

Acta N° **3**  
Res. N° **35**  
Exp. **2021-25-5-000127**  
vp

Montevideo, 10 de febrero de 2021.

**VISTO:** la Resolución N° 65 de Acta N° 40 de fecha 11 de noviembre de 2020, por la cual se crea el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Enseñanza Universitaria (PRADEU) en el ámbito del Consejo de Formación en Educación.

**RESULTANDO:** que por el referido acto administrativo se aprueba el Documento Programa de Apoyo al Desarrollo de la Enseñanza Universitaria.

**CONSIDERANDO:** que se entiende corresponde realizar algunas adecuaciones en el referido documento.

**ATENTO:** a lo establecido en el Artículo 63 de la Ley 18.437 de fecha 12 de diciembre de 2008, en la redacción dada por el Art. 158 de la Ley N° 19.889 del 09 de julio de 2020.

***EL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN,***

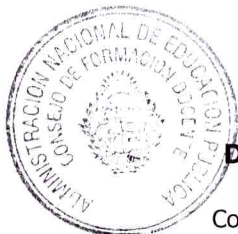
**RESUELVE:**

1) Dejar sin efecto el Resuelve 2) de la Resolución N° 65 de Acta N° 40 de fecha 11 de noviembre de 2020, y aprobar el documento Programa De Apoyo al Desarrollo de la Enseñanza Universitaria: PRADEU, de acuerdo al detalle que luce de fojas **33** a **45** y que forma parte de la presente Resolución.

2) Comuníquese a todos los Centros e Institutos dependientes de este Consejo, al Sector de Gestión del Profesorado Semipresencial, a los Institutos, Departamentos y Unidades Académicas, a la División Estudiantil, a la División Planeamiento Educativo, a la Asesoría Académica, al Departamento de Comunicaciones para su publicación en la página Web, al Consejo Directivo Central, al Consejo de Educación Inicial y Primaria, al Consejo de Educación Secundaria y al Consejo de Educación Técnico Profesional. Cumplido, archívese.



**Esc. Rosana García Paz**  
Secretaria General  
Consejo de Formación en Educación





**Dra. Patricia Viera Duarte**  
Presidente  
Consejo de Formación en Educación

□



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



TABLA DE CONTENIDO

## I. Nueva concepción de la formación de los profesionales de la educación

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

Para responder a las necesidades de la formación de los profesionales de la educación, independientemente del nivel educativo en el que van a ejercer, se deberá analizar la evolución de la sociedad, las diversas realidades; no solamente en lo que refiere a la educación, (incluyendo la educación online) sino, además, la contribución a la formación de ciudadanía, con el fin de visualizar las consecuencias y sus repercusiones en la profesión de los educadores.

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

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

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

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

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

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

- Flexibilizar de manera que el estudiante tenga la posibilidad de elegir parte de su trayectoria formativa.

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

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

## II. Didáctica de la Educación Superior

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

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

Sin embargo, la didáctica de la educación superior o universitaria, es un campo que tiene un desarrollo desde hace varias décadas. Ello ha permitido integrar, en este nivel,

procesos que promuevan aprendizajes en relación a los procesos de enseñanza y de evaluación que se desarrollan en el mismo.

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

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

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

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

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

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

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

### III. Relación Enseñanza – Investigación

En la actualidad, es imposible no percibir la importancia de favorecer la formación de los profesionales de la educación como docentes investigadores, a partir de los aportes de la investigación educativa (Munevar y Quinteros, 2006). Los desarrollos teóricos que promueven la práctica de la investigación en el ámbito educativo, por parte de los docentes, se ha incrementado en las últimas décadas (Stenhouse, 1985; Lankshear y Knoble, 2003). En Uruguay, las políticas educativas, tanto actuales como pasadas, buscan incorporar la práctica de la investigación en los diferentes centros educativos y, particularmente, en los Centros/Institutos de Formación en Educación.

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

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

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

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

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

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

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

### IV. PRADEU

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

En ese marco, se definen las siguientes líneas estratégicas:

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

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

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

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

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

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

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

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

## **PLAN DE ACCIÓN**

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Línea estratégica	Estrategias	Acciones	Recursos	Metas para 2021
N° 2	Incentivo a la presentación de	Promover la elaboración y	Especialistas que puedan	Se seleccionará un proyecto, por lo

<p>proyectos de investigación (disciplinares e interdisciplinares) que involucren a formadores y estudiantes. Los proyectos seleccionados contarán con apoyo específico del CFE. Promoción de la investigación como integrante de la formación, de modo que se transforme en una de las maneras de formar, enseñar y evaluar.</p>	<p>presentación de proyectos de investigación.</p> <p>Realizar al finalizar cada año lectivo una muestra de los resultados y la socialización de los mismos.</p>	<p>dar seguimiento y monitoreo a los proyectos.</p> <p>Traslados, alimentación, honorarios.</p>	<p>menos, por UTAD.</p> <p>La evolución promoverá que a fines del quinquenio cada Instituto/Centro tenga por lo menos un proyecto por área académica integrada.</p>
---	--	---	---

