectivamente). Estos países cuentan fundamentalmente con docentes titulados de Nivel CINE 3.

Titulación universitaria entre los docentes de secundaria

Tampoco se registraron países cuya proporción de docentes titulados a nivel universitario fuera cercana al promedio regional (67 %). Nuevamente se observan situaciones muy por sobre la media o muy por debajo de ella.

Algunos países, como España, Cuba, Portugal y Honduras, tienen una importantísima proporción de titulados de nivel universitario entre su plantel docente de educación media (100 %, 99,5 %, 95,6 % y 89,4 %, respectivamente) y otros muy poca, como El Salvador, Argentina y Uruguay (25,3 %, 19,9 % y 6,1 %, respectivamente).

En relación con este tipo de titulación, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Perú y República Dominicana no contaron con información.

Tabla 3

Nombre operacional del Indicador 30B: PDC5A+6 _{C0-3}			
Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.			
	PDC5A+6 _{C2}	PDC5A+6 _{C3}	PDC5A+6 _{C2+3}
Argentina	14,7	23,7	19,9
Colombia ⁸⁰	99,7	101,3	100,1
Cuba ⁸¹	98,6	100,3	99,5
El Salvador	23,4	28,7	25,3
España	100,0	100,0	100,0
Guatemala	-	-	-
Honduras	86,1	94,0	89,4
Nicaragua	-	-	-
Panamá	-	-	-
Perú	-	-	-
Portugal	-	-	95,6
República Dominicana	-	-	-
Uruguay	-	-	6,1

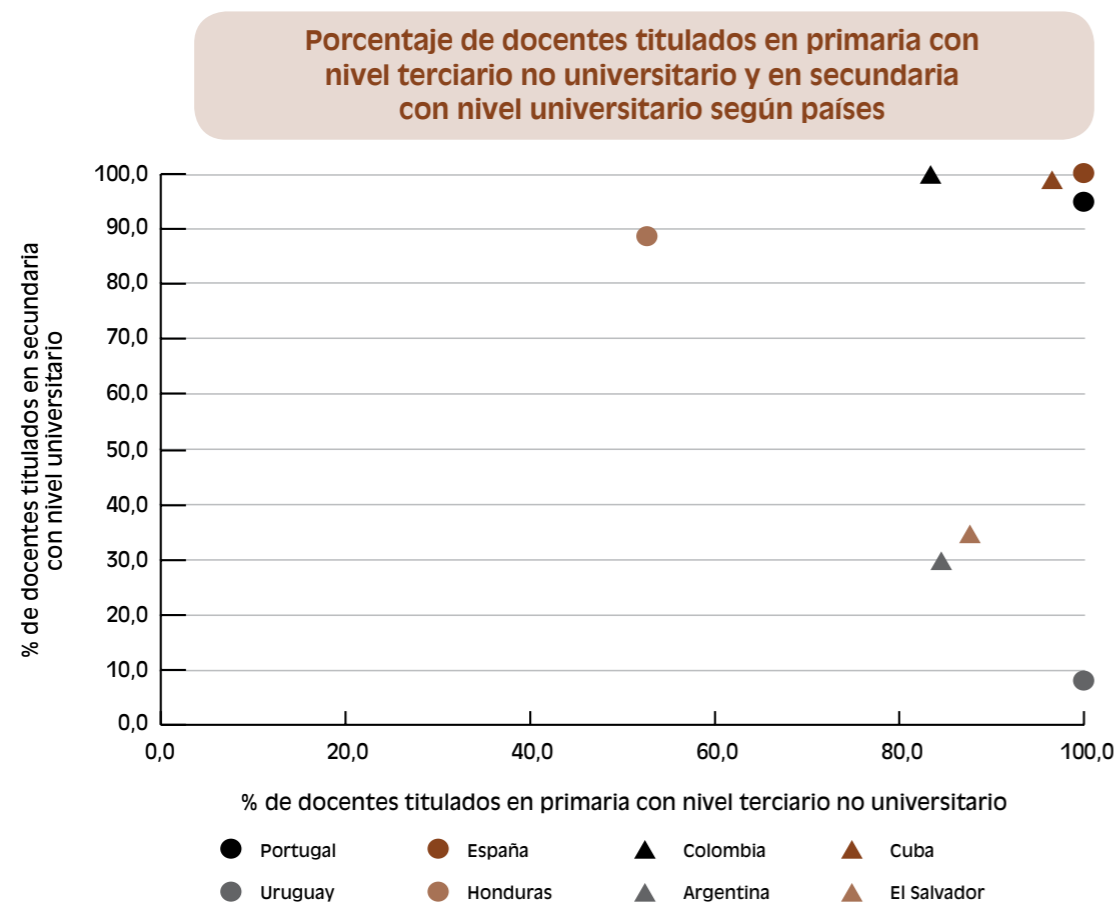
En términos de la meta específica 20, que se propone mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria, uno de los aspectos relevantes es poder mapear a los países en ambas situaciones simultáneamente.

Como surge del Gráfico 1, y con base en la información disponible para ambos indicadores, se constatan cuatro situaciones diferentes.

80. Colombia informa que el 100 % de sus docentes en CINE 2 y 3, cuentan con título terciario de nivel CINE 5A o 6. Como los docentes pueden contar con más de una titulación de nivel diferente, los porcentajes de titulados en varios niveles pueden superar el 100 %.

81. En el caso de Cuba ocurre algo similar al anterior. Si bien en Cuba no todos los docente de CINE 2 son titulados universitarios, una importante proporción de ellos tienen títulos de más de un nivel universitario, por lo cual el porcentaje de titulados de nivel CINE 5A o 6 sumados supera la cantidad de docentes que tienen por lo menos un título de alguno de estos niveles.

Gráfico 1



Primeramente, en cuatro de los países, la casi totalidad de los docentes tienen nivel terciario en primaria y universitario en secundaria (España, Cuba, Portugal y Colombia).⁸² Otra situación es la representada por El Salvador y Argentina, que tienen más del 80 % de los docentes de primaria con acreditaciones de nivel terciario o superior, pero menos del 30 % de los docentes de secundaria con títulos universitarios de formación docente inicial.

Deben señalarse las situaciones mixtas de Honduras, que cuenta con aproximadamente el 90 % de sus docentes de secundaria titulados a nivel universitario y algo más de la mitad de sus docentes de primaria titulados en el nivel terciario, y Uruguay, con el 100 % de los docentes de primaria con títulos terciarios y menos del 10 % de los de secundaria con título universitario.

La formación continua de los docentes

Ya se dijo que este indicador es complementario del relativo a la innovación educativa en los establecimientos. También se adelantó que no fue relevada la información correspondiente a los establecimientos, razón por la cual el Indicador 31B no ha sido incluido en el presente apartado.

82. Colombia tiene 100 % en Secundaria y 81,3 % en Primaria.

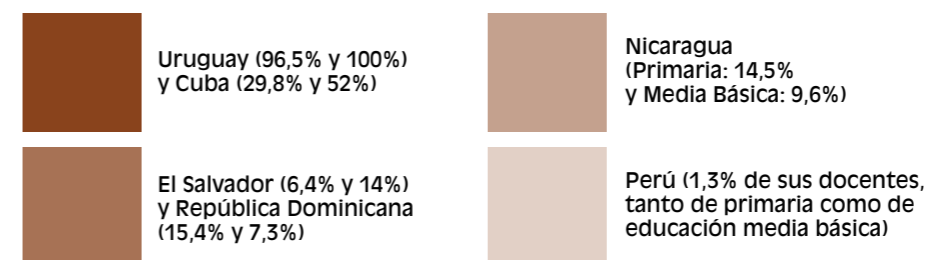
A esto hay que agregar que se trata del indicador que contó con menor proporción de información y para el cual los datos disponibles se obtuvieron de forma más raleada.

Tabla 4

Nombre operacional del Indicador 31A: PDFCC1-3				
Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua.				
	PDFCC1	PDFCC2	PDFCC3	PDFCC2+3
Argentina	-	-	-	-
Cuba	29,8	-	-	52,0
El Salvador	6,4	10,9	19,9	14,0
España	-	-	-	-
Guatemala	-	-	-	-
Honduras	-	-	-	-
Nicaragua	14,5	9,6	-	-
Panamá	-	-	-	-
Perú	1,3	1,3	-	1,3
Portugal	-	-	-	-
República Dominicana	15,4	13,4	3,7	7,3
Uruguay	96,5	-	-	100,0

Es así que solo El Salvador y República Dominicana brindaron información en todos los niveles educativos relevados. Para educación primaria, también se cuenta con información de Cuba, Nicaragua y Perú. En educación media básica no se cuenta con la información añadida de Cuba, mientras que para educación media completa (CINE 2 + 3), se vuelve a contar con información de dicho país y se añade Uruguay. No hay información de Nicaragua ni de Perú.

Infograma 3: CINE 1, 2 y 3



Por otra parte, no hay países cercanos a la media regional. La realización de cursos de formación continua es una práctica habitual en algunos países y claramente marginal en otros.

Uruguay y Cuba, tanto en educación primaria (CINE 1) como en educación media (CINE 2 + 3), son los países con mayor proporción de docentes que realizan cursos de formación continua (96,5 % y 100 %; y, 29,8 % y 52 %, respectivamente). Mientras que los valores más bajos se registran en El Salvador y en República Dominicana (6,4 % y 14 %; y, 15,4 % y 7,3 %, respectivamente).

Sin información sobre educación media superior, Nicaragua se sitúa en una posición similar a los dos últimos países considerados (Primaria: 14,5 % y Media Básica: 9,6 %). Cierra la tabla Perú, con

un 1,3 % de sus docentes, tanto de primaria como de educación media básica, que realizan cursos de formación continua.

Consideraciones finales

En el presente capítulo se analizó la situación previa de la información disponible sobre la formación inicial docente y también sobre la formación continua de quienes ejercen la docencia en los países de Iberoamérica.

Refleja el esfuerzo realizado para encontrar caminos que permitieran monitorear los avances de los países en relación con las Metas Específicas 20 y 21, de la Meta General Octava: mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y fortalecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.

El primer paso era caracterizar la información existente. Lo cual arrojó como resultado, el importantísimo nivel de heterogeneidad de la información que elaboraba y publicaba cada país. Además, se detectaron dificultades añadidas en términos de la comparación y la agregación de la información que se pretendía:

- » La acreditación inicial de la formación docente de cada país en primaria y secundaria es provista por diferentes tipos de instituciones y se aplican distintos modelos de clasificación en cada caso.
- » Por otro lado, las fuentes de información apuntaban a objetivos e intereses diferentes y, por lo tanto, en vistas a su agregación, en muchos de los casos resultaron incompletas.
- » Como consecuencia de esto, la diversidad de situaciones y la carencia de información que permita valorar la cobertura real de cada titulación representaron un obstáculo para la comparación del estado de situación.
- » Por otra parte, la Meta General Octava no solo refería a la titulación de los docentes y a la acreditación de la calidad de la formación, sino también a dimensionar el nivel de dicha formación, siendo un eje fundamental la formación continua de los docentes. Pero, nuevamente, resultó muy difícil obtener datos que permitan la articulación, comparación y seguimiento de las distintas realidades, tornándose en cada aspecto, comparaciones parciales.

Teniendo en cuenta las dificultades encontradas y manteniéndose intactas las necesidades de contar con dimensiones comparables, se trabajó sobre el diseño de medios de relevamiento específicos para el Proyecto Metas 2021.

Esta estrategia se implementó para la totalidad de los indicadores del proyecto. Pero en vistas de la importancia de contar con datos sobre la formación docente para esta edición de *Miradas*, se adelantó el esfuerzo correspondiente a los indicadores 29, 30 y 31 y los países cooperaron en la elaboración de indicadores comparables.

El primer desafío fue contar con indicadores medibles (operativos). Esto supuso una mayor especificación en relación con los indicadores 30 y 31 (en la Tabla 5 se presenta un tabulador que establece la relación entre los indicadores originales del proyecto y los indicadores medibles u operativos finalmente utilizados).

Como ya se señalara, los Indicadores 30 y 31 refieren, en cada caso, a dos aspectos diferentes de la realidad docente en Iberoamérica. De manera que resultó necesario separar dichas dimensiones, con el sentido de observarlas en su especificidad.

Así, los tres indicadores originarios dieron lugar, en la medición, a 5 indicadores operativos capaces de describir mejor la situación de la formación docente en los diferentes países.

Tabla 5

TABULADOR Relación entre los Indicadores Originales 29, 30 y 31 y los Indicadores Operativos 29, 30A, 30B, 31A y 31B.	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 29 Porcentaje de titulaciones de formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad	Indicador 29 Porcentaje de docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad independientemente del nivel CINE de dicha formación
Indicador 30 Porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia superior al nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE, nivel 3) y porcentaje de profesorado de secundaria con formación universitaria y pedagógica.	Indicador 30A Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5B, 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.
	Indicador 30B Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.
Indicador 31 Porcentaje de escuelas y de docentes que participa en programas de formación continua y de innovación educativa.	Indicador 31A Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua.
	Indicador 31B Porcentaje de escuelas que participan en programas de innovación educativa.

Teniendo en cuenta estos nuevos instrumentos, el IESME realizó un nuevo relevamiento entre los meses de enero y marzo de 2013, obteniéndose, ahora sí (aunque no para todos los países), datos comparables para los indicadores 29, 30^a, 30B y 31^a (el Indicador 31B será relevado con posterioridad).

Con base en el procesamiento de dicha información se han podido establecer valores base que permiten una nueva mirada sobre la temática de la formación docente en nuestros países. Además, el esfuerzo permitió la creación de instrumentos de información comparables, donde no existían con anterioridad. Finalmente, se abre un camino para un monitoreo robusto y confiable de las metas establecidas.

Revisemos algunos de los principales resultados resultantes.

La cobertura de la titulación en formación inicial docente en términos de las Metas propuestas, los objetivos al 2015 ya habrían sido alcanzados en todos los países ya que el país con menor cobertura de titulados en educación primaria es Honduras, con un 76,5 %, superando el nivel de la Meta que pretendía una cobertura de entre el 20 % y 50 % para 2015 y entre el 50 % y el 100 % para 2021.

Sucedee algo similar con la proporción de titulados con acreditación de la calidad de la formación, entre los docentes que imparten clase en educación media, donde Uruguay presenta los niveles más bajos (54,2 %), pero aun así supera los establecidos por las Metas para 2015 y ya alcanza a superar los mínimos establecidos para 2021 (cobertura entre el 20 % y el 50 % en 2015 y entre el 50 % y el 100 % en 2021).

Pero el proyecto Metas Educativas 2021 va más allá de la titulación y se propone medir la proporción de títulos según el nivel educativo de la formación recibida. En este sentido, el escenario regional se torna bastante más heterogéneo.

En este caso, para la titulación por lo menos terciaria entre los docentes de primaria, la mayoría de los países superan los niveles establecidos por las Metas (para Perú y Rep. Dominicana no se dispone de información). Sin embargo, Guatemala, Perú y Panamá se encuentran por debajo del nivel establecido por las Metas (al menos entre el 40 % y el 80 % de cada uno de los colectivos de profesores estén acreditados en 2015 y entre 70 % y 100 % en 2021). Y Honduras, si bien alcanza los niveles que se pretenden en 2015, está por debajo de los fijados para 2021.

Respecto a la titulación universitaria entre los docentes de secundaria, existe una carencia importante de información para la mayoría de los países, resultando el procesamiento en una evaluación muy incompleta de la situación: Argentina, El Salvador y Uruguay informan que se encuentran por debajo de los niveles planteados en las Metas.

Por último, en lo referente a la formación continua de los docentes, los países acordaron en el proyecto que, como mínimo, en 2015 el 20 % de los docentes participen en instancias de formación permanente y en 2021 lo haga el 35 % de ellos. Pero pocos países disponen de la información necesaria para evaluar esta Meta Específica.

Queda en evidencia que, si bien la realización de cursos de formación continua es una práctica habitual en algunos países, es claramente marginal en otros. Entre los países para los cuales se dispone de información, solamente Cuba y Uruguay superan los límites mínimos fijados por las metas, aún para el 2015.

Este esfuerzo ha dejado como saldo positivo la generación de espacios de cooperación internacional entre los países que integran el proyecto. A su vez ya arrojó instrumentos de medición robustos y confiables, capaces de garantizar la comparabilidad de la información de los países, además de la sustentabilidad de la misma para las mediciones futuras.

¿Qué queda en el tintero? En el entendido que se trata de un primer paso, se abren diversos aspectos sobre los cuales será necesario trabajar:

- » Aún es necesario fijar criterios comunes de definición y clasificación de las diferentes titulaciones de docentes.
- » Se han fijado criterios comunes de medición y recolección de información. Pero no todos los países cuentan con las fuentes de información necesarias. De manera que, en los países y para las dimensiones en que aún no se cuente con información, será importante la cooperación entre los países para mejorar o completar los sistemas de información nacionales.

- » Pero más allá de los sistemas de información, es necesario trabajar conjuntamente, para apoyar a los países que aún no han alcanzado las metas, para que las alcancen.
- » De manera análoga, también será necesario apoyar cooperativamente a los países que, si bien ya alcanzaron las metas, no lo hicieron en un 100 %.

Cómo dar seguimiento a las Metas Educativas 2021

En el presente apartado, se detalla un resumen del Documento Metodológico desarrollado por Uruguay para el seguimiento de las Metas Educativas 2021.

Con el objeto de enfrentar las dificultades reseñadas en materia del tipo de información disponible y de las diferencias en los procedimientos y definiciones conceptuales que las definen, era impostergable desarrollar instrumentos comunes. Fue necesario acordar, para cada una de las dimensiones de las Metas Educativas 2021, instrumentos adecuados, viables y sustentables que posibiliten el relevamiento de la información requerida.

Con el objetivo de cumplir con los requisitos anteriores, el IESME, en la II Reunión del Consejo Rector, celebrada en la ciudad de México DF, el 7 de octubre de 2011, llegó a la conclusión de que era necesario avanzar en el diseño de un Documento Metodológico que orientara el seguimiento de los indicadores del Proyecto Metas Educativas 2021, pero que a la vez promoviera en todos los países comprometidos la recopilación sustentable de información comparable.

De esta forma, el Documento Metodológico para el Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas 2021 se transformó en una herramienta fundamental. Y, con el objetivo de promover la unificación de los criterios en la recolección de los datos y por tanto, garantizar la calidad y la comparabilidad de la información, le fue encargado a Uruguay la elaboración de un Borrador de Documento Metodológico, que constituyera la materia prima para el debate en el seno del Consejo Rector.

Este Borrador fue uno de los ejes tratados en la III y IV Reuniones del Consejo Rector, celebradas en las ciudades de Quito y San Paulo, el 26 y 27 de noviembre de 2012 y el 18 y 19 de abril de 2013, respectivamente. Y será finalmente ajustado y aprobado como instrumento de aplicación del IESME en la V Reunión del Consejo Rector a celebrarse en la ciudad de Lima, en marzo de 2014.

De manera que, con base en la formulación inicial de los indicadores propuestos por el Proyecto Metas Educativas 2021, se definieron y formalizaron operacionalmente indicadores capaces de medir la situación actual en los países, determinar los avances conforme el transcurso del tiempo y generar la información necesaria para evaluar el nivel o grado de cumplimiento de las metas.

Por el particular papel representado por Uruguay, en tanto país asesor técnico de OEI en este proceso y, más importante aún, ante la necesidad práctica de promover internamente las modificaciones e implementaciones necesarias para hacer posibles los relevamientos demandados⁸³ se ha decidido incluir una breve descripción de dicho instrumento.

83. Debe ser un objetivo de corto plazo, el que nuestro país pueda contar con información para la totalidad de los indicadores acordados internacionalmente, para el seguimiento de los compromisos asumidos.

Adicionalmente, los indicadores se acompañan de niveles de logro nacionales e internacionales⁸⁴ y requieren medidas precisas que permitan valorar su cumplimiento, por una parte, y su agregación con el sentido de establecer un monitoreo global del proyecto y una evaluación supra nacional de sus impactos, por la otra.

Además entre los objetivos explícitos de la cooperación instaurada por el proyecto, deben destacarse los objetivos de promover una amplia participación y una gestión transparente de todo el proceso.

En este sentido se decidió priorizar el camino de la divulgación (limitando los indicadores a los instrumentos matemáticos más simples, con el objeto de favorecer una apropiación intuitiva por parte de todos los actores) por sobre el de la evaluación estrictamente técnica (que suponía sofisticar los instrumentos matemáticos de construcción de los indicadores, para atender las necesidades de monitoreo y seguimiento más exigentes).

Es verdad que no se trata de caminos necesariamente excluyentes. También es cierto que ante las carencias de información existentes, la sofisticación instrumental puede terminar resultando poco práctica. En cualquier caso, el esfuerzo de operacionalización y formalización no estuvo totalmente desprovisto de parámetros y lineamientos que orientaron el trabajo. Esto es importante señalarlo, porque al esfuerzo técnico se sumó la disciplina cooperativa que estos espacios promueven y que nuestro país suscribe y avala.

Algunos indicadores definidos en el proyecto necesitaban ajustes en cuatro diferentes sentidos:

- » Operatividad: algunos indicadores no son directamente medibles.
- » Especificidad: otros integran más de una dimensión observacional.
- » Complementación: otros pueden ser complementados para ajustar y enriquecer sus contenidos o requieren de indicadores que ponderen su impacto.
- » Corrección: algunos indicadores se dirigen a medir aspectos secundarios o laterales y pueden y deben sustituirse con indicadores más directos.

Los demás indicadores solo requerían de formalización.

Esto supuso el establecimiento de etapas de trabajo y ajuste que, sintéticamente podrían resumirse como sigue:

- » Revisión y discusión de los indicadores de las metas.
- » Propuesta de indicadores operacionales: definición y formalización de los Indicadores Operacionales.
- » Presentación al Consejo Rector de los Indicadores Operacionales definidos.
- » Revisión y discusión por los países.
- » Elaboración de un Documento Metodológico para el Seguimiento de las Metas Educativas 2021.

84. Los niveles de logro nacionales son fijados por cada país en sus proyectos nacionales y los niveles de logro internacionales fueron fijados por el IESME de la OEI, como franjas de logro, en atención a los niveles más bajos y más altos definidos por los proyectos nacionales para cada indicador.

- » Publicación de los indicadores y de las formalizaciones en paralelo con la publicación Miradas 2014.

En la actualidad, el IESME se encuentra transitando las dos últimas etapas y en anexos se adjunta la versión final del borrador propuesto por Uruguay (Anexo III), que ha sido la base de articulación en todas ellas.

Para que se comprenda de forma sintética el proceso de operacionalización final, en la siguiente tabla se detallan los *indicadores operacionalizados* en su relación con cada *indicador original* y con cada una de las metas generales y específicas del proyecto.

META GENERAL PRIMERA	
Meta específica 1	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 1 Número de proyectos en los que diferentes sectores sociales participan y que se aplican en forma integrada.	Indicador 1A Número de proyectos en los que diferentes sectores sociales participan y que se aplican de forma integrada cuyo objetivo sea mejorar la educación, referidos a las etapas CINE 0, 1 y 2.
	Indicador 1B Características de la participación de los actores sociales en los dos proyectos vigentes que se consideren más importantes en los que participe más de una administración (educativa, servicios sociales, salud) y/o alguna institución de la sociedad civil (Asociaciones, Fundaciones, ONG, empresas) y que se aplican de forma integrada cuyo objetivo sea mejorar la educación, tanto escolar como en otros contextos educativos (familia, actividades de ocio), referidos a las etapas CINE 0, 1 y 2.
META GENERAL SEGUNDA	
Meta específica 2	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 2 Porcentaje de familias con dificultades socioeconómicas que reciben apoyo para garantizar la asistencia habitual de sus hijos a las escuelas.	Indicador 2A Porcentaje de familias con dificultades económicas que reciben apoyo para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de los menores en edades teóricas de asistir a educación básica.
	Indicador 2B Porcentaje de menores pertenecientes a familias con dificultades socioeconómicas que reciben apoyo para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

continúa

continuación

Indicador original	Indicador operativo
Indicador 2 Porcentaje de familias con dificultades socioeconómicas que reciben apoyo para garantizar la asistencia habitual de sus hijos a las escuelas.	Indicador 2C Cantidad y características de los programas que brindan algún tipo de compensación a familias con dificultades económicas (primer quintil de ingresos per cápita) y menores en edad teórica de asistir a educación básica (cada país define las edades teóricas según: edad de asistencia obligatoria o edades comprendidas por la cobertura de los programas de apoyo económico condicionados a la asistencia escolar existentes en el país), por parte de alguna administración pública a cambio del compromiso de las familias de que sus hijos e hijas asistan a la escuela.
Meta específica 3	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 3 Porcentaje de niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, que viven en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, escolarizados en educación inicial, primaria y secundaria básica.	Indicador 3A.1 Tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en poblaciones discriminadas en lo educativo, residentes en zonas urbanas y zonas rurales.
	Indicador 3A.2 Tasa bruta de asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en la poblaciones no discriminada en lo educativo, residente en zonas urbanas y zonas rurales.
	Indicador 3B Brecha asistencial absoluta entre alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo y alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente no discriminadas en lo educativo, residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en CINE 0, 1 y 2.
	Indicador 3C Brecha asistencial relativa entre alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo y alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente no discriminadas en lo educativo, residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en CINE 0, 1 y 2.
Indicador 4 Porcentaje de niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, que viven en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, escolarizados en educación inicial, primaria y secundaria básica.	Indicador 4A.1 Tasa bruta de asistencia a educación postobligatoria, académica o técnico profesional, y universitaria, en poblaciones discriminadas en lo educativo, en los Niveles CINE 5B, 5A y 6, residentes en zonas urbanas y zonas rurales.
	Indicador 4A.2 Tasa bruta de asistencia a educación postobligatoria, académica o técnico profesional, y universitaria, en la población no discriminada en lo educativo, en los Niveles CINE 5B y 5A o 6, residentes en zonas urbanas y zonas rurales.

continúa

continuación

Indicador original	Indicador operativo
Indicador 4 Porcentaje de niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, que viven en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, escolarizados en educación inicial, primaria y secundaria básica.	Indicador 4B Brecha asistencial absoluta entre alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente no discriminadas en lo educativo y alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo, residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en CINE 5B y 5A o 6.
	Indicador 4C Brecha asistencial relativa entre alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente no discriminadas en lo educativo y alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo, residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en los niveles educativos CINE 5B y 5A o 6.
Meta específica 4	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 5 Porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías étnicas y poblaciones originarias que disponen de libros y materiales educativos en su lengua materna.	Indicador 5 Porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios que dispone de libros y materiales educativos en su lengua materna escolarizados en educación primaria o educación media básica.
Indicador 6 Porcentaje de maestros bilingües trabajando en las aulas bilingües con estudiantes que hablan en su mismo idioma originario.	Indicador 6 Porcentaje de maestros bilingües que trabajan en las aulas bilingües de Nivel CINE 1 y 2 con estudiantes de poblaciones originarias (indígenas) que hablan en el idioma originario de sus alumnos.
Meta específica 5	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 7 Porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en la escuela ordinaria	Indicador 7 Porcentaje de alumnos y alumnas diagnosticados por sus discapacidades como alumnos con necesidades educativas especiales incluidos en clases ordinarias en educación primaria y media (CINE 1, 2 y 3).
META GENERAL TERCERA	
Meta específica 6	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 8 Porcentaje de niños de 0 a 6 años que participan en programas educativos	Indicador 8 Tasa neta de matriculación de niños de 0 a 2 y de 3 a 5/6 años de edad.
Meta específica 7	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 9 Porcentaje de educadores que tienen el título específico de educación inicial.	Indicador 9 Porcentaje de educadores que tienen título específico para impartir programas de nivel CINE 0.

