

COLECCIÓN
LA UNIVERSIDAD SE INVESTIGA

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

30 años para construir futuro

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN PERMANENTE



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Prorectorado
de Enseñanza

Mercedes Collazo (coordinadora)

Diego Amarilla, Carolina Cabrera, Sylvia De Bellis, Virginia Fachinetti, Nancy Peré, Vanesa Sanguinetti

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

30 años para construir futuro

Mercedes Collazo
coordinadora

Diego Amarilla, Carolina Cabrera, Sylvia De Bellis,
Virginia Fachinetti, Nancy Peré, Vanesa Sanguinetti

La Universidad se Investiga

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

30 años para construir futuro

Mercedes Collazo
coordinadora

Diego Amarilla, Carolina Cabrera, Sylvia De Bellis,
Virginia Fachinetti, Nancy Peré, Vanesa Sanguinetti



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Prorectorado
de Enseñanza

Mercedes Collazo (coordinadora)

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República. 30 años para construir futuro – Montevideo: Universidad de la República, 2026. 268 pp.

(La Universidad se Investiga / Comisión Sectorial de Enseñanza y Educación Permanente)

ISBN: 978-9974-O-2386-4

e-ISBN: 978-9974-O-2401-4

Rector de la Universidad de la República

Héctor Cancela

Prorrector

Pablo Martinis

Comisión Sectorial de Enseñanza

ÁREA DE TECNOLOGÍAS Y CIENCIAS

DE LA NATURALEZA Y EL HÁBITAT

Titular

Alejandro Amaya

Alternos

Ernesto Domínguez

Carlos Luna

Vanessa Lujambio

Gustavo Marisquirena

ÁREA SOCIAL Y ARTÍSTICA

Titular

Inés Urrestarazu

ÁREA SALUD

Titular

Carolina Rodríguez

Alternas

Claudia Lema

ORDEN DOCENTE

Titular

Carina Curione

Alternos

Cecilia Stari

ORDEN ESTUDIANTIL

Titular

Lucia Devincenzi

Alternas

Cecilia Villar

Pilar Cunha

ÁREA DE EVALUACIÓN

DE POLÍTICAS DE

ENSEÑANZA

Gabriel Errandonea

Leandro Pereira

Mariana Yozzi

Emiliano Clavijo

UNIDAD ACADÉMICA

Mercedes Collazo

Nancy Peré

Carolina Cabrera

Virginia Fachinetti

Vanessa Sanguinetti

Diego Amarilla

Bruno Lasar

Avril Regueira

EQUIPO EDITOR

Coordinación

Nancy Peré

Matías Núñez

DISEÑO GRÁFICO

Gabriela Pérez Cavaglia

CORRECCIÓN Y

DIAGRAMACIÓN

UCUR - Ediciones

Universitarias

Nairí Aharonián

(revisión de textos)

Andrea Duré

(diagramación)

En cubierta: Campus Universitario Luisi Janicki. Fotografía de Liroy Rodríguez Lees.

Índice

Prólogo.....	9
Prólogo. 30 años de políticas de enseñanza y una apuesta estratégica.....	11
Presentación	15
Capítulo 1. Configuración de las políticas centrales de enseñanza de grado en la Universidad de la República	19
Etapas de desarrollo institucional	19
Patrones de configuración de las políticas educativas: innovación y continuidad	42
Hacia la transformación del modelo pedagógico.....	48
Referencias	50
Capítulo 2. Perfil de los llamados concursables de la Comisión Sectorial de Enseñanza 2016-2024.....	53
Introducción.....	53
Descripción, alcance y nivel de satisfacción de la demanda	54
Perfil sociodemográfico de los y las docentes que participan en los proyectos financiados de los llamados concursables de la Comisión Sectorial de Enseñanza	60
Análisis presupuestal de los llamados concursables de la Comisión Sectorial de Enseñanza (2016-2024).....	68
Distribución del presupuesto otorgado a los proyectos financiados por área de conocimiento y servicio en los llamados de la Comisión Sectorial de Enseñanza (2016-2024).....	74
Distribución del presupuesto otorgado a los proyectos aprobados por servicio en el llamado a Recursos Humanos (2016-2024)	103
Reflexiones finales	105

Capítulo 3. Participación de los servicios universitarios

en los llamados de la Comisión Sectorial de Enseñanza 2016-2024 107

Introducción.....	107
Tipología 1. Caracterización inicial de los servicios universitarios según indicadores de escala y financiamiento.....	110
Tipología 2. Caracterización inicial de los servicios universitarios según indicadores de escala y financiamiento.....	116
Reflexiones finales	122
Referencias	123

Capítulo 4. Políticas curriculares: creación de nuevas carreras

y renovación de los planes de estudios 125

Introducción.....	125
Políticas de diversificación curricular.....	125
Políticas de cambio curricular del conjunto de la oferta educativa.....	143
Referencias	157

Capítulo 5. Políticas de formación y perfeccionamiento pedagógico docente 159

Introducción.....	159
Contexto de fundamentación y creación de políticas de formación pedagógico-didáctica.....	160
La formación docente impulsada desde la Comisión Sectorial de Enseñanza	163
La formación pedagógica didáctica en los diferentes planes estratégicos	164
Descripción y análisis de la Formación Pedagógico-Didáctico de los Docentes Universitarios, organizado por Áreas Académicas.....	167
Programa de Desarrollo Pedagógico Docente.....	179
El alcance en participantes.....	190
Evaluación de los cursos.....	194
Consideraciones finales sobre el programa Desarrollo Pedagógico Docente	195
Una mirada conjunta a los dos programas propuestos desde la Comisión Sectorial de Enseñanza	195
A modo de cierre y de nueva apertura	198
Referencias	201

Capítulo 6. Aportes de la Comisión Sectorial de Enseñanza

a la producción del campo de la educación superior nacional203

Introducción.....	203
El desarrollo del campo de la educación superior.....	204
La formación de recursos humanos y el desarrollo de la investigación educativa.....	208
Circulación del conocimiento e intercambio académico.....	221
Corolario.....	224
Referencias.....	225

Capítulo 7. Aportes de la Comisión Sectorial de Enseñanza

a la construcción institucional: otras iniciativas de políticas de enseñanza229

Introducción.....	229
Fortalecimiento estratégico de la enseñanza universitaria.....	230
La Subcomisión Articulación y flexibilidad curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado.....	230
La Ordenanza de Estudios de Grado y otras Formaciones Terciarias.....	240
Comisión Académica de Grado.....	241
Ciclos Iniciales Optativos.....	242
Nueva escala de calificaciones.....	244
Suplemento al título.....	245
Enseñanza en línea.....	245
Cursos propedéuticos.....	247
Corolario.....	248
Referencias.....	249

Capítulo 8. Balances y aportes para la construcción

de una nueva agenda de políticas de enseñanza 251

Balance general.....	251
Algunos aportes para una nueva agenda de políticas de enseñanza.....	257
Referencias.....	266

Rectorías de la Universidad de la República

Jorge Brovetto (1989, 1990-1994, 1994-1998)

Rafael Guarga (1998-2002, 2002-2006)

Rodrigo Arocena (2006-2010, 2010-2014)

Roberto Markarian (2014-2018)

Rodrigo Arim (2018-2022, 2022-2024)

Álvaro Mombrú (2025, interino)

Héctor Cancela (2025-2026)

Presidencias de la Comisión Sectorial de Enseñanza (1994-2002)

Adolfo Elizaincín

Marta Demarchi

Daniel Buquet

Selva Artigas

Prorrectorías de Enseñanza

Pablo Pebé (2003-2006)

Luis Calejari (2007-2014)

Fernando Peláez (2015-2019)

Juan Cristina (2019-2023)

Estela Castillo (2023-2025)

Pablo Martinis (2025-2026)

Prólogo

Al asumir el cargo de prorectora de Enseñanza advertimos que prontamente se cumplirían treinta años de la creación de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República (Udelar). Además, durante el período ocurrieron otras actualizaciones en la institucionalidad que implicaron tanto la incorporación de la Unidad de Educación Permanente como la creación de los prorectorados como estructuras organizativas. En este escenario, entendimos que estos momentos bisagra son oportunidades valiosas para detenernos, evaluar el camino recorrido y planificar acciones que se orienten a promover mejoras en la enseñanza en la Udelar.

En este sentido, el Área Pedagógica, denominada antes Unidad Académica, asumió el desafío de sistematizar y documentar algunas de las políticas implementadas desde sus inicios. De este modo, durante 2025 se organizó una serie de talleres que tomaron como insumo elementos de dicha sistematización y permitieron problematizar el escenario actual y futuro. Finalmente, el proceso deriva en la presente publicación con su título final *Políticas de renovación de la enseñanza e investigación en educación superior en la Udelar* que no prevé ser la culminación de un ciclo, sino que confío en que podrá aportar insumos que fortalezcan la reflexión institucional.

La historia recorrida evidencia que la Udelar debe continuar profundizando políticas orientadas a la democratización del acceso a la Educación Superior, a la mejora de la calidad educativa y al avance hacia un Sistema Nacional de Enseñanza Terciaria Pública (SNETP). Para sostener este rumbo, es imprescindible mejorar la gestión, transparentar los procedimientos, actualizar estrategias y detectar problemas a partir de la experiencia

acumulada. Todo ello permite formular políticas que respondan a las necesidades del estudiantado actual y de toda la comunidad universitaria, pero fundamentalmente que fortalezcan el trabajo que se lleva adelante en cada uno de los servicios universitarios.

En este sentido, la memoria institucional constituye un insumo fundamental para garantizar continuidad de las políticas implementadas para la mejora de la enseñanza, mejorar procesos y contribuir a la construcción de una universidad más ágil, moderna y sostenible.

En ese marco, los informes escritos se consolidan como herramientas clave para el análisis sectorial y para la elaboración de propuestas. En este caso, además, se complementa con elementos que surgieron a partir de profusos debates orientados a evaluar prácticas, mejorar procedimientos y promover la participación y la escucha activa entre diversos actores universitarios y no universitarios. Estamos convencidos de que la deliberación colectiva —aunque más extensa— conduce a decisiones más legítimas y de mayor calidad.

Confiamos en que este libro fortalezca la memoria institucional y se convierta en un insumo significativo para la toma de decisiones futuras.

Estela Castillo
Prorectora de Enseñanza
julio 2023-octubre 2025

Prólogo.

30 años de políticas de enseñanza y una apuesta estratégica

Celebrar los treinta años de la creación de la Comisión Sectorial de Enseñanza constituye una ocasión propicia para revisar el alcance de las políticas de enseñanza desarrolladas por la Universidad de la República durante este período.

De la lectura del conjunto de capítulos que integran este libro emergen múltiples líneas de análisis y reflexión sobre los temas que involucran a la enseñanza en la realidad universitaria. De ese amplio conjunto, y de manera deliberadamente selectiva e interesada, me parece oportuno hacer énfasis en tres aspectos: la construcción de la enseñanza como una política universitaria estratégica; la democratización del acceso, la permanencia y el egreso en la formación universitaria, y las transformaciones en el modelo pedagógico universitario.

En relación con la *construcción de la enseñanza como política universitaria estratégica*, si bien aún es posible advertir cierta subordinación respecto de otras funciones universitarias, resulta indudable que el transcurso de estos treinta años da cuenta de avances significativos en la conformación de un campo específico de problemas y de intervención institucional. El desarrollo de los distintos capítulos muestra con claridad cómo la creación de la CSE permitió trascender una concepción de la enseñanza basada en iniciativas dispersas para avanzar hacia la construcción de una agenda propia de políticas universitarias en la materia.

Desde esta perspectiva, la historia que reconstruye la obra puede leerse como un proceso de progresiva consolidación de la enseñanza como objeto de planificación, financiamiento, evaluación y producción de conocimiento. Los variados programas, llamados concursables, reformas normativas y estructuras institucionales creadas durante estas décadas expresan la

emergencia de una nueva institucionalidad universitaria que ha avanzado paulatinamente en el reconocimiento de la enseñanza como una dimensión estratégica para el desarrollo de la Universidad de la República.

Este eje permite destacar que uno de los aportes sustantivos de la cse ha sido la instalación de la idea de que la calidad de la enseñanza requiere políticas específicas, recursos propios y capacidades institucionales de innovación.

El reconocimiento de la educación superior como un derecho se vincula estrechamente con los procesos de *democratización del acceso, de la permanencia y del egreso en la formación universitaria*. Los análisis que se presentan en la obra muestran cómo las políticas de enseñanza otorgaron un lugar central a los desafíos derivados de la masificación de la matrícula estudiantil, la descentralización territorial y la necesidad de construir trayectorias educativas más inclusivas.

La propia noción de democratización ha experimentado una evolución significativa. Los problemas vinculados a la expansión de la matrícula comenzaron a ser abordados desde perspectivas centradas en la diversificación curricular, la flexibilización de los recorridos formativos, el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles y el combate a la desvinculación temprana. La creación de dispositivos como el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progres), el desarrollo de los ciclos iniciales optativos (CIO), la generalización de los sistemas de créditos y las iniciativas de apoyo al ingreso y al egreso constituyen expresiones de una misma orientación estratégica.

Uno de los aprendizajes fundamentales de estos treinta años, que proyecta desafíos hacia el futuro, radica en la constatación de que la democratización universitaria no puede reducirse al acceso. Supone también la creación de condiciones institucionales que permitan a estudiantes con trayectorias, territorios y condiciones de vida diversas sostener y culminar sus estudios.

En lo que refiere a la *transformación del modelo pedagógico universitario*, es necesario destacar que las líneas de trabajo promovidas por la cse a lo largo de estas tres décadas han estado orientadas a cuestionar aspectos centrales del modelo universitario tradicional y a promover nuevas concepciones de enseñanza, aprendizaje y formación docente.

La innovación educativa, la formación pedagógica de las y los docentes, la creación de unidades de apoyo a la enseñanza, la incorporación de tecnologías digitales, la flexibilización curricular, la curricularización de la extensión, la producción de conocimiento sobre educación superior y el desarrollo de didácticas específicas forman parte de un mismo proceso histórico orientado a la transformación de las prácticas universitarias.

Mirados en perspectiva, los treinta años de trayectoria de la CSE expresan mucho más que la consolidación de un conjunto de programas, dispositivos institucionales o líneas de acción específicas. Dan cuenta de la construcción de una concepción de universidad que tiende a reconocer a la enseñanza como una dimensión estratégica para la democratización del conocimiento y para el ejercicio efectivo del derecho a la educación superior. La institucionalización de políticas de enseñanza, la ampliación de las oportunidades de acceso, permanencia y egreso, y la transformación de las prácticas pedagógicas forman parte de un mismo horizonte político: el de una universidad pública comprometida con la igualdad, la producción crítica de conocimiento y la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Los desafíos del presente y del futuro exigen profundizar este camino. En un contexto atravesado por nuevas desigualdades sociales, por transformaciones tecnológicas aceleradas y por disputas sobre el sentido de lo público, resulta imprescindible apostar estratégicamente al fortalecimiento de una enseñanza universitaria capaz de albergar la diversidad de trayectorias estudiantiles, promover experiencias formativas integrales y contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos con los destinos colectivos. Lejos de habilitar cualquier complacencia, los logros alcanzados constituyen una plataforma desde la cual renovar el compromiso con una Universidad de la República cada vez más abierta, inclusiva, crítica y socialmente relevante. Los aportes reunidos en este libro son una valiosa contribución para sostener esa reflexión y para seguir construyendo, desde la enseñanza, una universidad a la altura de los desafíos democráticos de nuestro tiempo.

Pablo Martinis
Prorrector de Enseñanza

Presentación

A treinta años de la creación de la CSE de la Udelar como organismo central del cogobierno universitario que tiene a su cargo la coordinación, estímulo, y desarrollo de la actividad de enseñanza de la institución, su Unidad Académica¹ (UA) busca con esta publicación contribuir a la sistematización y la evaluación de las principales políticas educativas impulsadas por la Udelar a nivel central, así como aportar ideas para la construcción colectiva de una nueva agenda de transformaciones.

Los diferentes insumos elaborados por la UA se colectivizaron y se discutieron en las *Jornadas Institucionales de Evaluación de Políticas* convocadas por el Prorectorado de Enseñanza. Así, este libro recoge valoraciones y debates que tuvieron lugar a lo largo de los siguientes encuentros:

- Primera jornada: *Evaluación de las políticas de mejor de la enseñanza: proyectos concursables*, 30 de abril de 2025.
- Segunda jornada: *Evaluación de las políticas de desarrollo pedagógico docente*, 25 de junio de 2025.
- Tercera jornada: *Evaluación de las políticas curriculares: diversificación y renovación de los planes de estudios*, 28 de agosto de 2025.
- Cuarta jornada: *Evaluación de las políticas de producción de conocimiento en educación superior*, 29 de abril de 2026.

En el primer capítulo se sistematizan las principales etapas y líneas de políticas educativas impulsadas por la Udelar en las tres primeras décadas de desarrollo de la CSE, a través de mecanismos de proyectos

1 En la actualidad, Área Pedagógica de la UA del Prorectorado de Enseñanza.

concursables contingentes y permanentes, de proyectos de asignación directa por contrato programa, así como de ejecución directa de políticas a través de programas centrales. Se identifican además los principales patrones de configuración de las políticas de enseñanza y su orientación hacia la transformación del modelo pedagógico tradicional.²

En el segundo capítulo se caracterizan los proyectos concursables de la CSE financiados entre 2016 y 2024, en relación con las áreas de conocimiento y con los servicios de la Udelar. El análisis se organiza a partir de aperturas por llamado y se aborda cada una de las líneas concursables impulsadas por la CSE. Para cada llamado se consideran tres dimensiones: el monto del financiamiento otorgado; la cantidad de proyectos presentados y financiados, y el porcentaje de satisfacción de la demanda. En paralelo, se identifican y describen las principales características sociodemográficas de las y los docentes que acceden al financiamiento, con especial atención a sus trayectorias académicas, grados docentes y afiliación institucional.

El tercer capítulo presenta una exploración tipológica de los servicios universitarios de la Udelar a partir de su escala institucional y de su desempeño en los mecanismos de financiamiento concursable promovidos por la CSE. El objetivo es identificar patrones y agrupamientos entre servicios con perfiles institucionales semejantes, considerando tanto dimensiones estructurales (como la proporción de estudiantes y docentes), como variables asociadas a la participación y eficacia en llamados concursables.

El cuarto capítulo tiene como finalidad sistematizar los principales rasgos y dinámicas de las etapas institucionales de construcción y ejecución de las políticas de diversificación curricular de la Udelar y de renovación conjunta y concertada de los planes de estudios. Presenta asimismo resultados de las encuestas administradas por la UA a las y los coordinadores de las carreras con el fin de valorar algunos de los avances alcanzados en la transformación curricular y sus impactos en términos de innovación curricular y de enseñanza.

El capítulo 5 presenta las políticas diseñadas e implementadas para la profesionalización pedagógica de los docentes universitarios, tomando

2 Pautado por la centralidad del saber desplegado a través de la explicación, el sesgo aplicativo de las actividades y el carácter verificativo de las evaluaciones (Maggio, 2021).

como unidad de análisis los Programas de Formación Didáctica de las Áreas Académicas promovidos a partir del Plan Estratégico de la Universidad de la República (Pledur) 2000-2005 y del Programa de Desarrollo Pedagógico Docente (DPD) elaborado en 2016 por la CSE. Se seleccionan estos programas creados centralmente por su llegada a los colectivos docentes de los servicios y su articulación con los problemas cotidianos de la enseñanza y las necesidades de desarrollo de las didácticas específicas disciplinarias y profesionales.

En el sexto capítulo se presenta una aproximación a las políticas de producción de conocimiento promovidas por la Udelar a partir de los primeros años del siglo XXI en el área de la educación superior (ES), y en particular, de la enseñanza universitaria. Por un lado, la producción de conocimiento en ES ligada a las políticas centrales y descentralizadas de formación de recursos humanos altamente calificados: tesis de maestrías y doctorados en ES. Por otro, la producción de conocimiento ligada a las políticas centrales de estímulo a la investigación sobre la enseñanza universitaria: convocatorias institucionales a proyectos concursables presentados por equipos docentes. Para finalizar se plantean las formas de circulación del conocimiento e intercambio académico promovidas por el organismo en estas décadas.

En el capítulo 7 se recuperan una variedad de acciones desarrolladas por la CSE, con el respaldo de la UA, que aportaron a la construcción institucional de la Udelar. Se describe así la labor desarrollada por la Subcomisión de Flexibilidad y Articulación Curricular, la creación de la Comisión Académica de Grado, la promulgación de la Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria (OG), la promoción de la nueva escala de calificaciones y la coordinación de la enseñanza en línea.

El último capítulo presenta un balance general de las políticas impulsadas por la CSE en estas décadas, aglutinadas en la perspectiva de promoción de innovaciones que, desde su creación, se le asigna institucionalmente al organismo. De este modo, se repasan las innovaciones curriculares, didácticas, de desarrollo pedagógico docente y de producción de conocimiento en el campo de la educación superior, así

como los alcances y los límites de las líneas e instrumentos de política implementadas.

Para culminar, y con vistas a la construcción de una nueva agenda de transformaciones, la UA propone un conjunto de reflexiones e iniciativas que surgen del seguimiento y la evaluación de las políticas promovidas por la CSE en estas décadas. Los principales ejes refieren al diseño de políticas de fortalecimiento del primer año de las carreras, la incorporación al currículo universitario de las nuevas agendas y enfoques epistemológicos, el diseño de una política de mejora de los procesos de egreso y evaluación de los planes de estudios, así como el fortalecimiento de las políticas de innovación educativa asociadas a la formación pedagógica.

*Unidad Académica
Prorrectorado de Enseñanza*

Capítulo 1. Configuración de las políticas centrales de enseñanza de grado en la Universidad de la República

Etapas de desarrollo institucional

Desde el retorno a la democracia, la Universidad de la República promovió políticas centrales de investigación, enseñanza y extensión para impulsar un desarrollo estratégico institucional que permitiera superar el modelo histórico de descentralización política de las facultades y avanzar en la construcción de políticas públicas universitarias. Con este fin, creó organismos centrales de cogobierno —que posteriormente se constituirían en prorectorados—,¹ destinados al fomento general de las funciones universitarias.

Puede afirmarse que la genuina descentralización pasa por la creación de este tipo de organismos centrales, capaces de dar cabida a todas las voces universitarias, por débiles que sean, en el momento de discutir los asuntos de interés general, y de contribuir a desalentar enfoques parcializados y aspiraciones hegemónicas inconvenientes para el correcto desarrollo de la institución (Brovetto, 1998).

En este marco, se conformó el 7 de diciembre de 1993 la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), que tendrá como principal cometido asesorar al Consejo Directivo Central (CDC) en materia de políticas de enseñanza

¹ La creación en 2003 de la figura de los prorectores da lugar a la resignificación de los organismos centrales sectoriales. En 2024 se crean los prorectorados como estructuras organizativas centrales vinculadas al cumplimiento de las funciones universitarias (CDC, Res. n.º 2, 30/04/2024).

y promover iniciativas de fomento de la innovación en la educación universitaria.

En este primer capítulo reconstruimos las principales etapas² y líneas de políticas educativas impulsadas por la Udelar en las tres primeras décadas de desarrollo de la CSE a través de mecanismos de proyectos concursables contingentes y permanentes, de proyectos de asignación directa por contrato programa, así como de ejecución directa de políticas a través de programas centrales. Finalmente, se identifican los principales patrones de configuración de las políticas de enseñanza y su orientación hacia la transformación del modelo pedagógico tradicional de matriz positivista, con raíz en la universidad moderna (Lucarelli, 2009).

Etapas de restauración institucional: generación de políticas de enseñanza descentralizadas (1985-1993)

A partir de 1985 la Udelar llevó adelante un proceso de reconstrucción de sus estructuras fundamentales, cercenadas durante la intervención, dándole prioridad inicialmente a la conformación de los cuadros de investigación y supeditando la mejora de la calidad de la enseñanza a los impactos del desarrollo científico. En el marco de los múltiples desafíos que la universidad debió asumir, la renovación pedagógica ocupó en los primeros años de la recuperación de la democracia un lugar subalterno en las políticas universitarias generales. En este sentido, ante el desmantelamiento del aparato científico durante el período de la intervención, el gobierno universitario priorizó la creación de estructuras de alta jerarquía vinculadas a la investigación científica (Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas [Pediciba], 1986; Comisión Sectorial de Investigación Científica [CSIC], 1992; entre otras).

La política originalmente desarrollada por el Rectorado en el área de la enseñanza partía del supuesto de que el avance logrado en la

2 Las etapas de política institucional se identifican con los períodos rectorales, pero abarcan también los períodos de ejecución presupuestal que exceden el inicio de cada rectorado

investigación y en la apertura al medio, que de manera muy importante se estaban alcanzando en la Universidad, se traduciría, de manera casi automática e inevitable, en una elevación de la calidad de la enseñanza impartida. Este efecto se ha verificado solo en parte y más allá de los logros alcanzados en materia de renovación de planes de estudio, docentes con mayor dedicación horaria, nuevas facultades, diversificación de opciones educativas, creación de más de cincuenta posgrados y centenares de cursos de educación permanente, la función enseñanza no se ha visto dinamizada y transformada en la medida de lo necesario para lograr un adecuado nivel de excelencia (Brovetto, 1998, p. 34).

No obstante, en paralelo, los centros universitarios emprendieron en este período las reformas curriculares requeridas por el nuevo escenario democrático y se comienzan a delinear los modos de enfrentar la crisis de una enseñanza que pasa a desarrollarse en condiciones de masificación.³ De este modo, durante la segunda mitad de los años ochenta se llevaron a cabo intensos procesos de evaluación y de reformulación de los planes de estudios, y las nuevas propuestas curriculares se aprobaron a lo largo de la década del noventa. Más de la mitad de las facultades renovaron en estos años sus planes de estudios y, como veremos después, se inicia el proceso de diversificación curricular e institucional.

En este momento es que surgen las primeras estructuras de apoyo a la enseñanza que buscan encontrar respuestas pedagógicas a los problemas del cambio curricular y de la enseñanza de grado, en el contexto de las fuertes demandas sociales que conlleva la vuelta a la democracia y, más ampliamente, de las necesidades de reconstrucción institucional y académica.

3 La población estudiantil se estimaba en los años noventa en 55.000 y el plantel docente, en 6500 (Brovetto, 1998).

Etapa de gestación de las políticas centrales de enseñanza (1994-2000)

Creación de la Comisión Sectorial de Enseñanza

Durante el rectorado de Jorge Brovetto,⁴ la Udelar creó un organismo central de cogobierno universitario destinado a la coordinación, al estímulo y al desarrollo de la función de enseñanza, con atribuciones y deberes específicos en materia de desarrollo de la carrera docente y la formación pedagógica; de orientación de los planes de estudios; de promoción de la investigación en Educación Universitaria y articulación con el sistema educativo nacional (Ordenanza CSE, CDC 7/12/1993, Res. n.º 34).

Sus primeras autoridades fueron figuras referentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE): su entonces decano, Adolfo Elizaincín⁵ y la directora del Departamento de Ciencias de la Educación, Marta Demarchi,⁶ fundadora del Grupo de Trabajo de Formación Docente que nucleaba las unidades pedagógicas de la época.⁷ En esta etapa fundacional, se verifica una clara incidencia de este grupo en la construcción de la primera agenda central de política educativa. La integración de algunos de sus miembros al organismo central de cogobierno, recién constituido, logra permear la orientación inicial de las políticas de enseñanza universitaria (Collazo *et al.*, 2015).

4 Jorge Brovetto. Ingeniero químico; profesor universitario e investigador científico, ocupó durante dos períodos consecutivos el rectorado (1989-1998) de la Udelar, la presidencia de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y la secretaría ejecutiva de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). En 2013 le fue otorgado el título de Doctor Honoris Causa de la Universidad de la República.

5 Adolfo Elizaincín. Licenciado en Literatura Española de la Universidad de la República y PhD en Filología Románica por la Universidad de Tübingen, Alemania. Decano de la FHCE entre 1997 y 2006.

6 Directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la FHCE de la Udelar desde la reapertura democrática.

7 Las primeras unidades pedagógicas fueron creadas por las facultades de Medicina, Enfermería, Veterinaria, Psicología, Derecho, Ingeniería, Odontología y Nutrición (Collazo *et al.*, 2015).

Si bien su asignación presupuestal inicial fue muy baja, la CSE promovió en esta etapa una variedad de líneas de acción destinadas a desarrollar una política central de «mejora de la calidad de la enseñanza» que buscaba contrarrestar, por un lado, los problemas de masificación estudiantil, y, por otro, las debilidades que presenta el novel plantel docente universitario. En tal sentido, se abren llamados anuales a proyectos concursables con fondos contingentes y permanentes para los rubros que se describen en el cuadro 1.

CUADRO 1. LÍNEAS DE MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Período fundacional 1997-2000	Innovación en la enseñanza de grado
	Adquisición y elaboración de material didáctico
	Innovación y mejoramiento de los planes de estudio que atienden al incremento de la matrícula
	Fortalecimiento de la enseñanza de grado por Áreas Académicas
	Formación y Evaluación Docente
	Instalación y Fortalecimiento de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza

Fuente: elaboración propia a partir de fuentes documentales de la CSE de la Udelar.

De un total de 240 solicitudes, la CSE financió durante el período 1997-2000 alrededor de 150 proyectos, con discontinuidad en varias líneas de llamados, y alcanzó a cubrir el 58 % de la demanda (tabla 1).

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

TABLA I. PROYECTOS CONCURSABLES PARA LA MEJORA
DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA. FONDOS CONTINGENTES

	1997	1998	1999	2000	Total	Porcentaje de aprobación
	F	F	F	F	F	%
Innovación en la enseñanza de grado	7	10	8	19	44	24
Formación y evaluación docente / Programa de RRHH	12	10	8	10	40	65
Instalación y fortalecimiento de las UAE	14	10			24	86
Material didáctico	26				26	100
Planes de estudios y masificación		6			6	40
Fortalecimiento de la enseñanza por áreas académicas				11	11	34
TOTAL	59	36	16	40	151	58

Nota: F: financiados.

Fuente: elaboración propia a partir de fuentes documentales de la CSE de la Udelar.

En 1997 se financiaron, asimismo, quince proyectos a través de fondos de asignación directa en las líneas de *Innovación e incremento masivo de la matrícula* (8), *Carreras cortas* (2) y *Apoyo a posgrados* (5).

En este marco, la CSE se focalizó en su período fundacional al fortalecimiento de la docencia universitaria, estimulando la profesionalización y el desarrollo de las capacidades de mejora de la calidad de la enseñanza e innovación educativa, para lo que contó con el respaldo de las estructuras especializadas de apoyo pedagógico que se creaban en los servicios. 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 disciplinarios y profesionales específicos.

Etapa de desarrollo estratégico de la enseñanza universitaria (2000-2006)

Con la llegada al Rectorado de Rafael Guarga,⁸ la Udelar cursó durante 1999 un amplio debate institucional que se plasma en el denominado documento de los *Consensos para la transformación de la Universidad de la República*,⁹ acordado entre las autoridades, la Asociación de Docentes Universitarios del Uruguay (ADUR) y la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), cuyo propósito fue el de explorar y definir los consensos existentes entre los protagonistas del gobierno universitario con la finalidad de orientar las transformaciones a impulsar en la Universidad de la República.

En relación con las problemáticas de la enseñanza de grado, se alcanzaron por primera vez acuerdos institucionales sobre políticas de reforma curricular y de desarrollo profesional docente en materia pedagógica. Se incorporan así las políticas de diversificación, de renovación, de flexibilidad y de articulación curricular, además de que se sugirieron la creación de tramos comunes en carreras afines, la introducción del concepto de crédito como unidad de medida del trabajo estudiantil (aprobado por el CDC el 31/5/2005), la preservación de un perfil de formación general y con pertinencia social en el grado, y la experimentación de nuevas metodologías y tecnologías de enseñanza, entre otros.

En relación con la docencia universitaria, se planteó la necesidad de conferirle a la labor de enseñanza un peso significativo en la evaluación docente, de incorporar la formación pedagógica con especial énfasis en los aspectos didácticos y de implementar efectivamente la carrera docente. Se inició en este período, además, una política sostenida de articulación entre la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) y la Udelar que

8 Rafael Guarga. Ingeniero industrial; profesor universitario e investigador científico, decano de la Facultad de Ingeniería durante dos períodos y rector de la Udelar entre 1998 y 2006. Ocupó la Secretaría Ejecutiva de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) en 2005-2008. Fue reconocido con el título de Doctor Honoris Causa de la Universidad de la República en 2022.

9 Universidad de la República. Consejo Directivo Central. Resoluciones adoptadas por el CDC en sesión ordinaria de 21 de setiembre de 1999, Distribuido n.º 304/99.

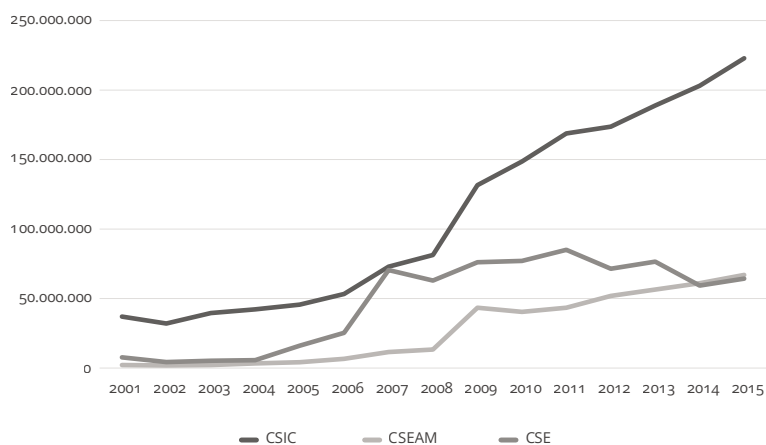
dio lugar a acuerdos de proyectos conjuntos de educación tecnológica, de formación docente y de mejora de la interfase entre la enseñanza media y la superior.

De este modo, y con un importante incremento presupuestal, las políticas de enseñanza se reformulan con un enfoque de planeamiento estratégico, aglutinadas en torno a la meta fundamental de la descentralización de la enseñanza universitaria.

Como se ve en el gráfico 1, el presupuesto de la CSE en este período se multiplicó por siete en relación con su período fundacional, se igualó en 2007 con la CSIC, y se estabilizó finalmente hasta 2015. En la década siguiente no se registran incrementos significativos en la asignación presupuestal del organismo.

A lo largo de este período se articuló una variedad de proyectos institucionales, a través de mecanismos concursables y de asignación directa de fondos, que tuvieron como principal propósito brindarle respuestas a la *demanda creciente de educación superior*, con criterios de *equidad social y geográfica* y *mejora de la oferta pública* (primer objetivo estratégico, PLEDUR 2000 y 2005).

GRÁFICO 1. EVOLUCIÓN DE LA ASIGNACIÓN PRESUPUESTAL DE LAS COMISIONES SECTORIALES DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, 2001-2015



Nota: valores en millones de pesos uruguayos constantes.

Fuente: Contaduría Central de la Udelar.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

CUADRO 2. PROYECTOS INSTITUCIONALES. PLEDUR 2000-2004 Y 2005-2009

Proyectos institucionales 2000-2004. Modalidades: proyectos concursables y contratos programa	Mejora de la calidad de la enseñanza: Innovación educativa y Materiales Didácticos
	Atención a la demanda del crecimiento del alumnado
	Educación a distancia
	Enseñanza para estudiantes radicados en el interior
	Estímulo y fortalecimiento de nuevas ofertas de grado
	Formación didáctica de docentes universitarios
	Proyectos conjuntos con ANEP
	Mejora de la infraestructura no edilicia para la enseñanza de grado
Proyectos institucionales 2005-2009. Modalidades: proyectos concursables y contratos programa	Mejora de la enseñanza de grado
	Atención a la demanda del crecimiento del alumnado
	Ampliación y Diversificación de la Función de Enseñanza a Nivel Nacional
	Articulación y Flexibilidad Curricular en las Carreras Técnicas, Tecnológicas y de Grado. Fortalecimiento y Estímulo a Nuevas Ofertas
	Formación Didáctica de los Docentes Universitarios
	Fortalecimiento de la Comisión Sectorial de Enseñanza
	Proyectos Conjuntos con ANEP-Interinstitucionales: - Interfase ANEP-Udelar - Formación Docente - Educación Tecnológica Terciaria

La función de enseñanza constituye, de este modo, un capítulo fundamental de los PLEDUR de 2000 y de 2005, con la articulación de siete proyectos institucionales en cada período que ya no solo involucraron iniciativas de mejora de la calidad de la enseñanza, sino también de atención a la enseñanza a estudiantes radicados en el interior del país, estímulo a la educación a distancia, ampliación y diversificación de la oferta con criterios de flexibilidad y articulación curricular, formación didáctica de los docentes y proyectos conjuntos con ANEP.

De un total de 1103 solicitudes, la CSE financió durante el período 2001-2007 550 proyectos, lo que alcanzó para cubrir el 50 % de la demanda, con estabilidad en las convocatorias en la mayoría de las líneas de llamados (tabla 2).

TABLA 2. PROYECTOS CONCURSABLES PARA LA MEJORA
DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA. FONDOS CONTINGENTES

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total	Porcentaje de aprobación
	F	F	F	F	F	F	F	F	%
Innovaciones educativas	30		32	14	13	10	12	111	27
Material didáctico						5	14	19	31
Educación a distancia	5	5	5	5	5			25	41
Alternativas metodológicas cursos masivos	17	20	13	9	9	8	2	78	72
Enseñanza estudiantes radicados en el interior	11	17	16	16	16			76	100
Apoyo a RRHH	28	36	30	36	20	27	32	209	62
Infraestructura	20	12						32	82
TOTAL	111	90	96	80	63	50	60	550	50

Fuente: Estadísticas básicas, DGPlan, Udelar.

A ello se le suman 405 proyectos de asignación directa por contratos programa en las líneas de Atención a la masificación (110), Educación a distancia (36), Estímulo y fortalecimiento de nuevas ofertas de grado (126), Formación didáctica (30) y Proyectos conjuntos con ANEP (103).

Desde ese momento las políticas centrales de enseñanza evolucionaron hacia una diversificación y una complejización crecientes, tanto desde el

punto de vista de la gestión académica, administrativa y presupuestal como de las posibilidades de evaluación y seguimiento institucional.

En 2006 la CSE sometió su actividad a un proceso de evaluación institucional interna y externa que mostró ciertas fortalezas, pero también debilidades estructurales derivadas de una valoración de los alcances de las políticas particularmente compleja. Conformada la función de enseñanza de manera histórica por el desarrollo de un conjunto de bienes simbólicos, a diferencia de la actividad de investigación —objetivable en términos de número e impacto de publicaciones—, sus resultados se manifiestan en el aprendizaje y en la calidad de la formación de los estudiantes y graduados (Universidad de la República, 2007).

Etapas de diversificación y expansión de las políticas de enseñanza universitaria (2006-2014)

Esta etapa se inscribe en el rectorado de Rodrigo Arocena,¹⁰ momento en el que la Udelar promueve un activo proceso de reforma universitaria. Inspirado en el legado reformista latinoamericano y en un enfoque de educación superior orientada al desarrollo del país, rejerarquizó la construcción de un proyecto educativo de fuerte compromiso social, vinculado con el medio, a la vez que estrechamente asociado a la creación de conocimiento y a la promoción de perspectivas interdisciplinarias.

Se definió como meta principal de la reforma «la generalización de la enseñanza avanzada, de calidad y conectada con el trabajo a lo largo de toda la vida activa»,¹¹ en la perspectiva de la construcción de un sistema nacional de educación pública flexible que asegurara la movilidad horizontal y vertical a estudiantes y docentes, habilitando la continuidad educativa y la articulación con el mundo del trabajo.

10 Rodrigo Arocena. Matemático; doctor en Ciencias, doctor en Estudios del Desarrollo y profesor universitario. Se desempeñó como rector de la Universidad de la República en los períodos 2006-2010 y 2010-2014.

11 Jornada Extraordinaria del cbc de la Universidad de la República, 15/04/2007.

Se propusieron para la enseñanza tres ejes de transformación con numerosas líneas de acción a desarrollar a través de proyectos concursables, pero también a través de la creación de programas centrales responsables de la ejecución de políticas específicas y de otras formas de desarrollo institucional. Por un lado, se mantuvieron los ejes «Mejora de la calidad de la enseñanza» y «Desarrollo de la enseñanza terciaria a nivel nacional». Por otro, se incorporó uno nuevo de «Atención al estudiante y promoción de la enseñanza activa».

De este modo, la nueva agenda de gobierno se caracterizó por la fuerte expansión y diversificación de las políticas de enseñanza, que profundizaron y abordaron nuevos temas e incorporaron por primera vez una política orientada al desarrollo de acciones de respaldo directo a los estudiantes con el objetivo estratégico del combate a la desvinculación temprana y a la deserción. Esta política estuvo a cargo de un equipo docente central que conformó posteriormente el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía), junto con las unidades de enseñanza de los servicios que contaron en este período con apoyo presupuestal directo, a través de proyectos concursables, para desarrollar el apoyo estudiantil.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

CUADRO 3. LÍNEAS DE ACCIÓN DE LA AGENDA DE REFORMA UNIVERSITARIA, 2008¹²

Agenda de Reforma 2008	Atención al estudiante y promoción de la enseñanza activa
	Desarrollo de Ciclos Iniciales Optativos
	Promoción del Estatuto del Estudiante y de la Ordenanza de Estudios de Grado de la Udelar
	Implementación de sistemas de créditos en toda la Udelar
	Acogida y seguimiento de estudiantes de ingreso
	Promoción de la diversificación de modalidades de enseñanza de una misma asignatura, racionalización y multiplicación de horarios de cursos
	Desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación al servicio de diversas modalidades educativas
	Mejora de la calidad de la enseñanza de grado
	Nuevas ofertas de grado y fortalecimiento de nuevas carreras en desarrollo
	Desarrollo experimental e incorporación de innovaciones educativas. Elaboración de material didáctico y publicaciones
	Fortalecimiento de aulas, talleres, clínicas y laboratorios
	Fortalecimiento de las UAE
	Formación de recursos humanos para la docencia.
	Espacios multifuncionales
	Fomento de la movilidad estudiantil
	Apoyo a los procesos de acreditación regional de las carreras universitarias
	Contribución al programa de desarrollo de bibliotecas
	Enseñanza terciaria a escala nacional
	Desarrollo de la formación tecnológica terciaria
	Promoción del Programa Nacional de Enseñanza Terciaria Agraria
	Impulso a la colaboración con la ANEP en otras ofertas educativas, en la formación de docentes y en la coordinación entre diversos niveles de la enseñanza

12 Jornada Extraordinaria del cdc de la Universidad de la República, 15/04/2007.

Antes de esta etapa, facultades tradicionales como Agronomía, Veterinaria o Psicología contaban con servicios específicos de apoyo estudiantil especialmente dedicados a dificultades de aprendizaje, pero es a partir de este nuevo rectorado que se diseña una política institucional integral de atención estudiantil que se ubica a la cabeza del proceso de reforma de la enseñanza universitaria.

Esta iniciativa se llevó a cabo con un perfil de intervención de apoyo estudiantil que se visualizó como estratégico para las políticas universitarias de promoción de la continuidad de los estudios y de la generalización de la enseñanza avanzada. Como principales rasgos innovadores se propuso un enfoque integral que involucraba:

- la atención a las diferentes etapas de transición estudiantil, abordando no solo el ingreso, sino también el preingreso y el egreso universitario;
- una concepción del apoyo que trasciende el abordaje de las situaciones de vulnerabilidad, procurando movilizar estrategias de sostén global a través de la promoción de vínculos solidarios e intergeneracionales que implican la acción conjunta y el protagonismo activo de los estudiantes;
- la construcción de una identidad universitaria que intenta trascender el ámbito de la carrera o la facultad en la que se inserta cada sujeto por medio de la transversalización de experiencias;
- la apertura de múltiples canales de intervención que buscan vehicular nuevas formas de participación, promoviendo la apropiación y la autonomía por parte de los actores involucrados;
- el desarrollo de estrategias y metodologías diversificadas y novedosas de apoyo que, trascendiendo lo discursivo, se acercan al estudiante y no trabajan solo a demanda, adecuándose a la amplia variedad de situaciones, teniendo en cuenta los aspectos subjetivos y contextuales, y
- el trabajo en redes como uno de los soportes fundamentales del Programa, involucrando una gran cantidad de actores institucionales, internos y externos, que hacen posible la amplia cobertura alcanzada y facilitan la legitimación de los procesos

de intervención (Informe de Balance y Recomendaciones del Progreso, 2010).

En concomitancia con lo anterior, se creó en 2008 el proyecto intersectorial Flor de Ceibo para apoyar el Plan Ceibal¹³ a través de acciones de extensión, enseñanza e investigación, con la participación de estudiantes universitarios.

Posteriormente, se transformó en 2011 el proyecto de «Generalización del uso educativo de las TIC en la Udelar» en el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Udelar (ProEVA) que promovió la generalización del uso de la plataforma Moodle como herramienta de apoyo a la expansión de la enseñanza en todo el territorio nacional.

En 2012 se conformó un núcleo estadístico en la UA de la CSE, a partir del cual se creó en 2014 la Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza (USIEN) que desarrollara funciones de investigación, asesoramiento, seguimiento y monitoreo del proceso de diseño, ejecución y evaluación de las políticas de enseñanza, mediante recursos académicos de alta especialización.

A propuesta del cogobierno, se creó en 2014 el Programa de Lectura y Escritura Académica (PROLEA) con el propósito de aplicar pruebas diagnósticas de comprensión lectora en el ingreso a las carreras y de atender las necesidades de formación estudiantil y docente en esta área.

Finalmente, en 2016 se conformó en el marco del Progreso una línea de trabajo dirigida a formar estudiantes privados de libertad que tuvo un fuerte impulso en los rectorados posteriores.

A nivel de proyectos concursables, en este período se les dio continuidad a las líneas de innovación y enseñanza semipresencial, de apoyo a recursos humanos, infraestructura y equipamiento, de diversificación para la atención de la masividad, y se crearon dos nuevas líneas: una convocatoria a Proyectos Estudiantiles de Enseñanza y otra a Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza (Pimceu), junto con la CSIC.

13 Centro de innovación educativa con tecnologías digitales del Estado uruguayo, en <https://ceibal.edu.uy/>.

De un total de 1768 solicitudes, la CSE financia durante el período 2008-2014 cerca de 1000 proyectos, alcanzando a cubrir el 55 % de la demanda (tabla 3).

TABLA 3. PROYECTOS CONCURSABLES PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA. FONDOS CONTINGENTES

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total	Porcentaje de aprobación
	F	F	F	F	F	F	F	F	%
Innovaciones educativas	12			16		11	11	50	30
Cursos semi-presenciales, TIC, REA	26	29	27	25		22		129	57
Elaboración de Manuales Didácticos		20	23			10		53	34
Espacios multifuncionales Equipamiento			28	27	32	32	28	147	60
Proyectos estudiantiles	34	36		22		22	30	144	69
Apoyo a RRHH	9	42	60	52	64	74	70	371	65
Diversificación de horarios y modalidad de enseñanza			12	43		20		75	60
Pimceu (CSE-CSIC)						10		10	15
Total	81	127	150	185	96	201	139	979	55

Fuente: Estadísticas Básicas de la DGPlan, Udelar.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

Se trató de un período rectoral fuertemente orientado a la generalización de la enseñanza avanzada en todo el territorio nacional, durante el que jugó un papel primordial la Comisión Coordinadora del Interior (CCI), la que, junto con la CSE promovió la oferta de carreras nacional, como veremos más adelante.

En lo que refiere al organismo sectorial, su principal política fue el apoyo estudiantil para atender los problemas de desvinculación temprana, permanencia y egreso, y más ampliamente, para dinamizar la vida universitaria estudiantil, así como también la conformación de programas específicos para el desarrollo de las tecnologías digitales en la enseñanza.

Por último, en esta etapa se alcanzaron los acuerdos para la aprobación de la primera norma institucional que orientará los estudios de grado y otras formaciones terciarias de la Udelar, así como aspectos generales de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes (Universidad de la República, 2011).¹⁴

A iniciativa del Prorectorado de Extensión —como veremos en el capítulo de políticas curriculares—, se desarrolló a su vez un activo movimiento de curricularización de la extensión universitaria a través del desarrollo de estrategias pedagógicas de *prácticas integrales*. Las reformas de los planes de estudios que tienen lugar a punto de partida de la Ordenanza de Grado incorporarán esta política con gran fuerza.

Etapa de fortalecimiento de perspectivas académicas (2014-2018)

El período del rectorado de Roberto Markarian¹⁵ le dio continuidad a la mayoría de las políticas de enseñanza antecedentes, pero buscó recuperar una perspectiva académica que entendió, en cierta medida, cercenada durante el período anterior de reforma universitaria.

14 Orientaciones que se desarrollarán en el capítulo dedicado a las políticas curriculares.

15 Roberto Markarian. Doctor en Matemática y profesor universitario. Ocupó durante el período 2014-2018 el rectorado de la Udelar. En 2022 se lo reconoció con el título de Doctor Honoris Causa de la Universidad de la República.

En este sentido, desde la CSE se promovieron nuevas iniciativas que buscaron atender las necesidades de apoyo académico de los estudiantes, para lo que se generó una línea de proyectos concursables de «Apoyo académico-disciplinar a cursos de primer año» y se promovieron iniciativas de intervención del Progres a nivel de tutorías académicas.

Asimismo, se creó un llamado para «Apoyo a ajustes de planes de estudios» en función de una valoración crítica de los resultados de la aplicación de la Ordenanza de Estudios de Grado. En este mismo marco, se resolvió la disolución del proyecto Flor de Ceibo, de la línea de Proyectos Estudiantiles y se ajustaron los alcances del Progres a.

En un total de 961 solicitudes, la CSE financia durante el período 2015-2018 más de 550 proyectos, alcanzando a cubrir el 60 % de la demanda y no da continuidad al llamado de «Diversificación de horarios y modalidades de enseñanza» (tabla 4).

Como se desarrollará en un capítulo específico, también se creó el programa de Desarrollo Pedagógico Docente (DPD) que le dio un nuevo impulso institucional a la formación pedagógica y didáctica de los docentes de la Udelar. Con él se buscó capacitar a través de este programa concursable a docentes noveles a través de nuevas modalidades de cursos y de la promoción de comunidades de prácticas focalizadas en el desarrollo de las didácticas específicas y de las profesiones.

El prorroctorado de este período reimpulsó la modificación de la escala de calificaciones de la universidad, alcanzándose el acuerdo general en el CDC en 2018.

Esta también resultó una etapa fértil en materia de evaluación y de reglamentación de los ciclos iniciales optativos (CIO) que la Udelar impulsados por la Udelar desde 2005 para acompañar el proceso de descentralización universitaria, implementados a partir de 2010.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

TABLA 4. PROYECTOS CONCURSABLES PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD
DE LA ENSEÑANZA. FONDOS CONTINGENTES

	2015	2016	2017	2018	Total	Porcentaje de aprobación
	F	F	F	F	F	%
Innovaciones educativas	18	30		23*	71	62
Manuales didácticos	10		26	10	46	32
Apoyo académico-disciplinar a cursos de primer año		14	14	14	42	84
Iniciativas de desarrollo pedagógico docente		15	13	11	39	89
Apoyo a ajustes curriculares		8	6	9	23	79
Equipamiento e infraestructura	28	29	22	26	105	85
Apoyo a RRHH	63	55	32	49	199	54
Diversificación de horarios y modalidades de enseñanza	21				21	78
Pimceu (CSE-CSIC)			14		14	37
Total	161	151	127	142	581	60

Nota: * Llamado bienal de ejecución 2018-2019.

Fuente: Estadísticas Básicas de la DGPlan, Udelar.

Etapas de emergencia sanitaria y pospandemia: preservación del derecho a la educación (2019-2024)

El período rectoral conducido por Rodrigo Arim¹⁶ le dio continuidad en su plan estratégico al conjunto de las líneas de enseñanza consolidadas en los rectorados anteriores: políticas de mejora de la calidad de la enseñanza y profesionalización docente y políticas curriculares y políticas de respaldo al aprendizaje, acompañando en su orientación general la filosofía de la reforma universitaria.

Poco después de iniciada la administración, el conjunto de la actividad universitaria se vio interferida por la epidemia de COVID-19. Ello dio lugar a un reposicionamiento de urgencia que supuso la mudanza masiva de los cursos curriculares a variados formatos de enseñanza y a la evaluación remota en contexto de emergencia, lo que colocó a la Udelar en un nuevo escenario de desarrollo pedagógico que tuvo efectos pospandémicos.

