

*La detección de necesidades como instrumento para el diseño curricular –
“Propuesta de formación docente” Facultad de Derecho de la UDELAR*

Silvana Herou Pereira. Universidad de la República, Uruguay

licherou@gmail.com

Resumen

Un grupo de docentes se acercaron a una de la clase de Metodología de la Enseñanza para pedir algunas recetas para preparar el examen que los habilitara a presentar la monografía del curso de formación docente existente en la Facultad de Derecho de la Universidad de la República. Frente a esta solicitud fueron invitados a compartir algunas clases conjuntamente con los alumnos regulares de la Licenciatura en Relaciones Laborales.

Para ello se creyó que podría ser oportuno aplicar la metodología DACUM, luego de realizar la detección de las necesidades de formación para poder construir una guía curricular que hacer un aporte a todo el colectivo docente de la Facultad de Derecho.

Pero el DACUM es una metodología utilizada en empresas y no instituciones de educación superior, por eso sólo se aplicó la detección de necesidades de formación a partir de la información recogida en las entrevistas, lo que permitió diseñar las matrices presentadas, para luego realizar el desarrollo sistemático del currículo. Ya con la matriz de contenidos, se puede planificar un plan de formación tentativo para la población que tiene determinada sus necesidades formativas.

Palabras claves: Detección de necesidades de formación, Diseño curricular, Formación docente universitaria

The detection of needs as an instrument for curricular design. A teacher training proposal at the School of Law (UDELAR)

Abstract

The detection of training needs was applied based on the information gathered in the interviews, which allowed the design of the matrices presented, to then carry out the systematic development of the curriculum. With the content matrix, a tentative training plan can be planned for the population that has determined its training needs.

Keywords: detection of training needs – curricular design -university teacher training

Encuentro entre docente y estudiantes

Al tercer encuentro conjunto entre docentes y estudiantes del curso de Metodología de la Enseñanza, un alumno solicitó la palabra y expresó: «Los docentes no pueden pedir recetas, sino que deben saber qué es lo importante, qué se debe enseñar del programa del curso, cómo nosotros —los alumnos— aprendemos y, luego, pensar cómo van a enseñar y cómo van a evaluar, ¿no le parece, profe?».

En ese momento, los estudiantes comenzaron, a través de una lluvia de ideas, a plantear sus necesidades: «que los docentes presenten los contenidos nuevos usando las tecnologías», «que preparen las clases», «que no lean las diapositivas», «que pongan ejemplos», «que planteen casos y que lleven casos reales de los juzgados, de las audiencias o de mediaciones»; «que piensen que nosotros también sabemos leer los códigos», «que lo que necesitamos es analizar, no memorizar», «que tengan seguridad de que queremos aprender».

Los futuros docentes devolvían las consideraciones con preguntas: «pero, ¿cómo aprenden ustedes?», «¿qué quieren aprender?, ¿casos?, ¿cómo?», «¿por qué no les gustan las clases expositivas?», «se necesita saber la norma». Finalizadas las dos horas de clase se realizó una síntesis de los aportes surgidos y cada uno de los actores se quedó con tareas propias de sus roles.

Si un estudiante es capaz de relacionar lo significativo del proceso de enseñanza y del de aprendizaje para la formación de un docente, por qué no comenzar a pensar una nueva propuesta basada en las necesidades de los propios docentes de Derecho. Ya que cada individuo aprende de los otros en la medida que se pueden establecer las relaciones entre las propias experiencias sociales para luego incorporarlas en el propio proceso de formación (Vygotsky, 1979).

Gazaoini (2001) determina que la enseñanza del Derecho tiene características que son propias de su área de conocimiento, y que los docentes deberían procurar fomentar la autonomía de los estudiantes para que puedan desmenuzar los discursos, retomar los esquemas previos, así como promover el pensamiento activo, heterogéneo y dinámico característico de las ciencias jurídicas.

2. La formación del profesor universitario

La formación docente de los universitarios ha pasado por diversos estadios, en los

cuales cada profesor ha sido el responsable de la suya propia. Esta quedaba sujeta a sus decisiones. El docente debía elegir qué tipo de formación quería, en qué momento la realizaría y con qué objetivos. Por esta misma razón, algunas veces, ha estado dirigida más que nada a las necesidades individuales y no institucionales. El docente opta si quiere o no formarse. En caso de hacerlo, escoge la propuesta en función de intereses individuales y no en función de políticas de formación de la institución.

En los casos en que han surgido propuestas por decisión institucional, la universidad debió definir políticas de formación en función de los cambios producidos en el medio o de la implementación de políticas educativas de gobierno (por ejemplo, el uso masivo de la tecnología y la aplicación del Plan Ceibal en educación primaria y secundaria). Para su consecución, se requiere de docentes que puedan dar respuesta a estas necesidades, que usen en forma eficiente las tecnologías de la información y la comunicación, lo que, además, implica la existencia de una política de formación docente centrada en las necesidades de su propio proceso de desarrollo (Zabalza, 2007).

A partir de estas dos modalidades surge la primera de las preguntas: ¿las políticas de formación de docentes universitarios deben atender las necesidades de la institución o debe ser el profesor quien elija y decida qué formación desea?

En una universidad como la UdelaR de gestión pública y cogobernada, con fuerte arraigo democrático, la imposición de cualquier instancia generaría rechazo de forma inmediata, independientemente de las fundamentos y de las buenas intenciones que se persigan. Se requeriría una definición al respecto.

En el PLEDUR (2005) se establece que existe «una decidida política de formación docente procurando la mejora de la calidad didáctica de los docentes universitarios» (pp. 27). Además, se plantea que esta debe ser adecuada, ya que constituye un factor decisivo para asegurar que los contenidos de la enseñanza respondan a los fundamentos disciplinarios y didácticos, así como a los nuevos avances en el conocimiento, como forma de «consolidar el mejoramiento de la calidad de la actividad docente universitaria» (pp. 175-176).

Para poder dar respuesta a estas definiciones que surgen a nivel institucional, se creó la maestría en Enseñanza Universitaria (y su título intermedio de especialización), con el objetivo de «profundizar y consolidar la formación pedagógico-didáctica de los docentes, impulsando la creación de una oferta de formación de posgrado que contribuyera a la generación de conocimientos sobre la enseñanza universitaria» (Collazo, 2012).

En este proceso, la Facultad de Derecho ha continuado con la misma oferta de formación de los profesores adscriptos creada en el año 1963. El Dr. Grompone pensaba que la enseñanza tenía un gran valor desde el punto de vista de la formación humana y, el conocimiento científico o intelectual, un significado procedente del medio.

«La enseñanza superior se determina porque tiene como finalidad la formación especializada de los jóvenes para la actividad científica o intelectual o la técnica fundamentada en ella, y su caracterización se obtiene por la doble circunstancia, de ser una formación post-secundaria y porque prepara directamente para la actuación del hombre adulto» (Grompone, 1963).