continúa

continuación

META GENERAL CUARTA	
Meta específica 8	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 10 Porcentaje de escolarización y finalización de la Educación Primaria.	Indicador 10A Tasa neta de matriculación en educación primaria.
	Indicador 10B Tasa Bruta de Finalización de educación primaria (Nivel CINE 1).
Indicador 11 Porcentaje de escolarización y finalización de la educación secundaria básica.	Indicador 11A Tasa neta de matriculación en educación secundaria básica.
	Indicador 11B Tasa Bruta de Finalización de educación secundaria básica (Nivel CINE 2).
Meta específica 9	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 12 Porcentaje de alumnado que completa la educación secundaria superior	Indicador 12 Tasa bruta de graduación de educación secundaria superior (Nivel CINE 3)
META GENERAL QUINTA	
Meta específica 10	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 13 Porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales.	Indicador 13 Tasa de logro insuficiente en capacidades básicas medidas por pruebas internacionales.
Meta específica 11	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 14 Actualización de la educación en valores y para la ciudadanía en los currículos de las diferentes etapas educativas.	Indicador 14 Programas, proyectos, acciones, materias y contenidos específicos del currículo, dedicados a abordar temas de ciudadanía democrática, derechos humanos y sistemas democráticos y constitucionales de gobierno, diferentes de las clases habituales de religión, filosofía o ética, en los niveles educativos CINE 1 y 2.
Meta específica 12	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 15 Tiempo semanal de lectura en las distintas etapas.	Indicador 15 Porcentaje de horas semanales de lectura en las modalidades normales en las distintas etapas.
Indicador 16 Frecuencia de uso del computador en la escuela por los alumnos para tareas de aprendizaje.	Indicador 16 Eliminado. ⁸⁵

continúa

85. Decisión tomada por el IESME en la cuarta reunión del Consejo Rector celebrada en Sao Pablo los días 18 y 19 de Abril de 2013.

continuación

Indicador original	Indicador operativo
Indicador 17 Tiempo semanal dedicado a la educación artística y a la educación física en las escuelas.	Indicador 17A Porcentaje de horas semanales de educación artística por alumno en la escuela.
	Indicador 17B Porcentaje de horas semanales de educación física por alumno en la escuela.
Indicador 18 Porcentaje de alumnos que siguen formación científica o técnica en estudios postobligatorios.	Indicador 18 Porcentaje de alumnos matriculados en programas de formación científica o técnica en educación terciaria (CINE 5B y 5A o 6).
Meta específica 13	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 19 Porcentaje de escuelas con bibliotecas.	Indicador 19 Porcentaje de establecimientos educativos con biblioteca.
Indicador 20 Razón de alumnos por computador.	Indicador 20 Razón de alumnos por computador.
Meta específica 14	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 21 Porcentaje de escuelas públicas de Primaria a tiempo completo.	Indicador 21A Porcentaje de escuelas primarias públicas (CINE 1) en las que los alumnos tienen al menos entre 30 y 40 horas semanales de jornada escolar.
	Indicador 21B Porcentaje de escuelas primarias públicas (CINE 1) en las que los alumnos tienen al menos entre 25 y 29 horas semanales de jornada escolar.
Meta específica 15	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 22 Porcentaje de escuelas que participan en programas de evaluación de establecimientos educativos.	Indicador 22A Porcentaje de escuelas de cada nivel (CINE 1, CINE 2 o CINE 3) que participan en programas oficiales externos de evaluación de establecimientos educativos
	Indicador 22B Características de los programas externos de evaluación de establecimientos educativos.
META GENERAL SEXTA	
Meta específica 16	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 23 Porcentaje de carreras técnico-profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias teniendo en cuenta la demanda laboral.	Indicador 23A Porcentaje de carreras técnico-profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias.
	Indicador 23B Porcentaje de carreras técnico-profesionales cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral.

continúa

continuación

Indicador original	Indicador operativo
Indicador 24 Porcentaje de alumnos que realizan prácticas formativas en empresas.	Indicador 24 Porcentaje de alumnos de CINE 3 y 5 que realizan prácticas formativas en empresas.
Meta específica 17	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 25 Porcentaje de jóvenes procedentes de la ETP que acceden al empleo al finalizar sus estudios y en puestos afines con su capacitación.	Indicador 25 Porcentaje de titulados procedentes de la Educación Técnico-Profesional de 18 a 21 años de edad que acceden a un puesto de trabajo acorde a sus estudios de ETP de nivel CINE 3.
META GENERAL SÉPTIMA	
Meta específica 18	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 26 Porcentaje de población alfabetizada.	Indicador 26 Tasa de analfabetismo en la población de 15 y más años de edad.
Indicador 27 Porcentaje de personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas que continúan estudiando.	Indicador 27 Tasa de personas con 15 y más años de edad, que siguen estudios en programas dirigidos a personas de alfabetización reciente, en relación con las personas alfabetizadas en el año anterior.
Meta específica 19	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 28 Porcentaje de jóvenes y adultos que participa en programas de formación y capacitación continua presenciales y a distancia.	Indicador 28 Tasa de participación de personas con 15 y más años de edad, en programas de formación y capacitación continua presenciales y a distancia.
META GENERAL OCTAVA	
Meta específica 20	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 29 Porcentaje de titulaciones de formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.	Indicador 29 Porcentaje de docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad independientemente del nivel CINE de dicha formación
Indicador 30 Porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia superior al nivel de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE, nivel 3) y porcentaje de profesorado de secundaria con formación universitaria y pedagógica.	Indicador 30A Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5B, 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.
	Indicador 30B Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad.

continúa

continuación

Meta específica 21	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 31 Porcentaje de escuelas y de docentes que participa en programas de formación continua y de innovación educativa.	Indicador 31A Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua.
	Indicador 31B Porcentaje de escuelas que participan en programas de innovación educativa.
META GENERAL NOVENA	
Meta específica 22	
Indicador original	Indicador operativo
Indicador 32 Porcentaje de becas de movilidad de estudiantes e investigadores entre países iberoamericanos.	Indicador 32A Porcentaje de estudiantes de educación terciaria con becas de movilidad con países iberoamericanos.
	Indicador 32B Porcentaje de investigadores con becas de movilidad con países iberoamericanos.
Meta específica 23	
Indicador 33 Porcentaje de investigadores en jornada completa.	Indicador 33 Porcentaje de investigadores con dedicación horaria equivalente a jornada completa.
Indicador 34 Porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB.	Indicador 34 Tasa de inversión en I+D en la región con respecto al PIB.

Del examen de la tabla anterior es posible comprender, de manera estructural, el instrumento de monitoreo que se encuentra en construcción. Pero sobre todo, de ella surge la diversidad y especificidad de la información necesaria para cumplir, ahora sí, como un socio más en el proyecto, con las exigencias del monitoreo.

Este, si se nos permite, es el más importante de los mensajes: la necesidad de ponernos en marcha para ajustar nuestros sistemas de información de manera de poder contar anualmente con los datos requeridos.

Bibliografía consultada

ANEP-CODICEN (2008): *Censo nacional docente. ANEP 2007*. Uruguay.

CANTÓN MAYO, Isabel y GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús Nicasio (1998): *La formación del profesorado en Portugal*. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Madrid. España.

CARBALLO, Darwing (2004): *La formación docente en el Uruguay. Evolución, estado de situación y perspectivas*. Montevideo. Uruguay.

CUENCA, Ricardo y Stojnic LARS (2008): *La cuestión docente. Perú: Carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional*. Colección libros FLAPE. Buenos Aires.

GABINETE de Estatística e Planeamento da Educação y Direcção de Serviços de Estatística (2007/2008): *Perfil do docente*. GEPE. Lisboa.

GABINETE de Estatística e Planeamento da Educação y Direcção de Serviços de Estatística (2008/2009): *Perfil do docente português*. GEPE. Lisboa.

IESME-OEI (2011): *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, España, 2011.

INEE (2009): *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México.

LÁZARO Apolaya, William WILLY (2004): *Caracterización cuantitativa de docentes en El Salvador*. El Salvador, San Salvador.

MINERD (2009/2010): *Boletín Estadístico*. República Dominicana.

MINERD (2009/2010): *Boletín Indicadores*. República Dominicana.

MINISTERIO de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006): *Censo Nacional de Docentes 2004*. Buenos Aires,

MINISTERIO de Educación (2008): *El desarrollo de la educación. Informe Nacional del Ecuador*. Ministerio de Educación Octubre 2008. Ecuador.

MINISTERIO de Educación y Ciencia (2006/2007): *Datos básicos de la educación en España en el curso 2006/2007*. Madrid. España

MINISTERIO de Educación y Ciencia (2011): *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid. España

MINISTERIO de Educación de Guatemala (2010): *Anuario estadístico de educación 2010*. Guatemala. Disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2010/main.html>

MINISTERIO de Educación y Cultura, Dirección General de Planificación Educativa y Cultura y Escuela Viva (2001): *Docentes. Educación escolar básica*. Asunción. Paraguay

MINISTERIO de Educación y Cultura, Dirección General de Planificación Educativa y Cultura y Escuela Viva (2001): *Docentes. Educación media*. Asunción, Paraguay.

MINISTERIO de Educación, Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación (2003/2004): *Indicadores Educativos*. República Dominicana.

MURILLO ZAMBRANA, Orlando (2004): *La educación en Bolivia, indicadores, cifras y resultados*. Ministerio de Educación en Bolivia. La Paz, Bolivia.

OEI (2010): *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, España (2010).

OEI (2004): *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica. (Documento de Trabajo)*. Documento de trabajo elaborado por el Observatorio de la Educación Iberoamericana a

partir de los Informes de los Sistemas Educativos Nacionales de la OEI y las aportaciones de los miembros de la Red Iberoamericana de Formación Docente. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, España (2004).

OFICINA Nacional de Estadísticas (2010): *Educación en Cifras. Cuba 2009*. Enero-Diciembre 2009. República de Cuba.

ORELAC/UNESCO (2012): *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Profesores para una educación. para todos. Proyecto estratégico regional sobre docentes. ORELAC/UNESCO Santiago.

PERAL (2005): *Educación: el futuro es hoy*. Informe de Progreso educativo Honduras. Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu,.

PERAL Y EDUCA (2010): *El reto es la calidad. Informe de progreso educativo. República Dominicana*. NS Solutions. Santo Domingo. República Dominicana.

PERAL, Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación y Grupo FARO (2006). *Calidad con equidad: El desafío de la educación ecuatoriana. Informe de progreso educativo*. Ecuador.

PIATTI, Leonardo (coord.) (2005): *Censo Nacional de Docentes 2004. Resultados preliminares*. Buenos Aires, Argentina.

PISCOYA HERMOZA, Luis Adolfo (2004): *La formación docente en el Perú*. Documento de trabajo. Perú. Lima.

PREAL (2004): *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. Ficha elaborada a partir de los documentos: Vaillant, Denise. “Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates”. PREAL. Serie Documentos No 31. Diciembre 2004. Santiago de Chile

SALGADO PEÑA, Ramón (2004): *La formación inicial, profesionalización y capacitación docente en Honduras: Transacción hacia un nuevo sistema de formación docente*. Presentado en el seminario regional sobre las instituciones de formación docente en América Latina: de las normales a las universidades. Copan, Honduras, 6 y 7 de septiembre de 2004.

SECRETARÍA de Estado de la Nación (2003): *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012*. Santo Domingo.

SEP (2011): *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2010-2011*. México.

UNESCO (2007): *Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes. Directrices para la aplicación*. Sección de Aplicaciones de las TIC a la Educación, la Ciencia y la Cultura, División de la Sociedad de la Información, Sector de Comunicación e Información, UNESCO, París, Diciembre de 2007.

UNESCO (2009): *Indicadores de la Educación*. Especificaciones técnicas. Instituto de Estadística. UNESCO.

Referencias

- <http://www.me.gov.ar/> - Ministerio de Educación de Argentina.
- <http://www.minedu.gob.bo/> - Ministerio de Educación de Bolivia.
- <http://www.mec.gov.br/> - Ministerio de Educación de Brasil.
- <http://www.mineduc.cl/> - Ministerio de Educación de Chile.
- <http://www.mineducacion.gov.co/> - Ministerio de Educación de Colombia.
- <http://www.mep.go.cr/> - Ministerio de Educación de Costa Rica.
- <http://www.mes.edu.cu/> - Ministerio de Educación de Cuba.
- <http://educacion.gob.ec/> - Ministerio de Educación de Ecuador.
- <http://www.mined.gob.sv/> - Ministerio de Educación de El Salvador.
- <http://www.educacion.gob.es/> - Ministerio de Educación de España.
- <http://www.mineduc.gob.gt/portal/index.asp> - Ministerio de Educación de Guatemala.
- <http://www.guineaecuatorialpress.com/index.php> - Gobierno de Guinea Ecuatorial.
- <http://www.se.gob.hn/> - Secretaría de Educación de Honduras.
- <http://www.sep.gob.mx/> - Secretaría de Educación de México.
- <http://www.mined.gob.ni/> - Ministerio de Educación de Nicaragua.
- <http://www.meduca.gob.pa/> - Ministerio de Educación de Panamá.
- <http://www.mec.gov.py/> - Ministerio de Educación de Paraguay.
- <http://www.minedu.gob.pe/> - Ministerio de Educación de Perú.
- <http://www.mecd.gob.es/portugal/> - Ministerio de Educación de Portugal.
- <http://www.de.gobierno.pr/> - Departamento de Educación de Puerto Rico.
- <http://www.minerd.gob.do/Pages/inicio.aspx> - Ministerio de Educación de República Dominicana.
- <http://www.mec.gub.uy/> - Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.
- <http://www.me.gob.ve/> - Ministerio de Educación de Venezuela.

Consideraciones finales

Comprender la situación y los desafíos de la formación docente en nuestro país requiere de la comprensión de los procesos que le dieron origen y de las transformaciones que dan fundamento a sus acaecimientos históricos.

Con origen en el proyecto vareliano en un caso y en las necesidades universitarias en el otro, la formación docente debe ser observada, en los diferentes niveles, desde la perspectiva complementaria de la génesis de dichas instancias educativas y de las instituciones que, con el correr de los años, asumieron su implementación, regulación y definieron, redefinieron y deciden hoy sus objetivos.

En este sentido, los procesos, adscriptos a los fines en cada caso, permiten ordenar y diferenciar las esferas de formación de los docentes en nuestro país. Por consiguiente, el desarrollo profesional y la mejora de la educación constituyen desafíos diferentes y propios de cada ámbito.

Pero el hecho de que la formación y el perfeccionamiento docente constituyan una necesidad y una meta en el marco de los objetivos nacionales y supra nacionales y que nuestro país se encuentre transitando el camino de una nueva transformación institucional, con base en el mandato de la Ley General de Educación 18.437, nos demandan también una lectura global y sistémica, calificada sí por los diferentes ámbitos al momento de reflexionar, pero integradora.

Asimismo, la proximidad de las acciones en curso y las urgencias que las demandas educativas imprimen a la coyuntura actual no deberían hacernos perder la perspectiva del volumen y de la dirección de las transformaciones de largo plazo.

Por ello, aquí se ha pretendido reunir enfoques diferentes, de profundo arraigo institucional, pero convergentes tras la idea de que la educación requiere de fines específicos en sus desafíos coyunturales, pero globales en su consistencia sistémica.

Los desafíos que hoy nos interpelan al momento del rediseño de la formación docente, nos reclaman una mirada desde la diversidad y especificidad situacional, con base obligada en la historicidad que les dio origen, pero en el marco de una reflexión global de los fines educativos a que deberá rendir cuentas en el futuro.

No es necesario, y probablemente tampoco conveniente, que estas consideraciones finales se propongan una interpretación de los contenidos incorporados en los diferentes capítulos.

Sí señalar que estamos en un momento especial.

A nivel nacional es un momento signado por cambios estructurales que necesariamente imprimirán transformaciones sustantivas en el Sistema Nacional de Educación Pública y, particularmente, en la manera y en los fines con que se formará a los docentes para los diferentes niveles de ejercicio educativo.

En esta situación también convergen los intereses políticos e institucionales, que destinan importantes recursos materiales y humanos para impulsar estas transformaciones de manera decisiva.

Pero no solo es un momento especial en lo local y nacional. Estas transformaciones y voluntades se encuentran cobijadas por los esfuerzos de diferentes actores nacionales e internacionales, en una comunidad de intereses y en el seno de un abrazo solidario que tiene dimensiones continentales.

Por ello, es un momento de aproximación y de cooperación, de encuentro y de metas compartidas, que compromete por primera vez a un conjunto importante de la comunidad iberoamericana. Y que lo hace más allá, o más acá, del plano discursivo de las declaraciones políticas.

Los equipos técnicos, las agrupaciones gremiales y las personas individuales están aproximando sus esfuerzos para alcanzar metas superiores, en el entendido compartido de que la educación es un objetivo impostergable.

Uruguay es parte activa y militante de ello. Sus actores políticos, institucionales, gremiales y sociales se encuentran comprometidos en este debate y esfuerzo común. Y, por ello, estas páginas albergan la esperanza de ser un aporte útil y, porque no, sustantivo.

ANEXO I

Autores

Coordinación y edición

Gabriel Errandonea Lennon, coordinador del Área de Investigación y Estadísticas, de la Dirección de Educación, del Ministerio de Educación y Cultura.

Capítulo 1 – La formación docente en Uruguay

Margarita Luaces, por el Consejo de Formación en Educación, de la Administración Nacional de Educación Pública.

Capítulo 2 – La formación docente en y para educación superior

2.1 Los posgrados universitarios: su desarrollo y su rol en la formación de los docentes:

Valentina Lorigo, Asistente en la Comisión Académica de Posgrado (CAP) y María Simon Coordinadora de la CAP, de la Universidad de la República.

2.2 La formación pedagógico didáctica en el desarrollo profesional de los docentes universitarios:

Mercedes Collazo, coordinadora de la línea institucional «Formación Didáctica de los Docentes Universitarios», de la Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza de la Universidad de la República.

Capítulo 3 - Seguimiento de las Metas 2021: el desafío de la comparabilidad midiendo la diversidad

Gabriel Errandonea Lennon, coordinador del Área de Investigación y Estadísticas, de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura.

Relación de participantes y colaboradores en el informe

Nombre	Cargo
Por el MEC	
Gabriel Gómez	Encargado de Estadísticas
Leandro Pereira	Asistente Técnico de Investigación
Carla Orós	Asistente Técnico en Reportes Internacionales
Daniel Manber y Daniel Zoppis	Asistentes de la Coordinación
Nathalia Ascue y Felipe Maestro	Pasantes del Departamento de Sociología de la Universidad de la República
Por la UdelaR	
Fernando Miranda, Gonzalo Vicci, Marcelo Zanolli, Arianna Fasanello	Programa de Formación Artística
José Passarini, Gustavo Marisquirena	Programa de Formación en Ciencias Agrarias
Fany Rocha, M ^a del Carmen López, Alicia Gómez, Griselda Rodríguez, Virginia Fachinetti	Programa de Formación en Salud
Natalia Correa, Natalia Mallada	Programa de Formación Social
Nancy Peré, Patricia Perera	Programa de Formación de TIC
Rafael Rey	Comisión Sectorial de Enseñanza

ANEXO II

Anexo II-A: Posgrados aprobados por el Consejo Directivo Central, previa evaluación de la Comisión Académica de Posgrado

Facultad / Servicio	MAESTRÍAS	Año de aprobación
ANEP- UdelaR	Educación Ambiental	14/09/2010
Agronomía	Ciencias Agrarias. Opciones: Ciencias animales, Ciencias del suelo, Ciencias Sociales o Ciencias vegetales, Bioestadística	31/08/2004 06/08/2013
Agronomía	Desarrollo Rural Sustentable	06/12/2005
Agronomía	Viticultura, Enología y Gestión (Edición 2001-2002) Pasó a ser licenciatura	18/10/2005
Agronomía	Agronomía. Opciones: Producción Vegetal, Suelo y Aguas, Protección Vegetal. Perfil Profesional	28/07/2009
Agronomía - Ciencias	Ciencias Nutricionales	06/08/2013
Arquitectura	Construcción de Obras de Arquitectura	31/08/2010
Arquitectura	Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano	07/12/2004
Arquitectura, Ciencias, Ciencias Sociales, Derecho, Ingeniería	Manejo Costero Integrado	06/11/2007
Bibliotecología- Ciencias de la Comunicación	Maestría en Información y Comunicación	21/06/2011
Ciencias	Química**	02/12/2003
Ciencias	Ciencias Biológicas**	02/12/2003
Ciencias	Física**	02/12/2003
Ciencias	Matemática**	02/12/2003
Ciencias	Ciencias Ambientales	22/02/2005
Ciencias	Biotecnología	05/04/2005
Ciencias	Geociencias**	03/08/2010
Ciencias Económicas	Economía	17/08/2004
Ciencias Económicas	Gerencia y Administración	15/11/2005
Ciencias Económicas	Finanzas (Cobro de Derechos Universitarios)	01/11/2005
Ciencias Económicas	Economía	23/08/2005
Ciencias Económicas	Marketing (Cobro de Derechos Universitarios)	06/11/2007

continúa

continuación

Facultad / Servicio	MAESTRÍAS	Año de aprobación
Ciencias Económicas	Tributaria Opción Administración Tributaria, Opción Planificación y Gestión Tributaria y Opción Fiscalidad Internacional (cobro Derechos Universitarios)	03/07/2012
Ciencias Económicas- Ciencias Sociales	Gestión y Economía del Turismo Sustentable. Perfil Profesional	09/06/2009
Ciencias Sociales- Ciencias Económicas	Maestría en Políticas y Gestión Pública (Cobro de Derechos Universitarios)	16/09/2009
Ciencias Sociales	Maestría Bimodal de Estudios Contemporáneos de América Latina	24/04/2012
Ciencias Sociales	Trabajo Social	12/07/2005
Ciencias Sociales	Trabajo Social	12/07/2005
Ciencias Sociales	Economía Internacional	15/11/2005
Ciencias Sociales	Historia Económica	04/10/2005
Ciencias Sociales	Historia Económica (modificaciones introducidas en la reedición)	31/08/2010
Ciencias Sociales	Ciencia Política	13/02/2007
Ciencias Sociales	Ciencia Política (cambio de curricula, reedición 2010-2011)	31/08/2010
Ciencias Sociales	Maestría en Historia Política	05/03/2013
Ciencias Sociales, Derecho Medicina, Psicología	Derechos de la Infancia y Políticas Públicas	24/06/2008
Ciencias Sociales	Demografía y Estudios de Población	11/05/2010
Ciencias Sociales	Maestría en Sociología	05/07/2011
Derecho	Derecho. Orientación en Derecho del Trabajo y Seguridad Social	07/10/2003
Derecho	Derecho de Daños	08/07/2008
Derecho	Relaciones internacionales	15/06/2004
Derecho	Derecho, Orientación Derecho Comercial (cobro de derechos Universitarios)	21/12/2010
Derecho	Derecho (Orientación en Derecho Internacional Público: opción en Derecho Internacional de los Derechos Humanos y Derecho Humanitario; Derecho Ambiental y Gestión del Riesgo; Derecho Diplomático y Consular; Derecho Internacional Económico y de la Integración. (Cobro de Derechos Universitarios)	05/07/2011

continúa

continuación

Facultad / Servicio	MAESTRÍAS	Año de aprobación
Enfermería	Salud Mental	07/06/2011
Enfermería	Gestión de Servicios de Salud	07/06/2011
Enfermería	Atención a la Salud en el Primer Nivel	07/06/2011
Humanidades	Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria	14/11/2006
Humanidades	Ciencias Humanas: opciones: Antropología de la Cuenca de la Plata, Filosofía Contemporánea, Historia Rioplatense, Literatura Latinoamericana	06/12/2005
Humanidades	Ciencias Humanas. Opción: Lenguaje, Cultura y Sociedad	06/11/2007
Humanidades	Ciencias Humanas: Opción Teoría e Historia del Teatro	06/11/2007
Humanidades	Ciencias Humanas: Estudios latinoamericanos	23/10/2007
Humanidades	Ciencias Humanas: Historia Comparada	27/11/2007
Ingeniería	Ingeniería de Celulosa y Papel	08/05/2007
Ingeniería	Bioinformática**	17/03/2009
Ingeniería	Ingeniería en computación	25/03/2003
Ingeniería	Ingeniería Informática**	02/12/2003
Ingeniería	Ingeniería Ambiental	15/06/2004
Ingeniería	Mecánica de Fluidos Aplicada	17/08/2004
Ingeniería	Ingeniería Eléctrica	28/09/2004
Ingeniería	Gestión de la Innovación (Cobro de Derechos Universitarios)	04/12/2012
Ingeniería	Ingeniería Matemática	07/12/2004
Ingeniería	Ingeniería Química	22/02/2005
Ingeniería	Ingeniería Estructural	11/03/2008
Ingeniería - Química	Ciencia y Tecnología de Alimentos	22/12/2009
Ingeniería	Ingeniería de la Energía	23/02/2010
Ingeniería	Ingeniería Física	28/09/2010
Medicina	Epidemiología Perinatal	28/09/2004
Medicina	PROINBIO (Ciencias biomédicas)	28/09/2004
Psicología	Psicología y Educación	07/12/2004
Psicología	Psicología Social	16/12/2008
Psicología	Psicología Clínica	16/12/2008
Química	Química	17/02/2004
Veterinaria	Educación y Extensión Rural	23/06/2012

continúa

continuación

Facultad / Servicio	MAESTRÍAS	Año de aprobación
Veterinaria	Producción Animal	11/03/2003
Veterinaria	Reproducción Animal	11/03/2003
Veterinaria	Salud Animal	11/03/2003
Veterinaria	Nutrición de Rumiantes	11/03/2003
Facultad / Servicio	DOCTORADOS	Año de Aprobación
Agronomía	Doctorado en Ciencias Agrarias	23/02/2010
Arquitectura	Doctorado en Arquitectura	09/10/2012
Ciencias	Biotecnología	21/08/2012
Ciencias	Matemática**	02/12/2003
Ciencias	Biología** Doctorado en Ciencias Biológicas 2005	02/12/2003
Ciencias	Física**	02/12/2003
Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	14/09/2004 28/05/2008
Ingeniería	Informática**	02/12/2003
Ingeniería	Mecánica de los Fluidos Aplicada	21/12/2004
Ingeniería	Ingeniería Química	22/02/2005
Ingeniería	Ingeniería Eléctrica	18/10/2005
Ingeniería	Ingeniería Ambiental	23/03/2010
Ingeniería	Doctorado en Ingeniería Física	28/09/2010
Ingeniería	Doctorado en Ingeniería Estructural	22/02/2011
Medicina	PROINBIO Ciencias Médicas	28/09/2004
Química	Química**	02/12/2003
Química	Química	17/02/2004
Veterinaria	Ciencias Animales (Producción Animal y Salud Animal)	23/06/2009
Facultad/ Servicio	ESPECIALIZACIÓN	Año de Aprobación
ANEP- UdelaR	Educación Ambiental	14/09/2010
ANEP - UdelaR (Ciencias - Ingeniería)	Diploma de Especialización en Física	17/07/2012
ANEP- UdelaR	Diploma en Geografía	14/09/2010
ANEP- UdelaR	Educación y Desarrollo (Edición 2008-2009)	16/08/2011
ANEP - UdelaR	Diploma en Didáctica para la Enseñanza Primaria	09/10/2012
ANEP - UdelaR	Diploma en Gestión de Instituciones Educativas	23/10/2012
ANEP - UdelaR	Diplomas en Didáctica para la Enseñanza Media en Historia, Geografía, Sociología, Biología, Física y Química	23/10/2012