La institución se posicionó ante la emergencia sanitaria desde un firme compromiso con el cuidado de la salud de la población¹⁷ y la preservación del derecho a la educación, el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles y la mitigación de los procesos de desigualdad educativa. Para ello adoptó medidas inmediatas de fortalecimiento de las condiciones de estudio en toda la institución, definió orientaciones generales para la replanificación de la enseñanza y la evaluación, promovió el apoyo didáctico y técnico a los docentes, así como la ayuda y la contención psicológica de los estudiantes universitarios. A su vez, llevó adelante acciones de seguimiento del proceso de reorganización educativa, tanto a nivel central como descentralizado, con el fin de ir ajustando de forma permanente la acción institucional (Collazo *et al.*, 2023).

Culminada la pandemia, la Udelar priorizó el retorno a la mayor presencialidad posible y no alcanzó a hacer un balance colectivo de una

16 Rodrigo Arim. Economista y profesor universitario, se desempeñó en el cargo de rector de la Udelar en los períodos 2018-2022 y 2022-2024.

17 En este sentido, desplegó una variedad de acciones de investigación, apoyo técnico científico y asistencial, junto con otros institutos de investigación científica del país, respaldando las políticas de salud nacionales para el control de la pandemia.

experiencia institucional inédita que implicó aprendizajes y avances pedagógicos valiosos, así como prácticas empobrecedoras que no debían sostenerse en el tiempo.

Como resultado de la encuesta de la UA en 2024 a los coordinadores de carreras con la finalidad de conocer, entre otros, los cambios operados en la enseñanza durante la pandemia, el 64 % de los encuestados¹⁸ consideró que se incorporaron innovaciones significativas y un 31 % innovaciones limitadas.

En cuanto a las modalidades de enseñanza pospandemia, en 2023 se ofrecieron cursos híbridos (presencial y virtual a la vez) en el 88 % de las carreras y cursos virtuales (sincrónico o asincrónico) en 59 % de los casos. Del total de unidades curriculares obligatorias o de una trayectoria típica, el 46 % de las carreras alcanzó una oferta diversificada en hasta un cuarto de la carrera (0-25 %), tanto en etapas iniciales, intermedias, como finales. El 72 % de los encuestados afirman que no se ofrece la posibilidad de rendir exámenes finales en formato virtual. No obstante, el 40 % de las carreras del Área Ciencias de la Salud continuó instrumentando pruebas a distancia.

En este marco de excepción, el conjunto de los llamados a proyectos concursables de la CSE se vio afectado en términos de demanda en el período de la pandemia, especialmente durante 2021.

En esta administración se adecuaron dos líneas de llamados precedentes. Por un lado, se transformó la línea de ajustes y seguimiento de planes de estudios, en una convocatoria más amplia de Evaluación Educativa. Por otra parte, se amplió el alcance de la línea de investigación educativa, con el impulso de un nuevo llamado a Proyectos de Investigación en Educación Superior (PRIES), con propuesta de agenda de temas prioritarios y convocatoria exclusiva de la CSE.

De un total de 857 solicitudes, la CSE financió 624 proyectos y solicitudes durante el período 2019-2024, con lo que alcanzó 73 % de cobertura de la demanda (tabla 5).

18 De un total de 135 carreras y un número mayor de implementaciones de los planes de estudios en el territorio nacional, se logró administrar la encuesta a 100 coordinadores con una tasa de respuesta del entorno del 70 %.

Tabla 5. PROYECTOS CONCURSABLES PARA LA MEJORA
DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA. FONDOS CONTINGENTES

	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Total	Porcentaje de aprobación
	F	F	F	F	F	F	F	%
Innovaciones educativas		20		20		19	59	69
Manuales didácticos		10		10	10	9	39	41
Apoyo académico-disciplinar a cursos de primer año	11	15	15	11	10	10	72	83
Iniciativas de desarrollo pedagógico docente	8	10	10	5	8	11	52	87
Apoyo a ajustes curriculares	6	8					14	85
Seguimiento planes estudios			4				4	100
Evaluación educativa				5	5	7	17	81
Equipamiento e infraestructura	27	22*	24*	28*	26	24	151	99
Apoyo a RRHH	54	8	8	27	47	44	188	72
Pimceu (CSE-CSIC)		9		9			18	49
Investigación en Educación Superior						10	10	26
Total	106	102	70	106	106	134	624	73

Nota: * Durante la pandemia de covid-19 los fondos de equipamiento se ejecutan por asignación directa.

Fuente: Estadísticas Básicas de la DGPlan, Udelar.

Patrones de configuración de las políticas educativas: innovación y continuidad

Una sistematización de las líneas y acciones educativas impulsadas por la Udelar en las últimas décadas muestra algunos patrones de configuración de las políticas centrales que permiten comprender el enfoque político institucional que orienta el desarrollo de la enseñanza en estos años (Collazo *et al.*, 2021).

Se observa, en primer lugar, que el diseño, las formas de ejecución y los instrumentos de evaluación de las políticas centrales de enseñanza se delinearon de un modo peculiar en cada período de gobierno universitario, por lo que los cortes de análisis en las distintas etapas rectorales y sus correspondientes presupuestos quinquenales quedaron nítidamente pautados. Esto es, cada rectorado definió con claridad una agenda política propia en materia de enseñanza de grado.

Además, los períodos de gobierno estuvieron guiados por un ideario político rectoral que presenta nexos —explícitos o implícitos— con la agenda de orientaciones de política universitaria consensuadas por las universidades de la región en las cumbres regionales y mundiales de ES (Unesco, 1996, 1998, 2008). También, se incorporaron desarrollos teóricos nacionales y se introdujeron y recrearon tradiciones, debates y lineamientos innovadores presentes en los distintos campos de formación universitaria de la Udelar. La universidad pública uruguaya ha cumplido además un papel muy activo en las definiciones del concierto académico regional frente a las orientaciones neoliberales que promovieron algunos organismos internacionales en los años noventa.

De este modo, no se identifican compromisos de orientación política institucional ajenos a los acuerdos regionales y propiamente universitarios como sí ha sucedido en otros países de la región, al impulso de las orientaciones políticas mundiales de los noventa para la ES. Se podría afirmar que, en términos comparados, la universidad pública uruguaya ha logrado preservar en materia educativa un alto grado de autonomía política frente a las presiones ejercidas por las dinámicas de la globalización.

Cada ciclo rectoral construyó una agenda de prioridades que incorporó nuevos ejes, líneas e instrumentos de políticas centrales de enseñanza, a la vez que les dio continuidad, con mayor o menor sostenimiento, a los ejes y líneas de políticas que lo precedieron. En este sentido, se verifica un movimiento de política educativa más propenso a la innovación y la continuidad, que a la innovación y la ruptura.

Los períodos se enfocan en un núcleo de preocupación central, en torno al cual se concentra el conjunto de los lineamientos de política educativa. El primer período fundacional se focalizó en las políticas de mejora de la calidad de la enseñanza y en el impulso a los primeros procesos de profesionalización docente. El segundo, de desarrollo estratégico, sentó las bases de las políticas curriculares de flexibilización, articulación y creditización de las carreras como instrumentos fundamentales del proceso de ampliación y diversificación de la oferta en el territorio nacional. El tercer período puso en escena, las políticas de apoyo estudiantil y de dinamización de la vida universitaria.

Cada etapa, finalmente, se construyó a través de un entramado de actores institucionales, de nivel de cogobierno y de nivel técnico, de creciente amplitud, que jugó un papel protagónico en la implementación de las políticas de enseñanza e involucró espacios más amplios que los proyectados (comisiones sectoriales de Enseñanza, de Investigación y de Extensión y Actividades en el Medio; CCI, Comisión Académica de Posgrados [CAP], Red de Unidades de Apoyo a la Enseñanza, programas y proyectos centrales ligados a la enseñanza, Espacio Interdisciplinario [EI], etcétera).

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

GRÁFICO 2. PRINCIPALES EJES DE POLÍTICA DE ENSEÑANZA IMPULSADOS DESDE LA COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA



Fuente: elaboración propia.

La modalidad de proyectos concursables y la creación de programas centrales fueron los principales instrumentos de políticas de enseñanza en estas tres décadas, con dinámicas muy diversas de desarrollo.

En lo que refiere a los llamados institucionales con fondos contingentes o permanentes, a equipos docentes y apoyos a la formación, se sintetizan globalmente las cifras en el siguiente cuadro.

Con un rango de 8 a 10 líneas de políticas de enseñanza promovidas a través de llamados durante el conjunto de las administraciones, en los 28 años de convocatorias de la CSE, se superaron las 3000 financiaciones de proyectos y solicitudes.

TABLA 6. NÚMERO DE PROYECTOS Y SOLICITUDES POR PERÍODO INSTITUCIONAL

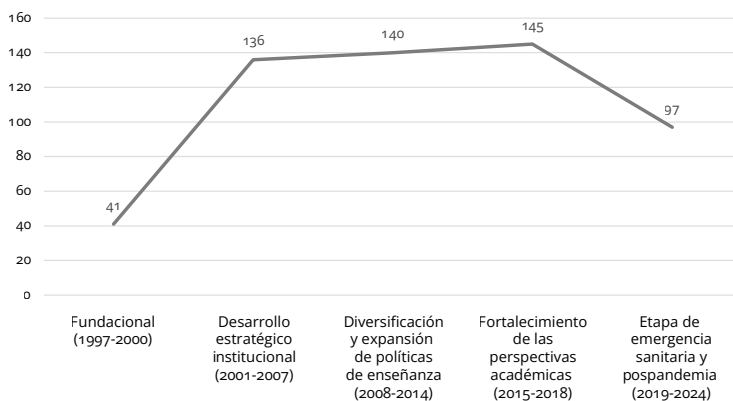
Etapas	Fondos concursables	Fondos permanentes	Total
Fundacional	151	15	166
Desarrollo estratégico institucional	550	405	955
Diversificación y expansión de políticas de enseñanza	979	-	979
Fortalecimiento de las perspectivas académicas	581	-	581
Etapas de emergencia sanitaria y pospandemia	624	-	624
Total	2885	420	3305

Fuente: elaboración propia.

A partir de la primera década del siglo **XXI**, con fondos presupuestales estabilizados, los sucesivos rectorados financiaron un volumen de alrededor de 140 proyectos anuales (un promedio de 6 por servicio), verificándose un descenso relativo en el período de la pandemia de COVID-19 (gráfico 3).

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

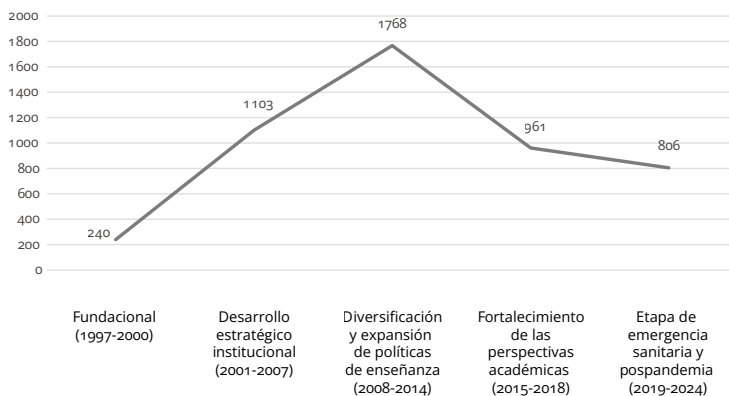
GRÁFICO 3. NÚMERO PROMEDIO DE PROYECTOS ANUALES
FINANCIADOS POR PERÍODOS



Fuente: elaboración propia.

La mayor demanda de financiación, cercana a las 1800 solicitudes, se registró durante la etapa de diversificación y de expansión de las políticas de enseñanza en todo el territorio nacional, en un contexto de reforma universitaria que articulaba políticas institucionales de investigación, enseñanza y extensión innovadoras, con una alta inversión presupuestal (gráfico 4).

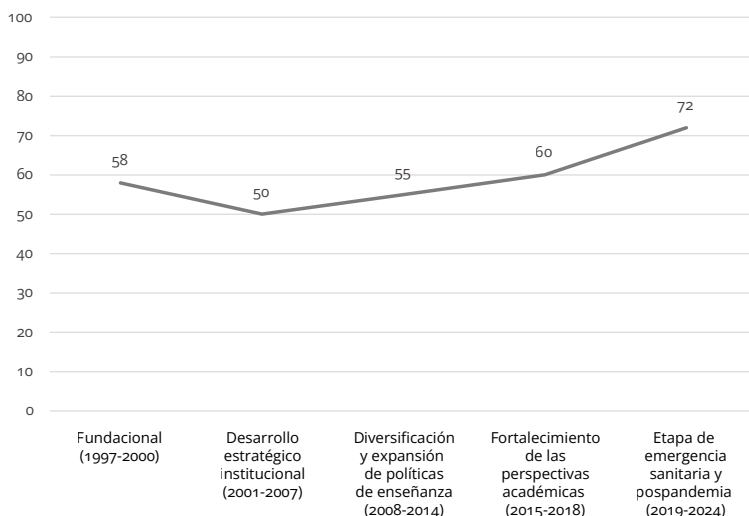
GRÁFICO 4. NÚMERO DE SOLICITUDES PRESENTADAS POR PERÍODOS (DEMANDA)



Fuente: elaboración propia.

No obstante, el nivel de aprobación de proyectos en todas las administraciones se mantuvo siempre en el rango del 50-70 % (gráfico 5).

GRÁFICO 5. NIVEL DE APROBACIÓN DE PROYECTOS POR PERÍODOS
(SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA)



Fuente: elaboración propia.

Hacia la transformación del modelo pedagógico

A lo largo de estas décadas se ha ido conformando un abordaje progresivamente multidimensional y complejo de la problemática de la enseñanza universitaria. Las transformaciones concretadas se han orientado a la promoción de un proceso profundo de renovación de la enseñanza, cuyas bases quedan asentadas en la Udelar a través de tres grandes ideas fuerza.

Por un lado, la recuperación del enfoque de enseñanza activa promovido por la Udelar en su proyecto pedagógico de los años sesenta, de fuerte inspiración escolanovista, que enfatiza el autodesarrollo estudiantil —y, en última instancia, el logro de capacidades de formación autónoma— como estrategia pedagógica primordial: aquella que privilegia las experiencias en las cuales el estudiante, en forma individual o grupal, se enfrenta a la resolución de problemas, ejercita su iniciativa y su creatividad, adquiere el

hábito de pensar con originalidad, la capacidad y el placer de estudiar en forma permanente y la habilidad de movilizar conocimientos específicos para resolver problemas nuevos y complejos (og, art. 5).

Por otro lado, la idea de diversificación de la enseñanza, no solo en términos metodológicos —como se ha planteado tradicionalmente—, sino también en relación con las modalidades organizativas —presencial, semipresencial y virtual—, así como de uso diversificado de recursos educativos. Concebida para atender la heterogeneidad de necesidades y perfiles de formación actuales, se la entiende como una estrategia esencial para el logro de la igualdad de oportunidades en el nivel superior y habilitar la posibilidad de estudiar y trabajar a lo largo de la vida.

En tercer lugar, la reconceptualización de la evaluación de los aprendizajes en la universidad como un componente clave de la renovación pedagógica, restituyendo su función formativa y no solo certificadora de conocimientos hacia la que ha derivado la enseñanza de masas. En este marco, se ha recuperado además la idea de autoevaluación estudiantil como un factor ineludible del desarrollo de procesos educativos de calidad para la formación de profesionales y académicos. En la misma línea, la Udelar ha sustituido la escala de calificaciones numérica tradicional por una conceptual de seis niveles. El papel determinante de la evaluación en las formas de aprender en los contextos educativos actuales implica un reenfoque radical de la labor docente en su función evaluadora.

En suma, estas definiciones advierten acerca de un cambio de modelo pedagógico —o al menos de construcción de una nueva mirada— a partir del cual la Udelar busca redimensionar varios aspectos: jerarquizar el sujeto de la formación y, fundamentalmente, la preocupación por los procesos de aprender; cuestionar las formas tradicionales de relación con el saber, para pasar del enfoque de transmisión de información al de promoción de procesos reflexivos y activos de construcción de conocimientos; y en última instancia, avanzar en la resignificación y complejización del rol docente universitario en el plano de la enseñanza en un contexto contemporáneo de fuertes mutaciones y necesidad de avances hacia la universalización de la enseñanza superior.

Referencias

- AROCENA, R. (2014). *Trabajando por una Segunda Reforma Universitaria: la universidad para el desarrollo. Memoria del Rectorado 2006-2014*. Montevideo: Universidad de la República.
- BROVETTO, J. (1998). Documento de Rectorado. En J. BROVETTO (1998), *Memorias de Rectorado 1989-1998*. Colección del Rectorado. Montevideo: Universidad de la República.
- COLLAZO, M. (2017). El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. *Didaskomai, Revista del Instituto de Educación*, [S.l.](1), 5. Recuperado de <http://www.didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/4>
- (2019). La formación de docentes para la educación superior: el caso de la universidad pública uruguaya. En M. INSAURRALDE (Comp.), *La enseñanza en la educación superior: investigaciones, experiencias y desafíos* (pp. 171-184) Buenos Aires: Noveduc, 1.^a ed. digital.
- COLLAZO, M., CABRERA, C., y DE BELLIS, S. (2023). El curriculum y la enseñanza en la Universidad de la República (Uruguay) en contexto de emergencia: el impulso y su freno. *Revista El Cardo*, (19), 1-14. <https://doi.org/10.33255/18511562/1583>
- COLLAZO, M., DE BELLIS, S., PERERA, P., y SANGUINETTI, V. (2015). Asesorías pedagógicas y políticas de enseñanza en la universidad pública uruguaya: pasado y presente. En E. LUCARELLI (Ed.), *Universidad y asesoramiento pedagógico* (pp. 193-248). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- COLLAZO, M., DE BELLIS, S., FACHINETTI, V., PERÉ, N., y SANGUINETTI, V. (2021). Políticas institucionales de formación docente e innovación educativa: el caso de la Universidad de la República (Udelar, Uruguay). En C. FINKELSTEIN y E. LUCARELLI (Coords.), *Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo las fronteras* (pp. 273-294). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LUCARELLI, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (1993). Ordenanza de la Comisión Sectorial de Enseñanza, Consejo Directivo Central, sesión 7/12/1993, Res. n.º 34.
- (2007). *Memoria del Rectorado, 1998-2006*. Montevideo: Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/52690>
- (2007). *Hacia la reforma universitaria*. Resoluciones del Consejo Directivo Central de la Udelar, 31/3/2007, 14/8/2007.
- (2000). *Plan Estratégico Desarrollo de la Udelar*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/media/10347>

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2005). *Plan Estratégico Desarrollo de la Udelar*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/media/10346>

——— (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y otras Formaciones Terciarias*. Recuperado de <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/215-ordenanza-de-estudios-de-grado-y-otros-programas-de-formacion-terciaria/>

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA (CSE) (2010). *Informe de Balance y Recomendaciones del Progreso*. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/07_Balance-y-recomendaciones-PROGRESA.pdf

Capítulo 2. Perfil de los llamados concursables de la Comisión Sectorial de Enseñanza 2016-2024

Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo general caracterizar la distribución del financiamiento de los llamados concursables de la CSE entre 2016 y 2024, en relación con las áreas de conocimiento y servicios de la Udelar.

El análisis se organiza a partir de aperturas por llamado y aborda cada una de las líneas concursables impulsadas por la CSE. Para cada llamado se consideran tres dimensiones clave: 1) el monto de financiamiento otorgado; 2) la cantidad de proyectos presentados y financiados, y 3) el porcentaje de satisfacción de la demanda, entendido como el cociente entre proyectos financiados y presentados.

Este enfoque permite no solo observar la distribución presupuestal, sino también evaluar los niveles de participación y eficacia relativa de los distintos servicios en el acceso a los fondos concursables.

En paralelo, se identifican y se describen las principales características sociodemográficas de los docentes que acceden al financiamiento, con especial atención a sus trayectorias académicas, grados docentes y afiliación institucional. Este análisis permite dimensionar el protagonismo de las unidades de apoyo a la enseñanza (UAE) como actores relevantes en la formulación de propuestas, especialmente en aquellos servicios con más propuestas financiadas.

Los llamados analizados incluyen: Pimceu-PRIES, Apoyo a Ajustes Curriculares, Apoyo a Manuales Didácticos, Apoyo Académico Disciplinar a los cursos de primer año (Apacad), DPD, Innovaciones Educativas, Evaluación Educativa para la mejora de la enseñanza, y Recursos Humanos

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

(en sus tres líneas de apoyo: posgrados en el exterior, perfeccionamiento docente y eventos en el país).

Descripción, alcance y nivel de satisfacción de la demanda

Entre 2016 y 2024, los equipos docentes presentaron un total de 795 proyectos, de los cuales 492 fueron financiados, lo que representa un 61,9 % de satisfacción de la demanda. La tabla 1 ilustra la cantidad de llamados aprobados y financiados anualmente y el nivel de satisfacción para todos los llamados por año y del total del período.

TABLA 1. PORCENTAJE DE SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA DEL PERÍODO 2016-2024
DE LOS LLAMADOS CONCURSABLES DE LA COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA

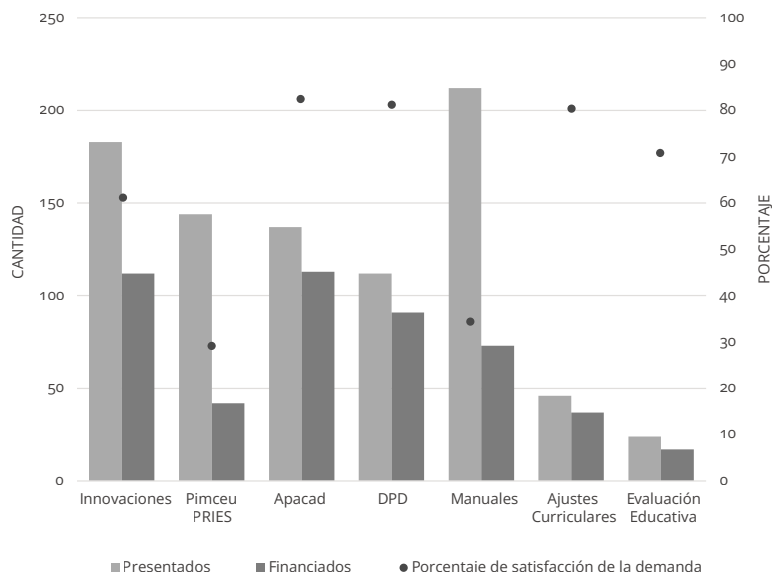
Año	Presentados	Aprobados-financiados	Porcentaje de satisfacción (%)
2016	90	67	74,4
2017	151	73	48,3
2018	109	67	61,5
2019	31	25	80,6
2020	146	72	49,3
2021	31	29	93,5
2022	86	60	69,8
2023	45	33	73,3
2024	106	66	62,3
Total	795	492	61,9

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Entre los distintos llamados concursables de la CSE en el período 2016-2024, se observa una importante variabilidad en la cantidad de proyectos presentados y los que finalmente fueron financiados y, sobre todo, en el porcentaje de satisfacción de la demanda. Mientras llamados como Apacad y DPD muestran una relación equilibrada entre postulaciones y financiamiento — con porcentajes de satisfacción que rondan el 80 %—, hay otros en los que la brecha es notoriamente más amplia. En particular, los llamados Pimceu-PRIES y Manuales se destacan por sus bajos niveles de satisfacción de la demanda. En el primero, aunque se presentan más de 140 proyectos, solo una fracción logra financiamiento, lo que se traduce en un porcentaje de satisfacción en torno al 30 %. En el caso de Manuales esta tendencia se acentúa: es el llamado con mayor número de proyectos presentados (por encima de 200), con un nivel de financiamiento que es bajo en proporción, ya que alcanza un porcentaje de satisfacción de la demanda próximo al 35 %. En contraste, aunque llamados como Ajustes Curriculares y Evaluación Educativa presentan un número menor de postulaciones, logran niveles de satisfacción de la demanda comparativamente altos, lo que indica una relación más ajustada entre la oferta de proyectos y la capacidad de financiamiento disponible. Finalmente, cabe destacar que Innovaciones sitúa su porcentaje de satisfacción de la demanda en sintonía con el promedio general.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

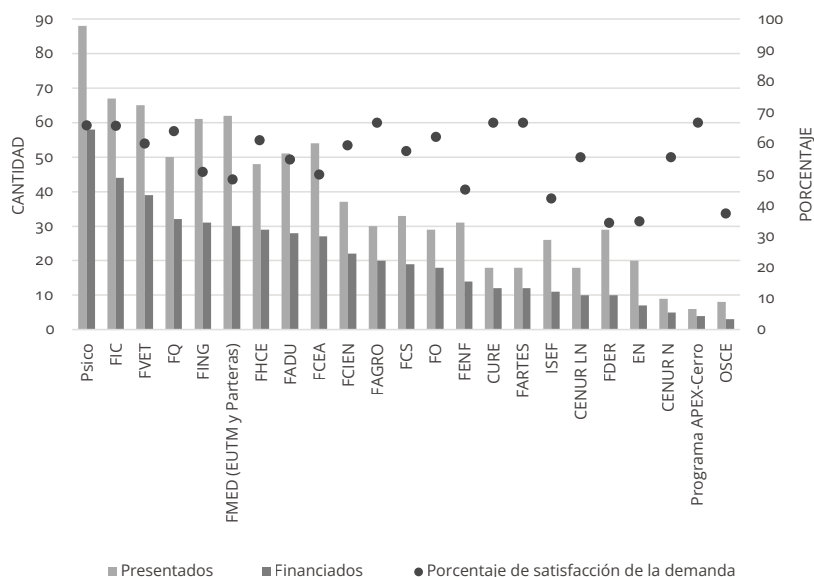
GRÁFICO 1. CANTIDAD DE PROYECTOS PRESENTADOS Y FINANCIADOS Y PORCENTAJE DE SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA POR LLAMADO CONCURSABLE, 2016-2024



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

En el análisis por servicio, Facultad de Psicología (Psico) destaca por ser la de mayor cantidad de proyectos presentados (88) y financiados (58), seguida por la Facultad de Información y Comunicación (FIC) (67 presentados y 44 financiados) y por la Facultad de Veterinaria (FVET) (65 presentados y 39 financiados). Al analizar la cantidad de proyectos financiados, se observa una tendencia similar. En este sentido, y tomando como medida de referencia el promedio de satisfacción de la demanda (61,9 %) para todos los llamados en el período de análisis, hay algunas facultades que están muy por debajo del umbral, como la de Derecho (FDER) (34,5 %), y la Escuela de Nutrición (EN) (35 %).

GRÁFICO 2. CANTIDAD DE PROYECTOS PRESENTADOS Y FINANCIADOS
Y PORCENTAJE DE SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA POR SERVICIO, 2016-2024

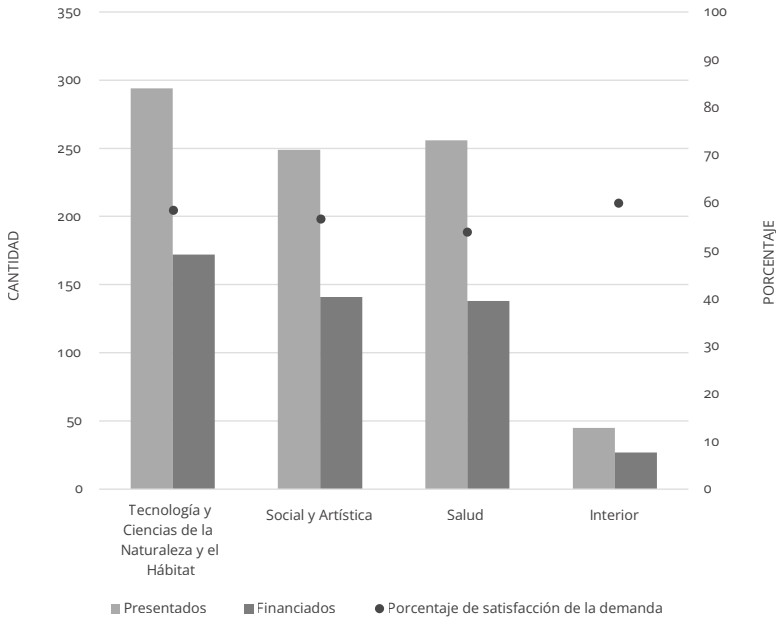


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

En lo que respecta a la cantidad de llamados presentados y financiados y al porcentaje de satisfacción de la demanda por área de conocimiento,¹ se destaca que el Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat es la que presenta la mayor cantidad de proyectos, seguida de cerca por el Área Social y Artística y Salud. El interior presenta una cantidad significativamente menor de proyectos en comparación con las otras áreas. En cuanto a los proyectos financiados, se observa una tendencia similar a la de los proyectos presentados. El Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat lidera en cantidad de proyectos financiados (172), seguida por el Área Social y Artística (141) y por la de Salud (138). En tanto, el porcentaje de satisfacción de la demanda para todas las áreas ronda el 60 %.

1 No se tienen en cuenta en el análisis por área Oficinas Centrales ni APEX.

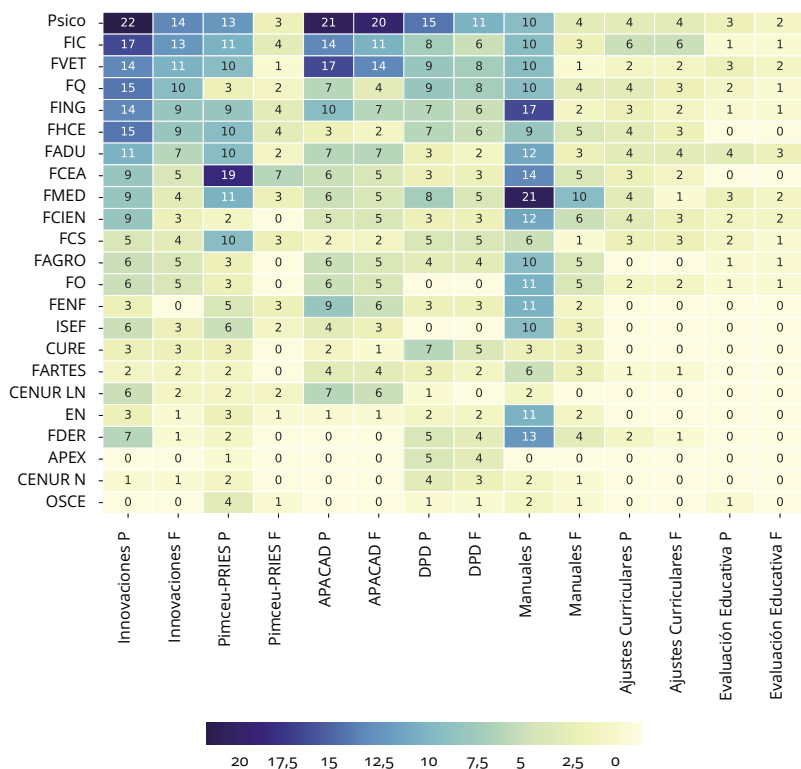
GRÁFICO 3. CANTIDAD DE PROYECTOS PRESENTADOS Y FINANCIADOS Y PORCENTAJE DE SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA POR ÁREA DE CONOCIMIENTO, 2016-2024



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

El mapa de calor del gráfico 4 muestran la distribución de llamados presentados y financiados por cada servicio universitario, diferenciando por tipo de línea concursable. Este enfoque permite detectar patrones de participación, desigualdades estructurales y posibles zonas de desajuste entre demanda y financiamiento.

GRÁFICO 4. LLAMADOS PRESENTADOS (P) Y FINANCIADOS (F) POR SERVICIO Y LÍNEA



Notas: FMED incluye EUTM y Parteras; OSCE: Oficinas y Servicios Centrales.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

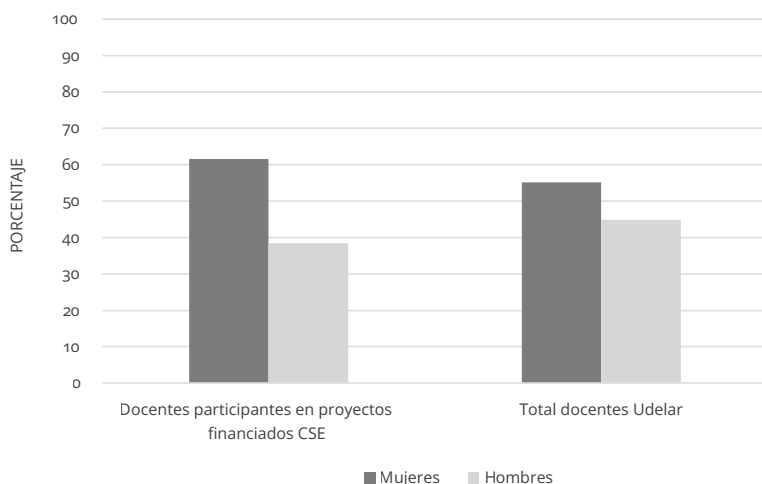
La Facultad de Psicología destaca como el servicio con mayor volumen de participación en llamados presentados, con un fuerte peso en líneas como Apacad, Innovaciones y DPD. Entre los servicios con mayor participación también destacan las facultades de Información y Comunicación, de Veterinaria, de Química y de Ingeniería, que se posicionan entre los servicios con mayor actividad concursable. El llamado Manuales muestra una gran cantidad de presentaciones en varios servicios, aunque es notoriamente menor la cantidad de proyectos financiados en esta línea. Lo

mismo ocurre con Pimceu-PRIES, llamado en el que algunos servicios bajan de manera sustancial en cantidad de financiados, incluida la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA), que lidera el ranking de financiados en esta línea. Algunos servicios, como la FDER, la EN o los centros universitarios regionales (CENUR), presentan baja actividad concursable en general. En el caso de los dos primeros es notoria la participación de equipos docentes en Manuales, con bajo nivel de aprobación de esas propuestas.

Perfil sociodemográfico de los y las docentes que participan en los proyectos financiados de los llamados concursables de la Comisión Sectorial de Enseñanza

En el período analizado se contabilizan un total de 2827 postulaciones a proyectos financiados, correspondientes a 1492 docentes de Udelar y a 180 docentes invitados. El 61,6 % del total de participantes son mujeres y el 38,4 %, hombres. La proporción de mujeres que participan en los llamados financiados es mayor que en el total de docentes de la Udelar (donde el 55,1 % son mujeres y el 44,9 % son hombres), lo que indica una sobrerrepresentación de mujeres en las líneas concursables de Enseñanza.

GRÁFICO 5. COMPARACIÓN PROPORCIONAL DE DOCENTES QUE PARTICIPAN EN PROYECTOS FINANCIADOS POR LA CSE. TOTAL DE DOCENTES UDELAR POR SEXO, 2016-2024



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

La mayor parte de las y los docentes participantes de los llamados concursables de la CSE tienen entre 30 y 44 años (41 %), seguidos por quienes tienen entre 45 y 59 años (37,7 %). Los y las jóvenes de 18 a 29 años son quienes registran una menor participación con el 2,8 %. En lo que respecta a las y los responsables de proyecto, la mayoría siguen siendo mujeres, aunque en este caso representan al 54,8 % del total de las y los responsables.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS Y LAS DOCENTES RESPONSABLES DE PROYECTO POR SEXO

Sexo	Responsable de proyecto	
	Frecuencia	Porcentaje (%)
Mujeres	212	54,8
Hombres	175	45,2
Total	387	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE LOS Y LAS DOCENTES POR TRAMOS DE EDAD

Edad en tramos	Frecuencia	Porcentaje (%)
18-29	41	2,8
30-44	601	41,0
45-59	552	37,7
60+	272	18,6
Total	1466	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

En cuanto al nivel educativo alcanzado (tabla 4), más de la mitad de los y las participantes finalizó un posgrado: quienes tienen maestría completa son el 29,1 % y las y los que tienen doctorado completo ascienden al 28,3 % del total.

TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DE LOS Y LAS DOCENTES POR NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO

Nivel educativo alcanzado	Frecuencia	Porcentaje (%)
Grado incompleto	87	5,9
Grado completo	542	36,7
Maestría completa	430	29,1
Doctorado completo	418	28,3
Total	1477	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

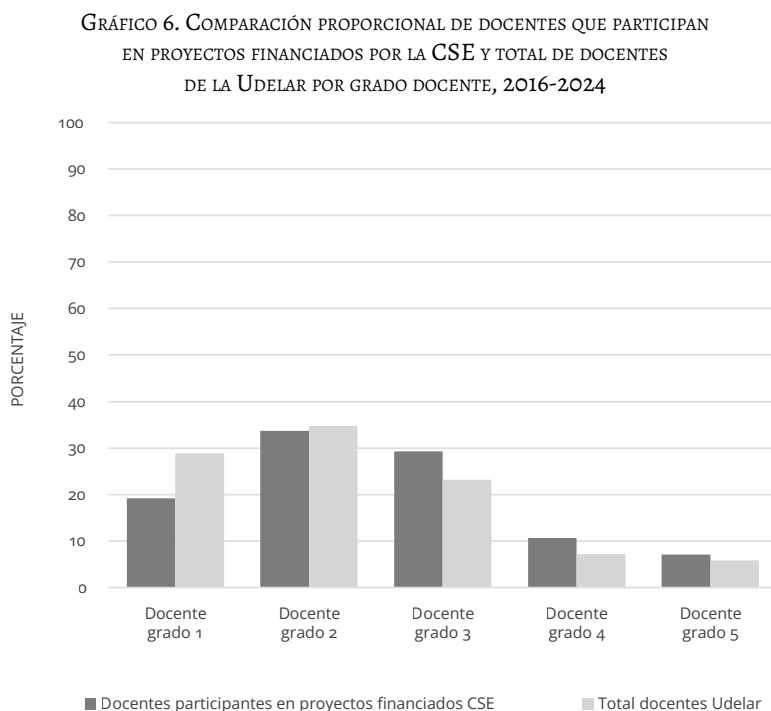
La distribución de grados docentes entre los y las participantes de los llamados pauta una presencia predominante de los grados 2 (33,7 %), seguidos por los grados 3 (29,3 %) y los grados 1 (19,2 %).

TABLA 5. DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES POR GRADO

Grado docente	Frecuencia	Porcentaje (%)
Grado 1	287	19,2
Grado 2	503	33,7
Grado 3	437	29,3
Grado 4	159	10,7
Grado 5	106	7,1
Total	1492	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

En comparación con el total de docentes de Udelar, se observa que hay una subrepresentación de los grados 1 entre los docentes participantes de los proyectos financiados de la CSE, mientras que hay una leve sobrerepresentación de grados 3.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Al analizar la relación entre el nivel educativo alcanzado y el grado docente, se observa que la mayoría de las y los participantes que no han completado estudios de grado son docentes grado 1 (77 %), mientras que las y los docentes que sí han finalizado sus estudios de grado se distribuyen principalmente entre los grados 2 (39,7 %) y 1 (33,6 %). Por otro lado, los y las participantes que han completado una maestría predominan entre los

grados 2 (43,7 %), mientras que quienes tienen estudios de doctorado concluidos se encuentran con mayor frecuencia entre los grados 3 (40,9 %).

TABLA 6. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO DE ACUERDO AL GRADO DOCENTE

Grado docente	Nivel educativo alcanzado (en porcentajes)			
	Grado incompleto (%)	Grado completo (%)	Maestría completa (%)	Doctorado completo (%)
Grado 1	77,0	33,6	8,6	0,0
Grado 2	17,2	39,7	43,7	18,4
Grado 3	4,6	19,0	36,5	40,9
Grado 4	1,1	4,4	7,2	24,2
Grado 5	0,0	3,3	4,0	16,5
Total	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

La distribución de grados docentes según la dedicación horaria, definida en intervalos por el Nuevo Estatuto del Personal Docente de la Udelar², muestra que más de la mitad de los y las docentes de grado 1 (54,7 %) tiene una dedicación horaria media (16 a 29 horas). En el caso de las y los docentes grado 2, casi la mitad (47,3 %) cuenta con dedicación alta (30 horas o más), aunque también es relevante señalar que una proporción significativa tiene dedicación horaria media (16 a 29 horas).

Por último, entre los y las docentes grados 3, 4 y 5 predomina una mayoría con dedicaciones horarias altas que abarca entre el 60 % y el 75 % del total en cada uno de estos grados.

² Disponible en <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/estatuto-del-personal-docente-aplicar-a-partir-del-ano-2021/>

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

TABLA 7. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE DEDICACIÓN HORARIA
(SEGÚN EL NUEVO ESTATUTO DEL PERSONAL DOCENTE DE LA UDELAR)
DE ACUERDO A GRADO DOCENTE

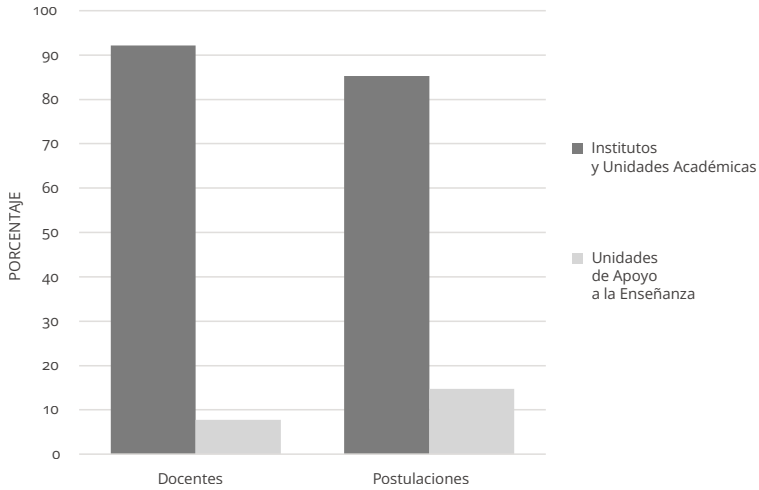
Dedicación horaria	Grado docente (en porcentaje)				
	Docente grado 1 (%)	Docente grado 2 (%)	Docente grado 3 (%)	Docente grado 4 (%)	Docente grado 5 (%)
Dedicación baja: 0 a 15 horas	18,1	10,7	11	9,4	6,6
Dedicación media: de 16 a 29 horas	54,7	41,9	25,9	14,5	20,8
Dedicación alta: 30 o más horas	27,2	47,3	63,2	76,1	72,6
Total	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Del total de docentes participantes en los llamados concursables de la CSE que responden por instituto de pertenencia dentro de cada servicio de la Udelar, un 7,8 % pertenece a las UAE. Sin embargo, cuando se analiza la cantidad de postulaciones, este porcentaje crece a 14,8 %. En este sentido, cabe aclarar que en ambos casos se tiene en cuenta tanto el rol de responsables como el de integrantes de proyectos.

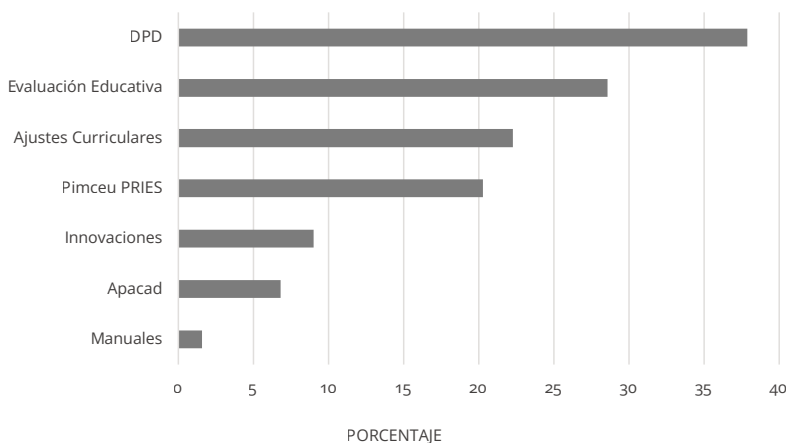
En lo que respecta a la pertenencia institucional por llamado, se observa una importante presencia de postulaciones de docentes de UAE en DPD (37,9 %), lo que sugiere que las y los integrantes de la UAE muestran un interés significativo en participar en actividades relacionadas con el desarrollo pedagógico docente. El segundo llamado con mayor porcentaje de postulaciones de integrantes de las UAE se da en Evaluación Educativa, con un porcentaje cercano al 30 %, seguido por los llamados Ajustes Curriculares (22,3 %) y Pimceu-PRIES (20,3 %).

GRÁFICO 7. PORCENTAJE DE DOCENTES Y DE POSTULACIONES
EN PROYECTOS FINANCIADOS DE LOS LLAMADOS CONCURSABLES
DE LA CSE SEGÚN PERTENENCIA INSTITUCIONAL, 2016-2024



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

GRÁFICO 8. PORCENTAJE DE POSTULACIONES DE INTEGRANTES DE UAE
POR LLAMADO CONCURSABLE, 2016-2024



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Análisis presupuestal de los llamados concursables de la Comisión Sectorial de Enseñanza (2016-2024)

En esta sección se analizan las tendencias presupuestales de las ediciones más recientes de los llamados concursables de la CSE, excluyendo el llamado de *Recursos Humanos*, que se analiza por separado debido a su diferente modalidad de asignación de recursos. Las ediciones seleccionadas para el análisis incluyen *Pimceu* en 2017, 2020 y 2022; *PRIES* en 2024; *Apoyo a ajustes curriculares de los planes de estudio* en 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020; *Apoyo a Manuales Didácticos para la enseñanza de grado* en 2017, 2018, 2020, 2022, 2023 y 2024; *Apacad* y *DPD* en 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023 y 2024; *Innovaciones educativas en las distintas modalidades de enseñanza de la Udelar* en 2016-2017, 2018-2019, 2020-2021, 2022-2023 y 2024, y *Evaluación educativa para la mejora de la enseñanza de grado* en 2022, 2023 y 2024.

En el total del período de análisis, la CSE destina un monto estimado en \$257.966.026, y es el Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat la que accede a una mayor proporción de los fondos concursables, con el 36,7 % del total.

TABLA 8. DISTRIBUCIÓN PRESUPUESTAL DE LOS LLAMADOS CONCURSABLES
POR ÁREA DE CONOCIMIENTO

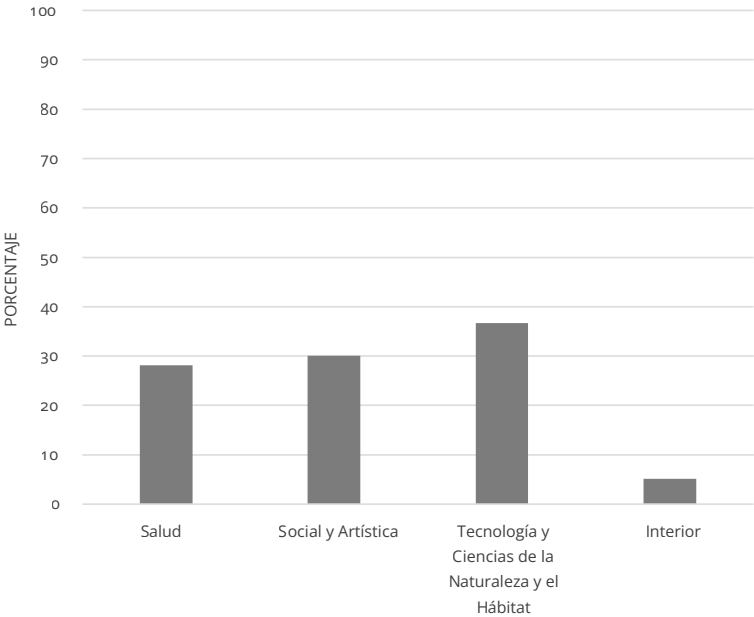
Área de conocimiento	Monto en pesos	Porcentaje (%)
Salud	72.563.367	28,1
Social y Artística	77.471.799	30,0
Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	94.552.506	36,7
Interior	13.378.353	5,2
Total	257.966.026	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Cuando se hace foco en cómo se distribuye el gasto de cada rubro³ por área de conocimiento, se observa que el Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat es la que accede la mayor parte del monto destinado a la creación de cargos (46 %), mientras que el Área Salud hace lo propio en el rubro extensiones horarias (34 %). Las áreas Social y Artística y de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat son las que retienen la mayor parte del presupuesto destinado a gastos con el 37 % y 38 %, respectivamente. Por último, Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat destaca como el área que más presupuesto recibe en el rubro inversiones (36 %).

3 Para el análisis por rubro no se tiene en cuenta al llamado a Manuales Didácticos por no disponer de información precisa sobre rubros en las bases de datos.

GRÁFICO 9. DISTRIBUCIÓN PRESUPUESTAL TOTAL
DE LOS LLAMADOS CONCURSABLES DE LA CSE POR PERÍODOS



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

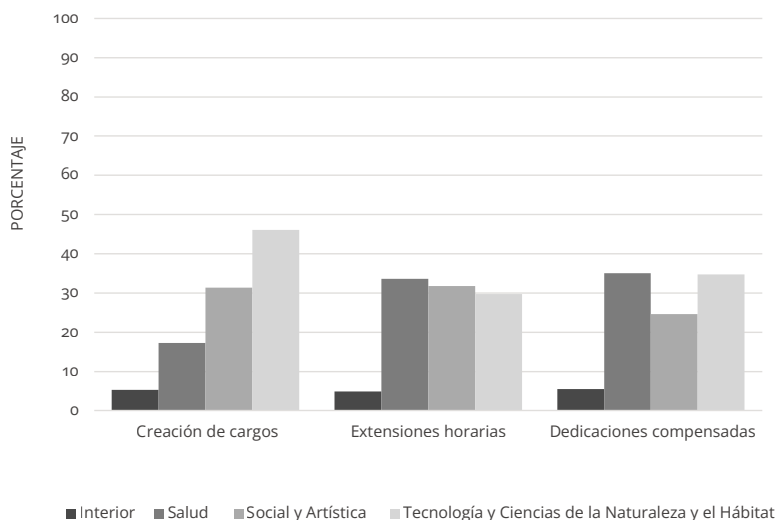
Tabla 9. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS FONDOS CONCURSABLES
DE LA CSE POR ÁREA DE CONOCIMIENTO Y RUBRO EN UDELAR, 2016-2024

Área de conocimiento	Creación de cargos (%)	Extensiones horarias (%)	Dedicaciones compensadas (%)	Gastos (%)	Inversiones (%)	Total (%)
Interior	5	5	6	5	8	5
Salud	17	34	35	21	32	27
Social y Artística	31	32	25	37	25	30
Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	46	30	35	38	36	37
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Al analizar la distribución presupuestal por servicio, se observa que durante el período de estudio, 23 servicios se beneficiaron de los llamados concursables de la CSE. Seis facultades logran captar la mitad de los recursos otorgados: Facultad de Psicología (12,2 %), Facultad de Información y Comunicación (9,3 %), Facultad de Veterinaria (8,2 %), Facultad de Química (7,1 %), Facultad de Ingeniería (6,9 %) y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (6,4 %). Por último, es destacable que los servicios del interior, agrupados en los CENUR Este, Litoral Norte y Noreste, recibieron un 5,1 % del presupuesto total otorgado por los llamados concursables de la CSE.

GRÁFICO 10. DISTRIBUCIÓN PRESUPUESTAL DE RUBROS FINANCIADOS POR LLAMADOS CONCURSABLES DE LA CSE POR ÁREA DE CONOCIMIENTO, 2016-2024

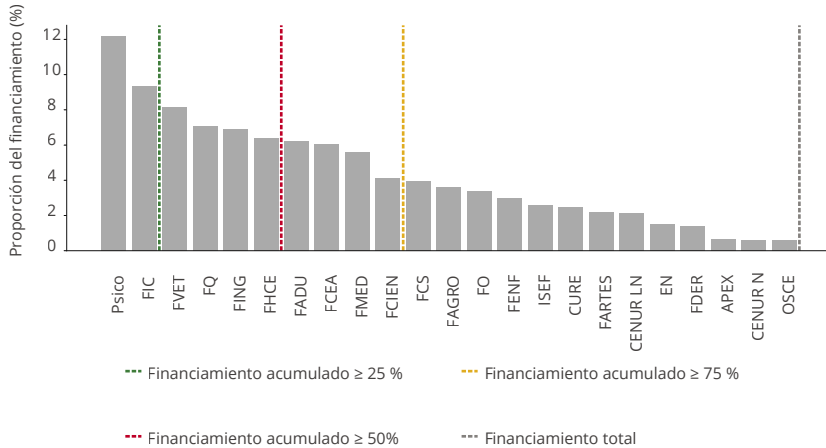


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

El gráfico 10 muestra la distribución del financiamiento por servicio, con líneas verticales que marcan los cuantiles acumulados del total asignado: 25 %, 50 %, 75 % y 100 %. El primer cuartil (0 %-25 %) está compuesto por Psico y FIC, que en conjunto representan alrededor del 22 % del financiamiento total. El segundo (25 %-50 %) incluye a las facultades de Veterinaria, de Química, de Ingeniería y de Humanidades y Ciencias de la Educación, y completa junto al primer cuartil un poco más del 50 % acumulado. El tercer cuartil (50 %-75 %): comprende los servicios Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), FCEA, Medicina (Escuela Universitaria de Tecnología Médica [EUTM] y Parteras), Facultad de Ciencias (FCIEN) y Facultad de Ciencias Sociales (FCS), alcanzando un acumulado cercano al 75 %. Por último, el cuarto cuartil (75 %-100 %) agrupa al resto de los servicios, que individualmente tienen una proporción menor, pero en conjunto completan el total del financiamiento. Esta visualización permite identificar con claridad que alrededor del 25 % del total de los servicios que

participan en los llamados concursables accede a la mayoría de los recursos, evidenciando una distribución desigual.