Bajo esta óptica, en 1989 se promovió una formación algo segmentada, por un lado, dos cursos de metodologías (de la Enseñanza y de la Investigación Jurídica); por otro, la obligatoriedad de la práctica docente como un proceso formativo de agregatura (a la usanza de los años sesenta), sin coordinación entre práctica y teoría, y en fuerte tensión debido a la ausencia de reflexión y de una mirada pedagógica sobre las experiencias de la práctica de aula.

Una de las posturas más aceptada por las universidades respecto de la formación docente es la que integra, por un lado, programas y actividades que resulten interesantes por sí mismos y, por otro, que la formación repercuta en el reconocimiento institucional.

A raíz de sus investigaciones Wright (1994) concluye que lo que influye considerablemente en la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria es la promoción profesional. Algunos aspirantes de Derecho señalan que en los concursos docentes los criterios de evaluación deberían priorizar la formación específica, concretamente la de profesor adscripto. Esto resulta un gran desafío, ya que es importante definir claramente qué tipo de formación docente se quiere y sobre qué. Así se abren dos caminos a seguir: el de una formación generalista del tipo pedagógico o el de una formación más vinculada al área de conocimiento. Si se piensa en una formación básica, el papel de los docentes gira más en torno a la misión de enseñar que a lo profesional. En tal caso, deben ser capaces de resolver problemas relativos a la motivación del estudiantado, a la masividad, a las relaciones interpersonales y a la capacidad de transmitir una visión de la vida y del ejercicio profesional. Además, deben tener conocimientos de los procesos básicos de enseñanza-aprendizaje: preparación de materiales, diseño de actividades, planificación de sistemas de evaluación, uso eficaz de la tecnología, manejo de técnicas y habilidades para el trabajo con grupos. Estos procesos forman parte del territorio de un profesional de la

docencia, no están vinculados a un área de conocimiento específico, sino a todas.

Existe una corriente que plantea una orientación más relacionada con lo disciplinar cuyos procesos pedagógico-didácticos estarán condicionados por los contenidos propios de cada disciplina. Esta línea de pensamiento considera que la formación debe estar estrechamente vinculada con cada sector del conocimiento: dar una buena clase de Sistemas Constructivos en la carrera de arquitectura no es lo mismo que dar Normativa Jurídica en la misma carrera, ni es lo mismo que dar una clase de Derecho Penal en abogacía.

La discusión sobre la cuestión docente en la UdelaR ha girado en torno a dos posturas distintas hasta fines del siglo XX, pero hoy en día se está tratando de buscar un equilibrio entre ambas. Leitner (1998) nos habla de la *pedagogía académica*, especialmente la formación permanente del profesorado, fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

Un docente de Derecho Civil aparentemente no tiene nada en común con un docente de Economía Política, si se mira desde el punto de vista de los contenidos a desarrollar, pero ambos buscan las diferentes formas de mejorar el clima de clase o de plantear una evaluación adecuada para su área específica de conocimiento, ya que en los dos casos desarrollan sus asignaturas dentro del mismo plan de estudio de la carrera de abogacía. De ahí que la pedagogía universitaria tenga mucho que aportar en el ámbito de la formación. Como plantea Behares (2011), el aporte debe realizarse desde la mirada de la educación superior y no desde la educación media o básica. El docente universitario debe enseñar a sus estudiantes a desarrollar un conjunto de habilidades, actitudes y competencias necesarias para poder ejercer su carrera en un mundo complejo y cambiante, que presenta retos y respuestas. Si el docente asume su rol como tal, podrá exigirle al estudiante que asuma un nuevo papel, más activo, re-conceptualizando el aprendizaje como un proceso permanente de actualización, vinculado a la vida y a la experiencia. Pero esto no se logra si no hay primero una asimilación por parte del docente (Zabalza, 2007).

3. Detección de necesidades de formación

Las definiciones más ligadas al concepto de necesidad generalista mencionado afirman que las necesidades forman parte del ser humano. Autores como Sempere (1992) creen que estas no existen de manera biológica, sino que son simples percepciones de las personas. Por su parte, Stufflebeam et ál. (1984), Tejedor (1990), Kaufman (1972) y Gairín (1995) señalan que el concepto de necesidad formativa es complejo,

multidimensional, dinámico y susceptible de ser analizado desde diferentes perspectivas: basado en la discrepancia (necesidad normativa o prescriptiva) y basado en el problema (necesidad sentida).

Para reconocer las necesidades normativas es preciso que la administración y las instituciones definan el perfil ideal de docente y describan las funciones y características para cada puesto de trabajo. El profesor ya presenta unas capacidades, unas habilidades y unos conocimientos con los que accede a su puesto de trabajo, y estos pueden ser distintos a los exigidos por la institución. La diferencia entre lo que la institución diseña como perfil ideal y lo que el profesional tiene, es lo que determina la necesidad. La distinción existente entre el nivel real y el nivel de demanda es lo que se considera necesidad formativa, por lo tanto, eso es sobre lo que el profesional debería formarse, para lograr así una adecuación al perfil exigido.

En el caso de los profesores universitarios, la necesidad basada en la discrepancia sería la que se dibuja entre el umbral de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que tienen los docentes, y el que la institución universitaria considera que debería tener para ejercer de modo eficaz la docencia.

La necesidad sentida se basa en el problema que tienen los propios agentes: en lo que observan, sienten y expresan los protagonistas de la acción, es decir, los docentes. Es la que define la necesidad como un problema que se puede resolver y que a veces está al margen de lo que prescriptivamente se exige. Es una necesidad que tienen los implicados en la formación; estos son conscientes de ella y se sienten capaces de expresarla. Se basan en la exploración de los problemas generados diariamente en el lugar de trabajo y que incomodan o, incluso, inhabilitan al docente para la realización de ciertas actividades profesionales. Hay que tener en cuenta que no todos los problemas tienen solución y que algunos tampoco se pueden atender de manera inmediata, como señala Goldstein (1993). Habrá que diferenciar, durante el proceso, los problemas que requieren ayuda externa de los que se pueden resolver individualmente o con equipo docente.

Para realizar la detección de necesidades, se utilizaron las observaciones de las clases de aquellos docentes que permitieron el ingreso a ellas, y las entrevistas con profesores, aspirantes y tutores del curso de formación de adscriptos. Previamente se efectuó un minucioso trabajo de observación y análisis de diferentes materiales educativos, tanto impresos como a través de la plataforma EVA (por ejemplo, cursos en línea).

La información recogida en las entrevistas permitió diseñar una primera aproximación a las necesidades formativas que manifestaban los futuros docentes adscriptos. Para conocer estas demandas, se buscó retratar la realidad de los docentes de Derecho, haciendo una descripción minuciosa y extensa, con opiniones y aportes sobre las prácticas de enseñanza.

El estudio de caso realizado permitió recoger y analizar una amplia serie de datos, algunos recopilados a través de un proceso de revisión bibliográfica, otros a partir de la información vertida en las entrevistas. Todos debieron ser analizados con el objetivo de construir una matriz de formación.