continúa

continuación

Facultad/ Servicio	ESPECIALIZACIÓN	Año de Aprobación
ANEP - UdelaR	Diploma en Matemática Mención Tecnología o Mención Enseñanza	14/05/2013
Agronomía	Agronomía. Opciones: Producción Vegetal, Suelo y Aguas, Protección Vegetal, Gestión de Áreas Naturales. (Cobro de Derechos Universitarios)	28/07/2009 03/07/2012
Agronomía	Desarrollo rural sustentable	06/12/2005
Agronomía y Veterinaria	Especialización en Industria Cárnica (Cobro de Derechos Universitarios)	20/07/2010
Arquitectura	Diploma de Especialización en Construcción de Obras de Arquitectura	11/03/08 / modificación 22/06/10
Arquitectura	Intervención en el Patrimonio Arquitectónico	26/05/2009
Arquitectura	Investigación Proyectual (Cobro de Derechos Universitarios)	18/12/2012
Arquitectura	Proyecto de Paisaje Modificación plan de estudios 2013	13/04/2010
Arquitectura	Proyecto de Mobiliario (Modificación plan de estudios 2013)	27/10/2009 19/03/2013
Arquitectura	Diploma de Especialización en Diseño de Estructuras en la Arquitectura	27/04/2010
Cs. Económicas	Administración	04/10/2005
Cs. Económicas	Finanzas	04/10/2005
Cs. Económicas	Gestión y Economía del Turismo Sustentable	09/06/2009
Cs. Económicas	Marketing	04/10/2005
Cs Económicas	Especialización en Tributaria Opción Administración Tributaria, Opción Planificación y Gestión Tributaria y Opción Fiscalidad Internacional,	03/07/2012
Cs. Económicas Medicina	Diploma en Economía y Gestión de Servicios de Salud (Cobro de Derechos Universitarios)	17/08/2004
Cs. Económicas	Diploma de Especialización en Costos y Gestión Empresarial (Cobro de Derechos Universitarios)	27/04/2010

continúa

continuación

Facultad/ Servicio	ESPECIALIZACIÓN	Año de Aprobación
Cs. Económicas	Especialización en Gestión, Economía y Derecho en el Deporte (Cobro de Derechos Universitarios)	27/04/2010
Cs. Económicas	Diploma Transformación Organizacional (Cobro de Derechos Universitarios)	22/11/2011
Cs. Económicas	Sistemas de Información de las Organizaciones y Gestión de Empresas de Tecnologías de la Información (Cobro de Derechos Universitarios)	09/10/2012
Cs. Sociales	Análisis de Información Sociodemográfica aplicada a la gestión (Cobro de Derechos Universitarios)	31/08/2010
Cs. Sociales	Diploma en Estudios Internacionales	03/05/2005
Cs. Sociales	Diploma Jóvenes, Juventud y Políticas Públicas	20/12/2011
Cs. Sociales	Economía	15/11/2005
Cs. Sociales	Economía con especialización (Edición 2003 y 2004)	15/11/2005
Cs. Sociales	Economía para no Economistas (cobro de Derechos Universitarios)	28/08/2007
Cs. Sociales	Economía y Gestión Bancaria	22/08/2006
Cs. Sociales	Historia Económica	31/08/2010
Cs. Sociales	Intervención Familiar	19/10/2004 06/12/2005
Cs. Sociales	Investigación Social Aplicada a Estudios de Mercado, Publicidad y Opinión Pública	09/07/2008
Cs. Sociales	Políticas Sociales	15/04/2008
Cs. Sociales	Diploma en Economía y Gestión Pesquera	22/02/2011
Cs. Sociales	Diploma de Especialización en Intervención Familiar- Matriz Curricular 2011/2012 (Cobro de Derechos Universitarios)	05/07/2011
Cs. Sociales	Diploma en Género y Políticas Públicas (Cobro de Derechos Universitarios)	25/10/2011
Cs. Sociales	Diploma en Políticas Públicas en Crimen e Inseguridad (Cobro de Derechos Universitarios)	09/10/2012
Derecho	Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social	07/10/2003
Derecho	Derecho de Daños	08/07/2008

continúa

continuación

Facultad/ Servicio	ESPECIALIZACIÓN	Año de Aprobación
Derecho	Traducción literaria	08/08/2006
Derecho	Derecho, Orientación Derecho Comercial (Cobro de Derechos Universitarios)	21/12/2010
Derecho	Derecho Internacional Público (Cobro de Derechos Universitarios)	05/07/2011
Derecho	Diploma Universitario de Estudios en Gestión Cultural	09/11/2010
Derecho	Especialización en Derecho Procesal de la Facultad de Derecho (Cobro de Derechos Universitarios)	05/07/2011
Enfermería	Gestión de Servicios de Salud de enfermería	29/03/2011
Enfermería	Especialistas en Enfermería en Cuidado Intensivo. (Cobro de Derechos Universitarios)	23/06/2012
Enfermería	Especialidad en Enfermería en Salud Familiar y Comunitaria (Cobro de Derechos Universitarios)	21/08/2012
Escuela de Nutrición	Nutrición en Enfermedades Crónicas no Transmisibles (Cobro de Derechos Universitarios)	31/07/2012
Humanidades	Enseñanza universitaria	14/11/2006
Humanidades	Diploma de Especialización en Enseñanza de Lenguas - Mención Español Lengua Extranjera y Mención Portugués Lengua Extranjera	19/03/2013
Humanidades - Derecho	Traducción literaria (Cobro de Derechos Universitarios)	08/08/2006
Ingeniería	Diploma en Ingeniería de la Energía	09/10/2012
Ingeniería	Especialización en Ingeniería de Minas	09/10/2012
Ingeniería	Especialización en Ingeniería de Software (Cobro de Derechos Universitarios)	05/03/2013
Ingeniería	Especialización en Seguridad Informática (Cobro de Derechos Universitarios)	05/03/2013
Ingeniería	Estudios Avanzados en Computación	15/06/04
Ingeniería	Gestión de Tecnologías	31/05/2005
Ingeniería	Telecomunicaciones	17/10/2006 28/05/2008
Ingeniería	Tránsito y Transporte	03/08/2004

continúa

continuación

Facultad/ Servicio	ESPECIALIZACIÓN	Año de Aprobación
Ingeniería	Diploma en Sistemas Eléctricos de Potencia Perfiles: Distribución de Energía Eléctrica y Trasmisión de Energía Eléctrica	10/05/2011
Ingeniería	Especialización en Sistemas de Información y Tecnologías de gestión de datos (Cobro de Derechos Universitarios)	05/03/2013
Ingeniería Ciencias	Bioinformática	23/03/2010
Medicina	Alergología	18/12/2012
Medicina	Anatomía Patológica	06/11/2007
Medicina	Anestesiología	20/11/2007
Medicina	Banco de Tejidos para Trasplantes	28/09/2010
Medicina	Bases Inmunogenéticas de los Trasplantes	23/11/2010
Medicina	Cardiología	05/09/2006
Medicina	Cardiología Pediátrica	01/11/2005
Medicina	Cirugía Cardíaca	12/07/2005
Medicina	Cirugía General	18/10/2005
Medicina	Cirugía Pediátrica	20/11/2007 18/12/2012
Medicina	Cirugía Plástica	20/11/2007
Medicina	Cirugía torácica	20/11/2007
Medicina	Cirugía Vascul Periférica (modificación plan de estudios)	06/09/2005 31/08/2010
Medicina	Coordinación de transplantes	28/04/2008
Medicina	Cuidados paliativos del adulto	21/10/2008
Medicina	Dermatología Médico Quirúrgica	31/08/2010
Medicina	Ecografía Gineco-Obstétrica	21/08/2012
Medicina	Emergentología	19/03/2013
Medicina	Emergentología Pediátrica	06/08/2013
Medicina	Endocrinología	20/11/2007
Medicina	Endoscopia Digestiva	22/05/2007
Medicina	Enfermedades infecciosas	20/11/2007
Medicina	Farmacología y Terapéutica	12/07/2005
Medicina	Gastroenterología	12/07/2005
Medicina	Genética Médica. Opción Adultos y Opción Pediatría	18/08/2009
Medicina	Geriatría	18/10/2005
Medicina	Ginecotocología	20/11/2007
Medicina	Hematología	20/11/2007

continúa

continuación

Facultad/ Servicio	ESPECIALIZACIÓN	Año de Aprobación
Medicina	Hemoterapia y Medicina Transfusional	22/02/2011
% Medicina	Imagenología	18/10/2005
Medicina	Infectología Pediátrica	03/08/2004
Medicina	Investigación de la Salud con énfasis en Perinatología	06/09/2005
Medicina	Laboratorio Clínico	20/11/2007
Medicina	Medicina del Deporte	12/07/2005
Medicina	Medicina Familiar y Comunitaria	01/11/2005
Medicina	Medicina intensiva	05/09/2006
Medicina	Medicina Interna	18/10/2005
Medicina	Medicina Legal	12/07/2005
Medicina	Medicina Nuclear	05/09/2006
Medicina	Microbiología	01/11/2005
Medicina	Nefrología	20/11/2007
Medicina	Neonatología	18/10/2005
Medicina	Neumología	06/11/2007
Medicina	Neurocirugía	20/11/2007
Medicina	Especialización en Neumología Pediátrica (Cobro de Derechos universitarios)	20/07/2010
Medicina	Neurodesarrollo	27/10/2009
Medicina	Neurología	20/11/2007
Medicina	Neuropediatría	22/02/2011
Medicina	Oncología Médica	12/07/2005 23/06/2012
Medicina	Oncología radioterápica	06/11/2007
Medicina	Otorrinolaringología	06/11/2007
Medicina	Oftalmología	22/02/2011
Medicina	Parasitología y Micología médica	06/11/2007
Medicina	Pediatría	06/11/2007
Medicina	Psicoterapia en los Servicios de Salud	13/05/2008 18/11/2012
Medicina	Psiquiatría	20/11/2007
Medicina	Psiquiatría Pediátrica	06/11/2007
Medicina	Rehabilitación y Medicina Física	12/07/2005
Medicina	Reumatología	20/11/2007
Medicina	Salud Ocupacional	20/11/2007
Medicina	Salud Pública	03/07/2012
Medicina	Terapia Intensiva Pediátrica	20/11/2007

continúa

continuación

Facultad/ Servicio	ESPECIALIZACIÓN	Año de Aprobación
Medicina	Toxicología	20/11/2007
Medicina	Transplante de Progenitores Hematopoyéticos	28/05/2008
Medicina	Traumatología y ortopedia	06/11/2007
Medicina	Urología	18/10/2005
Medicina	Urología Pediátrica	07/06/2011
Medicina	Gerontopsicomotricidad	11/05/2010
Medicina	Gastroenterología, Hepatología y Nutrición Pediátrica	20/07/2010
Odontología	Cirugía y Traumatología Bucomaxilofacial	25/09/2007
Odontología	Gerodontología	06/12/2005
Odontología	Odontología restauradora integral	25/09/2007
Odontología	Odontopediatría	28/08/2007
Odontología	Prostodoncia	17/07/2007
Odontología	Endodoncia	25/05/2010
Odontología	Ortodoncia y Ortopedia Dento Maxilo Facial. (Cobro de derechos Universitarios)	31/08/2010
Psicología	Psicogerontología	02/08/2011
Psicología	Especialización en Técnicas de Evaluación Psicológica	27/09/2011
Química	Farmacia hospitalaria	12/07/2005
Química	Farmacia Industrial (Cobro Derechos Universitarios)	20/11/2012
Veterinaria	Inocuidad de Alimentos de Origen Animal (Cobro Derechos Universitarios)	05/07/2011

Anexo II-B: Número de egresados relevado correspondiente a cada posgrado por área y servicio según año lectivo (2007-2011)

Servicio y Carrera	Serie 2007 - 2011				
	2007	2008	2009	2010	2011
TOTAL UNIVERSIDAD	623	554	603	780	966
Agronomía	6	10	24	24	33
Magister en Ciencias Agrarias	6	9	21	22	23
Magister en Desarrollo Rural Sustentable	-	1	3	2	5
Diploma en Agronomía	-	-	-	-	1
Diploma en Desarrollo Rural Sustentable	-	-	-	-	4
Arquitectura	5	4	2	4	38
Diploma en Construcción de Obras de Arquitectura	-	-	-	2	5
Diploma de Especialización en Intervención en el Patrimonio Arquitectónico	-	-	-	-	33
Maestría en Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano	5	4	2	1	-
Doctorado en Teoría y Práctica del Proyecto de Arquitectura	-	-	-	1	-
Ciencias	50	56	48	60	91
Doctorado en Ciencias Biológicas (PEDECIBA) (1)	11	8	5	13	20
Doctorado en Física (PEDECIBA) (1)	-	1	1	1	-
Doctorado en Matemática	1	-	-	-	-
Maestría en Ciencias Biológicas (PEDECIBA) (1)	32	29	33	34	51
Maestría en Biotecnología	-	2	1	3	6
Maestría en Ciencias Ambientales	2	4	2	2	6
Maestría en Física (PEDECIBA) (1)	2	5	3	3	5
Maestría en Matemática (PEDECIBA) (1)	2	7	3	4	3
Ciencias Económicas y de Administración	44	50	36	86	61
Diploma de Especialización en Costos y Gestión Empresarial	-	-	-	-	10
Maestría en Economía	1	3	-	3	3
Maestría en Finanzas	2	2	4	3	3
Maestría en Gerencia y Administración (MBA) (2)	-	12	22	10	5
Posgrado en Especialización en Administración	10	9	9	6	9
Posgrado en Especialización en Economía	-	-	-	-	-
Posgrado en Especialización en Finanzas	15	16	1	26	21
Posgrado en Especialización en Marketing	16	8	-	38	10

continúa

continuación

Servicio y Carrera	Serie 2007 - 2011				
	2007	2008	2009	2010	2011
Ciencias Sociales	66	51	34	75	36
Doctorado en Ciencias Sociales	-	-	-	6	4
Maestría en Ciencia Política	3	1	2	3	3
Maestría en Economía Internacional	-	5	6	5	5
Maestría en Historia Económica	2	-	2	1	1
Maestría en Sociología	3	4	9	6	4
Maestría en Trabajo Social	1	2	-	-	2
Diploma en Análisis de Información Sociodemográfica Aplicada a la Gestión	3	8	-	1	3
Diploma en Ciencia Política	-	-	-	-	1
Diploma en Economía	-	-	-	1	-
Diploma en Economía para no Economistas	8	11	10	10	1
Diploma en Economía y Gestión Bancaria	-	-	-	-	2
Diploma en Especialización en Ciencia Política	-	10	-	3	-
Diploma en Estudios Internacionales - Sistema Internacional e Integración	-	-	-	12	-
Diploma en Gestión del Desarrollo Regional	-	-	-	-	-
Diploma en Historia Económica	-	-	-	3	2
Diploma en Intervención Familiar	7	1	-	2	-
Diploma en Investigación Social Aplicada a Estudios de Mercado, Publicidad y Opinión Pública	3	6	-	4	-
Diploma en Políticas Sociales	-	-	-	4	-
Diploma en Economía y Gestión Bancaria	3	-	3	6	-
Certificado en Análisis Sociodemográfico Aplicado a la Gestión	15	1	-	5	3
Certificado en Métodos Sociodemográficos Aplicado a la Gestión	-	-	-	-	1
Certificado en Economía	-	1	1	1	2
Certificado en Economía para no Economistas	3	1	1	1	2
Certificado en Métodos Socio - demográficos	15	-	-	1	-
Derecho	4	7	21 (1)	5	9
Maestría en Derecho orientación en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social	2	1	-	-	2
Maestría en Relaciones Internacionales	-	1	1	-	1
Especialización en Derecho Comercial	-	-	-	1	-
Especialización en Derecho de Daños	-	-	-	1	3
Especialización en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social	2	1	4	3	1
Especialización en Traducción Literaria	-	4	16	-	2
Enfermería	-	-	4	3	1
Maestría en Gestión de los Servicios de Salud	-	-	-	-	-

continúa

continuación

Servicio y Carrera	Serie 2007 - 2011				
	2007	2008	2009	2010	2011
Maestría en Atención en Salud en Primer Nivel	-	-	-	1	-
Maestría en Salud Mental	-	-	4	2	1
Humanidades y Ciencias de la Educación	2	3	4	6	7
Maestría en Estudios Latinoamericanos	-	1	-	-	-
Maestría en Filosofía Contemporánea	-	1	-	1	-
Maestría en Filosofía y Sociedad	1	1	-	-	-
Maestría en Literatura Latinoamericana	1	-	3	2	2
Maestría en Antropología de la Cuenca del Plata	-	-	-	2	5
Maestría en Historia Rioplatense	-	-	-	1	-
Maestría en Historia del Uruguay	-	-	1	-	-
Ingeniería	34	24	41	44	59
Doctorado en Informática (PEDECIBA) (2)	-	1	1	1	1
Doctorado en Ingeniería Eléctrica	-	1	1	1	2
Doctorado en Ingeniería Mecánica de los Fluidos Aplicada	-	-	-	1	-
Doctorado en Ingeniería Química	-	1	1	-	1
Maestría en Ingeniería en Computación	-	1	2	8	2
Maestría en Informática (PEDECIBA) (2)	7	2	5	6	6
Maestría en Ingeniería en Mecánica de los Fluidos Aplicada	1	1	1	1	2
Maestría en Ingeniería Ambiental	1	-	1	-	-
Maestría en Ingeniería Eléctrica	3	-	3	1	3
Maestría en Ingeniería Matemática	-	1	3	8	4
Maestría en Ingeniería Química	1	-	1	-	-
Maestría en Ingeniería de Celulosa y Papel	-	-	-	2	2
Diploma en Especialización en Gestión de Tecnologías	-	10	11	8	29
Diploma en Especialización en Estudios Avanzados en Computación	16	6	6	3	6
Diploma en Especialización en Telecomunicaciones	5	-	5	4	1
Medicina	306	318	322	338	529
Doctor en Ciencias Biomédicas (PROINBIO) (3)	-	1	4	3	1
Maestría en Ciencias Biomédicas (PROINBIO) (3)	1	4	-	4	3
Maestría en Epidemiología	-	-	-	-	4
Especialidad en Adm. en Servicio de la Salud	1	6	-	4	2
Especialidad en Anatomía Patológica	3	2	2	-	-
Especialidad en Anestesiología	15	10	16	7	11
Especialidad en Cardiología (4)	11	13	18	17	7
Especialidad en Cardiología Pediátrica (5)	2	-	-	-	2

continúa

continuación

Servicio y Carrera	Serie 2007 - 2011				
	2007	2008	2009	2010	2011
Especialidad en Cirugía Cardíaca	1	1	2	1	1
Especialidad en Cirugía General	16	17	12	8	12
Especialidad en Cirugía Pediátrica	-	1	2	-	-
Especialidad en Cirugía Plástica, Reparadora y Estética	5	3	4	9	1
Especialidad en Cirugía Torácica	2	-	2	-	-
Especialidad en Cirugía Vascular Periférica	-	2	3	-	4
Especialidad en Dermatología	3	6	4	6	5
Especialidad en Endocrinología y Metabolismo	4	7	4	7	2
Especialidad en Enfermedades Infecciosas (4)	1	4	1	4	2
Especialidad en Epidemiología	-	-	1	1	-
Especialidad en Farmacología y Terapéutica	-	-	-	1	-
Especialidad en Gastroenterología	8	1	3	5	9
Especialidad en Gastro Hepatología y Nutrición Pediátrica (5)	-	-	-	-	10
Especialidad en Geriátrica	4	1	4	8	2
Especialidad en Gerontopsicomotricidad	-	-	-	-	1
Especialidad en Ginecología	19	11	19	16	19
Especialidad en Hematología	6	4	2	5	-
Especialidad en Hemoterapia y Medicina Transfusional (4)	2	-	3	5	3
Especialidad en Imagenología	14	11	4	1	3
Especialidad en Laboratorio de Patología Clínica	5	3	12	7	5
Especialidad en Medicina del Deporte	7	-	-	6	6
Especialidad en Medicina Familiar y Comunitaria	15	7	13	8	11
Especialidad en Medicina Intensiva	17	11	15	16	25
Especialidad en Medicina Interna	14	31	26	29	24
Especialidad en Medicina Legal	-	-	-	4	1
Especialidad en Medicina Nuclear	3	4	-	-	1
Especialidad en Microbiología (4)	-	2	2	-	4
Especialidad en Nefrología (4)	2	-	3	2	7
Especialidad en Neonatología (4)	11	14	5	10	7
Especialidad en Neumología (4)	-	2	3	-	6
Especialidad en Neumología Pediátrica (4)	-	-	-	-	6
Especialidad en Neurocirugía	-	2	2	1	-
Especialidad en Neurología	1	1	2	5	2
Especialidad en Neuropediatria	1	2	5	1	-
Especialidad en Oftalmología	4	12	3	4	6
Especialidad en Oncología Médica	3	4	5	3	5

continúa

continuación

Servicio y Carrera	Serie 2007 - 2011				
	2007	2008	2009	2010	2011
Especialidad en Oncología Radioterápica	1	-	3	1	1
Especialidad en Otorrinolaringología	4	5	3	2	4
Especialidad en Parasitología	-	-	-	-	-
Especialidad en Pediatría	59	27	39	43	37
Especialidad en Psiquiatría	13	9	7	4	11
Especialidad en Psiquiatría Pediátrica	3	1	6	7	2
Especialidad en Radiodiagnóstico	-	-	-	2	-
Especialidad en Rehabilitación y Medicina Física	1	3	2	-	6
Especialidad en Reumatología	6	3	3	1	1
Especialidad en Salud Ocupacional	-	-	1	-	-
Especialidad en Terapia Intensiva Pediátrica	1	4	2	3	2
Especialidad en Traumatología y Ortopedia	5	1	7	5	12
Especialidad en Toxicología Clínica	-	2	3	-	-
Especialidad en Urología	3	3	6	3	1
Diploma de Profundización en Neurodesarrollo	-	-	-	-	6
Diploma de Profundización en Urología Pediátrica	-	-	-	-	4
Diploma de Profundización en Bases Inmunológicas de los Trasplantes	-	-	-	-	3
Diploma en Banco Multitejido para Trasplantes	5	-	-	-	4
Diploma en Infectología Pediátrica	5	-	-	-	-
Diploma en Endoscopia Digestiva (7)	4	57	3	2	4
Diploma en Psicoterapia en Servicios de Salud (7)	-	1	-	-	191
Diploma en Coordinación de Trasplantes	-	1	4	-	5
Diploma en Cuidados Paliativos del Adulto	-	-	-	46	2
Diploma en Genética Médica	-	-	-	11	13
Diploma en Trasplantes Progenitores Hematopoyéticos	-	1	27	-	-
Química	16	20	12	23	21
Doctorado en Química (Plan 2004)	-	4	5	14	11
Doctorado en Química (Plan 1996) (1)	8	5	3	2	2
Doctorado en Química Farmacéutica	-	1	-	-	-
Doctorado en Química - Educación en Química	-	1	-	-	-
Doctor en Farmacia (Plan 1997)	-	-	1	2	-
Magister en Química	4	-	-	3	-
Magister en Química (Plan 2004)	-	-	1	-	6
Magister en Química - Educación en Química	1	-	-	-	2
Especialista en Farmacia Hospitalaria	3	9	2	2	-

continúa

continuación

Servicio y Carrera	Serie 2007 - 2011				
	2007	2008	2009	2010	2011
Veterinaria	-	4	5	14	6
Maestría en Nutrición de Rumiantes	-	-	1	3	-
Maestría en Producción Animal	-	2	2	5	3
Maestría en Reproducción Animal	-	1	1	3	-
Maestría en Salud Animal	-	1	1	3	3
Instituto Superior de Educación Física - I.S.E.F.	41	-	-	-	-
Diploma en Preparación Física	-	-	-	-	-
Diploma en Gestión de Centros Educativos y Deportivos	41	-	-	-	-
Odontología	-	-	-	11	17
Especialización en Gerodontología	-	-	-	-	5
Especialización en Odontopediatría	-	-	-	11	-
Especialización en Prostodoncia	-	-	-	-	12
Psicología	-	-	-	1	5
Maestría en Psicología y Educación	-	-	-	1	5
Posgrados Compartidos					
Ciencias, Ingeniería y Química	-	-	-	-	1
Magíster en Bioinformática (PEDECIBA) (7)	-	-	-	-	1
Ciencias Sociales, Derecho, Medicina y Psicología	-	-	1	2	4
Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas	-	-	1	2	4
Ciencias Sociales, Arquitectura, Ciencias, Derecho e Ingeniería	-	-	-	-	1
Maestría en Manejo Costero Integrado del Cono Sur	-	-	-	-	1
Ciencias Económicas y de Administración y Medicina	49	7	39	45	41
Posgrado en Especialización en Gestión de Servicios de Salud	49	7	39	45	41
Ciencias Económicas y de Administración y Ciencias Sociales	-	-	10	4	-
Posgrado en Economía y Gestión del Turismo Sustentable	-	-	10	-	-
Maestría en Economía y Gestión del Turismo Sustentable	-	-	-	4	-
Agronomía y Veterinaria	-	-	-	32	6
Posgrado en Especialización en Industria Cárnica	-	-	-	32	6
Comisión Sectorial de Enseñanza y Área Social	-	-	-	3	-
Especialización en Enseñanza Universitaria	-	-	-	3	-

Notas:

- (1) Esta información no pudo ser actualizada por el Servicio Universitario.
- (2) PEDECIBA - Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas.
- (3) PROINBIO - Programa de Investigaciones Biomédicas.
- (4) Incluye Egresos por Competencia Notoria.
- (5) Incluye Egresos por Actuación Documenta
- (6) Por Tesis.
- (7) Antes de 2011 se registraba en Fac. Ciencias.

Fuente: Sistema de Gestión de Bedelías (SGB) y Bedelías de los Servicios Universitarios

Elaborado por División Estadística y División Información Institucional - Dirección General de Planeamiento %

Anexo II-C: Convenios Internacionales

Actualizado: setiembre 2013
ref.: m=marco; e=específico; v.d.=versión digital

ATENCIÓN:

Convenios que se encuentran VENCIDOS.

Convenios que se encuentran RESCINDIDOS o son INVÁLIDOS.