GRÁFICO 11. DISTRIBUCIÓN DEL FINANCIAMIENTO POR SERVICIO, CON CUARTILES ACUMULADOS



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

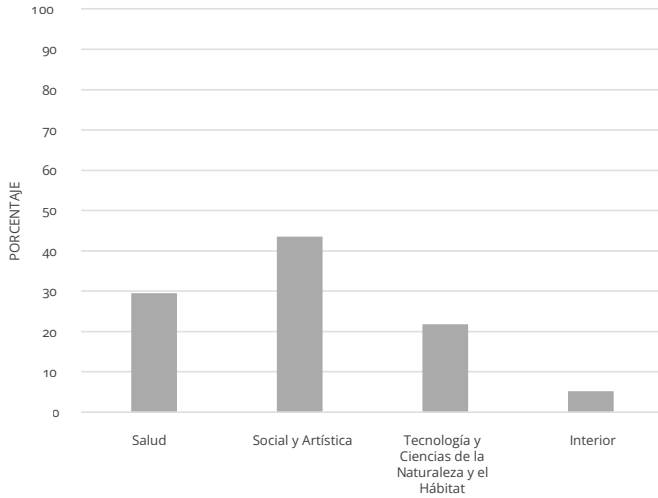
Distribución del presupuesto otorgado a los proyectos financiados por área de conocimiento y servicio en los llamados de la Comisión Sectorial de Enseñanza (2016-2024)

Proyectos de investigación para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria y Proyectos de investigación en educación superior

En el caso del llamado concursable Pimceu-PRIES, el Área Social y Artística es su mayor destinatario en las ediciones analizadas, ya que concentra el 43,6 % de los recursos totales de los llamados 2017, 2020, 2022 y 2024.

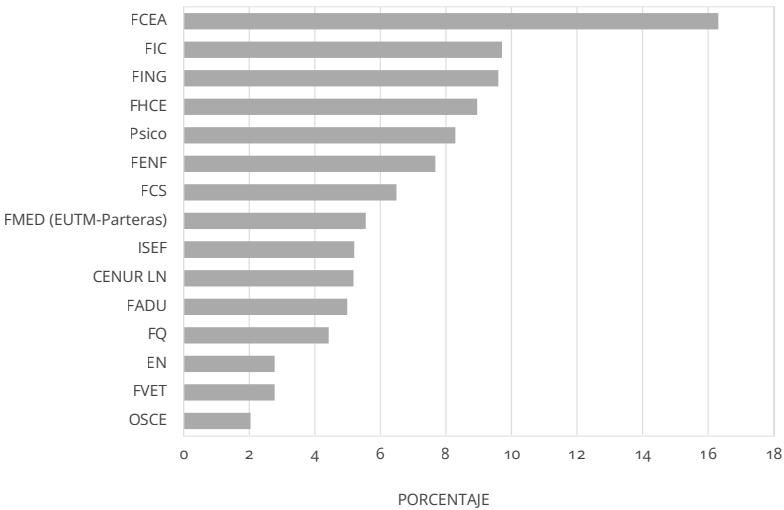
Cuando se hace foco en el presupuesto otorgado en los llamados Pimceu-PRIES por servicio, el 45 % del total del dinero se reparte entre cuatro facultades, lideradas por la FCEA, con 16 %, seguida por la FIC y la Facultad de Ingeniería (FING), ambas en el entorno del 10 % y la FHCE con 9 %.

GRÁFICO 12. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL PRESUPUESTO OTORGADO
EN EL LLAMADO PIMCEU (2017, 2020 Y 2022) Y PRIES (2024)
DE LA CSE POR ÁREA DE CONOCIMIENTO



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

GRÁFICO 13. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL PRESUPUESTO OTORGADO EN EL LLAMADO PIMCEU (2017, 2020 Y 2022) Y PRIES (2024) DE LA CSE POR SERVICIO

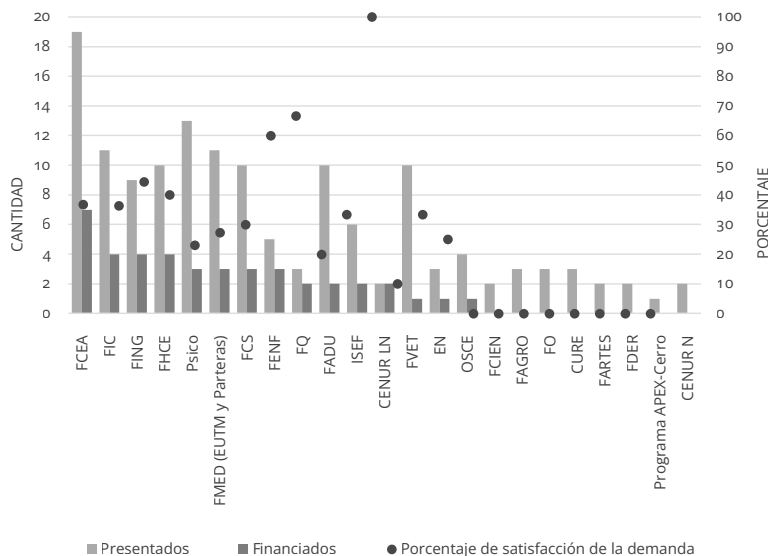


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Entre los servicios que participaron en el llamado Pimceu-PRIES entre 2016 y 2024 se observa una importante heterogeneidad en términos de cantidad de proyectos presentados, niveles de financiamiento y porcentaje de satisfacción de la demanda. La FCEA encabeza el listado con 19 proyectos presentados, aunque con una tasa de satisfacción relativamente baja. Le siguen las facultades de Información y Comunicación, de Ingeniería y de Humanidades y Ciencias de la Educación, las tres con una participación también destacada en cuanto a cantidad de postulaciones.

Sin embargo, el volumen de presentación no siempre se traduce en un alto porcentaje de proyectos financiados. En consonancia con la tendencia general presentada en el gráfico 1, los niveles de satisfacción de la demanda tienden a ser bajos, destacando los casos de Medicina (EUTM y Parteras) con el 27,3 %, Psico (23,1 %) y FVET (10 %). Finalmente, cabe destacar que hay un grupo de servicios que postularon en diferentes ediciones del llamado sin ser financiados en ninguna oportunidad: Ciencias, Agronomía, Odontología, CURE, Artes, Derecho, APEX y CENUR Noreste.

GRÁFICO 14. CANTIDAD DE PROYECTOS PRESENTADOS Y FINANCIADOS
Y PORCENTAJE DE SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA POR ÁREA DE CONOCIMIENTO
EN PIMCEU-PRIES, 2016-2024

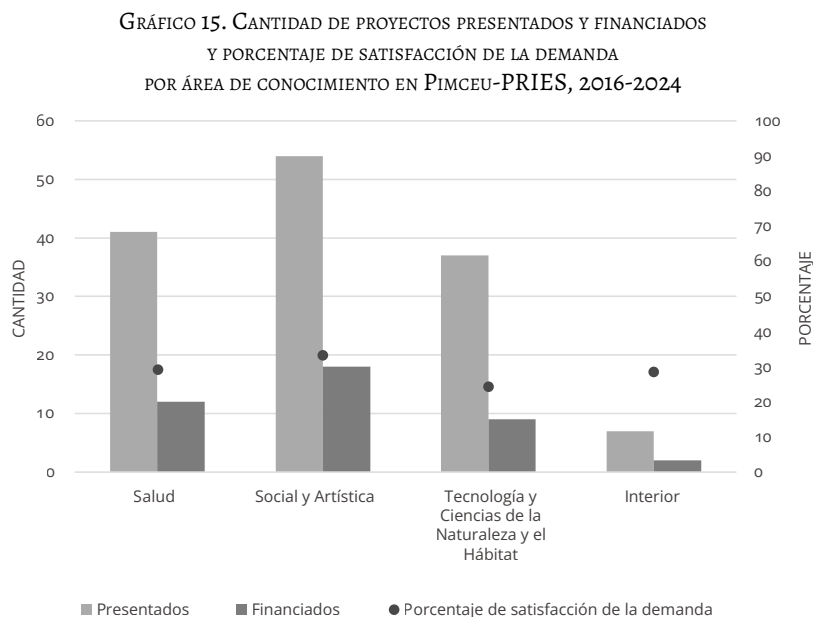


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

El análisis por área de conocimiento en los llamados Pimceu-PRIES entre 2016 y 2024 muestra diferencias notorias tanto en la intensidad de participación como en la efectividad para obtener financiamiento. El Área Social y Artística se posiciona como la más activa en términos absolutos, con más de 50 proyectos presentados y 18 financiados, lo que la ubica también como la de mayor número de proyectos aprobados. Su porcentaje de satisfacción de la demanda ronda el 33 %. El Área Salud también muestra una participación significativa, con poco más de 40 propuestas presentadas y 12 financiadas, con lo que alcanza un nivel de satisfacción cercano al 30 %. Por su parte, el Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat presentó 37 proyectos, pero con una eficiencia mucho menor en la concreción de las iniciativas que se refleja en una satisfacción de la demanda de 24 %. En el caso del interior, la participación fue marcadamente menor, con

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

apenas 7 proyectos presentados y solo dos financiados, lo que representa una satisfacción de la demanda del 28 %.



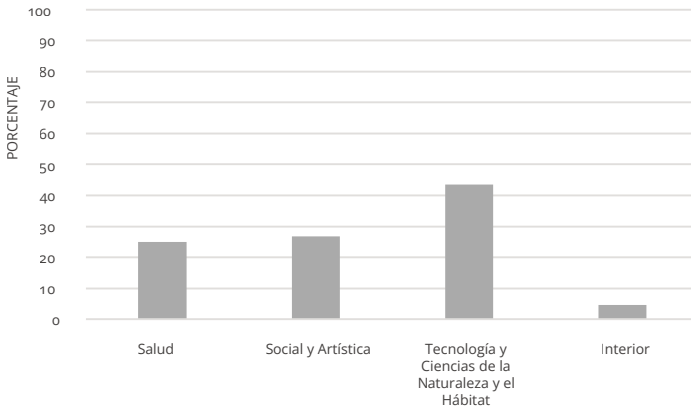
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Innovaciones educativas en las distintas modalidades de la enseñanza de la Universidad de la República

Casi la mitad de los fondos concursables del llamado Innovaciones, tiene como destinataria al Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (43,6 %), mientras que en el análisis por servicio se observa una tendencia similar a escala del total de los llamados, y son la Facultad de

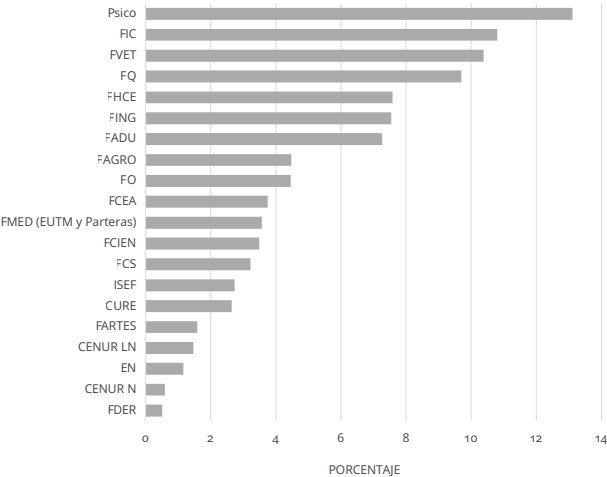
Psicología (13 %), la FIC (11 %) y la FVET (10 %) las que acumulan la mayor cantidad del dinero otorgado.

GRÁFICO 16. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL PRESUPUESTO OTORGADO EN EL LLAMADO «INNOVACIONES EDUCATIVAS EN LAS DISTINTAS MODALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA UDELAR» DE LA CSE POR ÁREA DE CONOCIMIENTO, 2016, 2018, 2020, 2022 Y 2024



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

GRÁFICO 17. INNOVACIONES EDUCATIVAS EN LAS DISTINTAS MODALIDADES DE LA ENSEÑANZA DE LA UDELAR DE LA CSE POR SERVICIO, 2016, 2018, 2020, 2022 Y 2024

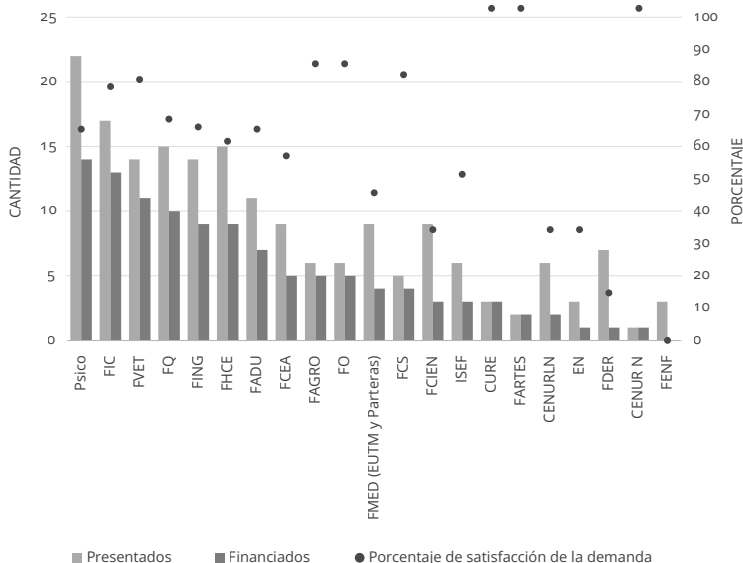


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

El llamado a Innovaciones en el período 2016-2024 refleja una participación diversa por parte de los servicios, con marcadas diferencias en la cantidad de propuestas presentadas y en los niveles de financiamiento efectivo. La Facultad de Psicología se posiciona como el servicio con mayor volumen de participación, con 22 proyectos presentados y 14 financiados, por lo que alcanza un alto porcentaje de satisfacción de la demanda que supera el 75 %. Le siguen las facultades de Información y Comunicación, de Veterinaria, de Química y de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, todas con cifras relativamente altas tanto en postulaciones como en financiamiento, y con niveles de satisfacción en general superiores al 60 %.

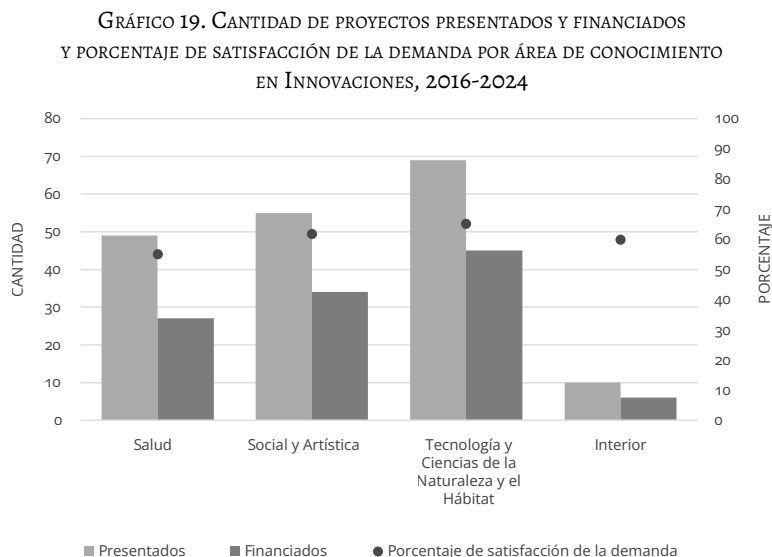
En contraste, otros servicios muestran una participación más acotada y resultados mixtos. Algunos casos llamativos son los de la FDER y la Facultad de Enfermería (FENF), que, a pesar de haber presentado varios proyectos, exhiben un porcentaje de satisfacción muy bajo, en torno al 20 % o incluso menor (Enfermería no logra financiar ningún proyecto).

GRÁFICO 18. CANTIDAD DE PROYECTOS PRESENTADOS Y FINANCIADOS
Y PORCENTAJE DE SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA
POR SERVICIO EN INNOVACIONES, 2016-2024



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

El Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat lidera tanto en cantidad de proyectos presentados (69) como en cantidad de proyectos financiados (45), alcanzando un porcentaje de satisfacción de la demanda cercano al 65 %. Este resultado destaca no solo por su volumen, sino también por su alta eficacia en la concreción de propuestas. Le sigue el Área Social y Artística, con 55 proyectos presentados y 34 financiados, y un porcentaje de satisfacción superior al 60 %, lo que refleja un desempeño sólido y una buena adecuación de las propuestas a los criterios del llamado. El Área Salud también registra una participación elevada, con 49 postulaciones y un nivel de financiamiento del orden de los 27 proyectos, lo que representa una tasa de satisfacción en torno al 55 %. Por otro lado, el interior muestra nuevamente una participación baja (10 presentados) con 6 proyectos financiados.

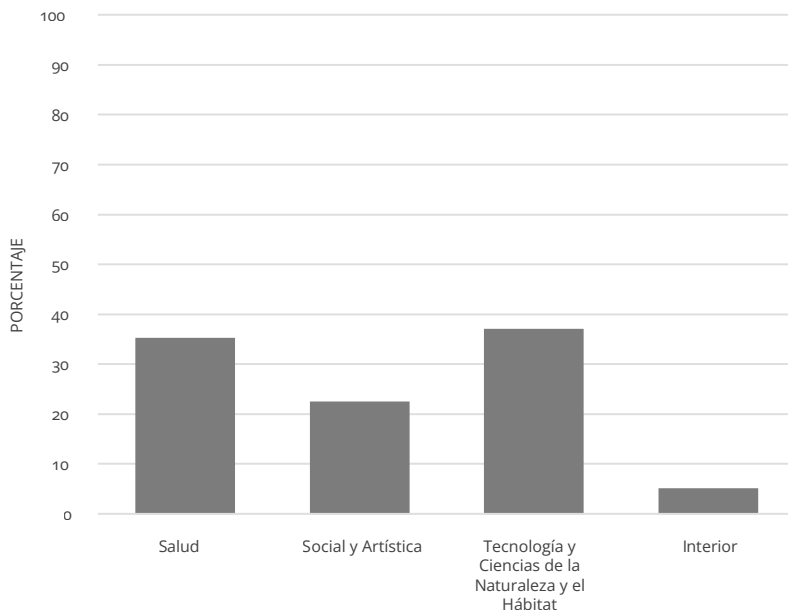


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Apoyo académico-disciplinar a cursos de primer año de las carreras universitarias

En el llamado concursable *Apoyo académico-disciplinar a cursos de primer año de carreras universitarias* es nuevamente el Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat la que logra acceder a la mayor parte del presupuesto (37,1 %), seguida de cerca por el Área Salud con el 35,3 %. Haciendo el foco en el análisis por servicio, Facultad de Psicología sobresale como la que capta la mayor parte del dinero concursable destinado por Apacad en el período (2016-2024), con casi un quinto del presupuesto total (18 %), seguida por FVET (12 %), FIC (10 %) y FING con 7 %. Estos datos avalan la hipótesis sobre las consecuencias de la sobrepoblación de primer año en Psico y los déficit de personal docente que sufre el servicio para atender a tan alta demanda, recurriendo a compensar el presupuesto otorgado al servicio con dineros provenientes de llamados concursables de CSE.

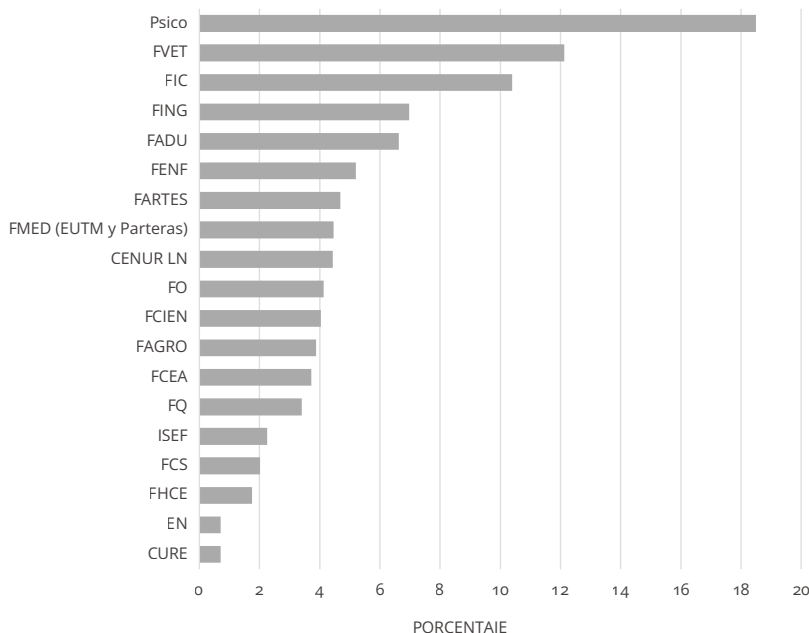
GRÁFICO 20. DISTRIBUCIÓN DEL PRESUPUESTO OTORGADO EN EL LLAMADO «APOYO ACADÉMICO-DISCIPLINAR A CURSOS DE PRIMER AÑO DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS» DE LA CSE POR ÁREA DE CONOCIMIENTO, 2016-2024



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

GRÁFICO 21. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL PRESUPUESTO OTORGADO EN EL LLAMADO «APOYO ACADÉMICO-DISCIPLINAR A CURSOS DE PRIMER AÑO DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS» DE LA CSE POR SERVICIO, 2016-2024

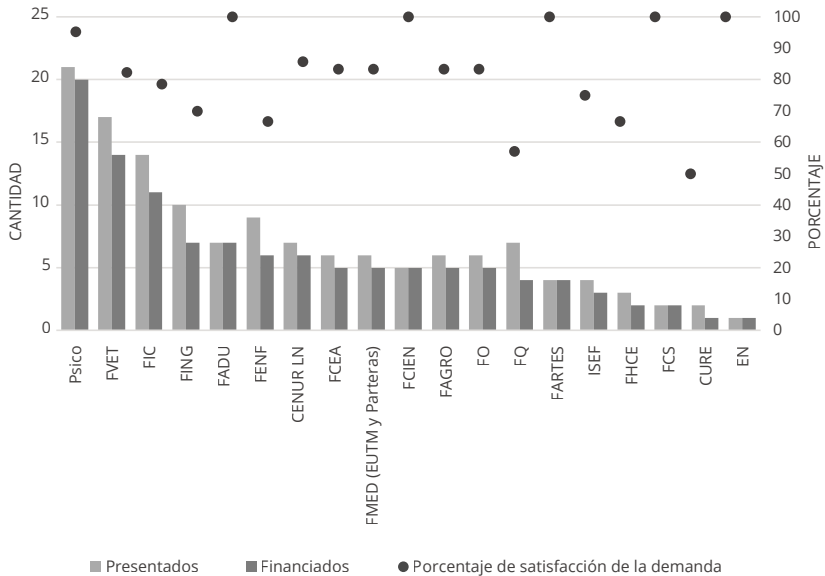


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

La Facultad de Psicología lidera con claridad el volumen de participación, con 21 proyectos presentados y 20 proyectos financiados, lo que se traduce en una satisfacción de la demanda cercana al 100 %. Le siguen las facultades de Veterinaria y de Ingeniería, ambas con un número elevado de postulaciones y niveles muy altos de financiamiento, también por encima del 75 %. Es destacable que incluso entre los servicios con baja participación la tasa de satisfacción de la demanda es generalmente alta.

En contraste con otras líneas concursables como Pimceu-PRIES, Manuales o Innovaciones, entre las que hay servicios con niveles muy bajos de financiamiento, en Apacad se observa una distribución más equitativa del acceso al financiamiento, al menos en términos relativos.

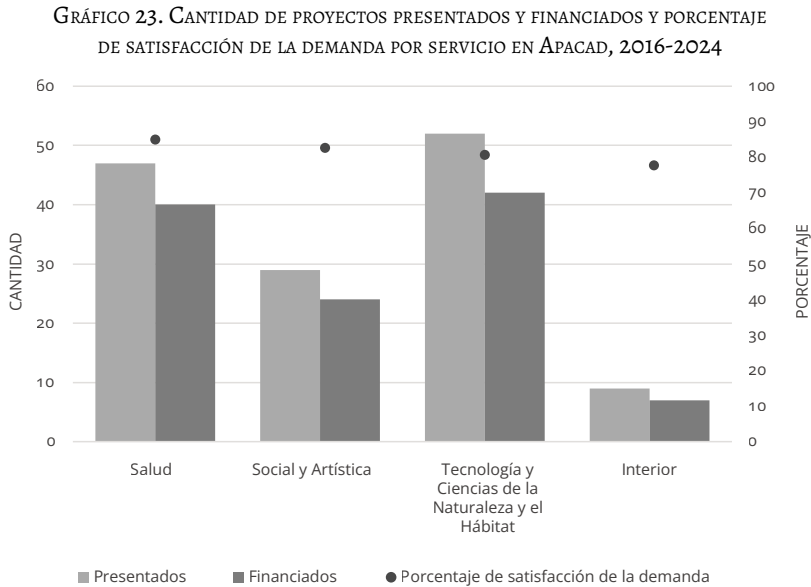
GRÁFICO 22. CANTIDAD DE PROYECTOS PRESENTADOS Y FINANCIADOS
Y PORCENTAJE DE SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA POR SERVICIO
EN APACAD, 2016-2024



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

En lo que refiere al área de conocimiento, la de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat lidera en volumen de participación, con más de 50 proyectos presentados y 42 financiados, lo que implica una tasa de satisfacción cercana al 80 %, por lo que se consolida como el área de mayor participación y también como una de las más eficaces en convertir postulaciones en proyectos financiados. Le sigue de cerca el área de Salud, con 47 propuestas presentadas y 40 proyectos financiados, lo que también se traduce en un alto nivel de satisfacción, en torno al 85 %, el más alto del conjunto.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

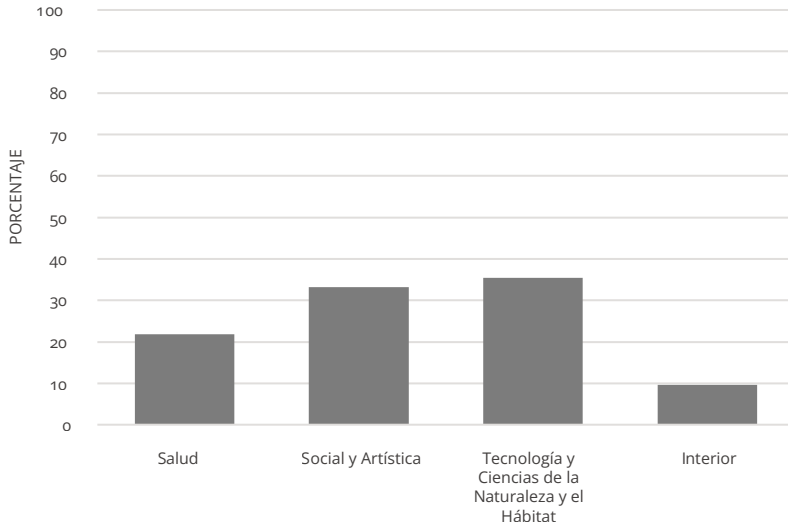


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Desarrollo Pedagógico Docente

El resultado del análisis de presupuesto en DPD muestra que el Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat representa la mayor parte de los fondos con el 35,5 %, seguida por el Área Social y Artística, que acumula el 33,2 %. En el análisis por servicio destaca, nuevamente, Psico (13 %) se posiciona en primer lugar, seguida por la Facultad de Química (FQ) y por la FVET, ambas con el 9 %.

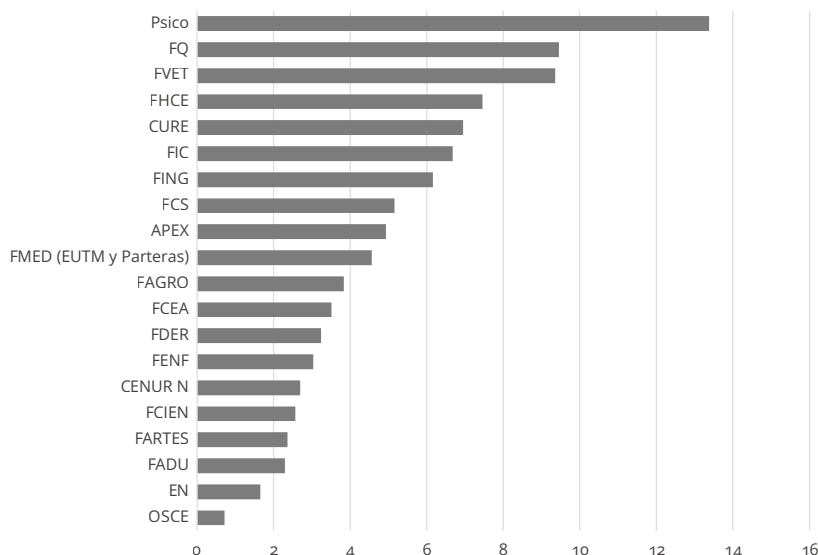
GRÁFICO 24. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL PRESUPUESTO OTORGADO
EN EL LLAMADO «INICIATIVAS DE DESARROLLO PEDAGÓGICO DOCENTE»
DE LA CSE POR ÁREA DE CONOCIMIENTO, 2016-2024



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

GRÁFICO 25. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL PRESUPUESTO OTORGADO
EN EL LLAMADO «INICIATIVAS DE DESARROLLO PEDAGÓGICO DOCENTE»
DE LA CSE POR SERVICIO, 2016-2024

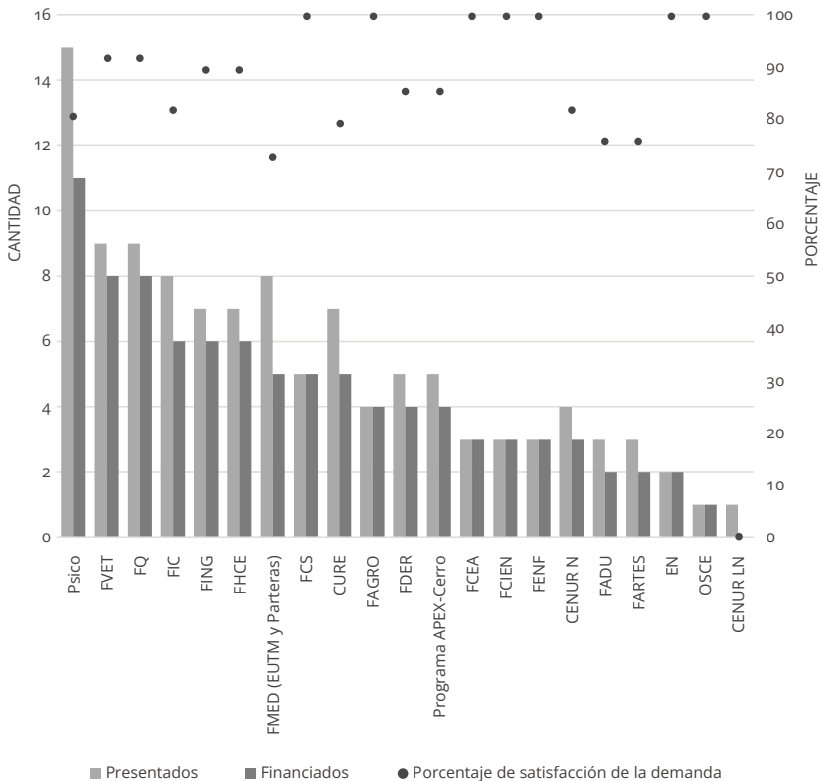


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

La Facultad de Psicología vuelve a destacarse como uno de los principales motores de participación, con 15 proyectos presentados y una satisfacción de la demanda, superior al 70 %. También tienen un alto nivel de postulación y concreción las facultades de Información y Comunicación, de Veterinaria, de Química y de Ingeniería, todas con entre 6 y 10 proyectos presentados y tasas de satisfacción de la demanda generalmente por encima del 70 %.

En términos generales, el llamado DPD muestra un buen desempeño en cuanto a equidad de acceso y concreción, en tanto la mayoría de los servicios logra transformar una parte significativa de sus postulaciones en proyectos financiados. La diversidad institucional y la alta tasa promedio de aprobación reflejan un funcionamiento sólido del programa en su articulación con las necesidades y capacidades de los servicios.

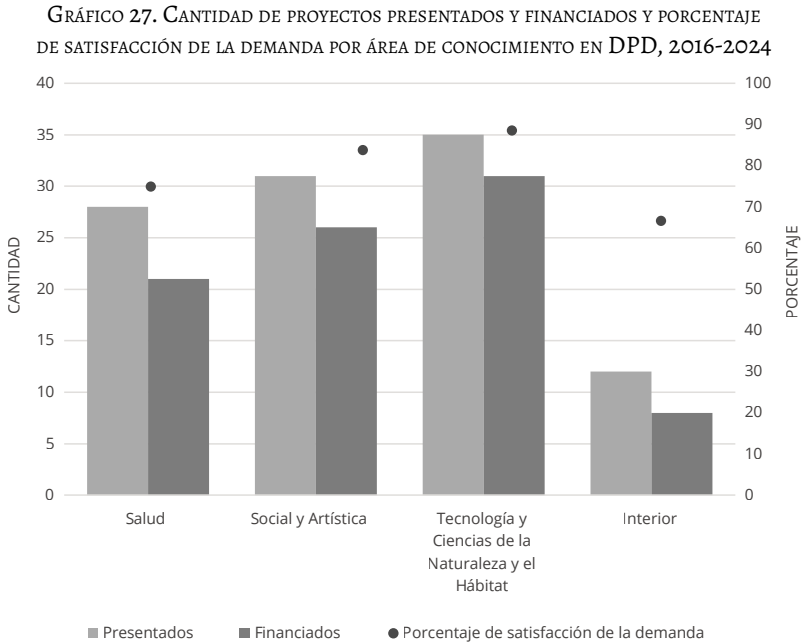
GRÁFICO 26. CANTIDAD DE PROYECTOS PRESENTADOS Y FINANCIADOS
Y PORCENTAJE DE SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA POR SERVICIO EN DPD, 2016-2024



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

El Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat lidera tanto en cantidad de propuestas como en efectividad: con 35 proyectos presentados y 31 financiados, alcanza un porcentaje de satisfacción cercano al 90 %, el más alto entre las áreas. Le siguen muy de cerca las áreas Social y Artística y Salud, con alrededor de 30 proyectos presentados cada una y una tasa de satisfacción también alta (aproximadamente 85 % en Social y Artística, y 75 % en Salud). Por su parte, si bien el interior mantiene una participación más baja (12 proyectos presentados), también logra un buen nivel

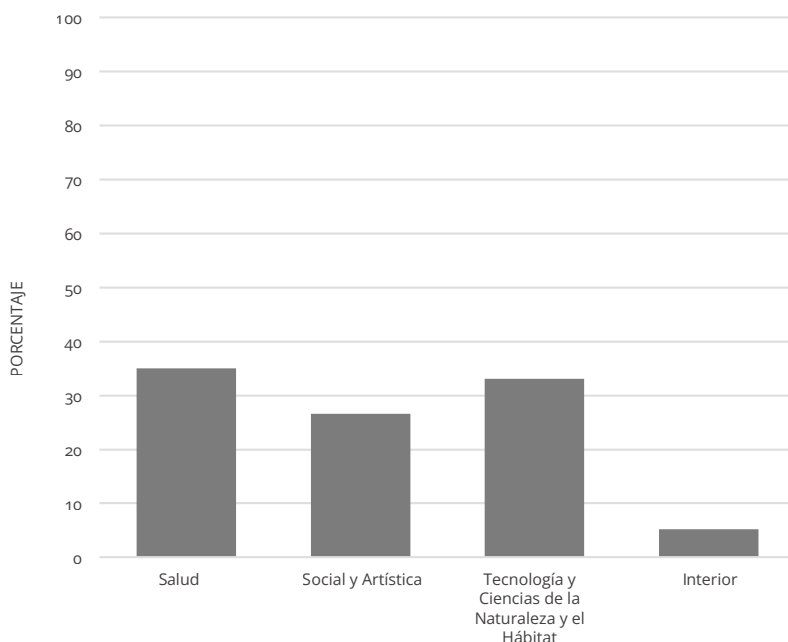
de concreción, con un porcentaje de satisfacción en torno al 65 %, superior al que presentaba en otros llamados como Pimceu-PRIES o Innovaciones.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Apoyo a publicaciones de manuales didácticos para la enseñanza de grado

GRÁFICO 28. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL PRESUPUESTO OTORGADO EN EL LLAMADO «APOYO A PUBLICACIONES DE MANUALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE GRADO» DE LA CSE POR ÁREA DE CONOCIMIENTO (2017, 2018, 2020, 2022, 2023 Y 2024)

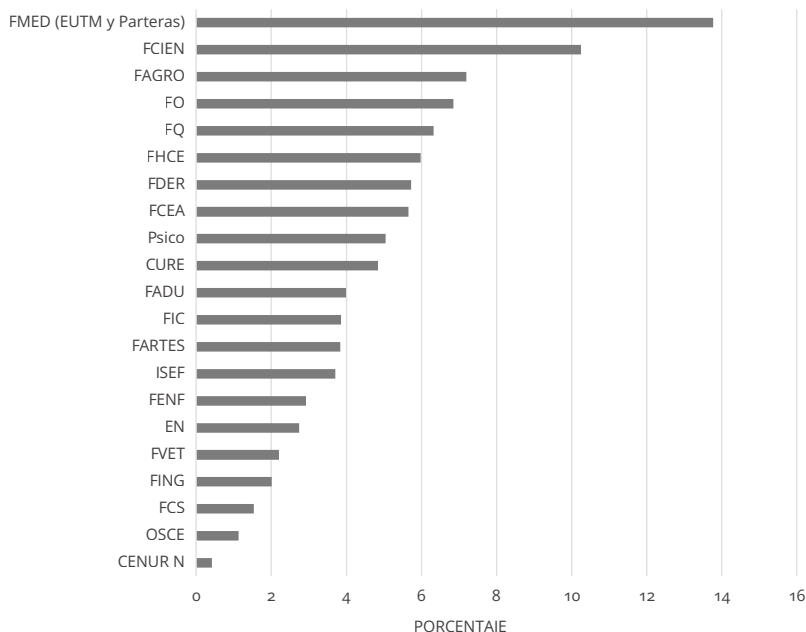


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

El llamado concursable Manuales Didácticos tiene al Área Salud como la que accede la mayor parte de los recursos con el 35,1 % del total. En el análisis por servicio, destaca la presencia de Facultad de Medicina (EUTM y Parteras) como la principal receptora de fondos (13,8 %), seguida por FCIEN (10,3 %) y por la Facultad de Agronomía (FAGRO) (7,3 %). En este sentido, también destaca la presencia de FDER con el 5,8 % de los fondos concursables, lo que

ilustra una importante variación en el comportamiento del servicio respecto a la tendencia general de los demás llamados concursables.

GRÁFICO 29. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL PRESUPUESTO OTORGADO EN EL LLAMADO «APOYO A PUBLICACIONES DE MANUALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE GRADO» DE LA CSE POR SERVICIO, 2017-2024

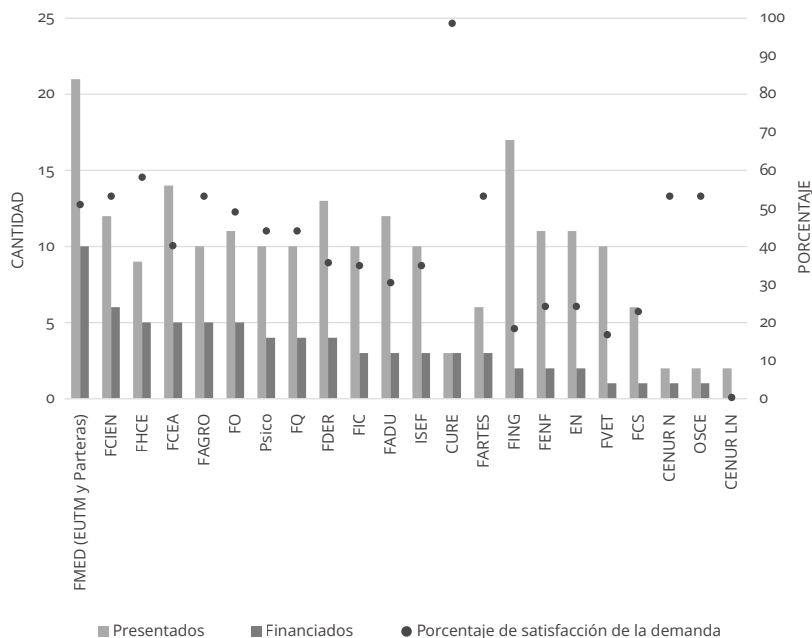


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

El servicio con mayor volumen de participación es Facultad de Medicina, con 21 proyectos presentados, aunque con un nivel de financiamiento relativamente bajo, que se traduce en una satisfacción de la demanda inferior al 50 %. También se destacan en cantidad de postulaciones las facultades de Ciencias, de Humanidades y Ciencias de la Educación, de Ciencias Económicas y de Administración y de Agronomía, todas con entre 9 y 14 proyectos presentados, aunque en general con tasas de concreción moderadas o bajas, la mayoría por debajo del 50 %. Es destacable,

también, el bajo nivel de eficiencia en la postulación de servicios como Ingeniería, Enfermería, Nutrición, Veterinaria y Ciencias Sociales, que obtienen porcentajes de satisfacción de la demanda menores al 20 %.

GRÁFICO 30. CANTIDAD DE PROYECTOS PRESENTADOS Y FINANCIADOS Y PORCENTAJE DE SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA POR SERVICIO EN MANUALES, 2016-2024

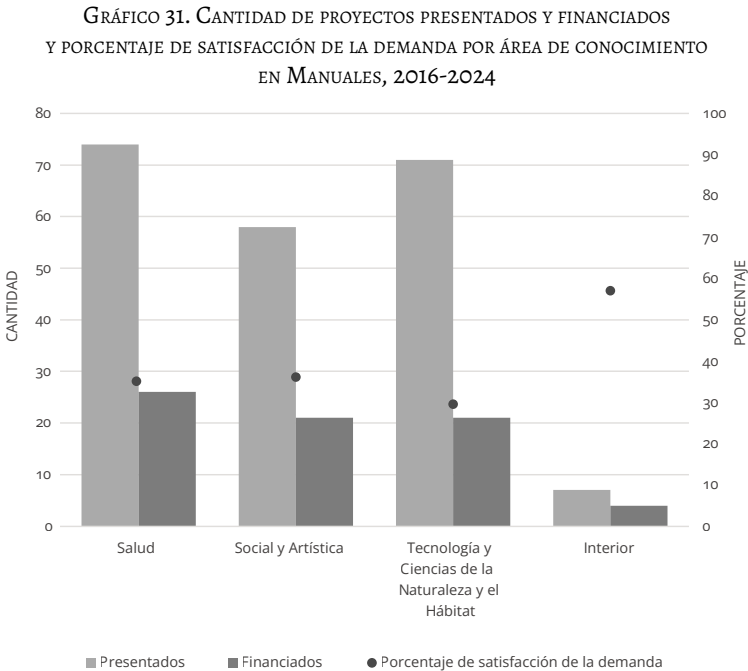


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

El Área Salud lidera en número de postulaciones, con más de 70 proyectos presentados, aunque solo una parte de ellos fue financiada. El porcentaje de satisfacción de la demanda se ubica por debajo del 40 %, lo que indica que si bien existe un gran volumen de participación las tasas de aprobación son relativamente bajas. En segundo lugar, el Área Social y Artística también muestra una participación elevada (58 propuestas), con una tasa de satisfacción similar a la de Salud, en torno al 35 %.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

Por su parte, el Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat presenta una cantidad similar de postulaciones que Salud (más de 70), pero con una tasa de satisfacción levemente menor, cercana al 30 %. Esta es el área con la relación más baja entre proyectos presentados y financiados. En contraposición, el Interior muestra una participación mucho más baja, con apenas 7 proyectos presentados, pero una satisfacción de la demanda superior al 55 %, lo que implica que la mayoría de las propuestas fueron financiadas.

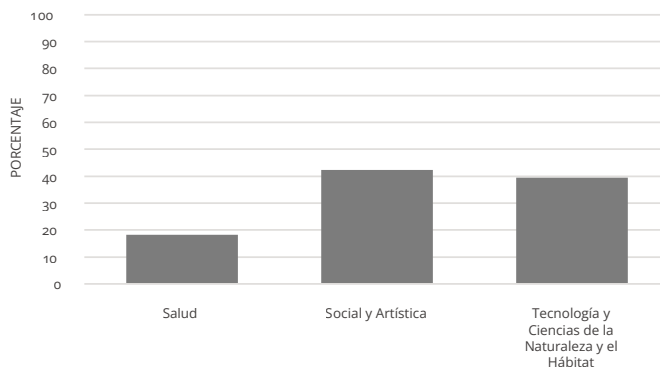


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Apoyo a ajustes curriculares de los planes de estudio

En el llamado *Ajustes curriculares*, el área Social y Artística es la que obtiene mayor cantidad de recursos con el 42 %. En el análisis por servicio, es la Facultad de Información y Comunicación la que lidera la asignación de los fondos concursables con el 16 %, seguida por Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (11 %), Facultad de Psicología (10 %) y Facultad de Ciencias (9 %).

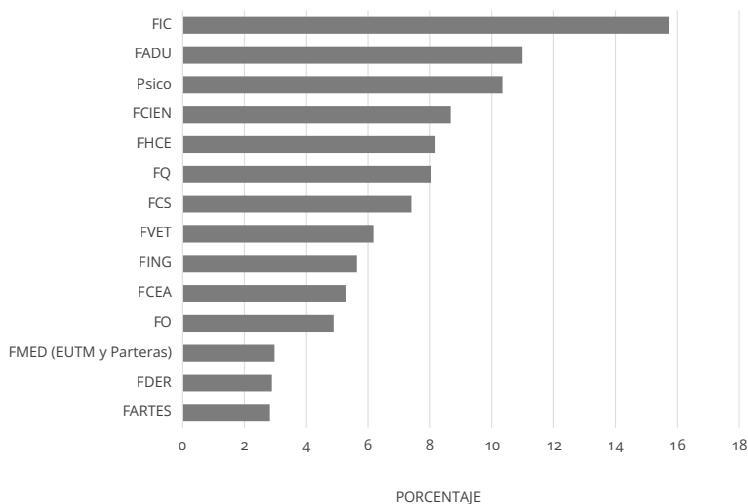
GRÁFICO 32. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL PRESUPUESTO OTORGADO EN EL LLAMADO «APOYO A AJUSTES CURRICULARES DE LOS PLANES DE ESTUDIOS» DE LA CSE POR ÁREA DE CONOCIMIENTO, 2016-2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

GRÁFICO 33. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL PRESUPUESTO OTORGADO
EN EL LLAMADO «APOYO A AJUSTES CURRICULARES DE LOS PLANES DE ESTUDIOS»
DE LA CSE POR SERVICIO, 2016-2020

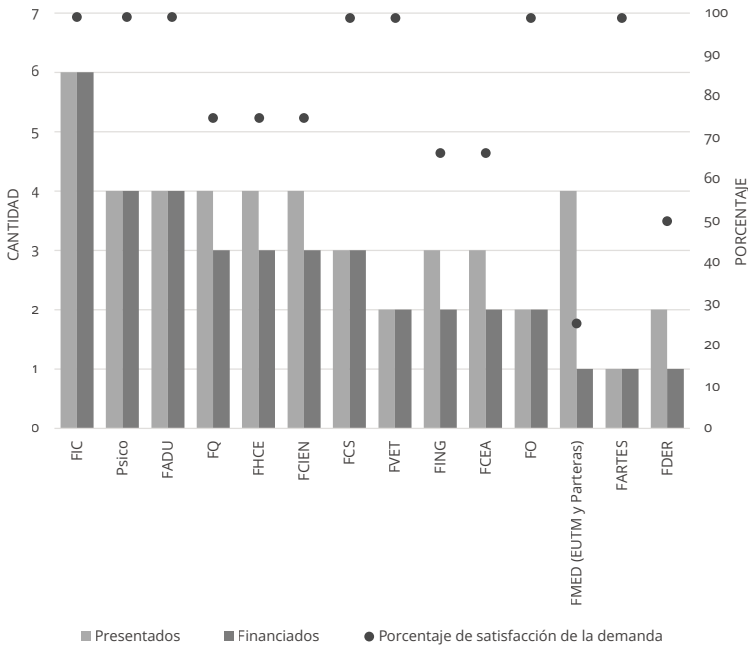


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

El llamado a proyectos de Ajustes Curriculares (2016-2020) refleja una participación más acotada en términos absolutos respecto a otras líneas concursables, aunque con un alto porcentaje de satisfacción de la demanda en la mayoría de los servicios que participaron (con excepción de Medicina).

Los servicios con mayor número de postulaciones fueron la FIC, la Psico y la FADU, con un porcentaje de satisfacción del 100 %. También se destacan por su regularidad las facultades de Ciencias, de Ciencias Sociales, de Veterinaria y de Ingeniería, todas con una relación positiva entre propuestas presentadas y aprobadas, alcanzando entre el 70 % y el 100 % de satisfacción.