La detección de necesidades de formación tiene como finalidad observar y estudiar los factores que inciden en la profesión docente en esta etapa de formación y que provocan problemas a la hora de realizar una trasposición didáctica ágil y efectiva. Con este trabajo se pretende poner al descubierto ciertas pautas que posibiliten la interpretación de una realidad múltiple: la formación de los docentes de Derecho.

4. Descripción metodológica

Para dar inicio a la detección de necesidades de formación se realizó un minucioso trabajo de indagación que sirvió como marco de referencia para obtener una especie de fotografía de las diferentes modalidades en las prácticas de enseñanza. También fueron tomadas en cuenta las opiniones de los docentes que se encontraban terminando la formación de profesores adscriptos.

Conducir a los distintos actores a una reflexión sobre cuáles son las necesidades de formación, es un primer paso para hacer una introspección crítica de la situación. Esto permite repensar la propia identidad docente, pero también puede generar respuestas de autonegación de la realidad, docentes que rehúyen de las responsabilidades o que reaccionan irónicamente (Shapiralschinsky, 2011; Wudy y Jerusalem, 2011).

Para lograr los aportes se trabajó con las siguientes técnicas:

- Observación de clase y seguimiento de cursos en plataforma.
- Entrevistas individuales y colaborativas.
- Revisión de documentos sobre la formación docente.

La aplicación de las técnicas seleccionadas favorece una recolección de aportes significativos abordada desde diferentes dimensiones, y hace posible establecer categorías y subcategorías de análisis.

Pueden observarse claramente tres momentos diferentes, que brindarán los

elementos indispensables para el diseño de un plan de formación. Se trabaja primero en forma individual y luego con el grupo colaborativo.

- a) Identificación de las necesidades: Cada actor describe las necesidades formativas. Luego se socializan en los grupos colaborativos y se elabora un único listado. Por último, se ponen en común frente a todos los participantes observando las necesidades particulares.
- b) Categorización de las necesidades: Se comparten los significados de cada una de las necesidades y se construyen las categorías. Es fundamental determinar y priorizar en qué orden se podrán ejecutar o planificar las necesidades.
- c) Priorización de las necesidades en forma consensuada: Esto se logra a través del grupo colaborativo, mediante un debate participativo y respetuoso. Este momento es fundamental, ya que posibilita un ordenamiento y una selección consensuada.

i. Observación de clase

El diseño de la pauta de observación fue ideado y realizado para poder examinar una instancia de clase que mantuviera características similares a las de un día habitual. La guía de observación combina preguntas cerradas (estandarizadas), a través de las cuales se constatará la presencia o no de aspectos considerados relevantes en una situación de aula y su grado de adecuación.

La información que se pretendió recabar fue la siguiente:

- Datos personales del docente.
- Información sobre el grupo.
- Planificación de la clase (objetivos, contenidos, criterios de evaluación, etc.).
- Desarrollo de la clase (metodología de trabajo, técnicas, estilos de enseñanza, uso del tiempo, materiales educativos, evaluación, recursos).
- Observaciones.
- Autoevaluación del docente.

Se utilizaron los mismos criterios para el seguimiento de los cursos presenciales que para los que tienen como soporte el uso de la plataforma EVA. Es importante destacar que el servidor de la Facultad de Derecho es el mismo que utilizan los programas de nivel central de la UdelaR.

ii. Entrevistas

Luego de las observaciones de las clases, se realizaron cinco entrevistas, cuyo objetivo fue analizar los diferentes aspectos visualizados en las clases. Estas fueron procesadas en función de los aspectos que podrían proporcionar información sobre las necesidades de formación en planificación, evaluación de aprendizajes, diseño curricular, gestión educativa, normativa universitaria y tecnologías.

Según Aránega (2013) los cambios más relevantes son los que suceden en los ámbitos donde le toca desarrollarse al docente, y estos pueden ser:

- *Profesional.* Emergen nuevas fuentes de trabajo que brotan de potenciales específicos y que, además de conocimientos científicos, requieren nuevas competencias en los futuros titulados universitarios.
- *De gestión del conocimiento y apropiación de éstos.* Las informaciones que se reciben diariamente se sobredimensionan y los medios tecnológicos hacen variar las formas de acceder a ellas, de seleccionarlas y de tratarlas.
- *Tecnológico.* En la misma línea mencionada, las TIC ofrecen oportunidades de gestión, de divulgación de la información y el conocimiento, así como de relación y seguimiento de actividades que enriquecen el panorama personal, profesional y organizativo.
- *Epistemológica.* Los conocimientos se amplían y algunas disciplinas se transforman en transversales, lo que da lugar a titulaciones de saberes correspondientes a diferentes ramas del conocimiento.
- *Equipos de trabajo.* Muchos equipos de trabajo están conformados con profesionales de diferentes campos científicos. La colaboración entre expertos abre inéditas miradas al mundo que reclama nuevas competencias personales y sociales.
- *Económico.* Las formas de producción dejan de ser de tipo territorial y pasan a tener un alcance internacional. Las fronteras se reducen a aspectos políticos. La movilidad profesional es un hecho cada vez más evidente.
- *Cultural.* La movilidad internacional facilita el acercamiento y el cruce de culturas, lo cual obliga a revisar modelos de relación, de convivencia y de ciudadanía.

Además se pudo contar con cuatro docentes nuevos que se integraron a los grupos de discusión, dos docentes que ya habían presentado la monografía y dos que están por entregarla. En este grupo, llamado *colaborativo* por Aránega (2013), se trabajó la categorización de las necesidades de formación.

iii. Revisión del material educativo y/o de apoyo

La revisión del material educativo sirvió como base para la elaboración del marco conceptual y para comprender qué conceptualización sobre educación tienen los docentes de Derecho.

Sistematización de los datos

De toda la información recogida surgen algunas categorías y subcategorías, con sus descriptores que las definen.

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Descripción
Necesidad formativa	Necesidades propias Necesidades surgidas desde la institución	N profesional N personal N institucional N sociales	Lo que vive como necesidad propia o de la profesión Necesidades formativas institucionales y sociales
Experiencia docente	Previa al ingreso a la UdelaR Ejercicio docente	En cualquier ámbito En formación docente	En cualquier ámbito y nivel educativo En educación superior
Formación docente	Formación pedagógica previa Formación en investigación previa Formación en investigación jurídica	Importancia Gestión de la investigación Diseño de instrumentos para la investigación Diseño de instrumentos Pautas para la elaboración de informes	La formación que se ha obtenido antes del ingreso a la UdelaR Formación para la gestión de la investigación y/o investigación jurídica
Planificación docente	Planificación de los objetivos Planificación de los contenidos	Formulación Selección Diseño Formulación Selección Diseño	Priorización de los objetivos en su planificación Priorización de los contenidos en su planificación
Metodología docente	Motivación Gestión Estrategias Funcionalidad Recursos en el aula Uso de las TIC	Intrínseca Extrínseca Tiempo Espacio Clima del grupo Individuales Del grupo Innovaciones Actividades ligadas a la realidad Organización de los trabajos prácticos Soportes Por los docentes Por los estudiantes	La motivación que demuestran los estudiantes en sus estudios Todos los recursos que puedan ser regulados por el docente Las estrategias que pueden ser utilizadas en determinadas metodologías dentro y fuera del aula Intervenciones que facilitan la relación o conexión de los conocimientos y habilidades Como forma de

			preparación de las clases Uso de las TIC y sus diferentes funcionalidades
Evaluación	Tipologías Instrumentos Autoevaluación	Diseño y tipologías Estrategias y diseño Reflexión sobre la práctica	Cómo se plantea la evaluación, cómo se la diseña y cómo se reflexiona sobre ella
Modalidad formativa	Personal Grupal	Lecturas Trabajo colaborativo Trabajo cooperativo	Modalidades formativas para la formación individual o grupal