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Alemania				
Christian Albrechts Universitat zu Kiel	1115	e		Humanidades
European University Viadrina	1522	m		%
Europa-Universidad Viadrina, Frankfurt (Oder)-Facultad de Economía	1734	e		Ciencias Económicas
IDES, Sajonia, Freiberg	3359	e		Ingeniería
Instituto Max Planck de Química	3098	e		Ingeniería
Instituto Max Planck para Microbiología Marina	3804	e		Comisión Coordinadora del Interior (CCI)
Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD)	521	e	v.d.	%
Universidad de Hildesheim	3096	m		%
Universidad de Jena Friedrich-Schiller	4431	m		%
Universidad Johannes Gutenberg de Mainz (Maguncia)	489	e		Humanidades
Universidad de Konstanz	3373	m		%
Universidad Técnica de Dresde	1632	m		Humanidades
Argentina				
Asociación Marchigianar	3102	e		Química
Biogénesis Bagó S.A.	3372	e		Instituto de Higiene (Fac. de Medicina)
Centro CEDIPROE	1441	m		%
Centro de Economía Transnacional	161	e		%
Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior	3381	m		%
Centro de Rehabilitación Hospital Equino Kawell	4214	m		%
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)	226	m	v.d.	%
Centro Nacional Patagónico	1778	m		%
Centro Nacional Patagónico	1808	m		%
Centro Regional de Investigaciones Científicas y Transferencia Tecnológica La Rioja (CRILAR)	4064	e		Ciencias

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Coordinadora de la Red Mujer y Hábitat de América Latina	2045	e		Ciencias Sociales
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)	710	m		%
Fundación OSDE	1542	m		%
Fundación Universidad Nacional de San Juan	1497	e		Ingeniería
Fundación Universidad Nacional de San Juan	1487	e		Humanidades
Hospital de Niños Dr. Ricardo Gutiérrez	2032	m	v.d.	%
Instituto de Economía Energética Asociada a Fundación Bariloche	1015	m		%
Instituto de Enfermedades Respiratorias Emilio Coni (INER)	2060	e		Ingeniería
Instituto Nacional Central Único Coordinador de Ablación e Implante (INCUCAI)	1564	e		Ingeniería
Instituto Nacional de Ciencia y Técnicas Hídricas	216	m		%
Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA)	834	m	v.d.	%
INTA Buenos Aires/Universidad Nacional de Asunción/ Universidad Federal de Pelotas	3174	e		Mercosur-Biotech
Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI)	424	m	v.d.	%
Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI)	1438	e		%
Laboratorio de Entrenamiento Multidisciplinario para la Investigación Tecnológica (LEMIT)	3758	e		Arquitectura
Laboratorio Virbac México-Sucursal Argentina	4210	e		Química
Ministerio de Educación de la República de Argentina/Mercosur	3581	e		%
Proyecto UNESCO-Fundación Avina (instituciones de Argentina, Brasil, Chile y Paraguay -ver convenio-)	4205	m		SARAS
Red Iberoamericana de Psicogerontología	3490	e		Psicología
Red Universitaria de Misiones Jesuíticas Guaraníes(U.Nac.del Nordeste/U.Nac. deMisiones/				
Inst.Sup.Antonio Ruiz de Montoya/otras Brasil/Paraguay)	3655	e		%
Superior Tribunal de Justicia de la Provincia de Chubut	1795	m		%
Universidad Católica Argentina	2038	e		Ciencias Sociales

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad Católica Argentina	1956	m		%
Universidad Católica de Córdoba	2605	m		%
Universidad de Buenos Aires	3892	m	v.d.	nuevo marco c/ correcciones
Universidad de Buenos Aires	227/2274	m	v.d.	RESCINDIDO
Universidad de Buenos Aires	2235	e	v.d.	Arquitectura
Universidad de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Económicas	601	e	v.d.	Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires-Facultad de Psicología	1294	e	v.d.	Medicina
Universidad de Buenos Aires-Facultad de Farmacia y Bioquímica	383	e	v.d.	Química
Universidad de Buenos Aires	1063	e		Ciencias Económicas
Universidad de Buenos Aires-Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	2305	e	v.d.	Arquitectura
Universidad de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Sociales	3378	e		Humanidades
Universidad de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Sociales	3901	e		Psicología
Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras	2758	e		Ciencias
Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras-Instituto de Geografía	3802	e		Ciencias (convenio y adenda)
Universidad de Buenos Aires/ Universidad Estadual de Campinas/ Universidad de Chile	3586	m		%
Universidad de La Plata	450	e		Ingeniería
Universidad de La Plata	525	e		Ingeniería
Universidad de La Plata	525	e		Ingeniería
Universidad de Quilmes/Fondo de Cultura Económica, Argentina	3414	e		Rectorado/contrato de coedición
Universidad Maimónides-Red Iberoamericana de Psicogerontología	3490	e	v.d.	Psicología
Universidad Nacional de Avellaneda	4106	m	v.d.	%
Universidad Nacional de Catamarca	1489	m		%
Universidad Nacional de Catamarca	303	e		Derecho
Universidad Nacional de Catamarca	3097	m		renovación
Universidad Nacional de Córdoba/ Universidad Autónoma de Puebla	508	e		%
Universidad Nacional de Córdoba	207	m	v.d.	%
Universidad Nacional de Córdoba	2435	e	v.d.	Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Córdoba-Facultad de Ciencias Agropecuarias	3894	e		Veterinaria

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad Nacional de Córdoba-Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe	2548	m	v.d.	%
Universidad Nacional de Córdoba//U. Nacional de Rosario/U. Nacional de Salta/U. Simón Bolívar de Caracas/U. Charles de Gaulle-Lille III	1759	e		red investigación
Universidad Nacional de Cuyo	1653	m	v.d.	%
Universidad Nacional de Entre Ríos	491	m	v.d.	(adhesión U. Nacional de Rosario al marco)
Universidad Nacional de Entre Ríos	1961	e	v.d.	Ciencias Económicas (reválida materias)
Universidad Nacional de Entre Ríos	116	e		%
Universidad Nacional de Entre Ríos	1214	e		Medicina
Universidad Nacional de Entre Ríos	1159	e		Medicina
Universidad Nacional de Entre Ríos	1893	e		Medicina
Universidad Nacional de Entre Ríos-Facultad de Trabajo Social	2364	e		Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Entre Ríos (carrera binacional de Licenciatura en Turismo)	2367	e	v.d.	UdelaR
Universidad Nacional de Entre Ríos	183	m	v.d.	%
Universidad Nacional de Entre Ríos-Facultad de Ciencias de la Administración/Comisión Técnica Mixta (CTM)	4362	e		Regional Norte/ Ciencias Económicas
Universidad Nacional de General San Martín	1689	m	v.d.	%
Universidad Nacional de General Sarmiento	744	m	v.d.	%
Universidad Nacional de General Sarmiento	866	e		Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Jujuy	3659	m		%
Universidad Nacional de la Matanza/ Universidad Federal de Santa María	997	e		Ciencias Sociales
Universidad Nacional de La Pampa	1359	e		Ciencias
Universidad Nacional de La Pampa	200-1155	m		%
Universidad Nacional de La Patagonia	230	m		%
Universidad Nacional de La Plata	494	e		Derecho
Universidad Nacional de La Plata	208	m	v.d.	%
Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Ciencias Médicas	3364	e		Medicina
Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Ciencias Naturales y Museo	3608	e		Ciencias (contrato de compraventa)
Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Ciencias Naturales y Museo	3805	e		Ciencias (marco para sus actividades)

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad Nacional de La Plata-Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	%
Universidad Nacional de Lanús	1651	m		%
Universidad Nacional de Lomas de Zamora	2054	m		%
Universidad Nacional de Luján	1725	m		%
Universidad Nacional de Luján	2029	e		Arquitectura
Universidad Nacional de Mar del Plata	228	m	v.d.	%
Universidad Nacional de Mar del Plata	987	e		Química
Universidad Nacional de Mar del Plata	MFN 202	e		Humanidades (solo reg. en Base)
Universidad Nacional de Misiones	2832	m		Ingeniería
Universidad Nacional de Quilmes	2344	m		%
Universidad Nacional de Rosario	4111	m		%
Universidad Nacional de Rosario	1111	e		Medicina
Universidad Nacional de Rosario	293	e		Ingeniería
Universidad Nacional de Rosario	3090	e	v.d.	Medicina
Universidad Nacional de Rosario	4114	e		Agronomía
Universidad Nacional de Rosario/U. Nacional de Córdoba/U. Nacional de Salta/U. Simón Bolívar de Caracas/U. Charles de Gaulle-Lille III	1759	e		red investigación
Universidad Nacional de Salta/U. Nacional del Centro de la Prov. de Bs. As./U. Nacional de San Luis/U. Estatal de Campinas(Brasil)	4359	e		Humanidades
Universidad Nacional de Salta/U. Nacional de Rosario/U. Nacional de Córdoba/U. Simón Bolívar de Caracas/U. Charles de Gaulle-Lille III	1759	e		red investigación
Universidad Nacional de San Juan	497	m	v.d.	%
Universidad Nacional de San Juan	2247	e		Química
Universidad Nacional de San Luis	3911	m		%
Universidad Nacional de San Luis/U. Nacional de Salta/U. Nacional del Centro de la Prov. de Bs. As./U. Estatal de Campinas (Brasil)	4359	e		Humanidades
Universidad Nacional de San Martín	3413	e		Humanidades
Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)	3360	m		%
Universidad Nacional de Tucumán	468	m	v.d.	%
Universidad Nacional de Tucumán-Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo	4066	e		Ciencias
Universidad Nacional de Villa María	3843	m	v.d.	%

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	3984	m		r/a
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	738	e		Humanidades
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	1106	e		Ingeniería
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	1962	e		Ingeniería
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Veterinarias	2117	e		Veterinaria
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	3644	e		Ciencias
Universidad Nacional del Centro de la Prov. de Bs. As./U. Nacional de San Luis/U. Nacional de Salta/U. Estatal de Campinas (Brasil)	4359	e		Humanidades
Universidad Nacional del Comahue	1345	m		%
Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe	1881	e		Química
Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe	1705	e		Veterinaria
Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe	469	e		Química/Ciencias/ Medicina
Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe	1799	m		%
Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe	2252	e		Arquitectura
Universidad Nacional del Nordeste	3408	m	v.d.	s/p
Universidad Nacional del Sur	231	m		%
Universidad Nacional del Sur	659	e		Humanidades
Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca)	1331	e		Ingeniería
Universidad Pedagógica Provincial, La Plata	3757	e		Humanidades
Universidad Pedagógica Provincial, La Plata	3806	m		s/p
Universidad Tecnológica Nacional	3900	m		%
Universidad Tecnológica Nacional	969	e		Ingeniería
Universidad Tecnológica Nacional	1894	e	v.d.	-
Australia				
Intitute of Medicine Research	1634	m		%
Instituto Tecnológico de Swindure	493	m		%
South Australian Research and Development Institute (SARDI)	2538	m		Agronomía
Laboratorio Virbac/Universidad La Trobe	4112	e		Ciencias

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad de Australia Occidental- Facultad de Ciencias Naturales y Agrarias	2310	m		Veterinaria
Universidad de Wollongong	2006	m		%
Universidad del Oeste de Sidney	1513	m		%
Bélgica				
Universidad Católica de Lovaina (La Nueva) (UCL)	875	m		%
Universidad Católica de Lovaina (La Vieja) (K.U.Leuven)	2700	e		Medicina
Universidad de Gent	692	e		Química
Universidad de Lieja	3600	m		%
Universitaire Faculteiten Saint-Ignatius. Antwerpen (Amberes)	897	m		%
Universitaire Faculteiten Saint-Ignatius. Antwerpen (Amberes)	1217	e		Ciencias Sociales
Universidad Libre de Bruselas	578	m	v.d.	renovación de reg. 184 r/a
Universidad Libre de Bruselas	894	e		%
Universidad Libre de Bruselas (Vrije Universiteit Brussel)	290	m	v.d.	%
Bolivia				
Universidad Autónoma Gabriel René Moreno-Facultad de Ciencias Veterinarias	3384	m	v.d.	%
Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija	991	m		%
Universidad de Aquino Bolivia (UDABOL) Red Nac. Universitaria	2480	m		Humanidades
Universidad Mayor de San Andrés	2847	m	v.d.	%
Universidad Mayor de San Simón	1945	m		vencido
Universidad Mayor de San Simón (NO VÁLIDO: faltan firmas)	1378	e		Ciencias/Química
Universidad Mayor de San Simón	747	m		vencido
Universidad Nuestra Señora de la Paz	1429	m		%
Brasil				
Asociación de Enseñanza de Arquitectura y Urbanismo de San Pablo- Escuela de la Ciudad	2989	m		%
Asociación GER-AÇÕES-Red Iberoamericana de Psicogerontología	3490	e	v.d.	Psicología
Asociación Proenseñanza Superior en Nuevo Hamburgo (ASPEUR-FEEVALE)	2184	m		Ciencias
Asociación Proenseñanza Superior en Nuevo Hamburgo (ASPEUR-FEEVALE)	2185	m		Humanidades
Asociación Proenseñanza Superior en Nuevo Hamburgo (ASPEUR-FEEVALE)	2219	e		Ingeniería

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Asociación Proenseñanza Superior en Nuevo Hamburgo (ASPEUR-FEEVALE)	2250	m		Udelar 01/06/04
AUGM (Grupo Montevideo)	1124	e		Acta Fundacional
Centro Universitario de Brasilia	4108	m		%
Consejo de Rectores de la Universidades Brasileñas	204	m		%
Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES)	194-1040	m		vencido
Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES)	2762	m		renovación r/a
Embajada de Brasil en Uruguay, MRREE de Brasil	2820	m		Humanidades
Escuela Federal de Ingeniería de Itajai	737	m		%
Escuela Nacional Florestan Fernandes	4352	m		%
Estado del Río Grande del Sur-Secretaría de Educación	1884	e		%
Estado del Río Grande del Sur-Secretaría de la Ciencia y Tecnología	1880	e		Ingeniería
Facultades Integradas (Fafibe) (Bebedouro)	3660	m		%
Facultades Integradas (Fafibe) (Bebedouro)	3725	e		intercambio estudiantil
Fundación Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)	968	e		Ciencias Sociales
Fundación Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)	827	m		%
Fundación Técnico Educacional Souza Marques de Río de Janeiro	1216	m		%
Fundación Universidad de Brasilia	282	m		%
Fundación Universidad de Brasilia	2766	m		renovación
Fundación Universidad de Ciencias de la Salud de Porto Alegre (UFCSA)	3588	m		Medicina/ Odontología
Fundación Universidad del Amazonas por Universidad Federal de Amazonas	2837	m		Ciencias de la Comunicación
Fundación Universidad del Río Grande	187	m		en archivo solo resolución de aprobación
Fundación Universitaria Federal de Mato Grosso del Sur	739	m		%
Fundación Universitaria Mário Martins	3356	m		%
Fundación Valle del Tacuarí de Educación y Desarrollo Social (UNIVATES)	2768	m		%
Instituto Brasileiro de Información y Ciencia y Tecnología (IBICT)	4360	m	v.d.	%
Instituto Butantán	1697	m		%
Instituto de Investigaciones Tecnológicas	1930	m	v.d.	%
Instituto Interamericano para la Investigación del Cambio Global	1629	e		Ciencias

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Instituto Ritter do Reis	1562	m		
Pontificia Universidad Católica del Río de Janeiro	141	m		s/p
Pontificia Universidad Católica del Río Grande del Sur	1259	e		Regional Norte (Salto)
Pontificia Universidad Católica del Río Grande del Sur	1395	m		%
Pontificia Universidad Católica del Río Grande del Sur	2944	m		%
Pontificia Universidad Católica del Río Grande del Sur	2945	e		%
Pontificia Universidad Católica de San Pablo-Red Iberoamericana de Psicogerontología	3490	e		Psicología
Proyecto UNESCO-Fundación Avina (instituciones de Argentina, Brasil, Chile y Paraguay -ver convenio-)	4205	m	v.d.	SARAS
Red Euroamericana de Motricidad Humana (REMH)	3377	m		Medicina
Red Iberoamericana de Psicogerontología	3490	e	v.d.	Psicología
Red Univers,de Misiones Jesuíticas Guaraníes(U.Reg.Integ.AltUrug. Misiones/U.Reg.del Noroeste/U. de la Reg.Campanha/alt. Argentina/Paraguay)	3655	e		%
Universidad Católica de Pelotas	1477	m		%
Universidad Católica de Pelotas	2754	e		Humanidades
Universidad de Brasilia	1296	m	v.d.	%
Universidad de Caxias del Sur	456	m		%
Universidad de Caxias del Sur	3661	e		Humanidades (Turismo)
Universidad del Valle del Itajaí	1686	m		%
Universidad del Valle del Itajaí	4213	e		intercambio estudiantil r/a
Universidad del Valle del Río de los Sinos (UNISINOS)	2638	m		%
Universidad de Passo Fundo	2915	m		%
Universidad de Passo Fundo	2916	e		Química
Universidad de Passo Fundo	3180	e		intercambio docente
Universidad de San Pablo (USP)	3357	m	v.d.	renovación
Universidad de San Pablo (USP)	1161	e		Ingeniería
Universidad de San Pablo (USP)	279	m		rescindido
Universidad de San Pablo (USP)	760*	m		*sin originales
Universidad de San Pablo (USP)-Facultad de Filosofía Letras y Ciencias Humanas	2187	e		Humanidades

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad de San Pablo (USP)	3648	e	v.d.	intercambio de estudiantes y docente
Universidad de San Pablo (USP)-Facultad de Filosofía Letras y Ciencias Humanas	3807	e		Humanidades
Universidad de San Pablo (USP)-Instituto Oceanográfico	4031	e		Ciencias
Universidad de San Pablo-Facultad de Ciencias Farmacéuticas	4216	e		Química (marco cotutela de doctorados)
Universidad Estatal de Campinas	1566	m	v.d.	%
Universidad Estatal de Campinas	1244	e		Humanidades
Universidad Estatal de Campinas/ Universidad de Buenos Aires/ Universidad de Chile	3586	m		%
Universidad Estatal de Campinas	895	e		Ciencias Sociales
Universidad Estatal de Campinas/U. Nacional del Centro de la Prov. de Bs. As./U. Nacional de San Luis/U.Nacional de Salta (Argent.)	4359	e		Humanidades
Universidad Estatal del Río de Janeiro	1009	m	v.d.	r/a
Universidad Estatal del Río de Janeiro	4356	m		renovación s/p
Universidad Estatal del Río de Janeiro	3094	e		Humanidades
Universidad Estatal del Río Grande del Sur	1957	m		%
Universidad Estatal del Río Grande del Sur/Universidad Federal del Pampa/ Universidad Federal de Santa María	4194	m		%
Universidad Estatal de Londrina	1490	m	v.d.	en archivo solo texto con media firma
Universidad Estatal de Maringá	1062	m		%
Universidad Estadual de Maringá	3087	e		Agronomía
Universidad Estatal Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP)	439	m		%
Universidad Estatal Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP)	3618	m	v.d.	%
Universidad Federal de Alagoas	4185	m		%
Universidad Federal de Bahía (UFBA)	4208	m		%
Universidad Federal de Goiás	2979	m		%
Universidad Federal de Goiás	3091	e		Agronomía (acuerdo complementario)
Universidad Federal de la Grande Dourados	3737	m	v.d.	%
Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA)	3602	m		%
Universidad Federal del Ceará	4107	m		%

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad Federal de los Valles del Jequitinhonha y Mucuri	2767	e		Agronomía
Universidad Federal del Pampa (UNIPAMPA)	3979	m		%
Universidad Federal del Pampa/ Universidad Federal de Santa María/ Universidad Estatal del Río Grande del Sur	4194	m		%
Universidad Federal del Paraná	1826	m		%
Universidad Federal del Paraná	882	e		Ciencias
Universidad Federal del Paraná	3587	m	v.d.	%
Universidad Federal del Río de Janeiro	213	m	v.d.	%
Universidad Federal del Río de Janeiro	1890	e		Ciencias Sociales
Universidad Federal del Río de Janeiro	1584	e		Medicina
Universidad Federal del Río de Janeiro	1889	m		%
Universidad Federal del Río de Janeiro	1972	e		Ingeniería
Universidad Federal del Río de Janeiro	1167	e		Ciencias Económicas
Universidad Federal del Río Grande (FURG)	4354	m		s/p
Universidad Federal del Río Grande del Sur (UFRGS)	574	m		%
Universidad Federal del Río Grande del Sur (UFRGS)	2509	m	v.d.	%
Universidad Federal del Río Grande del Sur (UFRGS)	3890	m	v.d.	renovación
Universidad Federal del Río Grande del Sur (UFRGS)	412	e		Ingeniería
Universidad Federal del Río Grande del Sur (UFRGS)	1663	e		Ciencias
Universidad Federal del Río Grande del Sur (UFRGS)	691	e		Veterinaria
Universidad Federal del Río Grande del Sur (UFRGS)	278	e		%
Universidad Federal del Río Grande del Sur (UFRGS)	233	e		Ingeniería
Universidad Federal del Río Grande del Sur (UFRGS)	2463	e		%
Universidad Federal del Río Grande del Sur (UFRGS)	2763	e		Comisión Sectorial de Enseñanza
Universidad Federal del Río Grande del Sur (UFRGS)	3841	e		Odontología (posgrado)
Universidad Federal del Río Grande del Sur/Fundación de apoyo a la UFRGS	3103	e		Arquitectura
Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG)	324	m	v.d.	%
Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG)	2234	e	v.d.	Humanidades

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad Federal de Pelotas	132	m	v.d.	%
Universidad Federal de Pelotas	1053	e		Humanidades
Universidad Federal de Pelotas	1018	e	v.d.	posgrado en integración regional
Universidad Federal de Pelotas	1307	e	v.d.	Veterinaria
Universidad Federal de Pelotas/(INTA) Buenos Aires/Universidad Nacional de Asunción	3174	e		Mercosur-Biotech
Universidad Federal de Pernambuco	3456	m	v.d.	portugués: escaneado/español: copia R/A
Universidad Federal de San Carlos	478	e		Ciencias
Universidad Federal de San Carlos	44	m		%
Universidad Federal de Santa Catarina	96	m	v.d.	r/a
Universidad Federal de Santa Catarina	496	e	v.d.	Extensión
Universidad Federal de Santa Catarina	2279	e		INDE
Universidad Federal de Santa Catarina	2737	e	v.d.	Ciencias Sociales-Dpto. de Trabajo Social
Universidad Federal de Santa Catarina	3212	e		Agronomía
Universidad Federal de Santa María/Universidad Nacional de La Matanza	997	e		Ciencias Sociales
Universidad Federal de Santa María	729	e	v.d.	Ingeniería
Universidad Federal de Santa María	689	e		EUBCA
Universidad Federal de Santa María	206	m	v.d.	r/a
Universidad Federal de Santa María/Universidad Estadual del Río Grande del Sur/Universidad Federal del Pampa	4194	m		%
Universidad Federal de Uberlândia	3896	m		%
Universidad Federal Fluminense, Niteroi	1022	m		%
Universidad Federal Fluminense, Niteroi	3585	e	v.d.	intercambio
Universidad Federal Rural del Río de Janeiro	2823	m		Agronomía
Universidad Guarulhos	2314	m		%
Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC)	3146	e		investigación y posgrado
Universidad Paulista-Programa de Posgrado-Laboratorio de Físico-Química y Teoría Aplicada (LaFTA)	2268	e	v.d.	Ciencias-Lab. de Electroquímica Fundamental
Universidad Regional de Blumenau	1437	m		%
Universidad Regional Integrada del Alto Uruguay y Las Misiones	2601	m		Química (intercambio)
Bulgaria				
Universidad de Sofía, St. Kliment Ohridski	2478	m		plazo 28/11/2015

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Burkina Faso				
Afrifaune	2317	m		%
Canadá				
Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo CIID (IDRC)	304 /397/535	e		Medicina
Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo CIID (IDRC)	444	e		proyecto Agronomía (versión solo en Base de Datos)
Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo CIID (IDRC)	1371	e		SECIU
Neurostream Technologies Inc.	1740	m		%
Nova Scotia Agricultural College	1235	e		Agronomía
Nova Scotia Agricultural College	3492	e		Agronomía
Universidad de British Columbia	1047	m		%
Universidad de Brunswick	2233	e		Agronomía
Universidad de Calgary	1949	m		%
Universidad de Dalhousie	1323	m		%
Universidad de Dalhousie	3647	m		%
Universidad de Guelph	517	m		%
Universidad Laval	473	m		vencido
Universidad Laval	2609	m	v.d.	renovación (vencido)
Universidad Laval	4102	m	v.d.	renovación
Universidad de Montreal	2146	m		%
Universidad de Montreal	4193	m		%
Universidad de Ottawa	1742	e		Ingeniería
Universidad de Ottawa	1518	m		%
Universidad de Quebec	933	m		%
Universidad de Quebec	1721	e		Humanidades
Universidad de Quebec	3599	m	v.d.	%
Universidad de Saskachetwan	848	m		%
Universidad de Sherbrooke	2680	m		Medicina
Universidad de Sherbrooke	2755	m		Ciencias
Universidad de York	3416	m/e		%
Checa, República				
Instituto de Química Macromolecular de la Academia Nacional de Ciencia	3099	e		Ingeniería
Chile				
Centro Regional de Investigaciones Kampenaike-Instituto de Investigación Agropecuaria de Chile	2339	m		Agronomía
Instituto Profesional Santiago	599	m		%
Pontificia Universidad Católica de Chile	1933	e	v.d.	%

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	1733	m	v.d.	%
Proyecto UNESCO-Fundación Avina (instituciones de Argentina, Brasil, Chile y Paraguay -ver convenio-)	4205	m		SARAS
Universidad Adolfo Ibáñez	3972	m		%
Universidad Austral de Chile-Facultad de Ciencias Veterinarias	2306	e		Veterinaria r/a
Universidad Austral de Chile	2612	m		sin plazo
Universidad Austral de Chile-Facultad de Ciencias Veterinarias-Bienestar Animal	3259	e	v.d.	Veterinaria
Universidad Austral de Chile	3593	e		Agronomía
Universidad Católica de Maule	1741	e		%
Universidad Católica de Temuco	2836	m		Veterinaria
Universidad Católica del Norte	1504	e	v.d.	%
Universidad Católica del Norte	2948	m	v.d.	%
Universidad Católica del Norte	4215	e	v.d.	intercambio estudiantil r/a
Universidad Central de Chile	4415	m	v.d.	%
Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS)	3173	m		Psicología
Universidad de Chile	1255	m		%
Universidad de Chile-Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales	919	e		Agronomía
Universidad de Chile-Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias	930	e		Veterinaria
Universidad de Chile-Facultad de Odontología	2630	e		Odontología
Universidad de Chile-Facultad de Filosofía y Humanidades	3797	e		Humanidades
Universidad de Chile-Facultad de de Enfermería-Escuela de Obstetricia	4358	e		Medicina-Escuela de Parteras
Universidad de Chile/Universidad de París III Sorbonne Nouvelle	3739	e		Ciencias Sociales (convenio de tritutea)
Universidad de Chile/Universidad de Buenos Aires/Universidad Estadual de Campinas	3586	m		%
Universidad de Concepción	1954	e		Ciencias
Universidad de Concepción	2196	e		Ciencias
Universidad de Concepción	3209	e		Odontología
Universidad de Concepción-Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	3210	e	v.d.	Ciencias Sociales
Universidad de Concepción-Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas	3989	e		Ciencias Sociales-Departamento de Economía