Línea estratégica	Estrategias	Acciones	Recursos	Metas para 2021
N° 4	Consolidación de equipos de liderazgo innovadores en cada institución formadora, para que sean guías, inspiradores de la indagación y la innovación, capaces de distribuir el liderazgo y empoderar a cada uno de los actores.	Creación de una Maestría sobre liderazgo educativo innovador. La Maestría combinará espacios de formación presenciales y virtuales, asimismo los espacios virtuales serán de manera rotativa en algunas UTAD, evitando la centralización de la formación de posgrado. Realizar por lo menos 6 cursos de especialización en el 2021 en dos UTAD, en el 2022 en otras dos UTAD, en el 2023 en otras dos UTAD.	Deben preverse horas de clase equivalentes a unas 450 horas en total, viaje estadía y honorarios de por lo menos dos especialistas extranjeros, alimentación para formadores y traslados para los mismos.	Inicio de la primera Cohorte de la Maestría.  Realización de por lo menos dos de los cursos de Especialización mencionados en las acciones.

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

Línea estratégica	Estrategias	Acciones	Recursos	Metas para 2021
-------------------	-------------	----------	----------	-----------------

---

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

---

## Bibliografía

- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Buenos Aires: Laborde.
- Alarcao, I. (2000). Profesor-investigador: Que sentido? Que formação?, *Cadernos de Formação de Professores*, 1(1), 21-30.
- ANEP. (2007). *Sistema Único Nacional de Formación Docente – Plan 2008. Documento Final*. Montevideo DFyPD.
- ANEP. (2019). *Censo Nacional Docente 2018*. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- Carro, L. (2000). Formación del profesorado en investigación educativa: una visión crítica, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(39), 15-32.
- Castaigns, M. (2019). *La investigación en la Formación en Educación*. Montevideo: Mastergraf
- CFE. (2015). *Los estudiantes de Formación en Educación. Estudio sobre los datos aportados por el censo de estudiantes del CFE 2014-2015*. Montevideo: CFE. Disponible en: [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos\\_aprobados\\_cfe/estudio\\_censo\\_2014-2015.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/estudio_censo_2014-2015.pdf)
- CFE. (2016). *Fundamentos y orientaciones de la Propuesta 2017*. Montevideo: Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular. Disponible en: [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos\\_aprobados\\_cfe/fundamentosyorientaciones\\_propuesta2017.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/fundamentosyorientaciones_propuesta2017.pdf)
- CFE. (2018). *Informe de matrícula del Consejo de Formación en Educación. Matrícula inicial y características sociodemográficas de los estudiantes*. Montevideo: CFE.
- CFE. (2020). *Datos de matrícula 2020*. Montevideo: División Información y Estadística del CFE.
- CIFRA. (2012). *Factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente*. Montevideo: CFE.
- Cochram-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside outside: Teacher research and knowledge*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cornejo, J. & Roble, MB. (2013). El rol de la extensión universitaria en la formación docente, *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(1).
- Elacqua, G.; Hincapié, D.; Vegas, E. & Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington: BID.
- Hernández, A. M. (2009). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas, Sanjurjo, L. (Coord.). (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.
- Imbernón, F. (2007). *La investigación educativa como estrategia de formación del Profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- INEEd. (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEEEd.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2003). La investigación docente y la reforma educativa democrática, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 705-731.
- Macedo, B. (2020). Reflexiones sobre la educación post-pandemia. Chile: Boletín Opiniones Iberoamericanas en Educación, Universidad Miguel de Cervantes.
- Mateo Andrés, J. (2012). La formación de formadores en la Educación Superior, *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), pp. 211-223. Disponible en: <http://redaberta.usc.es/redu>

- Munevar, R. y Quintero, J. (2006). *Investigación Pedagógica y Formación del Profesorado*. Mananziales: Universidad de Caldas.
- Murillo, J. (2006). *Retos de la innovación para la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Peri, A. (2014). *Charla TED Educación 2014 "Suéltame pasado". Cuando la historia explica la estadística*. Montevideo. Disponible en Internet: <https://www.youtube.com/watch?v=a-IGiaYifVw>
- Picco, S. (2012). *Extensión y Formación Docente en los orígenes de la Universidad Nacional de La Plata*. Disponible en Internet: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/viewFile/349/281>
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. España: Alianza Ensayo Editorial.
- Soneyra, N. M. (2012). *La investigación como innovación en la formación inicial del magisterio argentino entre 1980 y 2010*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Suasnábar, C. (2017). *Los ciclos de la reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000*. España: Revista Española de Educación Comparada N° 30, pp. 112-135.
- |   |
|---|
| <p>Tromben, V. (2016). <i>Gasto social y ciclo económico en América Latina y el Caribe</i>. Santiago: Naciones Unidas – CEPAL.</p> <p>UNESCO. (2015). <i>Declaración de Incheon</i>. República de Corea: Foro Mundial de Educación.</p> <p>UNESCO. (2020). <i>Inclusión y educación: todos, sin excepción</i>. Paris: UNESCO.</p> |
|---|