Cuadro 1: Matriz con categorías y descriptores. Diseño propio

De las categorías que se presentaron, podemos inducir otras categorías con relación a la docencia:

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Descripción
El conocimiento	Disciplinar Didáctico Instrumental	Conocimiento profundo de la disciplina Estrategias Metodologías Técnicas Habilidades para comunicarse	Conocimientos propios de la disciplina Conocimientos y destrezas para implementar adecuadamente la metodología Comunicación efectiva, funcional de manera individual y grupal
Concepciones y creencias	Sobre educación Figura del docente	Vocación del docente	Concepciones y creencias sobre el rol docente
La experiencia	Experiencias previas	Las experiencias previas docentes	Tiempo de ejercicio docente previo a la universidad
Obstáculos internos y externos	Institucionales Sociales Logísticos	Normativos Horarios laborales Salones	Normas de ingreso Conformación de los grupos Conformación de los grupos y distribución de los salones
Planificación docente	Existencia de planificación docente Dominio de la planificación	Objetivos, contenidos, actividades, tiempo y evaluación ajustados Gestión del tiempo Características del grupo	Planificación flexible de acuerdo a contenidos, tiempo, etc. Ajustes de programación
Metodologías, uso y conocimiento	Relacionada a la materia Motivación de los estudiantes	Uso de metodologías innovadoras	Conocimiento profundo de las metodologías a usar en función de su disciplina Uso de TIC, así como de metodologías innovadoras.
Modalidad de trabajo en el aula	Individual Grupal	Autonomía Trabajo en equipo	Fortaleciendo las competencias
Elaboración de material de apoyo	Materiales de apoyo	Escritos Gráficos	Recursos para utilizar en clase
Dominio de las	Uso de <i>Moodle</i>	Para enseñar Para hacer seguimiento	Uso de las TIC como instrumento para

tecnologías		Para evaluar	favorecer los aprendizajes
Evaluación	Diagnóstica Continua Producto	Breve sondeo Con o sin devolución examen/ parciales	Para identificar conocimientos Seguimiento y apoyo Para saber si hubo aprendizaje

Cuadro 2 : Matrizado con categorías relacionadas con la docencia. Diseño propio

La matriz anteriormente presentada permite ver algunos indicadores de hacia dónde debería encaminarse la reformulación de la formación de los profesores adscriptos de la Facultad de Derecho.

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Descripción
Formación	Entre profesionales de la especialidad Entre `profesionales de campos disciplinares diferentes	Dentro de la misma disciplina Entre diferentes disciplinas	Formación que se puede dar entre profesionales de igual o distinta disciplina
Modalidades formativas	Presenciales Semipresenciales		Modalidades que favorezcan el uso del tiempo
Contenidos de la formación	La universidad Planificación de la ES Currículum Normativa de la ES Uso de las TIC Evaluación de la ES	Historia de la ES Planificación de la ES Planes de estudio Normativa de la ES Uso del EVA Criterios de evaluación	Las condiciones que se consideran necesarias e indispensables para que la formación en la universidad sea efectiva y llegue al máximo de docentes
Formación docente inicial	Diferente modalidad Diferentes contenidos		La formación pedagógica se debería planificar en función de la experiencia docente
Evaluación	Tipologías Criterios Instrumentos Impacto		La evaluación como necesaria para poder modificar e incorporar aspectos nuevos a la práctica de aula
Institucional	Estructura formal Planes de estudio Normativas Autonomía universitaria Acreditación y reconocimiento	Plan de formación Normativas vigentes	Elaboración de un plan de formación adaptado a la realidad de la formación de Derecho Con reconocimiento institucional

Cuadro 3: Matriz de necesidades de formación. Diseño propio

Todos los docentes entrevistados consideran que es fundamental la existencia de una oferta de formación permanente que dé continuidad a la formación académica o, en su defecto, que la que se brinda dentro de la Facultad de Derecho tenga un mayor reconocimiento dentro de la UdelaR y habilite el ingreso a la maestría y al doctorado en

Educación.

De acuerdo al análisis realizado, los contenidos formativos más solicitados por los docentes se corresponden con las siguientes categorías:



Gráfico 1: Necesidades de formación para los profesores de adscriptos

A partir de la descripción de los principales contenidos surgen algunos temas que deberían ser tratados:

Contenidos	Temas
<ul style="list-style-type: none"> • Planificación y organización de la clase 	Diseño de actividades de clase Diseño de actividades de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías docentes 	Estilos de enseñanza Métodos y técnicas Estrategias para la enseñanza del Derecho Seminarios de investigación Consultorios jurídicos
<ul style="list-style-type: none"> • Investigación de las prácticas docentes 	Gestión de la información de las prácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión de las prácticas 	Buenas prácticas Experiencias exitosas Formas de evaluación

<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación entre institutos y UAE enseñanza 	Conjunción teoría-práctica Tensiones entre lo pedagógico y lo académico
<ul style="list-style-type: none"> • Ética docente 	Responsabilidad docente
<ul style="list-style-type: none"> • Formación de equipos docentes 	Trabajo colaborativo Trabajo cooperativo Trabajo interdisciplinario
<ul style="list-style-type: none"> • Gestión universitaria 	Gestión académica Normativa universitaria
<ul style="list-style-type: none"> • Formación en el uso de Moodle 	Manejo de plataforma educativa Uso de recursos educativos (mapas conceptuales, wikis, foros, evaluaciones a través de EVA)
<ul style="list-style-type: none"> • Formación en metodología de la investigación • Formación en investigación jurídica 	Técnicas e instrumentos Vínculos con la enseñanza y la extensión

Cuadro 4: Contenidos para la formación de profesores adscriptos. Diseño propio

Tras recabar toda esta información, y luego de la validación llevada a cabo por los docentes que participaron en los grupos colaborativos, se pudo pensar en un diseño de la propuesta de formación basada en las necesidades de los docentes de Derecho.

Fundamentación de la propuesta

Las exigencias derivadas de la implantación de un nuevo plan de estudios (2016) está diseñando un nuevo escenario en la función *enseñanza universitaria* vertebrado en torno a dos ejes, a saber: enseñar a aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en las distintas disciplinas a los problemas que plantea la práctica o situar al alumno en el centro del sistema.

En este nuevo escenario nos encontramos con un docente que deja de ser transmisor de sus conocimientos para convertirse en un orientador y dinamizador del proceso de aprendizaje de los estudiantes. A su vez, el estudiante debería adoptar un papel mucho más activo y autónomo, dejando de ser un mero receptor de conocimientos para ser el artífice de su propio proceso de aprendizaje.