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad de Los Lagos	1665	m		%
Universidad de Los Lagos	4221	m		%
Universidad de Los Lagos	4222	e		Microbiología y Biotecnología Ambiental, Bioprocesos
Universidad de Playa Ancha	2744	m		Ciencias de la Comunicación
Universidad de Santiago de Chile	1070	m		%
Universidad de Santiago de Chile-Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	%
Universidad de Talca	1478	m	v.d.	%
Universidad de Talca	1802	e		Agronomía
Universidad de Talca	3582	e		Agronomía
Universidad de Valparaíso	2634	m	v.d.	%
Universidad de Valparaíso	3912	m		renovación
Universidad de Viña del Mar	2587	e		intercambio r/a
Universidad de Viña del Mar	2324	m		Veterinaria
Universidad del Biobío	953	m		%
Universidad del Desarrollo de la República de Chile	1827	m		%
Universidad Diego Portales	2197	e		Psicología
Universidad Diego Portales	2974	m		%
Universidad La República	1082	e		Ciencias Sociales
Universidad La República	1087	m		%
China				
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing	2834	m		%
Ocean University of China	3646	e	v.d.	Ciencias
Universidad de Qingdao	4207	m		%
Colombia				
Colegio Mayor de Antioquia	3642	m		%
Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid	3358	m		Ingeniería
Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá	2397	m	v.d.	%
Universidad de Antioquia	1517	m	v.d.	%
Universidad de Ciencias Agropecuarias	820	m		%
Universidad de Colombia-Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	%
Universidad del Cauca	3974	m		%
Universidad del Magdalena	4219	m		%
Universidad de Los Llanos	3842	m		%

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad del Valle, Cali	329	m		%
Universidad de Manizales	4103	m		%
Universidad de Pamplona	2835	m		Veterinaria
Universidad EAFIT	4204	m		%
Universidad Industrial de Santander	4217	m		%
Universidad Nacional de Colombia-Centro Internacional de Física (CIF)	239	e	v.d.	Ingeniería
Universidad Nacional de Colombia	632	m	v.d.	%
Universidad Pontificia Bolivariana	3985	m		s/p
Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga	3909	m	v.d.	%
Congo				
Universidad de Kinshasa	4034	m	v.d.	%
Corea del Sur				
Universidad de Hankuk de Estudios Extranjeros	4380	m		%
Costa Rica				
Escuela de Agricultura de la Región Tropical Húmeda (Earth)	1322	m	v.d.	%
Instituto Interamericano de Derechos Humanos	1236	e	v.d.	Derecho
Laboratorio Nacional de Nanotecnología (Lanotec)	4225	m		%
Universidad de Costa Rica	403	m	v.d.	%
Universidad de Costa Rica	2289	m		vencido
Universidad de Costa Rica-Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	%
Universidad Nacional de Costa Rica	561	e	v.d.	Veterinaria
Universidad Nacional-Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	%
Universidad para la Paz	1270	m	v.d.	%
Cuba				
Centro Científico Estación Experimental de Pastos y Forrajes Indio Hatuey	2977	m		%
Centro de Estudios Martianos	714	m		%
Centro de Inmunología Molecular (CIM)/ Instituto Clemente Estable/Ministerio de Educación y Cultura/Instituto Pasteur Mvdeo.	3801	m	v.d.	r/a
Centro de Investigaciones Médico-quirúrgicas (CIMEQ)	3654	m		%
Centro de Investigaciones para el Mejoramiento Animal de la Ganadería Tropical (CIMAGT)	3983	m		s/p

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Centro de Química Biomolecular	4350	e		Química r/a
Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM)	3376	e	v.d.	Medicina
Escuela Nacional de Salud Pública (ENSAP)	4032	m		Enfermería
Escuela Nacional de Salud Pública (ENSAP)	4033	e		Enfermería
Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría	1544	e	v.d.	Arquitectura
Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría	3977	m	v.d.	r/a
Instituto de Ciencia Animal (ICA) del Ministerio de Educación Superior de Cuba	3515	m		Agronomía
Instituto de Ciencia Animal (ICA)	4357	m		%
Instituto de Investigaciones en Fruticultura Tropical	3649	m		%
Instituto de Investigaciones en Fruticultura Tropical	3650	e		Agronomía
Instituto de Investigaciones Porcinas	2841	e		Agronomía
Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente	856	m		%
Red Iberoamericana de Psicogerontología	3490	e		Psicología
Universidad Central de las Villas	524	m		%
Universidad Central Marta Abreu de las Villas	2546	m		%
Universidad de Ciego de Ávila	2510	m		s/p
Universidad de La Habana	167-1017	m	v.d.	%
Universidad de La Habana-Centro de Estudios de Economía Cubana	3028	e		Ciencias Sociales
Universidad de La Habana-Facultad de Economía	3544	e		Ciencias Sociales
Universidad de La Habana-Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	%
Universidad de Matanzas-Red Iberoamericana de Psicogerontología	3490	e	v.d.	Psicología
Universidad de Oriente	1020	m		%
Dinamarca				
Universidad de Aalborg	2972	m		%
Universidad de Aarhus-Instituto Nacional de Investigación en Medioambiente (NERI)	3605	m		s/p
Ecuador				
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	2058	m		%

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	2059	e		Agronomía
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo-Facultad de Recursos Naturales	2584	e		Agronomía Ciclo IRA
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo-Facultad de Recursos Naturales	3164	e		Agronomía (complementario)
Universidad Central de Ecuador	2000	e		Agronomía
Universidad Central de Ecuador	1941	m		%
Universidad Central de Ecuador	2048	e		Veterinaria
Universidad Central de Ecuador	2083	e		Veterinaria
Universidad Central de Ecuador	2291	e		Agronomía
Universidad Central de Ecuador-Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	%
Universidad Estatal de Bolívar	3369	m		%
Universidad Nacional de Loja	3897	m	v.d.	%
Universidad Nacional de Loja	4192	e		Psicología
Universidad Politécnica Salesiana	2472	m		s/p
Universidad Politécnica Salesiana	2473	m		Agronomía r/a
Universidad Politécnica Salesiana	2474	e		Agronomía (intercambio)
Universidad Politécnica Salesiana	3042	e		Psicología
Universidad Técnica Particular de Loja	4203	m		%
El Salvador				
Consejo Nacional para la Cultura y el Arte	1474	m		%
Escuela de Comunicación Mónica Herrera	4211	m		%
Universidad de El Salvador	93	m	v.d.	%
Universidad de El Salvador-Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	%
Escocia				
Universidad de St. Andrews	3179	e		Humanidades
Universidad de St. Andrews	3643	m	v.d.	%
Universidad de St. Andrews-Scottish Oceans Institute	3731	m		Ciencias
España				
Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)	1203	m		válidos para 720
Universidad de la Coruña				%
Universidad de Santiago de Compostela				%
Universidad de Vigo				%

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad Autónoma de Barcelona				%
Universidad Autónoma de Madrid				%
Universidad Carlos III de Madrid				%
Universidad Complutense de Madrid				%
Universidad de Alcalá				%
Universidad de Alicante				%
Universidad de Barcelona				%
Universidad de Burgos				%
Universidad de Cádiz				%
Universidad de Cantabria				%
Universidad de Castilla				%
Universidad de Córdoba				%
Universidad de Deusto				%
Universidad de Girona				%
Universidad de Granada				%
Universidad de La Laguna				%
Universidad de Las Islas Baleares				%
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria				%
Universidad de Lleida				%
Universidad de Málaga				%
Universidad de Murcia				%
Universidad de Oviedo				%
Universidad de Salamanca				%
Universidad de Sevilla				%
Universidad de Valencia				%
Universidad de Valladolid				%
Universidad de Zaragoza				%
Universidad del País Vasco				%
Universidad Jaume I				%
Universidad Politécnica de Catalunya				%
Universidad Politécnica de Madrid				%
Universidad Politécnica de Valencia				%
Universidad Pompeu Fabra				%
Universidad Pontificia Comillas				%
Universidad Ramón Llull				%
Universidad Rovira i Virgili				%
Universidad San Pablo				%
Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)	806	e		%

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Asociación Latinoamericana de Control de Calidad, Patología y Recuperación de la Construcción (ALCONPAT)	3177	m		Arquitectura
ANFACO-CECOPECA, Vigo	3365	e		Veterinaria
Ayuntamiento de Barcelona	1157	m		%
Ayuntamiento de Huelva	1677	m		%
Centro Español de Estudios de América Latina	MFN 0203	e		Humanidades
Centro Nacional de Investigaciones Metalúrgicas (CENIM)	3165	e		Ingeniería
Consejería de Enseñanza del Gobierno de la Gobernación de Cataluña	272	m		%
Consejo Superior de Investigación Científica (CSIC)	1967	m	v.d.	%
Consejo Superior de Investigación Científica (CSIC)	890	e		Ciencias
Consejo Superior de Investigación Científica (CSIC)	3260	e		Ciencias (dos patentes)
Consejo Superior de Investigación Científica (CSIC)	3411	e		Humanidades (renovación)
Consejo Superior de Investigación Científica (CSIC)	3606	e		Humanidades (prórroga de convenio 3411)
Consejo Superior de Investigación Científica (CSIC)	3794	e		Humanidades (prórroga de convenio 3606)
Consejo Superior de Investigación Científica (CSIC)	4113	e		Química (proyecto)
Consejo Superior de Investigación Científica (CSIC)	4212	e		Ciencias (patente)
Departamento de Cultura del Gobierno Vasco/Federación de Instituciones Vascas del Uruguay (FIVU)	2922	e		Humanidades
Departamento de Cultura del Gobierno Vasco/Federación de Instituciones Vascas del Uruguay (FIVU)	3178	e		Humanidades (renovación)
Departamento de Cultura del Gobierno Vasco/Federación de Instituciones Vascas del Uruguay (FIVU)	3367	e		Humanidades (renovación)
Escuela Universitaria de Ingeniería Técnico Industrial de Terrasa	339	m		%
Fundación Carolina, Madrid	2179	m		%
Fundación Carolina, Madrid	3597	e		becas doctorado e investigación
Fundación Centro de Estudios Monetarios y Financieros	1243	m		%
Fundación Galicia Emigración	2586	m		r/a

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Fundación INGEMA-Instituto Gerontológico Matia	3262	m		%
Fundación INGEMA-Instituto Gerontológico Matia	3261	e		Psicología
Fundación Instituto Catalán de Farmacología	1565	m		%
Fundación Universitaria Iberoamericana (Funiber)	2183	e	v.d.	Humanidades
Hospital Clínico San Carlos de Madrid (público)	1909	m		%
Instituto Cervantes	2926	m		%
Instituto de Estudios Gallegos Padre Sarmiento	3170	e		Humanidades
Instituto de Investigación y Tecnología Agroalimentarias, Barcelona	1514	m		%
Instituto de Tecnología de la Construcción	1160	m		%
Instituto Iberoamericano de Política Criminal y Derecho Penal Comparado	1942	e		Derecho
Instituto Nacional de Investigación y Tecnología Agraria y Alimentaria (INIA)	4209	m		%
Instituto Nacional de Sociología Jurídica	877	m		%
Ministerio de Presidencia-Centro de Investigaciones Sociológicas/Banco de Datos	2844	e		Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona	555	e		Humanidades
Universidad Autónoma de Barcelona	2176	m	v.d.	Psicología
Universidad Autónoma de Barcelona	3463	e		Psicología
Universidad Autónoma de Barcelona	3728	e		Psicología (intercambio)
Universidad Autónoma de Barcelona	4190	e		Psicología (traspaso de fondos)
Universidad Autónoma de Madrid	1065	m		venc.
Universidad Autónoma de Madrid	2988	m	v.d.	renovación (vence en abril 2012)
Universidad Autónoma de Madrid	4109	m	v.d.	renovación (r/a)
Universidad Carlos III de Madrid	593	m		%
Universidad Carlos III de Madrid	3125	e		Humanidades
Universidad CEU San Pablo	1545	m		%
Universidad CEU San Pablo	3596	m		%
Universidad Complutense de Madrid	1108	e		%
Universidad Complutense de Madrid	432	m	v.d.	(copia)
Universidad Complutense de Madrid	3366	e	v.d.	C. Sociales
Universidad de Alcalá de Henares	1525	m	v.d.	%
Universidad de Alcalá de Henares	4200	m		r/a

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad de Alicante	2022	e	v.d.	Derecho
Universidad de Alicante	2194	e		Ciencias Sociales
Universidad de Alicante	850	m	v.d.	%
Universidad de Almería	788	m	v.d.	%
Universidad de Almería	4105	m		con adenda de protección de datos
Universidad de Barcelona	896	e	v.d.	Ciencias r/a
Universidad de Cádiz	1006	m		%
Universidad de Cantabria	880	m		%
Universidad de Castilla La Mancha	3735	m		%
Universidad de Castilla La Mancha	2147	e	v.d.	Ingeniería (convenio y anexo)
Universidad de Castilla La Mancha	2453	e	v.d.	Derecho r/a
Universidad de Castilla La Mancha	4436	E		Derecho
Universidad de Córdoba	3577	m	v.d.	%
Universidad de Extremadura	3088	e		Bibliotecología
Universidad de Extremadura	2639	m		%
Universidad de Girona	1510	m	v.d.	%
Universidad de Granada	441	m	v.d.	%
Universidad de Granada	3578	e		Medicina
Universidad de Granada-Escuela Andaluza de Salud Pública	2679	m		Medicina
Universidad de Granada-Programa Erasmus Monesía	3598	e	v.d.	%
Universidad de Huelva	926	m		%
Universidad de Jaén	1898	m	v.d.	%
Universidad de La Coruña	983	m		%
Universidad de La Laguna	2034 /2354	m		Renovación
Universidad de La Laguna	2469	e		Ciencias (anexo)
Universidad de La Laguna	3800	m	v.d.	Renovación
Universidad de La Rioja	2590	m		%
Universidad de La Rioja - DIALNET	2840	e		EUBCA-Subcomisión de Bibliotecas
Universidad de la Xunta de Galicia-Conservatorio de la Educación y Ordenamiento	1051	e		Humanidades
Universidad de la Xunta de Galicia-Conservatorio de la Educación y Ordenamiento	2056	e		Humanidades
Universidad de la Xunta de Galicia-Conservatorio de la Educación y Ordenamiento	713	m		%
Universidad de las Islas Baleares	945	m		%

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad de las Islas Baleares	1764	e		Enfermería
Universidad de las Islas Baleares	1431	e		Enfermería (carta intención)
Universidad de las Islas Baleares	3003	e		Psicología
Universidad de las Islas Baleares	4202	e		intercambio estudiantil
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	2540	m	v.d.	%
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	2541	e	v.d.	intercambio estudiantil
Universidad de León	1946	e	v.d.	%
Universidad de León	1902	m	v.d.	%
Universidad de Lleida (Lérida), Cataluña	1175	m		%
Universidad de Lleida (Lérida), Cataluña	3362	m	v.d.	%
Universidad de Málaga	2476	m		r/a
Universidad de Murcia	2001	m		%
Universidad de Murcia	2366	m	v.d.	r/a
Universidad de Murcia	2415	e	v.d.	intercambio s/p
Universidad de Oviedo, Asturias	2175	m		%
Universidad de Oviedo	3368	m		%
Universidad de Salamanca	1300	m	v.d.	%
Universidad de Santiago de Compostela	3903	e	v.d.	Investigación
Universidad de Santiago de Compostela	1100	e		%
Universidad de Santiago de Compostela	934	m	v.d.	%
Universidad de Santiago de Compostela-Emundus 17	3458	e	v.d.	%
Universidad de Sevilla	1181-1258	m	v.d.	%
Universidad de Sevilla	1430	e		Enfermería
Universidad de Sevilla	2388	e		Ciencias de la Comunicación s/p
Universidad de Sevilla	3893	e		Arquitectura
Universidad de Sevilla	3904	e		Ingeniería (cotutela)
Universidad de Valladolid	789	m	v.d.	%
Universidad de Valencia	1026	m	v.d.	%
Universidad de Vigo	1210	m		texto con 1/2 firma
Universidad de Vigo	3793	m	v.d.	%
Universidad de Zaragoza	1168	e		Veterinaria
Universidad de Zaragoza/Programa "Americampus" del Grupo 9 Universidades	2743	e	v.d.	Derecho (c/anexo intercambio)
Universidad de Zaragoza	1169	m	v.d.	%
Universidad del País Vasco	3370	m	v.d.	%

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad del País Vasco	3975	e		Ciencias Sociales (posgrado)
Universidad Iberoamericana de Posgrado-Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)	238	m	v.d.	%
Universidad Jaume I de Castellón	748	m	v.d.	%
Universidad Jaume I de Castellón	4104	e		intercambio estudiantil
Universidad Nacional de Educación a Distancia	1574	m	v.d.	%
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla	1524	m		%
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla	2182	e		Arquitectura
Universidad Politécnica de Catalunya	1527	m		%
Universidad Politécnica de Catalunya	2286	e	v.d.	Arquitectura
Universidad Politécnica de Catalunya	4223	e		intercambio estudiantil
Universidad Politécnica de Catalunya-Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona	2577	e		Arquitectura
Universidad Politécnica de Catalunya-Facultad de Informática de Barcelona	3986	e		Ingeniería
Universidad Politécnica de Madrid	935	m	v.d.	%
Universidad Politécnica de Madrid	1646	e		Ingeniería
Universidad Politécnica de Madrid	1847	e		%
Universidad Politécnica de Valencia	325	e		Ingeniería
Universidad Politécnica de Valencia	804	m	v.d.	%
Universidad Politécnica de Valencia-Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos (ETSIA)	805	e	v.d.	Agronomía
Universidad Pompeu Fabra	993	e		Bibliotecología
Universidad Pompeu Fabra	1064	e	v.d.	Derecho-Escuela de Traductorado
Universidad Pompeu Fabra	719	m	v.d.	%
Universidad Pompeu Fabra	2570	e	v.d.	Ciencias Económicas (nota reversal)
Universidad Pompeu Fabra	2571	e	v.d.	Ciencias Económicas (adenda)
Universidad Pública de Navarra	2290	m	v.d.	%
Universidad Rey Juan Carlos	3584	m		%
Universidad Rey Juan Carlos	3653	e		Psicología (Proyecto)
Universidad Rey Juan Carlos	4191	e		intercambio estudiantil y docente
Universitat Rovira i Virgili, Tarragona	2544	m	v.d.	%
Xunta de Galicia	2769	e		Humanidades

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Xunta de Galicia	2986	e		Humanidades
Xunta de Galicia	2987	e		Humanidades (renovación)
Estados Unidos				
Administradores de la Fundación Educativa Tulane-Centro de Investigación y Política Interamericana (CIPR)	4195	m		%
Departamento de Agricultura (USDA)-Servicio de Investigación de Agricultura	3809	e		Química (renovación proyecto)
Departamento de Agricultura (USDA)-Servicio de Investigación de Agricultura	3516	e		Química
Departamento de Agricultura (USDA)-Servicio de Investigación de Agricultura	4355	e		Química
International Fertilizer and Development Center	1370	e		Ingeniería
International Research Institute for Climate and Society (IRI)	3459	e		Agronomía
Laguarda.Low Architects	4224	e		Arquitectura (pasantías)
Middlebury College	3181	e	v.d.	Humanidades
Middlebury (ex College)	4115	e	v.d.	Bellas Artes/ Música (Programa intercambio)
National Council for Air and Stream Improvement (NCASI)	3973	e		Agronomía (proyecto)
Navteq Norte América Nokia	4434	m		%
Navteq Norte América Nokia	4435	e		Ciencias (estudiantes de Lic. en Geografía)
New School University	1715	m		%
OEA- Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura	3898	e		Ingeniería
Partners de las Américas	851	e		Veterinaria
Regentes de la Universidad de California	3168	e		Química
Servicio de Agricultura de Estados Unidos	2026	e		Veterinaria
The School for International Training (SIT)	1508	e		Humanidades
Union College de Nueva York	3645	m		%
Universidad Corporación de Investigación Atmosférica (Corporation for Atmospheric Research)	1192	e		%
Universidad de Alabama, Birmingham	2080	m		%
Universidad de Auburn, Alabama	1460	m	v.d.	%
Universidad de California, Berkeley-Centro de Evaluación de Acción Global (CEGA)	4198	m		%

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad de California, Davis	1700	e	v.d.	Agronomía
Universidad de California, Davis	4110	m		%
Universidad de California del Sur (Southern California)	3072	e		r/a
Universidad de Carolina del Norte	1588	m		Vencido
Universidad de Carolina del Norte	2608	m	v.d.	Renovación
Universidad de Chicago-Centro de Investigación de Opinión Nacional (NORC)	4199	m		%
Universidad de Ciencia y Tecnología del Estado de Iowa	1321	m		%
Universidad de Colorado-Centro de Ciencias de la Salud (Health Sciences Center)	1218	e		%
Universidad de Colorado-Centro de Ciencias de la Salud (Health Sciences Center)	1262	e		%
Universidad de Colorado-Centro de Ciencias de la Salud (Health Sciences Center)	1283	e		%
Universidad de Florida, Gainesville	2261	m	v.d.	%
Universidad de Florida, Gainesville	3104	m		addenda de renovación de reg. 2261
Universidad de Florida, Gainesville-Centro de Investigación de Servicio Público	2351	e		Ingeniería
Universidad de Georgia	1264	m		%
Universidad de Georgia, Athens	2914	m		%
Universidad de Hawái	853	m		%
Universidad del Estado de Carolina del Norte	3664	m/e		Agronomía
Universidad del Estado de Colorado	2033	m	v.d.	%
Universidad del Estado de Michigan-Colegio de Agricultura y Recursos Naturales	3727	e		Agronomía
Universidad del Estado de Washington	630	m		%
Universidad del Estado de Washington	1446	e		Agronomía
Universidad de Loyola Nueva Orleans	3913	e		Ciencias (contrato de subvención)
Universidad de Miami	3361	m		%
Universidad de Minnesota	3657	e	v.d.	intercambio estudiantil y docente
Universidad de Minnesota-Carlson School of Management	1004	e	v.d.	Ciencias Económicas
Universidad de Nebraska Centro Médico	3971	m		%

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad de Pittsburgh	4351	m		s/p
Universidad de Texas at Austin	959	m		%
Universidad de Texas Medical Branch	800	m		%
Universidad Estatal de Utah	819	m		vencido
Finlandia				
Åbo Akademi University	3265	m		%
Åbo Akademi University	3264	e		intercambio estud.
Universidad Aalto	3651	e		Ingeniería (Maestría en Pulpa de Papel)
Universidad Tecnológica de Helsinki (Helsinki University of Technology)	3518	m	v.d.	Ingeniería
Universidad Tecnológica de Helsinki (Helsinki University of Technology)	2736	e		Maestría/Tecnicatura en Pulpa de Papel
Universidad Tecnológica de Helsinki (Helsinki University of Technology)	3579	e		Ingeniería/ Agronomía/Química
Francia				
Asistencia Pública-Hosp. de Paris/I. Nac.de la Salud y de la Investig.Médica (INSERM)/U.Paris VII D.Diderot/I.Pasteur Mvdeo./ASSE-H.Maciel	3166	m		DGRC
Asociación para el Pensamiento Complejo (Association Pour La Pensée Complexe)	1215	e		Derecho
Centro de Cooperación Internacional Investigación Agronómica para el Desarrollo (CIRAD)	2821	m		Agronomía
Centro de Investigación y Documentación sobre América Latina	225	m		vencido
Centre de Investigación y Documentación sobre América Latina/Suprema Corte de Justicia	1350	e		Derecho
Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS)	3592	e		Agronomía
Conservatorio Nacional de Artes y Oficios de París (Arts et Métiers de Paris)	1422	m		vencido
Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (École de Hautes Études en Sciences Sociales)	891	m		vencido
Escuela de Arquitectura de Grenoble	1824	e	v.d.	Arquitectura
Escuela de Arquitectura de Grenoble	1823	e	v.d.	Arquitectura
Escuela de Arquitectura de Grenoble	2942	e	v.d.	Arquitectura
Escuela de Arquitectura de Grenoble	3910	e	v.d.	Arquitectura
Escuela de Arquitectura de Marsella Luminy	1127	e	v.d.	Arquitectura
Escuela de Arquitectura de Paris-La Villette	1276	e	v.d.	Arquitectura vencido

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Escuela de Arquitectura de Paris-La Villette	2284	m		Arquitectura
Escuela Nacional de Formación Agronómica (ENFA) Toulouse	3175	m		%
Escuela Nacional de Formación Agronómica (ENFA) Toulouse	3176	e		Agronomía/ Veterinaria
Escuela Nacional Superior de Agronomía de Montpellier	1978	e		Agronomía
Escuela Nacional Superior de Arquitectura de Montpellier	3379	e		intercambio estudiantil (dos)
Escuela Nacional Superior de Telecomunicaciones de Bretagne (ENST)	2287	m		Ingeniería
Escuela Nacional Superior de Telecomunicaciones de Bretagne (ENST)	4065	e		Ingeniería (cotutela tesis I. Amigo)
Escuela Nacional Veterinaria de Lyon	2052	m		vencido
Escuela Normal Superior de Cachan	1576	m		%
Escuela Normal Superior de Cachan	2848	m y e	v.d.	Ingeniería (m y cotutela)
Escuela Normal Superior de Cachan	3795	e		Ingeniería (cotutela tesis M. Delbracio)
Escuela Normal Superior de Cachan	3796	e		Ingeniería (cotutela tesis J. Lezama)
Escuela Normal Superior de Cachan	3889	e	v.d.	Ingeniería
Instituto de Ciencias Aplicadas de Lyon-Laboratorio de Biología Aplicada	1245	m		%
Instituto de Enseñanza Superior e Investig.en Alimentación, Salud Animal, Cienc.Agrarias y Medioambiente (VET-AGROSUP) Lyon	3540	m		Veterinaria
Instituto de Estudios Políticos de Grenoble	1804	m		%
Instituto de Estudios Políticos de Grenoble	3375	m	v.d.	%
Instituto de Estudios Políticos de Grenoble	2217	m		Ciencias Económicas
Instituto de Estudios Políticos de Grenoble	3638	m		Ciencias Sociales
Instituto Nacional de Ciencias Aplicadas (INSA-Lyon)	3172	m		Ingeniería
Instituto Nacional de Investigación Agronómica-Centro de Investigación Clermont Ferrand-Theix (INRA)	2081	e		Veterinaria (vencido)
Instituto Nacional de la Investigación en Informática y Automática (de la Recherche en Informatique et Automatique) (INRIA)	404	e		Ingeniería