GRÁFICO 34. CANTIDAD DE PROYECTOS PRESENTADOS Y FINANCIADOS
Y PORCENTAJE DE SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA POR SERVICIO
EN AJUSTES CURRICULARES, 2016-2020

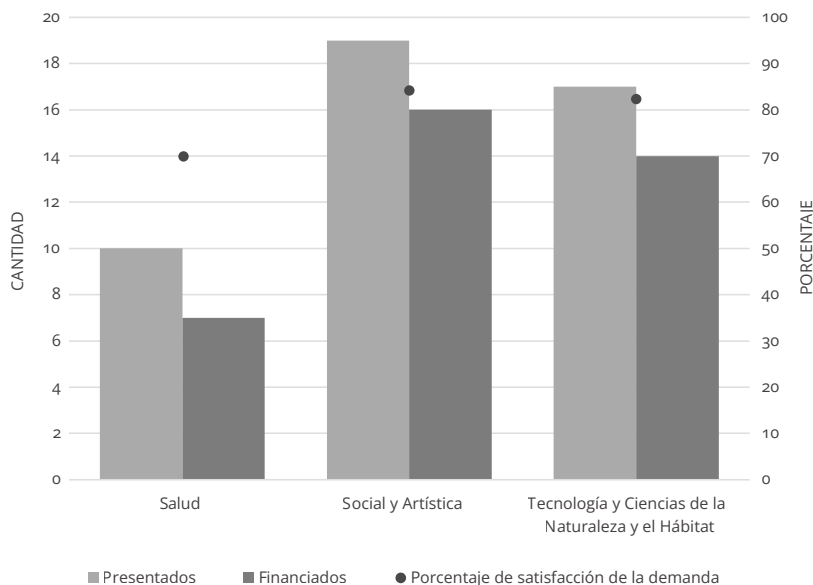


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

El Área Social y Artística lidera en términos de volumen de participación, con 19 proyectos presentados y 16 financiados, lo que representa una tasa de satisfacción del 84 %. Le sigue de cerca el Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, con 17 proyectos presentados y 14 aprobados, con lo que alcanza también un porcentaje de satisfacción muy elevado (cercano al 85 %). El Área de Salud, aunque con menor volumen de participación (10 proyectos presentados), presenta igualmente un buen desempeño, con 7 proyectos financiados y un porcentaje de satisfacción del 70 %.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

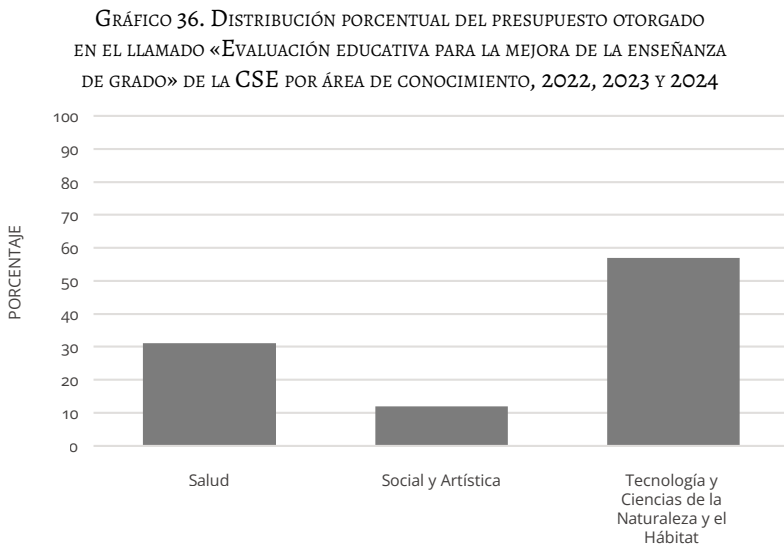
GRÁFICO 35. CANTIDAD DE PROYECTOS PRESENTADOS Y FINANCIADOS
Y PORCENTAJE DE SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA POR ÁREA DE CONOCIMIENTO
EN AJUSTES CURRICULARES, 2016-2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Evaluación educativa para la mejora de la enseñanza de grado

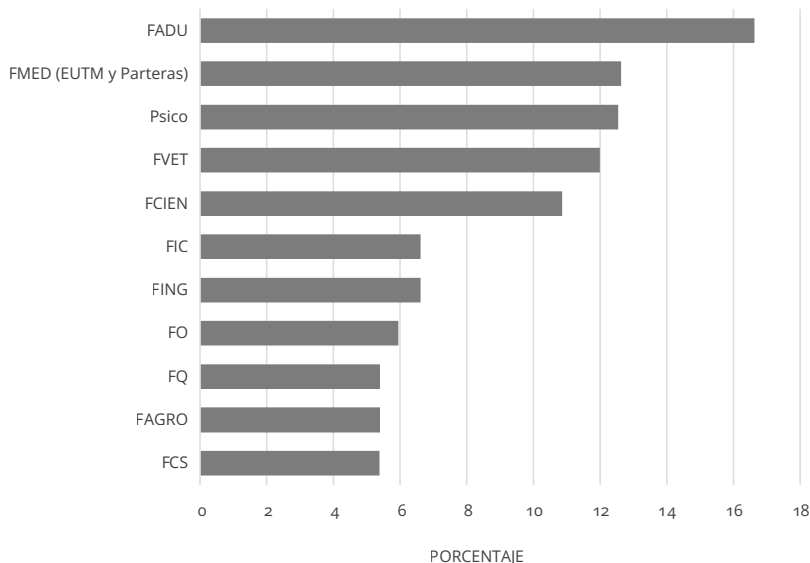
Finalmente, el análisis del llamado Evaluación Educativa mantiene la tendencia del promedio general, situando al área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat como la que accede a la mayoría de los recursos (57 %). En el análisis por servicio, destaca la presencia de la FADU con el 17 % del total de los recursos del llamado, seguida por las facultades de Medicina (13 %) y de Psicología (12 %).



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

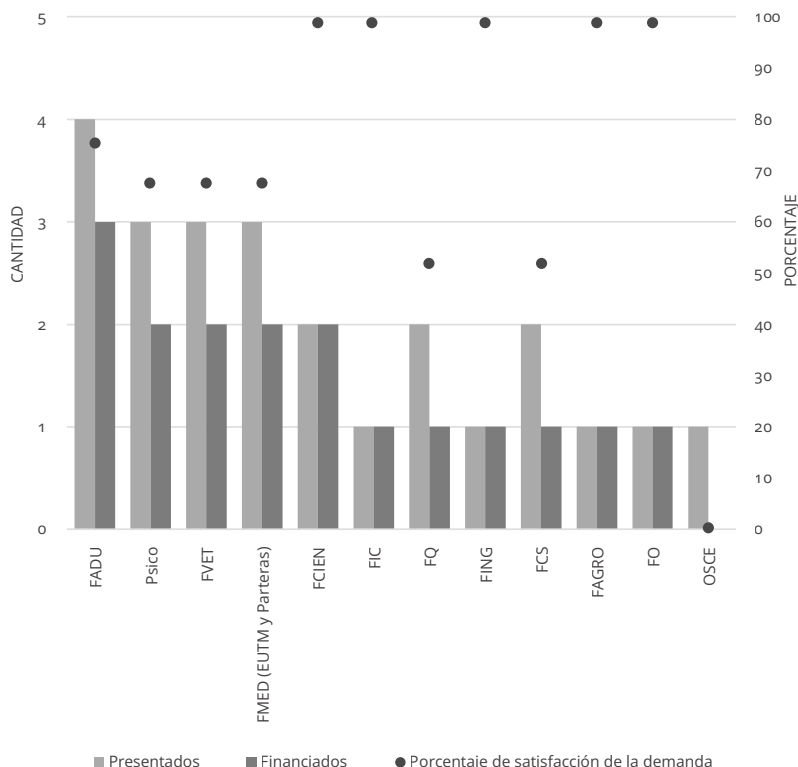
GRÁFICO 37. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL PRESUPUESTO OTORGADO EN EL LLAMADO «EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA DE GRADO» DE LA CSE POR SERVICIO, 2022, 2023 Y 2024



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

El llamado a proyectos de Evaluación Educativa, en sus ediciones de 2022, 2023 y 2024, presenta un panorama de baja participación general y una alta variabilidad en los niveles de financiamiento de las propuestas presentadas, reflejada en las fluctuaciones de la satisfacción de la demanda. El servicio con mayor participación fue la FADU, con 4 proyectos presentados y 3 financiados, alcanzando una satisfacción de la demanda del 75 %. Le siguen, con 3 postulaciones, las facultades de Psicología, de Veterinaria, de Medicina, de Ciencias y de Información y Comunicación, todos con resultados dispares en cuanto a aprobación.

GRÁFICO 38. CANTIDAD DE PROYECTOS PRESENTADOS Y FINANCIADOS
Y PORCENTAJE DE SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA POR SERVICIO
EN EVALUACIÓN EDUCATIVA, 2022, 2023 Y 2024

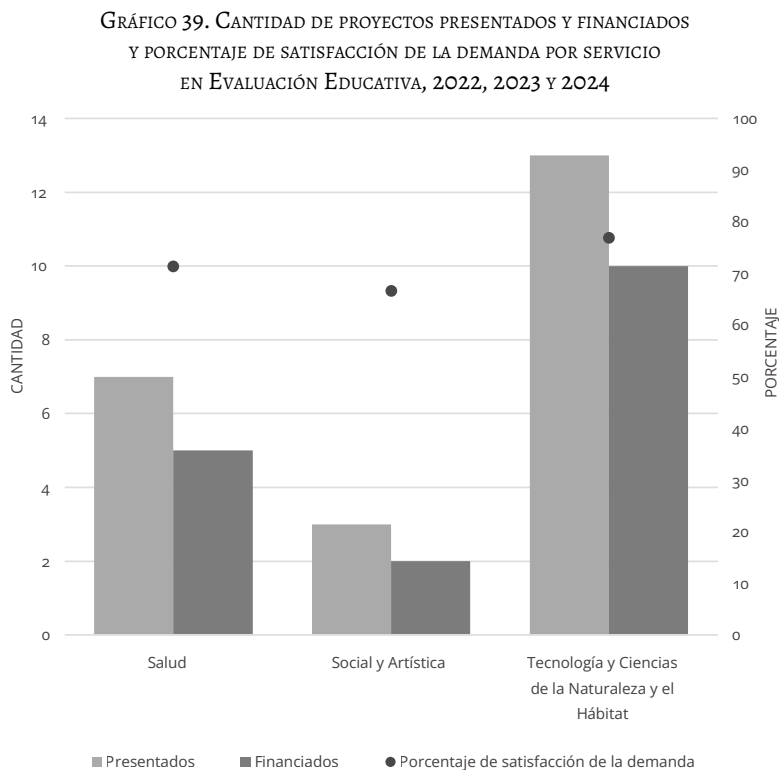


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

El área con mayor volumen de participación fue la de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, con 13 proyectos presentados y 10 financiados, lo que representa una satisfacción cercana al 80 %. Este resultado combina una participación activa con una alta efectividad, lo que indica una buena adecuación de las propuestas a los criterios del llamado. Le sigue el Área Salud, con 7 proyectos presentados y 5 financiados, alcanzando una tasa de concreción que supera el 70 %. Aunque con menor volumen que

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

Tecnología, el área mantiene una presencia significativa y un desempeño eficiente. Finalmente, el Área Social y Artística presenta un volumen más reducido, con solo 3 postulaciones, de las cuales 2 fueron financiadas, lo que le otorga una satisfacción de la demanda del 67 %.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Distribución del presupuesto otorgado a los proyectos aprobados por servicio en el llamado a Recursos Humanos (2016-2024)

Durante el período analizado, en las tres líneas del llamado a Recursos Humanos (Apoyo a la formación en posgrados en el exterior, Apoyo a actividades de perfeccionamiento docente y Apoyo a la organización de eventos en el país), se recibieron postulaciones de 23 servicios de Udelar, financiándose un total de 318 propuestas correspondientes a 178 docentes. Es importante destacar que el porcentaje de satisfacción de la demanda en estas tres líneas de Recursos Humanos alcanzó el 67,5 %, un nivel que se alinea con la tendencia general de los otros llamados concursables de la CSE, donde el nivel de satisfacción fue del 61,9 %.

TABLA 10. PORCENTAJE DE SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA
DEL LLAMADO A RECURSOS HUMANOS DE LA CSE, 2016-2024

Edición	Presentados	Aprobados	Porcentaje de satisfacción (%)
2016	89	55	61,8
2017	60	32	53,3
2018	71	49	69
2019	78	54	69,2
2020	13	8	61,5
2021	14	8	57,1
2022	47	27	57,4
2023	57	47	82,5
2024	51	44	86,3
Total 2016-2024	480	324	67,5

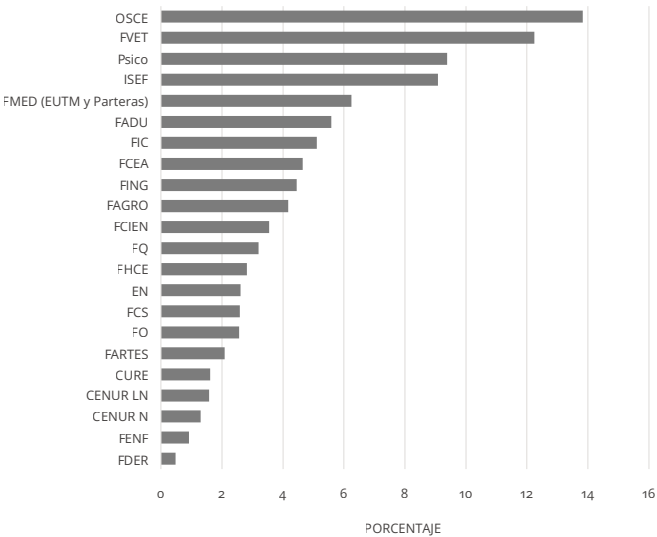
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

TABLA 11. RESUMEN DE LOS LLAMADOS A RECURSOS HUMANOS
DE LA CSE APROBADOS, 2016-2024

Línea	Cantidad de postulaciones financiadas
Apoyo a posgrados	90
Perfeccionamiento docente	178
Eventos en el país	56
Total	324

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

GRÁFICO 40. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL PRESUPUESTO OTORGADO
EN LAS TRES LÍNEAS DEL LLAMADO DE RECURSOS HUMANOS
DE LA CSE POR SERVICIO, 2016-2024



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

En el análisis por servicio, se observa una tendencia diferente a la de otros llamados concursables de la CSE, con los docentes de organismos

de dependientes de Oficinas Centrales liderando el ranking (13,8 %), seguidos por las facultades de Veterinaria (12,3 %) y de Psicología (9,4 %) y por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) (9,1 %).

Reflexiones finales

El análisis del perfil de los participantes en los llamados concursables de la CSE entre 2016 y 2024 revela patrones claros en cuanto a la composición demográfica, al nivel académico y a la distribución presupuestaria. En primer lugar, se destaca una mayoría de mujeres, que representan aproximadamente el 60 % de las y los participantes, así como una predominancia de personas que tienen entre 30 y 44 años. La mayoría de los y las concursantes son docentes grado 2, que constituyen un tercio de quienes participan, mientras que más de la mitad ha alcanzado un nivel educativo de posgrado completo (maestría o doctorado).

Este perfil sociodemográfico evidencia una tendencia hacia la sobre-calificación en ciertos segmentos docentes. Un 43,7 % de los docentes grado 2 han completado una Maestría y un 18,4 % el nivel de doctorado. En términos de dedicación horaria, las y los docentes de grados superiores (3, 4 y 5) muestran una tendencia hacia cargas horarias más altas, mientras que los grados de formación, en particular los grado 1, suelen tener dedicaciones medias.

Por otro lado, la distribución del presupuesto asignado a los llamados concursables presenta un panorama diversificado por área de conocimiento y tipo de recurso. El Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat es la principal receptora de fondos y en el análisis por rubro, la que concentra la mayor parte de lo destinado a creación de cargos, mientras que el área de Salud capta la mayoría de los fondos destinados a extensiones horarias. A nivel de servicios, seis facultades representan más de la mitad del presupuesto total (Psicología, Información y Comunicación, Veterinaria, Química, Ingeniería y Humanidades y Ciencias de la Educación).

Existen, sin embargo, algunas particularidades llamativas en la distribución de los fondos cuando se abre por llamado. En Apacad, por ejemplo,

aunque es el Área Tecnologías la que lidera en captación de fondos concursables, la Facultad de Psicología obtiene casi un quinto del total, lo que refleja la necesidad de compensar la falta de personal docente ante el elevado número de estudiantes, especialmente en primer año de la carrera. En el caso del llamado Pimceu-PRIES, la FCEA se posiciona como la principal receptora de fondos, lo que evidencia su fortaleza en la conformación de equipos de investigación orientados al estudio de la educación superior. Innovaciones destina la mayor parte de sus fondos en el Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, lo que indica una fuerte orientación hacia mejoras en metodologías de enseñanza en el área tecnológica. DPD, por su parte, presenta un predominio del área Social y Artística. Manuales Didácticos, en tanto, destaca por la participación de las facultades de Medicina, de Ciencias, de Agronomía y de Química, lo que apunta a una alta demanda de materiales de enseñanza específicos en estas disciplinas.

Un aspecto particular que se destaca en los llamados de Ajustes Curriculares y Evaluación Educativa es la significativa participación de la FADU. Esto podría estar vinculado a la necesidad de adaptación de su modelo educativo a nuevas dinámicas de aprendizaje y a la incorporación de metodologías innovadoras que favorezcan la formación de sus estudiantes en un campo altamente cambiante y dependiente de la práctica profesional.

Otro punto llamativo es la distribución de fondos en el llamado de Recursos Humanos, en el que se destaca la presencia de docentes provenientes de organismos dependientes de Oficinas Centrales y del ISEF en el tope del financiamiento recibido. Esto podría indicar una estrategia institucional de fortalecimiento de la formación continua de docentes en estas unidades, enmarcado, en el caso de ISEF, en un proceso de academización de su plantel docente.

Asimismo, un aspecto clave que emerge del análisis es la desigualdad territorial en la distribución del financiamiento. Los CENUR han recibido un 5,1 % de los fondos concursables entre 2016 y 2024, lo que representa una participación significativamente menor en comparación con los servicios de Montevideo. Evaluar estrategias para fomentar una participación más equitativa de los CENUR en estos llamados podría contribuir a un desarrollo universitario más descentralizado y equitativo.

Capítulo 3. Participación de los servicios universitarios en los llamados de la Comisión Sectorial de Enseñanza 2016-2024

Introducción

Este capítulo presenta una exploración tipológica de los servicios universitarios de la Udelar a partir de su escala institucional y su desempeño en los mecanismos de financiamiento concursable promovidos por la CSE. El objetivo es identificar patrones y agrupamientos entre servicios con perfiles institucionales semejantes, considerando tanto dimensiones estructurales (como la proporción de estudiantes y docentes) como variables asociadas a la participación y eficacia en llamados concursables.

Para ello, se aplicaron dos ejercicios de análisis multivariado: un primer análisis de componentes principales (ACP) seguido de una clustrización, basado en la proporción de estudiantes activos, de docentes que desarrollan actividades de enseñanza y en la proporción de financiamiento recibido en llamados concursables entre 2016 y 2024. Este primer enfoque permitió observar cómo ciertos servicios concentran una parte significativa de los fondos asignados, en relación con su escala institucional.

Más adelante, se hizo un segundo ACP incorporando una nueva variable: el porcentaje de satisfacción de la demanda, entendido como el cociente entre proyectos presentados y proyectos efectivamente financiados. Esta dimensión permite observar no solo la participación en términos absolutos, sino también la eficiencia relativa en la captación de fondos. El nuevo agrupamiento resultante reveló movimientos interesantes entre clústers que mostraron que algunos servicios que reciben escaso financiamiento en términos absolutos tienen, sin embargo, altos niveles de efectividad en los llamados.

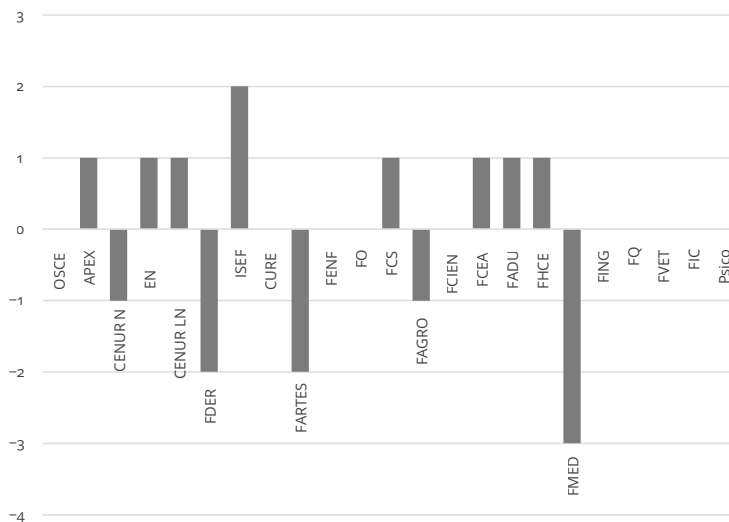
A través de estos dos análisis se busca no solo describir la distribución actual del financiamiento concursable, sino también ofrecer una herramienta para pensar en clave tipológica los distintos posicionamientos institucionales. Estas primeras agrupaciones permiten visibilizar perfiles diferenciados de los servicios universitarios y constituyen una base preliminar para futuras discusiones sobre equidad, fortalecimiento institucional y diseño de políticas diferenciadas de apoyo a la enseñanza.

Antes del análisis multivariado mediante ACP y la posterior clasificación por clústers, resulta pertinente indagar si existen diferencias sustantivas entre la proporción de proyectos financiados y la proporción del financiamiento recibido por cada servicio. Este ejercicio busca explorar si ciertos servicios tienden a recibir más recursos que otros, aun cuando la cantidad de proyectos adjudicados sea similar o proporcionalmente distinta.

El gráfico 1 presenta las variaciones posicionales entre el ranking de servicios según la proporción de proyectos financiados y el ranking según proporción del total de recursos adjudicados. Como se observa, los desplazamientos entre ambas métricas son acotados: la mayoría de los servicios se mantiene en una posición similar o experimenta un corrimiento de un lugar. Solo en contadas excepciones, como las facultades de Medicina, de Derecho y de Artes (que incluye al Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes [IENBA] y al actual Instituto de Música) o al ISEF, se observa una diferencia más pronunciada.

Esta relativa estabilidad indica que el financiamiento tiende a distribuirse de forma proporcional al número de proyectos aprobados y financiados, sin que existan servicios sobrefinanciados o subfinanciados con claridad en relación con su participación en cantidad de proyectos. Este hallazgo constituye una base relevante para avanzar hacia un análisis más complejo del perfil de los servicios, a través de técnicas multivariadas como el ACP, que permitirán identificar patrones de vinculación diferenciados y, posteriormente, agrupar servicios con características similares mediante técnicas de clusterización.

GRÁFICO 1. VARIACIONES EN EL POSICIONAMIENTO DE LOS SERVICIOS
SEGÚN PROPORCIÓN DE PROYECTOS FINANCIADOS VS. PROPORCIÓN
DE FINANCIAMIENTO RECIBIDO



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE de la Udelar.

Tipología 1. Caracterización inicial de los servicios universitarios según indicadores de escala y financiamiento

La tabla 1 presenta una caracterización comparativa de los servicios universitarios de la Udelar a partir de tres variables clave medidas en proporciones: estudiantes activos, cargos docentes que desarrollan actividades de enseñanza y financiamiento asignado por la CSE. Estos indicadores permiten aproximarse al peso relativo de cada servicio en términos de población estudiantil, de plantel docente y de participación en los mecanismos de financiamiento centralizado para proyectos de enseñanza.¹

TABLA 1. MATRIZ DE PROPORCIONES INSTITUCIONALES POR SERVICIO:
INSUMO PARA ACP Y CLUSTERIZACIÓN 1

Servicio	Proporción de estudiantes activos por servicio (%)	Proporción de docentes que desarrollan actividades de enseñanza por servicio (%)	Proporción de financiamiento CSE por servicio (%)
Facultad de Agronomía	2,0	4,1	3,8
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	4,9	9,9	6,6
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración	16,5	8,4	6,6
Facultad de Derecho	11,0	10,0	1,3
Facultad de Ingeniería	7,1	8,4	7,4
Facultad de Medicina-Hospital de Clínicas (incluye EUTM y Parteras)	16,2	19,9	6,0
Facultad de Psicología	8,6	2,9	13,2

¹ Cabe señalar que en esta caracterización no se incluyen los CENUR, Oficinas Centrales ni el programa APEX, debido a que las estadísticas básicas de DGPlan no brindan datos sobre estudiantes activos en esos servicios, lo que impide establecer una comparación homogénea.

Servicio	Proporción de estudiantes activos por servicio (%)	Proporción de docentes que desarrollan actividades de enseñanza por servicio (%)	Proporción de financiamiento CSE por servicio (%)
Facultad de Ciencias Sociales	4,4	3,9	4,3
Instituto Superior de Educación Física	4,2	3,2	2,7
Facultad de Información y Comunicación	3,9	2,2	10,1
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	3,8	3,5	6,8
Facultad de Enfermería	3,5	3,0	3,1
Facultad de Veterinaria	3,1	3,3	8,8
Facultad de Química	2,3	4,0	7,6
Facultad de Ciencias	2,2	5,1	4,4
Facultad de Artes (IENBA-EUM)	2,5	3,0	2,4
Facultad de Odontología	1,5	4,1	3,5
Escuela de Nutrición	2,1	1,2	1,5

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE y DGPlan, Udelar.

Estos tres indicadores fueron estandarizados y utilizados como variables en un ACP, con el objetivo de reducir la dimensionalidad y explorar patrones latentes en la distribución institucional. Posteriormente, se aplicó una técnica de clusterización (agrupamiento) para identificar conjuntos de servicios con perfiles similares en términos de escala y vinculación con el financiamiento CSE, lo cual permite una lectura más estructurada de la heterogeneidad institucional al interior de la universidad.

Para ilustrar las diferencias entre los servicios de la Udelar, se desarrolló una tipología mediante un ACP y una posterior clusterización. El modelo se basó en las tres variables de la tabla 1. Según Ian Jolliffe (2002), Hervé Abdi y Lynne Williams (2010) y Michael Greenacre *et al.* (2023), el ACP permite sintetizar la variabilidad de un conjunto de variables

cuantitativas en un espacio factorial definido por combinaciones lineales. En este caso, los dos primeros ejes concentran más del 90 % de la varianza total (59,41 % en el eje 1 y 33,43 % en el eje 2), lo que ofrece una representación clara y parsimoniosa de las diferencias entre servicios universitarios.

En el análisis de los clústers derivados del espacio de componentes principales se distinguen tres agrupamientos que permiten sintetizar patrones diferenciados entre los servicios universitarios. Cada uno de ellos reúne a facultades con características comunes en términos de matrícula estudiantil, de dotación docente y de participación en los fondos concursables, lo que habilita a interpretar afinidades y contrastes dentro de la heterogeneidad de Udelar. A continuación, se presenta la descripción de cada clúster, destacando sus rasgos estructurales y las particularidades que los definen en relación con el financiamiento recibido y a la organización académica interna.

El **clúster o** (azul) incluye a las facultades de Psicología, de Veterinaria, de Información y Comunicación, de Química, de Humanidades y Ciencias de la Educación, de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y de Ingeniería. Estos servicios concentran más de la mitad del presupuesto de fondos concursables. Este clúster también puede ser analizado segmentándolo en dos subgrupos con diferentes combinaciones de estudiantes y docentes:

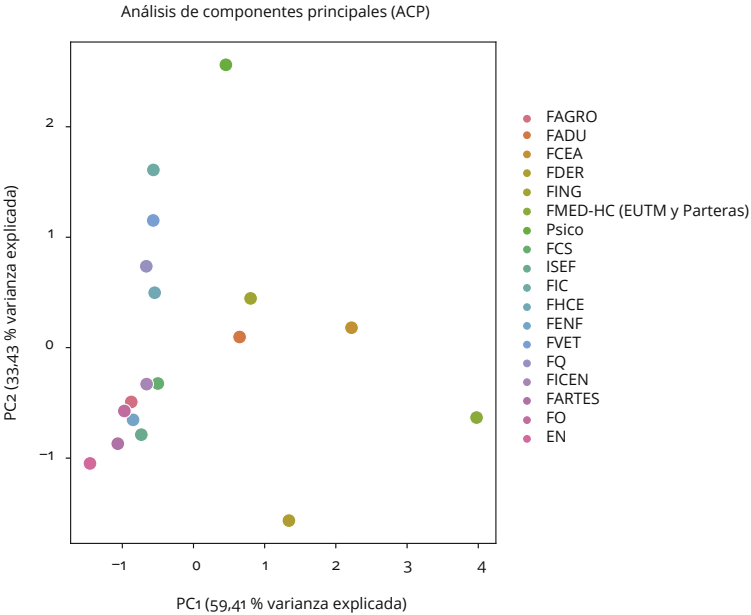
- a. Psicología, que retiene el mayor presupuesto de los llamados concursables, es el cuarto servicio con más estudiantes activos, y está ubicado entre los servicios con menor cantidad de docentes que desarrollan actividades de enseñanza. Tiene una importante participación de algunos de sus institutos académicos y de su UAE;
- b. el segundo subgrupo está integrado por FVET, FIC, FQ y FHCE, que se distinguen de Psicología por la no masividad en la matrícula estudiantil y por no tener una importante plantilla docente en relación con otros servicios de Udelar. Al mismo tiempo, estos servicios destacan por tener UAE consolidadas y con fuerte protagonismo en los llamados concursables, particularmente FVET y FQ, y

- c. el tercer subgrupo lo integran las facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y de Ingeniería, que se caracterizan por tener una importante cantidad de estudiantes y también de docentes, pero que a diferencia de los servicios que integran el clúster 1, tienen una gran participación en los fondos concursables.

Por su parte, el **clúster 1** (verde) está compuesto por las facultades de Ciencias Económicas y Administración, de Derecho y de Medicina, que tienen la mayor cantidad de estudiantes y un número significativo de docentes, aunque con diferencias en el financiamiento recibido. El caso de Derecho es paradigmático por su importante ausencia en todas las líneas concursables, mientras que FCEA registra una participación menor en relación con su propia matrícula estudiantil y plantilla docente, es destacable su presencia en la línea concursable vinculada a investigación (Pimceu-PRIES). Por último, Medicina se posiciona entre los primeros servicios en recibir financiamiento en llamados como el de Manuales Didácticos, pero dado su tamaño en cuanto a estudiantes y docentes, la financiación recibida sigue siendo relativamente baja.

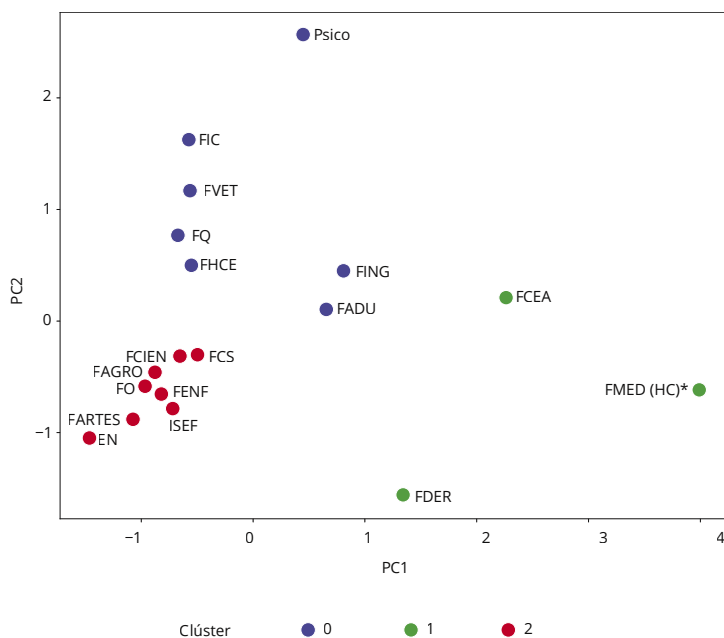
Finalmente, el **clúster 2** (rojo) abarca servicios como Ciencias Sociales, Odontología, Ciencias, Agronomía, entre otros. Estos tienen un equilibrio entre las variables, sin que ninguna de ellas se destaque de manera particular, aunque —como se detalló en el análisis presupuestal— algunas de estas facultades tienen particular protagonismo de acuerdo al llamado en el que se hace foco, como por ejemplo Agronomía y Ciencias en Manuales Didácticos o Ciencias Sociales en Desarrollo Pedagógico Docente.

GRÁFICO 2. ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

GRÁFICO 3. CLÚSTERS EN EL ESPACIO DE COMPONENTES PRINCIPALES



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Tipología 2. Caracterización inicial de los servicios universitarios según indicadores de escala y financiamiento

Esta segunda matriz de variables incluye nuevamente la proporción de estudiantes activos, la proporción de docentes que desarrollan actividades de enseñanza y la proporción de proyectos financiados por la CSE por servicio. A estas variables se les suma el porcentaje de satisfacción de la demanda, entendido como el cociente entre la cantidad de proyectos de enseñanza financiados y la cantidad total de proyectos presentados por cada servicio. Este indicador refleja el nivel de éxito relativo de cada servicio en la obtención de financiamiento para propuestas presentadas a la CSE.

A diferencia de las proporciones anteriores, que se definen en relación con el vínculo entre proyectos financiados y con el propio financiamiento, el porcentaje de satisfacción de la demanda es una variable intra-servicio, ya que se calcula internamente en función del desempeño de cada servicio. Por ello, como en el análisis anterior, todas las variables fueron estandarizadas antes de aplicar el ACP, lo que permite su comparación en una misma escala y evita sesgos derivados de las diferencias en unidades de medida o rangos de variación.

Esta nueva composición de variables permite incorporar una dimensión vinculada a la capacidad de captar financiamiento competitivo, complementando los indicadores anteriores de escala y participación docente. El conjunto fue utilizado como base para un segundo ACP y una nueva clusterización de servicios, lo que aporta una mirada alternativa sobre los perfiles institucionales en la Udelar. Al igual que en el análisis anterior, se excluyen los CENUR, Oficinas Centrales y el programa APEX por no contar con datos sistematizados sobre estudiantes activos.

Para complementar el análisis anterior, se desarrolló una segunda tipología de servicios universitarios mediante un nuevo ACP y una clusterización, esta vez incorporando una dimensión de eficiencia en la captación de fondos. El ACP se construyó sobre cuatro variables que se presentan en la tabla 2, y tiene como novedad la incorporación de una variable que mide la eficiencia de las postulaciones: el porcentaje de satisfacción de la demanda.

El ACP redujo la dimensionalidad a dos componentes principales (PC1 y PC2), que explican el 83,9 % de la varianza. Luego se aplicó el algoritmo K-Means, identificando tres clústers con perfiles diferenciados.

El **clúster o** (azul), agrupa a la mayoría de los servicios, entre ellos a las facultades de Psicología, de Información y Comunicación, de Veterinaria, de Química, de Humanidades y Ciencias de la Educación, de Ciencias Sociales, de Agronomía, de Ciencias, de Odontología, de Artes y de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Este conjunto se caracteriza por una combinación diversa de tamaños y estructuras docentes, pero con niveles relativamente altos de satisfacción de la demanda en los llamados concursables. En particular, Psicología se ubica de nuevo en una posición destacada, combinando alta tasa de satisfacción con una fuerte participación en proyectos. Por otro lado, algunos servicios como FQ y FVET mantienen un buen desempeño en la captación de fondos pese a contar con una matrícula moderada y una plantilla docente menor, lo que refuerza la idea de unidades académicas organizadas con fuerte presencia de sus UAE.

Por otro lado, el **clúster 1** (naranja), incluye a FDER, FENF, ISEF y EN. Estos servicios comparten bajos niveles de satisfacción de la demanda y escasa participación en proyectos financiados, a pesar de tener tamaños variables. Facultad de Derecho se distingue nuevamente por su baja efectividad en la obtención de fondos concursables, mientras que el ISEF y la Escuela de Nutrición enfrentan una participación muy reducida tanto en cantidad de proyectos como en resultados favorables. Este agrupamiento rompe con la lógica de la tipología 1, en la medida en que reúne un servicio de gran porte institucional como FDER, y servicios de magnitud menor, como FENF, EN e ISEF, pero tienen en común su bajo nivel de eficiencia y participación en los llamados concursables de CSE.

Por último, el **clúster 2** (verde) está compuesto por las facultades de Medicina y de Ciencias Económicas y de Administración, los dos servicios de mayor escala institucional. A diferencia del análisis anterior, aquí ambos destacan no solo por su tamaño, sino también por tener tasas relativamente altas de satisfacción de la demanda. Esto sugiere que, pese a competir con una elevada carga estructural (estudiantes y docentes), logran resultados favorables en términos proporcionales de captación de fondos, en especial

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

en líneas como Manuales o Pimceu-PRIES, aunque, para su tamaño relativo, constituyen un agrupamiento diferente al de Psicología por no tener un mayor peso en la cantidad de proyectos financiados.

TABLA 2. MATRIZ DE PROPORCIONES INSTITUCIONALES POR SERVICIO:
INSUMO PARA ACP Y CLUSTERIZACIÓN 2

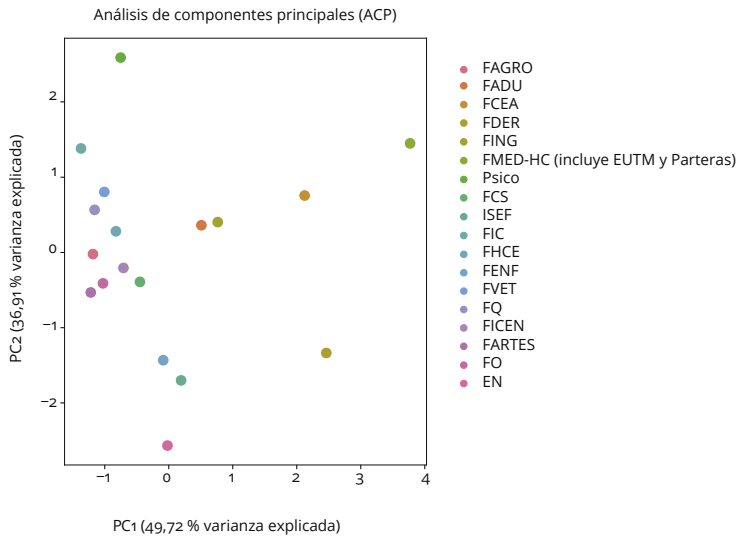
Servicio	Proporción de estudiantes activos por servicio (%)	Proporción de docentes que desarrollan actividades de enseñanza por servicio (%)	Proporción de proyectos financiados CSE por servicio (%)	Porcentaje de satisfacción de la demanda por servicio (%)
Facultad de Agronomía	2,0	4,1	4,1	66,7
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo	4,9	9,9	5,8	54,9
Facultad de Ciencias Económicas y de Administración	16,5	8,4	5,6	50,0
Facultad de Derecho	11,0	10,0	2,1	34,5
Facultad de Ingeniería	7,1	8,4	6,4	50,8
Facultad de Medicina-Hospital de Clínicas (incluye EUTM y Parteras)	16,2	19,9	6,2	48,4
Facultad de Psicología	8,6	2,9	12,0	65,9
Facultad de Ciencias Sociales	4,4	3,9	3,9	57,6

30 años para construir futuro

Servicio	Proporción de estudiantes activos por servicio (%)	Proporción de docentes que desarrollan actividades de enseñanza por servicio (%)	Proporción de proyectos financiados CSE por servicio (%)	Porcentaje de satisfacción de la demanda por servicio (%)
Instituto Superior de Educación Física	4,2	3,2	2,3	42,3
Facultad de Información y Comunicación	3,9	2,2	9,1	65,7
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	3,8	3,5	6,0	60,4
Facultad de Enfermería	3,5	3,0	2,9	45,2
Facultad de Veterinaria	3,1	3,3	8,0	60,0
Facultad de Química	2,3	4,0	6,6	64,0
Facultad de Ciencias	2,2	5,1	4,5	59,5
Facultad de Artes (IENBA-EUM)	2,5	3,0	2,5	66,7
Facultad de Odontología	1,5	4,1	3,7	62,1
Escuela de Nutrición	2,1	1,2	1,4	35,0

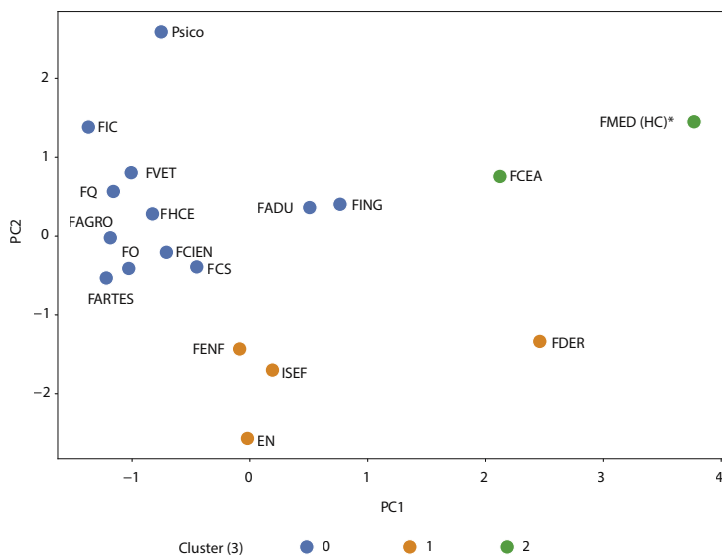
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE y DGPLAN, Udelar.

GRÁFICO 4. ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

GRÁFICO 5. CLÚSTERS (3) EN EL ESPACIO DE COMPONENTES PRINCIPALES



Nota: (*) Incluye EUTM y Parteras.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la UA de la CSE, Udelar.

Reflexiones finales

La comparación entre los dos análisis permite observar tanto continuidades como desplazamientos significativos en los perfiles institucionales. En el primer ACP, centrado en la escala y el financiamiento total recibido, la lógica de agrupación estuvo fuertemente determinada por el volumen de estudiantes, docentes y presupuesto captado. Sin embargo, al incorporar la satisfacción de la demanda en el segundo ACP —como indicador de eficiencia relativa en la obtención de fondos—, algunos servicios cambian de clúster, revelando diferencias entre volumen absoluto y desempeño proporcional. Por ejemplo, FMED y FCEA migran a un clúster de mayor eficiencia, mostrando que, pese a su escala, logran obtener buenos resultados en relación con los proyectos presentados. En cambio, FDER, ISEF y Nutrición se agrupan como los servicios menos eficientes, no solo por su baja participación, sino también por su escasa tasa de éxito en los llamados concursables.

Por su parte, la Facultad de Psicología permanece en un clúster destacado en ambos análisis, consolidando su perfil como un servicio altamente activo y eficaz en la captación de recursos, mientras que servicios como FVET, FQ y FIC también mantienen un desempeño sólido, aunque con matices según el enfoque del análisis.

Estos resultados subrayan la importancia de combinar indicadores absolutos y relativos para comprender en profundidad las dinámicas institucionales y la diversidad de estrategias que los servicios universitarios desarrollan frente a los mecanismos de financiamiento competitivo.

En este sentido, los dos ejercicios de ACP y clusterización no buscan ofrecer una clasificación cerrada, sino más bien *sentar las bases para una construcción tipológica más robusta*, que permita identificar grupos de servicios con perfiles similares en cuanto a escala, participación y eficacia en la captación de fondos. Esta mirada puede nutrir futuras discusiones sobre equidad, diseño de políticas universitarias y fortalecimiento diferencial de capacidades institucionales.

Referencias

- ABDI, H., y WILLIAMS, L. J. (2010). Principal component analysis. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Computational Statistics*, 2(4), 433-459.
- GREENACRE, M., GROENEN, P. J. F., HASTIE, T., IODICE D'ENZA, A., MARKOS, A., y TUZHILINA, E. (2023). Principal component analysis. *Nature Reviews Methods Primers*, 2(1), 100.
- JOLLIFFE, I. T. (2002). *Principal component analysis*. Berlín: Springer. 2.^a ed.

Capítulo 4. Políticas curriculares: creación de nuevas carreras y renovación de los planes de estudios

Introducción

Este capítulo tiene como finalidad sistematizar los principales rasgos y dinámicas de las etapas institucionales de construcción y ejecución de las políticas de diversificación curricular de la Universidad de la República y de renovación conjunta y concertada de los planes de estudios.

En segundo lugar, se presentan resultados de las encuestas administradas por la UA de la CSE a los coordinadores de las carreras a los fines de valorar algunos de los avances alcanzados en la transformación curricular y sus impactos en términos de innovación curricular y de enseñanza.

Políticas de diversificación curricular

En el entramado de las políticas curriculares que la Udelar promovió desde la recuperación democrática, los procesos de diversificación curricular —esto es, de creación de nuevas carreras— han sido un componente fundamental de la transformación curricular. En primer lugar, asociado con las dinámicas de modernización de la oferta de las facultades tradicionales. En segundo lugar, asociado a las dinámicas de diversificación institucional, capitalina primero y luego nacional.

La reconstrucción de antecedentes permite identificar tres etapas de creación de nuevas ofertas de carreras en la Udelar, pautadas inicialmente

por las políticas académicas de las facultades y luego por las políticas centrales promovidas por la Udelar a través de la CSE y la CCI, en el marco de los planes estratégicos de desarrollo que orientan a la institución a partir de los años dos mil y con fondos concursables presupuestales específicos.

Reforma de la oferta tradicional y diversificación inicial (1985-1998)

Un primer movimiento curricular refiere a las transformaciones protagonizadas por las facultades, institutos y escuelas universitarias durante la restauración institucional que se inicia en 1985, signadas por las urgencias del momento histórico: revisión de los cambios curriculares aprobados por las autoridades interventoras, revisión de las carreras nuevas creadas en el período, reinstauración de las carreras cerradas durante la intervención.

De este modo, en la segunda mitad de los años ochenta se llevaron a cabo intensos procesos primero de ajuste, y luego evaluación y reformulación de los planes de estudios. Las nuevas propuestas curriculares se aprobaron a lo largo de la década del noventa. Más de la mitad de los servicios universitarios¹ reformularon sustancialmente en estos años sus planes de estudios, buscando en muchos casos recuperar los proyectos e idearios pedagógicos gestados en las reformas de los sesenta, truncados por la intervención. En otros casos, se elaboraron planes de estudios con nuevas bases filosóficas e innovaciones, que luego resultaron emblemáticos para la historia curricular de las disciplinas y las profesiones. En ese momento se conjugó la participación de las generaciones de restituidos o retornados a la Udelar con las nuevas generaciones docentes que resistieron la dictadura, formadas durante o al final de la intervención universitaria (Collazo, 2021).

En esta primera etapa, y asociada al dinamismo del campo social,² la oferta de carreras se expandió notablemente con las nuevas licenciaturas

1 El término *servicio universitario* refiere a una variedad de arreglos institucionales de la Udelar: facultades, institutos, escuelas y más recientemente centros regionales.

2 Durante el período de intervención se crean también a nivel del campo social las carreras de Ciencias Antropológicas (1976), Traductorado Público (1976), Ciencias de la Educación (1978), Archivología (1982) (París, 1995).

de Ciencias de la Comunicación, de Ciencia Política, de Estadística, de Relaciones Internacionales, de Sociología,³ de Trabajo Social,⁴ de Meteorología,⁵ de Bioquímica; las tecnicaturas en Relaciones Laborales y en Turismo, y el Ciclo de Introducción a la Música.

En la década del noventa, la Udelar impulsó a la vez la creación de los tecnólogos conjuntos con la ANEP. La primera carrera impartida entre la Facultad de Ingeniería y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) es el Tecnólogo Industrial Mecánico (1993), y en 1999 se concretó el convenio marco para la creación de nuevos tecnólogos compartidos.

De forma concomitante, la Udelar se diversificó con rapidez en lo institucional, ya que se conformaron en este período las facultades de Ciencias Sociales (1989-1991), de Humanidades y Ciencias de la Educación (1990), de Ciencias (1990) y de Psicología (1994); los institutos asimilados a Facultad de Bellas Artes (1993) y de Enfermería (1994) y la Escuela Universitaria de Música (1985) (Brovetto, 1998). Se trata fundamentalmente de un proceso de reconfiguración y de desarrollo institucional focalizado en el enclave capitalino.

La resultante de esta etapa es un movimiento muy fértil en materia de reformas curriculares y creación de nuevas carreras, asociadas con los procesos de reconstrucción y diversificación institucional, en el que comenzaron a configurarse los procesos de masificación de la enseñanza, esto es, el fenómeno de la inadecuación entre número de docentes, de estudiantes e infraestructura institucional. En ese momento surgieron las primeras estructuras de apoyo a la enseñanza en la Udelar en la búsqueda de respuestas pedagógicas a los problemas de la numerosidad y el cambio curricular (Collazo *et al.*, 2015).

3 La carrera de Sociología se creó en 1971-1972, llegándose a impartir algunos cursos antes de la intervención. Luego de su cierre, se retoma y ajusta en 1989.

4 La carrera de Servicio Social se transforma en carrera de Trabajo Social; el título de asistente social pasa a ser de trabajador social.

5 La carrera se discontinúa en los primeros años del siglo XXI hasta la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Atmósfera como oferta de formación compartida entre las facultades de Ciencias y de Ingeniería.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

CUADRO 1. PRIMER PERÍODO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR, 1985-1998

	Nueva oferta	Área de conocimiento	Enclave	Año plan de estudios	Compartida
1	Lic. Sociología	Área Social y Artística	Montevideo	1972-1989	No
2	Lic. Ciencias de la Comunicación	Área Social y Artística	Montevideo	1984-1986	No
3	Lic. Relaciones Internacionales	Área Social y Artística	Montevideo	1984-1986	No
4	Lic. Meteorología	Área de Tecnologías, Ciencias Naturaleza y el Hábitat	Montevideo	1987-1992	No
5	Ciclo Introducción a la Música	Área Social y Artística	Montevideo	1988	No
6	Lic. Ciencia Política	Área Social y Artística	Montevideo	1989	No
7	Lic. Bioquímica	Área de Tecnologías, Ciencias Naturaleza y el Hábitat	Montevideo	1992	No
8	Lic. Trabajo Social	Área Social y Artística	Montevideo	1992	No
9	Tecnólogo Mecánico	Área de Tecnologías, Ciencias Naturaleza y el Hábitat	Montevideo	1994	Sí
10	Tecnicatura Relaciones Laborales	Área Social y Artística	Montevideo	1995	No
11	Tecnicatura en Turismo	Área Social y Artística	Interior	1997	No

	Nueva oferta	Área de conocimiento	Enclave	Año plan de estudios	Compartida
12	Lic. en Estadística	Área Social y Artística	Montevideo	1998	No

Fuente: elaboración propia

Reestructura curricular y aceleración de la diversificación (2000-2021)

Un segundo movimiento (Collazo, 2012) tiene que ver con las políticas centrales de diversificación, articulación y flexibilización curricular que la Udelar impulsó a partir de los primeros años dos mil con el fin de respaldar la ampliación y el desarrollo de la oferta de educación terciaria y universitaria en el conjunto del territorio nacional.

Buscando superar concepciones curriculares configuradas en un contexto de formación de elites, se definió la reforma estructural de los currículos. Ello supuso el pasaje de un modelo tradicional cerrado, tubular, de ruta única, a un modelo curricular abierto, flexible y articulado. El propósito de esta política no fue solo garantizar la apertura del acceso, sino también estimular las oportunidades de permanencia y de continuidad de los estudios, en una apuesta al fortalecimiento de la inclusión educativa. Se sentaron así las bases estructurales del proceso de diversificación curricular universitaria, de oferta múltiple de carreras y perfiles, tratando de evitar los callejones sin salida, los retornos al punto de partida, los tiempos muertos, la segmentación en circuitos de primera y de segunda, y una larga lista de históricas lógicas curriculares excluyentes. Estas definiciones resultaron decisivas para el crecimiento de la Udelar en el conjunto del territorio nacional y muy especialmente para la construcción del sistema terciario público, esto es, para el cumplimiento de la meta de generalización de la enseñanza superior y terciaria en el país.

Adhiriendo a líneas de política de innovación curricular de los años noventa a nivel mundial asumidas por las conferencias mundiales de educación superior (CMES) (1998, 2009), la Udelar incorporó tres criterios

fundamentales de reestructura curricular, orientados por principios de autonomía estudiantil, diversificación y continuidad de los estudios. Un primer criterio fue el de la *flexibilidad curricular*, que la Udelar entiende como posibilidad de diversificación de itinerarios curriculares por medio de actividades opcionales y electivas que otorgan autonomía a los estudiantes de acuerdo con sus intereses y necesidades de formación. Un segundo criterio fue la *articulación curricular*, es decir, la proyección de tránsitos curriculares que posibiliten una fluida movilidad estudiantil, tanto horizontal como vertical, entre carreras universitarias y otras carreras terciarias, facilitando además la prosecución de estudios de personas que estudian y trabajan, movilidad que se acuerda con un mínimo obligatorio para todos los estudiantes universitarios. Un tercer criterio fue el de la *creditización* de todas las carreras con parámetros comunes, a los efectos de facilitar el reconocimiento de los aprendizajes alcanzados en distintos contextos de formación.

Este conjunto de políticas curriculares se plasmó finalmente en la nueva normativa universitaria, así como en otras definiciones sustantivas para la renovación general de la enseñanza adoptadas en el proceso de reforma universitaria. La Ordenanza de Grado, vigente desde setiembre de 2011, formalizó y aceleró el proceso de cambio curricular en los términos construidos y acordados institucionalmente durante varios años. De este modo, las nuevas ofertas de carreras se formularon siguiendo las directrices curriculares institucionales y los planes de estudio de las carreras más antiguas —renovados o en procesos de renovación— se alinean con esta política (Universidad de la República, 2013, marzo).

El principio clave que presidía este ambicioso proceso de diversificación curricular era la idea de que distintos caminos pueden conducir a iguales resultados, tanto en términos de objetivos como de calidades de formación. Y es esta convicción la que guió sustantivamente el proceso de democratización de la enseñanza universitaria. Con este encuadre, la Udelar ha promovido una variedad de medidas de reestructuración curricular y ha ampliado los niveles de formación estimulando la oferta terciaria y la creación de ciclos iniciales como modalidad de ingreso alternativo. Ha adoptado además medidas específicas de apertura del acceso que

facilitan el ingreso a estudiantes que se encuentran en proceso de culminación de la enseñanza media y a personas que acrediten una formación equivalente. Asimismo, habilitó la posibilidad de cambiar de campo de estudio sin retornar a secundaria y, del mismo modo, a las y los egresados universitarios iniciar una nueva carrera (Collazo, 2012).

En este marco, la Udelar diversificó también los niveles de formación, consolidando con perfiles nítidamente diferenciados tres tipos de carreras y programas:

- las carreras de grado, de cuatro años o más de duración, que tienen como finalidad formar en los fundamentos teóricos y las habilidades propias de cada campo de conocimiento para el desempeño profesional o académico;
- las carreras técnicas y tecnológicas, de entre dos y tres años de duración, orientadas a la formación de carácter práctico, aplicado y creativo en las más variadas áreas del conocimiento, y
- los programas de formación inicial universitaria de uno o dos años de duración orientados a introducirse en un área disciplinaria y adquirir estrategias de estudio y capacidades de autorregulación del aprendizaje.⁶

Desarrollo estratégico institucional

En el período en que la Udelar comenzó a ejecutar políticas orientadas por los PLEDUR (2000, 2005), se crearon doce carreras nuevas y se renovaron numerosos planes de estudios en el conjunto de las áreas académicas; comenzaron a gestarse las primeras carreras compartidas (Ingeniería Química, Ingeniería de Alimentos, Biología Humana) y las primeras ofertas específicas para el interior del país (Ciencias Sociales, Turismo Binacional, Gestión de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable); se crearon tres tecnólogos conjuntos con ANEP —Químico, Informático e Industrial Mecánico—⁷ a través de convenio específico entre la Udelar y CETP-UTU

6 La reglamentación de los CIO fue aprobada por el CDC el 21/07/2020 por la Res. n.º 10.

7 Como vimos, creada por primera vez en 1993 como carrera conjunta por la Facultad de Ingeniería, cambia la denominación del título.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

(1999), y a partir de 2005 se conformó la Comisión Mixta ANEP-Udelar que instaló la Subcomisión de Enseñanza Técnica Terciaria, responsable de la gestión de las carreras.

CUADRO 2. SEGUNDO PERÍODO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR, 1999-2006

	Nueva oferta	Áreas de conocimiento	Enclave	Año Plan de Estudios	Compartida
1	Ingeniería Química ⁸	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Montevideo	1999	Sí
2	Lic. en Ciencias Sociales	Área Social y Artística	Interior	2002	No
3	Ingeniería de Alimentos	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Montevideo	2003	Sí
4	Biología Humana	Área Salud, Área Social y Artística y Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Mixta	2004	Sí
5	Lic. Binacional en Turismo	Área Social y Artística	Interior	2004	Sí
6	Lic. en Interpretación Musical	Área Social y Artística	Montevideo	2005	No
7	Lic. en Música	Área Social y Artística	Montevideo	2005	No

8 La carrera de Ingeniería Química se crea en 1967 en la FING. A partir de 1999 se constituye en una nueva carrera compartida con la FQ.

	Nueva oferta	Áreas de conocimiento	Enclave	Año Plan de Estudios	Compartida
8	Tecnicatura Binacional en Turismo	Área Social y Artística	Interior	2004	Sí
9	Tecnicatura en Gestión de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Interior	2001	No
10	Tecnólogo Industrial Mecánico	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Mixta	1999-2017	Sí ⁹
11	Tecnólogo Químico	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Mixta	2001-2017	Sí ¹⁰
12	Tecnólogo Informático	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Mixta	2006	Sí ¹¹

Fuente: elaboración propia

En 2003 y 2008 la Udelar incorporó además tres institucionalidades externas: el ISEF y el Centro de Diseño Industrial, dependientes hasta ese momento del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), y las carreras de auxiliares de la Escuela de Sanidad de Scosería, que estaba en la órbita del Ministerio de Salud Pública (MSP). Ello supuso, entre otras transformaciones, la integración a la vida institucional de nuevas tradiciones y

9 A partir de convenio marco específico, el Tecnólogo Industrial Mecánico pasa también a ser compartido con la Universidad Tecnológica de Uruguay (UTEC).

10 A partir de convenio marco específico, el Tecnólogo Químico pasa también a ser compartido con la UTEC.

11 El tecnólogo informático no se integra al convenio UTEC-ANEP-Udelar de 2017.

perspectivas educativas. Asimismo, estas carreras y programas de formación tuvieron el desafío adicional de adecuarse a los requerimientos del nivel universitario, y en particular a las políticas curriculares, para su reconocimiento institucional.

Multiplicación de la oferta de carreras

En un siguiente período, orientado por el proceso de reforma universitaria acordado en 2007, y en un contexto de profundización de las políticas integrales de descentralización universitaria, con un crecimiento presupuestal significativo, el proceso de diversificación curricular experimentó una fuerte aceleración.

Las dinámicas de diversificación institucional, con la creación primero de las casas y sedes universitarias en múltiples departamentos del país y la posterior consolidación de una política de regionalización que dio lugar a la creación de los CENUR, fue el marco del nuevo desarrollo curricular en el territorio nacional.

En esta nueva etapa, la Udelar abrió entre 2010 y 2015 tres convocatorias institucionales de forma conjunta entre la CCI y la CSE a presentación de nuevas ofertas de carreras y consolidación de carreras existentes. Las principales estrategias de política educativa que orientaron este proceso involucran la formulación de programas regionales de enseñanza terciaria (PRET) que priorizaron ejes temáticos de desarrollo para cada región y la creación de polos de desarrollo académico (PDU) que permitieron la radicación de docentes con alta dedicación (Carreño, 2015).

Numerosas carreras pasan a dictarse de forma exclusiva en los centros universitarios del interior del país: licenciaturas en Lenguajes y Medios Audiovisuales, Diseño del Paisaje, Recursos Naturales, Turismo, Gestión Ambiental, Ciencias Hídricas Aplicadas, tecnicaturas y tecnólogos Imagen Fotográfica, Cárnico, Telecomunicaciones, Agroenergético, Madera, Artes, Operación de Alimentos, Administración y Contabilidad. Se implementan también a partir de 2010 los primeros CIO de las áreas Social, Científico-Tecnológica y Salud.

Se expande, por otra parte, la oferta de carreras compartidas dictadas en Montevideo: Ciencias de la Atmósfera, Física Médica, Diseño de Comunicación Visual, Administración en Sistemas de Comunicación, Ingeniería de Medios.

Desde 2007 hasta 2021 la oferta de formación se amplía notablemente con la creación de más de cincuenta nuevas ofertas: carreras de grado (27), carreras técnicas y tecnológicas (23) y 3 CIO.

CUADRO 3. TERCER PERÍODO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR:
CARRERAS DE GRADO (2007-2021)

	Carreras de grado nuevas	Área de conocimiento	Enclave	Año Plan de estudios	Compartida
1	Lic. Ciencias de la Atmósfera	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Montevideo	2007	Sí
2	Lic. Diseño de Comunicación Visual	Área Social y Artística y Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Montevideo	2007	Sí
3	Lic. Lenguajes y Medios Audiovisuales	Área Social y Artística	Interior	2008	No
4	Lic. Diseño del Paisaje	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Interior	2008	Sí
5	Lic. Danza Contemporánea	Área Social y Artística	Montevideo	2008	No
6	Lic. Física Médica	Área Salud y Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Montevideo	2009	Sí
7	Lic. Desarrollo	Área Social y Artística	Montevideo	2009	No

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

	Carreras de grado nuevas	Área de conocimiento	Enclave	Año Plan de estudios	Compartida
8	Lic. Relaciones Laborales	Área Social y Artística	Montevideo	2009	No
9	Lic. Viticultura y Enología	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Interior	2009	Sí ¹²
10	Lic. Recursos Naturales	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Interior	2010	No
11	Lic. Ingeniería en Producción	Área Tecnologías, Ciencias Naturaleza y el Hábitat	Montevideo	2010	No
12	Lic. Turismo	Área Social y Artística	Interior	2010	No
13	Lic. En Ciencias Hídricas Aplicadas ¹³	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Interior	2011	No
14	Lic. Gestión Ambiental	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Interior	2011	No
15	Lic. Biología Humana	Área Salud, Área Social y Artística y Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Mixta	2011	Sí ¹⁴
16	Lic. Archivología	Área Social y Artística	Mixta	2012	No

12 La carrera no se llega a implementar finalmente de forma conjunta.

13 En 2017 se modifica por el Plan de Estudios de Recursos Hídricos y Riego.

14 Renovación del plan de estudios e incorporación de nuevos servicios universitarios a la gestión de la carrera.

	Carreras de grado nuevas	Área de conocimiento	Enclave	Año Plan de estudios	Compartida
17	Lic. Diseño Integrado	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Interior	2012	No
18	Lic. Diseño Industrial	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Montevideo	2012	No
19	Lic. Computación	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Montevideo	2012	No
20	Ingeniería Biológica	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Interior	2013	No
21	Ingeniería Forestal	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Interior	2013	Sí
22	Lic. Arte digital y electrónico	Área Social y Artística	Montevideo	2014	No
23	Lic. Educación Física-Prácticas educativas	Área Salud	Interior	2015	No
24	Ingeniería Físico-Matemática	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Montevideo	2017	No
25	Lic. Administración Sistemas Comunicación	Área Social y Artística	Montevideo	2017	Sí

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

	Carreras de grado nuevas	Área de conocimiento	Enclave	Año Plan de estudios	Compartida
26	Ingeniería Sistemas de Comunicación	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Montevideo	2018	No
27	Ingeniería de Medios	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Montevideo	2018	Sí

Fuente: elaboración propia

En el proceso de diversificación de las carreras de grado el protagonismo lo tuvo el Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat, que alcanzó 55 % (15) de la oferta nueva, seguida del Área Social y Artística, con un 30 % (8). El Área Salud solo creó una carrera nueva en el interior del país. Su presencia en el territorio nacional ha sido más gravitante a través de la ampliación de la oferta montevideana; en el nivel de grado se desarrollan las carreras de psicología, enfermería y medicina, a nivel técnico las carreras de tecnologías médicas y odontológicas.

CUADRO 4. TERCER PERÍODO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR:
CARRERAS TÉCNICAS Y TECNOLÓGICAS (2007-2021)

	Carreras técnicas y tecnológicas nuevas	Área de conocimiento	Enclave	Año Plan de estudios	Compartida
1	Tecnicatura en Tecnologías de la Imagen Fotográfica	Área Social y Artística	Interior	2008	No
2	Tecnólogo Cárnico	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Interior	2008	Sí

	Carreras técnicas y tecnológicas nuevas	Área de conocimiento	Enclave	Año Plan de estudios	Compartida
3	Tecnicatura en Gestión Universitaria ¹⁵	Área Social y Artística	Montevideo	2009	No
4	Tecnólogo en Telecomunicaciones	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Interior	2009	No
5	Tecnólogo Agroenergético	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Interior	2009	Sí
6	Tecnicatura en Deportes	Área Salud	Mixta	2009	No
7	Tecnicatura en Museología ¹⁶	Área Social y Artística	Montevideo	2009	No
8	Tecnólogo en Cartografía	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Montevideo	2011	No
9	Tecnicatura Gestión Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Interior	2011	No
10	Tecnólogo en Madera	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Interior	2011	Sí

15 Carrera orientada inicialmente a la formación de los funcionarios técnicos, administrativos y de servicios de la Udelar.

16 Financiada fundamentalmente por el MEC, la carrera se implementa por única vez en 2011.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

	Carreras técnicas y tecnológicas nuevas	Área de conocimiento	Enclave	Año Plan de estudios	Compartida
11	Tecnicatura en Artes. Mención en Artes Plásticas y Visuales	Área Social y Artística	Interior	2011	No
12	Tecnicatura en Operación de Alimentos	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Interior	2011	No
13	Tecnólogo en Administración y Contabilidad	Área Social y Artística	Interior	2011	No
14	Tecnólogo Minero	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Interior	2012	No
15	Tecnicatura Bienes Culturales. Mención Patrimonio. Mención Historia Regional y Local	Área Social y Artística	Interior	2013	No
16	Tecnicatura Desarrollo Regional Sustentable	Área Social y Artística	Interior	2013	No
17	Tecnicatura en Corrección de Estilo	Área Social y Artística	Montevideo	2014	No
18	Tecnicatura Bachiller en Ciencias Químicas	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Montevideo	2015	No

	Carreras técnicas y tecnológicas nuevas	Área de conocimiento	Enclave	Año Plan de estudios	Compartida
19	Tecnólogo en Gestión Universitaria ¹⁷	Área Social y Artística	Montevideo	2016	No
20	Tecnicatura en Dramaturgia	Área Social y Artística	Montevideo	2016	Sí
21	Tecnicatura en Acompañamiento Terapéutico	Área Salud	Montevideo	2019	No
22	Tecnicatura Bienes Culturales. Opción Museología	Área Social y Artística	Interior	2021	No
23	Tecnólogo en Producción Equina	Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Interior	2021	Sí

Fuente: elaboración propia

En el proceso de diversificación de las carreras técnicas y tecnológicas el protagonismo lo compartieron el Área Social y Artística, que alcanzó el 48 % (11) de la oferta nueva, seguida del Área Tecnologías, Ciencias Naturaleza y el Hábitat, con un 43 % (10). Nuevamente el Área Salud solo creó dos carreras nuevas.

En términos de enclaves de carreras, el proceso de diversificación se presenta básicamente equilibrado, si bien muestra un dinamismo algo mayor la creación de carreras de grado nuevas en Montevideo y, en contrapartida, algo mayor la creación de carreras técnicas y tecnológicas en el interior del país (tabla 1).

¹⁷ La carrera pasa de tecnicatura a tecnólogo en 2016, ampliando la cobertura a todos los ciudadanos que cumplan con los requisitos generales de ingreso a la Udelar.

TABLA 1. TOTAL DE CARRERAS NUEVAS SEGÚN ENCLAVE, 2007-2021

	Montevideo	Interior	Mixto	Total	
Carreras de grado	15	10	2	27	54 %
Carreras técnicas y tecnológicas	8	14	1	23	46 %
Total	23	24	3	50	
	46 %	48 %	6 %		100 %

Fuente: elaboración propia

Las carreras compartidas se concentraron fundamentalmente en el nivel de grado y alcanzan el 24 % (12) de la nueva oferta.

En los últimos años, y con menores recursos presupuestales, se enlenteció el proceso de diversificación, pero se ha continuado con la creación de nuevas carreras tanto en Montevideo como en los CENUR: Licenciatura en Tecnologías de la Química (2022), Licenciatura en Economía Agrícola y Gestión de Agronegocios (2022), Licenciatura en Biotecnología (2023), Tecnólogo en Sistemas Integrados de Producción Agropecuaria (2023) y Tecnicatura en Guardavidas (2024).

En suma, en el primer cuarto de este siglo, la Udelar logró duplicar su capacidad de diversificación curricular respecto a las dos décadas anteriores, con una clara impronta multidisciplinaria e interinstitucional, demostrando un dinamismo de la oferta que alcanzó las 135 carreras (planes de estudios) y un mayor número de titulaciones intermedias previstas en numerosos planes. Se podría afirmar que el panorama de la oferta universitaria se enriqueció y se transformó significativamente en este período. No obstante, se trata de un proceso que tuvo como contracara la dificultad de la comunicación y elección de carrera para la o el estudiante de ingreso por la amplitud de la oferta. Ello supuso la necesidad de avanzar hacia un nuevo proceso de reestructura curricular que permita habilitar ingresos por núcleos de carreras afines y orientar en el primer año las trayectorias educativas.

Políticas de cambio curricular del conjunto de la oferta educativa

La renovación de los planes de estudios: formación universitaria integral¹⁸

La Udelar impulsó a nivel de la enseñanza de grado una de las transformaciones institucionales más relevantes de las últimas décadas: la reforma conjunta y concertada de sus planes de estudios. Resultado de un acuerdo institucional largamente procesado, el cambio curricular supuso una reorganización estructural de las carreras que facilitó la apertura del acceso, la permanencia y continuidad en los estudios, pero también una oportunidad privilegiada de actualización, de fortalecimiento de la autonomía y de la integralidad de la formación y de mejora de los procesos de enseñanza y de evaluación. Lejos de una mera reforma técnica, la universidad se ha comprometido con un cambio sociocultural profundo que, preservando sus mejores tradiciones, le ha permitido avanzar en la renovación de sus prácticas de enseñanza en un contexto contemporáneo de grandes mutaciones.

Junto con los lineamientos de flexibilización y articulación curricular, la Udelar promovió a través de la *og* el fortalecimiento de la integralidad de la formación profesional y académica en el grado. Con base en el legado reformista y un enfoque de educación superior orientada al desarrollo del país, se propuso un proyecto educativo fuertemente ligado con el medio, con la creación de conocimiento y con el fomento de perspectivas interdisciplinarias.

Con este fin, la Udelar buscó revalorizar e incorporar nuevos saberes en el currículo universitario, en particular de experiencias de formación que a) articularan las funciones universitarias; b) promovieran abordajes multidisciplinarios y multiprofesionales en espacios controlados y

¹⁸ Este apartado fue tomado de Collazo (2012).

en contextos reales de práctica; c) previeran la integración equilibrada de los componentes de formación teórica y formación práctica, restituyendo de forma particular el valor de esta última, y d) atendieran las necesidades actuales de formación general (social, ética, estética, ciudadana, ambiental, comunicacional, etc.), integradas al currículo con una resolución transversal adecuada.

Se definió, en este sentido, incorporar a las carreras el conjunto de la actividad estudiantil con valor formativo, en la perspectiva de reforzar la formación integral de las y los estudiantes de grado. Con particular énfasis, se curricularizó la extensión universitaria para el logro de una mayor vinculación con los problemas y necesidades de la sociedad. En este marco se acordó la generalización de las «prácticas integrales», entendidas como «aquellas que articulan al mismo tiempo aproximaciones interdisciplinarias y actividades de enseñanza, investigación y extensión y actividades en el medio».¹⁹

La estrategia de curricularización constituyó un modo eficaz de legitimación de los nuevos saberes, en particular de la extensión universitaria. No obstante, se advertían los riesgos de su desvirtuación cuando, sin la debida vigilancia pedagógica, estas nuevas experiencias se integran a las lógicas tradicionales, administrativas, de distribución del poder y control del currículo. Se planteó, así la necesidad de incorporar las prácticas integrales a los núcleos troncales de la formación profesional y académica, otorgándoles el mayor valor formativo y de atribución de sentido por parte de los sujetos de la formación.

Por otra parte, esta transformación sustantiva de los contenidos y de las experiencias de aprendizaje supuso en los hechos una forma de abordar las tensiones contemporáneas del currículo universitario. Derivados de las demandas de formación —no necesariamente articuladas y coherentes— que imponía el nuevo contexto global se identificaron tres polos de tensión que involucran de manera central los procesos de selección y de organización curricular y que refieren a los requerimientos de formación general *versus* formación especializada, formación teórica *versus* formación práctica, y

19 CDC, Res. del 27/10/2009.

formación disciplinaria *versus* formación interdisciplinaria (Teichler, 2005; Riquelme, 2003; Barnett, 2001).

Con estas definiciones, la Udelar buscó reequilibrar los diferentes tipos de formación en la doble búsqueda de reforzar la formación integral de los estudiantes y su vinculación con el medio social y productivo. No obstante, es claro que su forma de resolución específica fue particular a cada campo de formación en razón de las estructuras de conocimientos implicadas y de las particulares tradiciones profesionales y educativas, lo que implicó reconocer en las formaciones universitarias lógicas epistemológicas diferenciadas que fundamentaron la configuración de códigos curriculares particulares en las distintas áreas de formación (Collazo, 2010).

Ahora bien, la historia del currículo advierte acerca de las condiciones del cambio curricular y demuestra el papel primordial que juegan los procesos de implementación de los nuevos planes de estudios, más allá de los acuerdos alcanzados a nivel del currículo prescrito. En tal sentido, la Udelar previó la conformación de estructuras de gestión, supervisión y evaluación curricular permanentes que se ocuparon de velar por el cumplimiento de los objetivos educativos planificados y por la consistencia de los proyectos de formación en sus múltiples dimensiones. Se trataba, en esencia, de recuperar la idea de carrera como proyecto de formación procurando romper la lógica —también histórica— del archipiélago de materias, de la fuerte segmentación o fragmentación curricular y de la tendencia al enciclopedismo, en la senda de restituir la unicidad implicada en la noción de carrera.

El currículo universitario constituye además un espacio potencialmente privilegiado de elaboración y experimentación que, en el caso de los procesos de flexibilización curricular, exige ser dinamizado y sostenido mediante una gestión académica muy planificada e incluso tecnificada.²⁰ Asimismo, demanda un fuerte involucramiento estudiantil y docente para llevar a cabo los procesos de evaluación, ajuste y redireccionamiento continuos requeridos en el desarrollo curricular.

20 Este tipo de transformaciones estructurales en una macrouniversidad requieren sistemas de gestión educativa y de información de la enseñanza especialmente robustos.

El cambio curricular en cifras

La Udelar ofrece en la actualidad 135 carreras, 40 % (54) del Área Tecnologías y Ciencias Naturaleza y el Hábitat, 35 % (47) del Área Social y Artística y 25 % (34) del Área Salud.²¹

Están plenamente ajustadas a la OG 103 carreras, a las que se agregan 7 carreras de Ingeniería y Música creditizadas con anticipación a la aprobación de la OG: Ingeniería en Computación, Ingeniería Industrial Mecánica, Ingeniería Naval, Tecnólogo Informático, Ingeniería de Alimentos, Licenciatura en Música, Licenciatura en Interpretación Musical.

Del total de las 110 carreras que cumplen con la OG, 79 corresponden al nivel de grado y 31 al nivel técnico y tecnológico.

Se encuentran en trámite de renovación las 18 carreras de la ex Escuela de Tecnología Médica y la carrera de Obstetra Partera. Están pendientes de renovación las carreras de Obstetricia Nacional, Turismo Binacional, Licenciatura en Artes, Tecnicatura en Dirección de Coros y Tecnicatura en Interpretación.

TABLA 2. RESUMEN DE SITUACIÓN DEL PROCESO DE AJUSTE DE LOS PLANES DE ESTUDIOS A LA ORDENANZA DE GRADO²²

Carreras reformadas	Carreras nuevas	Carreras previas acordes a la OG	Carreras pendientes	Total
50	53	7	25	135
37 %	39 %	5 %	19 %	100 %

Fuente: elaboración propia

21 Incluye la Licenciatura en Biología Humana, carrera compartida entre las tres áreas.

22 Desde 2007 hasta 2025.

Cambios iniciales desde la perspectiva de los coordinadores de carreras

Cumplidos los cinco años de la aprobación de la OG, en 2016 la UA de la CSE administró una encuesta a los coordinadores de carreras con la finalidad de conocer los principales avances y dificultades que presentaba el proceso de implementación de los planes de estudios renovados de acuerdo con las nuevas directrices de política curricular.²³

La oferta educativa de la Udelar en ese entonces ascendía a 124 carreras, 71 % de las cuales correspondían al nivel de grado y 29 % al nivel técnico y tecnológico. Se administró la encuesta a 96 coordinadores, alcanzándose una tasa de respuesta del 77,6 %.

Como resultado de esta primera consulta a los servicios se identifican los siguientes avances.

Las carreras reformadas presentaban una alta flexibilidad curricular, pero aún niveles bajos de diversificación interna. El 45 % de las carreras preveían más de un año de la carrera flexible, especialmente en el Área Social y Artística. La mayor parte de las carreras, no obstante, no contaban aún con perfiles diversificados o trayectorias sugeridas, adoptando un diseño curricular en las que los cursos flexibles constituyen un complemento de formación, más que una preespecialización.

23 Presentación de los resultados de la encuesta en la II Jornada Institucional sobre Planes de Estudios convocada por la CSE, setiembre de 2017, UA de la CSE.

TABLA 3. NIVEL DE FLEXIBILIDAD ALCANZADO EN 2016

Nivel de flexibilidad curricular	Número de carreras	Grado / tecnicatura o tecnólogo	Áreas de conocimiento (Salud / Social y Artística / Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat)	Perfiles Sí / No	Trayectorias Sí / No
≤ 10 % créditos optativos	10 (24 %)	5/5	3/6/5	1/9	5/5
10 % < créditos optativos ≤ 25 %	13 (31 %)	8/5	1/6/6	4/9	3/10
> 25 % créditos optativos	19 (45 %)	14/5	1/15/4	6/13	7/12

Fuente: Encuesta Coordinadores de Carreras, 2016.

Desde el punto de vista estructural se identifican también niveles altos de articulación potencial acompañados de la generalización de la organización semestral del currículo.

En términos de innovaciones curriculares, el 55 % de los encuestados considera que los cambios fueron significativos, a la vez que el 43 % valora que las innovaciones en las prácticas de enseñanza fueron limitadas.

TABLA 4. VALORACIÓN DEL ALCANCE DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR
Y DE LA ENSEÑANZA

	Cantidad de carreras (%)	
	Innovaciones en el currículo	Innovaciones en las prácticas de enseñanza
Sí, innovación significativa	54,7	28,6
Sí, innovación limitada	28,6	42,8
En algunos casos sí y en otros no	0	2,4
No	0	11,9
No corresponde/ No contesta	16,7	14,3
Total	100	100

Fuente: Encuesta Coordinadores de Carreras, 2016.

En el marco de las directrices curriculares que definió la OG, al inicio se incorporaron fundamentalmente la formación en extensión universitaria, la formación práctica en modalidad de pasantías o prácticas profesionales, la formación interdisciplinaria y los cursos introductorios a la universidad.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

TABLA 5. TIPOS DE INNOVACIÓN INCORPORADAS

Incorporación de	Cantidad de carreras (%) N: 42				
	Incorporó	Incrementó	No se previó	Sigue igual	Total
Cursos introductorios curriculares	28,7	9,5	19,0	42,8	100
Formación en investigación	23,9	19,0	9,5	47,6	100
Formación en extensión	33,4	23,8	9,5	33,3	100
Pasantías-Prácticas profesionales	33,4	7,1	14,3	45,2	100
Formación interdisciplinaria	26,2	26,2	4,8	42,8	100
Idiomas o reconocimiento	16,8	7,1	33,3	42,8	100

Fuente: Encuesta Coordinadores de Carreras, 2016.

La gestión curricular presentó desde el inicio altos niveles de participación estudiantil y articulación con la administración. Las mayores dificultades se focalizaron primordialmente en la implementación curricular y en el involucramiento docente.

La visión actual de los cambios curriculares: resultados de la encuesta 2024

En 2024 la UA administró una segunda encuesta²⁴ a los coordinadores de carreras con la finalidad de conocer los nuevos avances, las posibles dificultades en el plano curricular y de la enseñanza pospandemia y las necesidades de cambio de los planes de estudios y de la OG, transcurrida más de una década de su aprobación.

En un total de 135 carreras y un mayor número de implementaciones de los planes de estudios en el territorio nacional, se logró administrar la encuesta a 100 coordinadores, alcanzándose una tasa de respuesta del entorno del 70 %, correspondiendo dos tercios a carreras impartidas en Montevideo. El 81 % de las carreras se definen con un perfil con énfasis en la formación profesional, mientras que el 19 % se define con énfasis en la formación de investigadores.

Desde 2016 hasta la actualidad los niveles de flexibilidad parecen haberse ajustado, creciendo fundamentalmente las carreras con un nivel intermedio de 10 a 25 % de créditos flexibles, mientras que el 71 % de las carreras incorporaron perfiles o trayectorias sugeridas. De este modo, se profundiza el proceso de diversificación al interior de las carreras, probablemente logrando orientar con mayor pertinencia la construcción de las trayectorias individuales y se supera el modelo básico de formación flexible complementaria, no troncal o sustantiva al perfil de egreso.

24 Informe Encuesta Coordinadores de Carreras, Unidad Académica CSE, 2024. Disponible en: <https://www.cse.udelar.edu.uy/documentos-institucionales/>

Tabla 6. Nivel de flexibilidad alcanzado en 2024

Nivel de flexibilidad curricular	Número de carreras	Grado / tecnicultura / tecnólogo	Áreas de conocimiento (Salud / Social y Artística / Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat)	Perfiles/ trayectorias Sí / No
≤ 10 % créditos optativos	21 (27 %)	15/6	7/2/9	17/4
10 % < créditos optativos ≤ 25 %	31 (40 %)	23/8	2/13/13	19/12
> 25 % créditos optativos	26 (33 %)	18/8	0/14/10	20/6

Fuente: Encuesta Coordinadores de Carreras, 2024

Un capítulo particular merece la visión de los coordinadores sobre los créditos académicos como herramienta de cambio curricular. Ante la consulta sobre el reconocimiento de créditos impartidos en otras carreras, el 62 % de las comisiones de carreras lo hacen en su totalidad, mientras que el 38 % lo hacen de forma parcial o no aplican la asignación de créditos externos. Por otra parte, el 44 % de los coordinadores entiende que las carreras no utilizan criterios unificados para la estimación de créditos, solo un 27 % entiende que el régimen de créditos funciona en este aspecto correctamente.

Otro de los aspectos que se indagó en particular es la incorporación a los planes de estudios de las temáticas generales de la agenda social y cultural actual: medio ambiente, género, derechos humanos, ética, inclusión social, multiculturalismo.

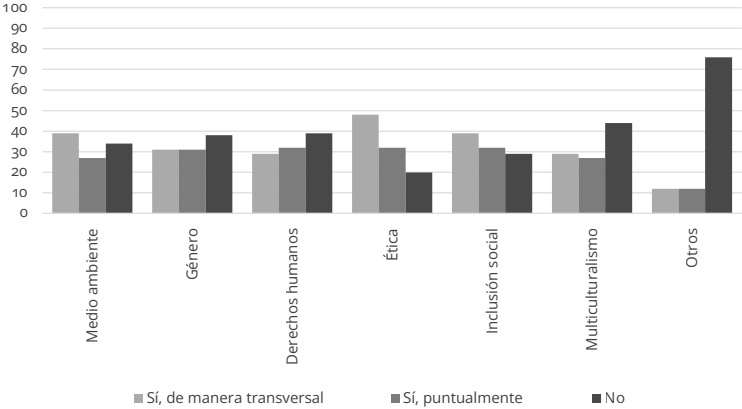
En una mirada global, la incorporación al currículo de contenidos de ética es la más relevante (48 %), a la que le siguen los contenidos sobre medioambiente e Inclusión social (39 % en ambos casos). Los temas de género (31 %) y de derechos humanos (32 %), por su parte, se incorporan de forma puntual. Los contenidos referidos a multiculturalismo son los menos atendidos y no se destacan otras temáticas relevantes.

Un análisis desde el punto de vista de los campos de formación definidos por la Udelar, en el Área Social y Artística aparece la inclusión social como temática prioritaria de integración transversal (49 %) y le siguen los temas de género y multiculturalismo, ambos con un 43 %; los temas de medioambiente en contrapartida son escasamente incluidos. A nivel del Área Salud se ubica en primer lugar la ética con un 65 % de integración transversal y le siguen los contenidos de derechos humanos e inclusión social, ambas con 55 %; los temas de medioambiente también son los menos incorporados. En el Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat se sitúan como temáticas prioritarias las relativas al medioambiente (49 %) y la ética (46 %). Las restantes temáticas aparecen muy poco incorporadas.

En lo que refiere a la valoración del impacto de las reformas o cambios curriculares en términos de mejora educativa, el 57 % de los encuestados considera que implicó una mejora sustantiva y el 34 % una mejora limitada. En el caso del Área Salud, la valoración plenamente positiva alcanza el 70 %.

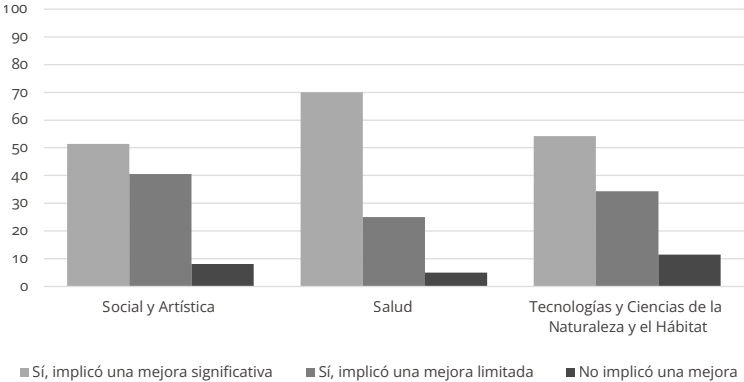
Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

GRÁFICO 1. CONSIDERACIONES SOBRE LA INCORPORACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE TEMÁTICAS DE ACTUALIDAD PARA EL ÁREA DEL CONOCIMIENTO: «¿CONSIDERA QUE LA APLICACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS LOGRÓ INCORPORAR TEMÁTICAS DE ACTUALIDAD PARA SU ÁREA DE CONOCIMIENTO?»



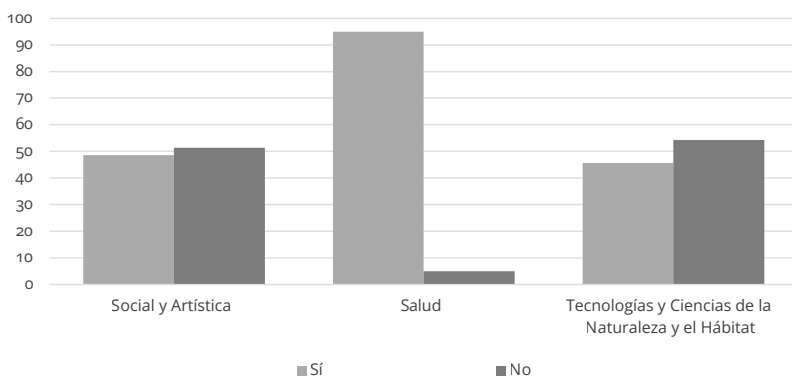
Fuente: Encuesta Coordinadores de Carreras, 2024

GRÁFICO 2. VALORACIÓN DE LA MEJORA CURRICULAR: «¿CONSIDERA QUE LA APLICACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS Y PROGRAMAS LOGRÓ INCORPORAR MEJORAS EN LA CARRERA?»



Fuente: Encuesta Coordinadores de Carreras, 2024

GRÁFICO 3. CARRERAS EN PROCESO DE CAMBIO SEGÚN ÁREA DE CONOCIMIENTO: «¿CONSIDERA QUE SE DEBE REFORMAR EL PLAN DE ESTUDIOS?»



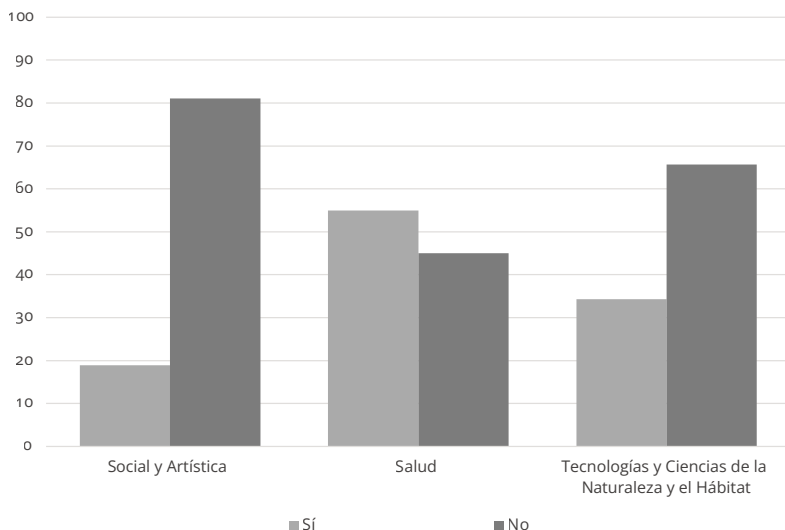
Fuente: Encuesta Coordinadores de Carreras, 2024

Por último, interesa destacar la visión de los coordinadores de carreras sobre las necesidades de cambio curricular. La mayoría de las carreras no se encuentran actualmente en proceso institucional de cambio de plan de estudios (67 %), aunque el área Salud se encuentra en un 54 % de los casos renovando los proyectos de formación.

No obstante, consultados acerca de la necesidad futura de reformar los planes de estudios, el 54 % de los coordinadores responde afirmativamente y el área Salud se coloca a la cabeza con un 95 % de respuestas favorables. Esta valoración no parece estar vinculada a necesidades de reforma de la OG, ya que ante la pregunta sobre la necesidad de actualización de la normativa la gran mayoría de los encuestados (59 %) no responde y un 28 % responde que no se requieren modificaciones. Las grandes orientaciones de política curricular no parecen estar exigidas de revisión.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

GRÁFICO 4. VALORACIÓN DE LA REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIOS:
«¿LA CARRERA SE ENCUENTRA ACTUALMENTE EN PROCESO INSTITUCIONAL
DE CAMBIO DEL PLAN DE ESTUDIOS?»



Fuente: Encuesta Coordinadores de Carreras, 2024

En suma, las políticas de diversificación y renovación curricular desarrolladas por la Udelar parecen haber tenido un efecto estructural muy relevante en la vida institucional. Posiblemente constituyan las transformaciones de más alto impacto operadas por la Udelar en estos años en materia de educación universitaria.

La diversificación curricular que ha acompañado el proceso de democratización social y geográfica alcanza su cénit en el presente siglo. Por un lado, la Udelar logra duplicar su oferta de formación en los últimos veinticinco años, enriqueciendo sustancialmente el perfil de la estructura de formación y, por otro, avanza en una regionalización de las carreras que, si bien es aún primaria en la mayoría de los CENUR, logra sentar las bases de una democratización de la educación universitaria efectiva en el territorio nacional.

En segundo lugar, y en lo que refiere a la renovación de los planes de estudios en el marco de la OG, en algo más de una década la Udelar logra actualizar y cambiar el 80 % de la oferta educativa e incorporar lineamientos curriculares y pedagógicos comunes que permiten superar la desarticulación histórica de las carreras, brindar a los estudiantes mayor autonomía en la construcción de sus trayectorias educativas y enriquecer los contenidos curriculares con un enfoque de formación más integral.

Referencias

- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BROVETTO, J. (1998). *Memoria del Rectorado 1989-1998*. Colección del Rectorado. Montevideo: Universidad de la República.
- CARREÑO, G. (Ed.) (2015). *Logros de la Udelar en el interior del país (2005-2015)*. Montevideo: CCI, Universidad de la República.
- COLLAZO, M. (2010). El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. *Revista Didáskomai*, 1.
- (2012). El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). *Revista InterCambios. Dilemas y transiciones de la educación superior*, (1). Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/10>
- (2021). *El currículo universitario interpelado: aportes para la investigación de las singularidades políticas, epistemológicas y pedagógicas de los campos de formación*. Serie La Universidad se Investiga. Montevideo: CSE, Universidad de la República.
- COLLAZO, M., DE BELLIS, S., PERERA, P., y SANGUINETTI, V. (2015). Asesorías pedagógicas y políticas de enseñanza en la universidad pública uruguaya: pasado y presente. En E. LUCARELLI (Ed.), *Universidad y asesoramiento pedagógico* (pp. 193-248). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PARÍS, B. (Comp.) (1995). *Historia y memoria: medio siglo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- RIQUELME, G. (2003). *Educación Superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TEICHLER, U. (2005). *Graduados y empleo: Investigación, metodología y resultados: Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: Miño y Dávila-UBA.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y otras Formaciones Terciarias*.

——— (2013, marzo). *Informe de aplicación de la Ordenanza de Estudios de Grado*, Consejo Directivo Central.

Capítulo 5. Políticas de formación y perfeccionamiento pedagógico docente

Introducción

Este capítulo tiene por objetivo presentar las políticas diseñadas e implementadas para la profesionalización pedagógica de los docentes universitarios, tomando como unidades de análisis los Programas de Formación Didáctica de las Áreas Académicas promovidos a partir del PLEDUR 2000 y el programa de DPD creado en 2016 por la CSE. Se seleccionan estos instrumentos de política creados centralmente por su llegada a los colectivos docentes de los servicios y su articulación con los problemas cotidianos de la enseñanza y las necesidades de desarrollo de las didácticas específicas disciplinarias y profesionales.

No obstante, es posible afirmar que, desde la restauración institucional, la Udelar ha impulsado múltiples estrategias de estímulo a la formación pedagógica y didáctica de sus docentes. Una de las políticas más significativas y sostenidas a lo largo del tiempo ha sido el desarrollo y el fortalecimiento de las unidades de enseñanza en el conjunto de los servicios universitarios, respaldadas por la CSE desde su fundación. Otra línea relevante tiene que ver con el apoyo a docentes y equipos docentes para la actualización, formación permanente y de posgrados, por medio de los llamados de Recursos Humanos de la CSE. Asimismo, podemos identificar acciones de formación entre pares y de autoformación docente integradas en la línea de proyectos de innovación educativa. Finalmente, se consideran también como estrategias que favorecen y fortalecen la profesionalización de la docencia, el desarrollo de posgrados en enseñanza universitaria, así como cursos, talleres, conferencias, seminarios y otras

estrategias de divulgación y formación en temáticas de la agenda didáctica actual, implementadas desde los organismos centrales.

Contexto de fundamentación y creación de políticas de formación pedagógico-didáctica

La formación pedagógica didáctica del docente universitario tiene como base la definición del docente como un profesional polivalente que le compete el desarrollo de diversas funciones universitarias, siendo indispensables la enseñanza, la investigación y la extensión.

A su vez, su práctica se ha visto exigida a responder a requerimientos institucionales, al desarrollo de diversos conocimientos especializados, a transformaciones culturales y al significativo crecimiento del uso de tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje. Estos continuos cambios han provocado que la institución hiciera varios movimientos para la incorporación de la formación pedagógico-didáctica a los efectos de promover la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y la mejora de la calidad educativa.

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. Si bien se han instrumentado políticas que abordan la profesionalización desde esta mirada, han sido fluctuantes en su construcción y en algunos períodos con menor presencia en las políticas institucionales.

En este contexto se plantea la profesionalización como forma alternativa y crítica al profesionalismo. En tanto se entiende la profesionalidad como «las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo.» (Gimeno, 1991, p. 50). El planteo es concebir la profesionalidad en juego en la docencia y sus prácticas de enseñanza específicamente. Por ello, las diversas políticas instrumentadas aportan a dicha profesionalización.

La Udelar desde la reapertura democrática ha instrumentado políticas orientadas al desarrollo profesional docente, tanto desde la mirada

disciplinaria como pedagógica, con el cometido de mejorar la calidad de la enseñanza.

A finales de los años ochenta, y por iniciativa de la entonces 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 conformó un Grupo de Trabajo sobre Formación Docente integrado por representantes de los servicios universitarios, designados por los respectivos consejos.

Este grupo, a partir de la elaboración de una propuesta de diseño de un Plan de Operaciones para la OEA, organiza durante 1986 y 1992 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).

Este grupo de trabajo se constituye en un antecedente clave del fortalecimiento y las estrategias de formación docente, mediante

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 (Collazo, 2013, p. 52).

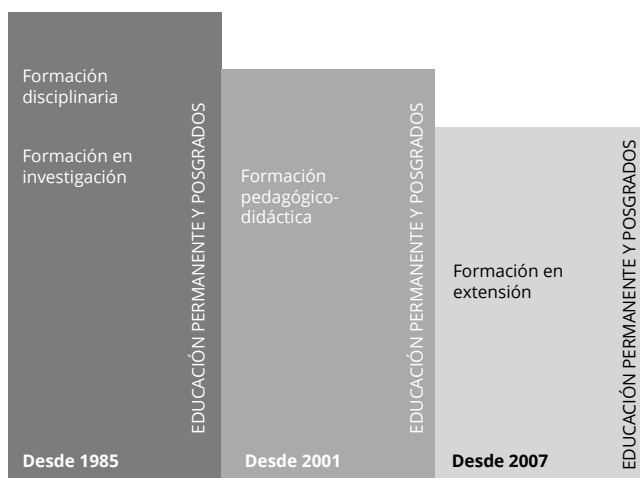
A finales de los años ochenta y durante la primera mitad de los noventa, se crearon siete unidades de apoyo pedagógico financiadas por las facultades de Agronomía, de Derecho, de Ingeniería, de Medicina, de Odontología y de Veterinaria y por el Instituto de Psicología. De esta forma se estableció la formación docente de forma descentralizada con el objetivo de articular la reflexión pedagógico-didáctica con las características disciplinarias y contemplando las necesidades de los servicios universitarios.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

El grupo de trabajo cumplió, 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 específicos.

El proceso de formación pedagógica universitaria es parte de la profesionalización docente y ha sido una preocupación constante de la universidad pública uruguaya, pero ha presentado un desarrollo diverso y no siempre parejo al proceso de formación académica, esto se puede entender a partir de las concepciones educativas y de la propuesta de desarrollo de las funciones universitarias según período institucional.

GRÁFICO 1. HISTÓRICO DE LAS POLÍTICAS CENTRALES
DE FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA



Fuente: Collazo (2015).

La formación docente impulsada desde la Comisión Sectorial de Enseñanza

Como se mencionó en capítulos anteriores, en 1993 se creó la CSE en el entendido de que

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, 1994, p. 23).

Por tanto, para la CSE es un aspecto central, desde su creación, la profundización de la formación docente universitaria con foco en la mejora de la calidad de la enseñanza.

En el período fundacional (1994-1999), la CSE se enfocó en el fortalecimiento de la docencia universitaria, estimulando la profesionalización y el desarrollo de las capacidades de innovación pedagógica, para lo que contó 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, que para 1999 eran doce con funcionamiento regular. Este momento, como se presentó en el primer capítulo, 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 disciplinarios específicos (Collazo, 2013).

En la actualidad, se cuenta con 25 unidades de apoyo de la enseñanza o similares en todas las facultades y sedes universitarias del interior del país, que continúan teniendo entre sus funciones esenciales las acciones de formación pedagógico-didáctica.

La CSE, y en particular la UA, ha desplegado variadas estrategias para fortalecer la formación pedagógica didáctica, de acuerdo con sus cometidos expresados desde su creación. Una de ellas fue organizar un programa de

formación con ese enfoque para los docentes universitarios con foco en las singularidades de la enseñanza en las áreas de conocimiento de la Udelar. Esta iniciativa se fortaleció y fue vehiculizada a partir de su incorporación y aprobación en el PLEDUR (2000).

La formación pedagógica didáctica en los diferentes planes estratégicos

Con la aprobación del Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República del período 2000-2004, y en un contexto de incremento del ingreso estudiantil, con el interés en la mejorar la calidad la enseñanza y con el propósito de profesionalizar la docencia universitaria, se planteó como una de las orientaciones políticas la formación didáctica de los docentes universitarios. Por ello, la Udelar incorporó un proyecto institucional (PI) destinado específicamente a este fin.

Sus objetivos generales fueron:

- Mejorar la calidad, eficacia y eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad de la República.
- Brindar formación pedagógica y didáctica a la mayoría de los docentes universitarios como complemento de su formación académica.
- Ponerlos 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, p. 54).

La implementación de este proyecto institucional comprendió siete contratos programa (CP):

1. Un CP de *Apoyo a la Formación en posgrados en el exterior*, a cargo de la UA de la CSE.
2. Un CP de *Actividades Centrales de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios*, a cargo de la UA de la CSE.

3. *Cinco Proyectos de Área de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios*, a cargo de los respectivos equipos académicos (Udelar. 2003)

Para 2005-2009 se estableció en un nuevo PLEDUR el fortalecimiento de la política de formación docente y se explicita el vínculo con ANEP en las diversas propuestas formativas.

Con la reforma universitaria, en 2007, se continuó con los lineamientos de los anteriores PLEDUR, por lo que se les dio continuidad a las políticas de formación pedagógica de las y los docentes universitarios. A su vez, se aprobaron e instrumentaron nuevas líneas de política educativa, entre ellas el apoyo estudiantil, y la instrumentación de las nóveles políticas curriculares, en un contexto de fuerte impulso a la regionalización y la diversificación de la enseñanza universitaria.

En el período 2011-2014, así como en el PLEDUR 2015-2019, no se definieron nuevas políticas de formación pedagógica docente, pero se mantuvieron las establecidas desde 2001.

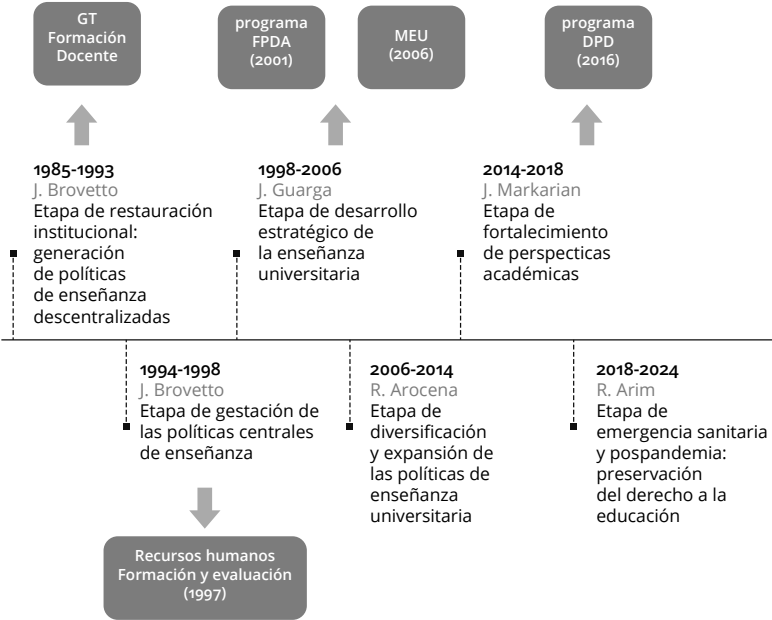
En el PLEDUR 2020-2024, en el apartado de la CSE, se indicaba como una de sus funciones el desarrollo pedagógico docente y se constituyó el programa DPD. En el apartado correspondiente al programa DPD se puede observar cómo esta línea de política ha implicado el fortalecimiento y la diversificación de la formación pedagógica, al incluir temáticas transversales poco trabajadas.

El recorrido institucional antes mencionado coloca a la CSE como un actor relevante en el sostenimiento de las políticas de formación pedagógica didáctica, cumpliendo este papel de forma ininterrumpida desde su creación hasta la fecha. Es además una de las líneas de política que sigue siendo demandada.

Se entiende que el diseño de las acciones futuras requiere de nuevos enfoques y prácticas donde se tomen en cuenta los cambios en los perfiles docentes, en las prácticas de enseñanza y atender los requerimientos del nuevo estatuto del personal docente de la Udelar.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

GRÁFICO 2. RESUMEN DE LAS ETAPAS DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA
SEGÚN PERÍODO RECTORAL, 1985-2024



Fuente: elaboración propia.

Descripción y análisis de la Formación Pedagógico-Didáctico de los Docentes Universitarios, organizado por Áreas Académicas

El Programa de Formación Pedagógico-Didáctico de los Docentes Universitarios, organizado por Áreas Académicas (FPDA) surgió con el objetivo de instrumentar diversas estrategias que atendieran las situaciones contextuales, académicas, curriculares y tecnológicas de la enseñanza en las diferentes áreas de conocimiento de la Udelar. La centralidad de la propuesta está en encontrar y profundizar sobre lo común y diverso de dichas áreas, de forma de fortalecer y mejorar la enseñanza desde la didáctica de las disciplinas y las profesiones.

Para su implementación se convocó a las UAE o similares existentes en los servicios con el apoyo de las incipientes mesas de las áreas. Luego cada área definió su forma de organización. A continuación, se indica el recorrido histórico de estas conformaciones por áreas.

- 2001-2004: En este período el programa es descentralizado, pero la coordinación y responsabilidad es de la CSE, más allá que los fondos presupuestales son derivados a la estructura acordada en cada programa de área.
- 2005: Los programas pasan a una etapa de descentralización y quedan afianzados en las áreas. Si bien esa fue la intención política existió un defasaje entre la conformación como estructura académica de las áreas y la descentralización, lo que provocó que los programas pasarán a tener diferentes formas en su instrumentación. En el Área artística y el Área social se centralizó en una estructura académica ubicada en uno de los servicios con el rol de coordinar y ejecutar las propuestas formativas por medio de contrataciones o invitación a docentes de los servicios del área. En el área agraria y científico tecnológica se organizó la formación en cada una de las unidades de apoyo de la enseñanza de sus respectivos servicios. Es decir, cada servicio elaboró sus propuestas formativas. El Área Salud, desde sus orígenes, conformó un equipo coordinador integrado por docentes de las unidades de apoyo a la

enseñanza o estructuras similares de cada servicio que planificaba la instrumentación de las diversas actividades de formación.

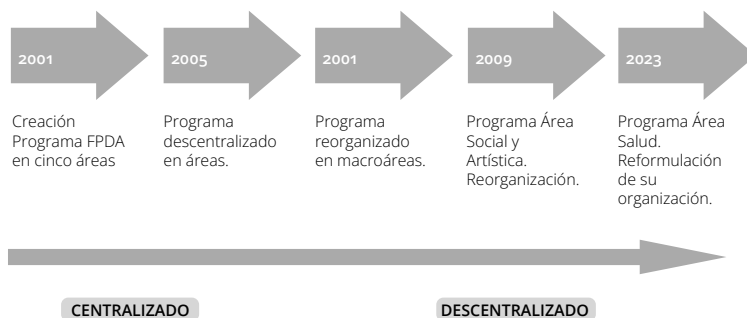
- 2011: A partir de la resolución del 19 de julio de 2011 la Udelar cambió a una organización por macroáreas académicas con lo cual pasaron a conformarse tres áreas y los programas de formación docente se incorporaron a la nueva configuración. De esta forma quedó constituido de igual forma el programa del Área Salud y se conformó el programa Social y Artístico (donde se integraron ambas áreas) y se constituyó el programa de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat lo integraron las facultades pertenecientes a las áreas Agraria y Científico Tecnológica.
- 2019: El Área Social y Artística reformuló su modalidad de funcionamiento, por lo que la organización de la formación pedagógica quedó en cada uno de los servicios que conforman el área. Este cambio fue aprobado por la CSE.
- 2023: El programa del Área Salud dejó de funcionar con el equipo coordinador y pasó a ser responsabilidad de la mesa del área.

GRÁFICO 3. CRONOLOGÍA DE DESARROLLO
DEL PROGRAMA FORMACIÓN DIDÁCTICA



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 4. CRONOLOGÍA DE TRANSFORMACIÓN DEL PROGRAMA DE FPDA



Fuente: elaboración propia.

En sus orígenes, los programas de formación didáctica estaban conformadas por las cinco áreas académicas de la Udelar (Agraria, Artística, Científico Tecnológica, Salud y Social) con el propósito de generar la reflexión pedagógica en colectivo entre diversas formaciones que compartían experiencias, conocimientos y procedimientos. De esta forma se conformaron cuatro equipos de trabajo por área de conocimiento:

- Programa de formación docente del Área de Ciencias Agrarias. El área de ciencias agrarias estaba formada por la Facultad de Agronomía y la Facultad de Veterinaria.
- Programa de formación docente del Área Artística. 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 y Artística.
- Programa de formación docente del Área Salud. La coordinación del programa de esta área estaba conformada en sus inicios por las facultades de Enfermería, de Odontología, de Psicología, de Psicología y de Medicina, y por la Escuela de Tecnología Médica. Posteriormente, dejó de participar en el equipo coordinador la Escuela de Tecnología Médica y se incorporó el Instituto Superior de Educación Física.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

- Programa de formación docente del Área Social. Programa radicado en la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE) de la Facultad de Ciencias Sociales. Con la participación de docentes de las UAE del área.
- Programa de formación de los docentes del Área Científico-Tecnológica. Desde el inicio se organizó la formación didáctica con una coordinación entre las UAE de cada servicio integrante de dicha área: facultades de Arquitectura, de Ciencias, de Ingeniería y de Química. Al poco tiempo se decidió la distribución de los fondos en cada servicio y cada UAE desarrolló sus actividades de forma independiente.

Los diferentes recorridos de estos programas se pueden entender desde las propias características de las disciplinas y sus formas de organizarse en lo académico-disciplinario. Las diversas conformaciones de los programas no han significado un obstáculo para instrumentar actividades de formación, sino que revela la multiplicidad de formas de construir la profesionalización docente de acuerdo a las concepciones disciplinarias y sus instrumentaciones en el campo profesional.

Algo de su historia desde 2001 hasta 2012

Haciendo un poco de historia de este programa, compartimos lo hecho por las diferentes áreas en relación con las formas de organización, las temáticas o problemáticas abordadas, las metodologías y los destinatarios. El período 2001-2012 es considerado en función de la información disponible, pero más allá de 2012 no se cuenta con la sistematización correspondiente, por lo que no se incluye en esta instancia. En un apartado posterior se aborda, desde una perspectiva cuantitativa el alcance que el programa tuvo en cuanto al número de docentes participantes por cada área de conocimiento.

Área Artística

Desde la Unidad de Formación y Apoyo Docente (UFAD) y atendiendo sus objetivos se crea una estructura académica multidisciplinaria que

promueva la formación y el desarrollo pedagógico y disciplinario 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. Se abordaron problemáticas asociadas a Educación Artística, Investigación de procesos de creación y aprendizajes colaborativos o pedagogías culturales.

A su vez, la EUM se enfocó en trabajar didácticas específicas, procesos compositivos, enfoques metodológicos en el aprendizaje de instrumentos, conciertos didácticos, mientras que en el IENBA se trabajó sobre metodologías de Investigación en artes visuales, investigación educativa basada en las artes, cultura visual.

Las propuestas estuvieron dirigidas a estudiantes avanzados, ayudantes honorarios o docentes de todos los grados de los servicios del área. Se instrumentaron coloquios y congresos, así como cursos en temas como tutorías, planificación y evaluación. Se contó con la participación de docentes nacionales y extranjeros.

Área Agraria

El Área Agraria organizó el programa de formación pedagógica didáctica con base en la articulación de las unidades académicas de enseñanza que la han llevado adelante.

La UFAD de Facultad de Veterinaria ha tenido a su cargo desde 1985 la formación pedagógica de los docentes de su facultad, y si bien fue cambiando su nombre y diversificando sus tareas, siempre tuvo a su cargo la formación pedagógica didáctica. Pasó de llamarse UFAD a denominarse Unidad de Asesoramiento Pedagógico (UAP), luego Unidad de Enseñanza, pasando a Departamento de Educación Veterinaria (DEV) y en la actualidad a Departamento de Ciencias Sociales (donde se encuentra la unidad de educación veterinaria).

En 1988, la Facultad de Agronomía constituyó la Unidad de Apoyo Pedagógico y Planeamiento Educativo (UAPPE) y uno de sus objetivos ha sido contribuir a la formación pedagógico-didáctica de sus docentes.

Este programa brindó cursos-talleres que abordaron como temáticas estrategias de aprendizaje, metodologías de enseñanza, planificación

didáctica, evaluación de los aprendizajes y tecnologías de información aplicadas a la enseñanza.

El trabajo conjunto de la UE de Agronomía y el DEV de Veterinaria implicó 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.

La modalidad de trabajo implicó exposiciones teóricas interactivas, trabajos grupales, resolución de problemas y aplicación a situaciones prácticas. Se trabajó con docentes nacionales e internacionales con experticia en los temas desarrollados.

Área Salud

El programa del Área Salud se conformó con un equipo coordinador integrado por los servicios mencionados antes y tenía como cometido planificar en colectivo la formación pedagógica didáctica de los docentes del área.

Su objetivo fue generar un ámbito de integración permanente que permitiera favorecer el abordaje reflexivo de la problemática de la enseñanza en los espacios de práctica caracterizados por la presencia simultánea de estudiantes, docentes, egresados y actores sociales. Estas prácticas constituyeron un factor determinante en el proceso de socialización profesional del área.

En el período 2001-2013, el programa instrumentó actividades de formación en función de la población docente destinataria a través de diferentes estrategias de enseñanza. En un comienzo se organizaron talleres de inicio y de profundización para docentes de reciente ingreso a la carrera; cursos de perfeccionamiento que abarcaron a la totalidad de los docentes independientemente de su antigüedad, abordando diferentes ejes temáticos e implementados por docentes nacionales o extranjeros con reconocida trayectoria en el área de conocimiento a desarrollar. Más adelante, se construyó un curso de tres módulos presenciales o semipresenciales.

El primer módulo se denominó «Ser docente hoy» y se planteó como instancia reflexiva-conceptual de las prácticas de enseñanza por parte de los docentes participantes. El segundo se llamó «La enseñanza en el campo de la Salud desde las claves de la Didáctica» y su propuesta hacía foco en lo conceptual-metodológico de las prácticas de enseñanza en el Área Salud desde el abordaje pedagógico-didáctico. El tercer módulo estaba conformado por seminarios de perfeccionamiento docente y semipresenciales con temáticas específicas de la agenda pedagógica-didáctica del área.

El cuerpo docente se ha 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.

Área Social

El programa estuvo radicado en la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE) de la FCS, coordinado en sus inicios por un docente y luego por una dupla docente cuyos cargos correspondían a carreras del Área Social. Su objetivo fue 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 Udelar, 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 (Collazo 2013).

En el primer quinquenio, se desarrollaron actividades con los siguientes formatos:

- cursos de iniciación en pedagogía y en didáctica universitaria;
- talleres de profundización sobre temáticas emergentes, y
- seminarios para el diseño y seguimiento de propuestas alternativas de enseñanza.

En el segundo quinquenio, el programa se incorporó el formato denominado Área de Fortalecimiento Didáctico, curso modular de carácter teórico-práctico.

En cuanto a las temáticas trabajadas, la evaluación ha sido el tema más abordado, seguido por aprendizaje (y procesos pedagógicos) y

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

enseñanza (estrategias de enseñanza, prácticas de enseñanza). La masividad, la producción y comprensión de textos, el pensamiento complejo y las tutorías, son temas abordados, aunque en menor medida que los ya mencionados.

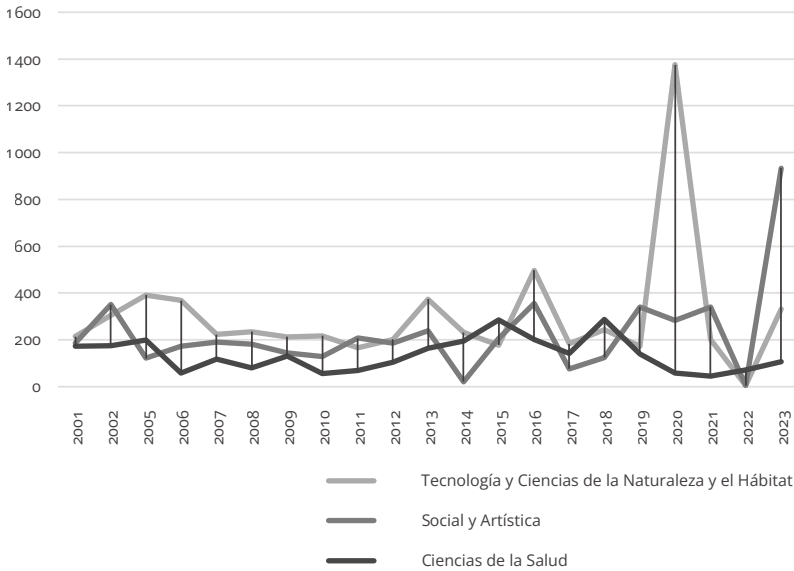
Área Científico-Tecnológica

Como ya se mencionó, el Área Científico-Tecnológico no se organizó como un programa donde se articulaban las propuestas formativas de los servicios que integran dicha área. Cada servicio conformaba independientemente sus planificaciones y no se cuenta con la información sistematizada en el período 2001-2012 para la presente publicación.

Cobertura de los Programas de Formación Pedagógico-Didáctica de las Áreas

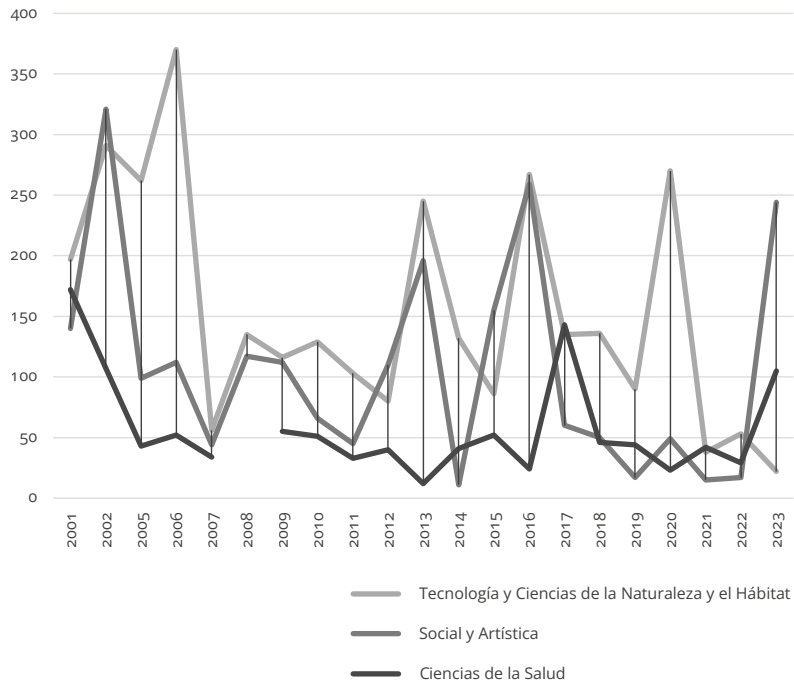
Desde 2001, el Programa de Formación Pedagógico-Didáctica, aunque con modificaciones en su funcionamiento como se detalla en su evolución, ha desarrollado propuestas formativas de forma ininterrumpida hasta 2023.

GRÁFICO 5. CANTIDAD DE ASISTENTES A CURSOS DE FORMACIÓN DIDÁCTICA
POR ÁREA DE CONOCIMIENTO, 2001-2023



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Estadísticas Básicas (DGPlan, Udelar).

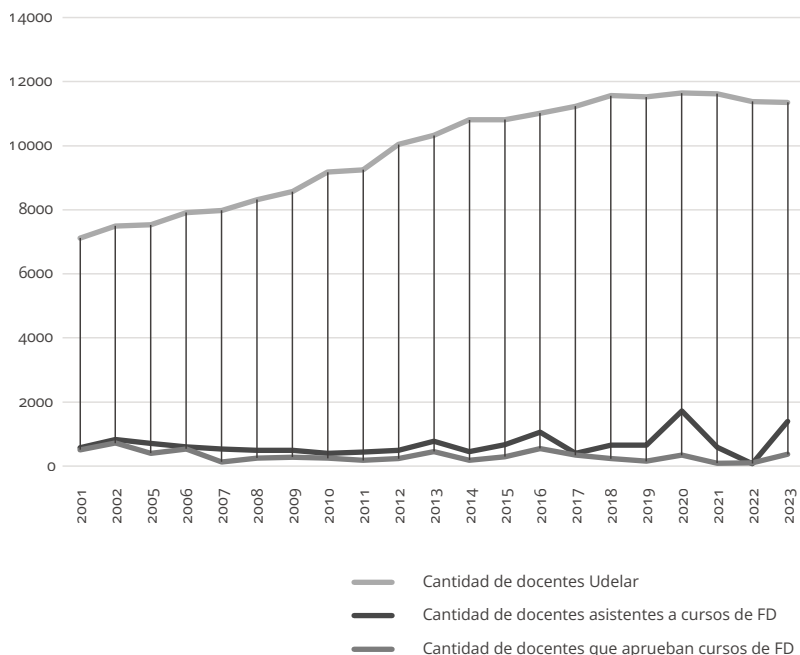
GRÁFICO 6. CANTIDAD DE DOCENTES QUE APROBARON LOS CURSOS DE FORMACIÓN DIDÁCTICA POR ÁREA DE CONOCIMIENTO 2001-2023



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Estadísticas Básicas (dgPlan, Udelar).

Teniendo en cuenta la permanencia de políticas institucionales para fomentar la formación en los docentes universitarios se considera relevante contemplar el alcance que esta propuesta ha tenido en relación con el total de los docentes de la Udelar.

**GRÁFICO 7. EVOLUCIÓN DE LA CANTIDAD TOTAL DE DOCENTES UDELAR
Y DE DOCENTES QUE ASISTEN Y DOCENTES QUE APRUEBAN
CURSOS DE FORMACIÓN DIDÁCTICA, 2001-2023**



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Estadísticas Básicas (D6Plan, Udelar).

Consideraciones finales sobre el programa formación de las áreas

Este programa ha tenido un desarrollo heterogéneo en cuanto a su conformación por áreas, algunas constituyéndose como equipos multidisciplinares de trabajo y, otros se organizaron con equipos de cada servicio del área.

Contaron con diversidad de planificaciones curriculares, en tanto algunos subprogramas proponían una estructura modular, otros realizaban actividades temáticas aisladas, ambas de alta relevancia para la

formación. Al tomar en cuenta las singularidades disciplinarias y áreas de conocimiento optaron por diferentes metodologías de enseñanza para cada actividad.

Se identifican, como grandes abordajes, dos modalidades: las que refieren a presentar temáticas y generar discusión sobre ellas (cursos) y las que apuntan a una práctica reflexiva sobre la enseñanza (talleres). El análisis de prácticas estuvo asociado a propuestas que se realizaban por un período extenso de cursado, lo que puede identificarse como común es la instrumentación de propuestas que abordan temas que hacen a la especificidad de las áreas de conocimiento, y ello difiere para cada área.

Si bien, como se muestra en las gráficas desde 2001 hasta 2023, se desarrollaron propuestas de formación pedagógica didáctica a los docentes de las diversas áreas de conocimiento, es significativo el escaso alcance que, tanto propuestas de cursos como de talleres, tuvo para el colectivo docente que integra la Udelar.

Estos resultados llevan a plantearse algunas preguntas: ¿qué valoración ha tenido la formación pedagógica didáctica al momento de contrataciones o renovaciones de cargos docentes?; ¿los servicios universitarios han contemplado en las cargas horarias de los docentes dicha formación? ¿La creciente solicitud de contar con formación en posgrados académicos y no así de formación pedagógica puede ser un factor que permite comprender la baja presencia de docentes en este tipo de propuestas? Y, por último, ¿se puede pensar en una tensión entre las políticas institucionales en materia de formación pedagógica que se despliegan y la valoración de estas?

En cuanto a la participación de docentes, se cuenta con los datos de aprobación y asistencia presentes en las estadísticas básicas, pero es necesario un estudio de evaluación para poder comprender cabalmente el alcance de estas formaciones en términos de cambios en las prácticas o transformaciones en las rutinas de enseñanza. Se estima que los distintos tipos de propuestas metodológicas permiten alcances diferentes.

También está pendiente un estudio sistemático comparativo entre áreas, que permita conocer, por ejemplo, las diferencias o similitudes de las temáticas abordadas, cuáles fueron las metodologías predominantes,

el impacto en número de participantes en función de las temáticas, entre otras miradas posibles.

Programa de Desarrollo Pedagógico Docente

Antecedentes

Como se mencionó en los apartados anteriores, la Udelar cuenta con un amplio recorrido de formación pedagógico-didáctica de sus docentes. Las actividades realizadas han tenido diversos formatos y se han organizado desde distintos niveles institucionales, algunas fueron desde los servicios universitarios, otras propuestas por las áreas de conocimiento y algunas desde el nivel central.

A nivel central, las acciones se piensan como actualización profesional y se les suma el aporte de las maestrías en temas de educación superior que en la actualidad tiene la Udelar. Si bien el objetivo de las maestrías es el desarrollo de la investigación en educación, la formación que incluye muchas veces se vuelca en propuestas de cambio en las prácticas de enseñanza de sus participantes.

Con esos antecedentes, en 2014, desde la CSE se conformó un grupo de trabajo para elaborar un proyecto institucional en la temática, cuyo resultado se presentó como el proyecto «Desarrollo Profesional Docente: inicio a la docencia y trayectorias de formación».

Durante el Prorrectorado de Fernando Peláez (2015-2019), la UA de la CSE propuso ajustes en las líneas de llamados concursables. Entre los cambios propuestos se creó la línea de proyectos concursables de equipos docentes denominada «Iniciativas de Desarrollo Pedagógico Docente» que comenzó a implementarse en 2016.

Los proyectos financiados en esta línea pasaron a integrar el programa DPD; a diferencia de los otros llamados que los proyectos funcionan

de forma independiente. El programa fue diseñado por un grupo de trabajo que se llamó núcleo coordinador, de constitución interinstitucional.¹

Las designaciones se hicieron en forma particular por cada uno de los programas correspondientes. En su origen el núcleo cumpliría funciones de coordinación y asesoramiento principalmente en tres líneas de acción:

- *institucional*: aportando al diseño de políticas de formación pedagógica docente universitaria;
- *gestión*: cumpliendo una labor de seguimiento y evaluación permanente del programa, y
- *académica*: produciendo informes y estudios sobre la formación pedagógica en la Universidad que podrán derivar en el diseño de nuevas propuestas de desarrollo pedagógico.

En ese primer momento se establecieron las bases del diseño gráfico del programa, los datos requeridos para las inscripciones, los elementos de seguimiento e informe, las certificaciones y el funcionamiento general del programa y del llamado, mediante la definición de las bases para las convocatorias. Se estableció que la coordinación del programa quedara en la UA de la CSE. La dinámica de las actividades en los sucesivos llamados tornó innecesaria la convocatoria al núcleo.

Desde su creación en 2016,² el programa DPD tiene como objetivo fortalecer la formación pedagógica y didáctica del personal docente de la Udelar como forma de contribuir a su profesionalización académica. Por medio de estos procesos de formación se pretende obtener una masa crítica de docentes con capacidad de transformar la enseñanza y promover mejores aprendizajes. A su vez, tiene como propósito fomentar diversas

1 Este núcleo se constituyó con representantes del Programa LEA: Mónica Méndez (titular) y Elizabeth García (suplente); del Proeva: Virginia Rodés (titular) y Alén Pérez (suplente); de la Red UAE por Montevideo: Natalia Mallada; de la Red UAE por Interior: Natalia Anzuatte (Regional Norte), del Programa de Formación Didáctica del Área Salud: Alicia Gómez (titular), Griselda Rodríguez (suplente); del Programa de Formación Didáctica del Área Social y Artística: Natalia Correa; de la UA de CSE: Nancy Peré y Virginia Fachinetti.

2 El programa está coordinado desde entonces por la UA de la CSE a través de Nancy Peré y de Virginia Fachinetti, con la secretaria de Rosana Montiel.

actividades formativas que contemplen la heterogeneidad y singularidad que abarcan los diferentes campos disciplinarios y profesionales.

Con este programa se busca volver a contar con una oferta central de formación que sea complementaria a lo desarrollado desde las UAE y en los programas de formación de las áreas académicas.³

Evaluación del llamado a iniciativas de Desarrollo Pedagógico Docente, entre 2016 y 2023

En las acciones de seguimiento de la UA de la CSE se intenta dar cuenta del estado de situación del llamado a Iniciativas de DPD. Para este capítulo se toma el período, desde su aparición, entre 2016 y 2023. La fuente considerada son los proyectos aprobados académicamente y financiados. Se hace, por un lado, un análisis cuantitativo de los proyectos financiados por cada cohorte del llamado, y, por otro lado, el análisis documental de las propuestas. También se consideran los formularios de inscripción, las actas y las encuestas de opinión.

Objetivos y características del llamado

El llamado tiene como propósito el promover diversas actividades formativas que contemplen la heterogeneidad y singularidad que abarcan los diferentes campos disciplinarios. Cada actividad de formación está dirigida a docentes de diversas disciplinas o servicios de la Udelar y del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP). Los destinatarios pueden ser de un mismo campo disciplinario, pero no exclusivamente de un solo servicio.

Las bases se han mantenido en esencia iguales durante los ocho llamados abiertos hasta el momento. Entre los objetivos se encuentran:

3 En el marco del Pledur 2000 la CSE desarrolló a través de la UA un Programa de Actividades Centrales de Formación Docente, con fondos específicos, que en 2006 se transformó en el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria. De este modo, el programa DPD retoma esta iniciativa central de educación permanente y le da un nuevo impulso con un perfil descentralizado en la definición de las temáticas de formación.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

- Fortalecer la formación didáctico-pedagógica del personal docente de la Universidad de la República como forma de contribuir a su profesionalización académica.
- Introducir en los fundamentos pedagógicos didácticos de la práctica de enseñanza a quienes se inician en la carrera, colaborando en los procesos de construcción del rol docente universitario.
- Promover en los docentes universitarios la capacidad reflexiva y de innovación sobre sus prácticas de enseñanza (Udelar, 2024).

Desde las mismas bases se indican las posibles modalidades de formación, las horas máximas y los créditos que corresponden.

Comisiones asesoras

La evaluación de los proyectos está a cargo de una comisión asesora integrada por referentes en temas de formación docente.⁴

A pesar de los cambios en sus integrantes el funcionamiento de la comisión ha sido fluido, con buen diálogo, llegando a acuerdos por consenso.

Las comisiones establecieron los siguientes criterios de evaluación:

- pertinencia de la propuesta de acuerdo a los antecedentes y justificación;
- consistencia del diseño presentado en relación con el marco conceptual, los objetivos, la metodología y las actividades propuestas;
- factibilidad del plan de trabajo y adecuación de los recursos solicitados;
- adecuación de la propuesta al perfil de los destinatarios;
- relevancia de los resultados esperados;
- formación y antecedentes del equipo (cv del responsable y del equipo), y

4 La conformación de las comisiones asesoras ha ido cambiando a lo largo del período, únicamente Alicia Cabezas participó en los ocho llamados. Alejandra Capocasale fue una representante designada por ANEP y se mantuvo en seis llamados. Participaron también Elba Bertoni, María Dibarboure, Héctor Perera, María Teresa Sales, Ana Zavala y Nancy Salvá.

- fortalezas de la estrategia de difusión de la experiencia.

Cada criterio se valoró como *alta*, *media*, *baja*, en el sistema de evaluación de la CSE.

El llamado en cifras

Desde el punto de vista cuantitativo, se describen las grandes categorías del llamado, considerando cada una de las convocatorias.

En las 8 ediciones del llamado se han financiado 97 proyectos, equivalente al 82 % de las propuestas presentadas (tabla 1). Recibieron la validación administrativa el total de las propuestas presentadas en siete llamados. Solo en 2019 un proyecto no pasó esa validación y no fue considerado por la comisión asesora.

TABLA 1. PROYECTOS PRESENTADOS Y FINANCIADOS,
POR AÑO DE EJECUCIÓN, 2016-2023

Año	Presentados	Financiados	Porcentaje de satisfacción (%)
2016	16	15	94
2017	14	13	93
2018	14	11	79
2019	9	8	89
2020	15	10	67
2021	12	10	83
2022	5	5	100
2023	12	8	67
Total	97	80	82

Fuente: elaboración propia a partir de actas de las comisiones asesoras 2016-2023, CSE, Udelar

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

Con relación a la presentación de propuestas por área de conocimiento hay iniciativas de las tres áreas, y es el Área Salud la que cuenta con menos proyectos. El Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat tiene una marcada presencia con 32 propuestas en el período. El Área Social y Artística es la que más se ha presentado (45), con un crecimiento importante en los últimos cuatro años. La distribución se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2. Número de proyectos evaluados por área de conocimiento

Área	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total
Salud	3	3	3	1	3	2	0	4	19
Social y Artística	7	6	4	4	7	7	4	6	45
Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	6	5	7	3	5	3	1	2	32
Total	16	14	14	8	15	12	5	12	96

Fuente: elaboración propia a partir de actas de las comisiones asesoras 2016-2023, CSE, Udelar

Servicios universitarios con presencia en los diferentes llamados

Como se presentó en el capítulo 2 los servicios que se presentaron a los siete u ocho llamados son FVET, FQ y PSICO. Luego con presencia en cinco o seis llamados encontramos a tres servicios: FDER, FIC y FING.

Sobre los responsables

Algunos de los datos básicos de los responsables de los proyectos que se han considerado en un relevamiento primario son grado y género.

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN DE RESPONSABLES Y CORRESPONSABLES POR GRADO DOCENTE

Grados	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total
3	9	8	7	7	7	6	4	13	61
4	3	3	4	1	1	5	2	2	21
5	3	3	0	0	0	1	0	1	8

Fuente: elaboración propia a partir de documentos de proyectos 2016-2023, CSE, Udelar.

TABLA 4. DISTRIBUCIÓN DE RESPONSABLES POR SEXO

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total
Mujeres	12	9	10	7	11	5	3	15	72
Hombres	4	5	4	1	4	7	3	3	31

Fuente: elaboración propia a partir de documentos de proyectos 2016-2023, CSE, Udelar.

Del perfil de los responsables se observa que se presentan principalmente mujeres con grado 3.

Temáticas abordadas

Las iniciativas de formación han abordado en este período diversas temáticas desde las distintas facultades, escuelas y sedes. En la tabla 5 y en el gráfico 8 se pueden observar la distribución según el servicio y la predominancia de algunos temas sobre otros más incipientes o surgidos más recientemente como es el tema de la inteligencia artificial.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

TABLA 5. TEMÁTICAS POR CANTIDAD DE PROPUESTAS Y SERVICIOS DE LOS RESPONSABLES

	Tema	Número de propuestas	Servicio
Didácticas específicas disciplinares	Contextos de Extensión y prácticas integrales	4	APEX, Humanidades, Comunicación e Información
	Enseñanza del Derecho	1	Derecho
	Trabajo del enfermero	1	Enfermería
	Didáctica Matemática	1	Ingeniería
	Enseñanza comunitaria	1	Medicina
	Lectura y escritura	3	Veterinaria, Arquitectura
	Diversidad e Inclusión	4	Comunicación e Información, Psicología
	Tutorías	1	Humanidades
	Afrodescendencia	2	Bellas Artes
	Enseñanza de las Ciencias	2	Veterinaria, Agronomía
Didácticas específicas disciplinares	Análisis de prácticas enseñanza área salud	1	Medicina
	Ciencia, tecnología y sociedad. Epistemología	1	Comunicación e Información
	Neurodidáctica	1	Veterinaria
	Simulación clínica en el área salud	1	Parteras

	Tema	Número de propuestas	Servicio
Didáctica general y recursos didácticos	Recursos didácticos	17	Derecho, Psicología, Ingeniería, Ciencias, Veterinaria, Ciencias Económicas y Administración, APEX, Enfermería, Ciencias Sociales
	Enseñanza activa/ aula invertida	3	Ingeniería
	Gamificación	1	Derecho
	Uso de la imagen/ audiovisual	2	CURE, Comunicación e Información
	Clima de aula y comunicación	1	Psicología
	Pedagogía crítica	2	Comunicación e Información, Humanidades
Tecnología	Enseñanza y aprendizaje en EVA	13	Humanidades, CURE, Psicología, Ciencias Sociales, Centro Universitario de Rivera, Medicina, Veterinaria, Química
Evaluación	Evaluación de aprendizaje	8	Química, Agronomía, Psicología, Nutrición, Comunicación e Información, Derecho

Se puede ver sintetizado en el gráfico 8.

GRÁFICO 8. NUBE DE PALABRAS FORMADA POR LOS TEMAS DE FORMACIÓN EN EL PERÍODO



Fuente: elaboración propia a partir de información del sitio web del programa DPD: www.cse.udelar.edu.uy/dpd

Propuestas metodológicas

Desde las bases se establecieron tres modalidades de formación: laboratorio, taller de análisis de práctica y curso-taller, y se establecieron algunas características básicas.

Los cursos semipresenciales debían proponer el desarrollo de una temática pedagógica o didáctica (de la agenda clásica, emergente o disciplinaria) específica. Como máximo treinta horas en formato semipresencial. Cada propuesta debió organizar dos cursos en el año de contratación. Los cursos podían estar relacionados entre sí o abordar contenidos diferentes. Dirigido a entre treinta y ochenta docentes.

Los Talleres de análisis de las prácticas de enseñanza y diseño de experiencias innovadoras fueron en modalidad de taller teórico-práctico con un máximo de 60 horas, actividad presencial en un 45 %, a desarrollar durante un semestre. Dirigido a equipos docentes.

Para los laboratorios de experimentación de innovaciones se buscó la conformación de comunidades de práctica y de intercambio intra o inter unidades académicas, interservicios y en múltiples ámbitos. Tenían un máximo de 60 horas, presencial 75 % durante un semestre.

Para todas las propuestas se valoró como positivo que incluyeran módulos o actividades para formar a los docentes en el manejo básico de las

tecnologías que se utilizan para desarrollar las actividades en modalidad semipresencial.

La distribución según metodología indicó mayor presencia de cursos y talleres y muy pocos laboratorios, como se puede ver en la tabla 6. Los laboratorios se sugerían como un espacio de formación donde participaran equipos docentes y los responsables de las unidades académicas. Estaba pensado para hacer observaciones de experiencia de aula con el acompañamiento del equipo docente del laboratorio, con un perfil pedagógico. La baja selección de esta metodología impulsa a repensar esta iniciativa.

TABLA 6. PROPUESTAS SEGÚN MODALIDAD

Modalidad	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Total
Curso semipresencial	6	9	3	3	3	4	2	6	36
Taller de análisis	8	3	8	5	6	6	3	2	41
Laboratorio	1	1	0	0	1	0	0	0	3
Total de actividades	15	13	11	8	10	10	5	8	80

Fuente: elaboración propia a partir de documentos de proyectos 2016-2023, CSE, Udelar.

El alcance en participantes

Además de comprender el desarrollo del llamado que estructura al programa DPD se considera importante conocer los resultados de la participación de docentes y algunos elementos básicos de su perfil.

Es un requisito para todas las actividades financiadas contar con un mecanismo de aprobación, lo que brinda además la posibilidad de ser acreditadas en los posgrados.

El resultado de asistencias y aprobaciones en el período se puede observar en la tabla 7.

TABLA 7. RESULTADOS DE APROBACIÓN Y ASISTENCIA A ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Resultados	Inscriptos	Certificado de asistencia	Certificado de aprobación	Porcentaje de cursantes(aprobación y asistencia) (%)
2016	613	70	245	51
2017	590	36	231	45
2018	652	46	228	42
2019	531	38	152	36
2020	992	119	158	28
2021	790	65	203	34
2022	278	81	99	65
2023	414	20	146	40
Totales	4860	475	1217	35

Fuente: elaboración propia a partir de actas de actividades de formación.
Estadísticas Básicas, dgPlan, Udelar.

Los certificados son mutuamente excluyentes por lo que se puede afirmar que hay una amplia preferencia por obtener certificado de aprobación frente al de asistencia.

El bajo porcentaje entre inscriptos y aprobados es un dato que se podría analizar con mayor profundidad buscando diferenciar entre quienes se inscriben y no llegan a iniciar el curso, los que abandonan al inicio y

quienes llegados al final no logran obtener algún certificado. En los debates con referentes de formación se ha compartido que este porcentaje de cursantes efectivos es similar tanto a nivel nacional como internacional.

Para conocer mejor las características de los participantes se los distribuye según su lugar de trabajo. Se observa que un 84 % son de la Udelar. Los datos muestran que también se cumplió con el objetivo de abrir la formación docente a la participación de docentes de la ANEP contando con un 13 % de esa institución. En otros se incluyen otras instituciones públicas y privadas.

TABLA 8. PARTICIPANTES SEGÚN LUGAR DE TRABAJO

Institución	Participantes	Porcentaje (%)
Servicios de la Udelar	1297	84
ANEP	206	13
Otros	47	3
Total	1552	100

Fuente: elaboración propia a partir de encuestas de evaluación de las actividades de formación.

Los cinco servicios de mayor presencia de docentes son Enfermería, Arquitectura, Nutrición, Derecho y Química. Hay 35 servicios que han participado con docentes en los 8 llamados.

De los 1220 docentes que participaron de los cursos de DPD en el período 2016-2023, 199 desarrollaron 2 o más actividades de formación (cursos, talleres o laboratorios), lo que redonda en 1552 inscripciones en total.

Un 10,7 % de los docentes han cursado dos cursos en el período, un 3,8 % ha realizado 3 cursos, mientras que el 1,9 % de los docentes participantes ha hecho 4 o más cursos en el período de análisis. Como dato interesante hay dos personas que han cumplido 12 actividades de formación dentro del programa en estos 8 años.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

TABLA 9. CANTIDAD DE CURSOS CURSADOS POR DOCENTES, 2016-2023

Número de cursos realizado por cada docente entre 2016 y 2023	Cantidad de docentes	
	Frecuencia	Porcentaje (%)
4 o más cursos	23	2
3 cursos	46	4
2 cursos	130	11
1 curso	1021	84
Total	1220	100

Fuente: elaboración propia a partir de encuestas de evaluación de las actividades de formación.

Entre las y los inscriptos de la Udelar, el 64 % corresponde a docentes grados 1 y 2 un 21,4 % son grados 3 y un 4,8 % distribuido de igual manera entre grados 4 y 5. Se entiende que se cumple con uno de los objetivos del llamado de atender principalmente a la población de grados de inicio.

Entre las inscripciones correspondientes a docentes de ANEP, predominan aquellas de grados 1 y 2 (38 %) y grados 7 (22 %).

TABLA 10. PARTICIPACIÓN DE DOCENTES DE UDELAR POR GRADO

Grado docente	Cantidad	Porcentaje (%)
Grado 1	337	26
Grado 2	501	38
Grado 3	280	21
Grado 4	63	5
Grado 5	63	5
Honorario	32	2
Aspirante	33	3
Total	1309	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas de evaluación de las actividades de formación.

TABLA 11. PARTICIPACIÓN DE DOCENTES DE ANEP POR GRADO

Grado	Número	Porcentaje (%)
Grado 1	53	25
Grado 2	30	14
Grado 3	26	12
Grado 4	22	10
Grado 5	19	9
Grado 6	17	8
Grado 7	47	22
Total	214	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas de evaluación de las actividades de formación.

TABLA 12. PARTICIPACIÓN DE DOCENTES POR SEXO DE AMBAS INSTITUCIONES

Sexo	Número	Porcentaje (%)
Femenino	1199	79,1
Masculino	317	20,9
Total	1516	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuestas de evaluación de las actividades de formación.

Al considerar a los asistentes y aprobados se encuentra que son un 79,1 % mujeres.

Evaluación de los cursos

En este apartado se presentan los resultados de la encuesta de evaluación de los cursos desde la opinión de los participantes. Como forma de incentivar las respuestas esta actividad se solicita de forma previa y como condición para recibir los certificados correspondientes.

Un aspecto relevado fue *¿Cómo evalúa su motivación y participación?* Un 75 % lo valoró entre Muy Bueno y Excelente, lo que indica el interés previo de los docentes en formarse.

Otro grupo de preguntas estuvieron dirigidas a evaluar el diseño del curso considerando el programa, los materiales bibliográficos y la metodología (aspectos presenciales y virtuales), que fueron evaluados como Muy bueno y Excelente en un 75 % a 85 %.

Dado que desde el diseño del programa se impulsó una modalidad semipresencial con el uso del EVA central, en la encuesta se formularon preguntas para evaluar la utilidad de este recurso. Entre un 85 % y un 90 % de las y los participantes informaron que habían usado efectivamente el EVA durante el curso-taller.

Las preguntas buscaron conocer en cuál o cuáles de estas funciones eran más útiles:

- para acceso de materiales (multimedia, texto, etcétera);
- comunicación con docentes;
- comunicación entre estudiantes, y
- evaluación del propio curso-taller

El acceso a materiales y la comunicación con el docente fueron las respuestas destacadas en todo el período.

Ante la pregunta *¿Cómo le pareció el trabajo del equipo docente?* hay acuerdo en la valoración como muy bueno o excelente por parte de un 86 %. El 98 % de los participantes en los 8 llamados considera que lo trabajado en el curso puede repercutir en su práctica docente.

Con la alta tasa de respuesta positiva a esta pregunta se puede considerar que todos los cursos de DPD ha dejado aportes para la transformación de las prácticas de enseñanza universitarias.

Consideraciones finales sobre el programa Desarrollo Pedagógico Docente

El programa DPD ha brindado acceso a la actualización a más de 1500 docentes que han valorado de forma muy positiva los cursos en que han participado. Los contenidos ofrecidos se han ampliado y diversificado para cubrir temáticas poco consideradas.

Se entiende que el programa está cumpliendo con el papel de fortalecer la formación didáctico-pedagógica de los docentes de la Udelar y contribuir a la actualización de docentes de ANEP.

Los participantes son en su mayoría grados 1 y 2, por lo que este llamado contribuye fundamentalmente a apoyar a los docentes que inician su carrera y, por tanto, a aportar en su profesionalización académica, brindándoles herramientas, recursos y capacidades reflexivas.

Es también un objetivo explícito de varias de las iniciativas de formación implementadas la búsqueda de la elaboración de proyectos innovadores, el asesoramiento para su diseño, la divulgación de experiencias y el intercambio interdisciplinario.

En definitiva, se considera que este programa ha sido un aporte relevante para el análisis de las prácticas de enseñanza y así favorecer la renovación de la educación universitaria.

Una mirada conjunta a los dos programas propuestos desde la Comisión Sectorial de Enseñanza

En este apartado se ponen en común los resultados del programa DPD y de los programas de formación pedagógicas-didáctica de las áreas de conocimiento, en relación con la cantidad total de docentes Udelar.

La tabla 13 muestra la baja participación de los docentes en las propuestas de formación pedagógica desarrolladas en la Udelar.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

A lo largo del capítulo se han presentado posibles hipótesis, preguntas, conclusiones que pueden explicar el fenómeno de la distancia entre el total de docentes y los asistentes a cursos de formación.

Otro factor que se ha mencionado es que estas actividades, en muchos casos, son sostenidas por los mismos equipos docentes que integran las UAE en el marco de sus múltiples actividades. Estos colectivos sobreexigidos han desarrollado múltiples estrategias de aproximación con escasa posibilidad de profundizar en las soluciones.

TABLA 13. EVOLUCIÓN DE LA CANTIDAD TOTAL DE DOCENTES UDELAR
Y ASISTENCIA A CURSOS DE FORMACIÓN DIDÁCTICA DOCENTE, 2001-2023,
Y A CURSOS DPD, 2016-2023

Cohorte 2007-2008							
	Inscriptos	Egresados	Defensa pendiente	Entrega pendiente	Siguiente generación	Abandonaron	No cursaron
Cantidad	52	29	0	0	0	16	6
Porcentaje (%)	100	55,77	0	0	0	30,77	11,54
Cohorte 2010-2011							
	Inscriptos	Egresados	Defensa pendiente	Entrega pendiente	Siguiente generación	Abandonaron	No cursaron
Cantidad	48	22	0	1	1	18	6
Porcentaje (%)	0	45,83	0	2,08	2,08	37,50	12,50
Cohorte 2012-2014							
	Inscriptos	Egresados	Defensa pendiente	Entrega pendiente	Siguiente generación	Abandonaron	No cursaron
Cantidad	51	19	0	2	2	19	9
Porcentaje (%)	100	37,25	0	3,92	3,92	37,25	17,65
Cohorte 2016-2018							
	Inscriptos	Egresados	Defensa pendiente	Entrega pendiente	Siguiente generación	Abandonaron	No cursaron
Cantidad	50	17	1	6	23	3	5

30 años para construir futuro

Porcentaje (%)	100	34	2	12	46	6	10
Cohorte 2018-2020							
	Inscriptos	Egresados	Defensa pendiente	Entrega pendiente	Siguiente generación	Abandonaron	No cursaron
Cantidad	30	0	0	5	18	2	5
Porcentaje (%)	100	0	0	16,67	60	6,67	16,67
Cohorte 2021-2023							
	Inscriptos	Egresados	Defensa pendiente	Entrega pendiente	Siguiente generación	Abandonaron	No cursaron
Cantidad	52	0	0	13	26	3	10
Porcentaje (%)	100	0	0	25	50	5,77	19,23

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Estadísticas Básicas de la DGPlan, Udelar.

A modo de cierre y de nueva apertura

Los programas presentados en este capítulo dan cuenta de un esfuerzo sistemático de la universidad para formar a sus docentes en temas pedagógicos y didácticos.

Con el objetivo de aproximar esta temática a la realidad de las y los docentes universitarios se han experimentado alternativas que faciliten el acceso, acerquen los contenidos a sus prácticas de enseñanza y profesionales, promueva la construcción de comunidades de aprendizaje docente y genere aportes creativos a la enseñanza de su área.

Estas alternativas se brindaron mediante la organización de la formación a nivel central, de las áreas y en los servicios universitarios por medio de sus unidades de apoyo a la enseñanza o similares. También han sido variados los diseños de las actividades utilizando metodologías de taller, de cursos, de laboratorios, de tutorías, de mentorías, de asesoramiento, de integración de prácticas de formación en proyectos de innovación, entre otros mecanismos y formas dadas a las actividades.

En el mismo sentido, las temáticas propuestas pretenden recuperar los intereses docentes y promover desafíos. Para ello se abordan contenidos que van desde los clásicos de la agenda de la didáctica (evaluación, planificación, estilos de aprendizaje, enseñanza activa, etc.) hasta temas de emergencia contemporánea y transversales (entornos virtuales, afrodescendencia, inteligencia artificial, diversidad, inclusión). Estos temas van cambiando con el tiempo, a partir de la mirada y escucha atenta de quienes hacen las propuestas de formación. Es este un aspecto positivo a valorar y, a su vez, a ser atendido con el fin de optimizar la oferta de cursos en relación con los requerimientos actuales de la enseñanza, de los docentes y de los estudiantes que transitan por la universidad.

Si bien la participación de los y las docentes se sostiene en el tiempo, los números presentados indican que es necesario ampliar el alcance a la población destinataria. Las distintas estrategias antes mencionadas no están pudiendo llegar a posibles interesados, o si les llega, hay contextos no favorecedores de la formación.

Sigue siendo un tema de debate la obligatoriedad o no de la formación. Luego del análisis de los dos programas presentados, donde la tónica común es que sean voluntarias, se visualiza, como un camino posible de experimentación, generar mecanismos de incentivos para la formación didáctica pedagógica de los grados de inicio de la carrera docente (grados 1 y 2). Un ejemplo podría ser construir un programa de formación de bienvenida a la carrera docente.

Una mirada en la que se debe profundizar es en la poca visibilidad de las acciones de aula. ¿Qué es lo que pasa en el aula? El aula se mantiene en lo privado como una práctica que hay que llevar adelante, pero que no tiene mayor visibilidad. Es un espacio entre los estudiantes que asisten y el docente. ¿Entonces, qué estrategias emplear para hacerla más visible desde el punto de vista académico? Esta pregunta se fundamenta en la idea que, si el aula es más visible, las acciones que allí se despliegan generan un mayor impacto en la trayectoria docente. Este es un posible eje de trabajo: definir estrategias de difusión de prácticas de enseñanza universitaria, incentivos, agencias que categoricen docentes especializados en la enseñanza, con estímulos externos que dan visibilidad a lo que se hace y promueven entonces el acercamiento a los espacios de formación. Estaría relacionado con la presentación de experiencias innovadoras, pero también pensado con niveles de profundidad de la innovación o de prácticas alteradas. Un primer nivel donde se presenten primeras prácticas que sean publicables; un segundo nivel que fueran prácticas evaluadas por pares o en tutorías y un tercer nivel donde la transformación pedagógica de la práctica sea evaluada por un comité científico.

Por otro lado, en relación con la pregunta de si la formación de los grados 1 y 2 en lo pedagógico para trabajar en el aula es una obligación o un derecho, la lógica de considerar la formación como un derecho implica para la institución la necesidad de brindar recursos y hacer efectivo ese derecho. Algunos escenarios alternativos para promover la formación en la carrera docente son a través de ordenanzas específicas en los servicios. Incorporar la formación pedagógica en los posgrados, institucionalizar los temas de formación pedagógica en el marco de los posgrados académicos mediante validación de créditos.

Otra posibilidad es, dentro del programa de DPD, organizar un diploma con un sistema de microcredenciales. Esta acción permitiría construir un recorrido de formación y no como propuestas de cursos aislados seleccionados al azar. Un recorrido flexible donde, cada determinado período, se abren convocatorias para acreditar el diploma. En una lógica de certificación y recertificación periódica que incluye las experiencias formativas previas o los análisis de experiencias de innovación. Se podría unir a los proyectos financiados de la CSE, los diferentes programas, las redes institucionales y las acciones de formación en el extranjero.

Las propuestas anteriores tienen en cuenta que esta política, central para el desarrollo académico de la universidad, está atravesada por dificultades macro institucionales. Las hipótesis más comunes sobre las causas de esos conflictos son: la competencia de estímulos hacia la investigación en detrimento de la enseñanza, la poca visibilidad de las acciones de aula, y las tradiciones educativas de las disciplinas. A su vez se vislumbran algunos efectos de los cambios ocurridos a partir del nuevo estatuto del personal docente, reflejado en cargas horarias reducidas, precariedad del trabajo docente y la alta demanda exigida por la integración de funciones.

En suma, el trabajo reseña las políticas centrales de formación pedagógica didáctica de los docentes universitarios, las implementaciones que se concretaron en el período, con un análisis básico de sus resultados y dificultades. Asimismo, se proponen algunos desafíos pendientes y posibles nuevas acciones.

Referencias

- BROVETTO, J. (1994). *Formar para lo desconocido. Apuntes para la teoría y práctica de un modelo universitario en construcción*. Serie Documentos de Trabajo, 5. Montevideo: Universidad de la República.
- COLLAZO, M. (2013). La formación pedagógico-didáctica en el desarrollo profesional de los docentes universitarios. En G. ERRANDONEA (Coord.), *Desarrollo Profesional Docente y Mejora de la Educación. Informe País* (pp. 78-102). Montevideo: Universidad de la República-MEC y Codicen, ANEP.
- (2015). Panel: «La formación de docentes en y para la educación superior». En *II Jornadas Internacionales. «Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica general y específicas»*, Universidad Nacional de Luján, Argentina, 11, 12 y 13 de agosto.
- GRUPO INTERINSTITUCIONAL ASESOR PARA DAR SEGUIMIENTO AL PROGRAMA METAS 2021 DE OEI (GIAS-2021) (2013). *Desarrollo de la formación docente: Mejora de la educación. Informe país*. Montevideo: MEC, ANEP-Universidad de la República.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2000). *Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad de la República*. Documento de Trabajo del Rectorado. Montevideo: Universidad de la República.
- (2003). *Plan Estratégico. Proyecto Institucional. Programa de Formación Didáctica. Informe de ejecución. 2001-2002*. Unidad Académica, CSE, Universidad de la República.
- (2024a). *Encuesta de opinión sobre cursos 2016-2024. Programa de Desarrollo Pedagógico Docente*. Unidad Académica, CSE, Universidad de la República [Conjunto de datos no publicado y de acceso restringido].
- (2024b). *Iniciativas de Desarrollo Pedagógico Docente. Bases proyectos concursables de equipos docentes*. Unidad Académica, CSE, Universidad de la República.

Capítulo 6. Aportes de la Comisión Sectorial de Enseñanza a la producción del campo de la educación superior nacional

Introducción¹

Este capítulo tiene como finalidad plantear una aproximación a las políticas de producción de conocimiento promovidas por la Universidad de la República a partir de los primeros años del siglo XXI en el área de la ES y, en particular, de la enseñanza universitaria. El foco lo constituyen las líneas de política institucional. Por un lado, la producción de conocimiento en ES ligada a las políticas centrales y descentralizadas de formación de recursos humanos altamente calificados: tesis de maestrías y doctorados en ES. Por otro lado, la producción de conocimiento ligada a las políticas centrales de estímulo a la investigación sobre la enseñanza universitaria: convocatorias institucionales a proyectos concursables presentados por equipos docentes. En lo que resta de este capítulo y luego de una introducción general, planteamos un análisis de lo que han sido las políticas de formación de recursos humanos y el desarrollo de la investigación educativa implementadas para luego indagar en cuáles han sido los medios y las formas de circulación del conocimiento e intercambio académico.

¹ Parte de los textos de este capítulo han sido tomados y modificados de producciones previas de integrantes de la Unidad Académica: Cabrera (2020); Collazo, Cabrera, De Bellis y Fachinetti Lembo (2021), y CSE. ANEP (2018).

El desarrollo del campo de la educación superior

Entre los años sesenta y setenta del siglo xx comenzó a crecer el campo de estudio sobre la ES. Esto trajo como consecuencia el desafío de generar conocimientos, propuestas y análisis sobre esta temática a nivel nacional. Esto se puso de manifiesto, en primer lugar, en un contexto de un importante incremento de la matrícula estudiantil, de la cantidad de estudiantes que accedían a este nivel educativo, con el concomitante aumento en su diversidad de intereses y orígenes; en segundo lugar, en los reclamos estudiantiles que se generaban como consecuencia de una supuesta falta de adecuación de la ES a esos nuevos tiempos, aún en un escenario en el que este nivel educativo se diversificaba. Esta situación se presentó en particular en los países centrales y generó que el campo se desarrollara ampliamente a partir de la década del ochenta, cristalizándose en una variedad importante de enciclopedias, libros, congresos, que abordaban temáticas definitorias (Altbach, 2002; Teichler, 2015).

Se trata de un campo de estudio que presenta desafíos por el importante crecimiento de las demandas de producción de conocimiento. La fuerza de la identidad disciplinaria en las universidades propicia que investigadoras e investigadores de la ES se identifiquen más con sus disciplinas de origen que con esta área. Con frecuencia se hace referencia a que es un campo de estudios de escaso porte, pese a lo cual, de acuerdo con estimaciones (Altbach, 2014, citado en Teichler, 2015), se calcula que existen alrededor del globo seis mil personas dedicadas a la investigación en ES. Esta cifra podría aumentarse a doce mil si se considera también a quienes generan conocimiento en estas temáticas desde instituciones de las esferas estatales y políticas.

Otro de los elementos que complejiza la identidad del campo tiene que ver justamente con lo difuso que es en el ámbito institucional, en cuanto a que en el convergen profesionales de instituciones con diversas funciones, algunas de ellas con un importante papel de gestión y normativo (universidades, organismos internacionales y estatales) (Teichler, 2015). Como consecuencia de ello, el conocimiento producido en ocasiones evidencia un carácter localista, lo que ha generado que el campo de estudio de la ES sea heterogéneo y que, por consiguiente, se dificulte

su consolidación en el plano académico, sumado además al hecho de que la información general o internacional esté relegada a los organismos y financiadores internacionales, como el Banco Mundial o la Unesco (Teichler, 1996; Altbach, 2002).

En relación con el papel de la ES en la gestión y en lo normativo, no debe dejar de considerarse la fuerte influencia que han tenido algunos eventos, en particular las conferencias regionales y mundiales de ES en la construcción del campo y su agenda (Rovelli, 2018). Estos ámbitos han tratado temas de interés y han movilizado la agenda de investigación del área, mediante la celebración de congresos preparatorios y posteriores a las conferencias y publicaciones sobre sus principales ejes, siendo frecuente incluso que personalidades de la academia de renombre mundial contribuyeran generando este tipo de materiales, lo que da cuenta a su vez de lo difusas que son las fronteras entre lo normativo y lo académico (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009).

Con el paso del tiempo se han planteado distintas clasificaciones que resumen cuáles han sido y son los principales focos de interés de la ES. Por ejemplo, se han identificado las áreas de enseñanza, aprendizaje, currículo y competencias; gobierno y organización; sistemas de ES y relación con la sociedad. Por su parte, revistas internacionales especializadas en el área —como *Research into Higher Education* (2014)— postulan que el campo se organiza en torno a: sistemas nacionales y estudios comparados, *management* institucional, currículo, investigación, estudiantes, formación docente (Teichler, 2015). Una clasificación interesante en vista de nuestro foco de interés es la que plantea Weiler (2008), quien puntualiza tres categorías de estudios en ES: equidad y movilidad, institucionalización y gobierno, contenidos y calidad.

En América Latina, la producción de conocimiento en ES presenta algunas características similares a lo que ocurre centralmente. Las similitudes radican en que es un campo donde confluyen personas de distintas disciplinas e instituciones, insertas en la academia y la gestión (Krotsch y Suasnábar, 2002). A su vez, también los organismos internacionales han tenido un papel bastante protagónico en lo que refiere a la construcción de datos e indicadores a escala media o macro y desde la academia

se ha contribuido con la elaboración de insumos que hacen a la discusión generada por estos organismos (Tünnermann, 2008; Didriksson, 2008; Chiroleu, 2009).

Hasta hace algunos años, se entendía que no había en la región un campo de estudios de la ES, con reglas unánimes de construcción y comunicación de conocimiento, lo que a su vez dificultaba la consolidación del área (Krotsch y Suasnábar, 2002). No obstante, más recientemente se ha dicho que, en estas latitudes, la ES se desarrolló sobre todo a partir de los años ochenta, como consecuencia de los cambios que protagonizaron los sistemas de ES de nuestros países —en consonancia con lo ocurrido a nivel global— a partir de esa década: por un lado, un aumento en la matrícula y la diversificación de la ES y, por el otro, por la disminución del financiamiento hacia las universidades (Didriksson, 2008). En el correr de las décadas del ochenta y del noventa se generó conocimiento en relación con lo propuesto por las reformas educativas impulsadas por los gobiernos liberales que permearon en distinto grado los SES de la región. Este momento coincidió con uno de auge también global del campo, lo que se cristalizó en el surgimiento de revistas regionales de referencia y congresos. En general, pese a que se reconoce, el campo de estudios de la ES no se encuentra consolidado en América Latina (García Guadilla, 2003), esta no es una característica propia de la ES, sino de la investigación educativa en general en esta parte del mundo (Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar, 2014).

Mariano Palamidessi, Jorge Gorostiaga y Claudio Suasnábar hicieron en 2014 un importante diagnóstico acerca de la situación de esta área del conocimiento en el Río de la Plata, mencionando que:

Con importantes diferencias de magnitud entre sí, los casos de Argentina y Uruguay presentan campos de investigación educativa aún poco articulados, con escasas instancias regulares de difusión e intercambio de la producción científica, lo cual dificulta hablar de comunidades académicas consolidadas en cada uno de los países. Al mismo tiempo, si bien han tenido distintas experiencias al respecto, ambos países revelan actualmente una limitada capacidad estatal para demandar y producir conocimiento experto que pueda ser utilizado como un insumo o instancia relevante en el desarrollo de las políticas educativas (pp. 61 y 62).

En Uruguay el campo de estudios de la ES comenzó a configurarse de forma más o menos sistemática a partir del retorno a la democracia, avanzados los años ochenta del siglo xx. Cuenta con antecedentes de relieve en la década del sesenta con los estudios historiográficos de Blanca París y Juan Oddone y con el aporte de figuras académicas destacadas de la época, aglutinadas en torno a la formulación del proyecto de reestructura universitaria, por ejemplo el Plan Maggiolo (1967), que contó con el aporte del antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro.

Siguiendo a Enrique Martínez Larrechea y Adriana Chiancone (2021), el desarrollo de la ES en Uruguay ha ido de la mano de la evolución de la Udelar, dado su peso en el plano nacional. A partir de los años noventa, y en vinculación con los debates de las cumbres regionales y mundiales de ES de la Unesco en los que participan activamente figuras políticas universitarias del Cono Sur, la Udelar aporta a la investigación sobre la ES en América Latina, así como presenta contribuciones teóricas y análisis prospectivos (Landinelli, 1989; Brovetto, 1994; Arocena y Sutz, 2001). La producción de conocimiento sobre la ES tendrá un desarrollo prolífico en los siguientes años, desde diversos núcleos académicos vinculados a las ciencias sociales, a las humanidades y a los grupos de estudios sobre el desarrollo (Arocena, Gorânsen y Sutz, 2018; Bentancur y Clavijo, 2016; Cano y Castro, 2016). No obstante, es a partir del inicio del siglo xxi que la Udelar comienza a diseñar y promover políticas institucionales de fomento a la producción de conocimiento en ES, especialmente en enseñanza universitaria. En la compleja ecuación de democratizar el acceso y la permanencia, a la vez que mantener la calidad de la educación, las universidades públicas del Río de la Plata impulsaron el desarrollo del campo de la pedagogía universitaria (Lucarelli, 2015). Como vemos, se pone en juego una amplia variedad de instrumentos institucionales, con un alcance que trasciende el estudio de las prácticas educativas. En el marco de las políticas de desarrollo estratégico institucional de los primeros años del siglo xxi, la Udelar estimuló y financió a través de programas específicos la formación de recursos humanos en ES en el exterior, creó ocho posgrados en educación que abordan de diversa manera la problemática del nivel terciario y abrió convocatorias generales permanentes para la promoción de investigaciones sobre la enseñanza universitaria.

Asimismo, se dispone de una investigación reciente sobre los posgrados en educación de la Udelar orientado al análisis de las modalidades de apoyo económico gestionadas centralmente durante el período 2009-2018 (Fernández *et al.*, 2019). En ese estudio se identifica el crecimiento de las carreras de posgrado del campo educativo, incluyendo la oferta conjunta con la ANEP que involucra la formación de profesores de enseñanza media. En ese lapso se cuadruplicaron las carreras de posgrado, aunque con variados grados de consolidación. Los posgrados en educación se crearon en el país (en los años ochenta) a iniciativa de las universidades privadas, en niveles de especialización y maestría, abarcando temáticas tales como el cambio e innovación institucional, lo curricular y la gestión y dirección de centros educativos (Martínez Larrechea y Chiancone, 2021; Sanz, 2016). La Udelar promovió su desarrollo más tardíamente, con la particularidad de crear cuatro posgrados con orientación prioritaria al estudio de la ES, antes de concretar la primera maestría general en educación de la FHCE.

Esta circunstancia da cuenta de un movimiento de política institucional de formación de recursos humanos altamente calificados y de estímulo a la investigación en ES, que tiene como finalidad darles soporte académico y científico a las políticas institucionales de democratización.

La formación de recursos humanos y el desarrollo de la investigación educativa

2001-2024: Programa de Formación de Recursos Humanos

El llamado a Recursos Humanos comenzó a funcionar a partir del PLEDUR del año 2000. Su objetivo es apoyar económicamente a los y las docentes de la Udelar interesados en asistir a eventos sobre ES en el exterior de nuestro país y fomentar posgrados (especializaciones, maestrías o doctorados) también en el exterior. Es importante mencionar que, en los inicios de este llamado, no había ofertas de posgrados relacionados con la

educación en nuestro país y que este llamado se constituyó en un incentivo para la formación de las y los docentes. Entre 2011 y 2023 se formaron 87 personas en maestrías y doctorados en esta modalidad (tabla 1).

TABLA 1. DOCTORADOS Y MAESTRÍAS FINANCIADOS, 2011 Y 2023

	Doctorado	Maestría	Total
Formaciones financiadas	48	39	87
Porcentaje	55,17 %	44,82 %	100 %

Fuente: Actas de los llamados para el financiamiento de recursos humanos, CSE, Udelar.

A partir de la oferta nacional de maestrías y doctorado relacionados con temas educativos, algunos y algunas docentes optaron por formarse en nuestro país.

2006-2024: Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria

La CSE impulsó a comienzos del siglo XXI la creación de un programa de posgrado en temas de enseñanza universitaria con radicación académica en el Área Social y Artística —y administrativa en la FHCE—, con la Resolución n.º 11 del CDC del 14/11/2006.

El Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria (MEU) está dirigido a docentes activos y activas de los niveles universitario y terciario, de modo de integrar no solo a los docentes de la Udelar, sino también a los docentes de los institutos de formación docente del país. En tal sentido, promueve la representación del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la ANEP en el comité académico integrado por las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, de Ciencias Sociales y de Información y Comunicación, y por el Prorectorado de Enseñanza.

Su objetivo primordial es iniciar a los y las docentes en la investigación educativa a nivel superior, entendiendo el campo pedagógico-didáctico universitario como un área de conocimiento interdisciplinario, articulado al componente epistemológico de las disciplinas y los saberes profesionales específicos.

Las líneas de investigación del posgrado comprenden las temáticas de políticas de enseñanza superior, didáctica universitaria y problemas de enseñanza.

El programa se estructura en: a) un eje de formación teórica con dos áreas temáticas centrales, universidad y educación, y b) un eje de formación metodológica que comprende aspectos epistemológicos e instrumentales de la investigación científica, así como un abordaje de la investigación educativa propiamente dicha.

El posgrado cuenta con un vasto plantel docente, nacional y regional, con sólida trayectoria en las áreas temáticas centrales, Universidad y Educación; y se respalda en programas de investigación y posgrado de universidades de la región (UBA, Untref, UNLP, UNPEL, UFGS, etcétera).

Desde 2017, la maestría cuenta con apoyo de la Comisión Sectorial de Posgrado-Comisión Académica de Posgrado de la Udelar, a través de solicitudes conjuntas con los posgrados en Educación de FHCE, coordinando sus acciones con la Maestría en Teorías y Prácticas en Educación.

Al momento de la publicación de este libro, se han concretado siete ediciones completas del posgrado: 2007-2008, 2010-2011, 2012-2014, 2016-2018, 2018-2020, 2021-2023 y 2024-2025, cubriendo las dos primeras los niveles de especialización y maestría y las siguientes únicamente maestrías.

A finales de 2024 se contaba con 92 egresados, 7 de Especialización y 85 de Maestría. El 81 % de los egresos corresponde a docentes de la Udelar, 17 % a docentes del CFE de la ANEP y 2 % a la Universidad Tecnológica y Escuela Nacional de Policía.

En la Udelar, el 40 % de los egresos corresponde al Área Salud, el 35 %, al Área Social y Artística y el 24 % al Área Tecnologías, Ciencias y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat. Los servicios que cuentan con mayor número de egresos son FADU (10), ISEF (8), FHCE (7) y Psicología (7).

Como se observa en la tabla 2, la tasa de egreso de las cohortes iniciales está en el entorno del 40 % y el nivel de abandono de las tres primeras ediciones, del 35 %. La cohorte que cursó en pandemia casi en su totalidad se reinscribe con la siguiente generación.

El tiempo de egreso efectivo en el nivel de maestría no fue en ningún caso menor a cinco años. Esta realidad persistente probablemente esté marcando la necesidad de ajustar el diseño curricular y analizar las condiciones en las que se cursa el posgrado (carga laboral, licencias, becas).

Con la finalidad de conocer el grado de satisfacción de las y los egresados con el programa y el desarrollo docente alcanzado después de su culminación, el comité académico hizo en estos años dos encuestas, la primera en 2016 (para las tres primeras cohortes) y la segunda en 2024 (para las cuatro últimas cohortes).

En lo que refiere a la evaluación general del programa y en relación con sus aspectos organizativos, el 80 % y el 94 %, respectivamente, de los y las encuestadas lo valoró como Muy bueno y Excelente. En ambos casos la categoría Insuficiente registra cero respuestas.

La valoración del nivel académico de los cursos se situó en las categorías Muy bueno y Excelente en el primer caso en un 80 % y en un 91 % en el segundo, sin que se registraran respuestas negativas.

La valoración del nivel de aprendizaje alcanzado en el proceso de elaboración de la tesis también es muy alta (Excelente y Muy buena) alcanzando el 73 % y el 91 %, respectivamente. Otros aspectos destacados por las y los egresados refieren al carácter interdisciplinario del programa, a su aporte a la carrera docente y a la mejora de las prácticas docentes.

Las encuestas también buscaron indagar el impacto de la formación culminada en los servicios y las posibilidades de desarrollo de investigación educativa en las unidades académicas de pertenencia. En la primera encuesta, el impacto del posgrado en el servicio fue muy paritario, Medio-alto (51 %) y Bajo-nulo (49 %). En la segunda, las valoraciones mejoraron significativamente: Medio-alto, 79 % y Bajo-nulo, 21 %.

En lo que refiere a las posibilidades de desarrollo de la investigación educativa en sus unidades académicas, los y las egresadas valoran que ese

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

fortalecimiento fue Medio-alto en un 51 % y Medio-alto en un 76 %, respectivamente, en cada encuesta.

TABLA 2. EGRESO DE LAS COHORTES DE LA MAESTRÍA
EN ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, 2012 Y 2023

Cohorte 2007-2008							
	Inscriptos	Egresados	Defensa pendiente	Entrega pendiente	Siguiente generación	Abandonaron	No cursaron
Cantidad	52	29	0	0	0	16	6
Porcentaje (%)	100	55,77	0	0	0	30,77	11,54
Cohorte 2010-2011							
	Inscriptos	Egresados	Defensa pendiente	Entrega pendiente	Siguiente generación	Abandonaron	No cursaron
Cantidad	48	22	0	1	1	18	6
Porcentaje (%)	100	45,83	0	2,08	2,08	37,50	12,50
Cohorte 2012-2014							
	Inscriptos	Egresados	Defensa pendiente	Entrega pendiente	Siguiente generación	Abandonaron	No cursaron
Cantidad	51	19	0	2	2	19	9
Porcentaje (%)	100	37,25	0	3,92	3,92	37,25	17,65
Cohorte 2016-2018							
	Inscriptos	Egresados	Defensa pendiente	Entrega pendiente	Siguiente generación	Abandonaron	No cursaron
Cantidad	50	17	1	6	23	3	5
Porcentaje (%)	100	34	2	12	46	6	10

Cohorte 2018-2020							
	Inscriptos	Egresados	Defensa pendiente	Entrega pendiente	Siguiente generación	Abandonaron	No cursaron
Cantidad	30	0	0	5	18	2	5
Porcentaje (%)	100	0	0	16,67	60	6,67	16,67
Cohorte 2021-2023							
	Inscriptos	Egresados	Defensa pendiente	Entrega pendiente	Siguiente generación	Abandonaron	No cursaron
Cantidad	52	0	0	13	26	3	10
Porcentaje (%)	100	0	0	25	50	5,77	19,23

Fuente: elaboración propia.

Si se analiza el total de las tesis aprobadas (hasta diciembre de 2023), el tema más abordado fue el de la investigación de la enseñanza desde perspectivas didácticas (39 %). Un segundo núcleo de temas didácticos y afines refiere al currículo universitario, los sujetos de la enseñanza, los procesos de aprendizaje, las modalidades de evaluación educativa, la docencia universitaria, las trayectorias educativas y profesionales (42,2 %). Otras temáticas relacionadas con discursividades en educación, instituciones y políticas de ES y campo académico representan en su conjunto el 18,9 % (tabla 3).

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

TABLA 3. TEMAS DE INVESTIGACIÓN DE LAS TESIS DE LA MAESTRÍA
EN ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, 2012-2023

Tema de investigación	Cantidad	Porcentaje (%)
Investigación Enseñanza / didáctica de aula	35	39
Currículo	13	14,6
Discursividades en educación	10	11,2
Sujeto estudiante, aprendizaje	8	9,8
Trayectorias estudiantiles, académicas y profesionales	7	7,8
Instituciones y políticas de Educación Superior	6	6,7
Evaluación educativa	6	6,7
Sujeto docente	3	3,3
Campo académico	1	1
Total	89 tesis	

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, y en lo que respecta a las metodologías de investigación empleadas en las tesis analizadas, se observa que las de tipo cualitativo predominan sobre (75 %) las metodologías de tipo cuantitativo o mixto (tabla 4).

TABLA 4. PRINCIPALES ABORDAJES METODOLÓGICOS PRESENTES
EN LAS TESIS APROBADAS EN LA MAESTRÍA EN ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Cualitativos	Cuantitativos	Mixtos	Total
75 (85 %)	7 (8 %)	6 (7 %)	88 (100 %)

Fuente: elaboración propia.

Llamado a Proyectos de Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria 2012-2023 y actuales Proyectos de Investigación en Educación Superior

Entre 2012 y 2023 se implementó el llamado a Pimceu, un llamado a proyectos concursables de investigación sobre temas de enseñanza universitaria, destinado a docentes que pueden formar equipos dentro de la Udelar o con otros actores del sistema educativo nacional, aunque siempre requieren estar bajo la responsabilidad de una figura docente de la universidad. Si bien históricamente la Udelar ha tenido financiamiento institucional para desarrollar proyectos de investigación a través de una agencia interna (la CSIC), este llamado específico se abrió tres veces, junto con la CSIC, con el objetivo de impulsar el desarrollo de investigación en este campo aún incipiente.

En la primera convocatoria se sugerían abordajes transversales y multidisciplinarios y la incorporación de miradas de distintos actores educativos, con la finalidad de tener perspectivas comparadas cuyos resultados pudieran aportar soluciones o insumos para la mejora de la enseñanza. Es importante mencionar que en el Pimceu se definieron primero cuatro ejes principales: los estudios institucionales, sistémico-curriculares, la investigación en enseñanza y en aprendizaje, y luego se integró el eje curricular al de estudios institucionales. En su primera edición se abrió un llamado a perfiles con posterior presentación de proyectos a evaluar por pares externos, mientras que en las más recientes se presentaron directamente los proyectos a evaluar por un tribunal nacional. A los efectos de este estudio se analizan las propuestas presentadas como proyectos completos, es decir que no se consideran los perfiles presentados en la primera convocatoria, y se analizan las características del llamado, las temáticas y abordajes utilizados con mayor frecuencia y las características de sus responsables. La cantidad de proyectos presentados fue disminuyendo, desde 63 propuestas en la primera convocatoria hasta 18 en la más reciente, y dado que el número de proyectos financiados se mantuvo estable en el tiempo, la satisfacción de la demanda ha ido aumentando hasta llegar al 50 % (tabla 5).

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

TABLA 5. SATISFACCIÓN DE LA DEMANDA DE PROYECTOS PIMCEU, 2012-2023

Convocatoria	Presentados	Aprobados	Satisfacción de la demanda (%)
2012	63	10	15,9
2017	38	10	26,3
2019	19	9	47,4
2021	18	9	50,0

Fuente: elaboración propia.

Sobre los temas abordados en los proyectos financiados en las convocatorias del llamado Pimceu, se destacan los relacionados con los temas de enseñanza (14 proyectos en las cuatro convocatorias) y las trayectorias estudiantiles y docentes en 2021.

TABLA 6. TEMAS ABORDADOS EN LOS PROYECTOS PIMCEU
EN LAS CONVOCATORIAS 2012, 2017, 2019 Y 2021

Convocatoria	Tema por criterio de investigación	
2012	Enseñanza	5
	Currículo	1
	IES y políticas	0
	Trayectorias estudiantiles y docentes	0
	Evaluación educativa	0
	Sujeto docente	0
	Sujeto estudiante	1
	Campo académico	3
2017	Enseñanza	3
	Currículo	0
	IES y políticas	1
	Trayectorias estudiantiles y docentes	2
	Evaluación educativa	1
	Sujeto docente	0

Convocatoria	Tema por criterio de investigación	
2017	Sujeto estudiante	2
	Campo académico	1
2019	Enseñanza	3
	Currículo	1
	IES y políticas	0
	Trayectorias estudiantiles y docentes	0
	Evaluación educativa	1
	Sujeto docente	2
	Sujeto estudiante	2
	Campo académico	0
2021	Enseñanza	3
	Currículo	0
	IES y políticas	1
	Trayectorias estudiantiles y docentes	4
	Evaluación educativa	0
	Sujeto docente	0
	Sujeto estudiante	0
	Campo académico	1

Fuente: elaboración propia.

Las iniciativas concretadas más recientemente en materia de fomento a la investigación y formación de posgrado en el campo del nivel educativo superior se han diversificado o reorientado.

En el caso del estímulo a la presentación de proyectos por parte de equipos docentes, el Pimceu se reorientó hacia el actual PRIES, que abrió su convocatoria por primera vez en 2024 como una iniciativa de la CSE dirigida a equipos docentes de la Udelar o de la Udelar junto con otras instituciones con competencia en el campo educativo nacional. En el caso de esta primera convocatoria y tomando como base los resultados de las tres implementaciones del Pimceu, los objetivos del PRIES fueron promover la investigación en el campo de la educación superior en la Udelar, generar instancias de producción de conocimiento interdisciplinario en áreas estratégicas que abarquen en su conjunto el estudio de la universidad como sistema complejo e impulsar los estudios conjuntos con otras universidades o comparados, organizaciones sociales y entes del Estado que compartan la preocupación sobre la generación de conocimiento en educación superior.

La estructura general del llamado es similar a la de los proyectos en investigación y desarrollo, pero se orienta a los estudios en el campo de producción de conocimientos en ES. Siguiendo sus bases, se definieron nueve áreas temáticas en las que se entendió institucionalmente que era necesario generar conocimiento. Estas áreas fueron:

1. Estudiantes universitarios: Abordajes psicosociales de los estudiantes actuales. Análisis de las trayectorias estudiantiles y de los mecanismos de retención y prevención de la desvinculación. Vida universitaria. Formas de relación con el conocimiento y procesos de autorregulación pospandemia. Vínculo con las tecnologías, redes y plataformas. Formatos de cursado libres. Estudiantes y gobierno universitario.
2. Docencias universitarias: Condiciones de trabajo, cuidados e identidades docentes; Tensiones entre los saberes requeridos para la docencia; Condiciones para la renovación de la enseñanza. Motivación docente en la enseñanza masificada. Experiencias de codocencia. Impacto de la evaluación docente en la construcción de la carrera académica.

3. Ausencias en el currículo y la enseñanza: Género, personas en situación de discapacidad, racialidad, multiculturalidad, abordajes decoloniales, ambiente, ética.
4. Renovación de la enseñanza: Diversificación de la enseñanza en sus diferentes dimensiones. Desarrollo de las didácticas específicas de las disciplinas y las profesiones. Innovación de la enseñanza y la evaluación educativa. Estrategias de aprendizaje estudiantil y dinámicas institucionales de enseñanza y evaluación.
5. Estudios sobre el aula universitaria expandida: Vínculo con el medio, aulas diversas, contextos de hibridez y no tradicionales y procesos de innovación educativa; Tecnologías educativas emergentes: inteligencia artificial, gamificación, ambientes inmersivos; Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje.
6. Virtualización de la educación superior: Procesos de diversificación de la enseñanza pospandemia en las macrouniversidades y posibilidades de acceso de nuevos sectores sociales.
7. Tendencias en políticas universitarias: Cambios en el desarrollo de las funciones universitarias. Nuevos modelos de formación y evaluación docente. Financiamiento y gestión de la función de enseñanza.
8. Estudios sobre los sistemas educativos públicos: Desigualdad educativa. Articulación institucional y curricular. Organización de instituciones educativas, fines y articulación de subsistemas. Alcances y límites de la diversificación curricular enseñanza media, terciaria y cuaternaria (generalismo, especialismo, interdisciplina). Problemáticas de los primeros años de las carreras universitarias.
9. Cambios en las profesiones y nuevas demandas a las universidades: Articulación niveles terciario y cuaternario, formación permanente y a lo largo de la vida, microcredenciales.
10. Tema libre.

Otras iniciativas actuales

Durante 2023 y 2024 se suscribieron convenios específicos de formación de docentes con la Universidad de Buenos Aires (UBA) a través de su Facultad de Filosofía y Letras. En primer lugar, en 2023 se acordó la formación de docentes de la Udelar en la carrera de Especialización y Maestría de Tecnología Educativa de la UBA. Este posgrado cuenta con amplia trayectoria en esta subdisciplina, de gran importancia para el desarrollo universitario actual, y permite cubrir un vacío en la formación a nivel de grado y de posgrado que presenta la Udelar.

En 2024 se celebró un convenio para que docentes de la Udelar vinculados a las UAE cursaran la carrera de Especialización en Evaluación Universitaria ofrecida de manera virtual por la misma facultad de la UBA. Al igual que con lo respectivo a tecnología educativa, este convenio permite la formación a nivel de posgrado de docentes de la Udelar en un área en la que se cuenta con escasos antecedentes académicos en el país y en la que es necesario generar conocimiento para el asesoramiento pedagógico y la toma de decisiones.

En el primer caso, se inscribieron diez docentes, cinco de los cuales obtuvieron el título de especialista y ocho avanzan hacia el nivel de maestría. En el segundo caso, cursan actualmente la especialización doce docentes.

Circulación del conocimiento e intercambio académico

Revista *InterCambios: dilemas y transiciones de la educación superior*, 2014-2024

En 2013, la CSE lanzó, junto con la ANEP a través de su CFE, la revista académica *InterCambios: dilemas y transiciones de la educación superior*. Se trató de un esfuerzo por generar espacios en los que desde el nivel nacional, pero también regional, se pudiera dar cuenta de los desarrollos en el área de la ES a la vez de plantear temas de debate.

La revista es de acceso libre y de publicación gratuita, siguiendo las lógicas institucionales de esta universidad y promoviendo la participación de todos los colectivos posibles. Es una publicación que en una primera instancia se editó en formato papel y digital y que, más recientemente, circula solo a través de medios electrónicos. Se publica dos veces al año y tiene evaluación doble ciego.

Se han incluido a lo largo del tiempo algunos dossiers sobre temáticas de actualidad, como la enseñanza en pandemia, las derivaciones de las conferencias regionales o mundiales de ES o los debates sobre el carácter universitario de la formación docente que existieron en nuestro país recientemente. Incluye secciones de investigaciones y experiencias, dilemas y debates, resúmenes de tesis y espacios *in memoriam*.

Uno de los mayores logros de la revista, que ha sido editada por distintos equipos de la UA de la CSE, ha sido la incorporación paulatina en distintos repositorios. Hoy figura en las bases de Colibrí (Conocimiento Libre Repositorio Institucional de la Udelar), Latindex (Sistema Regional de información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal), Scielo (Scientific Electronic Library On Line), TIMBÓ (Trama Interinstitucional Multidisciplinaria de Bibliografía Online), DOAJ (Directory of Open Access Journals), REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico), Sherparomeo (ROMEO Journals database), Dialnet

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

(Hemeroteca de artículos científicos hispanos en internet), ROAD (Directory of Open Access Scholarly Resources).

Si analizamos todos los artículos publicados en la revista entre 2014 y 2023 vemos que el 53,7 % fueron de autoría individual y que el 46,3 % fue de autoría colectiva (tabla 7).

TABLA 7. AUTORÍA DE LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS EN LA REVISTA
INTERCAMBIOS, 2014-2023

Un solo autor (n / %)	Más de un autor (n / %)
145 / 53,7 %	125 / 46,3 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos del sistema ojs.

Por otra parte, si se indaga en el país de origen de la institución a la que pertenece el primer autor o autora de los artículos publicados en esta década se puede decir que el 73,1 % corresponde a autores de Uruguay, el 11,9 % de Argentina, el 3,7 % de Brasil, el 1,9 % de España y el restante porcentaje, a otros países de América Latina (tabla 8).

TABLA 8. PAÍS DE PROCEDENCIA DE LA INSTITUCIÓN A LA QUE PERTENECEN
LOS PRIMEROS AUTORES DE ARTÍCULOS DE LA REVISTA *INTERCAMBIOS*, 2014-2023

País del primer/a autor/a	Porcentaje (%)
Uruguay	73,1
Argentina	11,9
Brasil	3,7
España	1,9
Otros países de América Latina	9,4
Total	100

Fuente: elaboración propia a partir del sistema de gestión de publicaciones ojs.

Los 10 artículos más visitados de todos los números de la revista tienen entre 2416 y 5886 visualizaciones, y 8 de sus primeros autores son de Uruguay, 1 de Argentina y 1 de Cuba. Los temas tratados en esos artículos incluyen fundamentalmente consideraciones y análisis sobre las funciones

universitarias, como desafíos para la investigación o la extensión, o estudios sobre sujetos estudiantiles y docentes.

Jornadas Regionales de Investigación en Educación Superior

En 2015, se llevaron a cabo las II Jornadas de Investigación en Educación Superior (JIES), cuyos ejes temáticos fueron: a) Educación superior, política y sociedad; b) Profesión académica y desarrollo profesional docente; c) Estudios curriculares; d) Trayectorias académicas y profesionales; e) Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación; f) Prácticas de enseñanza universitaria; g) Narrativas, creencias y concepciones docentes; h) Integración de las TIC en la educación superior; i) Lengua y educación superior, y j) Articulación de funciones universitarias.

La JIES de 2017 propuso los siguientes temas para el abordaje a través de mesas de presentación de ponencias: a) Articulación de funciones universitarias; b) Educación superior, política y sociedad; c) Profesión académica y desarrollo profesional docente; d) Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación; e) Transformación de la enseñanza; f) Evaluación y acreditación universitaria; g) Posgrado y educación permanente; h) Cambio institucional y sistema nacional de educación terciaria, e i) Ciencia tecnología y sociedad.

Para nuestro país, la JIES fue, de algún modo, la antesala de los cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba: la conferencia de cierre —«En marcha, siempre. La reforma de Córdoba y la Universidad contemporánea»— estuvo a cargo del profesor Jorge Landinelli (CSE. ANEP, 2018).

En 2021, a nivel regional, se llevaron adelante las II Jornadas de Investigación Superior (JRIES) «El protagonismo de la enseñanza superior pública en contextos nacionales críticos», que, debido a la pandemia de COVID-19, fueron en modalidad virtual. Contaron con la presencia de especialistas y autoridades de nuestro país, de Argentina, Brasil, México, Colombia, Honduras y de Unesco. Además de las mesas temáticas, de los paneles de debate y de las conferencias, se presentaron pósteres y comunicaciones sobre las siguientes temáticas: a) Educación superior, política y sociedad;

b) Transformación de la enseñanza; c) Posgrados y Educación Permanente; d) Ciencia, Tecnología y Sociedad; e) Educación superior y trabajo; f) Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación; g) Articulación de funciones universitarias; h) Profesión académica y desarrollo profesional docente; i) Articulación y cooperación interinstitucional de la educación; j) Inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y género; k) Evaluación y acreditación universitaria; l) Internacionalización, movilidad y reconocimiento de formaciones, y m) Educación superior en contexto de pandemia.

Corolario

Como vimos en el primer capítulo, una de las atribuciones propias de la CSE desde 1994 es la promoción de la investigación en temas de Educación Universitaria (Ordenanza CSE, art. 6, lit. f). En este sentido, es claro que el organismo ha impulsado una variedad de instrumentos de políticas que han logrado, fundamentalmente en las dos últimas décadas, consolidar un proceso efectivo de constitución del campo de estudio.

Con la iniciativa de la UA de la CSE se impulsan, además de los llamados para la formación de recursos humanos en ES en la región, la creación de un posgrado específico de orientación multidisciplinaria e interinstitucional dirigido especialmente a los docentes, así como la edición de una revista académica especializada que cuenta hoy con una importante relevancia en el medio regional. A través de estas iniciativas se ha colaborado, por otra parte, con la formación a nivel de maestrías y doctorados en educación en el Uruguay. Dado el peso que tiene la Udelar en el sistema educativo nacional se entiende que estos instrumentos han resultado también un aporte a la construcción del campo educativo nacional.

Referencias

- ALTBACH, P. (2002). Research and Training in Higher Education: The State of the Art. *Higher Education in Europe*, 27, 153-168. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136009>
- ALTBACH, P., REISBERG, L., y RUMBLEY, L. E. (Eds.) (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. París: Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183219>
- AROCENA, R., GÖRANSSON, B., y SUTZ, J. (2018). *Developmental universities in inclusive innovation systems: alternatives for knowledge democratization in the global south*. Londres: Palgrave Macmillan.
- AROCENA, R., y SUTZ, J. (2001). *La universidad latinoamericana del futuro. Tendencias, escenarios, alternativas*. Ciudad de México: Colección UDUALC. Recuperado de <http://dspacedual.org/handle/Rep-UDUAL/19>
- BENTANCUR, N., y CLAVIJO, E. (2016). La educación superior durante el decenio frenteamplista: análisis de un caso de innovación de políticas. En N. BENTANCUR y J. M. BUSQUETS (Coords.), *El decenio progresista. Las políticas públicas, de Vázquez a Mujica*. Montevideo: ICP, Universidad de la República-Fin de Siglo.
- BROVETTO, J. (1994). *Formar para lo desconocido: apuntes para la teoría y práctica de un modelo universitario en construcción*. Montevideo: ENBA, Universidad de la República.
- CABRERA, C. (2020). *Cambios curriculares en la Universidad: una reconstrucción crítica del caso de la formación de grado en Biología y Física en el Uruguay (1985-1995)* (Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1865/te.1865.pdf>
- CANO, A., y CASTRO, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 13(31), 313-337. Recuperado de https://www.fmed.edu.uy/sites/default/files/extension/publicaciones/debates/ARTICULO%20Cano-Castro_%202016%20extension%20en%20educacion%20superior%2C%20caso%20uruguay.pdf
- CHIROLEU, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Universidades*, 40, 19-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37313028003.pdf>
- COLLAZO, M., CABRERA, C., DE BELLIS, S., y FACHINETTI LEMBO, V. (2021). Políticas de producción de conocimiento en enseñanza universitaria. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 793-823.

Políticas de enseñanza e investigación en educación superior en la Universidad de la República

- COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA (CSE) DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA Y ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP) (2018). *Jornadas de Investigación en Educación Superior* (3ª : 2017 oct. 25-27. Montevideo, Uruguay) III Jornadas de Investigación en Educación Superior: a cien años de la Reforma de Córdoba, I Jornadas Regionales de Investigación en Educación Superior. Montevideo: Udelar-ANEP.
- DIDRIKSSON, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En A. L. GAZZOLA y A. DIDRIKSSON (Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 21-54). Caracas: Iesalc-Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161990>
- FERNÁNDEZ, ÁLVAREZ, A., ACOSTA JARA, C., GONZÁLEZ AYESTARÁN, M., SAA, R., y SOLÍS CARVAJAL, E. (2019). Posgrados en educación y apoyo económico por la Comisión Académica de Posgrado (2009-2018). *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 6(2). Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/214>
- GARCÍA GUADILLA, C. (2003). Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En M. MOLLIS (Comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (pp. 17-38). Buenos Aires: Clacso. Recuperado de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/12148/1/Mollis-Las-Universidades.pdf>
- KROTSCH, P., y SUASNÁBAR, C. (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Revista Pensamiento Universitario*, 10(10), 35-54. Recuperado de https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2263/45-dossie-_krotsch_etal.pdf
- LANDINELLI, J. E. (1989). La Universidad como problema político (1968-1973). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 3, 73-86. Recuperado de <http://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/191>
- LUCARELLI, E. (Ed.) (2015). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MARTÍNEZ LARRECHEA, E., y CHIANCONE, A. (2021). La construcción del campo de investigación sobre educación superior en Uruguay: desafíos políticos e investigación. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 235-261. Recuperado de <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v33i1-9>
- PALAMIDESSI, M. I., GOROSTIAGA, J. M., y SUASNÁBAR, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación

- en América Latina. *Perfiles educativos*, 36(143), 49-66. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229888004.pdf>
- ROVELLI, L. (2018). Las conferencias mundiales y regionales de Educación Superior como instrumentos de política. Mediaciones y reformulaciones latinoamericanas de fines del siglo XX y principios del XXI. En D. DEL VALLE y C. SUASNÁBAR (Coords.), *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008* (vol. 2, pp. 57-72). Buenos Aires: IEC-Conadu.
- SANZ, M. (2016). *Bases institucionales y discursivas de la producción de conocimiento sobre educación en Uruguay desde el ámbito universitario* (Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, Universidad de la República). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10503>
- TEICHLER, U. (1996). Comparative higher education: Potentials and limits. *Higher education*, 32(4), 431-465.
- (2015). Higher education research in Europe. En A. CURAJ, M. LIVIU, R. PRICOPIE, J. SALMI y P. SCOTT (Eds), *The european higher education area. Between critical reflections and future policies* (pp. 815-847). Londres: Springer.
- TÜNNERMANN, C. (Ed.) (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali: Unesco. Recuperado de <https://unescoeducacionsuperior.uprrp.edu/wp-content/uploads/2011/11/C.-Tunntermann-2008-La-educaci%C3%B3n-superior-en-América-Latina-y-el-Caribe-diez-años-despu%C3%A9s-de-la-Conferencia-Mundial-de-1998.pdf>
- WEILER, H. N. (2008). Keyword: International Research on Higher Education. Scholarship Between Policy and Science. *ZfE*. 11, 516-541.

Capítulo 7. Aportes de la Comisión Sectorial de Enseñanza a la construcción institucional: otras iniciativas de políticas de enseñanza

Introducción

Este capítulo tiene como finalidad recuperar una variedad de acciones desarrolladas por la CSE en estos años, a través de su UA, que aportaron a la construcción institucional de la Universidad de la República. Los lineamientos de políticas de enseñanza promovidos por la Udelar en las últimas décadas han trascendido el espacio institucional, incorporándose algunas directrices —especialmente curriculares— al sistema nacional de educación terciaria pública.

Con la creación de la CSE, como vimos, la universidad generó un sector de atención focal a una de sus principales funciones, la enseñanza, y a la vez, posibilitó que comenzara a delinear el campo de la educación superior, lo que implica pensarse como actor en la producción de conocimiento, y como objeto de investigación.

A lo largo de estos años, la CSE vivió distintos períodos, algunos fermentales como el de su fundación y el de implementación de las primeras políticas, otros de incertidumbres y estancamientos, sobre todo presupuestales, pero todos de compromiso con la educación como derecho inalienable.

En los siguientes apartados se describe el papel de la CSE en esa construcción institucional: la creación de la Subcomisión de Flexibilidad y Articulación curricular, de la Comisión Académica de Grado, la promulgación de la OG, la promoción de la nueva escala de calificaciones y la coordinación de Enseñanza en línea. Estas acciones, y sus consecuentes, han

impactado fuertemente en toda la Udelar, constituyendo políticas de enseñanza incuestionables luego de su implementación.

Fortalecimiento estratégico de la enseñanza universitaria

Concluida la etapa fundacional, la Udelar, con el rectorado de Rafael Guarga (2000-2006), puso foco en la enseñanza de grado, por lo que, consecuentemente, se definieron políticas de reforma curricular y de atención al desarrollo pedagógico docente. Se comenzó a perfilar la política universitaria a través del planeamiento estratégico, marcando líneas de trabajo, acciones y presupuestos necesarios. Es el período del PLEDUR 2000, en el que se elaboraron los proyectos institucionales «Articulación y flexibilidad curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado», y «Fortalecimiento y estímulo a nuevas ofertas», coherentes con los objetivos de democratización del acceso y diversificación de la oferta educativa en todo el territorio nacional.

La Subcomisión Articulación y flexibilidad curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado

Para cumplir con estas políticas, la CSE creó en 2004 la subcomisión adjunta (de alcance central) «Articulación y flexibilidad curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado», con representación de las cinco áreas académicas¹ y de los tres órdenes. Esta subcomisión tuvo una tarea ardua y sostenida durante todo el período, constituyéndose en un punto de referencia para la definición de políticas curriculares. En su ámbito, se comenzaron a delinear pautas y herramientas de flexibilidad curricular, el régimen de créditos, la actual normativa de las carreras de grado, la formulación de planes de estudios flexibles, la conformación de ciclos de formación, entre otras acciones. Al mismo tiempo, se constituyen cinco equipos (uno por

1 En ese momento, las áreas académicas definidas eran Agraria, Artística, Científico-Tecnológica, Salud y Social.

cada área), remunerados, integrados por veintidós delegados de los servicios universitarios, quienes serían responsables de la articulación con los organismos políticos, académicos y de gestión vinculados a la enseñanza.

En abril de 2005, el CDC aprobó las «Pautas para el impulso de acciones de flexibilización curricular y movilidad estudiantil en la enseñanza de grado y régimen de créditos de la Udelar»² y, un mes después, el régimen general de créditos con recomendación a los servicios universitarios de su rápida adopción.

Asimismo, se destacan dos actividades que se llevaron a cabo en 2005 por su importancia en las definiciones posteriores:

1. El Encuentro con las Mesas de los Claustros (15 de setiembre, en la sala Maggiolo) con los objetivos de: a) intercambiar sobre priorizar el tema de flexibilidad curricular en la agenda del cogobierno, b) recabar las conceptualizaciones básicas de los Claustros sobre esta línea de política educativa, c) identificar factores institucionales facilitadores y limitantes del cambio curricular, d) valorar la estrategia de trabajo adoptada por la CSE.
2. El Foro «La Universidad como proyecto democrático y anticipatorio de formación: experiencias y perspectivas de flexibilización curricular» (14 y 15 de noviembre, en la FCEA), con el propósito de abrir un espacio de intercambio y debate acerca de la variedad de experiencias de flexibilización curricular desarrolladas, así como posibles proyecciones para el quinquenio venidero.

En el Informe de Actividades n.º 1, «Avances en las políticas de articulación y flexibilización curricular»,³ la subcomisión detallaba lo actuado en el período 2005-2007, sintetizado en la elaboración de documentos de trabajo y de propuestas⁴ que fueron difundidos y puestos a conside-

2 CDC, Resolución n.º 3 del 5/4/2005.

3 Integrada originalmente por Mercedes Collazo (coordinadora), Pilar Moure (Área Agraria), Ana Caffera (Área Artística), Pablo Monzón (Área Científico-Tecnológica), Teresa Ceretti (Área Salud), Héctor Perera (Área Social), Enrique Barmaimón (Orden de Egresados), Gabriela Figueroa (Orden Estudiantil), Sylvia De Bellis y Esther Sánchez (UA de la CSE).

4 Disponibles en la página de CSE, www.cse.udelar.edu.uy

ración del *demos* universitario, y a partir de lo que se elaboró el proyecto institucional «Articulación y flexibilidad curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado de la Udelar. Fortalecimiento y estímulo a nuevas ofertas» para el PLEDUR 2005-2009:

- Documento de Trabajo n.º 1: *Pautas para el impulso de acciones de flexibilización curricular y movilidad estudiantil en la enseñanza de grado*, UA de la CSE.
- Documento de Trabajo n.º 2: *Currículo universitario. Conceptos básicos*, UA de la CSE.
- Documento de Trabajo n.º 3: *Los jóvenes que ingresan a la Universidad*, UA de la CSE.
- *Proyecto Institucional PLEDUR Articulación y flexibilidad curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado de la Udelar. Fortalecimiento y estímulo a nuevas ofertas*. Subcomisión CSE.
- Informe de propuesta (I): *Régimen de créditos y pautas de aplicación*. Subcomisión CSE.
- Informe de propuesta (II): *Orientaciones básicas para una estructuración curricular a partir de ciclos*. Subcomisión CSE.
- Informe de propuesta (III): *Carreras técnicas y tecnológicas. Niveles de titulación*. UA de la CSE.
- Informe de propuesta (IV): *Indicadores de flexibilidad y articulación curricular*. Subcomisión CSE.

En un escenario de permanente intercambio con todos los actores universitarios, la Subcomisión de Flexibilidad se abocó a asesorar y a evaluar a los equipos de Área respecto a los informes específicos solicitados, y a organizar la convocatoria para la presentación de solicitudes de financiación de nuevos emprendimientos curriculares en el marco del proyecto institucional.

Como resultado, se les plantearon líneas de acción a las áreas y los servicios, detalladas en el Documento de Trabajo n.º 2 de la subcomisión. Los equipos de área se ocuparon de la elaboración de un primer avance diagnóstico y de propuesta, con vistas a la formulación de proyectos curriculares flexibles y articulados que promovieran la movilidad estudiantil en las ofertas de formación, particularmente centrados en el

análisis de las posibilidades de diseñar ciclos iniciales conjuntos entre carreras y áreas afines.

En 2006 comenzó el primer período de Rodrigo Arocena como rector de la Udelar (2006-2014), después de una inusual y debatida elección en la que fue evidente la necesidad de que la institución se enfocara en una reforma universitaria. Para establecer las orientaciones que debían guiarla, el CDC convocó a dos jornadas extraordinarias, que se llevaron a cabo el 31 de marzo y el 15 de abril de 2007, en las que se aprobó el documento «Hacia la generalización y diversificación de la enseñanza terciaria pública». Las resoluciones adoptadas definieron las líneas fundamentales de la política universitaria de los años siguientes. «Se trata pues de una política ampliamente debatida, democráticamente definida y sistemáticamente implementada» (Arocena, 2020). La resolución de la primera jornada reafirmaba el principio de que la transformación de la educación uruguaya debía orientarse al propósito de generalizar la enseñanza avanzada y permanente, construyendo un verdadero SNEP con condiciones de flexibilidad que permitiera garantizar la movilidad estudiantil y docente, ampliando la oferta de formación hacia demandas nacionales y regionales, de corta duración y con inserción laboral. En este aspecto, se ratificaba la vocación de la Udelar de contribuir a superar la inequidad geográfica en el acceso a la educación. Con tal propósito, corresponde combinar dos líneas de acción:

* la consolidación crítica de la presencia de Udelar en ciertos lugares del interior [...]

* la colaboración de la Udelar con otros actores sociales e institucionales para expandir la enseñanza terciaria en el interior...
(Resolución 1.ª Jornada Extraordinaria CDC 31 de marzo de 2007)

En la segunda jornada extraordinaria se manifestó la preocupación por la desvinculación constatada en el sistema de educación pública y particularmente en la Universidad. Por ello se decidió impulsar la elaboración de ciclos iniciales a ofrecer en Montevideo o en el interior, que abran nuevas vías de acceso a las diversas carreras involucradas (evitando que cambios vocacionales obliguen a retornar a la enseñanza media), consoliden la formación requerida y permitan transitar «horizontalmente» en el marco de la enseñanza terciaria.

Asimismo, se estimulaba la

curricularización de la extensión mediante propuestas concretas y actividades académicamente acreditadas que, conjugando elementos de integración de funciones y de enseñanza por problemas, constituyan asignaturas electivas para diversas carreras, con un número bien definido de créditos (Resolución 2.^a Jornada Extraordinaria CDC 15 de abril de 2007).

También se decidió

promover la conformación de un espacio interdisciplinario de la Udelar, que encare las tres funciones universitarias y, en particular, respalde académica, administrativa y materialmente el dictado de carreras compartidas y otras actividades de tipo similar, como los tramos comunes de carreras diferentes (Resolución 2.^a Jornada Extraordinaria CDC 15 de abril de 2007).

Además, el CDC puso especial énfasis en concretar

los trabajos conducentes a la aprobación de una Ordenanza de los estudios de grado en la Udelar, en la cual se incluyan disposiciones generales para la elaboración de planes de estudio —en materia de créditos, certificados de estudios, tránsitos horizontales, reconocimiento de actividades de extensión, etc.— que contribuyan a la flexibilización y diversificación de la enseñanza universitaria (Resolución 2.^a Jornada Extraordinaria CDC 15 de abril de 2007).

En abril de 2007, culminando el segundo período de actuación de los equipos de área, y teniendo en cuenta las líneas aprobadas por el CDC, se definieron las prioridades a abordar en acuerdo con las Mesas de Área, con la perspectiva de la formulación de los proyectos curriculares específicos, y el plan de acción concreto.

La Subcomisión de Flexibilidad, por su parte, planificó otras acciones, entre ellas:

- La formulación de lineamientos pedagógicos para la elaboración de planes de estudios flexibles.
- Continuación del grupo de trabajo que entiende en la elaboración de un borrador de OG de la Udelar.

- Profundización de la línea de estudios sobre flexibilidad abordando el estudio de casos de carreras compartidas, nuevas ofertas flexibles, modelos de flexibilización y experiencias de ciclos iniciales.
- Continuación de las acciones de difusión institucional y de asesoramiento, seguimiento y evaluación de los equipos de áreas y de la ejecución del PI.

En su Documento de Trabajo n.º 2, *Aportes para el debate de la agenda prioritaria en el tema diversificación y flexibilización de la enseñanza*, la SC informó sobre esos acuerdos logrados con los equipos de área, las Mesas de Área, los servicios y los órdenes, ahondando en los conceptos que marcaban la prioridad de la agenda universitaria de esos años.

Definiciones previas: Como punto de partida se plantea la necesidad de comprender las políticas de flexibilización y articulación curricular como una condición para la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en la universidad, superando concepciones curriculares concebidas en un contexto de educación de élites. Entendemos que la aspiración de avanzar hacia el acceso universal obliga a entender esta política educativa no solo como un componente de mejora de la calidad de la formación, sino fundamentalmente como un instrumento de democratización imprescindible para el logro de mayores oportunidades de avance, culminación y formación permanente del conjunto de los estudiantes universitario (Documento de Trabajo n.º 2, Subcomisión CSE).

Las premisas de las que se partía eran las que siguen:

- Se requiere reafirmar la autonomía inherente a la formación de nivel universitario. Se plantea la necesidad de admitir la libertad que le cabe a cada individuo para asumir una ruta continuada de estudios, haciéndose responsable de superar los déficits de formación que le dificultan abordar nuevos aprendizajes. De forma consecuente, poder concebir el reconocimiento de los programas de formación con un criterio global y no analítico de equivalencia plena entre contenidos.
- Una conceptualización de la innovación curricular como un complejo de toma de decisiones de política institucional, que no

admite el recurso de la solución única ni uniforme para el conjunto de las carreras.

- En consonancia, un énfasis en la proyección de transformaciones que sean pertinentes tanto desde el punto de vista epistemológico y pedagógico como social, en el marco de las realidades de cada campo de formación.
- Una atención particular a la preservación de la calidad de la enseñanza y a la garantía de su consistencia desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje que debe llevar a cabo el estudiante para la construcción de su identidad profesional y universitaria (Documento de Trabajo n.º 2, Subcomisión CSE).

En cuanto a las nociones de flexibilidad y articulación curricular, hoy se presentan íntimamente imbricadas, pero tienen en su origen énfasis conceptuales diferentes.

La flexibilidad, como posibilidad de diversificación de los itinerarios curriculares otorgando mayor autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación. Necesariamente, y atendiendo a este aspecto, los planes de estudios deben incrementar la proporción de asignaturas electivas y optativas, y disminuir la proporción de asignaturas con correlatividad.

La articulación curricular, que supone la organización de los currículos en tramos, fases o niveles de formación con la finalidad de alcanzar una efectiva movilidad estudiantil entre carreras a través de tránsitos previstos (Documento de Trabajo n.º 2, Subcomisión CSE).

Teniendo en cuenta estos conceptos, se propuso una variedad de estrategias de

reestructuración curricular a nivel de la unidad carrera, entre carreras y a nivel de área/s, con el fin primordial de promover la movilidad estudiantil, tanto horizontal como vertical. Estas orientaciones se han plasmado en el correr de estos dos años en distintos documentos de trabajo y de propuesta y se han puesto a consideración de consejos, claustros, comisiones de carreras y de enseñanza (Documento de Trabajo n.º 2, Subcomisión CSE).

En el nivel de áreas se propuso unificar entradas a la formación a través de

un primer tramo conjunto por áreas, por carreras afines dentro de las áreas o entre las áreas, conjugando asignaturas comunes y específicas por carreras. Etapa que se concibe actualmente con un sólido componente de formación general y básica, y como una estrategia idónea para los cambios tempranos de orientación; establecer pasajes subsiguientes entre formaciones, estructurando tramos o recorridos curriculares articulados entre carreras afines intra o inter-áreas, con una definición precisa de los complementos de formación que habiliten el pasaje de una carrera a otra.

Entre carreras:

- Concebir dentro de un mismo tronco de formación trayectos curriculares
- diversificados, incrementando los niveles de electividad de materias, esto es, promover la posibilidad de construir rutas curriculares a través de la elección de materias correspondientes a otras carreras para atender la diversidad de intereses y necesidades de formación. Ello supone la posibilidad de abrir en abanico las formaciones de modo de posibilitar una mayor diversificación de los perfiles de salida.
- Articular las carreras técnicas y tecnológicas («cortas») con las carreras de grado («largas»), condición básica de la movilidad vertical.
- Proyectar carreras compartidas por dos o más unidades académicas entre áreas de conocimiento afines (Documento de Trabajo n.º 2, Subcomisión CSE)

En el nivel de carrera:

- Incrementar la opcionalidad al interior de cada carrera y acotar los regímenes de correlatividades o previaturas a criterios epistemológicos, eliminando prerrequisitos meramente administrativos.
- Promover experiencias de integración de los contenidos formativos en dos dimensiones, entre disciplinas, flexibilizando modelos de

organización del conocimiento que permitan integración, entre funciones, «articulando enseñanza-extensión-investigación en la enseñanza de grado a través de la creación de «espacios» curriculares creados a tal fin.

- Incorporar el régimen de créditos académicos en el conjunto de las carreras, de conformidad con los criterios acordados institucionalmente (CDC, 31/05/05, Res. n.º 7).
- Adoptar medidas de organización curricular que contemplen las condiciones de estudio del estudiante que trabaja (alternativas de cursado, de metodologías de enseñanza, etcétera).
- Prever mecanismos que posibiliten la evaluación permanente de los planes de estudios y de los propios procesos de flexibilización (Documento de Trabajo n.º 2, Subcomisión CSE).

Desde este encuadre, la Subcomisión ha profundizado particularmente sobre algunas estrategias elaborando las siguientes conceptualizaciones:

La articulación entre carreras afines por medio de ciclos iniciales conjuntos flexibles.

La idea de ciclo alude a una etapa de estudio dentro de un trayecto de formación, que debe contar con fines educativos precisos y una estructura curricular acorde. No puede ser el resultado de una simple recolección de materias o asignaturas existentes, sino una fase de formación concebida con identidad propia. Tampoco se entiende hoy como una forma alternativa de estructurar una carrera a los fines de estimular su coordinación horizontal, es decir el trabajo interdisciplinario.

Con este punto de partida, los Ciclos Iniciales Conjuntos se conciben como primeras etapas de formación con un carácter terminal y a la vez propedéutico que articulan áreas de conocimiento afines.

Como principales propósitos de los ciclos iniciales se plantea: a) brindar una formación básica y general sólida; b) contribuir a la orientación de los estudiantes en un campo de formación; c) brindar oportunidades de nivelación; d) acreditar los conocimientos alcanzados a los fines de continuar con un segundo ciclo universitario.»

«Por otro lado, pueden constituir una oportunidad invalorable para la incorporación de innovaciones pedagógicas y el fortalecimiento del ingreso a la Universidad.

Se conciben, finalmente, como una alternativa pertinente a los nuevos requerimientos del proceso de descentralización universitaria, buscando superar el viejo modelo de replicación de la oferta montevideana de carreras.

La Subcomisión recomienda por tanto emplear la noción de ciclo, ya que esta garantiza —como plantea el documento de Rectorado— la idea de una certificación a medio camino y de articulación curricular, pero no compromete una rediscusión sobre las incumbencias profesionales de las nuevas titulaciones ni del impacto de estas en las de nivel de grado. Si bien no debe descartarse el título intermedio como estrategia de diversificación cuando sea pertinente (Documento de Trabajo n.º 2, Subcomisión CSE).

Más adelante, la Subcomisión informa que estaba trabajando en una propuesta de elaboración de planes de estudios flexibles, teniendo en cuenta que varios claustros tenían a su consideración una reformulación de los planes vigentes y requerían una orientación central unificada sobre la renovación curricular y la forma de presentación del documento curricular.⁵

Además, se mencionó el avance en la elaboración de «un sumario de ordenanza de las carreras de grado que comprende definiciones, objetivos, disposiciones generales, complementarias y transitorias, y su aplicación en planes de estudio y titulaciones», en acuerdo con la Dirección General Jurídica y la Bedelía General.

5 Pautas sugeridas para la revisión y presentación de los planes de estudio (Aprobado por la CSE el 6/9/2011). Disponible en www.cse.udelar.edu.uy

La Ordenanza de Estudios de Grado y otras Formaciones Terciarias

La resolución tomada por el CDC en la Segunda Jornada Extraordinaria del 15 de abril de 2007, incluyó la determinación de

acelerar los trabajos conducentes a la aprobación de una Ordenanza de los estudios de grado en la Udelar, en la cual se incluyan disposiciones generales para la elaboración de planes de estudio—en materia de créditos, certificados de estudios, tránsitos horizontales, reconocimiento de actividades de extensión, etcétera— que contribuyan a la flexibilización y diversificación de la enseñanza universitaria.

Después de cuatro años de amplia discusión y de participación de múltiples actores universitarios, el CDC aprobó en 2011⁶ la Ordenanza de Grado y otros programas de formación terciaria,⁷ primera normativa aplicada a la enseñanza, que regula el conjunto de las carreras y formaciones que brinda la universidad. En sus siete capítulos, se definen orientaciones curriculares y de enseñanza; créditos y niveles de titulación; organización institucional respecto a las carreras y a la enseñanza en los Servicios; un conjunto de orientaciones y requisitos de aprobación y modificación de formas y requisitos de ingreso; disposiciones generales sobre evaluación de los aprendizajes.

Además, se establecen principios de enseñanza activa: centro del aprendizaje en el estudiante, integración de teoría-práctica, evaluación formativa, diversificación de modalidades de enseñanza y uso de recursos, articulación de funciones, curricularización de la extensión.

«Así se inició un proceso inédito en la vida de la Universidad: la actualización simultánea del conjunto de sus Planes de Estudios, con criterios comunes y renovadores establecidos en esa ordenanza» (Arocena, 2020). Además de su función unificadora de conceptos, criterios y organizaciones, la ordenanza tuvo la virtud de actualizar y explicitar realidades

6 Resolución n.º 4 del 30/8/2011.

7 Disponible en la página de la CSE, www.cse.udelar.edu.uy

como la de las unidades de apoyo a la enseñanza existentes en todos los servicios, definiendo su carácter académico.⁸

Comisión Académica de Grado

Uno de los capítulos de la OG refiere a la organización institucional para el nuevo escenario de carreras planteado. Allí se define a la CAG⁹ como una estructura central, dependiente de la CSE, asesora de los órganos de cogobierno en lo relativo a «la orientación y coordinación de los estudios comprendidos» en la ordenanza.

Sus cometidos son:

1. Asesorar desde el punto de vista académico a la Comisión Sectorial de Enseñanza y al CDC sobre las propuestas de nuevos planes de estudios y los procesos de su implementación.
2. Realizar el seguimiento y evaluación de los programas de formación de la Universidad de la República en coordinación con los servicios involucrados, incluyendo aquellos especiales, tales como CIO u otros.
3. Proponer a la CSE y al CDC las modificaciones a la presente Ordenanza que entienda pertinente.

Sus miembros, designados por el CDC a propuesta de la CSE, deben ser personas con trayectoria académica y profesional destacada, provenientes de las diferentes áreas del conocimiento, y representantes de los tres órdenes (OG, 2011).

8 Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria. Sección IV, arts. 23 y 24.

9 Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria. Sección I, art. 14.

Ciclos Iniciales Optativos

A partir de los informes de la Subcomisión de Flexibilidad, y de resoluciones adoptadas por el CDC en abril de 2007, un año después la Udelar decidió implementar los CIO¹⁰ por áreas o macroáreas o compartidos.

Estas formaciones, de duración no menor a un año, fueron concebidas como alternativa de ingreso fundamentalmente para estudiantes del interior, buscando entre otras finalidades contribuir al combate a la desvinculación temprana del sistema universitario.

Por otra parte, los CIO posibilitan afianzar la formación terciaria sin tener que decidir una vocación específica, conociendo mejor la oferta educativa que dispone. También puede ser de interés para estudiantes que opten por cambiar de carrera en un área de conocimiento diferente y quieran reforzar su formación básica. Pensados para el interior del país, pueden suplir algunas carencias de oferta universitaria en su lugar de residencia y postergar el traslado a otros puntos geográficos para el cursado de la carrera elegida. Además, contribuyen a una mejor articulación con la enseñanza media, ya que permiten acceder directamente a cualquier carrera universitaria desde cualquier orientación previa, no obstante su carácter optativo.

El CDC, en sesión ordinaria del 8 de diciembre de 2009, haciendo suya la propuesta elevada por la CSE, aprobó el establecimiento de los tres primeros CIO para su inicio en 2010:

- CIO Regional Norte (Orientación Ciencia y Tecnología)
- CIO Centro Universitario de la Región Este (Orientación Ciencia y Tecnología)
- CIO Centro Universitario de la Región Este (Orientación Social).

Estableció, asimismo, que tal denominación sería la que figurara en los certificados de estudios que se les otorgaran a los y las estudiantes.

Recogiendo la propuesta de la CSE, el CDC recomendó fuertemente a las y los responsables académicos de los CIO que busquen las más amplia

10 Planteados originariamente como ciclos iniciales conjuntos, luego red denominados por reglamento como ciclos iniciales universitarios (Res. n.º 10 del CDC del 21/7/2020).

interacción y complementación con los otros programas educativos de la sede de desarrollo, en el entendido de que compartir espacios de enseñanza y cuerpos docentes no solo facilitaría la implementación de los CIO, sino que, sobre todo, les permitiría a las y los estudiantes contar con un espacio de formación verdaderamente interdisciplinario e integrado.

Reconocía que la articulación y la flexibilidad curricular, la presencia de referencias académicas permanentes en la sede de estudio, el intercambio con estudiantes y docentes de otras áreas del conocimiento y la posibilidad de construir trayectorias curriculares diversas utilizando la oferta de otras áreas disciplinarias, entre otras cosas, constituye la esencia de los CIO y de una enseñanza universitaria renovada» (Collazo, 2010).

Transcurridos cuatro años del comienzo de la implementación, la CAG hizo una evaluación primaria del desarrollo curricular de los primeros CIO, dando inicio al proceso de evaluación institucional de los nuevos programas de formación.¹¹

En el documento de evaluación se reconocían fortalezas (experiencia de ingreso, atención a la diversificación geográfica, oportunidad de movilidad y de continuidad de los estudios, estrategia de retención estudiantil, uso más racional de los recursos) y debilidades (réplica del diseño curricular de carreras con las que articulan, oferta sobredimensionada de cursos, número escaso de estudiantes inscriptos con interés en el propio ciclo, egreso insuficiente o desdibujado por la continuidad en el cursado de carreras). Se presentaban recomendaciones de mejora, que incluían: rediseño curricular que definiera al CIO como un verdadero programa de formación con perfil propio, mejora de la estructura de gestión y de coordinación que debían desarrollar las sedes, diferenciación de la inscripción a los CIO de la inscripción a carreras, fortalecimiento del funcionamiento de bedelías y optimización de la actuación del SECIU.

Otra evaluación de los CIO la hizo en 2018 la USIEN, con el objetivo de describir y analizar el estudiantado que había ingresado a la Udelar a través de los seis ciclos implementados en el período 2010-2015 (Errandonea,

11 Comisión Académica de Grado (2014). Informe General de Evaluación de Ciclos Iniciales. Disponible en <https://cse.edu.uy/documentos-institucionales/>

Orós y Pereira, 2018). El documento analiza información sobre inscripciones, actividades académicas y egresos en toda la Udelar, considerando a los y las estudiantes que se inscribieron al menos en un ciclo durante ese período. El informe reconoce cinco tipos de trayectorias estudiantiles genéricas, y valora los resultados obtenidos por los estudiantes.

Nueva escala de calificaciones

En 2017, con el cometido de que la Udelar pudiera contar con una escala de calificaciones actualizada a su realidad y a usos más modernos adoptados en universidades de la región y del mundo, e incluso en instituciones privadas nacionales, se presentó una propuesta de modificación de la escala de calificaciones (Peláez y Collazo, 2017). Adicionalmente, la nueva escala facilitaría el reconocimiento de la formación brindada por Udelar, tanto a nivel nacional como internacional.

La escala vigente, aprobada en 1957, se basaba en un doble sistema de símbolos-números con trece niveles de calificaciones (del 0 al 12) y establecía como umbral de suficiencia el 3 (RRR, regular regular regular). Este sistema se había fundamentado en el contexto de una universidad con menos de ocho mil estudiantes, donde la mayoría de los exámenes eran orales.

La propuesta de 2018 consistió en una escala que dividía el rango de suficiencia en partes iguales, con un 10 para el concepto de Excelente y un 6 para el de Aceptable. Un cambio importante en la escolaridad es que incluía un promedio ponderado por créditos que solo consideraba las actividades aprobadas en el momento del egreso, a modo de escolaridad de logro. Fue aprobada por el CDC en mayo de 2018, para carreras de grado y de posgrado, y comenzó a aplicarse a partir de 2025.

Suplemento al título

El Área de Educación Superior del MEC invitó a la Udelar a integrar un grupo de trabajo, formado por representantes de universidades públicas y privadas, para elaborar una propuesta básica de documento complementario al título. La finalidad del documento era la de proporcionar información institucional, de posible uso y consideración en los sistemas de educación superior del mundo, que facilitara el reconocimiento de los títulos universitarios uruguayos, favoreciendo así la movilidad estudiantil.

La información que acompañará al título refiere a la institución que lo expide: nivel de formación, duración de los estudios, requisitos de ingreso, perfil de egreso, escala de calificaciones y sistema de créditos, principales disciplinas del plan de estudios, idioma en que se imparte, malla curricular de sus programas, otra información que se considere necesaria al momento de la emisión.

La CSE, por medio de su UA, participó activamente en el mencionado grupo, y en 2021 aceptó la propuesta, sugiriéndole al CDC su aprobación y su implementación por parte del SGAE de la Udelar, a partir de la aplicación definitiva de la nueva escala de calificaciones.¹² Ambas recomendaciones fueron aprobadas por el CDC al año siguiente.¹³

Enseñanza en línea

A partir de las medidas adoptadas con motivo de la pandemia de COVID-19, la Udelar se sumó a las acciones nacionales, continentales y mundiales destinadas a sostener en el contexto de la emergencia sanitaria la actividad curricular del año lectivo 2020 que recién iniciaba en la región. Esta situación de excepción tensó al máximo las capacidades institucionales, estudiantiles, docentes y administrativas para adaptar inmediatamente la

¹² Resolución n.º 7 del CDC del 5/03/2024.

¹³ Resolución n.º 6 del CDC del 19/04/2022.

enseñanza terciaria a un funcionamiento en línea o a distancia, en condiciones de aislamiento.

En el diseño e implementación de este nuevo escenario, la CSE, a través de su UA, tuvo un papel fundamental, apoyando de manera activa a docentes y a estudiantes. Si bien la institución no estaba preparada para esta circunstancia, sí contaba con una rica y amplia experiencia de enseñanza semipresencial desarrollada durante más de una década a través del uso de entornos virtuales de aprendizaje, con acumulaciones variadas en el uso de la plataforma EVA, que debieron ser compartidos y transferidos entre los colectivos universitarios. De acuerdo con el relevamiento de la UA en la última semana de marzo del 2020, el 70 % de las carreras comenzaron de inmediato a dictar cursos teóricos y teórico-prácticos a distancia y un 20 % se dispuso a hacerlo en los días siguientes, y quedaron necesariamente postergados los aprendizajes procedimentales y experienciales propios de las carreras profesionales (clínicas, pasantías, talleres de muy variada índole) y de las carreras académicas (laboratorios, trabajos de campo).

La UA de la CSE estableció contacto, desde el primer momento, con las UAE de todos los servicios universitarios, apoyando en la adaptación de docentes y de estudiantes, asesorando y orientando sobre herramientas y metodologías virtuales y el uso optimizado de recursos disponibles. Finalmente, la UA creó y gestionó el sitio *Enseñanza en línea*¹⁴, concebido como espacio para ofrecer información y para compartir experiencias de aula consideradas valiosas por las y los docentes, con testimonios de estudiantes y de docentes, de forma de socializarlas con toda la comunidad universitaria.

Como resultado de ese intercambio, se elaboró y se difundió el documento *Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación* (Collazo, 2020), un apoyo a la obligada replanificación de la enseñanza y la evaluación de todas las formaciones brindadas por la Udelar. Las orientaciones fueron pensadas para el manejo de una variedad de soluciones técnicas que hicieran viable la enseñanza en línea.

14 Disponible en <https://www.cse.udelar.edu.uy/recursos/>

En mayo de 2020, con la finalidad de darle seguimiento a las carreras desarrolladas en modalidad virtual y de conocer la cobertura efectiva de los cursos en sus distintas modalidades de enseñanza, un equipo central designado por Rectorado de la Udelar, hizo una encuesta a responsables de carreras de grado y formaciones terciarias. El estudio permitió conocer los niveles de participación estudiantil relevados por los organismos de gestión curricular, así como las principales dificultades y aspectos positivos identificados durante el proceso de conversión de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual (Collazo y Cabrera, 2020).

En paralelo, con la finalidad de colaborar con los equipos docentes que necesitaban elaborar y administrar pruebas objetivas masivas al término del semestre, la UA de la CSE y la Red de UAE confeccionaron una pauta como forma de ayudar a cuidar la calidad de los instrumentos de evaluación y los mecanismos de control para pruebas individuales en línea, a través del módulo cuestionario en Moodle.¹⁵

Cursos propedéuticos

Una preocupación constante durante la implementación de la enseñanza en línea fue la generación de estudiantes que ingresaría a la Udelar en 2021. Es así que, en el marco de las actividades de apoyo a la enseñanza, la institución decidió llevar adelante cursos propedéuticos en las áreas básicas (Biología, Física, Química, Matemática, y Lectura y Escritura Académica). Se definió que estuvieran bajo la coordinación de la UA de la CSE, que mantuvo reuniones con equipos docentes de esas áreas, a los que se solicitó la redacción de una propuesta de curso de corta duración, con financiamiento de la CSE.

Quedaron definidos diez cursos, mayormente asincrónicos, con dispositivos de autoevaluación optativa, sin creditización, para los cuales se elaboraron materiales específicos en diversos formatos. Desde la UA se

15 UA de la CSE: Unidades de Apoyo a la Enseñanza (2020). Enseñanza en línea. Orientaciones para la aplicación de pruebas objetivas masivas en línea. Disponible en <https://cse.edu.uy/documentos-institucionales/>

aportó acompañamiento docente y seguimiento de las propuestas, y un análisis didáctico pedagógico sobre la organización secuencial, la forma de organización de los estudiantes y las actividades de autoevaluación.

Con algunas pequeñas variantes, la propuesta de cursos propedéuticos ha continuado ofreciéndose al conjunto de los estudiantes universitarios.

Corolario

En resumen, la CSE ha desempeñado un papel fundamental en la construcción institucional de la Udelar durante sus treinta años de existencia. A manera de graficar los aportes más importantes del período se destacan los siguientes:

- 2005: Formulación de pautas para planes de estudios flexibles
- 2005: Implementación del régimen de créditos
- 2008: Introducción de Ciclos Iniciales Optativos
- 2011: Ordenanza de estudios de grado
- 2013: Creación de la Comisión Académica de Grado
- 2017: Establecimiento de la nueva escala de calificaciones
- 2020: Diseño e implementación de la enseñanza en línea
- 2021: Implementación de los Cursos Propedéuticos
- 2021: Implementación del Suplemento al Título

Referencias

- AROCENA, R. (2020). *Memoria del Rectorado 2006-2014*. Montevideo: Universidad de la República.
- COLLAZO, M. (2010). El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. *Revista Didáskomai*, 1.
- (2020). *Enseñanza en línea. Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación* [en línea] Montevideo: CSE, Universidad de la República.
- COLLAZO, M., y CABRERA, C. (2020) *Enseñanza en línea. Principales resultados de la encuesta a las direcciones de carreras: situación a nayo 2020* [en línea]. Montevideo: CSE, Universidad de la República.
- ERRANDONEA, G., ORÓS, C., y PEREIRA, L. (2018). *Elementos para la evaluación y el monitoreo de los Ciclos Iniciales Optativos 2010 a 2015*. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2018/09/DT5-usien>
- PELÁEZ, F., y COLLAZO, M. (2017) *Propuesta de actualización de la escala de calificaciones de la Udelar* [en línea]. Montevideo: USIEN CSE, Universidad de la República.

Capítulo 8. Balances y aportes para la construcción de una nueva agenda de políticas de enseñanza

Balance general

El primer balance que surge del análisis de las políticas impulsadas por la CSE en estas décadas tiene que ver con la perspectiva innovadora que, desde su creación, se le asigna institucionalmente al organismo como orientación central de las políticas de enseñanza.

Artículo 1.º La Comisión Sectorial de Enseñanza es el organismo central de cogobierno universitario que tendrá a su cargo la coordinación, estímulo y desarrollo de la actividad de Enseñanza en la Universidad de la República.

Asesorará al Consejo Directivo Central sobre las políticas asociadas con el desarrollo de la enseñanza y elaborará además iniciativas que propendan a fomentar la innovación en la materia (Ordenanza CSE, 1993, 2005, destacados del original).

En este sentido, podemos decir que la Udelar ha promovido a través de la CSE, junto con el aporte de otros espacios universitarios, al menos cuatro ejes de innovación de la función de enseñanza en el nivel de grado:

- la *innovación curricular*, introduciendo cambios estructurales al currículo universitario (flexibilización, articulación, créditos académicos) e incorporando nuevos saberes a la formación de grado: integración de funciones, articulación teoría-práctica, interdisciplina, formación general, etc.;
- la *innovación didáctica*, desde el plano experimental más básico de introducción de cambios y mejoras en el aula universitaria, hasta la búsqueda de una ruptura integral del modelo didáctico tradicional

con un sentido democratizador de las relaciones pedagógicas y de fomento del pensamiento crítico;

- la *innovación en el desarrollo pedagógico docente*, promoviendo una multiestrategia de formación y perfeccionamiento adecuada a la identidad polivalente de la docencia universitaria y a su diversidad epistemológica, pedagógica e institucional;
- la *innovación en el aporte a la construcción del campo de estudio de la educación superior*, a través de una variedad de arreglos institucionales, asumiendo que la universidad debe ser también objeto de investigación.

Estas transformaciones se han articulado en un sentido profundamente democratizador de la educación universitaria, buscando superar concepciones elitistas aún arraigadas en la vida institucional, por lo que resultó decisivo ir delineando un cambio de modelo pedagógico que, preservando las mejores tradiciones universitarias, pudiera incorporar ciertas rupturas epistemológicas, pedagógicas y organizacionales.

Un segundo balance refiere al alcance y los límites de las líneas e instrumentos de política implementadas en estas tres décadas de existencia del organismo. De los estudios de la UA y del ciclo de Jornadas de Evaluación de Políticas de Enseñanza desarrolladas en 2025, surgen algunas observaciones e insumos para el rediseño institucional.

Las *políticas de mejora de la calidad de la enseñanza* desarrolladas a través del mecanismo de proyectos concursables o de asignación directa —en algunas etapas— con fondos presupuestales de la CSE, estabilizados desde el comienzo del siglo XXI, muestran un alcance claramente limitado, como fue analizado en los dos primeros capítulos.

El número de proyectos y solicitudes financiados por año por la CSE no supera los 140, lo que corresponde a una financiación general promedio de 6 iniciativas por servicio, involucrando según los llamados a docentes individuales, equipos docentes o propuestas de carácter institucional. En el período 2016-2023 participaron en el conjunto de proyectos concursables financiados 1411 docentes, en su mayoría mujeres (61 %), mayoritariamente grados 2 (33 %) y grados 3 (29 %), con alto nivel de formación académica e incluso sobre calificación en el primer caso.

La CSE parece haber alcanzado en estos años un primer escalón de respaldo financiero básico destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza que requeriría ser reforzado en un contexto de transformaciones socio culturales e institucionales muy relevantes en la pospandemia.

El alcance de las políticas de enseñanza financiadas por la CSE muestra, por otra parte, diferencias importantes por área de conocimiento y servicio universitario. El Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat es la principal receptora de fondos de proyectos concursables. A nivel de servicios, las facultades de Psicología, de Información y Comunicación, de Veterinaria, de Química, de Arquitectura, Diseño y Urbanismo y de Ingeniería son las que presentan el mayor dinamismo en la captación de fondos durante el período.

Con este marco de realizaciones, se entiende necesario fortalecer significativamente desde el punto de vista presupuestal el conjunto de las líneas concursables actuales, ampliando el apoyo en especial en las líneas que presentan una satisfacción baja de la demanda. Por otra parte, considerar la posibilidad de articular llamados entre los prorektorados y concretar acuerdos de criterios de evaluación y seguimiento de las iniciativas financiadas. En otro orden, la Udelar tiene pendiente aún una evaluación general del mecanismo de llamados a proyectos concursables a los fines de valorar los alcances y los límites de este instrumento de política institucional.

Las políticas de diversificación y renovación curricular, en cambio, parecen haber tenido un efecto estructural más relevante en la institución y posiblemente constituyan una de las transformaciones de más alto impacto operadas por la Udelar en estos años en materia de educación universitaria.

La diversificación curricular que acompaña el proceso de democratización social y geográfica alcanza su cénit en el presente siglo. Por un lado, la Udelar logra duplicar su oferta de formación en los últimos veinticinco años, enriqueciendo sustancialmente el perfil de la estructura de formación y, por otro, avanza en una regionalización de las carreras que, si bien es aún primaria en la mayoría de los CENUR, logra sentar las bases de

una democratización de la educación universitaria efectiva en el territorio nacional (capítulo 4).

En segundo lugar, y en lo que refiere a la renovación de los planes de estudios en el marco de la OG, en algo más de una década la Udelar logra actualizar y cambiar el 80 % de la oferta educativa e incorporar lineamientos curriculares y pedagógicos comunes que permiten superar la desarticulación histórica de las carreras, brindar a los estudiantes mayor autonomía en la construcción de sus trayectorias educativas y enriquecer los contenidos curriculares con un enfoque de formación más integral (capítulo 4).

En lo que refiere a las *políticas de desarrollo pedagógico docente*, las iniciativas impulsadas por la institución desde la creación de la CSE han sido sistemáticas y ajustadas de forma progresiva a las necesidades de formación y perfeccionamiento docente, en la convicción de que sin profesionalización no puede haber mejora de la calidad de la enseñanza, como en los demás subsistemas educativos. En este sentido, la universidad hizo, desde la reapertura democrática, un importante esfuerzo para el desarrollo académico de los docentes. No obstante, la formación pedagógica y didáctica ha ocupado en los hechos un lugar subalterno en la carrera docente, probablemente por las debilidades del campo pedagógico nacional y por las concepciones educativas tradicionales aún vigentes, configuradas en un contexto de formación de elites. Las distintas iniciativas de formación institucionales se ubican en el entorno de las setecientas capacitaciones promedio por año en el período 2001-2024. También contribuye a este escenario el sistema de incentivos académicos en la evaluación del trabajo docente con una desigual jerarquización de las funciones universitarias en términos simbólicos y de juego de prestigios.

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

Dada las características de la ES que, a diferencia de los restantes niveles del sistema educativo, se liga estrechamente a la creación y a la aplicación

del conocimiento, se concibe una formación docente acorde a las peculiaridades de la docencia universitaria y los saberes disciplinarios, 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.

Se concibe desde el organismo, asimismo, a 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 a 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 solo incluye el desarrollo de acciones educativas, sino también de innovación e investigación educativa.

Una última línea de política clave para el desarrollo institucional refiere a los alcances y límites de las *políticas de investigación educativa*. El estudio de los principales instrumentos de investigación promovidos por la Udelar en la última década para el desarrollo del campo de la enseñanza universitaria y de la educación superior muestra algunas conclusiones relevantes con relación al alcance y las características que asumen el diseño y la ejecución de las políticas institucionales en esta área.

En primer lugar, el valor de un diseño de política que concibe una multiestrategia de producción de conocimiento que habilita en simultáneo la formación del cuerpo docente en el exterior, el desarrollo de una oferta diversificada nacional y la financiación de proyectos de investigación a cargo de equipos multidisciplinarios e interinstitucionales. Reconociendo la debilidad de la educación como campo de estudio en el país, y en su

calidad de macrouniversidad, la Udelar busca maximizar las políticas de producción de conocimiento, para respaldar una educación terciaria y universitaria fuertemente orientada hacia la democratización del acceso y la permanencia y la mejora de la calidad de la enseñanza de grado.

De este modo, se observa que se comienza a configurar el campo de la pedagogía y la didáctica universitarias. No obstante, y con una perspectiva de desarrollo temático amplio, se habilita a la vez con esta política el avance del campo de estudio de la ES. La sistematicidad de los productos de investigación que se alcanzan en esta década advierte de la emergencia de un proceso de disciplinarización (Suasnábar, 2013) del campo, traccionado fundamentalmente por el desarrollo de las maestrías y las convocatorias institucionales de proyectos de investigación.

Este multiabordaje permite a su vez diversificar los ejes temáticos de estudio y los tipos de resoluciones metodológicas. Las tesis de maestrías, de carácter individual, cubren una amplia variedad de contenidos y muestran un énfasis cualitativo, quizás con miradas primordialmente internistas, y las convocatorias institucionales a la ejecución de proyectos permiten poner en juego equipos de investigación, enfoques multidisciplinarios e interinstitucionales, ampliando las estrategias metodológicas.

En este marco, se constata también la relevancia de la política de posgrados en los procesos de institucionalización de las disciplinas. Es claro que la elaboración de tesis, aún de perfil más individual, sirve para la construcción de las bases científicas del campo a nivel nacional.

En suma, las políticas de producción de conocimiento en enseñanza universitaria y en educación superior desarrolladas por la Udelar en la última década constituyen un impulso importante en la construcción del campo a nivel nacional. Como sucede en la región, la responsabilidad de estos procesos le corresponde de forma preponderante a las universidades (Vessuri, 1987). En el caso de Uruguay, por otra parte, la ausencia de directrices ministeriales y la existencia de una macrouniversidad pública, jerarquizan aún más la relevancia de esta iniciativa institucional.

Algunos aportes para una nueva agenda de políticas de enseñanza

En este apartado buscamos delinear un conjunto de ideas que surgen del seguimiento de la UA de las políticas promovidas por la CSE que podrían constituir un aporte para la formulación de una nueva agenda.

Diseño de políticas de fortalecimiento del primer año de las carreras

Las políticas institucionales de transformación curricular, de renovación de la enseñanza y de respaldo a los aprendizajes impulsadas en las últimas décadas han sentado bases sólidas para la promoción de dinámicas de democratización efectivas. No obstante, el crecimiento de la cobertura, la diversificación de los perfiles estudiantiles y la complejización de la organización institucional exigen una nueva generación de políticas que movilicen tradiciones educativas universitarias y lógicas estructurales que obstaculizan el logro de avances más profundos. Entre otras medidas de mejora en clave de calidad y equidad, se propone abordar la reconfiguración del primer año de las carreras.

En un primer nivel de análisis, observamos que la arquitectura de los currículos universitarios presenta aún una importante impronta de la racionalidad técnica, institucionalizada en el proceso de construcción de la universidad moderna. Las carreras profesionales se organizan en general a través de una secuencia estratificada de etapas de formación, ordenadas en la lógica instrumental de la resolución de problemas. Se forma primero en las ciencias básicas, luego en los conocimientos aplicados y, finalmente, en el desarrollo de las habilidades profesionales (Schön, 1992). Las carreras académicas se estructuran en torno a ejes teóricos y metodológicos que organizan el trayecto formativo de forma secuencial y que, en general, dialogan con debilidad. Si bien algunos campos de formación avanzan a partir de la segunda mitad del siglo xx en alternativas de integración y de globalización del currículo, dando lugar a formatos más eclécticos en la organización del conocimiento, la base estructural de la racionalidad

técnica pervive en muchos de los diseños curriculares actuales de la Udelar (Collazo, 2021).

En este marco, el primer año de las carreras comprende los conocimientos básicos que integran los fundamentos de las profesiones. En esta etapa inicial, según las características epistemológicas de los campos de formación, se condensan contenidos disciplinarios teóricos de alta generalidad, o de alta abstracción, o contenidos teóricos especializados, que fundamentan los perfiles profesionales y académicos. En general, son muy escasos los dispositivos de contextualización curricular, esto es, se enseñan las disciplinas como fin en sí mismo y no como medio para comprender los problemas del campo profesional (Camilloni, 2016), lo cual dificulta la construcción de sentidos en el aprendizaje para los estudiantes nóveles (Coll, 2018).

A ello se le agrega la brecha que se constata cada vez más crítica entre los conocimientos previos con los que ingresa el estudiantado y los que se exigen en el primer año de las carreras universitarias, lo que dificulta la construcción de los puentes cognitivos necesarios para el aprendizaje de nuevos saberes. Este fenómeno no es exclusivo de las macrouniversidades, sino que se presenta a nivel mundial como un problema entre el capital cultural esperado por la institución y la posición social de origen de una población estudiantil cada vez más heterogénea que alcanza el nivel terciario (Ezcurra, 2022). Esta situación es especialmente crítica en las áreas de conocimiento científico-tecnológico (Enrich, 2015). Del mismo modo, se verifica en el ingreso una baja adquisición previa de estrategias de aprendizaje profundo requeridas por el nivel universitario, con lo cual el proceso de construcción de nuevas formas de relación con el conocimiento constituye una necesidad formativa a asumir por la universidad (Ezcurra, 2011).

En un segundo nivel de análisis, interesa señalar que los currículos universitarios presentan históricamente una importante fragmentación y un fuerte enciclopedismo. La estructuración arquetípica disciplinaria del conocimiento, que pauta la división social del trabajo académico y sus formas administrativas, condiciona la configuración de un currículo universitario fuertemente clasificado (Bernstein, 1988), con límites muy definidos entre las disciplinas. De este modo, la extensión del conocimiento que se pone en juego en cada parcela del currículo y la profundidad con la que se

espera se apropie de este el estudiantado universitario dificultan los procesos de autorregulación del aprendizaje en los inicios de las carreras. Un primer año en esencia teórico, descontextualizado del perfil profesional, con una amplia variedad y extensión de contenidos, así como una exigencia de abordajes comprensivos profundos, puede resultar una valla infranqueable para un número importante de estudiantes.

En lo que refiere a los procesos educativos, hay en la actualidad amplia evidencia de que las enseñanzas basadas en la actividad de los estudiantes resultan más eficaces que las enseñanzas meramente transmisivas en la ES (Porlán, 2017). Las condiciones del aula superpoblada de primer año limitan con claridad la adopción de enfoques y estrategias de enseñanza activa y la generación de relaciones pedagógicas y redes sociales entre pares que ayuden a motivar y activar el interés y el compromiso con la vida universitaria.

Las universidades han desarrollado en estos años políticas de apoyo estudiantil, de orientación vocacional, de tutorías entre pares, etc., buscando construir un andamiaje institucional que ayude a sostener las trayectorias y a combatir la desvinculación temprana, mitigando la inclusión excluyente (Ezcurra, 2011). No obstante, la realidad de las macrouniversidades latinoamericanas, con niveles de masividad muy alta en numerosas carreras, exige la formulación de una nueva generación de políticas de inclusión educativa. En este marco, parece importante repensar la configuración curricular y pedagógica del primer año avanzando en transformaciones en clave de democratización efectiva, haciéndonos responsables como institución de nuestros mecanismos tácitos de exclusión.

De acuerdo con la literatura internacional, resulta fundamental poder diseñar políticas de inclusión educativa que movilicen los arreglos educativos tradicionales de las universidades (Ezcurra, 2011) concebidos en contextos de educación de elite. Con ello podremos avanzar en procesos de afiliación académica efectivos que contrarresten las dinámicas de estratificación interna de los sistemas universitarios (Arim y Cabrera, 2023).

A partir de este marco problemático, se proponen algunas medidas iniciales de fortalecimiento del ingreso a las carreras universitarias.

Línea 1: Analizar la vigencia de nuestro sistema altamente diversificado de ingreso a carreras. La Udelar tiene en la actualidad una oferta

estructurada en 135 carreras técnicas, tecnológicas y de grado (40 % de las cuales son nuevas) que complejiza la elección inicial por parte de las y los estudiantes. A partir del antecedente de los CIO en las sedes descentralizadas del país y de su evaluación institucional, se propone diseñar ciclos iniciales por núcleos de carreras afines para Montevideo, así como opciones de ingreso a través de ciclos iniciales para estudiantes privados de libertad.

Línea 2: Considerar la posibilidad de concebir dispositivos de ampliación de conocimientos que aseguren la igualdad de oportunidades efectiva a los y las estudiantes que ingresan con carencias previas en disciplinas críticas, con base en evaluaciones diagnósticas institucionales validadas.

Línea 3: Incorporar en el primer año de las carreras una perspectiva contextualizada del currículo al perfil profesional. Los conocimientos básicos deben buscar puntos de contacto iniciales con las preguntas o problemas de los que se ocupa el campo profesional, de modo de facilitar la construcción de sentidos en el aprendizaje.

Línea 4: Analizar la conveniencia de descomprimir el currículo inicial y dar lugar a la enseñanza de estrategias de aprendizaje profundo en espacios curriculares específicos con el apoyo de tutorías académicas (resolución de casos, problemas, a través de procesos de aprendizaje colaborativo).

Línea 5: Adoptar en primer año un modelo de enseñanzas diversificadas, que habilite espacios de enseñanza activa y evaluación formativa, en condiciones de mayor personalización de la relación pedagógica, a los estudiantes que dependen de los apoyos económicos para la continuidad de sus estudios.

Incorporar al currículo las nuevas agendas y enfoques epistemológicos

En una perspectiva global, Henry Giroux (2018) advertía ya desde hace unos años que las universidades estaban entrando en un nuevo modelo de «universidad corporativa». Este modelo, proveniente en sus características

del mundo de los negocios, está pautado por una lógica individualista, centrada en la producción, tanto en la tarea docente como la estudiantil de pérdida del pensamiento crítico en pos de un pensamiento más utilitarista, inmediato. Esta concepción va de la mano de un contexto de «odio por la democracia» (p. 39), la crisis de valor de lo público y el desfinanciamiento de las universidades (Giroux, 2018), aspectos que nos hacen reflexionar cómo se relaciona o se puede aplicar esta noción en nuestras universidades y en nuestros países en la actualidad.

En una perspectiva de macrouniversidad latinoamericana con rasgos también tradicionales de formación de profesionales pueden estar sucediendo algunos de estos elementos y resulta un desafío pensar qué tipo de adecuaciones hacen o deberían hacer las universidades para mantener sus misiones y funciones fundamentales dando respuesta a su vez al tratamiento de ciertos temas que están en la agenda social actual, pero no necesariamente en la agenda universitaria. En particular, cómo conciben y qué cambios deberían incorporar en la enseñanza de grado elementos que interpelan los principios señalados antes sobre los que se ha construido históricamente el currículo universitario como son la racionalidad técnica y la fragmentación y que, en consecuencia, pueden interpretarse como un currículo nulo o un nuevo enfoque, decolonial, del currículo universitario.

Siguiendo a Sofía Picco, María Laura Lachalde y Noelia Soledad Lupano (2012), el currículo nulo «se trata de aquello que no se enseña [...], los recortes pueden ser expresión de la ignorancia o expresión del dibujo ideológico con el que el docente selecciona el campo disciplinario» (p. 5). Hoy podemos identificar que el currículo nulo refiere a distintas ausencias: a temáticas-contenidos, a abordajes metodológicos, a prácticas profesionales o a ámbitos de inserción laboral no previstos o a valores o actitudes. Si bien este concepto curricular ocurre y se ha estudiado en todos los niveles educativos, en la educación superior actual cobra relevancia dados los temas que existen en la agenda social extrauniversitaria y que no han sido incorporados en la formación universitaria. Si a esto le sumamos que hoy, como producto de la universalización del acceso al nivel educativo superior que se vive en algunos de nuestros países —como es el caso de Argentina y de Uruguay— el perfil estudiantil se ha diversificado y la agenda de

preocupaciones de las/os estudiantes excede a lo universitario y convoca temas de género, salud sexual y reproductiva y medio ambiente (Cabrera y Arim, 2023), es urgente también dar los debates acerca de la incorporación de estas temáticas como forma de involucramiento estudiantil.

Otros autores conciben estas ausencias curriculares como oportunidades de tratar lo decolonial. La decolonialidad aplicada a la pedagogía y a los planes de estudios en la universidad la define Fernando Hernández (2024) como un «conjunto de prácticas inherentemente plurales que pretenden interrumpir la matriz de poder/saber dominante en las prácticas educativas de la enseñanza superior» (p. 2). Siguiendo a Martusewicz (2018, *apud* Fischman y Silova, 2023),

En la actualidad, las escuelas y universidades siguen profundamente arraigadas en los ideales de la Ilustración occidental... racionalizan un orden social jerárquico que sitúa a los individuos blancos de ascendencia europea por encima de las personas de color, a los hombres por encima de las mujeres y privilegia a las personas no discapacitadas por encima de las personas con discapacidad, entre otros innumerables ejemplo (p. 3).

Así, podríamos pensar que el currículo universitario, entendido como una arena de luchas y disputas (De Alba, 1995) se piensa desde ciertas lógicas que están comenzando a interpelarse y que obligan a pensar de qué manera se incluyen en el currículo universitario elementos de las nuevas agendas: género, ambiente, racialidad, derechos humanos, violencias, entre otros.

En este marco, parece relevante habilitar la discusión institucional acerca del currículo nulo, buscando actualizar los programas de estudios y colaborar en la democratización de los saberes que circulan en las aulas universitarias.

Línea 1: incorporación de temas de agenda social en el currículo universitario, de manera transversal a lo largo de toda la formación o de manera insular, en asignaturas específicas. Qué tipo de contenidos de agenda social son pertinentes y de qué modo incorporarlos al currículo dependerá de cada campo de formación y las características de los planes de estudios.

Línea 2: promover procesos de debate y cambio de la lógica epistemológica tradicional, atendiendo perspectivas decoloniales, que valoren la perspectiva de género en la construcción del currículo y sus programas, con foco primordial en el uso equilibrado y representativo de las referencias bibliográficas. Esta medida va de la mano de cambios en las lógicas de producción de conocimiento que también deberían atender a estas cuestiones.

Diseño de una política de mejora de los procesos de egreso y evaluación de planes de estudios

Situados en la dinámica de los procesos de egreso, también deberíamos analizar los obstáculos para la culminación de las carreras y la adopción de medidas de dinamización del egreso que atiendan los factores estructurales internos.

En este sentido, estudiar la posibilidad de incorporar la acreditación de saberes profesionales adquiridos a partir de las experiencias —generalizadas en algunas carreras— de estudio y trabajo; analizar los dispositivos de trabajo final incorporados en la mayoría de las carreras de grado, su valor académico, pedagógico y su incidencia en los tiempos de egreso; investigar los factores extrauniversitarios (pago de impuesto y dinámica de los mercados profesionales) que dilatan la concreción del egreso universitario.

Para ello la institución requiere asimismo generalizar una política institucional de evaluación de carreras que permita adentrarse en la caja negra de las trayectorias educativas y construir una mirada meso y microcurricular que posibilite el ajuste de los diseños curriculares, los procesos de implementación de los planes de estudios y los arreglos educativos en juego.

Fortalecimiento de las políticas de innovación educativa asociadas a la formación pedagógica

Como vimos, desde los años noventa la CSE ha impulsado y sostenido en el tiempo la línea de llamados a proyectos concursables Innovaciones Educativas para la Enseñanza de Grado. Además, ha organizado múltiples actividades vinculadas con la temática, así como diversos foros de innovación. Por otro lado, en 2016 implementó el programa DPD que promueve en la actualidad iniciativas de formación de las y los docentes, algunas de las cuales se viabilizan a través de las UAE de los diferentes servicios universitarios. En una nueva agenda de políticas parece necesario potenciar ambas líneas a través de una estrategia conjunta de desarrollo institucional.

En el contexto universitario actual, en el que las prácticas de enseñanza tienen como desafío atender la complejidad que estas implican, es necesario abordar nuevas formas de enseñar y por ello generar nuevas estrategias de formación pedagógica colectiva de los docentes. De este modo, se propone avanzar en la articulación entre formación docente y construcción de prácticas de enseñanza que permitan contemplar diversas formas de atender la realidad universitaria, tanto para el fortalecimiento de la carrera docente como la inclusión académica, educativa y social de los estudiantes. Conjugar el apoyo institucional a estos dos actores (docentes y estudiantes) es clave para sostener la función esencial de la enseñanza.

En los últimos años se experimentó un aumento del ingreso de estudiantes a la formación universitaria, en especial de aquellos que son primera generación de su familia. Los estudiantes presentan diversas formas de acercarse al conocimiento producto de las nuevas tecnologías, pero también del cambio sociocultural significativo experimentado en los últimos años, ya que su foco de interés es en problemáticas de reciente atención social como por ejemplo el género, el medioambiente, inclusión, entre otras. La Udelar se enfrenta hoy a establecer diálogos con nuevas y diversas tecnologías aplicables a la enseñanza (aplicaciones, instrumentos de simulación, inteligencia artificial, etcétera).

Identificar este estado de situación permite propender a construir nuevas prácticas de enseñanza que hemos acordado en denominar,

tomando la idea de Mariana Maggio (2021) de «prácticas de enseñanza alteradas». Se las considera como alteradas por la necesaria existencia de una ruptura en relación con el modelo tradicional de enseñanza producto de la complejidad ya descrita en nuestra universidad. Tomando a Elisa Lucarelli (2009) podemos entenderlas como prácticas de enseñanza que rompen en algún nivel con el modelo didáctico tradicional de matriz epistemológica positivista o por una didáctica de la transmisión de conocimientos que reduce al estudiante a un sujeto destinado a recibirlos pasivamente.

Para una práctica de enseñanza alterada hay que contemplar: minimalismo curricular, producción de conocimiento, colaboración con otros, codiseño de propuestas, experimentación educativa, ensamble entre lo físico y lo virtual (Maggio, 2021).

De acuerdo a las investigaciones sobre innovaciones educativas en los últimos años por la UA de la CSE es que es posible referirse a tres niveles de renovación de las prácticas de enseñanza. Un primer nivel de experimentación didáctica que supone la posibilidad de experimentar prácticas de enseñanza que modifican algún componente del sistema didáctico tradicional. Un segundo nivel de mejora didáctica que supone la posibilidad de experimentar prácticas alternativas de enseñanza que involucran mejoras en la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La articulación dialéctica entre la teoría y la práctica constituye en este caso un elemento sinérgico clave del cambio. Un tercer nivel de innovación educativa que supone la posibilidad de experimentar una ruptura integral del modelo didáctico tradicional que modifica centralmente las formas de construcción, circulación, apropiación y evaluación del conocimiento en el aula, afectando el conjunto de las relaciones de la estructura didáctico-curricular, con un sentido democratizador de las relaciones pedagógicas y orientada a la promoción del pensamiento crítico.

Con esta orientación se propone incorporar una figura asesora que acompañe a los equipos docentes en un trabajo particularizado y tutorado junto con las unidades de enseñanza de los servicios en el diseño de proyectos didácticos innovadores.

Parece fundamental impulsar este tipo de trabajo con los equipos docentes interesados en innovar y que requieren contar con el

fortalecimiento de herramientas pedagógico-didácticas para hacerlo. Es, en definitiva, unificar la formación y el asesoramiento docente en un mismo proceso.

Referencias

- AROCENA, R. (2020). *Memoria del Rectorado 2006-2014*. Montevideo: Universidad de la República.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control I y II: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.
- CABRERA, C., y ARIM, R. (2023). Pistas para reflexionar sobre la (des)igualdad en la educación superior latinoamericana con relación a sus actores y currículos del presente y del futuro. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(1), 81-104.
- CAMILLONI, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios Educativos*, (9), 59-87.
- COLL, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. En C. COLL (Coord.), *Personalización del aprendizaje*. Dossier Graó 3 (pp. 14-18). Barcelona: Graó.
- COLLAZO, M. (2010). *Ciclos Iniciales Optativos. Una alternativa para el ingreso a la Universidad de la República*. Recuperado de https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/14_Ciclos-Iniciales-Optativos-2010.pdf
- COLLAZO, M. (2020). *Enseñanza en línea. Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación*. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/08/EnsenanzaEnLinea-Orientaciones.pdf>
- (2021). *El currículo universitario interpelado. Aportes para la investigación de las singularidades políticas, epistemológicas y pedagógicas de los campos de formación*. La Universidad se Investiga. Montevideo: CSE, Universidad de la República.
- COLLAZO, M., y CABRERA, C. (2020). *Enseñanza en línea. Principales resultados de la encuesta a direcciones de carreras*. Situación a mayo 2020. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2018/09/DT5-USIEn.pdf>
- COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA (CSE) (2020). *Enseñanza en línea. Orientaciones para la aplicación de pruebas objetivas masivas en línea*. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/08/EnsenanzaEnLinea-PautasEvaluacion4.pdf>
- DE ALBA, A. (1995). *Posmodernidad y Educación*. Ciudad de México: Porrúa/CESU, UNAM.

- ENRICH, H. (2015). Desempeño estudiantil en la Facultad de Ingeniería. *InterCambios*, 2(1).
- ERRANDONEA, G., ORÓS, C., y PEREIRA, L. (2018). *Elementos para la evaluación y el monitoreo de los Ciclos Iniciales Optativos 2010 a 2015*. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2018/09/DT5-USIEN>
- EZCURRA, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-IEC/Conadu
- (2022). Abandono estudiantil y clase social. Hipótesis diagnósticas y conceptos. *RAES. Revista Argentina de Educación Superior*, 25(14). Recuperado de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1533>
- FISHMAN G. E., y SILOVA, I. (2023). Editorial: Educación comparada y enredos (de) coloniales: hacia un futuro de aprendizajes más sustentables y equitativos. *Revista Española de Educación Comparada*, (43), 11-19. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.37764>
- GIROUX, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder.
- HERNÁNDEZ, F. (2024). Decolonizar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. En 5.º Seminario Temático Colectivo Mónadas. *Diálogos pedagógicos en torno a la Universidad*.
- LUCARELLI, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MAGGIO, M. (2021). Enseñar en la universidad: Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 10(2), 203-217. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34097>
- PELÁEZ, F., y COLLAZO, M. (2017). *Propuesta de actualización de la escala de calificaciones de la Udelar*. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/escala-universitaria-Julio-2017.pdf>
- PICCO, S., LACHALDE, M. L., y LUPANO, N. (2012). *Ficha de cátedra: Tipos de curriculum: sistematización de algunos conceptos clave*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120501>
- PORLÁN, R. (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Moratá.
- RIQUELME, G. (2003). *Educación superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- VESSURI, H. M. (1987). The social study of science in Latin America. *Social studies of science*, 17(3), 519-554.

La Universidad se Investiga es una colección que publica investigaciones relacionadas con la educación superior en el Uruguay. Además de este objetivo principal, se propone divulgar información sobre la estructura del sistema educativo superior, datos sobre sus principales características e instrumentos útiles para el desarrollo de la investigación. De acuerdo con estas líneas, se han publicado aportes de la Maestría en Enseñanza Universitaria y de Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria con el apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza y Educación Permanente.

El desafío de esta colección es la divulgación de los resultados nacionales en el prolífero y creciente campo de la investigación educativa en contextos terciarios, en un formato accesible a todo aquel lector interesado en la temática.



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Prorectorado
de Enseñanza