Tradicionalmente, la enseñanza universitaria en Derecho ha estado centrada en el modelo escolástico, es decir, el dictado de clases magistrales junto con el estudio de los códigos, las leyes y las normas. Este modelo tiene la ventaja de que transmite un gran volumen de conocimientos y de datos, pero tiene el inconveniente de que no lleva al alumno a ejercitar habilidades cognitivas, como el razonamiento crítico, el

cuestionamiento de problemas o la relación de conceptos y categorías jurídicas.

No hay dudas de que el profesional universitario ha de formarse durante toda su vida y, esa formación, como lo expresa Imbernón (2011, p. 388), la realiza para profesionalizarse y para encontrar soluciones a las situaciones problemáticas en el ámbito de trabajo que desarrolla. El profesional universitario que trabaja haciendo docencia requiere de una formación que dé respuestas para mejorar la calidad de sus prácticas de enseñanza y que, además, lo haga sentir satisfecho con sus experiencias como docente.

En este escenario de cambio de paradigma docente, uno de los aspectos más relevantes es el relacionado con la renovación metodológica. Esto ofrece la oportunidad de pasar de una enseñanza centrada en exceso en la retención memorística, y necesariamente reductiva del ordenamiento jurídico, a otra en que se potencia más la adquisición de las destrezas y habilidades específicamente jurídicas (comprensión de textos jurídicos, redacción de documentos, exposición oral, debate sobre argumentos jurídicos, etc.).

Si las clases son numerosas, los espacios de las aulas son inadecuados y el tiempo es poco, resulta difícil que se logre la motivación para que los docentes puedan ser innovadores, mejoren las experiencias y la calidad educativa. La mayoría de los docentes universitarios valora positivamente su experiencia como profesor, por lo que le aporta, por el desafío que genera año tras año. Son muy pocos los que señalan que dejarían la docencia. En la docencia del Derecho prácticamente todos, docentes y aspirantes, ejercen su profesión en forma liberal. Muchos entienden que la docencia les da estatus social o consideran que ejercerla es una forma de devolver en parte lo que recibieron de la enseñanza pública; otros están deseando jubilarse de sus actividades profesionales para dedicarse a pleno a la docencia universitaria.

Desde los orígenes de la formación de abogados y notarios, se pensaba que era necesario contar con una formación del profesorado universitario, inicial y permanente, aspecto fundamental e imprescindible en una universidad que mire hacia el futuro. Estas premisas, plasmadas en ordenanzas universitarias y reglamentos, han permanecido en el ideario de los docentes, pero pocos se han preguntado si la formación actual de profesores adscriptos satisface las necesidades de hoy, pleno siglo XXI.

Con el trabajo de detección de necesidades se pone de manifiesto que los docentes de Derecho requieren una formación con carácter pedagógico universitario. Además, precisan conocer el génesis de las universidades en el mundo, entender el rol del docente,

las diversas formas de relacionamiento con el conocimiento y la importancia de trabajar en equipo y por áreas de conocimiento, lo que ayudaría mucho a la implementación del nuevo plan de estudios que comenzó a partir del año 2017.

Contar con una formación pedagógica *aggiornada* y adecuada a las dimensiones de la educación superior, que integre las funciones universitarias desde el inicio de la formación de grado, con apoyo institucional para innovar y reconocimiento en los concursos de ingreso o ascenso, serían aspectos positivos que favorecerían el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del Derecho en nuestro país.

Algunos docentes reclaman que los pedagogos brinden formación actualizada sobre competencias, planificación educativa, metodología, incorporación de las TIC, conexión entre práctica y teoría, y esto unido a una reflexión conjunta entre los departamentos e institutos con los especialistas en educación. El objetivo es buscar una mirada integradora y colaborativa entre las diferentes áreas de conocimiento.

Imbernón (2011) plantea la necesidad de una «formación pedagógica del docente universitario que pase por favorecer el debate y la construcción de unas bases reales sobre las cuales construir los proyectos de formación, que eliminen los procesos de atomización, gremialismo e individualismo en el trabajo profesional» (pp. 389).

Todo docente universitario, desde su formación inicial, genera su trabajo en la institución universidad y, como dicen Carr y Kemmis (1988), más allá de enseñar a planificar rutinas docentes o estrategias de enseñanza, se ha de realizar «un esfuerzo orientado a mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas educativas y sociales» (p. 7),

Pero la formación docente universitaria es un procedimiento intencional de producción y transmisión de saberes y habilidades en el cual se pone en juego el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el que la institución persigue algún fin. Con este proceso, se pretende transmitir conceptos, teorías, desarrollar destrezas o habilidades didácticas (los contenidos de la formación docente). Estos contenidos se suelen vehiculizar a través de determinadas acciones o actividades de enseñanza-aprendizaje tendientes a comprobar resultados con una finalidad pedagógica y/o de certificación, lo que no es más que evaluar.

Imbernón (2011) considera que lo único mutable en el mundo actual es el cambio, por eso la formación no sirve para estar al día, sino para comprender ese cambio constante. Hay que entender que la formación docente no puede permanecer inmóvil por mucho tiempo, debe cambiar; además, debemos considerarla como un elemento revulsivo para

interpretar y comprender la incertidumbre (pp. 292). De este modo se hace imprescindible la reformulación de la formación de los profesores adscriptos, con el objetivo de darle a los nuevos docentes la posibilidad de comprender el cambio y la incertidumbre.

La mejora de la función docente no solo depende de las metodologías utilizadas en las aulas, sino de la implicación que tiene la universidad y todo el colectivo docente. Formar solo en los aspectos metodológicos, alejado de los aspectos académicos, no lleva a buen puerto; al contrario, puede derivar en una visión estereotipada del conocimiento pedagógico (Behares, 2011). Una formación pedagógica que no coordine con los institutos equivale a seguir en este mismo estado en el que para unos la formación es un «monstruo» y, para otros, es algo que solo sirve para las carreras de Derecho.

Imbernón (2011) establece que se debería cuestionar la legitimación histórico-oficial del conocimiento pedagógico mecanicista, que tanto daño le ha hecho a la formación docente. Se debería analizar el modelo relacional y de trasmisión.

A partir de la detección de necesidades, se ha tratado de pensar en el diseño de un plan de formación de los profesores adscriptos adaptado a ellas, atendiendo lo que han expresado los diferentes actores de la Facultad de Derecho. Un aspecto a tener en cuenta es que los planes de formación no pueden ser estandarizados, sino que deben adecuarse a las necesidades del grupo de docentes que conforman el escenario, a su historia, a su tradición formativa, así como a otras necesidades expresadas por los diferentes actores que son los destinatarios directos de esta planificación.

i. Programa de formación docente

i.1. Presentación

La formación de los profesores de la Facultad de Derecho se debe considerar como un proceso continuo, ya que es un hecho que los profesionales que se inician en la carrera docente necesitan apoyo y asesoramiento sistemático para desempeñarse en su nueva tarea didáctica-formativa.

El objetivo básico de este curso será el de facilitar una formación a los aspirantes a profesores universitarios de la Facultad de Derecho para ayudarlos a integrarse como docentes en el ámbito de un nuevo plan de estudios de Derecho del año 2017, así como propiciar la adquisición de una formación básica para el desarrollo de competencias profesionales en docencia.

Este nuevo plan se fundamenta en las siguientes premisas:

- La presentación de un planteamiento teórico-práctico basado en un estudio de las necesidades formativas de los docentes que aún están en el proceso de formación como adscriptos, y de las habilidades y destrezas para el ejercicio de la docencia (a través del análisis de tendencias, estrategias y experiencias).
- La articulación entre teoría y práctica, de modo que la teoría sirva de referencia para la práctica, propiciando un saber práctico profesional del docente que medie entre las diferentes corrientes de enseñanza y la acción.
- Es realista ya que pretende alejarse del intelectualismo desconectado de la realidad de la educación superior y del aula.
- Cuenta con asesoramiento y apoyo individualizado a través de tutores expertos en pedagogía universitaria que trabajan en forma coordinada e interdisciplinariamente con los docentes de los distintos institutos, a fin de reflexionar y resolver problemas de la práctica.
- Promueve el aprendizaje entre pares, con el objetivo de compartir experiencias exitosas y buenas prácticas de enseñanza.

i.2. Objetivos del curso de formación de profesores adscriptos

- Conocer el contexto universitario, tanto en lo estructural como en lo funcional.
- Promover el nuevo perfil del docente por área de conocimiento, de acuerdo al nuevo plan de estudio de las carreras de Derecho.
- Formar docentes expertos en el conocimiento de las funciones universitarias y las competencias docentes requeridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: planificación de la docencia, métodos de enseñanza, evaluación, motivación, habilidades de comunicación, etc.
- Introducir las TIC como herramientas didácticas aplicables a la docencia universitaria.
- Potenciar el intercambio de experiencias docentes.
- Conocer algunas buenas prácticas (metodologías, planificación de las asignaturas y técnicas de evaluación) que favorezcan los aprendizajes con sentido y significado.

i.3. Competencias

- Construir una nueva visión del quehacer docente en el contexto universitario.
- Gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera sistemática.

- Conocer y aplicar las distintas metodologías de enseñanza.
- Utilizar las tecnologías como instrumentos para generar aprendizajes significativos.
- Promover las interacciones entre estudiantes y docentes.
- Conocer y aplicar las diferentes técnicas de evaluación de aprendizajes.
- Gestionar el diseño y planificación de las actividades áulicas.
- Desarrollar el pensamiento reflexivo en el marco de la práctica docente universitaria.
- Promover el trabajo interdisciplinario.
- Potenciar el trabajo colaborativo entre estudiantes y docente.

i.4. Destinatarios del curso

- Aspirantes a docentes de la Facultad de Derecho.
- Aspirantes que no hayan culminado el curso de adscriptos.
- Docentes de diferentes unidades curriculares de las carreras de Abogacía y Notariado.
- Docentes de las carreras de Relaciones Internacionales y Laborales.
- Docentes del área de Ciencias Sociales.

i.5. Duración del curso

Estará constituido en bloques temáticos, los cuales se podrán desarrollar en un año, dependiendo de si el curso es de carácter semestral o anual. Tendrá una ponderación de 50 créditos si se cumple con todos los requisitos establecidos. Su certificación, de acuerdo a la normativa vigente de la UdelaR, corresponde a un diploma. Este habilita para continuar con la maestría de Enseñanza Universitaria del Área Social y Artística.

i.6. Modalidad

- Semipresencial.
- Seminarios presenciales con el apoyo de la plataforma educativa EVA.

i.7. Contenidos temáticos

Módulo I: El contexto universitario

La universidad en el siglo XXI: era del conocimiento y de la información.

La UdelaR en el marco de las universidades latinoamericanas.

Funciones de la UdelaR.

La carrera docente: docencia e investigación en la UdelaR.

Cultura universitaria.

- **Módulo II: Modelos y teorías de la enseñanza universitaria**

Los modelos educativos en la universidad.

Teorías de enseñanza y teorías de aprendizaje.

Teorías de aprendizaje para la educación superior

La androgogía: la formación de adultos en la universidad.

- **Módulo III: Enseñanza universitaria**

Clima de clase: estrategias para motivar y promover la participación.

Habilidades comunicativas.

Las funciones universitarias: definición y características.

Enseñanza-extensión.

Enseñanza-investigación.

Trabajo interdisciplinario y trabajo en equipo con una mirada interdisciplinar.

- **Módulo IV: Planificación de actividades de enseñanza**

Proceso de planificación de una actividad formativa.

Formulación de los objetivos.

Selección de contenidos.

Métodos y técnicas.

Recursos didácticos.

Criterios de evaluación.

Planteamiento de una actividad.

Dictado de una clase.

- **Módulo V: El proceso de evaluación**

Tipologías y sus características.

Evaluación de aprendizajes en la educación superior.

Evaluación de planes y programas.

Evaluación y acreditación.

Diseño e instrumentos de evaluación de aprendizajes.

Diseño de instrumentos de evaluación institucional.

Diseño de instrumentos de evaluación de planes y programas.

- **Módulo VI: Buenas prácticas**

Actividades en las clases.

Observación de prácticas de enseñanza.

Reflexión de las actividades prácticas.

Evaluación de las prácticas de observación.

- **Módulo VII: Uso de las tecnologías en la educación superior**

Herramientas virtuales.

Mapas conceptuales, uso de *wikis*, *grouping*, foros, evaluaciones en líneas.

Portafolios.

Docente tutor.

Docente administrador de cursos.

Diseño de guías *e-learning* de aprendizaje y de evaluación.

i.8. Sistema de evaluación y acreditación

- Los participantes deberán asistir y participar de al menos un 80 % del total de las actividades previstas en forma presencial.
- Tener una participación activa en la plataforma educativa.
- Cada aspirante deberá dictar al menos tres clases.
- Para obtener el diploma del curso de formación de profesor adscripto deberán:
 - a. Presentar la planificación de un curso de acuerdo a las pautas establecidas.
 - b. Dictar una clase bajo la supervisión del docente tutor de la especialidad y el docente de pedagogía responsable de la formación didáctica.
 - c. Armar un curso en la plataforma.
 - d. Presentar y tener nota de aprobación de un trabajo monográfico sobre el tema del curso en el que participó como ayudante (tema seleccionado por el instituto).

La nota final de aprobación está dada por promedio de las cuatro actividades, y se exige como mínimo la nota 6.

Finalizada la evaluación y elaborada el acta final del curso, pasará a la sección Bedelía a los efectos de iniciar los trámites administrativos para la solicitud del diploma correspondiente.

7. Reflexiones finales

Es importante destacar que aunque la formación pedagógica, con sus elementos constitutivos (finalidad, contenidos, actividades y evaluación), sea el centro de todo programa de formación, la diferenciación de cada programa está dada en función de cómo estos elementos se relacionan y materializan y, sobre todo, en función del modelo de docente que se pretende o se necesita. Este proceso requiere de distintas posturas conceptuales que orienten el diseño y desarrollo del currículum de formación.

Si se necesita un docente que se adapte a las necesidades formativas del nuevo plan de estudios de las carreras de Derecho, no alcanza con la voluntad de los diseñadores del plan para modificar el pensamiento rutinario (instalado también en la acción). Se requiere que los docentes —actores de este proceso— tomen conciencia de esos cambios e incorporen una forma de proceder que dé cuenta de la necesidad de la formación docente para permitir una enseñanza reflexiva. Si como docentes comprendemos que la formación actúa como revulsiva y como arma para la autorrenovación, podremos asumir la necesidad de su existencia (Imbernón, 2011).

La formación de los docentes universitarios apoyará los cambios respecto de:

- El desarrollo de una postura crítica y reflexiva de la docencia universitaria.
- Una mayor apertura a los cambios socioculturales y políticos.
- La constante búsqueda de la autoformación.
- El mantenimiento del vínculo entre la teoría y la práctica docente.

La formación docente no puede ser obligatoria, pero debería ser apoyada y promovida desde las esferas institucionales, a través de su reconocimiento en el momento del ingreso a la docencia o en los ascensos.

Los docentes deberán tomar conciencia de la necesidad de mejorar la trasposición didáctica de los conocimientos de su disciplina y apropiarse de la idea de que esto favorece el conocimiento académico. Pero ¿cómo hacer para romper las inercias institucionales, los miedos y las ideologías obsoletas? Lograr desarticular estas cuestiones tan arraigadas es algo complicado, ya que requiere de un cambio que va más allá de la existencia de un curso de formación. Es preciso una reestructuración de la organización de la facultad, una redefinición de la formación en docencia universitaria y una toma de conciencia acerca de qué obligaciones tiene un profesor frente a sus alumnos y frente a la sociedad en su conjunto.

Imbernón (2011) sostiene que pensar que la formación docente soluciona todos los

males institucionales es pensar que una organización se puede salvar solo con instancias de capacitación. Sabemos que esto no es fácilmente asequible; pero sí creemos que, a través de pequeñas modificaciones, se pueden generar cuestionamientos y cambios en los docentes. Tratar únicamente los aspectos metodológicos y didácticos como «cura de males académicos», puede inducir a los mismos errores que se está tratando de corregir, con una visión sesgada y estereotipada de la pedagogía (Imbernón, 2011; pp. 392).

La mejora de la calidad involucra a toda la organización educativa, a la universidad en su conjunto, a todo el colectivo docente y a la Facultad de Derecho en particular. Pensar una formación pedagógica teórica sin conexión con la práctica de aula trae aparejado más complicaciones que la propia ausencia de formación. En toda formación resulta valioso facilitar los espacios de reflexión y participación; en nuestro contexto, pedagogos, abogados y notarios deben trabajar conjuntamente para crearlos.

Imbernón (2011) habla de «ayudar a repensar la práctica docente desde la conciencia de la contextualización y la complejidad del acto educativo» (pp. 393). Introdujo la idea de una formación inicial para todo aquel que ingrese a la docencia, que posibilite adquirir los primeros elementos de la socialización profesional y facilite los medios para reflexionar sobre lo hecho en las prácticas de enseñanza.

El modelo curricular que se acuerde implementar para formar a los noveles docentes universitarios deberá incorporar tres elementos fundamentales:

- a) La planificación del trabajo en sus diversas dimensiones.
- b) La gestión, con diversos recursos (materiales) para crear y recrear los datos de la realidad cultural con la que se encuentra el docente.
- c) La evaluación de los aprendizajes.

Para Imbernón (2011) no se puede pensar en planificación sin gestión, y ambas deben ser acompañadas de la evaluación. Esta tríada, desde sus orígenes, debe estar presente. No alcanza con que el docente tenga una sólida preparación; se requiere también pericia, destreza y, sobre todo, voluntad para desarrollar diversas funciones y actividades como la discusión, el monitoreo, el diseño y la gestión del conocimiento. A esto se agrega, además, la necesidad de contar con habilidades en el manejo de medios y herramientas tecnológicas.

Es necesario que, como docentes, miremos hacia atrás y hacia adelante para reflexionar y analizar nuestro propio accionar, asegurando trascendencia en la educación

y aproximándonos a una visión más integral y humanista. No obstante, no puede descuidarse la formación vinculada a la investigación, pues esta es una de las funciones fundamentales de la universidad que, a su vez, nutre, oxigena y se refleja en la formación de su profesorado y de los estudiantes. Es preciso buscar un equilibrio que impida la sobrevaloración de la investigación (sin olvidar que es parte de la cultura colectiva) por sobre la docencia. La universidad debe promover una docencia valuada, una investigación útil y una difusión del conocimiento. Para esto se requieren cambios sustanciales: aumento de recursos económicos para la docencia y para la investigación educativa; mayor preocupación por la relación enseñanza-aprendizaje, modificación de las formas de relacionamiento entre los institutos o departamentos y las UAE.

No cabe duda alguna sobre la necesidad de incentivar propuestas formativas nuevas en la órbita de la docencia universitaria. Resulta imperioso romper con la hegemonía universitaria que se reproduce a sí misma y buscar que esta esté apta para producir y diversificarse frente a las necesidades reales y sentidas que tienen los docentes universitarios del siglo XXI.

Reflexionar sobre las prácticas genera nuevas oportunidades para analizar las causas de los problemas que se dan en la situación de aula. Además, permite pensar en las concepciones propias de los docentes y en la toma de decisiones que promuevan la mejora de esas prácticas. La reflexión conjunta y la colaboración entre pares permiten, al trascender lo estrictamente individual, un mayor conocimiento profesional y una superación de la soledad del enseñante, problema al que aludía una entrevistada a través de la expresión «me dejaron sola con mi alma».

Construir un conocimiento profesional colectivo requiere del análisis de las diferentes prácticas docentes. Su principal objetivo es aprender a interpretar, comprender y reflexionar acerca de la enseñanza y la realidad social en forma conjunta y comunitaria. La propuesta aquí presentada permitiría pensar en un profesional reflexivo de las prácticas de enseñanza, poseedor de teorías implícitas del currículum, de la enseñanza y del aprendizaje de la educación superior, y que tenga capacidad de desarrollo autónomo: un verdadero docente con capacidad reflexiva y crítica (Rodríguez, 1997).

El docente universitario no nace profesor de la universidad, se hace. Muchos llegamos a la docencia a partir del entusiasmo que nos genera todo lo vinculado con la enseñanza; existe disposición, compromiso y gusto por esta tarea. No obstante, no hay ejercicio profesional de la calidad sin una formación específica y sistemática sobre el

oficio correspondiente. Entonces, y tal como surge de varios de los entrevistados, cabe preguntarse por qué para ejercer la docencia no se pide una formación específica previa.

Si el docente universitario contara con cierto grado de formación para ejercer la enseñanza, su desempeño no implicaría un trabajo artesanal o una sumatoria de intentos, de ensayos y errores. Muchos autores consideran que la formación pedagógica del profesorado universitario debería tener como finalidad la profesionalización de la tarea docente.

La formación en docencia del profesional universitario le permite conocer las herramientas necesarias para un mejor desempeño. Los modelos que le sirven para su desarrollo profesional hacen posible que esté en condiciones de poder afrontar el aprendizaje de su profesión, haciendo un uso reflexivo de sus prácticas de enseñanza e investigando sobre ellas. Un docente formado se adapta con mayor facilidad y velocidad a los cambios que se producen en su entorno, tanto sean generados por los avances de la tecnología, por la aparición de otras áreas de conocimientos, por las diferentes características de los estudiantes o por las nuevas exigencias institucionales.

La docencia universitaria del siglo XXI dista de la del siglo anterior. Hoy estamos ante una universidad masificada, con poblaciones heterogéneas en cuanto al conocimiento, los valores y las percepciones sobre los fines de la universidad. Por esto, los docentes necesitan conocer y manejar métodos de enseñanza diversos, estrategias didácticas variadas y recursos alternativos. La actualidad exige que el docente universitario sea, además, un educador. En este contexto, *educar* significa proporcionar la formación integral, global, intelectual, afectiva y ética.

En el siglo XXI la visión del aprendizaje autónomo, permanente y creativo debe darse para estudiantes y docentes; es por ello que el profesor está obligado a transitar un proceso de aprendizaje continuo que no termina nunca (De la Cruz, 2003).

Los estudiantes de hoy tienen libre acceso a la información —en algunos casos podría considerarse sobreabundante—; tanto es así, que deben clasificar y seleccionar mucho más que en pasado si desean hacer un uso pertinente. De modo que el rol del docente trasmisor terminó, este debe convertirse en facilitador del aprendizaje significativo. Esto solo es posible si el docente asume la necesidad de su propia formación, de lo contrario queda enquistado en su burbuja, pensando que solo él tiene el conocimiento. Para lograr una verdadera transformación, la propia universidad debería interpelarse como organización que aprende y enseña a aprender, y proponerse como

misión la de buscar el desarrollo total de los sujetos que aprenden.

8. Consideraciones finales

Una universidad como la uruguaya, que fue concebida desde siempre como una organización en continuo crecimiento, favorecedora de aprendizajes en una sociedad de conocimiento, debe estar abierta al cambio y tener mayor capacidad de adaptación a estos.

La UdelaR no debería centralizarse en una sola propuesta de formación docente, sino analizar la viabilidad de diferentes ofertas que cuenten con reflexión crítica de las prácticas de enseñanza. La propuesta de Derecho surge como respuesta a la idea de no homogeneizar la didáctica en una sola mirada, sino con la percepción de que pueden coexistir distintas modalidades de formación docente que promuevan la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizajes dentro de la UdelaR.

De los resultados obtenidos en esta investigación, se desprende la necesidad de buscar mayor apoyo institucional y acompañamiento de los docentes de Facultad de Derecho en temas relacionados con la gestión pedagógica; asimismo, se sugiere iniciar un proceso de formación y acompañamiento en aquellos temas en los que los docentes tienen más dificultades y han determinado como necesarios.

La Facultad de Derecho, en el discurrir de su historia, ha sido considerada de avanzada. Su plantel docente contó y cuenta con figuras que cuestionan su propio ser, actuar y su formación como adscriptos. Un alto porcentaje de docentes están buscando un cambio y un reconocimiento a la formación docente dada en su propia casa de estudios.

El papel de la universidad, y en particular el de la Facultad de Derecho, se concreta en función del liderazgo que asuman los universitarios, lo cual tendrá repercusión directa en la conformación de una determinada identidad o conciencia compartida con la sociedad en su conjunto. Esta función de servicio y de búsqueda de la excelencia en los egresados de la Facultad de Derecho se fundamenta en el rigor y sistematicidad del conocimiento generado por los profesionales formados como docentes, encargados de organizar el saber de los estudiantes.

Sería necesario contar con un *staff* de profesores con una formación docente acorde a las necesidades, acompañados con estructuras que promuevan este camino. Esto solo se lograría con la generación de políticas de formación y de profesionalización docente dentro de la UdelaR y, en particular, de los docentes de Derecho.

Bibliografía

- Aránega, S. (2013). De la detección de necesidades de Formación Pedagógica a la elaboración de un Plan. *Cuadernos de docencia universitaria*, N° 25.
- Behares, L. (2007). *Enseñanza y producción del conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Udelar.
- Behares, L. (2011). *Consideraciones sobre el sentido de la pedagogía y de las didácticas universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya*. Santa María: Eucacao.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Collazo, M. (2012). Políticas y estrategias de la Universidad de la República (Uruguay). En M. Lorenzatti, *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- De la Cruz, M. (2003). Necesidades y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación N°331*, 35-65.
- De la Cruz, M. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de profesores universitarios. En J. Pozo, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los alumnos* (págs. 359-371). Barcelona: Graó.
- Gairín, J. (2003). El profesor universitario. En C. Monereo, *La universidad ante la cultura educativa. Enseñar y aprender*. Madrid: Síntesis.
- Goldstein, K. (1993). *Manula de métodos de investigación educativa*. Paris: Desclée de Browner.
- Gozaini, O. (2001). *La enseñanza del Derecho en Argentina*. Buenos Aires: Ediar.
- Grompone, A. (1953). *Unvaiversidad oficial y Universidad v*. Montevideo: UdelaR.
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educacao Santa María, Vol 36, N°3*, 387-396.
- Kaufman, K. (1990). Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. *Revista de investigación en Educación Superior*.
- Leitner, E. (1998). The Pedagogical Qualification of the Academic Teaching staff and the Quality of Theaching and Learning. *Higher Education in Europe*, 339-349.

- PLEDUR. (2005). *Plan Estratégico de la UdelaR período 2001-2004*.
- Rodríguez, J. (1997). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado universitario*. Huelva: Hergué Editores.
- Shapiralischinsky, O. (2011). Teacher's critical incidents: ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 648-656.
- Stufflebeam. (1984). *Conducting educational needs assessment*. Boston : Sage.
- Tejedor, F. (1990). Perspectiva metodológica de la evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de investigación RIEP Nro. 16*, 15-40.
- UdelaR. (2011). *Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria*. Montevideo: Consejo Directivo Central, UdelaR.
- Vygotski, L. (1979). Problemas de método. En Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pág. Cap. V). Barcelona: Crítica.
- Wright, A. (1994). Successful Faculty Development: strategies to improve university teaching. En A. e. Wright, *Teaching Improvement Practices: internacional perspectives*. Mass: Auker Publis. Co.Bolton.
- Wudy, D., & Jerusalem, M. (2011). Changes in teachers self-efficacy and experiences of stress. *Psychologie in Erziehung Unterricht*, 254-267.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007). *Las competencias docentes*. Cali: Conferencia en la Universidad Javeriana.