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
I. Nac.de la Salud y de la Investig. Médica (INSERM)/U.Paris VII D.Diderot/Asistencia Pública-Hosp. de Paris/I. Pasteur Mvdeo./ASSE-H.Maciel	3166	m		%
Instituto Nacional Politécnico de Toulouse	3908	m	v.d.	s/p
Instituto Nacional Politécnico de Toulouse	1776	e		general de cotutoría de tesis
Instituto Nacional Politécnico de Toulouse	1828	e		Ciencias
Instituto Nacional Politécnico de Toulouse	797	e		Vencido
Instituto Nacional Politécnico de Toulouse	857	e		Ciencias
Instituto Pasteur	2525	m		Ciencias (nac.)
Instituto Pasteur/Mercosur /Bolivia/Chile	1796	e		%
Instituto Pasteur	2523	e		Ingeniería (nac.)
Instituto Pasteur	2524	e		Medicina (nac.)
Instituto Pasteur	2526	e		SECIU
Instituto Superior de Reeducción Psicomotriz (ISRP)	3089	m		s/p
Laboratorio de Biología Aplicada del Instituto de Ciencias Aplicadas de Lyon (INSA)	1245	m		Ingeniería
Laboratorio Internacional Asociado al Instituto Franco-Uruguayo de Matemáticas (LIA-CNRS)	3417	e	v.d.	Ciencias
Oficina Internacional Católica de la Infancia /BICE)	2137	m		r/a
Polo Universitario de Lyon	2136	m/e		(específico de r/a)
Télécom Paris-Tech	4188	m		%
Télécom Paris-Tech	4189	e		Ingeniería (cotutela C. Aguerrebere)
Unión Latina	1809	m		%
Universidad Aix - Marsella I de Provence	2202	m		%
Universidad Aix - Marsella II de la Méditerranée	212	e		Medicina
Universidad Charles de Gaulle-Lille III	1061	m		%
Universidad Charles de Gaulle-Lille III/U. Nacional de Córdoba/U. Nacional de Rosario/U. Nacional de Salta/U. Simón Bolívar de Caracas	1759	e		red investigación
Universidad Claude Bernard - Lyon I	1068	e		Ciencias (vencido)
Universidad Claude Bernard - Lyon I/ Hospitales Civiles de Lyon	3461	e		Medicina
Universidad de Artois	2269	m		Ciencias

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad de Artois/Universidad de Lille	3736	m		%
Universidad de Artois/Universidad de Lille	2362	m		%
Universidad de Bretagne Occidental (UBO)	3580	m		solo versiónespañol; francés fue a la firma (Ciencias)
Universidad de Cergy - Pontoise	1928	m		%
Universidad de Clermont Ferrand I	616	e		Química
Universidad de Limoges	1436	e		Medicina
Universidad de Limoges	2057	e		Medicina
Universidad de Limoges	1329	m		%
Universidad de Limoges	2205	e		Medicina
Universidad de Limoges	2200			(constancia de conclusiones)
Universidad de Limoges	2470	e		Medicina (convenio de cotutela)
Universidad de Limoges	2585	m		Bellas Artes r/a
Universidad de Limoges	3799	e		CCEE (posgr.Econ. Derecho y Gestión Deporte)
Universidad de Limoges	3601	e		Química (convenio de cotutela)
Universidad de Nantes	2678	m		%
Universidad de Niza Sophia Antipolis	2839	m	v.d.	%
Universidad de Paris III Sorbonne Nouvelle	4432	m		
Universidad de Paris III Sorbonne Nouvelle	4433	e		intercambio estudiantil
Universidad de Paris III Sorbonne Nouvelle/Instituto de Altos Estudios sobre América Latina CREDAL	1435	e		Derecho (vencido)
Universidad de Paris III Sorbonne Nouvelle/Instituto de Altos Estudios sobre América Latina CREDAL	2302	e		Arquitectura/ Ciencias Sociales/ Ciencias
Universidad de Paris III Sorbonne Nouvelle/Instituto de Altos Estudios sobre América Latina CREDAL	2749	m		Ciencias de la Comunicación
Universidad de Paris III Sorbonne Nouvelle/U. de Chile	3739	e		Ciencias Sociales (convenio de tritutela)
Universidad de Paris IV Sorbonne	1248	m		%
Universidad de Paris VI Pierre et Marie Curie	526	m		vencido
Universidad de Paris VI Pierre et Marie Curie	3641	e		Ciencias (convenio de cotutela)

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad de Paris VI Pierre et Marie Curie	3652	e		Ciencias (convenio de cotutela F. Benítez)
Universidad de Paris VI Pierre et Marie Curie	3759	e	v.d.	Ciencias (convenio de cotutela P. Lessa)
Universidad de Paris VI Pierre et Marie Curie	3976	e		Ciencias (convenio de cotutela M. Peláez)
U.deParís VII D.Diderot/ I. Nac.de la Salud y de la Investig.Médica (INSERM)/ Asist. Pública-Hosp. de Paris/I.Pasteur Mvdeo./ASSE-H.Maciel	3166	m		%
Universidad de Paris VIII Vincennes - Saint Denis	2170	m	v.d.	%
Universidad de Paris IX Dauphine	3603	m		%
Universidad de Paris X Ouest Nanterre La Défense	3542	m		%
Universidad de Paris X Ouest Nanterre La Défense	3980	e		Ingeniería/Pedeciba (conv. cotutela D. Garat)
Universidad de Paris XI Sud	1055	m		vencido
Universidad de Paris XIII Norte	3619	e		Ciencias (convenio de cotutela Potrie)
Universidad de Poitiers	2921	m		%
Universidad de Saint Etienne	1904	m		Vencido
Universidad de Toulouse Le Mirail	1822	m		Vencido
Universidad de Toulouse Le Mirail	3169	m		Renovación
Universidad de Versailles. Saint Quentin en Yvelines	1749	m	v.d.	Vencido
Universidad de Versailles - Saint Quentin en Yvelines	2757	e		%
Universidad Joseph Fourier - Grenoble I	3583	e		Ciencias (cotutela J. Brum incluye enmienda)
Universidad Jean Moulin - Lyon III	2431	e		Ciencias Sociales (convenio de cotutela)
Universidad Louis Pasteur - Estrasburgo I	1948/ 1777	e		Ciencias r/a
Universidad Louis Pasteur - Estrasburgo I	3609	e		Química (conv. cotutela y prórrogas N.Bespalko)
Universidad Louis Pasteur - Estrasburgo I	3639	e		Química (conv. cotutela y renov. A. Katz)
Universidad Lumière II - Lyon II	2984	m	v.d.	%
Universidad Marc Bloch - Estrasburgo II	2975	e		Agronomía (conv. cotutela I. Ferreira)

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad Montesquieu - Bordeaux IV	2369	m		%
Universidad Montpellier II	2761	e		%
Universidad Paul Sabatier - Toulouse III	3905	m		%
Universidad Paul Sabatier - Toulouse III	3906	e		Ciencias
Universidad Paul Sabatier - Toulouse III	3907	e		Ciencias (convenio cotutela M. I. Fariello)
Universidad Paul Valery	918	e		Agronomía
Universidad Stendhal - Grenoble III	3607	m		%
Universidad Stendhal - Grenoble III	3981	e		Humanidades (intercambio estudiantil)
Universidad Tecnológica de Compiègne	522	e		Medicina (vencido)
Grecia				
International Association of Surgeons, Gastroenterologists and Oncologists (IASGO)	3732	m		Medicina
Universidad de Atenas (Kapodistriako)	2223	m		%
Universidad de Patras	3899	m	v.d.	%
Guatemala				
Universidad de San Carlos de Guatemala	741	m		%
Universidad de San Carlos de Guatemala	989	e	v.d.	Arquitectura
Universidad de San Carlos de Guatemala-Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	%
Haití				
Universidad Estatal de Haití	4218	m	v.d.	versión escaneada
Holanda				
SARAS: Universidad de Wageningen/U. de Estocolmo-Resilience Alliance (Stockholm Resilience Centre), Suecia	3723	e	v.d.	específico con MEC e I.M. de Maldonado
Honduras				
Universidad Autónoma de Honduras-Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	%
Hungría				
Universidad de Ciencias Veterinarias de Budapest (Veterinary Science of Budapest)	1056	m		Veterinaria
Irak				
Grupo Musulmanes por la Paz (Muslims Peacemakers Team) (MPT)	2819	e		Ingeniería
Irán				
Universidad de Teherán	3127	m		r/a

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Irlanda				
Universidad de Limerick	3662	m	v.d.	s/p
Israel				
Universidad de Tel Aviv	160	m	v.d.	%
Italia				
Agencia para el Desarrollo Tecnológico de la Emilia Romagna (Agenzia pero lo Sviluppo Tecnologico)	924	e		Arquitectura
Centro de Ecología Teórica y Aplicada CETA, Gorizia	2357	m		%
Centro de Investigación y Documentación Febraio/74 (di Ricerca e Documentazione)	1145	m		%
Centro Internacional de Física Teórica	1336	e	v.d.	Ingeniería
Centro de Estudios Assaggiatori, Brescia	2765	m		Química
Comuna de Gorizia	2500	m		s/p
Fundación Edmund Mach	3658	e		Química
Instituto de Geociencia y Georrecursos-Consejo Nacional de Investigación (IGG-CNR)	3895	e		Regional Norte-Ingeniería
Instituto de Psicología Social Analítica de Venecia	808	m		s/p
Instituto Italiano Fernando Santi	3263	e		Agronomía
Instituto Italo-Latinoamericano	219	e		%
Instituto de Europa Mediterránea-Consejo Nacional de Investigación (CNR)	4206	m		%
Instituto Sindicale per la Cooperaciones allo Sviluppo	512	m		s/p
Instituto Universitario de Arquitectura de Venecia	445	m		%
Instituto Universitario de Arquitectura de Venecia	2303	e		Arquitectura
Italia Lavoro	2824	e		%
Politécnico de Milán	3363	m	v.d.	%
Regione Autonoma del Friuli-Venezia Giulia (Comuna de Gorizia)	2547	e		Proyecto Agronomía-SCEAM
Universidad de Bologna (degli Studi di Bologna)	1269	m		s/p
Universidad de Bologna (degli Studi di Bologna)	3371	e		%
Universidad de Cagliari (degli Studi di Cagliari)	3663	m		r/a
Universidad de Ferrara (degli Studi di Ferrara) (Red Alvar)	2539	m		UdelaR/Red Alvar
Universidad de Florencia (degli Studi di Firenze)	1803	e		Arquitectura y addenda Ciencias

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad de Florencia (degli Studi di Firenze)	2288	e		Química addenda al conv. 1803
Universidad de Florencia (degli Studi di Firenze)	2619	e		Agronomía addenda al conv. 1803
Universidad de Florencia (degli Studi di Firenze)	2909	m		Ciencias-Química-Agronomía
Universidad de Génova (degli Studi di Genova)	2838	m		%
Universidad del Aquila (degli Studi de L'Aquila)	1182	m		s/p
Universidad de la Basilicata/Asociación Lucana de Paysandú/Asociación de Lucanos del Mundo Región Basilicata	2552	m		Ingeniería s/p
Universidad de la Toscana en Viterbo (degli Studi della Toscana in Viterbo)	1908	m		%
Universidad de la Toscana en Viterbo (degli Studi della Toscana in Viterbo)	3760	m		%
Universidad de Macerata (degli Studi di Macerata)	1581	m		s/p
Universidad de Macerata (degli Studi di Macerata)	1633	e		Humanidades
Universidad de Macerata (degli Studi di Macerata)	2220	e		Humanidades
Universidad de Milán (degli Studi di Milano)	1274	e		Derecho
Universidad de Milán (degli Studi di Milano)	2079	e		Agronomía
Universidad de Milán (degli Studi di Milano)	1973	e		Derecho
Universidad de Milán-Facultad de Agronomía (degli Studi di Milano-Facoltà di Agraria)	3491	e		Agronomía
Universidad de Módena y Reggio Emilia (degli Studi di Modena e Reggio Emilia)	3988	m		%
Universidad de Nápoles Federico II (degli Studi di Napoli Federico II)	822	m		vencido
Universidad de Nápoles Federico II (degli Studi di Napoli Federico II)	4361	m		%
Universidad de Padua-Departamento de Estudios Internacionales	2756	e	v.d.	Derecho (posgrado)
Universidad de Padua (degli Studi di Padova)	463	m	v.d.	%
Universidad de Padua (degli Studi di Padova)	4220	m		%
Universidad de Parma (degli Studi di Parma)	2412	e		Intercambio
Universidad de Pavia (degli Studi di Pavia)	889	m		%

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad de Pisa (degli Studi di Pisa)	2365	m		%
Universidad de Pisa (degli Studi di Pisa)	2551	m		renovación
Universidad de Pisa (degli Studi di Pisa)	1249	e		%
Universidad de Pisa (degli Studi di Pisa)	1696	e		%
Universidad de Pisa (degli Studi di Pisa)	2845	e		renovación
Universidad de Roma La Sapienza (degli Studi di Roma La Sapienza)	2481	m		no hay originales; fotocopia en italiano
Universidad de Roma Tor Vergata (degli Studi di Roma Tor Vergata)	1187	m		%
Universidad de Roma Tre (degli Studi Roma Tre)	2417	m	v.d.	%
Universidad de Roma Tre (degli Studi Roma Tre)	2990	m		Arquitectura (marco repetido)
Universidad de Roma Tre (degli Studi Roma Tre)	3040	e		Humanidades
Universidad de Salerno (degli Studi di Salerno)	503	e		Humanidades s/p
Universidad de Siena (degli Studi di Siena)	1582	m		vencido
Universidad de Siena (degli Studi di Siena)	2475	m		vencido
Universidad de Siena (degli Studi di Siena) (master en Economía y Turismo)	2731	e	v.d.	CCEE
Universidad de Siena (degli Studi di Siena) (posgrado en Turismo)	2846	e	v.d.	CCEE
Universidad de Turín (degli Studio di Torino)	1352	m		r/a
Universidad Gabriele D'Annunzio de Chieti	1170	m		%
Universidad Libre de Bolzano (Libera Università di Bolzano)	3380	m		%
Japón				
Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA)	2688	m		%
Universidad de Economía y Leyes de Osaka	3738	m		s/p
Líbano				
Universidad de Balamand-Academia Libanesa de Bellas Artes	4201	m		s/p
Universidad de Balamand-Academia Libanesa de Bellas Artes	4416	e		Arquitectura
Luxemburgo				
Universidad de Luxemburgo	3808	m y e		UdelaR e Ingeniería r/a
Macedonia, República de				
Universidad de Economía y Leyes	3738	m		%
Universidad de los Santos Cirilo y Methodius de Skopje	2090	m		SCEAM

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
México				
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	%
Centro de Investigación y Docencia Económica de México	157	m		%
Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados	1983	e		Ciencias
Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV)	3171	e		Ingeniería
Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET)	3129	m/e		Ingeniería r/a
Colegio de Michoacán	3730	m	v.d.	%
Colegio Universitario y Tecnológico del Noreste (CUTN)	4030	m		%
El Colegio de México, A.C.	2222	e		Ciencias Sociales
Escuela de Arquitectura y Diseño de América Latina y el Caribe ISTHMUS-Norte	2613	m		Arquitectura
Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora	649	m		%
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y la EGAP	3374	e		Ciencias Sociales
Instituto Tecnológico Superior de Uruapán, Michoacán	3982	m		r/a
Laboratorio Virbac	4068	m		%
Secretaría de Desarrollo Económico del Gbno. de Michoacán de Ocampo/Red Estatal de Incubadora de Empresas del Estado de Michoacán	3589	m		%
Secretaría de la Gobernación	1402	m		%
Unión de Universidad de América Latina	701	e		%
Universidad Autónoma de Baja California	2760	m	v.d.	r/a
Universidad Autónoma de Chapingo	2511	m		%
Universidad Autónoma de San Luis de Potosí	3093	m	v.d.	Humanidades s/p
Universidad Autónoma de Puebla/ Universidad Nacional de Córdoba	508	e		%
Universidad Autónoma de Puebla	209	m	v.d.	%
Universidad Autónoma del Estado de México	438	m		sin firmas (no válido)
Universidad Autónoma del Estado de México	2503	e		r/a Ciencias
Universidad Autónoma del Estado de México	2764	e		Veterinaria (texto de marco)
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	1396	m		%

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	3902	m	v.d.	%
Universidad Autónoma de Zacatecas	2833	m		Humanidades
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco	2545	m		Arquitectura
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa	3383	m		%
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco	4187	m		%
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco	2363	m		%
Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Xochimilco- Unidad Azcapotzalco	361	m		vencido
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	3987	m	v.d.	%
Universidad de Guadalajara	3656	m	v.d.	%
Universidad de Guadalajara	3733	e	v.d.	intercambio estudiantil y docente
Universidad de Guadalajara-Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	r/a
Universidad de Guadalajara-Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2589	e	v.d.	%
Universidad de las Américas	436	m		%
Universidad de las Américas	435	e		%
Universidad de Sinaloa-Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	%
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	189	m		%
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	612	e		Ciencias Económicas
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	720	e		Esc de Música
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	1126	e		EUBCA
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	3095	e		Humanidades-CEIL
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	2130	e		Humanidades
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	2295	e		Arquitectura
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	2396	m	v.d.	s/ plazo
Universidad Nacional Autónoma de México-Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	%

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad Veracruzana	3803	m	v.d.	s/p
Universidad Veracruzana	4379	e		Ciencias Económicas
Nicaragua				
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua	18	m		%
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	%
Noruega				
Universidad de Oslo	2917	m	v.d.	%
Universidad de Oslo	2918	e	v.d.	Ingeniería
Nueva Zelanda				
Universidad de Lincoln	3092	m	v.d.	%
Panamá				
Centro Interamericano de Administraciones Tributarias (CIAT)	3810	e		Ciencias Económicas
entre República de Panamá y República Oriental del Uruguay	3798	m		Cooperación Cultural y Educativa R/A
Escuela de Arquitectura y Diseño de América Latina y el Caribe ISTHMUS	2613	m		Arquitectura
Instituto de Investigación Científica Avanzada y Servicio de Alta Tecnología (INDICASAT)	2985	e		Ciencias
Universidad de Panamá	1573	m		%
Universidad Tecnológica de Panamá	2116	m		%
Paraguay				
Banco Central de la República del Paraguay	3604	m		%
Proyecto UNESCO-Fundación Avina (instituciones de Argentina, Brasil, Chile y Paraguay -ver convenio-)	4205	m		SARAS
Red Universitaria de Misiones Jesuíticas Guaraníes (U. Nac. de Itapúa/U. Nac. del Este y otras de Argentina y Brasil)	3655	e		%
Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción	4067	m		%
Universidad de San Carlos	3726	m		%
Universidad Nacional de Asunción (UNA)-Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	1058	e		Química
Universidad Nacional de Asunción/ Universidad Federal de Pelotas/INTA-Buenos Aires	3174	e		Mercosur-Biotech
Universidad Nacional de Asunción-Red de Macrouniversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	%

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad Nacional de Asunción-Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2429	e	v.d.	%
Universidad Nacional de Villa Rica del Espíritu Santo	3462	m	v.d.	%
Perú				
Instituto Peruano de Energía Nuclear	366	m		%
Pontificia Universidad Católica del Perú	1388	m	v.d.	%
Pontificia Universidad Católica del Perú	2014	e		vencido (archivística)
Universidad Nacional Agraria La Molina	3734	m	v.d.	r/a
Universidad Nacional del Centro del Perú	2479	m		%
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	1563	m		%
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	2425	m		Química
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	2759	m		%
Universidad Peruana Cayetano Heredia-ICARDA Siria-INIA	2976	e		Agronomía/ Consortio
Polonia				
Universidad Nicholas Copernnico de Torún	461	m		%
Portugal				
Instituto Camões	2597	e	v.d.	Humanidades
Instituto Politécnico de Bragança	3855	m	v.d.	%
Laboratorio Nacional de Ingeniería Civil de Lisboa	356	m		Ingeniería
Universidad de Aveiro	3724	m	v.d.	%
Universidad de Coimbra	1874	m		%
Universidad de la Beira Interior	3761	m		%
Universidad de Lisboa	4186	m		%
Universidad de Porto	3457	m		s/p
Universidad de Porto-Mundus 17 (becas de posgrado)	3412	e		%
Universidad de Porto-Mundus 17 (addenda)	3489	e		%
Universidad Técnica de Lisboa-Facultad de Motricidad Humana	3128	m	v.d.	s/p
Universidad Técnica de Lisboa	3978	e	v.d.	intercambio estudiantil
Puerto Rico				
Universidad de Puerto Rico (sede Recinto de Mayagüez)	867	m		renovación y anexos

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Reino Unido				
Instituto de Investigación Moredum/Comisión Europea	3914	e		Ciencias
Je-S RO (condiciones de uso del Sistema de investigación)	3382	e		Ciencias Económicas
Royal Agricultural College	1480	m		%
Universidad de Birmingham	2843	m		Ingeniería
Universidad de Greenwich	1479	m		%
Universidad de Sheffield/AFE	289	e		Ingeniería proyecto
República Dominicana				
Universidad Autónoma de Santo Domingo-Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	%
Rusia				
Instituto de Investigación Espacial de la Academia de Ciencias	1339	m		%
Instituto Estatal de Investigación Acústica N. N. Andreyev	1340	m		%
Instituto de Oceanología P.P. Shirshov de la Academia de Ciencias	1306	m		%
Instituto de Oceanología P.P. Shirshov de la Academia de Ciencias	2139	e		Ciencias
Universidad Estatal de Moscú M.V. Lomonosov	1280	m	v.d.	%
Universidad Técnica Estatal Bauman Moscú	4353	m		%
Universidad Técnica Estatal de Kursk	2746	m		%
Rumania				
Universidad de Bucarest	617	m		%
Universidad de Craiova	2458	m		s/p
Serbia				
Instituto de Matemática Serbia de Ciencias y Artes	3729	m		s/p
Suecia				
Real Universidad Politécnica de Estocolmo (Kungl Tekniska Hogskolan) (KTH)	571	e		Arquitectura
Real Universidad Politécnica de Estocolmo (Kungl Tekniska Hogskolan) (KTH)	1154	e		Ingeniería
Real Universidad Politécnica de Estocolmo (Kungl Tekniska Hogskolan) (KTH)	881	e		Ingeniería
Real Universidad Politécnica de Estocolmo (Kungl Tekniska Hogskolan) (KTH)	170	e		Ingeniería

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
SARAS: Universidad de Estocolmo-Resilience Alliance (Stockholm Resilience Centre)/U.de Wageningen,Holanda	3723	e	v.d.	específico con MEC e I.M. de Maldonado
Universidad de Gotemburgo	2036	e		Ciencias Sociales
Universidad de Gotemburgo	349	m	v.d.	r/a
Universidad de Gotemburgo-School of Economics and Commercial Law	2256	e		Ciencias Sociales
Universidad de Gotemburgo-School of Business, Economics and Law	3640	e		Ciencias Económicas
Universidad de Linköping	4196	m		%
Universidad de Linköping	4197	e		intercambio estudiantil y docente
Universidad de Lünd	1664	m	v.d.	r/a vigente
Universidad de Upsala	3541	m		memorando de entendimiento
Universidad Sueca de Ciencias Agrícolas, Upsala	954	e	v.d.	Veterinaria venc.
Universidad Sueca de Ciencias Agrícolas, Upsala	1406	m		vencido
Universidad Sueca de Ciencias Agrícolas, Upsala	3415	e	v.d.	intercambio
Suiza				
Escuela Politécnica Federal de Lausana	751	m		%
Ucrania				
Universidad de la Amistad de los Pueblos Patricio Lumumba	462	m		%
Venezuela				
entre República Bolivariana de Venezuela y República Oriental del Uruguay	2640	e		H. de Clínicas
Fundación Gran Mariscal de Ayacucho FUNDAYACUCHO	2973	m		%
Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas	413	m		%
Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC)	3488	m		%
Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel	542	e		Medicina
Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior	3385	m	v.d.	%
Universidad Central de Venezuela	451	m		%
Universidad Central de Venezuela	2978	m		%
Universidad Simón Bolívar de Caracas/U. Charles de Gaulle-Lille III/U. Nacional de Córdoba/U. Nacional de Rosario/U. Nacional de Salta	1759	e		red investigación

continúa

continuación

universidades, institutos, centros	Reg.	m/e	v.d.	servicio que tramita
Universidad Central de Venezuela	763	e		Humanidades
Universidad Central de Venezuela-Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y El Caribe	2548	m	v.d.	%
Universidad de Los Andes	1052	m		r/a
Universidad de Zulia	762	m	v.d.	%

ANEXO III

Resumen del Documento Metodológico desarrollado por Uruguay para el seguimiento de las Metas Educativas 2021

Meta General Primera

Indicador 1: Número de proyectos en los que diferentes sectores sociales participan y que se aplican de forma integrada

Indicador 1A: Número de proyectos en los que diferentes sectores sociales participan, que se aplican de forma integrada y cuyo objetivo sea mejorar la educación, referidos a las etapas CINE 0, 1 y 2

1. Definición

Número de proyectos en los que diferentes sectores sociales participan (más de una administración —educativa, servicios sociales, salud— y/o alguna institución de la sociedad civil —Asociaciones, Fundaciones, ONG, empresas, etc.)⁸⁶, que se aplican de forma integrada y cuyo objetivo sea mejorar la educación, tanto escolar como en otros contextos educativos (familia, actividades de ocio), referidos a las etapas CINE 0, 1 y 2.

2. Propósito

El indicador busca medir la cantidad de proyectos en los que diferentes sectores sociales participan y que se aplican de forma integrada para determinar el estado de situación inicial y la evolución de mediano y largo plazo de la relación de involucramiento de los diferentes actores sociales en los procesos de gestión educativa.

3. Interpretación

Un valor diferente de 0 supone la interacción entre diferentes actores sociales y las autoridades de la educación en la programación y/o gestión educativa. Cuanto mayor es el valor, mayor involucramiento de la sociedad en la gestión educativa.

Indicador 1B: Características de la participación de los actores sociales en los proyectos vigentes que se consideren más importantes (CINE 0,1 Y2)

1. Definición

Características de la participación de los actores sociales en los dos proyectos vigentes que se consideren más importantes —en los que participe más de una administración (educativa, servicios sociales, salud) y/o alguna institución de la sociedad civil (Asociaciones, Fundaciones, ONG, empresas...)

86. Homogeneizar definición 1A y 1B. Planteo de Portugal.

y que se aplican de forma integrada— y cuyo objetivo sea mejorar la educación, tanto escolar como en otros contextos educativos (familia, actividades de ocio), referidos a las etapas CINE 0, 1 y 2.⁸⁷

2. Propósito

Este indicador busca complementar la información recabada por el Indicador 1A, mediante la caracterización de por lo menos los dos principales proyectos involucrados. Se propone brindar información cualitativa que permita conocer el volumen y el alcance del relacionamientos involucrado en cada proyecto.

3. Interpretación

La riqueza descriptiva resultante será de interpretación intuitiva.

A partir de la información que cada país hiciera llegar, en el informe se elaboraría una segunda tabla que permitiría agrupar los datos de todos los países en las distintas categorías y saber así el total de proyectos y la mayor o menor presencia de los distintos tipos de colectivos en el conjunto de la región.

Meta General Segunda

Indicador 2: Porcentaje de familias con dificultades socioeconómicas que recibe apoyo para garantizar la asistencia habitual de sus hijos a las escuelas

Indicador 2A: Porcentaje de familias con dificultades económicas que reciben apoyo para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de los menores en edades teóricas de asistir a educación básica

1. Definición⁸⁸

Porcentaje de familias con dificultades económicas (primer quintil de ingresos per cápita) y con menores en edades teóricas de asistir a educación básica (cada país define el tramo de edad: edad de asistencia obligatoria o de cobertura de programas de incentivo a la asistencia escolar garantizada) que reciben algún tipo de compensación por parte de alguna administración pública a cambio del compromiso de que sus hijos e hijas asistan a la escuela.

2. Propósito

En consonancia con la Meta general segunda (lograr la igualdad y superar toda forma de discriminación), específicamente en lo relativo a garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo (Meta específica 2), el Indicador 2A busca reflejar la proporción de familias pobres que reciben algún tipo de compensación por parte de alguna administración pública a cambio del compromiso de que los menores asistan a la escuela.

87. Homogeneizar definición 1A y 1B. Planteo de Portugal.

88. Incluir indicador que exprese en porcentaje de familias, la asistencia económica condicionada. Propuesta de Paraguay.

3. Interpretación

En la medida en que el objetivo es garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo a las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela, se esperará y propenderá, con el paso del tiempo, que el valor de este indicador en cada país se aproxime a 100 %. Toda diferencia con 100 %, supone niveles de desigualdad que deben ser combatidos.

Indicador 2B: Porcentaje de menores pertenecientes a familias con dificultades socioeconómicas que reciben apoyo para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo

1. Definición

Porcentaje de menores pertenecientes a familias con dificultades económicas (primer quintil de ingresos per cápita) en edades teóricas de asistir a educación básica (cada país define: edad de asistencia obligatoria o de cobertura de programas de incentivo a la asistencia escolar garantizada) que reciben algún tipo de compensación por parte de alguna administración pública a cambio del compromiso de sus familias de que sus hijos e hijas asistan a la escuela.

2. Propósito

El indicador busca reflejar la proporción de niños, provenientes de hogares pobres, cuyas familias reciben algún tipo de compensación por parte de alguna administración pública a cambio del compromiso de que asistan a la escuela. En consonancia con la Meta general segunda (lograr la igualdad y superar toda forma de discriminación) específicamente en lo relativo a garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo (Meta específica 2), el Indicador 2B pretende complementar la información sobre la cobertura de estos programas en términos de los niños, y no de las familias, ya que, en la mayoría de los países, la cantidad de niños en edad escolar varía sustantivamente entre los hogares de diferente nivel socio económico.

3. Interpretación

En la medida en que el objetivo es garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela, se esperará y propenderá, con el paso del tiempo, que el valor de este indicador en cada país se aproxime a 100 %. Toda diferencia con 100 % supone niveles de déficit de los programas correspondientes que deben ser combatidos.

Indicador 2C: Cantidad y características de los programas que brindan algún tipo de compensación a familias con dificultades económicas y menores en edad teórica de asistir a educación básica

1. Definición

Cantidad y características de los programas que brindan algún tipo de compensación a familias con dificultades económicas (primer quintil de ingresos per cápita) y menores en edad teórica de asistir a educación básica (cada país define las edades teóricas según: edad de asistencia obligatoria o edades comprendidas por la cobertura de los programas de apoyo económico condicionados a la asistencia

escolar existentes en el país), por parte de alguna administración pública a cambio del compromiso de las familias de que sus hijos e hijas asistan a la escuela.

2. Propósito

Este indicador busca complementar la información recabada por los Indicadores 2A y 2B, mediante la caracterización de los proyectos involucrados. Se propone brindar información cualitativa que permita conocer el volumen y el alcance del relacionamiento involucrado en cada proyecto y proveer a los Indicadores 2A y 2B de la información necesaria para su cálculo.

3. Interpretación

La riqueza descriptiva resultante será de interpretación intuitiva. La información cuantitativa (indicadores Fde, FdeA, Mde y MdeA) se releva para su inclusión en los Indicadores 2A y 2B y su interpretación se detalla en las formalizaciones respectivas.

Indicador 3: Porcentaje de niños y niñas pertenecientes a minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes, que viven en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, escolarizados en educación inicial, primaria y secundaria básica

Indicador 3A.1: Tasa Bruta de Asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en poblaciones discriminadas

1. Definición

Porcentaje de alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.), residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en CINE 0, 1 y 2.

2. Propósito

La Meta específica 3, en consonancia con la Meta general segunda, se propone perseguir la igualdad en la educación. En este sentido los Indicadores 3A.1 y 3A.2 intentan contribuir a la medición de la desigualdad de oportunidades, midiendo la proporción de alumnos y de alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.) el 3A.1 y la proporción de alumnos y de alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente no discriminadas ($N - \sum D$, es decir el total de la población que no pertenece a ninguno de los grupos potencialmente discriminados) el 3A.2, en ambos casos residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en CINE 0, 1 y 2.

Será luego necesario poner en relación la participación registrada de cada grupo potencialmente discriminado con el grupo potencialmente no discriminado (N-D), introduciendo dichas proporciones en medidas de desigualdad intergrupales, como las conocidas como de margen (las más sencillas: brechas relativa y absoluta de participación). Pero este abordaje se operacionalizará mediante los indicadores 3B y 3C.

3. Interpretación

El indicador proporciona el peso relativo o porcentaje de personas que asisten en relación al total de personas en edad de asistir para cada población específica. Toda diferencia con 100 % será interpretada como un déficit en la cobertura educativa de la población específica considerada y deberá ser combatida.

Indicador 3A.2: Tasa Bruta de Asistencia a educación básica (CINE 0, 1 y 2) en la población no discriminada

1. Definición

Porcentaje de alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente no discriminadas en lo educativo ($N - \sum D$, es decir el total de la población que no pertenece a ninguno de los grupos potencialmente discriminados), residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en CINE 0, 1 y 2.

2. Propósito

La Meta específica 3, en consonancia con la Meta general segunda, se propone perseguir la igualdad en la educación. En este sentido los Indicadores 3A.1 y 3A.2 intentan contribuir a la medición de la desigualdad de oportunidades, midiendo la proporción de alumnos y de alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente no discriminadas ($N - \sum D$, es decir el total de la población que no pertenece a ninguno de los grupos potencialmente discriminados) el 3A.2 y, como vimos, la proporción de alumnos y de alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.) el 3A.1, en ambos casos residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en CINE 0, 1 y 2.

Como para el Indicador 3A.1, será luego necesario poner en relación la participación registrada de cada grupo potencialmente discriminado con el grupo potencialmente no discriminado (N-D), introduciendo dichas proporciones en medidas de desigualdad intergrupales, como las conocidas como de margen (las más sencillas: brechas relativa y absoluta de participación). Pero este abordaje se operacionalizará mediante los indicadores 3B y 3C.

3. Interpretación

El indicador proporciona el peso relativo o porcentaje de personas que asisten en relación al total de personas en edad de asistir para cada población específica.

Indicador 3B: Brecha Asistencial Absoluta en educación básica (CINE 0, 1 y 2) de las poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo

1. Definición

Brecha absoluta de escolarización entre alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.) y alumnos y alumnas pertenecientes a la población no específica (potencialmente no discriminada), residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en CINE 0, 1 y 2.

2. Propósito

Completar la información proporcionada por los Indicadores 3A.1 y 3A.2, en el marco del objetivo de garantizar la igualdad en la educación, plasmado en la Meta específica 3, en consonancia con la Meta general segunda, mediante un indicador de desigualdad de oportunidades de acceso. En este sentido, el Indicador 3B intenta medir la desigualdad de oportunidades educativas, en términos de la distancia entre la situación de las poblaciones potencialmente discriminadas (Indicador 3A.1) y la población potencialmente no discriminada (Indicador 3A.2). Para ello se establece la distancia de participación efectiva entre grupos, mediante la diferencia entre la proporción de alumnos y de alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.) y de alumnos y alumnas pertenecientes a la población no específica (potencialmente no discriminada: $N - \sum D = 3A.2 - \sum 3A.1$), residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en CINE 0, 1 y 2.

3. Interpretación

El indicador proporciona la diferencia absoluta de asistencia relativa a establecimientos educativos, de personas pertenecientes a cada una de las poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.), en relación a la asistencia relativa a establecimientos educativos, de personas pertenecientes a poblaciones potencialmente no discriminadas ($N - \sum D = 3A.2 - \sum 3A.1D$), en cada nivel educativo y en cada área considerada.

Los valores positivos diferentes de 0 confirman e indican el grado de la brecha en la desigual asistencia entre las poblaciones potencialmente discriminada y no discriminada (diferencia de participación entre las poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc. y la población favorecida). Y se leerían de la siguiente manera: existen XX puntos porcentuales de diferencia entre el porcentaje de acceso al nivel educativo C en la zona geográfica Z de la población no discriminada en comparación con la población discriminada.

Los valores negativos diferentes de 0 alertan sobre la posible mal interpretación o incorrecta especificación de los grupos favorecidos, ya que los teóricamente definidos como «favorecidos» tendrían una participación en el nivel educativo y área demográfica específicos, inferior al grupo teóricamente definido como «potencialmente discriminado». Los valores iguales a 0 o cuya diferencia con 0 resulte no significativa, indicarían igualdad de acceso y, por ello, de oportunidades educativas entre los diferentes grupos y representa la meta que se pretende alcanzar.

Indicador 3C: Brecha Asistencial Relativa en educación básica (CINE 0, 1 y 2) de las poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo

1. Definición

Brecha relativa de escolarización entre alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.) y alumnos y alumnas pertenecientes a la población no específica (potencialmente no discriminada), residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en los niveles educativos CINE 0, 1 y 2.

2. Propósito

Completar la información proporcionada por los Indicadores 3A.1 y 3A.2, en el marco del objetivo de garantizar la igualdad en la educación, plasmado en la Meta específica 3, en consonancia con la Meta general segunda, mediante un indicador de discriminación en la educación. En este sentido, el Indicador 3C intenta medir la desigualdad de oportunidades educativas, en términos del cociente entre la situación de las poblaciones potencialmente discriminadas (Indicador 3A.1) y la población potencialmente no discriminada (Indicador 3A.2). Para ello se establece la razón de participación efectiva entre grupos, mediante la división entre la proporción de alumnos y de alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.) y de alumnos y alumnas pertenecientes a la población no específica (potencialmente no discriminada: $N - \sum D = 3A.2 - \sum 3A.1$), residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en CINE 0, 1 y 2.

3. Interpretación

El indicador proporciona la razón de correspondencia entre la asistencia relativa a establecimientos educativos de personas pertenecientes a cada una de las poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.) y la asistencia relativa a establecimientos educativos, de personas pertenecientes a poblaciones potencialmente no discriminadas ($N - \sum D = 3A.2 - \sum 3A.1D$), en cada nivel educativo y en cada área considerada.

Los valores mayores que 0 confirman e indican el grado de la brecha en la asistencia desigual de las poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.) en relación a las potencialmente favorecidas. Y se leerían de la siguiente manera: por cada persona integrante de la población discriminada, acceden al nivel educativo C en la zona Z X personas de la población no discriminada.

Los valores inferiores a 0 alertan sobre la posible mal interpretación o incorrecta especificación de los grupos teóricamente definidos como «favorecidos», ya que estos tendrían una participación en el nivel educativo y área demográfica específicos, inferior al grupo teóricamente definido como «potencialmente discriminado». Los valores iguales a 1 o cuya diferencia con 1 resulte no significativa, indicarían igualdad de acceso y, por ello, de oportunidades educativas entre los diferentes grupos y representa la meta que se pretende alcanzar.

Indicador 4: Porcentaje de alumnado de minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes que realiza estudios de educación postobligatoria, académica o técnico profesional, y universitarios (CINE 2, 3, 5 y 6)

Indicador 4A.1: Tasa Bruta de Asistencia a educación postobligatoria, académica o técnico profesional, y universitaria (CINE 5B, 5A y 6) en poblaciones discriminadas

1. Definición

Porcentaje de alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes,

etc.), que realizan estudios de educación postobligatoria, académica o técnico profesional, y universitarios (CINE 5B, 5A y 6).

2. Propósito

La Meta específica 3, en consonancia con la Meta general segunda, se propone perseguir la igualdad en la educación. En este sentido los Indicadores 4A.1 y 4A.2 intentan contribuir a la medición de la desigualdad de oportunidades, midiendo la proporción de alumnos y de alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.) el 3A.1 y la proporción de alumnos y de alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente no discriminadas ($N - \sum D$, es decir el total de la población que no pertenece a ninguno de los grupos potencialmente discriminados) el 3A.2, en ambos casos residentes en zonas urbanas y zonas rurales, que realizan estudios de educación postobligatoria, académica o técnico profesional, y universitarios (CINE 5B, 5A y 6).

Será luego necesario poner en relación la participación registrada de cada grupo potencialmente discriminado con el grupo potencialmente no discriminado ($N - \sum D$), introduciendo dichas proporciones en medidas de desigualdad intergrupales, como las conocidas como de margen (las más sencillas: brechas relativa y absoluta de participación). Pero este abordaje se operacionalizará mediante los indicadores 4B y 4C.

3. Interpretación

El indicador proporciona el peso relativo o porcentaje de personas que asisten, en relación al total de personas en edad de asistir para cada población específica. Toda diferencia con 100 % representa la brecha en la cobertura del sistema educativo y será interpretada como un déficit en la cobertura educativa de la población específica considerada y deberá ser combatida. Pero, tratándose de una tasa bruta, esta interpretación no puede ser lineal, ya que en el numerador se incluyen personas con edades superiores a las del denominador, y en términos teóricos podría arrojar valores superiores al 100 %.

Indicador 4A.2: Tasa Bruta de Asistencia a educación postobligatoria, académica o técnico profesional, y universitaria (CINE 5B y 5A o 6) en la población no discriminada

1. Definición

Porcentaje de alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente no discriminadas en lo educativo ($N - \sum D$, es decir el total de la población que no pertenece a ninguno de los grupos potencialmente discriminados), residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en educación postobligatoria, académica o técnico profesional, y universitaria (CINE 5B y 5A o 6).

2. Propósito

La Meta específica 3, en consonancia con la Meta general segunda, se propone perseguir la igualdad en la educación. En este sentido los Indicadores 4A.1 y 4A.2 intentan contribuir a la medición de la desigualdad de oportunidades, midiendo la proporción de alumnos y de alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.) el 4A.1 y la proporción de alumnos y de alumnas per-

tenecientes a poblaciones potencialmente no discriminadas ($N-\sum D$, es decir el total de la población que no pertenece a ninguno de los grupos potencialmente discriminados) el 3A.2, en ambos casos residentes en zonas urbanas y zonas rurales, que realizan estudios de educación postobligatoria, académica o técnico profesional, y universitarios (CINE 5B, 5A y 6).

Será luego necesario poner en relación la participación registrada de cada grupo potencialmente discriminado con el grupo potencialmente no discriminado ($N-\sum D$), introduciendo dichas proporciones en medidas de desigualdad intergrupales, como las conocidas como de margen (las más sencillas: brechas relativa y absoluta de participación). Pero este abordaje se operacionalizará mediante los indicadores 4B y 4C.

3. Interpretación

El indicador proporciona el peso relativo o porcentaje de personas que asisten, en relación al total de personas en edad de asistir para la población específica. Toda diferencia con 100 % representa la brecha en la cobertura del sistema educativo y será interpretada como un déficit en la cobertura educativa de la población específica que deberá ser combatida. Pero, tratándose de una tasa bruta, esta interpretación no puede ser lineal, ya que en el numerador se incluyen personas con edades superiores a las del denominador, y en términos teóricos podría arrojar valores superiores al 100 %.

Indicador 4B: Brecha Asistencial Absoluta en educación postobligatoria y universitaria (CINE 5B y 5A o 6) de las poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo

1. Definición

Brecha absoluta de escolarización entre alumnos y alumnas pertenecientes a la población no específica (potencialmente no discriminada) y alumnos y alumnas pertenecientes a las poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.), residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en los Niveles educativos CINE 5B y 5A o 6.

2. Propósito

Completar la información proporcionada por los Indicadores 4A.2 y 4A.1, en el marco del objetivo de garantizar la igualdad en la educación, plasmado en la Meta específica 3, en consonancia con la Meta general segunda, mediante un indicador de desigualdad de oportunidades de acceso. En este sentido, el Indicador 4B intenta medir la desigualdad de oportunidades educativas, en términos de la distancia entre la situación de la población potencialmente no discriminada (Indicador 4A.2) y las poblaciones potencialmente discriminadas (Indicador 4A.1). Para ello se establece la distancia de participación efectiva entre grupos, mediante la diferencia entre la proporción de alumnos y de alumnas pertenecientes a la población no específica (potencialmente no discriminada: $N-\sum D = 3A.2 - \sum 3A.1$) y de alumnos y alumnas pertenecientes a las poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.), residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en CINE 5B y 5A o 6.

3. Interpretación

El indicador proporciona la diferencia absoluta de asistencia relativa a establecimientos educativos, de personas pertenecientes a poblaciones potencialmente no discriminadas ($N-\sum D = 4A.2 - \sum 4A.1D$), en cada nivel educativo y en cada área considerada, en relación a la asistencia relativa a establecimientos educativos de personas pertenecientes a cada una de las poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.).

Los valores positivos diferentes de 0 confirman e indican el grado de la brecha en la desigual asistencia, entre las poblaciones potencialmente discriminada y no discriminada (diferencia de participación entre las poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc. y la población favorecida). Y se leerían de la siguiente manera: existen XX puntos porcentuales de diferencia entre el porcentaje de acceso al nivel educativo C en la zona geográfica Z de la población discriminada en comparación con la población no discriminada.

Los valores negativos diferentes de 0, alertan sobre la posible mal interpretación o incorrecta especificación de los grupos favorecidos, ya que los teóricamente definidos como «favorecidos» tendrían una participación en el nivel educativo y área demográfica específicos, inferior al grupo teóricamente definido como «potencialmente discriminado». Los valores iguales a 0 o cuya diferencia con 0 resulte no significativa indicarían igualdad de acceso y, por ello, de oportunidades educativas entre los diferentes grupos y representa la meta que se pretende alcanzar.

Indicador 4C: Brecha Asistencial Relativa entre alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo

1. Definición

Brecha relativa de escolarización entre alumnos y alumnas pertenecientes a la población no específica (potencialmente no discriminada) y alumnos y alumnas pertenecientes a poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.), residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en los niveles educativos CINE 5B y 5A o 6.

2. Propósito

Completar la información proporcionada por los Indicadores 4A.1 y 4A.2, en el marco del objetivo de garantizar la igualdad en la educación, plasmado en la Meta específica 3, en consonancia con la Meta general segunda, mediante un indicador de discriminación en la educación. En este sentido, el Indicador 4C intenta medir la desigualdad de oportunidades educativas, en términos del cociente entre la población potencialmente no discriminada (Indicador 4A.2) y la situación de las poblaciones potencialmente discriminadas (Indicador 4A.1) en los niveles educativos post obligatorios y universitarios. Para ello se establece la razón de participación efectiva entre grupos, mediante la división entre la proporción de alumnos y de alumnas pertenecientes a poblaciones pertenecientes a la población no específica (potencialmente no discriminada: $N-\sum D = 4A.2 - \sum 4A.1D$) y de alumnos y alumnas potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.), residentes en zonas urbanas y zonas rurales, escolarizados en CINE 0, 1 y 2.

3. Interpretación

El indicador proporciona la razón de correspondencia, entre la asistencia relativa a establecimientos educativos, de personas pertenecientes a poblaciones potencialmente no discriminadas ($N-\sum D = 4A.2-\sum 4A.1D$), en cada nivel educativo y en cada área considerada y la asistencia relativa a establecimientos educativos de personas pertenecientes a cada una de las poblaciones potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.)

Los valores mayores que 1 confirman e indican el grado de la brecha en la asistencia desigual de las poblaciones potencialmente favorecidas en relación a las potencialmente discriminadas en lo educativo (poblaciones originarias, afrodescendientes, minorías étnicas, colectivos inmigrantes, etc.). Y se leerían de la siguiente manera: por cada persona integrante de la población discriminada, acceden al nivel educativo C en la zona Z X personas de la población no discriminada.

Los valores inferiores a 1 alertan sobre la posible mal interpretación o incorrecta especificación de los grupos teóricamente definidos como «favorecidos», ya que estos tendrían una participación en el nivel educativo y área demográfica específicos, inferior al grupo teóricamente definido como «potencialmente discriminado». Los valores iguales a 1 o cuya diferencia con 1 resulte no significativa, indicarían igualdad de acceso y, por ello, de oportunidades educativas entre los diferentes grupos y representa la meta que se pretende alcanzar

Indicador 5: Porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios

1. Definición

Porcentaje de alumnos y de alumnas pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios, escolarizados en CINE 1 y 2 que cuenta con libros y material educativo en su lengua materna.

2. Propósito

La Meta específica 4 se propone garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios. En este sentido, el Indicador 5 se propone medir la proporción de alumnos y de alumnas pertenecientes a minorías étnicas o poblaciones originarias (indígenas) que cuentan con libros y material educativo que garanticen una educación intercultural bilingüe.

3. Interpretación

En la medida en que el objetivo es garantizar el acceso de todos los niños de las minorías étnicas y pueblos originarios a libros y materiales educativos en su lengua materna, se esperará y propenderá, con el paso del tiempo, que el valor de este indicador en cada país se aproxime a 100 %. Toda diferencia con 100 %, supone niveles de brecha en el acceso que deben ser combatidos.

Indicador 6: Porcentaje de maestros bilingües que trabajan en las aulas bilingües con estudiantes que hablan en su mismo idioma originario

1. Definición

Porcentaje de maestros que imparten clase en los niveles educativos CINE 1 y 2 bilingües y que hablan en el idioma originario de sus alumnos, en el conjunto de profesores que imparten clase en aulas bilingües con alumnado cuya lengua materna no es la oficial.

2. Propósito

Al igual que el indicador anterior, el Indicador 6 atiende la necesidad de garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios. En este sentido, se propone medir la proporción de docentes —al frente de grupos de alumnos pertenecientes a minorías étnicas o poblaciones originarias (indígenas) cuyo idioma materno no es el oficial— que puedan impartir clase en el idioma originario de sus alumnos.

3. Interpretación

En la medida en que el objetivo es garantizar una educación inclusiva para todos los niños de las minorías étnicas y pueblos originarios, se esperará, y propenderá con el paso del tiempo, que la totalidad de los maestros que se encuentran a cargo de clases bilingües, hablen el idioma materno de sus alumnos, aun cuando no se el oficial. Por ello el objetivo es que el valor de este indicador en cada país se aproxime a 100 %. Toda diferencia con 100 %, supone una brecha estructural que debe ser combatida.

Indicador 7: Porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en la escuela ordinaria

1. Definición

Porcentaje de alumnos y alumnas diagnosticados por sus discapacidades como alumnos con necesidades educativas especiales incluidos en la escuela ordinaria en la educación básica.

2. Propósito

La Meta específica 5 se propone dar cumplimiento al objetivo de alcanzar la igualdad de oportunidades educativas, plasmado en la Meta general segunda, mediante las adaptaciones y ayudas necesarias para la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. Para su monitoreo, el Indicador 7 se propone relevar la proporción de niñas y niños con necesidades educativas especiales, que se encuentran escolarizados (incluidos) en clases ordinarias con alumnos ordinarios.

3. Interpretación

De acuerdo a la perspectiva pedagógica marco tras la elaboración del indicador, toda diferencia con 100 % será interpretada como una brecha estructural que debe ser combatida.

Meta General Tercera

Indicador 8: Tasa neta de matriculación de niños de 0 a 2 y de 3 a 5/6 años de edad

1. Definición

Cantidad de alumnos en edad oficial de asistir a educación preprimaria matriculados en dicho nivel educativo, expresado como porcentaje de la población en edad oficial de asistir a dicho nivel educativo (0-2 y 3-5/6 años de edad).

2. Propósito

Este indicador busca medir el grado en que los niños de 0 a 5/6 años de edad se encuentran asistiendo a un establecimiento educativo. La finalidad es brindar información que permita valorar y dar seguimiento a la Meta general tercera de «Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo» para niños de 0 a 6 años de edad (Meta específica 6).

3. Interpretación

Toda diferencia con 100 % será interpretada como una brecha estructural que debe ser combatida.

Indicador 9: Porcentaje de educadores que tienen título específico de educación inicial

1. Definición

Porcentaje de educadores que imparten clase en educación inicial (CINE 0) y que poseen un título de formación especializada en educación infantil de Nivel CINE 5B o superior que les habilita para ello (CINE 5B, 5A y 6).

2. Propósito

Este indicador busca medir el grado en que los niños que asisten a educación inicial se encuentran atendidos por personal titulado en formación docente específica. La finalidad es brindar información que permita valorar y dar seguimiento a la Meta general tercera que se propone potenciar el carácter educativo de la educación inicial garantizando la formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella (Meta específica 7).

3. Interpretación

Teniendo como meta al 2015 que entre el 30 % y el 70 % de los educadores que trabajan con niños de 0 a 6 años tengan la titulación establecida, y entre el 60 % y el 100 % la tenga al 2021.

Meta General Cuarta

Indicador 10: Porcentaje de escolarización y finalización de la Educación Primaria

Indicador 10A: Tasa neta de matriculación en educación primaria

1. Definición

Cantidad de alumnos en edad oficial de asistir a educación primaria matriculados en dicho nivel educativo, expresado como porcentaje de la población en edad oficial de asistir a dicho nivel educativo.

2. Propósito

Este indicador busca medir el grado en que los niños en edad de asistir a educación primaria se encuentran efectivamente matriculados en dicho nivel. La finalidad es brindar información que permita valorar y dar seguimiento a la Meta general cuarta de «Universalizar la Educación Primaria y la Secundaria Básica, y ampliar el acceso a la Educación Secundaria Superior» Asegurar la escolarización de todos los niños en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias.

3. Interpretación

Toda diferencia con 100 % será interpretada como un déficit estructural que debe ser combatido.

Indicador 10B: Tasa Bruta de finalización de educación primaria (Nivel CINE 1)

1. Definición

Número de alumnos que aprobaron el último año de educación primaria (o que obtuvieron la acreditación del nivel primario de educación) en el año t, independientemente de su edad, expresado como porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de educación primaria en el año t.

2. Propósito

Este indicador pretende reflejar la eficacia del sistema midiendo la cantidad de alumnos que egresan del nivel primario (aprueban el último año o adquieren acreditación del nivel primario de educación) como proporción de los matriculados en el último año del correspondiente curso.

3. Interpretación

Valores positivos inferiores a 100 % indican la proporción (porcentaje) de alumnos que egresaron de educación primaria (CINE 1) como proporción de los matriculados en el último grado de educación primaria en dicho año. Es deseable que el valor que se obtenga se aproxime lo más posible al 100 % y este incremento será objeto de la valoración del seguimiento del indicador. Debe tenerse presente que son teóricamente posibles valores superiores a 100 %, en la medida en que se trata de una tasa bruta.

Indicador 11: Porcentaje de escolarización y finalización de la educación secundaria básica**Indicador 11 A: Tasa neta de matriculación en educación secundaria básica****1. Definición**

Cantidad de alumnos en edad oficial de asistir a educación secundaria básica matriculados en dicho nivel educativo, expresado como porcentaje de la población en edad oficial de asistir a dicho nivel educativo.

2. Propósito

Este indicador busca medir el grado en que los niños en edad de asistir a educación secundaria básica se encuentran efectivamente matriculados en dicho nivel. La finalidad es brindar información que permita valorar y dar seguimiento a la Meta general cuarta de «Universalizar la Educación Primaria y la Secundaria Básica, y ampliar el acceso a la Educación Secundaria Superior», asegurando la escolarización de todos los niños en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias (Meta específica 8).

3. Interpretación

Toda diferencia con 100 % será interpretada como un déficit estructural que debe ser combatido.

Indicador 11B: Tasa Bruta de finalización de educación secundaria básica (Nivel CINE 2)**1. Definición**

Número de alumnos que aprobaron el último año de educación secundaria básica (o que obtuvieron la acreditación del nivel correspondiente) en el año t, independientemente de su edad, expresado como porcentaje del número de alumnos matriculados en el último grado de educación secundaria básica en el año t.

2. Propósito

Este indicador pretende reflejar la eficacia del sistema midiendo la cantidad de alumnos que egresan del nivel de educación secundaria básica (aprueban el último año o adquieren acreditación del nivel correspondiente) como proporción de los matriculados en el último año del correspondiente curso.

3. Interpretación

Valores positivos inferiores a 100 % indican la proporción (porcentaje) de alumnos que egresaron de educación secundaria básica (CINE 2) como proporción de los matriculados en el último grado de educación secundaria básica en dicho año. Es deseable que el valor que se obtenga se aproxime lo más posible al 100 % y este incremento será objeto de la valoración del seguimiento del indicador. Debe tenerse presente que son teóricamente posibles valores superiores a 100 %, en la medida en que se trata de una tasa bruta.

Indicador 12: Porcentaje de alumnado que completa la educación secundaria superior**Indicador 12: Tasa bruta de graduación de educación secundaria superior (nivel CINE 3)****1. Definición**

Número total de graduados del último grado de educación secundaria superior, independientemente de la edad, expresado como porcentaje de la población en edad teórica de ingreso a esos programas.

2. Propósito

Este indicador pretende reflejar la eficacia del sistema midiendo la proporción en que los alumnos (independientemente de su edad) egresan (aprueban) el correspondiente curso en relación a la población en edad de matricularse en el último grado de educación media superior.

3. Interpretación

Toda diferencia con 100 % será interpretada como un déficit estructural que debe ser combatido, aun cuando el 100 % representa una meta teórica que no necesariamente representa el tope de medición real.

Meta General Quinta**Indicador 13: Porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales****1. Definición**

Porcentaje, de todos los evaluados por la prueba internacional (LLECE 6.º grado, PISA, TIMSS o PIRLS) en un año determinado, de los evaluados que obtuvieron puntajes incluidos en los dos primeros niveles de la prueba.

2. Propósito

El propósito de este indicador es obtener información de logro en competencias que resulte internacionalmente comparable (aunque dicha comparación se restringirá a los países que participaron de las mismas pruebas) y que permita su evaluación en su evolución hacia las metas.

3. Interpretación

El resultado deseable es 0 %. De manera que cuanto más se aproxime el valor del indicador a 0 % mejor, y toda diferencia con este valor será considerado un déficit estructural a combatir

Indicador 14: Actualización de la educación en valores y para la ciudadanía en los currículos

1. Definición

Programas, proyectos, acciones, materias y contenidos específicos del currículo, dedicados a abordar temas de ciudadanía democrática, derechos humanos y sistemas democráticos y constitucionales de gobierno, diferentes de las clases habituales de religión, filosofía o ética, en los niveles educativos CINE 1 y 2.

2. Propósito

Este indicador intenta presentar una breve descripción de los programas, proyectos, acciones, materias y contenidos específicos que cada país ha implementado para educar en valores y para la ciudadanía.

3. Interpretación

En este sentido, el indicador es cualitativo y constituye un listado descriptivo por país, por lo tanto no aplica el apartado correspondiente a la interpretación.

Indicador 15: Tiempo semanal de lectura en las distintas etapas

1. Definición

Tiempo semanal promedio que se dedica de manera específica a leer textos diferentes a los escolares, en educación primaria y media básica (CINE 1 y 2) como proporción del tiempo lectivo semanal total (para la modalidad normal).

2. Propósito

Este indicador pretende dar cuenta de la relación comparada y de la evolución en el tiempo de las horas dedicadas semanalmente a la lectura. Elevados valores serán interpretados de manera positiva y su evolución en el tiempo será la materia de seguimiento del Indicador.

3. Interpretación

Como cada país, y al interior de cada sistema educativo, los diferentes planes y orientaciones suponen dedicaciones horarias a la lectura variables entre modalidades, el indicador dará cuenta de valores solo para la modalidad normal (no se tendrán en cuenta las modalidades extendida y a tiempo completo) que podrán ser interpretados de forma relativa en la comparación internacional tanto como al valorar de su evolución hacia las metas

Indicador 17⁸⁹: Tiempo semanal dedicado a la educación artística y a la educación física en las escuelas

Indicador 17A: Porcentaje de horas semanales de educación artística por alumno en la escuela

1. Definición

Número de horas semanales de educación artística por alumno, en educación primaria y media básica (CINE 1 y 2) expresado como porcentaje del tiempo lectivo semanal total.

2. Propósito

El indicador se propone brindar información sobre el volumen de horas de educación artística incluidas en el currículo escolar en educación primaria y educación secundaria básica.

3. Interpretación

El volumen de horas destinado a una actividad específica es una función de la cantidad de actividades previstas en el currículo, de manera que será necesario contar con información de la dedicación prevista a otras actividades para valorar los pesos relativos previstos para la educación artística. La evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 17B: Porcentaje de horas semanales de educación física por alumno en la escuela

1. Definición

Número de horas semanales de educación física por alumno, en educación primaria y media básica (CINE 1 y 2) expresado como porcentaje del tiempo lectivo semanal total.

2. Propósito

El indicador se propone brindar información sobre el volumen de horas de educación física incluidas en el currículo escolar en educación primaria y educación secundaria básica.

3. Interpretación

El volumen de horas destinado a una actividad específica es una función de la cantidad de actividades previstas en el currículo, de manera que será necesario contar con información de la dedicación prevista a otras actividades para valorar los pesos relativos previstos para la educación física. La evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 18: Porcentaje de alumnos que siguen formación científica o técnica en estudios postobligatorios

89. Por decisión del Consejo Rector, el indicador 16 fue retirado.

1. Definición

Porcentaje de alumnos matriculados en programas científicos o técnicos de educación terciaria (CINE 5B y 5A o 6) expresado como porcentaje de la población total matriculada en programas científicos o técnicos de educación terciaria (CINE 5B y 5A o 6).

2. Propósito

El indicador se propone brindar información sobre el volumen de alumnos que siguen formación científica o técnica en estudios terciarios como indicativo del grado en que el currículo escolar estimula el interés por la ciencia (Meta específica 12).

3. Interpretación

La proporción de jóvenes que optan por carreras de los sectores educativos Ciencias e Ingeniería, Industria y Construcción, son indicativos del grado en que los currículos escolares de un país estimulan el interés por la ciencia. Así, un mayor porcentaje estará reflejando un mayor grado de estimulación por las orientaciones científicas. Se espera que 1 de cada 5 jóvenes opte por este tipo de oferta formativa. Por lo tanto, la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 19: Porcentaje de escuelas con bibliotecas

1. Definición

Porcentaje de establecimientos educativos (escuelas) de los niveles CINE 1 y 2 que disponen de biblioteca de centro en relación con el total de establecimientos de cada nivel y titularidad.

2. Propósito

El indicador se propone brindar información que permita evaluar y dar seguimiento a la proporción de escuelas que se encuentran dotadas con bibliotecas (Meta específica 13), como un recurso elemental para garantizar la calidad de la educación (Meta general quinta).

3. Interpretación

Cuanto mayor sea la proporción de escuelas que cuentan con biblioteca, mejor. Así, toda diferencia con 100 % será interpretada como un déficit estructural a superar. Se espera que este indicador alcance valores no menores al 40 % en todos los países al 2015 y del 100 % al 2021. De manera que la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 20: Razón de alumnos por computador

1. Definición

Porcentaje de alumnos matriculados en escuelas públicas o privadas por computador de uso pedagógico, distinto del administrativo, en relación con el total de matriculados en escuelas públicas o privadas, en educación primaria y media (CINE 1, 2 y 3).

2. Propósito

El indicador se propone brindar información que permita evaluar y dar seguimiento a la cantidad media de alumnos matriculados que trabajan con un computador de uso pedagógico en escuelas privadas y públicas (Meta específica 13), como un recurso elemental para garantizar la calidad de la educación (Meta general quinta).

3. Interpretación

Cuanto menor sea la proporción de alumnos por computador mejor. Así, toda diferencia con 1 será interpretada como un déficit estructural a superar. Se espera que este indicador alcance valores entre 1/8 y 1/40 al 2015 y entre 1/2 y 1/10 al 2021. De manera que la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 21: Porcentaje de escuelas públicas de Primaria a tiempo completo

Indicador 21A: Porcentaje de escuelas primarias públicas (CINE 1) en las que los alumnos tienen al menos entre 30 y 40 horas semanales de jornada escolar

1. Definición

Porcentaje de escuelas públicas de CINE 1 en las que los alumnos tienen al menos entre 30 y 40 horas semanales de jornada escolar.

2. Propósito

El indicador se propone brindar información que permita evaluar y dar seguimiento a la proporción de escuelas de tiempo completo en educación primaria pública (Meta específica 14) como un recurso elemental para garantizar la calidad de la educación (Meta general quinta).

3. Interpretación

Cuanto mayor sea la proporción de escuelas públicas en las que los alumnos tienen al menos entre 30 y 40 horas semanales de jornada escolar, en educación primaria (CINE 1), mejor. Se espera que este indicador alcance valores no menores al 10 % en todos los países al 2015 y entre el 20 % y el 50 % al 2021. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. De manera que la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 21B: Porcentaje de escuelas primarias públicas (CINE 1) en las que los alumnos tienen al menos entre 25 y 29 horas semanales de jornada escolar

1. Definición

Porcentaje de escuelas públicas de CINE 1 en las que los alumnos tienen al menos entre 25 y 29 horas semanales de jornada escolar.

2. Propósito

El indicador se propone brindar, conjuntamente con el Indicador 21A, información que permita evaluar y dar seguimiento a la proporción de escuelas de tiempo completo en educación primaria pública (Meta específica 14) como un recurso elemental para garantizar la calidad de la educación (Meta general quinta).

3. Interpretación

Cuanto mayor sea la proporción de escuelas públicas en los que los alumnos tienen al menos entre 25 y 29 horas semanales de jornada escolar, en educación primaria (CINE 1), mejor. Se espera que este indicador alcance valores no menores al 10 % en todos los países al 2015 y entre el 20 % y el 50 % al 2021. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. De manera que la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 22: Porcentaje de escuelas que participan en programas de evaluación

Indicador 22A: Porcentaje de escuelas de cada nivel (CINE 1, CINE 2 o CINE 3) que participan en programas oficiales externos de evaluación de establecimientos educativos

1. Definición

Porcentaje de escuelas de educación primarias y media (CINE 1, 2 y 3) que participan en programas externos de evaluación de establecimientos educativos.

2. Propósito

El indicador se propone brindar información que permita evaluar y dar seguimiento a la proporción de escuelas que participan en programas de evaluación (Meta específica 15) como un recurso elemental para garantizar la calidad de la educación (Meta general quinta).

3. Interpretación

Cuanto mayor sea la proporción de escuelas que participan en programas oficiales de evaluación externa de establecimientos educativos, mejor. Se espera que este indicador alcance los valores más elevados, próximos al 100 % en 2021. De manera que la evolución en el tiempo del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 22B: Características de los programas externos de evaluación de establecimientos educativos

1. Definición

Características de los programas externos de evaluación de establecimientos educativos.

2. Propósito

El indicador 22B se propone ampliar la información brindada por el Indicador 22A sobre los programas externos de evaluación de establecimientos educativos mediante su caracterización.

3. Interpretación

La riqueza descriptiva resultante será de interpretación intuitiva.

Meta General Sexta

Indicador 23: Porcentaje de carreras técnico-profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias teniendo en cuenta la demanda laboral

Indicador 23A: Porcentaje de carreras técnico-profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias

1. Definición

Porcentaje de carreras técnico-profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (Niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados por competencias.

2. Propósito

El indicador pretende brindar información que permita valorar la conexión entre el sistema educativo y el mundo del empleo (Meta general sexta) mediante la adaptación y mejora del currículo por competencias (Meta específica 16).

3. Interpretación

El Proyecto Metas Educativas 2021 considera la adecuación entre el currículo y el empleo, una necesidad de las ofertas técnico-profesionales. De manera que se espera que en 2015 entre el 20 % y el 70 % de las carreras técnico-profesionales de todos los países cuenten con currículos diseñados por competencias, y que en 2021 lo sean entre el 50 % y el 100 %. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. Y la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 23B: Porcentaje de carreras técnico-profesionales cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral

1. Definición

Porcentaje de carreras técnico-profesionales de nivel educativo medio superior y terciario (Niveles CINE 3 y 5) cuyos currículos son diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral.

2. Propósito

El indicador pretende brindar información que permita valorar la conexión entre el sistema educativo y el mundo del empleo (Meta general sexta) mediante la adaptación y mejora del currículo teniendo en cuenta la demanda laboral (Meta específica 16).

3. Interpretación

El Proyecto Metas Educativas 2021 considera la adecuación entre el currículo y el empleo, una necesidad de las ofertas técnico-profesionales. De manera que se espera que en 2015 entre el 20 % y

el 70 % de las carreras técnico-profesionales de todos los países, cuenten con currículos diseñados teniendo en cuenta la demanda laboral, y que en 2021 lo sean entre el 50 % y el 100 %. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. Y la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 24: Porcentaje de alumnos que realizan prácticas formativas en empresas

1. Definición

Porcentaje de alumnos de CINE 3 y 5 que realizan prácticas formativas en empresas.

2. Propósito

El indicador, como el anterior, pretende brindar información que permita valorar la conexión entre el sistema educativo y el mundo del empleo (Meta general sexta) mediante la existencia de prácticas formativas en las empresas (Meta específica 16).

3. Interpretación

El Proyecto Metas Educativas 2021 considera la adecuación entre el currículo y el empleo, una necesidad de las ofertas técnico-profesionales. De manera que se espera que en 2015 entre el 30 % y el 70 % de los estudiantes de las carreras técnico-profesionales de todos los países, participen en programas de prácticas formativas en empresas, y que en 2021 lo hagan entre el 70 % y el 100 %. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. Y la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 25: Porcentaje de jóvenes procedentes de la ETP que acceden al empleo al finalizar sus estudios y en puestos afines con su capacitación

1. Definición

Porcentaje de titulados de 18 a 21 años de edad, procedentes de la Educación Técnico-Profesional de nivel medio superior (CINE 3) que acceden al empleo en puestos afines a su capacitación después de terminar sus estudios.

2. Propósito

El indicador, como los anteriores, pretende brindar información que permita valorar la conexión entre el sistema educativo y el mundo del empleo (Meta general sexta), midiendo la inserción laboral en el sector formal de los jóvenes egresados de la educación técnico-profesional (Meta específica 17).

3. Interpretación

El Proyecto Metas Educativas 2021 considera la adecuación entre el currículo y el empleo una necesidad de las ofertas técnico-profesionales. De manera que se espera que en 2015 entre el 30 % y el 60 % de los titulados procedentes de la Educación Técnico-Profesional de 18 a 21 años de edad, accedan a un puesto de trabajo acorde a sus estudios de ETP y que en 2021 lo hagan entre el 50 % y el 75 %. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. Y la

evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Meta General Séptima

Indicador 26: Porcentaje de población alfabetizada

Indicador 26: Tasa de analfabetismo

1. Definición

Porcentaje de población con 15 y más años de edad que aún no ha sido alfabetizada.

2. Propósito

El indicador 26 pretende brindar información que permita valorar las oportunidades de educación a lo largo de toda la vida (Meta general séptima) que tiene la población, garantizando el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades (Meta específica 18).

El indicador incluido en la letra del proyecto mediría la proporción de personas alfabetizadas en el total de personas. Guarismo que no refleja directamente la población objeto de las políticas y tiende a ser superior al complementario, es decir el de la proporción de personas analfabetas en el total de la población.

Esto presenta dos dificultades que se ha decidido superar con su reformulación:

Primeramente, que el indicador no enfoca el problema, ya que el problema es el analfabetismo y no la población alfabetizada.

En segundo lugar, y tratándose en todos los casos de guarismos cercanos al 90 %, que además se propone se acerquen con el paso del tiempo al 100 %, la escala tiende a disminuir la percepción de variación real, tornándolo, en el plano comunicacional e intuitivo, poco sensible. Es claro que un cambio de dos decimales, puede resultar significativo en guarismos inferiores al 10 %, pero puede resultar insignificante en porcentajes del entorno del 90 %. Cuanto más se reduzca el verdadero problema, es decir el analfabetismo, el indicador hubiera resultado menos sensible y útil en el seguimiento del problema.

Por ello se ha transformado para medir el complemento del 100 %, es decir el analfabetismo.

3. Interpretación

Este indicador permitirá una doble lectura.

En primer lugar, como el Proyecto Metas Educativas 2021 se propone ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida (Meta general séptima), garantizando el acceso a la educación (Meta específica 18) y la alfabetización es una condición fundacional para alcanzar estos objetivos, se ha puesto como meta al 2015 que menos del 5 % de la población joven y adulta (15 y más años de edad), sea analfabeta. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como

un déficit estructural a superar. Y la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Simultáneamente, la desagregación propuesta permite una segunda lectura. La comparación entre los valores de analfabetismo globales y los alcanzados en los sectores polares en materia de niveles de ingresos de los hogares (1er Quintil y Quintil mayor: el 20 % más pobre, en comparación con el 20 % más rico), posibilita una lectura de volumen y evolución de la brecha social en términos de los niveles de analfabetismo, resultando un insumo fundamental al momento de focalizar acciones específicas.

Indicador 27: Porcentaje de personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas que continúan estudiando

1. Definición

Razón de personas con 15 y más años de edad que siguen estudios en programas dirigidos a personas de alfabetización reciente en el año de referencia, en relación con las personas alfabetizadas en el año anterior.

2. Propósito

El indicador 27 pretende brindar información que permita valorar las oportunidades de educación a lo largo de toda la vida (Meta general séptima) que tiene la población, garantizando el acceso a la educación a las personas jóvenes y adultas con mayores desventajas y necesidades (Meta específica 18), mediante información sobre la proporción de personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas que continúa estudiando.

3. Interpretación

El Proyecto Metas Educativas 2021 recoge el guante de los ODM, proponiéndose garantizar para todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida (Meta general séptima). En este marco se ha fijado como meta que en 2021 entre el 30 % y el 70 % de las personas jóvenes y adultas recién alfabetizadas continúen sus estudios. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. Y la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 28: Tasa de participación de personas con 15 y más años de edad, en programas de formación y capacitación continua presenciales y a distancia

1. Definición

Porcentaje de personas con 15 y más años de edad que participa en programas de formación y capacitación continua presenciales y a distancia.

2. Propósito

El indicador 28 pretende brindar información que permita valorar las oportunidades de educación a lo largo de toda la vida (Meta general séptima) que tiene la población, incrementar la participación de los jóvenes y adultos en programas de formación continua presenciales y a distancia (Meta espe-

cífica 19), mediante información relativa a la proporción de personas que participa en programas de capacitación continua.

3. Interpretación

El Proyecto Metas Educativas 2021 recoge el guante de los ODM, proponiéndose garantizar para todas las personas, oportunidades de educación a lo largo de toda la vida (Meta general séptima). En este marco se ha fijado como meta que en 2015 el 10 % de las personas jóvenes y adultas participe en algún curso de capacitación continua y que en 2021 lo haga el 20 %. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. Y la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Meta General Octava

Indicador 29: Porcentaje de titulación en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad

1. Definición

Porcentaje de docentes titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad que enseñan en educación primaria y secundaria (Niveles CINE 1, 2 y 3), independientemente del nivel educativo (Nivel CINE) de dicha formación.

2. Propósito

Este indicador pretende brindar información que permita monitorear el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta general octava), mediante el mejoramiento de la formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria (Meta específica 20), midiendo la proporción de titulados en formación inicial docente con acreditación oficial de su calidad.

3. Interpretación

Se han fijado como metas las mismas que las previstas en el proyecto, aun habiéndose procesado un cambio en la unidad de análisis: que en 2015 entre el 20 % y el 50 % de los docentes cuenten con un título de formación pedagógica inicial con acreditación oficial de su calidad y que en 2021 lo tenga entre el 50 % y el 100 %. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. Y la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 30: Porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia, superior al nivel 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, > nivel 3), y porcentaje de profesorado de secundaria con formación universitaria y pedagógica

Indicador 30A: Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5B, 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad

1. Definición

Porcentaje de docentes de primaria titulados en formación inicial docente de nivel educativo terciario o superior (CINE 5) con acreditación oficial de su calidad.

2. Propósito

El Indicador 30A pretende brindar información sobre el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta general octava), mediante el mejoramiento de la formación inicial del profesorado de educación primaria (Meta específica 20), midiendo el porcentaje de profesorado de primaria con formación especializada en docencia de nivel terciario (CINE de nivel 5B, 5A o 6).

3. Interpretación

Se ha fijado como meta que en 2015 entre el 40 % y el 80 % de los docentes de educación primaria cuenten con un título de formación pedagógica inicial de nivel terciario con acreditación oficial de su calidad y que en 2021 lo tenga entre el 70 % y el 100 %. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. Y la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 30B: Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (CINE 5A y 6) con acreditación oficial de su calidad

1. Definición

Porcentaje de docentes de secundaria titulados en formación inicial docente de nivel universitario (Niveles CINE 5A o 6) con acreditación oficial de su calidad.

2. Propósito

El Indicador 30B pretende brindar información sobre el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta general octava), mediante el mejoramiento de la formación inicial del profesorado de educación secundaria (Meta específica 20), midiendo el porcentaje de profesorado de secundaria con formación especializada en docencia de nivel universitario (CINE de nivel 5A o 6).

3. Interpretación

Se ha fijado como meta que en 2015 entre el 40 % y el 80 % de los docentes de educación secundaria cuenten con un título de formación pedagógica inicial de nivel universitario con acreditación oficial de su calidad y que en 2021 lo tenga entre el 70 % y el 100 %. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. Y la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 31: Porcentaje de escuelas y de docentes que participan en programas de formación continua e innovación educativa

Indicador 31A: Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua

1. Definición

Porcentaje de docentes que participan en programas de formación continua.

2. Propósito

El Indicador 31A pretende, como los Indicadores 30A y 30B, brindar información sobre el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta general octava). En este caso, mediante el fortalecimiento de la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente (Meta específica 21), midiendo el porcentaje de docentes de primaria y secundaria (Niveles CINE 2 y 3) que participan en programas de formación continua.

3. Interpretación

Se ha fijado como meta que en 2015 al menos el 20 % de los docentes de educación primaria y secundaria participen en programas de formación continua y que en 2021, por lo menos el 35 %. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. Y la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 31B: Porcentaje de escuelas que participan en programas de innovación educativa

1. Definición

Porcentaje de escuelas que participan en programas o proyectos de innovación educativa.

2. Propósito

El Indicador 31B pretende, como los Indicadores 30A y 30B, brindar información sobre el fortalecimiento de la profesión docente en los países de Iberoamérica (Meta general octava). En este caso, mediante la medición del fortalecimiento de la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente (Meta específica 21), midiendo el porcentaje de escuelas de primaria y secundaria (Niveles CINE 2 y 3) que participan en programas y proyectos de innovación educativa.

3. Interpretación

Se ha fijado como meta que en 2015 al menos el 20 % de las escuelas de educación primaria y secundaria participen en programas de innovación educativa y que en 2021 por lo menos el 35 %. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. Y la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Meta General Novena

Indicador 32: Porcentaje de becas de movilidad de estudiantes e investigadores entre países iberoamericanos

Indicador 32A: Porcentaje de estudiantes de educación terciaria (CINE 5-8) con becas de movilidad con países iberoamericanos

1. Definición

Porcentaje de estudiantes de educación terciaria con becas de movilidad con países iberoamericanos.

2. Propósito

El Indicador 32A pretende brindar información sobre la integración iberoamericana del conocimiento y la investigación científica (Meta general novena), mediante información sobre la existencia y evolución de redes universitarias para la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos (Meta específica 22). Para ello se propone medir el porcentaje de becas de movilidad de los estudiantes e investigadores entre los países iberoamericanos. Tratándose de dos aspectos diferentes, se abordará en este indicador lo relativo a las becas de movilidad de los estudiantes, dejando la medición de las becas de movilidad de los investigadores, para el Indicador 32B.

3. Interpretación

Es necesario fijar metas para 2015 y 2021. La evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 32B: Porcentaje de investigadores con becas de movilidad con países iberoamericanos

1. Definición

Porcentaje de investigadores con becas de movilidad entre países iberoamericanos.

2. Propósito

El Indicador 32A pretende brindar información sobre la integración iberoamericana del conocimiento y la investigación científica (Meta general novena) mediante información sobre la existencia y evolución de redes universitarias para la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos (Meta específica 22). Para ello se propone medir el porcentaje de becas de movilidad de los estudiantes e investigadores entre los países iberoamericanos.

Tratándose de dos aspectos diferentes, se abordará en este indicador lo relativo a las becas de movilidad de los investigadores, dejando la medición de las becas de movilidad de los estudiantes, para el Indicador 32A.

3. Interpretación

Es necesario fijar metas para 2015 y 2021. La evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 33: Porcentaje de investigadores en jornada completa

1. Definición

Porcentaje de investigadores con dedicación horaria equivalente a jornada completa.

2. Propósito

El Indicador 33 se propone brindar información pertinente para evaluar la integración iberoamericana del conocimiento y la investigación científica (Meta general novena), mediante el reforzamiento la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región (Meta específica 23). Para ello se propone medir el porcentaje de investigadores con dedicación horaria equivalente a jornada completa.

3. Interpretación

Se ha fijado como meta que en 2015 al menos el 0,5 % de los investigadores tengan una dedicación equivalente de jornada completa y que en 2021 por lo menos el 3,5 % la tengan. Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. Y la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.

Indicador 34: Porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB

1. Definición

Porcentaje de inversión en I+D en la región con respecto al PIB.

2. Propósito

El Indicador 34 pretende brindar información sobre la integración iberoamericana del conocimiento y la investigación científica (Meta general novena), reuniendo información sobre los recursos destinados por cada país a I+D. Así el porcentaje de inversión en I+D con respecto al PIB, expresa la voluntad y prioridades políticas en relación la promoción de la investigación científica y la innovación tecnológica en términos relativos a los recursos disponibles en cada país, así también como su evolución en el tiempo.

3. Interpretación

Se ha fijado como meta que en 2015 la inversión en I+D se sitúe entre el 0,3 % y el 1,4 % del PIB (media de la región en 0,93 %) y que en 2021 entre el 0,4 % y el 1,6 % del PIB (media de la región en 1,05 %). Así, toda diferencia con la meta prevista será interpretada como un déficit estructural a superar. Y la evolución en el tiempo del valor del indicador será la materia del seguimiento y evaluación hacia las metas.



BICENTENARIO DE
INSTRUCCIONES
DEL AÑO XIII



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA