



Informe final

Proceso de Autoevaluación Institucional

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

2019

Álvaro Silva Muñoz

Gimena Albarenga Valdez

Cecilia Bardier Suárez

Rocío del Pilar Deheza

Octubre 2019

Tabla de contenidos

PRESENTACIÓN Y ABORDAJE METODOLÓGICO.....	5
INTRODUCCIÓN	6
CONTEXTUALIZANDO ESTA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.....	7
Acerca de la calidad en educación.....	7
Aproximaciones a la evaluación de la calidad en educación	9
La evaluación de la calidad educativa en las Universidades.	11
La evaluación en Udelar en general y en FHCE en particular.....	13
ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	15
Dimensiones de análisis consideradas.....	15
Fuentes de información.....	16
ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES DE LA AUTOEVALUACIÓN	20
1. CONTEXTO INSTITUCIONAL	21
1.1 - Mecanismos para la revisión y actualización de los estatutos, reglamentos y normativas que rigen el funcionamiento de la Universidad y del Servicio (Facultad, Instituto, etc.).....	21
1.2 - Mecanismos para la revisión y la utilización de los documentos institucionales sobre la misión, la visión, los objetivos y los planes de desarrollo	24
1.3 - Evidencia de una planificación y evaluación de la Gestión Académica	26
1.4 - Gestión Administrativa	28
1.5 - Gestión financiera	31
1.6 - Proceso de Autoevaluación Institucional	34
2. ENSEÑANZA.....	36
2.1 - Oferta académica: Licenciaturas, Tecnicaturas y Ciclos Iniciales Optativos.....	36
2.2 - Perfil de egreso: Licenciaturas y Tecnicaturas	39
2.3 - Estructura de los Planes de Estudio: Licenciaturas y Tecnicaturas	42
2.4 - Seguimiento y evaluación de los Planes de Estudio: Licenciaturas y Tecnicaturas	48
2.5 - Oferta académica: Maestrías y Doctorados	51
3. INVESTIGACIÓN	61
3.1 - Políticas de investigación	61
3.2 - Formación en investigación.....	62
3.3 - Caracterización de la investigación realizada en Humanidades	65
3.4 - Financiación y apoyo institucional a actividades de investigación	84
4. EXTENSIÓN y ACTIVIDADES EN EL MEDIO	87

4.1 - Políticas de extensión	87
4.2 - Caracterización de la extensión realizada en Humanidades	89
4.3 - Financiación y apoyo institucional a la extensión y actividades en el medio	99
5. COMUNIDAD UNIVERSITARIA	102
5.1 - La población estudiantil de grado de la FHCE	102
5.2 - Los egresados de la FHCE	113
5.3 - El personal docente de la FHCE	118
5.4 - Personal técnico, administrativo y de servicios	124
5.5 - Equidad de género	128
6. INFRAESTRUCTURA	131
6.1 - Evidencia de la disponibilidad, accesibilidad, funcionalidad y seguridad de aulas, laboratorios y otros espacios de enseñanza, investigación y extensión.	131
6.2 - Departamento de Biblioteca	137
ALGUNAS SUGERENCIAS A PARTIR	139
DE ESTA AUTOEVALUACIÓN	139
En relación a la Dimensión Institucional	140
En relación a la Dimensión Enseñanza	141
En relación a la Dimensión Investigación	142
En relación a la Dimensión Extensión y Actividades en el Medio	143
En relación a la Dimensión Comunidad Universitaria	144
En relación a la Dimensión Infraestructura	146
BIBLIOGRAFÍA, TABLA DE CRITERIOS Y ANEXOS	148
BIBLIOGRAFÍA	149
TABLA DE CRITERIOS DE AUTOEVALUACIÓN	154
ANEXO 1	157
ANEXO 3 Organigrama Académico	163
ANEXO 4 Organigrama Técnico Administrativo	164
ANEXO 5	165
ANEXO 6	167
ANEXO 7	169
ANEXO 8	170
ANEXO 9	171
ANEXO 10	172
ANEXO 11	177

ANEXO 12	178
----------------	-----

PRESENTACIÓN Y ABORDAJE METODOLÓGICO

INTRODUCCIÓN

El presente informe pretende dar cuenta de la primera etapa del proceso de autoevaluación institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en adelante FHCE, Universidad de la República (Udelar), Uruguay), como parte de una evaluación institucional más amplia que implicará, más adelante, el encuentro con evaluadores externos y la implementación de un plan de mejora.

Iniciar este proceso fue posible gracias a la postulación de la propia FHCE a la convocatoria realizada en junio de 2018 por la Comisión Central de Evaluación Interna y Acreditación (CEIyA, Udelar) y a la aprobación de su plan de trabajo. A partir de ella, la FHCE conformó el equipo técnico hacia noviembre – diciembre 2018, para dar inicio a esta primera etapa. Más adelante, el Consejo¹ de FHCE conformó una Comisión cogobernada, llamada Comisión de Autoevaluación de la FHCE (en sus orígenes denominado *Grupo de trabajo con la participación de todos los órdenes orientado a coordinar con el equipo técnico en el marco del proceso de autoevaluación institucional*), de modo que pudiera brindar un acompañamiento al equipo técnico, interactuando y definiendo objetivos, líneas de trabajo, criterios, orientaciones, etcétera.

La autoevaluación implica la voluntad de parte de los actores de esta comunidad universitaria y de la Udelar en su conjunto de revisar y repensar sus objetivos, sus prácticas, sus diseños organizacionales, etcétera; es decir, en qué medida se lleva a cabo su misión institucional, en diálogo con los procesos históricos y sociales más amplios. En este sentido, desde ya, agradecemos a todos los integrantes de la FHCE que, de alguna forma u otra, se mostraron disponibles para realizar una entrevista, para aportar datos, para contar con soporte técnico, etcétera.

Este informe también es heredero de los plazos que fueron fijados por CEIyA para que los evaluadores externos cuenten con los insumos correspondientes para su estadía en Uruguay. Por ello, se debieron priorizar algunos aspectos y/o actores en este momento, pero el equipo técnico continuará su tarea hasta diciembre 2019. Vale decir, lo que aquí pueda no aparecer corresponde a omisiones involuntarias, falta de conocimiento en profundidad de la FHCE y/o, sobretudo, postergación debido a encuestas que se recibieron de forma tardía, entrevistas que la agenda hizo que se movieran permanentemente, datos cuya búsqueda fue más difícil de lo esperado, etcétera.

El presente informe se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, un planteo que contextualiza la evaluación e intenta dar cuenta de la importancia que tienen las evaluaciones en materia educativa. En segundo término, se describirá la estrategia metodológica seguida para esta autoevaluación. Posteriormente, se aborda el análisis de las seis dimensiones consideradas en la misma: contexto institucional, enseñanza, investigación, extensión y actividades en el medio comunidad universitaria e infraestructura. Vale decir que estas seis dimensiones corresponden a las Pautas para la Evaluación Institucional, recibidas como

¹ Consejo de la Facultad: órgano ejecutivo del gobierno en cada servicio de Udelar, integrado por el/la Decano/a, cinco representantes del orden docente, tres por el orden estudiantil y tres por el orden de egresados, electos en los comicios universitarios cada cuatro años (Ley Orgánica Nro. 12.549, de 1958). El otro ámbito relevante de cogobierno, consagrado en la misma ley, es la Asamblea del Claustro de Facultad, integrada por 15 representantes del orden docente, 10 por el orden estudiantil y 10 por el orden de egresados, electos en comicios universitarios cada dos años.

orientaciones desde la CEIyA, y que constituyeron los criterios fundamentales para intentar dar cierta racionalidad al amplio conjunto de información recabada. Más adelante, se presentarán algunas sugerencias que plantea el equipo técnico de la autoevaluación.

Para finalizar, el informe estará acompañado de un conjunto de Anexos que se estiman relevantes y apoyan la mejor comprensión del mismo. En forma separada, se adjuntarán tres documentos: las dos pautas de las encuestas a docentes y estudiantes y una separata llamada “Panorama general de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación” cuya función es la de visualizar rápidamente un conjunto de datos que delinean el estado actual de este centro de estudios. En algún caso, dada la pertinencia de algún cuadro y/o tabla situado en el cuerpo del presente informe, tal vez pueda volverse a consultar en la separata.

CONTEXTUALIZANDO ESTA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

A continuación, se plantea un conjunto de consideraciones que se vuelven pertinentes para comprender mejor cómo surgen estos procesos de evaluación y qué se puede esperar de ellos. Desde una visión más general situada en torno a la consecución de la calidad en educación, se hace foco en cómo se hace necesario evaluar los alcances y grados de la misma, particularmente en el ámbito de las universidades.

Acerca de la calidad en educación

Tal como lo señala De Armas (2017), “[...] En las últimas décadas la educación se ha convertido en uno de los componentes principales, si no el más relevante, del concepto de desarrollo” (p.7). Aunque este desarrollo sea concebido desde distintas perspectivas teóricas de modo muy diverso, ya sea con acentuaciones económicas que encuentran en la educación una formación de capital humano o con énfasis más integrales que buscan que la educación sea el soporte de la ampliación de capacidades y libertades de los sujetos, las mismas apuestan a un acceso universal a la educación como uno de los pilares que hacen al desenvolvimiento de las sociedades. En este horizonte de desarrollo, simultáneamente, se reconoce a la educación como derecho. En este sentido, se constituye en bien público por el que el Estado debe velar, a la vez que se deben eliminar los obstáculos que atentan contra el ejercicio de ese derecho.

Estos elementos contribuyen a que converjan crecientes demandas por educación en sus múltiples dimensiones por parte de los distintos sectores de la sociedad (infraestructura, recursos profesionales, distribución en el territorio, diversificación de la oferta) junto a prioridades otorgadas desde los Estados (recursos económicos, coordinación con sectores productivos, creación de nueva institucionalidad, diseño de políticas para la investigación y creación de conocimientos, entre otros). En este sentido, la calidad es la noción que se ha constituido en la reunión de estas aspiraciones, como característica saliente de una estrategia que articula el desarrollo sostenible de una sociedad, haciéndola más democrática, más equitativa y más próspera, con un conjunto de prácticas educativas (no sólo abarcativas de la llamada educación formal) que contribuyen a que las personas desplieguen al máximo sus capacidades y habilidades (De Armas 2017).

Se despliega, entonces, un campo de interacciones entre lo que la sociedad espera de la educación – y las instituciones a las que se le confía esta finalidad – y lo que éstas efectivamente realizan para responder a dichas expectativas; y, en una suerte de retroalimentación, las instituciones educativas proponen ciertos planteos que, con relativa autonomía, desafía al conjunto social en la búsqueda de un cierto horizonte compartido. Se

trata, como plantea Inés Aguerrondo (1994), de un reajuste permanente entre el proyecto político general que orienta el desarrollo de una sociedad y el proyecto educativo particular.

Intentando ser más claros, razonando por la negativa, “[...] La pérdida de la calidad se percibe —se mide— a través de hechos de que la definición de los principios vertebradores ha variado en la sociedad, tanto en las representaciones sociales como en el discurso académico, pero lo que no ha cambiado es la organización de las estructuras de la educación, y sus aspectos fenoménicos concretos. Esta ruptura se vive como pérdida de la calidad, en la medida en que lo que se pierde es la *significatividad social* del aparato educativo” (Aguerrondo 1993).

Si bien Aguerrondo reconoce que la noción de calidad procede del campo de las ciencias de la administración y que luego se introdujo en los discursos educativos con preeminencia economicista, se y nos desafía a indagar en sus posibles aristas pedagógicas. Su valor, entiende, radica en cuatro elementos: “[...] calidad es un concepto totalizante [...] Es un concepto que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo. Se puede hablar de calidad del docente, de calidad de los aprendizajes, de calidad de la infraestructura, de calidad de los procesos. Todos ellos suponen calidad, aunque hay que ver cómo se la define en cada uno de estos casos” (Aguerrondo 1993).

En segundo lugar, “[...] este concepto es socialmente determinado, es decir que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto, y en un momento concreto. Como es un concepto totalizante, permite mirar los distintos elementos que interjuegan en la educación en un momento dado. Si hay que decir sobre formación docente o sobre mejoramiento curricular, o sobre expansión para los sectores populares, los criterios concretos que se tomen para definirlo variarán en las distintas realidades” (Aguerrondo 1993).

Como tercer aspecto, Aguerrondo se refiere a la calidad como constitutiva de la imagen – objetivo de las transformaciones a implementar. Es decir, de acuerdo al reajuste de expectativas y demandas entre sociedad y educación, esta noción contribuye a identificar las cuestiones que deben ser revisadas y orienta el conjunto de decisiones a tomar que encauzarán las acciones correspondientes para su superación y mejora.

Finalmente, Aguerrondo plantea que aun cuando la eficacia y la eficiencia proceden de campos de la economía cuyos comportamientos son difícilmente trasladables a lo educativo, no por ello preocuparnos por cuánto logramos (eficacia) con los medios disponibles (eficiencia) deja de ser relevante en los procesos pedagógicos. Puede ser útil, entonces, como patrón de comparación para ajustar procesos y/o rectificar decisiones y rumbos. El enfoque de la calidad centrado en la eficacia hace hincapié en los productos que se obtienen finalmente, en un esquema de input – output y de costos – beneficios, mientras que el enfoque de la eficiencia nos ha llamado la atención sobre las relaciones de gasto por estudiante, profesor por estudiantes, etcétera. Más tarde, surgió un tercer enfoque que coloca otra acentuación: la satisfacción de necesidades y expectativas, prestando especial atención a los procesos educativos y sus contextos, llamando la atención sobre la pertinencia y los sentidos, la relevancia y la adecuación de los objetivos propuestos y los eventuales logros obtenidos.

De esta manera, en esta perspectiva, calidad en educación guarda relación con mejor educación para toda la población, ya que el documento de la Comisión Interinstitucional de la WCEFA (1990) precisamente proclama el desafío de una “Educación para Todos”. Se trata de la articulación de dos dimensiones: a) político – ideológica, que intenta responder a las preguntas del orden ¿qué es mejor educación?, ¿cómo se construye convivencia social vía procesos educativos?, ¿quién es el otro y cómo se promueve la igualdad desde la educación?, etcétera;

b) técnico – pedagógica, que implica abordar quiénes son los sujetos que se vinculan en la relación educativa, qué supuestos epistemológicos sustentan la circulación de saberes, qué y cómo administrar recursos, espacios y otras operaciones en orden a la consecución de los fines que surgen de la primera dimensión caracterizada. Las respuestas a estas preguntas no sólo nos remitirían a visualizar los reajustes que pudieran ser pertinentes, sino también a avanzar en la caracterización de elementos que darían cuenta de la obtención o no de los objetivos perseguidos; así, tendríamos “indicadores” para “medir”. Ello nos daría paso al otro polo de la insoluble relación entre calidad y evaluación, cuestión a abordar más adelante.

Todas estas consideraciones nos advierten del carácter polisémico de la noción de calidad, según qué dimensiones estemos considerando (lo político o lo técnico, por señalar dos de las centrales), según qué componentes integran esas dimensiones (construcción institucional, diseño curricular, formación docente, u otros) y según cómo consideramos los aspectos que dan cuenta de cada uno de dichos componentes (cantidad de grupos de estudiantes, estructura salarial de los docentes, etcétera). Cada uno de estos ítems remite a la calidad, pero, a su vez, ninguno es la calidad “completa”. Al respecto, Tiana Ferrer (1999) señala: “[...] calidad significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés; no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades para un cambio”, razón por la cual “no es extraño que resulten a menudo controvertidas las afirmaciones acerca de la calidad de la educación” (OCDE 1991). A la vez, esta polisemia puede derivar en cierta ambigüedad dada la amplitud de sus usos a los que nos referíamos, cayendo en una indefinición ya que solamente puede referir a ciertas generalidades compartibles por la amplia mayoría de las personas sin avanzar en los cómo se vuelven operativas ciertas orientaciones hacia el cambio. Finalmente, esto también puede generar cierto descrédito, retroalimentando un círculo vicioso por el cual la calidad constituye un significante que al final “no dice nada”.

Pero si somos conscientes de esta complejidad y podemos convivir con ella, podemos observar que existe un “[...] creciente interés en un gran número de países por la mejora de la calidad de la educación, movido por factores tanto de carácter externo como interno al sistema educativo. Entre los primeros pueden citarse el efecto de la creciente presión que ejerce la economía sobre la educación, consecuencia en buena medida del proceso de globalización, así como el renovado énfasis puesto en la educación como factor de desarrollo o la reconsideración del papel del Estado en cuanto prestador de servicios. Entre los segundos han de citarse factores tales como el malestar creado en las últimas décadas a consecuencia de la expansión y masificación registradas por los sistemas educativos, la evidente tensión experimentada entre la búsqueda de la excelencia y de la equidad o la desilusión provocada muchas veces por los procesos de reforma educativa” (Tiana Ferrer 1999).

Aproximaciones a la evaluación de la calidad en educación

Como venimos planteando, la calidad constituye, esencialmente, un concepto relacional. Siguiendo a Tiana Ferrer (1999), la evaluación de la calidad es posible, con ciertas condiciones, entendiendo por evaluación la valoración de cierto aspecto en relación a su logro, obtención y/o consecución de acuerdo a los fines propuestos. Más aún, el propio proceso de evaluación no sólo permite conocer si se alcanzan objetivos o no, sino que constituye una herramienta para la mejora permanente (Andriola 1999). Se trata de, a través de ella, generar una cultura de la evaluación.

Dichas condiciones guardan relación con un abordaje integral de la evaluación – integrando todas las dimensiones de la calidad educativa –, global – estudiándolos en su conjunto, en las

relaciones entre las mismas –, y articulando planteos cuantitativos y cualitativos (Tiana Ferrer 1999). De alguna volvemos sobre un círculo, por el cual esta evaluación depende del significado compartido sobre qué se entiende por calidad; dicho significado, como se aprecia, no se encuentra exento de conflicto y, por tanto, dichos sentidos son acordados e, incluso, “negociados”. En este sentido, “[...] una actividad de evaluación de la calidad de la educación [...] supondrá no solo llegar a consensos sobre las características y propiedades de los indicadores y su ponderación, sino también sobre sus metas específicas y requerimientos del contexto en un tiempo determinado. Adicionalmente a lo anterior, habrá que agregar el asunto de la determinación de las estrategias de obtención y análisis de la información que deberá utilizarse” (Garduño 1999).

En efecto, contar con sistemas de información útil, válida y confiable constituye uno de los mayores desafíos para realizar la evaluación institucional de forma permanente (Abadie 2001). Por su carácter integral, requiere la articulación de los distintos componentes de dichos sistemas: desempeños en los aprendizajes, pasaje de grados y de niveles, infraestructura, datos demográficos que caracterizan a los sujetos, formación de los docentes, estructura salarial, etcétera.

Por otra parte, se requiere construir indicadores que den cuenta de la relación entre los fines perseguidos y los avances efectivamente realizados, como medida de la calidad en cuestión y sirvan a la valoración de dicho cumplimiento. Abadie (2001), siguiendo a Barnetson (1999), clasifica a los indicadores como simples, generales y de rendimiento. Más allá de la clasificación, lo que interesa aquí es intentar visualizar a qué se dirigen cada uno de ellos: a) los indicadores simples son descripciones neutrales, generalmente estadísticas internas a la institución, orientadas a una descripción objetiva de una situación o proceso, como el número total de estudiantes en una universidad; b) los indicadores generales, proceden del medio externo a la institución, pero le devuelve algo de su imagen como una percepción; c) los indicadores de rendimiento, que implican una cierta medida que requiere de un punto de referencia o de un estándar o de un objetivo contra el cual comparar el rendimiento.

Por otra parte, los indicadores pueden referirse a diferentes elementos de la organización (Abadie 2001): a) insumos, como los que ingresan al sistema considerado (recursos humanos y financieros); b) procesos, referidos a las formas en que los insumos se convierten en resultados; c) resultados, como efectos o impactos que salen del sistema. Estos indicadores, continúa señalando Abadie, pueden utilizarse en diferentes procesos de la organización que requieran cierto tipo de evaluación: a) a nivel institucional, como ya venimos afirmando, los indicadores contribuyen al análisis del planeamiento organizacional, al monitoreo de sus prácticas y a la discusión sobre la eficiencia y la eficacia de sus logros; b) en el marco de procesos de rendición de cuentas (accountability), en el que se expresan los grados de cumplimientos institucional de acuerdo a objetivos previamente establecidos, informando tanto a la interna de la institución como a demás actores externos; c) en el contexto de modelos de financiamiento que ligan la asignación de recursos al cumplimiento de determinados objetivos.

Finalmente, sostiene Abadie (2001), los indicadores deben estar acompañados de una descripción de lo que pretenden “indicar” y se debe explicitar el procedimiento para su medición (obtención de información, bibliografía, método de cálculo, unidades de medida): “[...] debería favorecerse el uso de indicadores que utilicen información ya existente o información de fácil recolección y construcción. Ello no quiere decir que sólo se utilicen indicadores compuestos por información disponible ni que se elaboren indicadores para la información disponible. Significa, sí, que el uso de los indicadores no debe detenerse porque existan carencias de información o porque ésta es de difícil colecta” (Abadie 2001). Asimismo,

conforman una batería relativamente amplia, reuniendo características cualitativas y cuantitativas, de modo de lograr un abordaje integral e integrado de la marcha institucional. Tampoco deben ser infinitos estos indicadores, pues la cuestión se volvería inmanejable.

Haciendo síntesis de los elementos expuestos, citamos a Sánchez Gutiérrez et. al (2005), recorriendo distintas definiciones de evaluación: “Daniel Stufflebean, quien analiza diferentes definiciones, propone lo siguiente ‘la evaluación es el proceso de delinear, obtener y proponer información útil para juzgar alternativas de decisión’. Esta definición hace un claro énfasis en el proceso que supone la evaluación y el uso que se debe dar a sus productos o resultados. Para Marvin C. Alkim, la evaluación ‘es el proceso de determinar áreas de decisión de interés, seleccionar información apropiada y analizar esta información’. Mark Tomson (1989) considera que la evaluación ‘es el proceso de clasificación de la información con el propósito de mejorar las decisiones’. La función política de la evaluación está claramente expresada en esta definición. Para concluir este apartado, y tomando en cuenta las consideraciones anteriores, se propone la siguiente definición: *La evaluación es la estimación o verificación del grado de realización de los objetivos o metas basado en criterios comunes previamente establecidos y que consideran las necesidades que se desea satisfacer, el volumen del trabajo requerido, los recursos utilizados, los condicionamientos del contexto, los impactos positivos y negativos, así como los resultados imprevistos*” (p. 74).

La evaluación de la calidad educativa en las Universidades.

En el contexto actual que se caracteriza como “sociedad del conocimiento”, las instituciones de educación superior adquieren un rol relevante en los procesos de los desarrollos de las sociedades, tanto como depositarias como creadoras de conocimiento. Así lo recoge Sánchez Gutiérrez et. al (2005), al referirse a los señalamientos de UNESCO: “En un mundo donde los recursos de conocimientos se incrementarán preponderantemente sobre los recursos materiales como factores en desarrollo, la importancia de la educación superior y de las instituciones de educación superior es que pueden crecer solamente. Por otra parte, el efecto de la innovación y el progreso tecnológico significa que las economías demandarán de manera creciente competencias que requieren estudios de alto nivel” (p. 76).

La propia UNESCO organizó en 1998 la conferencia sobre educación superior que concluyó con el documento “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”. En el mismo, se señala que habrá crecientes demandas de educación superior que se acompañarán con mayor diversificación y mayor conciencia de la importancia que esta educación tiene para el desarrollo sociocultural y económico, desarrollo que exige nuevas competencias e ideales en las nuevas generaciones.

Por tanto, “[...] la educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y su transcurso, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudio, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. Además de que la educación superior deberá hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder a él” (Sánchez Gutiérrez et al. 2005). De esta forma, se genera un nuevo escenario para la educación superior

que mueve a las Universidades a velar por la calidad de sus propuestas educativas y a disponer de mecanismos para evaluarla.

Como elemento distintivo, varios de estos mecanismos están estrechamente vinculados con lo que ha sido dado en llamar “acreditación”; es decir, procesos por los que instituciones universitarias someten a sus programas educativos a evaluación externa, de modo de avalar la calidad de dichas propuestas y de mostrar a la sociedad en su conjunto que las mismas son confiables – acreditar es, en síntesis, dar crédito –, académicamente pertinentes y relevantes. Por ello, en un primer momento se tendió a asociar evaluación institucional con acreditación; más adelante en el tiempo, ambos procesos fueron adquiriendo autonomía y las propias instituciones cayeron en la cuenta que su dinámica cotidiana abarca dimensiones más amplias que los solos programas educativos y que, incluso, los hacen posibles: infraestructura, organigrama de sus distintos ámbitos para tomar decisiones y realizar las acciones correspondientes, concepciones sobre su misión, comunicación y relación entre sectores, procedimientos administrativos y normativas, distribución de roles, relación entre la formación brindada y las expectativas de otros actores de la sociedad, etcétera.

En este sentido, por ejemplo, se constituye el Sector Educativo del MERCOSUR, desde diciembre 1991, como espacio de coordinación de las políticas educativas de los países miembros y asociados del MERCOSUR (Mercosur n.d.). Con el tiempo, la Reunión de Ministros de Educación crea otros organismos para apoyar a este Sector; uno de ellos es la Red de Agencias Nacionales de Acreditación. Éstas, en coordinación con comisiones consultivas, implementan el mecanismo ARCUSUR como Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias de Estados miembros y asociados de MERCOSUR. A través de él se definen los criterios generales para dar garantía pública del nivel académico y científico de los recursos de las carreras presentadas, mediante una adhesión voluntaria de la Universidad en convocatorias periódicas. En esta dirección, la Udelar se ha presentado a acreditar y ha obtenido la acreditación de las carreras de Agronomía, Arquitectura, algunas opciones de Ingeniería, Medicina, Odontología, Veterinaria y Enfermería; y se encuentran transitando el proceso de acreditación Química, Geología y Economía.

El enfoque de la evaluación externa es el que, precisamente, intenta brindar esta garantía de solvencia, pertinencia y calidad académica. Pero al considerarse los soportes de las carreras, se hizo necesario abordar la calidad de la propia institución universitaria, en su conjunto, pues su funcionamiento es lo que hace posible el sustento de las carreras. Por lo que la acreditación se articuló con la evaluación institucional, especialmente si se trata de instituciones recientemente fundadas, sin mayor trayectoria; en este sentido, se trata de una evaluación para conocer si cumple con los mínimos que se espera de una institución universitaria. Una vez aprobada una carrera, dicho aval debe renovarse periódicamente; por ello, las nuevas evaluaciones externas cuentan con una etapa previa, basada en la autoevaluación que la institución hace de la propia carrera, intentando darse tiempos y espacios para reconocer logros, desafíos, fortalezas y debilidades, en el entendido que todo ello contribuye a la mejora permanente de su propuesta.

Pero las universidades, al desplegar estos procesos, tomaron conciencia del valor de la autoevaluación en sí misma, más allá de la acreditación de la carrera, a la vez que recibían nuevas demandas de parte de la sociedad. Por ello, comenzaron a transitar procesos de autoevaluación institucional que desembocan en recomendaciones y sugerencias de mejora; ellos pueden ser acompañados posteriormente (o no) por etapas de evaluación externa que profundicen, maten, comenten o brinden pistas operativas para aquellas recomendaciones, o planteen otras nuevas.

La evaluación en Udelar en general y en FHCE en particular

En esta línea podemos apreciar los senderos transitados por la Universidad de la República (Udelar, Uruguay). En su propio Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República (UDELAR 2000), se señala: “La promoción de una política sostenida de evaluación institucional de la Universidad de la República pretende convertirse en un quehacer sustantivo para contribuir al diseño de planes estratégicos generales de mejoramiento de la calidad universitaria, para la confección de propuestas de reformas orientadas a la superación académica y el esclarecimiento de las decisiones que pauten su desarrollo. Se trata de suscitar un proceso evaluatorio plural, participativo, completo, gradual, permanente y proactivo, para revisar sobre bases de información diagnóstica plenamente confiables las funciones de enseñanza, investigación, extensión y asistencia, en términos reflexivos y no meramente descriptivos” (p. 156).

Ese mismo documento reconoce que el itinerario histórico de la Udelar siempre incluyó ejercicios y pautas de evaluación. Sin embargo, simultáneamente, también admite que estos mecanismos tradicionales no son suficientes para aquilatar sus logros más consolidados o identificar sus deficiencias, especialmente porque su construcción original los mantiene segmentados y ello obstaculiza contar con flujos permanentes de información, acorde a los nuevos desafíos a las Universidades. Por ello, en agosto de 1998 el Consejo Directivo Central (CDC) integró un Grupo de Trabajo con el objetivo de elaborar una propuesta, la cual dio lugar en setiembre de 1999 a la resolución “Lineamientos para un programa de evaluación institucional de la Universidad de la República”.

Esta dinámica es actualmente implementada por la Comisión de Evaluación Interna y Acreditación (CEIyA), conformada en el año 2009 a partir de la fusión de la Comisión de Evaluación Interna, por un lado, y, por otro, la Comisión de Acreditación. A partir del año 2016 se vuelve a impulsar el Programa de Evaluación Institucional, convocando a procesos de este tipo independientemente de la postulación para acreditar carreras ante ARCUSUR; ello constituye un esfuerzo para generar procesos de evaluación, y que estos no se gesten exclusivamente cuando una carrera se encuentra en un proceso de acreditación. De hecho, en la convocatoria 2017 de este Programa, se priorizarán servicios que no cuenten con carreras acreditables. Es así que se inicia este proceso de Autoevaluación Institucional en FHCE.

En el marco del mismo, se parte del documento facilitado por la CEIyA “Pautas para la evaluación institucional” (CEIyA y UDELAR 2018). Como queda dicho, la aspiración es a desarrollar este proceso de Autoevaluación Institucional sin el telón de fondo de la Acreditación; la propia CEIyA reconoce esta dificultad: “Los Servicios con carreras acreditadas pueden considerar dificultoso el instrumentar separadamente ambos procesos. Siguiendo experiencias en la región, se propone que estos Servicios, tengan la opción de realizar la EI de manera que no coincida con la Acreditación de alguna de sus carreras o en forma simultánea con la misma. En este último caso, la CEIyA propondrá mecanismos específicos” (UDELAR y CEIyA 2018).

De todos modos, las Pautas siguen algunos ítems similares incluidos en el formulario para presentar la Autoevaluación en el mecanismo ARCUSUR, más próximo a la Acreditación. Es decir, hay cierto “parentesco” entre unas y otros, pero el desafío radica en asignar otros sentidos, indagar en otras dimensiones cualitativas conexas, que no son los que emergen directamente en un proceso de Acreditación y que se reflejan en preguntas – indicadores contruidos en las Pautas. Este es, entonces, el punto de partida para el proceso de

Autoevaluación Institucional: la profundización en la respuesta a un conjunto de inquietudes que surgen como fruto de los acuerdos en la CEIyA sobre qué se entiende por calidad en educación.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Dimensiones de análisis consideradas

Tal como se mencionó en el capítulo previo, el presente proceso de autoevaluación toma como referencia para su desarrollo a las “Pautas para la evaluación institucional” (CElyA y UDELAR 2018). Las mismas fueron generadas por la CElyA para orientar a los equipos de autoevaluación de los diferentes servicios de Udelar y favorecer la homogeneidad de las evaluaciones. Dichas pautas incluyen seis dimensiones: contexto institucional, enseñanza, investigación, extensión y actividades en el medio, comunidad universitaria e infraestructura. En este marco, la CElyA definió además diferentes componentes al interior de cada dimensión, criterios a considerar y en algunos casos indicó posibles indicadores pero sin establecer parámetros de comparabilidad. Es relevante mencionar que si bien se abarcó a la mayoría de los criterios sugeridos por las pautas, debido a la información a la que fue posible acceder algunos fueron considerados de forma aproximada y no en base a las fuentes especificadas por las pautas, mientras que otros no pudieron ser analizados debido a los plazos pautados para la evaluación. Al final del presente informe se presenta la tabla de criterios de las pautas de la CElyA que fueron incluidos en el mismo, con el correspondiente número de página del informe en la que son analizados. A lo largo del texto cada criterio fue indexado de la siguiente forma: **(Criterio Letra Mayúscula del componente. letra minúscula del criterio. página del librito de las “Pautas para la evaluación institucional” en el que se encuentra (CElyA y UDELAR 2018)).**

La primera dimensión considerada en dichas pautas refiere al contexto institucional del servicio e incluye el análisis de: la normativa que rige el quehacer de la facultad y los mecanismos existentes para su revisión, la planificación y evaluación presente tanto en materia de gestión académica como de gestión administrativa, la gestión financiera de la institución y los mecanismos de autoevaluación existentes en la misma. En segundo lugar, la dimensión de enseñanza, aborda: la oferta de carreras de grado, posgrados, educación permanente y otros programas de formación que desarrolle el servicio, el análisis de los planes de estudios tanto en su adecuación a la normativa como en sus aspectos curriculares, el análisis de los perfiles de egreso, y los mecanismos de evaluación de la enseñanza. Por su parte, la tercera dimensión se enfoca en el desarrollo de la investigación, teniendo como componentes claves las referentes a: las políticas institucionales existentes en materia de investigación, la formación en investigación, los recursos financieros, materiales y humanos destinados a dicha función, la caracterización de la investigación desarrollada en la facultad y de los investigadores que la llevan adelante. En cuarto lugar, en las pautas de la CElyA se incluye a la dimensión de actividades en el medio y extensión, que incorpora el análisis de las políticas institucionales existentes en la materia, los recursos destinados a la misma y, los espacios/proyectos presentes en el servicio para el desarrollo de estas actividades. Por otra parte, el análisis de la comunidad universitaria del servicio es la quinta dimensión planteada, la cual aborda la caracterización de los estudiantes, egresados, docentes y funcionarios del servicio. La última dimensión incluida en la evaluación es la de infraestructura, con foco en los espacios físicos disponibles para el desarrollo de las funciones administrativas y académicas de la facultad, la accesibilidad edilicia, y las características de la biblioteca del servicio.

Además, para el presente proceso de autoevaluación se incluyó el análisis de la equidad de género que no estaba contemplado en dichas Pautas, por considerarlo fundamental en el contexto actual de la FHCE. Para ello se tuvo como referencia los hallazgos detallados en el “Diagnóstico organizacional con perspectiva de género - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación”, elaborado en junio 2014 (Dávalos y Gómez 2014) en el marco del Modelo de Calidad con Equidad de Género (MCEG), diseñado por el Instituto Nacional de las Mujeres (INMujeres – MIDES).

Fuentes de información

Para poder abordar el análisis de las dimensiones de interés de esta evaluación, se optó por dos estrategias de relevamiento de información. Por un lado, se puso el foco en las fuentes secundarias de información, mediante la revisión de resoluciones, memorias, informes elaborados previamente por diferentes actores de la FHCE y base de datos tanto de la Facultad como del nivel central de la Udelar. Por otro lado, se relevaron datos primarios mediante entrevistas y encuestas a diferentes actores de la FHCE.

Para construir una primera aproximación a la realidad de la FHCE se realizó una revisión documental, en la que se consideraron varios antecedentes vinculados a procesos de evaluación institucional, aunque con distintos grados de profundidad, organicidad y duración; así, se abordó la evaluación realizada por parte de la Comisión de Estudiantes durante el decanato del Dr. Adolfo Elizaincín (Comisión de Estudiantes de FHCE 2001). Dicho proceso presentó algunas dificultades y dio lugar a dos informes, el estudiantil y otro informe de evaluación redactado por una Comisión denominada docente pero integrada por representantes de los docentes, los egresados, los funcionarios y del decanato del momento, al cual se pudo acceder recién al final de este proceso de evaluación; los informes de gestión anuales y memorias de los distintos Decanos de la facultad (Decanato FHCE 2018c; Elizaincín 2005), y la evaluación del Programa de la Maestría en Ciencias Humanas (Coll 2017; Consejo FHCE 2017).

Otras fuentes secundarias consultadas fueron las bases de datos de la Dirección General de Planeamiento de la Udelar (en adelante DGPlan) extraídas de: los Formularios Estadísticos de Ingresos-Egresos de grado y posgrado, del Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza, del Censo de funcionarios de la Udelar del año 2015, y del Programa de Seguimiento de Egresados. A nivel de la FHCE se consideraron: la base de datos de egresados de la Unidad de Egresados, la información registrada por el Departamento de Administración de la Enseñanza (o también señalado como Departamento de Enseñanza, a secas, en otros documentos) y por la Sección de Personal. Además, se cuenta con la información recabada en los formularios de evaluación docente que completan los estudiantes por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (en adelante UAE) que no pudieron ser analizados en el presente informe debido a las restricciones temporales y la necesidad de unificar los informes individuales de cada docente.

Por otra parte, para recabar información primaria se realizaron un total de 31 entrevistas semi-estructuradas a: jefas de Departamento y de Secciones administrativas, integrantes de las Comisiones Directivas de Institutos y otras áreas académicas de la facultad, integrantes de las Comisiones de Carrera como ámbito cogobernado en el que están representados los diferentes órdenes, a personas encargadas de las secretarías de los Institutos/áreas y, a referentes de las asociaciones de docentes (Asociación de Docentes de la Udelar) y funcionarios Técnicos, Administrativos y de Servicios (en adelante funcionarios TAS, parte de los cuales se encuentran nucleados en la Agremiación Federal de Funcionarios de la Udelar-AFFUR). Estas entrevistas permitieron recabar las percepciones de los distintos actores que componen la comunidad de la facultad en cuanto a la gestión de la misma, la infraestructura, los medios técnicos, los planes de estudio, el desarrollo de la extensión y actividades en el medio, y la investigación, entre otros puntos.

Las entrevistas se comenzaron a coordinar en marzo y se terminaron de aplicar en junio². Dada la restricción temporal de la evaluación, algunos actores no pudieron ser entrevistados y en

²Ver el listado de entrevistas realizadas en el ANEXO 1. Fue posible realizar algunas en julio y agosto, mientras se procesaban los distintos borradores de este documento.

algunas Comisiones de Carrera no se contó con la participación de todos los órdenes, ya sea por la imposibilidad de coordinar una fecha en que todos pudieran participar, por causa de la falta de respuesta por parte de los representantes y/o por la ausencia de representantes designados para la Comisión. En el caso de la Tecnicatura en Interpretación y Traducción LSU-Español se realizó una entrevista individual a la representante del orden estudiantil dado que los docentes que la integraban habían sido entrevistados en el marco de la consulta a la coordinación del Área de Estudios Sordos y el orden de egresados no contaba con representantes designados.

En cuanto a los motivos por los cuales algunos actores no fueron entrevistados se encuentran el hecho de que los cargos de dirección se encontraban vacantes, siendo subrogados o en proceso de designación, este fue el caso del Departamento de Intendencia, la Unidad de Egresados, la actual Unidad de Medios Técnicos e Informática (en adelante UMTEC, creada a partir de la anterior UMTEC (Unidad de Medios Técnicos, Ediciones y Comunicación)). Mientras que otros ámbitos, como la Unidad de Proyectos y Cooperación, transitaban procesos de reconfiguración. Otros actores no fueron entrevistados porque no se obtuvo respuesta de la contraparte o no se logró coordinar la entrevista antes de los plazos previstos. En otros casos no se contactó a los actores por ser poco viable la aplicación de la entrevista en los plazos de la evaluación, éste fue el caso de la coordinación de la Licenciatura en Biología Humana (compartida con otras Facultades, complejizando el juego de actores involucrados), de los coordinadores de los posgrados (pero de los que contábamos con sus informes en la evaluación de las Maestrías ya mencionada), de las Comisiones de Carrera de las Tecnicaturas en Bienes Culturales (recientemente conformada, sí se entrevistó a la coordinadora de la Carrera) y de Corrección de Estilo (aún no conformada, si se entrevistó a la coordinadora de la carrera).

En segundo lugar, para obtener información primaria se apostó por la aplicación de encuestas a diferentes poblaciones de la comunidad universitaria: docentes, egresados de grado, estudiantes de grado y funcionarios TAS de la FHCE³, con el objetivo de obtener una aproximación a la percepción que tienen dichos actores sobre la gestión y el desarrollo de las funciones universitarias en la FHCE. Sin embargo, dadas las restricciones temporales del estudio en el presente informe únicamente se analizarán los resultados primarios de las encuestas a docentes y estudiantes, con el objetivo de continuar con la encuesta a funcionarios TAS y egresados en el segundo semestre del presente año. A su vez, se mantendrán abiertas las encuestas a estudiantes y docentes para mejorar el nivel de respuesta mediante la aplicación de otros impulsos más allá de la invitación por correo electrónico, como el de las llamadas telefónicas. También se evalúa la posibilidad de pasar a un formato censal para el caso de los docentes, para evitar los riesgos en materia de errores inferenciales que serán descritos más adelante.

Los cuestionarios de las encuestas estudiantil y docente se aplicaron de forma auto administrada a través de la plataforma “LimeSurvey”. Dicha plataforma al estar alojada en el servidor de la FHCE brinda una mayor protección de los datos de los encuestados, además de permitir la aplicación de cuestionarios más complejos que otras de las plataformas disponibles, como ser la aplicación de google para formularios.

Caracterización de las encuestas aplicadas en la evaluación

En cuanto a las poblaciones ya encuestadas, para el caso de los estudiantes de las sedes de la Udelar radicadas en el interior del país se optó por la aplicación de un censo a los estudiantes

³ En el ANEXO 12 se encuentran los cuestionarios aplicados en la encuesta.

activos, dado que se accedió a dicha información luego de haber calculado la muestra de estudiantes. Las carreras consideradas fueron la Licenciatura en Turismo (Sede Salto) y, la Tecnicatura Universitaria en Interpretación y Traducción LSU-Español-TUILSU⁴ (Sedes Salto y Tacuarembó). La Licenciatura en Turismo (Maldonado) y la Tecnicatura Universitaria en Bienes Culturales no pudieron ser incluidas ya que no se accedió a la información de los estudiantes con actividad. Por lo que, considerando sólo a estos estudiantes del Interior, la encuesta se le envió a un total de 69 estudiantes de los que se disponía de datos de contactos, habiendo respondido la encuesta el 43% (30 estudiantes).

En el caso de los estudiantes de Montevideo, se extrajo una muestra del total de estudiantes que hubieran rendido alguna actividad en 2017 y 2018, identificados a partir del registro de la Sección Bedelía de Grado de la FHCE⁵. El tipo de muestreo seleccionado fue el aleatorio simple con un nivel de confianza de las estimaciones de un 95% y un error de precisión de $\pm 5\%$, que implicó la selección de una muestra de 345 casos para un total poblacional de 3.309 estudiantes. El tamaño muestral fue calculado en base a la ecuación de muestreo para poblaciones finitas con el mayor nivel de varianza posible⁶(Blalock 1986; Cea D'Ancona 1996). Tras la aplicación de la encuesta, cuyo campo se comenzó el 22 de mayo y se cerró el 28 de junio, se obtuvo un porcentaje de respuesta del 32,1% del total de estudiantes muestreados (111 respuestas). Estos resultados comprometen la capacidad de generalización de los resultados de la encuesta al total de la población estudiantil dado que pueden implicar un sesgo de no respuesta. Es decir, que existen riesgos de cometer errores si se infieren las respuestas obtenidas en la encuesta a toda la población estudiantil; de cualquier modo, la información recabada continúa siendo de utilidad para acercarse a la realidad de los estudiantes de la FHCE.

Para el caso de los docentes, el equipo técnico recomendó realizar un censo por ser una población pequeña en relación al tamaño muestral requerido para obtener los niveles de confianza antes descritos. Ello es así porque se afecta seriamente al supuesto de independencia de las probabilidades de selección de cada unidad⁷, y por ende se ve comprometido el supuesto de que todas las unidades de la población tienen las mismas posibilidades de ser seleccionadas en la muestra, que es fundamental para asegurar la representatividad de la misma (Blalock 1986). Sin embargo, para esta primera instancia, por

⁴ En el caso de la Lic. en Turismo de sede de Salto la información de los estudiantes fue aportada por la Directora de la Carrera, mientras que para el caso de la TUILSU la definición de la base de estudiantes activos fue el auto registro por parte de los estudiantes, por lo que no se tiene la certeza de que todos los estudiantes activos hayan sido invitados a realizar la encuesta.

⁵ No incluyen carreras compartidas, con la excepción de la Tecnicatura Universitaria en Dramaturgia, ni a las carreras dictadas en el interior del país (Licenciatura en Turismo, Tecnicatura Universitaria en Bienes Culturales y Tecnicatura Universitaria en Interpretación y Traducción LSU-Español).

⁶ La fórmula para calcular tamaño muestral es $n = \frac{Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{(e^2(N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q)}$. Donde "Z" son las unidades de desviación típica para el nivel de confianza elegido, "e" es el error de precisión, "p" y "q" equivalen a la varianza poblacional.

⁷ Ver: (Blalock 1986): "[...] se supone que existe independencia de selección en el interior de una muestra, no teniendo la selección de un individuo influencia alguna sobre la selección de otro a incluir en la muestra [...] Las muestras aleatorias poseen la propiedad no sólo de dar a cada individuo la misma oportunidad de ser seleccionado, sino también la de proporcionar a cada combinación de individuos una oportunidad igual de selección. En rigor, como quiera que casi siempre extraemos las muestras sin reposición, el supuesto de independencia no se cumple por completo. Sin embargo, cuando la población es grande en relación con la magnitud de la muestra, podemos olvidar perfectamente la pequeña distorsión resultante de que a ningún individuo se le dé la oportunidad de ser seleccionado otra vez. Por ejemplo: si de una población de 100 mil personas se extraen 500, las probabilidades son muy pequeñas de que alguna de ellas volviera a seleccionarse en caso de que su nombre se pusiera de nuevo en el grupo [...]" (Blalock 1986: 153)

cuestiones de tiempo y por sugerencia de la Comisión de Autoevaluación de la FHCE se optó por el muestreo de los docentes. Aunque teniendo presente que estos resultados deben analizarse considerando las limitaciones del muestreo en poblaciones pequeñas antes mencionadas.

Es así que bajo estas premisas se encuestó a una muestra de 190 docentes de una población de 370 que incluye todos los cargos ocupados en mayo de 2019, obteniendo 143 respuestas que ascienden a un 75% del total de la muestra. Para esta población el campo de la encuesta se abrió el 20 de mayo y se cerró el 21 de junio.

La información recabada en la encuesta fue utilizada con el fin de medir diversas variables incluidas en la autoevaluación. Además, contribuyó al análisis de la relación existente entre algunas de dichas variables, tanto utilizando las bases de datos generadas con las encuestas, como las bases de datos de personal docente y, de proyectos de investigación y de extensión (Decanato FHCE 2018b). En ese marco se generaron diversos análisis estadísticos bivariados y multivariados (Blalock 1986; Crawley 2007), los cuales fueron descriptos a lo largo de cada capítulo.

A pesar de las limitaciones mencionadas se considera que este tipo de mediciones aportan información de sumo interés sobre la realidad de la FHCE, que permitirá contar con una aproximación a las percepciones de estos actores respecto de las características del Servicio⁸.

⁸En el ANEXO 2 se presenta la distribución de las variables marco de las muestras relevadas en la encuesta.

ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES DE LA AUTOEVALUACIÓN

1. CONTEXTO INSTITUCIONAL

En este capítulo, se abordará la Dimensión Institucional que, siguiendo el documento de referencia “Pautas para la evaluación institucional”, se desagrega en seis componentes; a su vez, cada uno contiene diversos ítems.

1.1 - Mecanismos para la revisión y actualización de los estatutos, reglamentos y normativas que rigen el funcionamiento de la Universidad y del Servicio (Facultad, Instituto, etc.)

La FHCE integra la Universidad de la República (Udelar), la cual fue fundada en 1849 como Universidad Mayor de Montevideo, cuyo funcionamiento viene determinado por la ley 12.549, “Ley Orgánica de la Universidad de la República” (Poder Legislativo 1958). La Udelar tiene al Consejo Directivo Central (CDC) como su máximo órgano de resolución y gestión. Dicho Consejo está integrado por el /la Rector/a, por los Decanos y las Decanas de las Facultades, y por representantes de los tres órdenes (estudiantes, docentes, egresados). A su vez hacia 2011, el CDC resolvió conformar tres áreas disciplinares, agrupando a un conjunto de servicios en su seno: Área Salud, Área Social y Artística (a la que pertenece la FHCE), Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat.

Por su parte, la actual FHCE es heredera de la Facultad de Humanidades y Ciencias, fundada en 1945. La cual en 1990 se separan en Facultad de Ciencias por un lado y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) por el otro. Indagar en la conformación de esta nueva institucionalidad, junto a sus nuevos marcos normativos (creación de institutos y departamentos, ofertas académicas, entre otros), requiere acceder a las resoluciones en archivos físicos, ya que electrónicamente sólo se acceden a resoluciones del CDC desde el año 2002.

En ese marco la FHCE, como un servicio perteneciente a la Udelar, cuenta con una normativa de base al seguir las orientaciones que emanan de las instancias centrales de la universidad, las cuales habilitan a los procedimientos cotidianos que hacen a su funcionamiento⁹. Dicha normativa regula los objetivos, las competencias y los ámbitos de acción de los distintos sujetos/espacios universitarios. Entre otras, se pueden citar normativas referentes al régimen de licencia de los funcionarios de la Udelar como ser la “Ordenanza de licencias”, las formas de elección de los integrantes de los espacios de gobierno de los servicios en la “Ordenanza de elecciones de institutos, servicios y escuelas”, la asignación de recursos en la “Ordenanza sobre aplicación de recursos extra presupuestales”, y la “Ordenanza de Actos Administrativos”. Todas ellas se encuentran sintetizadas en el documento “Compilación de Normas relacionadas con la Administración del Personal de Udelar” (Pro Rectorado de Gestión Administrativa 2008). Es decir, que el servicio cuenta con una herramienta en el primer nivel: un marco normativo de referencia que, además, se pone a disposición públicamente a través de una de las vías de comunicación institucional (**Criterio A.a. pág.16**).

A su vez, con respecto a los cargos docentes el servicio ha generado normativa propia, amparándose en lo definido a nivel de la Udelar en su conjunto pero profundizando en la regulación al respecto. Ejemplos de esta normativa son las ordenanzas aprobadas para definir los mecanismos y requisitos, de aspiración y concurso para ocupar cargos docentes en el

⁹ Normativa disponible en:

http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/659#heading_2353

servicio, diferenciados por grado docente¹⁰. Las mismas incluyen especificidades del rol en FHCE y, por ello, son “Ordenanzas FHCE”, con aprobación del Consejo del momento. También, en relación al personal TAS, la Facultad cuenta con un “Reglamento de Control de Asistencias para personal TAS” propio¹¹ **(Criterio A.a. pág.16)**.

También se encuentran disponibles en la web de la facultad¹² y en el Sistema de Seguimiento de Expedientes de la Udelar “Expe+”¹³, las resoluciones del Consejo y del Claustro de la FHCE, así como también las resoluciones de la Universidad, con actas del Rectorado, del Consejo Directivo Central, de Consejos Delegados, entre otros. Por lo que las resoluciones de estos órganos que aprueben nueva normativa o modifiquen la vigente son accesibles a la comunidad universitaria. Sin embargo, que estén accesibles no implica que necesariamente se conozcan; tal vez se requiera insistir en esta cuestión, pues de lo contrario queda circunscripto a la voluntad personal de consultar **(Criterio A.b. pág.16)**.

La web institucional también actualiza su página de inicio permanentemente, y al menos buena parte de los docentes y estudiantes deben frecuentarla para acceder a la plataforma EVA¹⁴, por lo que al menos hay una acción intencional para poner a disposición nueva y mayor información. Para complementarla, la FHCE cuenta con un boletín institucional que se actualiza y se envía a la comunidad universitaria semanalmente. Realizado por la Unidad de Comunicaciones, en él se retoman algunas de las resoluciones anteriores y que merecen ser destacadas debido a su relevancia. Aquí se avanza en un nivel de comunicación, ya que hay un envío personal a la casilla de correo de cada integrante de la comunidad universitaria. De todos modos, ninguna de las vías asegura la toma de conocimiento de todos los temas que hacen a la cotidianeidad de la FHCE **(Criterio A.b. pág.16)**

Considerando otros criterios que orientan esta evaluación, se identifica que la FHCE también cuenta con mecanismos para revisar y ajustar las funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión, a través de comisiones académicas y/o comisiones cogobernadas. Según el listado que nos ha facilitado la Sección Comisiones, en relación a las primeras, están constituidas una Comisión Académica de Grado (CAG) integradas por los distintos órdenes universitarios y otra de Posgrado, integrada por cinco docentes y un estudiante de posgrados (con voz y sin voto); pueden apreciarse los representantes de cada orden en las comisiones en la sección cogobierno de la web de la Facultad. Los cometidos de la CAG vienen determinados por la resolución del Consejo de FHCE del 25.4.2012 (Consejo FHCE 2012a), que serán detallados con mayor profundidad en la Dimensión Enseñanza, y los de la de Posgrados se encuentra definidos en el “Reglamento de organización de los estudios de posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación” (CDC 2013).

La Comisión Académica de Grado desempeña sus tareas en diálogo con las Comisiones de Carrera, ámbito integrado por los tres órdenes (docentes, estudiantes, egresados) que son las que, en primera instancia, vela por el desarrollo cotidiano de las carreras ofrecidas. Cada una de estas Comisiones de Carrera es convocada por el/la directora/a de Carrera, docente grado 3 o superior, cargo para el que el Consejo realizó una descripción en 2012. La creación de estas

¹⁰ Disponible en: <https://www.fhuce.edu.uy/index.php/gestion-y-servicios/concursos/normativa>

¹¹ Disponible en: <http://www.dgjuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/05/Reglamento-398.pdf>

¹² Disponible: <https://www.fhuce.edu.uy/index.php/institucional/cogobierno>

¹³ Expe+ comienza sus registros en el año 2000, se encuentra disponible en: <http://www.expe.edu.uy/>

¹⁴ Plataforma EVA alude, como sigla, a Entornos Virtuales de Aprendizaje, como herramienta informática que acompaña el desarrollo de la enseñanza: disponibilidad de materiales, videos explicativos, tareas (informes, controles de lecturas, entre otras), foros de interacción entre estudiantes y con los docentes, etcétera.

Comisiones de Carrera, junto a sus cometidos, estructura e integración se puede encontrar en las resoluciones del Consejo de FHCE del 6.6.2012 (Consejo FHCE 2012b) y 4.7.2012 (Consejo FHCE 2012c).

Buena parte de estas Comisiones de Carrera están en pleno funcionamiento y durante este proceso de autoevaluación institucional se mantuvo encuentros con ellas, como ya fue dicho previamente, pero algunas no cuentan con representantes de algún orden o se encuentran en procesos de cambio del Director/a de Carrera. En el caso de la Comisión de Carrera la Tecnicatura en Bienes Culturales (TUBICU), la misma se ha conformado recientemente pero no se había reunido durante el período en que se realizaron las entrevistas, además de que la carrera transcurre en el Interior del país y resulta más complejo concretar los encuentros. Por su parte, la Comisión Académica de Posgrados articula con el/la Coordinador/a de cada énfasis de la Maestría en Ciencias Humanas (**Criterios A.c. pág.16; A.d. pág.17; A.e. pág.17; A.f. pág.17; F.a. pág.43**).

Otra de las Comisiones que asesora al Consejo en sus funciones es la Comisión de Investigación Científica, de la cual es posible acceder a su integración actual, aunque no se pudo acceder a la resolución que indica sus cometidos. En cuanto a ello, el Departamento de Gobierno informó que no disponía de la resolución en la que se creaba dicha Comisión y, por tanto, en la que se deberían definir sus cometidos; sí disponía de resoluciones respecto a las designaciones para su integración desde 1998. Al respecto, no se realizó una búsqueda en profundidad en el Archivo Central Universitario. Por otro lado, el “Reglamento de evaluación docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación” (CDC 1995) define como uno de los cometidos de esta Comisión su participación en el proceso de evaluación docente. En ese marco, la Comisión debe pronunciarse sobre la labor de investigación de los docentes, a modo de considerarse para su renovación en el cargo. A este respecto, también debe pronunciarse la Comisión Académica de Grado, que incorpora para su análisis las evaluaciones estudiantiles realizadas a los docentes y relevadas por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE).

Por su parte, la extensión como función universitaria también cuenta con una Comisión asesora del Consejo, según el listado que nos ha facilitado la Sección Comisiones. También se puede conocer su integración actual vía web de FHCE, pero no fue posible acceder a la descripción de sus cometidos por los mismos motivos que en el caso de la Comisión de Investigación Científica. Pero, a diferencia de las otras dos Comisiones, no realiza valoraciones en el proceso de renovación de cargos docentes, según puede apreciarse en el “Reglamento de evaluación docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación” (CDC 1995).

Por otra parte, a la hora de considerar la revisión y ajuste del desarrollo de cada una de las funciones, existen la Unidad de Apoyo a la Enseñanza y la de Extensión. Las mismas presentan Planes de Trabajo que son aprobados por el Consejo de FHCE. Tanto por sus relaciones con los niveles centrales de Udelar como por sus estrechos vínculos con los estudiantes, dichas Unidades poseen una inserción ya reconocida en el conjunto de la FHCE. Estas Unidades generan materiales y documentos que incluyen trayectorias de los estudiantes, atención a sus realidades vitales, relación con otras instituciones del medio y, por tanto, involucramiento con distintas problemáticas sociales, entre otros. En el caso de la Unidad de Extensión, figuran en la web de FHCE sus planes de trabajo y sus correspondientes evaluaciones desde 2009 a 2018, ambos avalados por el Consejo en su momento.

En cuanto a la investigación, luego de algunos meses vacante, recientemente se incorporó a una persona radicada en FHCE para implementar los programas de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de Udelar, contribuir a su difusión, asesorar en la lectura de bases de convocatorias y presentación de proyectos, entre otros cometidos. Dicho rol tiene un énfasis

comunicacional y de gestión, y no tanto de asesoría en cuanto a delinear políticas sobre investigación para la toma de decisiones a nivel del Consejo de FHCE. Por otra parte, conjuntamente con un Asistente Académico son actualmente los encargados de abordar los cometidos de la Unidad de Proyectos y Cooperación, luego que la coordinación anterior quedara vacante.

Finalmente, vale la pena consignar que también se constituyen comisiones con algunos fines específicos que, luego de cumplida su finalidad se disuelven. Por ejemplo, la que se conformó para realizar aportes en torno a la Nueva Sede de FHCE, en la intersección de las calles Eduardo Acevedo y Canelones. Dependiendo de la temática son cogobernadas desde el inicio o empiezan como Grupos de Trabajo con algunas personas, para luego convocar a los tres órdenes y/o sumar consideraciones de los funcionarios TAS. Es decir, con distintos niveles y alcances existe una dinámica que se vehiculiza a través de las Comisiones que vela por el funcionamiento de FHCE.

1.2 - Mecanismos para la revisión y la utilización de los documentos institucionales sobre la misión, la visión, los objetivos y los planes de desarrollo

En lo que respecta a la misión y visión institucional no se identificó una definición explícita de las mismas por parte del servicio. Sin embargo, se puede contar con una aproximación a éstas en la historia de la FHCE, cuyos cometidos y aporte al conjunto social se expresan en su ley fundacional, Ley 10.658 del año 1945 (en primera instancia, Facultad de Humanidades y Ciencias; siendo las Humanidades fundantes Historia, Filosofía y Letras) (Poder Legislativo 1945). Además, en el artículo sexto de la ley se dejaba expresamente establecido que «El plan de estudios sólo comprenderá estudios desinteresados y la enseñanza será impartida en forma que la separe nítidamente de aquella que se imparte en las escuelas y facultades profesionales». Esto se recoge en la web institucional de la facultad¹⁵ de la siguiente forma: “dicha norma establecía entre sus cometidos «extender la cultura por medio de la divulgación», «organizar investigaciones de seminario sobre asuntos que atañen a la cultura superior, especialmente los referidos al estudio de las cuestiones nacionales o americanas» y «fomentar la especialización y la investigación superiores».

Luego del retorno a la vida democrática en 1985, “la Universidad inicia el camino de la renovación científica y tecnológica, la adecuación de sus carreras y el desarrollo de la docencia, investigación y extensión para ajustarse a la nueva situación en que se encontraba el país, la sociedad y el mundo”¹⁶. En este contexto, hacia 1990, la escisión de la Facultad de Humanidades y Ciencias condujo a la creación de, por un lado la Facultad de Ciencias, y por otro, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta última se consolida con seis licenciaturas (las originales Filosofía, Historia y Letras, a las que fueron sumando posteriormente Educación, Lingüística y Antropología) que luego se amplían hasta las actuales ocho. Actualmente, “La facultad es la principal institución universitaria para el desarrollo de las ciencias humanas en el país. El fomento de la «investigación pura» o teórica que aporte al conocimiento original, así como los estudios en materia cultural, son rasgos distintivos del desarrollo de las humanidades en la Universidad. El enfoque crítico para interpretar los fenómenos de la realidad es otro rasgo [...]”¹⁷.

¹⁵ Disponible en: <https://www.fhuce.edu.uy/index.php/institucional/historia>

¹⁶ Disponible en: http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/98#heading_761

¹⁷ Disponible en: <https://www.fhuce.edu.uy/index.php/institucional/historia>

En relación a la existencia de un Plan de Desarrollo institucional aprobado y definido en los órganos cogobernados, entendido como un documento unificado que plantee líneas de acción de mediano plazo, mecanismos para su concreción y estrategias de evaluación, en el relevamiento realizado no se constató que la FHCE contara con tal plan. Sin embargo, es posible argumentar que la FHCE ha definido líneas estratégicas de mediano plazo en los planes de trabajo de sus sucesivos Decanos. El desarrollo de dichas líneas puede identificarse en la información recabada en las siguientes dimensiones de este informe. En ese sentido, entre otras evidencias recogidas, las líneas prioritarias del Decanato del Prof. Dr. Álvaro Rico son resumidas en la “Memoria y rendición social de cuentas 2010 – 2018” (Decanato FHCE 2018c). También, eventualmente, se podrá cotejar en alguna entrevista sus eventuales relaciones de continuidad con el actual Decanato de la Prof. Dra. Ana Frega y los Decanos anteriores al Dr. Rico (**Criterio B.a. pág.18; B.b.pág.18**).

Las líneas institucionales explicitadas en la “Memoria y rendición social de cuentas 2010 – 2018” que abarcan el Decanato de Álvaro Rico son nueve en total y figuran en las páginas 14 – 15 (Decanato FHCE 2018c). En la medida que constituyen amplios ejes orientadores, pueden plantearse como marco de referencia para la acción sostenida en los últimos tiempos. Algunas de ellas, por su caracterización, se definen en un horizonte temporal que trasciende a la finalización de dicho Decanato, permeando el contexto actual y el mediano plazo. A modo de breve presentación, se enumeran:

- 1- “El papel de las humanidades hoy” y “Facultad de Humanidades, Facultad de la cultura y los derechos humanos”;
- 2- Generalización de la enseñanza terciaria y universitaria de calidad en todo el país;
- 3- Descentralización y democratización del conocimiento: “Humanidades en todo el país”;
- 4- Gratuidad y accesibilidad;
- 5- Autonomía y cogobierno. Solidaridad con las causas de la Humanidad;
- 6- Aumento del número de estudiantes, avances en la carrera, egreso y titulación. Reconocimiento del perfil de egreso;
- 7- Estudios de posgrado y doctorado;
- 8- Cooperación en la construcción del Sistema Nacional de Educación Pública y programas conjuntos ANEP-UDELAR;
- 9- Reivindicaciones presupuestales y salariales. Mejora de las condiciones de estudio y trabajo.

A su vez, estas líneas lograban ciertos niveles de concreción a través de los Planes anuales de Trabajo que dicho Decano presentaba al Consejo de FHCE, en particular en el primer período 2010 - 2014. De hecho, en la web de FHCE se pueden apreciar los informes “Memoria de FHCE” 2010 y 2011, y la “Memoria y rendición social de cuentas 2010 - 2014¹⁸”. De alguna forma, estos documentos fueron registrando la implementación de una cierta línea de política universitaria.

No se constató la existencia de mecanismo de seguimiento y evaluación de dichas líneas estrategias y/o planes de trabajo que pudieran brindar insumos para la realización de ajustes permanentes (**Criterio B.c. pág.18**). De hecho, este propio proceso de autoevaluación institucional se encuentra operando, en parte, como un mecanismo tendiente a instaurar una “cultura de la evaluación” en el servicio. De esta forma, puede construirse un punto de partida para “evaluar” estas líneas, y analizar su pertinencia, continuidad y/o replanteo. Pero, al mismo tiempo y como ya fuera señalado, las Memorias cumplen, en parte, esta explicitación

¹⁸Disponible en: <http://FHCE.edu.uy/index.php/institucional/memorias-e-informes>

de lo realizado; aunque, al constituirse como “Memorias”, su enfoque con cierto predominio descriptivo, deviene en una valoración con cierto sesgo positivo. Por tanto, no conforman un instrumento de evaluación propiamente dicho.

Finalmente, el servicio tampoco cuenta con un plan de desarrollo con enfoque territorial como documento escrito y aprobado por los órganos competentes. Sin embargo, las líneas estratégicas 2 y 3, mencionadas previamente, implican la consideración de esta perspectiva para el impulso del desarrollo de la FHCE, fomentando la descentralización e intentando alcanzar a todo el país (**Criterio B.d. pág.19**).

1.3 - Evidencia de una planificación y evaluación de la Gestión Académica

La FHCE ha realizado recientemente esfuerzos para la explicitación de su organigrama que dio como resultado su aprobación en julio 2018 por parte del Consejo de la FHCE (distribuidos 870/18, 871/18 y 877/18), que refieren tanto a su estructura administrativa como académica (Ver Anexo 3 y 4). (**Criterio C.a. pág.19**).

Para la elección, selección, designación y evaluación de las autoridades vinculadas a la gestión académica (**Criterio C.b. pág.19**), se avanzó en la definición de nuevas normativas: Director de Carrera y Comisiones de Carrera, a las que ya se refería en el apartado 1.1. Por otro lado, existen y es posible acceder a las orientaciones para la selección de directores y encargados de dirección de Departamentos, aprobadas por el Consejo de FHCE en 2013¹⁹. También figuran las Ordenanzas para la selección de los diferentes grados docentes en la propia FHCE²⁰, además del Estatuto Docente que rige para la Udelar en su conjunto, que actualmente se encuentran en revisión en los órganos centrales de la universidad (**Criterio C.c. pág.20; D.a. pág.105**).

Los docentes son evaluados según lo establece el reglamento de Evaluación Docente de FHCE; según el mismo, al considerar su reelección en sus cargos los docentes incluyen sus informes de actuación por el período en que desempeñan los mismos, el/la director/a de su área académica correspondiente suma su valoración y recomienda (o no) dicha renovación, cuestión que es ratificada (o no) por la Comisión Académica de Grado. Por otra parte, se adiciona el parecer de la Comisión de Investigación Científica, que se pronuncia sobre este aspecto de la actuación del docente. Es decir, existen unas bases reglamentarias que operan como marco para dar sustento a este mecanismo y presuponen la “evaluación” en la solicitud de renovación, pero no se explicita en qué debe consistir, específicamente, dicha evaluación (CDC 1995).

Además, se consideran las evaluaciones estudiantiles a los docentes en los cursos que ellos imparten; son implementadas por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) y se integran sus resultados en la renovación de los cargos. Aunque dicha evaluación no se emplea institucionalmente para reflexiones pedagógicas sobre cómo mejorar permanentemente los procesos de enseñanza y aprendizaje, más allá de que algún docente a título personal pueda repensar sus prácticas en base a ello (**Criterio D.c. pág. 105**).

¹⁹ Disponible en:

<https://www.fhuce.edu.uy/images/concursos/Normativa/REGLAMENTO%20DE%20LOS%20DIRECTORES%20ENCARGADOS%20DE%20LA%20DIRECCIN%20Y%20ENCARGADOS%20DE%20DESPACHO%20DE%20LOS%20DEPARTAMENTOS%20DE%20LA%20FHCE-1.pdf>

²⁰ Disponible en: <https://www.fhuce.edu.uy/index.php/gestion-y-servicios/concursos/normativa>

Dicho sea de paso, según se desprende del conjunto de comisiones que asesoran al Consejo de FHCE en diferentes áreas y temáticas, según el listado facilitado por la Sección Comisiones, tal como se mencionó previamente, figura una Comisión de Extensión. Pero, consultados algunos de sus integrantes, se constató actualmente no está teniendo un funcionamiento sistemático ni tampoco integra sus eventuales valoraciones en los procesos de renovación de cargos docentes, como sí lo hacen la Comisión Académica de Grado (enseñanza) y Comisión de Investigación Científica (investigación). Más allá de este aspecto de la evaluación de la gestión académica referida a las tres funciones universitarias, ninguna de las tres Comisiones se encuentra desarrollando, en otro registro temporal, una usina de inquietudes, planteos y/o problematizaciones que traccionen al Consejo de FHCE en una reflexión permanente sobre los horizontes y rumbos a delinear para que la FHCE cumpla sus fines.

En lo que refiere a los ámbitos académicos propios de cada disciplina (Institutos, Departamentos, Unidades, carreras de grado y posgrado), existen Comisiones Directivas instaladas en todos ellos y Directores de carrera también en casi la totalidad de las carreras (sólo algún caso en proceso de transición). En relación a la constitución de los Departamentos, las situaciones son muy variadas: desde áreas académicas en que la cantidad de docentes es adecuada para abordar las tareas asignadas y la situación se vuelve algo más compleja sólo si varios docentes en régimen de Dedicación Total (en adelante, RDT) toman su año sabático simultáneamente, hasta carreras que aún no se encuentran consolidadas presupuestalmente y casi toda su plantilla docente se encuentra en régimen de contrato, con la precariedad que ello acarrea y con la incertidumbre acerca de la continuidad de la propuesta académica.

De todas formas, si bien las normativas generales de Udelar caracterizan ciertos perfiles en relación a los cargos docentes, no se registran en FHCE acuerdos documentados sobre la distribución de las funciones docentes en relación a sus grados y dedicaciones horarias, sino más bien una caracterización amplia del alcance de los mismos (**Criterios C.d. pág.20; D.d. pág.106**). Al respecto, las comisiones directivas, integradas por los directores/as de los departamentos de cada Instituto o por los directores de carrera en caso de no estar inscripto en ninguno (TUILSU, por ejemplo), señalaron en las entrevistas realizadas que estos acuerdos son tácitos: se dialogan en base a las necesidades docentes de cada área académica (en general, asociadas a las urgencias de la enseñanza, como primera tarea docente a abordar). También en base a la relación con la formación permanente de los docentes (por ejemplo, disminuyendo responsabilidades si se transitan fases finales de posgrados), en base a las inquietudes e iniciativas personales de cada docente, de su relación profesional con los docentes que son sus superiores jerárquicos, de las posibles redes académicas que se puedan construir a partir de iniciativas personales y las posibilidades de desarrollo del área académica en su conjunto en ciertas áreas, entre otras. Es decir, en una dedicación horaria de 20 o 30 horas semanales, pueden incluirse el dictado de uno o dos cursos por semestre (en su totalidad o parcialmente, incluyendo su planificación y evaluación), la integración en un proyecto de investigación o extensión, las tutorías de estudiantes de grado y posgrado orientando sus tesinas y tesis, la participación en ámbitos que tienden puentes con la sociedad civil organizada o con organismos del Estado, etcétera.

Por otro lado, y en particular en relación al RDT²¹ (**Criterio C.e. pág.20**), la FHCE ha intentado planificar la consolidación de sus equipos docentes; fruto de ello, es el esfuerzo realizado hacia 2017 - 2018 de extender la dedicación horaria a 30 horas semanales (Decanato FHCE 2018b, p. 19), a docentes que tuvieran más de 20 horas semanales, de modo que en un corto y mediano plazo se pudieran postular al RDT, ya que éste exige contar como mínimo con esa dedicación. También, aunque no se trata directamente de RDT, algunos docentes obtienen becas para la

²¹ Disponible en: <http://dgp.udelar.edu.uy/renderPage/index/pageld/1050>

finalización de sus posgrados mediante el apoyo de la Comisión Académica de Posgrados²² (CAP) a nivel central, por lo que, entre otras cuestiones, pueden solicitar una reducción transitoria de su dedicación horaria, avanzar en la redacción de sus tesis y luego estarían en mejores condiciones de transitar su carrera docente y de ingresar al RDT.

Por otro lado, existe normativa que establece las condiciones de admisión a las carreras de grado, más específicamente en el capítulo cinco de la *“Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria de la Udelar”* aprobada en 2011 (CDC 2011). Para el caso de los posgrados, esta información se encuentra en el Reglamento de Posgrados de la FHCE (CDC 2013) (**Criterio C.f. pág.20**).

En otro sentido, en relación a diferentes programas de becas ofrecidos a estudiantes de grado y posgrado (**Criterio C.g. pág.21**), en la sección “Comunicación” del sitio web de FHCE se informan los períodos de postulación a las becas. De todos modos, por el carácter dinámico de este espacio, dichos programas se dan a conocer en las cercanías de tiempos de inscripciones. Por tanto, parece ser que, tanto estudiantes de grado como de posgrados, acceden a la información sobre las becas y postulan de acuerdo a sus exigencias en base a una cierta tradición oral. Por ejemplo, ante el Fondo de Solidaridad, Bienestar Universitario, MEC, ANII, Comisión Académica de Posgrados (CAP, Udelar) u otras.

En este mismo sentido, no se registran programas de bienestar universitario propios de la FHCE (**Criterio C.h. pág.21**). Sí Udelar cuenta, como se sabe, de un Programa de Bienestar Universitario²³ a nivel central que articula acciones con FHCE en distintos niveles y con diferentes alcances. Difunde las mismas a través de una cartelera en FHCE, siendo de índole muy variada: desde un programa de becas, servicios de comedores, campeonatos de deportes hasta talleres de ajedrez. Por su parte, la FHCE realiza sus propias actividades orientadas a la promoción de la cultura y los valores democráticos (Culturafest, por ejemplo), pero sin articular explícitamente con los servicios centrales, más allá que todas sus actividades cotidianas pretendan constituirse en un aporte a la cultura, intentando brindar respuestas a problemáticas /sociales y, promoviendo la participación y la convivencia democrática (**Criterio C.i. pág.21**). La FHCE también avala, en alguna medida, las iniciativas de estudiantes, docentes y personal TAS, si converge con los cometidos institucionales (coro, fútbol, Asamblea de Mujeres, entre otras).

1.4 - Gestión Administrativa

Como ya fuera mencionado al referir al organigrama académico (Anexo 3), FHCE cuenta con un organigrama administrativo (Anexo 4), aprobado en sesiones del Consejo en julio 2018 (**Criterio D.a. pág.22**). Al respecto, se pudieron ubicar la compilación de normas que regulan el personal TAS de la Udelar (UDELAR 2016), que, a su vez, delinean ciertos rasgos de los perfiles de los integrantes de cada uno de sus escalafones. Por el contrario, no se pudo acceder a documentos que describan las tareas a realizar por cada uno de los mismos, tareas que, por otra parte, van cambiando con el devenir histórico (**Criterio D.b. pág.22**). Ello implica que cuando uno se integra a una sección de gestión administrativa, lo que prima en cuanto a articulación de funciones e interrelaciones, sea una suerte de tradición oral. Incluso, algunas

²² Comisión Académica de Posgrados (CAP) de Udelar: conformada a partir de resolución de CDC del 25.9.2001, es la institución responsable de orientar la actividad de posgrados de Udelar. Disponible en: <https://www.posgrados.udelar.edu.uy/cap.php>

²³ Programa de Bienestar Universitario: es el centro de los servicios sociales de Udelar. Disponible en: <http://www.bienestar.edu.uy/institucional>

personas que han transitado por las mismas secciones pero en otros servicios de Udelar aluden a diferencias relevantes en el abordaje de la tarea cotidiana. Ello da cuenta, de una manera evidente, del papel que juega la construcción de una cultura institucional (UDELAR 2016), constituyéndose en parámetro de referencia cuando escasean documentos que definen las funciones con claridad (**Criterio D.c. pág.22**).

En efecto, más allá de la normativa que sitúan las prácticas institucionales, en el seno de dicha cultura institucional los perfiles y los roles se reconfiguran, ya que siempre se definen en relación con otros sujetos. Al respecto, los distintos actores relevados en las entrevistas señalan el buen clima de trabajo y la disposición a resolver los asuntos. En efecto, las acciones humanas son abiertas y las normativas no pueden abarcar a todas ellas. Los entrevistados, tanto TAS como Comisiones Directivas de Institutos, refieren a un conjunto de acciones que se desarrollan con fluidez, aunque resulten algo complejas a los efectos de cumplir la normativa nacional, en particular en asuntos presupuestales y de traspasos de fondos; coordinación entre Secciones, seguimiento de distintos componentes de un proceso (por ejemplo, para los proyectos financiados: traspasos de fondos, llamados a concursos para integrantes de los equipos, compra de equipamiento). Además, actualmente está disponible el sistema informático EXPE+, por el que cualquier docente y/o personal TAS puede acceder al seguimiento de cada expediente generado; y, según se desprende de las entrevistas, en general, el personal TAS tiene un dominio razonable de su uso.

Pero también señalan, simultáneamente, que dichas acciones se implementan, más allá de roles pre-definidos, en base a cierta tradición oral y acumulación de prácticas en el tiempo. Algunos plantean la posibilidad de avanzar en la elaboración de algunos protocolos que, sin pretender automatizar y clausurar la práctica humana, puedan servir de referencia a quien se integra a la dinámica de FHCE. Un ejemplo de su elaboración son algunas sistematizaciones de tareas que realizó por iniciativa propia el Departamento de Secretaría, que eventualmente se podrían estudiar y replicarse.

En la misma compilación de normas centrales de personal TAS a la que se aludía anteriormente, junto a los perfiles, se definen roles y normativa de referencia directamente vinculada a sus tareas específicas (**Criterio D.d. pág.22**). Pero no se registran caracterizaciones de las secciones ni acerca de sus ámbitos de competencia, más allá de las personas que hoy, circunstancialmente, se encuentran desempeñando dichas funciones. El caso más claro resulta, tal vez, la reciente designación de la Dirección del Departamento de Enseñanza; en la entrevista realizada a la actual directora del departamento y las jefas de las secciones enmarcadas en él se mencionó que como el tiempo transcurrido hasta que se cubrió la vacante fue considerable, la sección “aprendió a funcionar sin la Dirección”, de modo de cumplir su rol en el andamiaje cotidiano de FHCE. Cuando la Dirección se ocupa, se debe reaprender a funcionar, y ello lleva más tiempo cuando no hay documentos de referencia que distribuyan ámbitos de acción, llevando a eventuales superposiciones y/o vacíos que no contribuyen a un cumplimiento cabal de la finalidad asignada. Al respecto, cabe aclarar que no se detectaron mayores problemáticas en relación a esta nueva Dirección que se designó, sino que con la reflexión precedente se intenta brindar evidencia para el aprendizaje institucional.

Como se sostuvo anteriormente, los procedimientos para la elección, selección, designación y evaluación del personal TAS, se orientan por las disposiciones generales de Udelar (UDELAR 2016) (**Criterio D.e. pág.23**). A nivel de concursos se puede encontrar dicha normativa en la página web de la universidad²⁴ y a nivel de evaluación en la de la Dirección General de Jurídica

²⁴Ver: <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/808>

de la Udelar²⁵, aunque este documento se refiere a evaluación de calificaciones (asiduidad, responsabilidad, relaciones de trabajo) y no tanto del cumplimiento de funciones.

De todos modos, por ejemplo, ante la necesidad de cubrir vacantes en el caso de los funcionarios técnicos, administrativos y de servicio (TAS), se realiza el planteo correspondiente ante Oficinas Centrales de Udelar; pero son éstas quienes delinear características del puesto a ocupar, definiendo el perfil de los candidatos y explicitando los roles a desempeñar. Desde ese ámbito central se lanzan los llamados y todo el proceso de selección transita por el mismo²⁶. Es decir, en relación a estos integrantes de la comunidad universitaria, la normativa opera como “algo más que el marco”, sino como documentos que otorgan sustento operativo a la provisión de dichos cargos. En ese contexto, existen ciertos márgenes de incertidumbre, dados por un proceso de selección que transita en un ámbito central y la necesidad de cubrir cargos con determinadas características según el servicio, cuyas especificidades pueden no estar contempladas en los perfiles existentes a nivel central.

Tampoco se pudo acceder a ningún documento de la propia FHCE, en que se hubiera plasmado cierta especificidad de las funciones (**Criterio D.f. pág.23**); en las Memorias 2010 - 2018 se alude a un Plan Director de Gestión Administrativa (2010 - 2016), pero no se pudo acceder a él y cuando se preguntó por él en las entrevistas realizadas no se registró mayor conocimiento de su existencia. Sí hay ciertas referencias a los considerados avances en materia administrativa en algunos informes anuales de gestión del año 2013²⁷, realizados por el entonces secretario de FHCE, Julio Sánchez, o por alguna sección (por ejemplo, uno de Biblioteca), pero operan más como “memoria” que como problematización de definiciones estratégicas.

En cuanto a los sistemas de información, el servicio no cuenta con un sistema de información propio que resulte transversal a distintas secciones, de modo de contar con la misma en tiempo real y de forma actualizada. En ese marco, existen diversas fuentes de información que contribuyen fuertemente a la gestión, pero cada una con lógica determinada, de acuerdo a la finalidad de cada sección: por ejemplo, los cargos en Sección Personal, algunos de sus financiamientos en Sección Contaduría, algunos que pueden corresponder a proyectos en Unidad de Proyectos y Cooperación, etcétera. Esta realidad responde a que existen diversos sistemas de gestión de la información a nivel central de la Udelar que tienen como objetivo la estandarización de la información reportada por los servicios, cuyos datos también quedan a disposición de los propios servicios. Los sistemas existentes son: Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza (SGAE), Sistema Integrado de Administración del Personal (SIAP), el Expe+ definidos anteriormente, Sistema Integrado de Información Financiera (SIIF), el Programa de Gestión Contable y Administrativa (C2), y el Sistema de Bibliotecas (ALEPH 500) (**Criterios D.g. pág.23; D.h. pág.23**).

Estas diversas fuentes, eventualmente, pueden articularse de modo puntual cuando algún catalizador lo facilita, aunque no sin dificultades; por ejemplo, tal como lo señalan las Memorias 2010 - 2018, la iniciativa “Conociéndonos más a nosotros mismos” activó la realización de distintos informes y materiales que integraron diferentes vías de información: datos procedentes de la Unidad de Egresados, varios de ellos presentados en el libro “Egresar de Humanidades” que incluye información de los egresados entre 1996 y 2010 (Abbadie et al. 2018), datos recogidos por la Unidad de Extensión, datos relevados por la Unidad de Apoyo a

²⁵Ver: <http://www.dgjuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/04/Ordenanza-100.pdf>

²⁶ Entrevistas a la Directora del Departamento de Secretaría, que a su vez comprende Sección Concursos y Sección Personal, y Directora del Departamento de Gobierno, y simultáneamente directora subrogante de División Secretaría, que además de las secciones anteriores, comprende la Intendencia (Portería y Vigilancia, Mantenimiento, Servicios Generales)

²⁷ <https://www.fhuce.edu.uy/index.php/institucional/informes-de-gestion>,

la Enseñanza en relación a distintos aspectos que favorecen (o no) el desarrollo de una enseñanza de calidad (cantidad de docentes, dedicación horaria y otros datos solicitados al Departamento de Secretaría; matrícula de ingreso y egreso de estudiantes de grado y posgrado, solicitada a Bedelía de grado y posgrado), entre otros.

Esta información, como se afirmó, si bien se encuentra disponible, en ocasiones no está actualizada y se encuentra sistematizada con una determinada organización que no siempre contribuye a la conformación de sistemas de información; es decir, está pensada para un determinado uso que implicaría “traducciones” para otros usos y/o articulaciones con otros datos. Por otro lado, al compartirse información que originalmente tienen un determinado destino, se genera en todos los actores cierta incertidumbre acerca de la gestión de estos datos.

A nivel externo, se cuenta con una página web con información accesible a la comunidad universitaria y al público en general ²⁸(**Criterio D.i. pág.24**). La información que resulta de interés más específico para quienes participan de la cotidianeidad de FHCE circula por correo electrónico a través del boletín institucional, de frecuencia semanal, y circulares sobre diversas temáticas, desde los avisos por una fumigación o las orientaciones ante un paro de transporte, hasta poner en conocimiento ordenanzas sobre límites de edad para la función docente. Sin embargo, la web no cuenta con niveles de acceso restringido para uso interno (**Criterio D.j. pág.24**), salvo la plataforma EVA para la enseñanza, con acceso restringido a docente responsable del curso y los estudiantes matriculados en el mismo. Si bien, por ejemplo, consultas de recibos de sueldo se pueden realizar a nivel central, como fue dicho, no hay un sistema interno de gestión ni una red interna de comunicación como intranet (**Criterio D.m. pág.25**). De todos modos, no se ha podido confirmar esta cuestión, dada la renovación del Personal que forma parte de la Unidad de Medios Técnicos (UMTEC), con nuevas configuraciones y roles en transición, y sus integrantes no pudieron ser consultados para este informe. Las afirmaciones que anteceden, por tanto, sólo se desprenden de navegar por la web, como cualquier usuario, visualizar la información disponible y estudiar su diversidad.

Al realizar este ejercicio de navegación, no se ha podido registrar vínculos que remitan a un uso diferenciado para quienes se encuentran en situación de discapacidad visual como ser macro tipos, lectores de pantalla y/o otros sistemas de pasaje de texto a voz. Sin embargo, por las características que ha adquirido dicha página (baja carga de imágenes y alto contraste imagen/texto) es posible que el usuario pueda aplicar este tipo de lectores por su propia iniciativa. En este sentido, en la FHCE pueden generarse estrategias para difundir esta posibilidad y asesorar a los usuarios respecto a los programas informáticos que pueden utilizar para la navegación (**Criterio D.k. pág.24**). Por otra parte, en relación a la información de la marcha cotidiana de la FHCE, la misma amplía sus redes de comunicación participando de distintos canales: en la red social Facebook (<https://www.facebook.com/FHCE.Udelar.Oficial/>) y en la red social Twitter (@FHCE_Udelar), comunicando en tiempo real actividades, salones de clase, convocatorias, avisos ante imprevistos, etcétera (**Criterio D.l. pág.25**).

1.5 - Gestión financiera

La planificación presupuestal (**Criterio E.a. pág.25**), según los actores relevados, está dada, en general, por la asignación de recursos asignados en cada quinquenio a nivel parlamentario y,

²⁸ Web institucional de FHCE: www.fhuce.edu.uy

en particular, por cada partida extra que pueda obtenerse en cada rendición de cuentas. En entrevista con Contaduría se señaló que el presupuesto actual está congelado (sólo se reajusta anualmente de acuerdo a la inflación anual) y fue evaluado como totalmente insuficiente en todos los aspectos (Tabla 1). En cuanto a los sueldos, no es posible generar nuevos cargos permanentes, en varios casos los contratos temporales o apoyos a los grados más bajos se manejan con la disponibilidad que generan vacantes circunstanciales, lo cual redundará en un margen escaso para el crecimiento real en cargos docentes. En cuanto a gastos e inversiones, fue mencionado que al menos un millón de los dos millones de pesos del presupuesto en gastos son destinados exclusivamente al mantenimiento del edificio. Esta cuestión limita fuertemente las posibilidades de desarrollo de FHCE, afectando especialmente a la infraestructura y a la provisión y/o creación de cargos docentes y TAS. Los rubros que suelen presentar más reclamos a nivel general de la FHCE son la renovación del parque informático, el cual suele quedar relegado frente a otras urgencias, y las mejoras edilicias, pese a la gran cantidad de reformas que se han realizado últimamente con algunos ahorros realizados.

En este contexto, además, no surge que haya una fluida articulación entre necesidades de cada área académica y/o de gestión, las proyecciones a todo nivel para cumplir la finalidad atribuida a la FHCE en el seno del desarrollo social, cultural y nacional, y su correlato económico - financiero. Es decir, se transitan, básicamente, dos niveles: uno cotidiano en que cada jerarca de cada área académica o de gestión, visualizando determinada necesidad, realiza el planteo en el ámbito correspondiente, ante lo que se solicita a Departamento de Contaduría saber si se cuenta o no con disponibilidad presupuestal (entre partidas de proyectos, presupuesto quinquenal, jubilaciones, traspasos de fondos centrales, overheads de convenios, etcétera), ante lo cual el Consejo se expide. Sería un nivel que si bien está acotado por la disponibilidad presupuestal, con escaso margen de maniobra, depende de la voz para hacer llegar la demanda y/o la necesidad.

El otro nivel es el que se visualiza cuando se asume la decisión de corte más político, en el que se prioriza determinado aspecto de la vida de FHCE, ya sea por su urgencia altamente consensuada o por considerarlo estratégico. Así, como se verá más adelante, se apreciará cómo FHCE decide invertir en obras de infraestructura (partidas extra presupuestales que no son parte del rubro gastos), dado el deterioro edilicio, cuando se podría decidir invertir en otros aspectos; o cómo se decidió otorgar extensiones horarias con recursos de FHCE para docentes que, al acceder a 30 horas semanales, podrían postular al RDT (éste ya con recursos centrales), estimando que ello devendrá en una mayor calidad educativa, en todas las funciones universitarias.

En relación a la información necesaria para llevar adelante esta gestión, el Departamento de Contaduría cuenta con ella, de forma detallada y variada en sus distintos ítems (compras, sueldos, proveedores, proyectos, convenios, etcétera). No fue intención de este proceso de Autoevaluación Institucional profundizar en una comprensión acabada de este mapa; tan solo conocer su existencia y disponibilidad, a la vez que acceder a una caracterización general de esta dimensión (**Criterios E.b. pág.25; E.c. pág.26**). En las propias Memorias 2010 – 2018 (Decanato FHCE 2018c) se pueden ver algunos montos destinados a varios de estos rubros (p. 150, por ejemplo), y ponemos a disposición algunos datos obtenidos de los registros de contaduría:

Tabla 1: Asignación presupuestal de la FHCE en 2019.

Rubro	Transferencias \$
Sueldos Funcionarios T/A/S	79.052.473
Sueldos Docentes	143.104.605
Gastos	1.880.205
Inversiones	2.556.441
Total	226.593.724

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Departamento de Contaduría de la FHCE.

Nota: No incluye partidas centrales como ser el progresivo docente y la partida para DTs.

Tabla 2: Traspasos recibidos por la FHCE hasta junio de 2019 por concepto de convenios, ingresos varios y transferencias.

Tipo de convenio	Total
Convenios en Dólares	USD 3.150
Ingresos Varios Dólares	US\$ 7.690
Convenios en Pesos	\$ 911.990
Ingresos Varios Pesos	\$1.444.729
Transferencias recibidas en Pesos	\$991.043

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Departamento de Contaduría de la FHCE.

Tabla 3: Traspasos en pesos asignados a la FHCE en 2019 por concepto de proyectos.

Tipo de proyecto	Rubros			Total
	Sueldos	Gastos	Inversiones	
Espacio Interdisciplinario	210.080	77.400	0	287.480
CSIC: Proyectos de Inv. e Innovación Orientados a la inclusión social	460.422	90.000	0	550.422
CSIC: Proyectos I+D	4.216.005	287.300	247.158	4.750.463
CSIC: Grupos I+D	3.793.638	215.100	199.674	4.208.412
CSIC: PAIE	0	106.400	0	106.400
CSIC: Vinculación Univ- Sociedad-Producción	397.447	31.513	0	428.960
CSIC: Programa de Iniciación a la Investigación	2.123.310	255.688	81.720	2.460.718
CSIC: Prog. Para fomentar la Inv. De calidad	656.070	312.444	0	968.514
CSEAM: Fortalecimiento de Trayectorias Integrales	118.904	69.000	2.400	190.304
CSEAM: Unidad de Extensión	518.740	87.146	0	605.886
CSEAM: Distribución de fondos por Áreas	651.362	0	0	651.362
CSE: Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de grado	288.024	10.000	0	298.024
CSE: Proyectos de innovaciones educativas en distintas modalidades de enseñanza	1.045.038	32.000	0	1.077.038
CSE: Iniciativas de Desarrollo Pedagógico Docente	686.106	35.800	0	721.906
CSE: Apoyo académico disciplinar a cursos de primer año de las carreras de Udelar	307.446	1.600	0	309.046
Total	15.472.592	1.611.391	530.952	17.614.935

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Departamento de Contaduría de la FHCE.

Nota: Incluyen todas las transferencias que recibirá la facultad en 2019, independiente del año de la convocatoria en que se financió el proyecto.

Como se puede apreciar, la obtención de fondos extra, dado por la presentación, aprobación e implementación de proyectos, juega una parte importante en el sostén económico de FHCE. En efecto si se comparan las tablas 3 y 1 se puede apreciar que los montos asignados a los gastos en los proyectos equivalen al 85,7% del total del monto asignado al rubro gastos en el presupuesto propio de la FHCE, y de igual forma, para el caso de inversiones, sería de un 20,7%.

De todos modos, esta información no admite una lectura técnica adecuada a las finalidades para las que se utiliza, principalmente económica y financiera. Para un mejor aprovechamiento, y articular esta función con decisiones pedagógicas, académicas y políticas, se hace necesario estructurar la misma de otras formas posibles. Es, de alguna manera, lo que ya se señalaba en relación a la conformación de la información global disponible en FHCE como un sistema.

1.6 - Proceso de Autoevaluación Institucional

Si bien FHCE no cuenta actualmente con ninguna Unidad (**Criterio F.c. pág.27**) o ámbito similar instalado de forma permanente que desarrolle procesos de autoevaluación institucional, ha transitado distintas experiencias (**Criterios F.a. pág.26; F.b. pág.26**). Aunque se han dado de forma puntual o en el marco de un proceso que se ha discontinuado, dichas experiencias constituyen antecedentes valiosos y mojones para el aprendizaje institucional, a saber:

a. En el período comprendido entre 1998 y 2001, en el Decanato del Prof. Adolfo Elizaincín, se realizó un proceso de autoevaluación que, debido a diferencias de enfoques, culminó con la conformación de dos comisiones integradas por sendos órdenes (una por estudiantes y otra por docentes, egresados, funcionarios y un representante del decanato), sin poder integrar una comisión cogobernada. Se realizaron dos informes finales, se pudo acceder sólo al informe realizado por el orden estudiantil, informe impreso, sin contar con versión digital (Comisión de Estudiantes de FHCE 2001), y al del orden docente recién se accedió al final de esta etapa de autoevaluación, quedando su análisis y aporte para más adelante. En el primero ya se planteaban algunos desafíos como la preocupación por el bajo egreso, la estructura de la carrera docente, el porcentaje de estudiantes que trabajan, etcétera; algunos de los diversos actores consultados en el marco del proceso actual y que también integraban la comunidad universitaria hacia el año 2001, recuerdan partes de aquel proceso, aunque no logran articular algunas de sus sugerencias en el conjunto de la marcha posterior, al menos con algún grado de carácter sistemático y sostenido; eventualmente, en una segunda parte del proceso actual, se podría consultar al Decano de aquel tiempo y también al Prof. José Seoane, Decano inmediatamente posterior en el período 2006 – 2010.

b. En el período comprendido entre 2016 y 2018, ha tenido lugar el proceso de evaluación más reciente: se trata de la evaluación del Programa de Maestría en Ciencias Humanas, en sus ocho énfasis actuales (Filosofía Contemporánea, Historia Rioplatense, Antropología de la región de la cuenca del Plata, Literatura Latinoamericana, ya consolidadas en términos presupuestales; Teorías y prácticas en educación, Teoría e historia del teatro, Estudios Latinoamericanos; Lenguaje, Cultura y Sociedad, aún no consolidadas y dependientes de fondos anuales otorgados por la Comisión Académica de Posgrados (CAP, a nivel central de Udelar).

La FHCE se postuló a una convocatoria central de la CAP hacia 2016, logrando su aprobación. Si bien el Programa de Maestría registra distintas autoevaluaciones previas a esta postulación, en

1995, 2001, 2004 y 2013²⁹, los cuales condujeron a reajustes en sus correspondientes resoluciones, en dichas ocasiones no contaron con evaluación externa. Aquellas evaluaciones permitieron revisar algunos aspectos, como las características del trabajo del tutor/a, la extensión y el alcance de la tesis, la definición de criterios de admisión al Programa, el estudio de los niveles de egreso, entre otros.

Este último proceso de evaluación comienza durante 2017 con una convocatoria por parte de la Comisión Académica de Posgrados de FHCE a la conformación de comisiones de autoevaluación, integrada por todos los órdenes, que sistematizaron información y valoraron múltiples ítems de funcionamiento de la Maestría, en base a un formulario elaborado por la Comisión Académica de Posgrados de FHCE. Se realizaron los informes correspondientes y los mismos se pusieron a consideración de evaluadores externos, procedentes de Brasil y Chile. Con el insumo de los informes anteriormente mencionados y distintos encuentros que mantuvieron con docentes, estudiantes, egresados y coordinadores, dichos evaluadores externos dejaron planteados sus sugerencias para la elaboración de futuros planes de mejora.

De este proceso, emergen, a grandes rasgos, una valoración positiva de sus niveles académicos, la posibilidad de establecer redes y contar con becas para poder lograr una mayor dedicación, aunque se lamenta que no haya suficiente infraestructura, tampoco una adecuada vinculación con el resto de la vida de FHCE ni una comunidad docente estable y con adecuada dedicación horaria para orientar, diseñar e implementarlas. Ello se puede profundizar en una síntesis que elaboró Magdalena Coll, como coordinadora de la Maestría en ese momento. De todos modos, formalmente, el proceso permanece inconcluso, ya que sólo una coordinadora de un énfasis de la Maestría recogió los planteos del plan de mejora de los evaluadores externos y propuso algunos ejes de continuidad para implementarlo.

En general, los miembros de las Comisiones Directivas de Instituto a quienes se les consultó sobre este proceso tenían muy presente y fresco el recuerdo de esta evaluación de las Maestrías. El parecer de los mismos respecto a los posgrados puede ser sintetizado en la expresión “se abrió toda la frontera de posgrados, con los mismos recursos humanos, locativos y financieros. Los locativos fueron mejorando con el tiempo, al contar con una casa de posgrados; los financieros se fueron resolviendo parcialmente con su consolidación, pero aún hay énfasis de las Maestrías que año a año no saben cuánto podrán seguir y/o atender a los estudiantes que ya las transitan; y lo que está más en debe, es que aquí somos los mismos docentes que para el grado, más allá que con distintos Programas centrales y por los contactos personales de cada docente, se pueda contar con docentes extranjeros, pero para los que hay que tener recursos también. Pero a esta altura, posgrados hay que tener”.

Cabe consignar que los **Criterios F.d. pág.27; F.e. pág.27; F.f. pág. 27** no aplican en este informe de autoevaluación, ya que suponen una Unidad de Evaluación Institucional instalada que, como ya fuera expresado, no es del caso en FHCE.

²⁹ Documentos de postulación a la convocatoria de CAP “Promoción de la calidad mediante procesos de evaluación, 2017”, en la modalidad “Mejoramiento de la calidad de un programa existente”.

2. ENSEÑANZA

En el presente apartado se abordará el análisis del desarrollo de la función de enseñanza en la FHCE, siguiendo las pautas definidas a nivel central para la evaluación. Se pondrá el foco en la descripción de la oferta académica del servicio, los perfiles de egresos de la misma y las características de los Planes de Estudio.

2.1 - Oferta académica: Licenciaturas, Tecnicaturas y Ciclos Iniciales Optativos

Para conocer la oferta académica de la FHCE se tomó como fuente a las Estadísticas Básicas de la Dirección General de Planeamiento (DGPlan 2019) que detallan toda la oferta de la Udelar (grado y posgrado), los registros de la Bedelía de Grado de la FHCE y los propios Planes de Estudio. La utilización de diversas fuentes se debe a que las carreras dictadas en el interior y/o compartidas no son gestionadas por la bedelía de la sede de Montevideo, por lo que ésta no cuenta con toda la información requerida por las pautas que guían la evaluación.

La oferta de grado de la FHCE es detallada en el siguiente cuadro, tal como se puede apreciar en el mismo, el servicio oferta ocho licenciaturas y cuatro tecnicaturas (**Criterios A.a. pág.30; A.b. pág.30; A.c. pág.30**):

Tabla 4: Oferta de carreras de grado Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Denominación de la Carrera	Cantidad de años/ créditos	Compartida ¹	Año desde el que se imparte ³	Sede ¹
LICENCIATURAS:				
Licenciatura en Biología Humana (Plan 2011) ²	4 años/ 360 créditos/ 5.400 h	Facultades de Ciencias- Medicina- Odontología	2005 ⁴	Montevideo
				Paysandú
				Rivera
				Salto
				Tacuarembó
Licenciatura en Ciencias Antropológicas (Plan 2014)	4 años/ 360 créditos/ 5.400 h	No	1976	Montevideo
Licenciatura en Educación (Plan 2014)	4 años/ 360 créditos/ 5.400 h	No	1978	Montevideo
Licenciatura en Filosofía (Plan 2010)	4 años/ 360 créditos/ 5.400 h	No	1948	Montevideo
Licenciatura en Historia (Plan 2014)	4 años/ 360 créditos/ 5.400 h	No	1948	Montevideo
Licenciatura en Letras (Plan 2014)	4 años/ 360 créditos/ 5.400 h	No	1950	Montevideo
Licenciatura en Lingüística (Plan 2014)	4 años/ 360 créditos/ 5.400 h	No	1976	Montevideo
Licenciatura en Turismo (Plan 2014) ²	4 años/ 360 créditos/ 5.400 h	No	2010 ⁴	Maldonado
			2005 ⁴	Salto

TECNICATURAS:				
Técnica Universitaria en Bienes Culturales (Plan 2013) ²	2,5 años/ 200 créditos/ 3.000 h	No	2013	Paysandú
				Tacuarembó
Técnica Universitaria en Corrección de Estilo (Plan 2014)	2 años/ 180 créditos/ 2.700 h	No	2008	Montevideo
Técnica Universitaria en Dramaturgia (Plan 2015)	2 años/ 180 créditos/ 2.700 h	Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático	2017	Montevideo
Técnica Universitaria en Interpretación y Traducción LSU - Español (Plan 2014) ²	3 años/ 270 créditos/ 4.050 h	No	2009	Montevideo
			2013	Salto
			2013	Tacuarembó

Fuente: Bedelía de Grado FHUCE y Planes de Estudio.

¹Fuente: Estadísticas Básicas (2017) - Dirección General de Planeamiento – Udelar.

⁴ Fuente: Informe Decanato 2018.a "Informe de Decanato: Humanidades En Todo El País. Desarrollo de La FHCE En El Interior de La República (2008-2018)."

Notas: ²Carreras que no gestiona la Bedelía de grado de la FHCE. Para el caso de la Técnica Universitaria en Interpretación y Traducción LSU - Español no gestiona la oferta del interior del país pero sí la de Montevideo.

³Es posible que algunos años representen el año de creación de las carreras y no el de la primera generación de ingreso.

Las seis licenciaturas con mayor trayectoria en la FHCE (Ciencias Antropológicas, Educación, Filosofía, Historia, Letras y Lingüística) son dictadas exclusivamente en Montevideo por la FHCE, tal como se muestra en el cuadro precedente. A su vez, de las licenciaturas la única compartida es la Licenciatura en Biología Humana que se dicta tanto en la capital del país como en Paysandú, Rivera, Tacuarembó y Salto³⁰. La otra licenciatura dictada en el interior del país, en las sedes de Maldonado y Salto concretamente, es la Licenciatura en Turismo, que para el caso de la sede de Salto encuentra su antecedente en una carrera compartida con la Universidad de Entre Ríos de Argentina, pero actualmente es dictada exclusivamente por la Udelar (**Criterios A.a. pág.30; A.b. pág.30**).

En este punto, es pertinente aclarar que, si bien en la página web del servicio continúa visible la Licenciatura Binacional en Turismo como una carrera compartida, dado que la misma no se encontraba incluida en la oferta registrada por DGPlan y el plan de estudios al que se accedió era el mismo que el de la Licenciatura en Turismo que actualmente se dicta en Salto, se le consultó al respecto a la Comisión de Carrera correspondiente. En ese sentido, los entrevistados explicaron que con el cambio del plan de estudios en 2014 se aplicó el mismo plan en ambas sedes (Salto y Maldonado), dejando de existir la Licenciatura Binacional como tal, y el título intermedio de Técnico en Turismo. Dada esta situación, en la presente evaluación se considerará a la formación en turismo ofrecida en esas dos ciudades como una única licenciatura dictada en dos sedes³¹.

³⁰ Todos los Planes de Estudio actuales de las carreras de grado se encuentran disponible Ver Plan de Estudios de la carrera y "Reglamento del Plan de Estudios de la Licenciatura en Biología Humana (...)". Resolución N° 3 del C.D.A. del 23/4/2013. Disponible en: <http://dgjuridica.udelar.edu.uy/387-reglamento-del-plan-de-estudios-de-la-licenciatura-en-biologia-humana-espacio-interdisciplinario-facultades-de-medicina-odontologia-ciencias-y-humanidades-y-ciencias-de-la-educacion/>

³¹ La Udelar cuenta con Centros Universitarios Regionales que son servicios universitarios encargados del desarrollo académico de la Udelar en regiones geográficas específicas. Las sedes de Maldonado, Treinta y Tres, y Rocha, pertenecen al Centro Universitario Regional Este (CURE). Los departamentos de Artigas, Río Negro, Paysandú y, Salto, se enmarcan en el CENUR Litoral Norte. Las sedes del noreste, Tacuarembó, Rivera y Cerro Largo, por el momento constituyen Centros Universitarios y Casa

A su vez, la FHCE ofrece cuatro Tecnicaturas, siendo la Tecnicatura en Dramaturgia dictada en Montevideo de forma compartida con la Escuela Multidisciplinaria de Arte Dramático (EMAD), dependiente de la Intendencia Departamental de Montevideo. En cuanto a la distribución geográfica de las demás tecnicaturas que son dictadas exclusivamente por la FHCE, la Tecnicatura en Corrección de Estilo (en adelante TUCE) cuenta con oferta exclusivamente en la capital del país, la Tecnicatura en Interpretación y Traducción LSU - Español (TUILSU) se dicta tanto en Montevideo como en Salto y Tacuarembó, mientras que la Tecnicatura en Bienes Culturales (TUBICU) se dicta únicamente en el interior del país, en las sedes de Paysandú y Tacuarembó (**Criterios A.a. pág.30; A.b. pág.30**).

Finalmente, en lo que respecta a los ciclos universitarios introductorios que fueron impulsados a partir de la resolución del CDC del 15 de abril de 2007, la FHCE cuenta con cursos en el marco del Ciclo Inicial Optativo del Área Social y Artística (en adelante CIO AS) dictado en diferentes sedes del interior del país. Según el *“Informe de Decanato: Humanidades en todo el país. Desarrollo de la FHCE en el interior de la República (2008-2018)”*, los CIOs en los que participa el servicio son dictados en Cerro Largo, Maldonado, Rocha, Treinta y Tres, y Salto (Decanato FHCE 2018a). Todos los ciclos introductorios se implementan en sedes de la Udelar en el interior del país y buscan brindar una formación universitaria general que facilite la trayectoria a otras carreras de grado dictadas por la Udelar mediante la acreditación de cursos tomados en CIOs en dichas carreras. Además, se conforman como un espacio de introducción a la vida universitaria y de orientación para los estudiantes que no tienen definida una vocación profesional. (**Criterios A.a. pág.30; A.b. pág.30**).

Para el caso de la FHCE los CIOs tienen un rol central en los ingresos a la formación en Turismo, dado que en los años impares para el caso de la Licenciatura en Turismo ofrecida en Maldonado y en los años pares para el caso de Salto el ingreso a la carrera se da a través del CIO AS. En ese marco, en 2017 ingresaron 75 estudiantes a través del CIO AS en la sede de Maldonado y en 2018 lo hicieron 5 en Salto (no se cuenta con información respecto a estudiantes que acreditaron cursos del CIO en años en que la carrera abre inscripciones que no son exclusivamente a través del CIO) (Decanato FHCE 2018a).

En la entrevista con la Comisión de Carrera de esta licenciatura se mencionó que las diferentes modalidades de ingreso a la carrera se traducen en diferencias en los conocimientos adquiridos en el primer año de cursado. En ese sentido, los estudiantes que ingresan mediante CIO presentan una menor carga de cursos específicos de formación en turismo en el primer año, mientras que quienes ingresan vía licenciatura ya cuentan con cursos de la disciplina en el primer año, lo que implica cierta desmotivación para los primeros. A pesar de este hecho desde la coordinación se entiende que las diferencias en la modalidad de ingreso no implican diferencias en la calidad de la formación recibida, dado que en el ciclo introductorio del CIO se ofrecen cursos acreditables en la licenciatura y la formación específica de la disciplina se obtiene más adelante en la carrera. A su vez, se postula a este formato de diferentes formas de ingreso como la única vía que permite asegurar la apertura anual de la carrera en las dos sedes dadas las restricciones presupuestales y el cuerpo docente con el que se cuenta.

Universitaria para el caso de Cerro Largo, en sí mismos y aún la región no cuenta con un CENUR. Ver: <http://www.cci.edu.uy/node/42>

Oferta Udelar en el interior disponible en:

<http://www.cci.edu.uy/sites/default/files/Ofertas%20de%20enseñanza%20por%20sede%20para%20el%202019.pdf>

En cuanto al vínculo entre los CIOs y las demás carreras de grado dictadas por la FHCE, en las entrevistas realizadas se identificó que los actores conocen la existencia de los CIOs, y algunos de los docentes entrevistados dictan cursos en los mismos. Pero, como contrapartida, la percepción generalizada es que la FHCE no recibe un gran número de estudiantes procedentes de ciclos introductorios. Para el presente informe no se pudo realizar un relevamiento de los estudiantes que acreditan asignaturas del CIO AS en carreras de la FHCE, pero en base a lo mencionado en las entrevistas es posible argumentar que éstos no están cumpliendo con su objetivo de facilitar la trayectoria de los estudiantes en otras carreras del servicio. Ello se debe a que los cursos de los CIOs no cuentan con equivalencia completa respecto a los cursos iniciales de la FHCE, ya sea por diferencias en el número de créditos que otorgan los cursos de los CIOs como por diferencias en los programas. Debido a ello, algunos cursos de CIOs terminan creditizándose como electivas sin implicar menos semestres de cursado en la facultad, no cumpliendo por lo tanto su objetivo de facilitar las trayectorias.

Finalmente, en cuanto a los cursos dictados en el CIO AS que son de interés de la FHCE, según el informe elevado al Consejo sobre la oferta del interior del país, en 2018 se dictaron siete cursos vinculados a las disciplinas de la facultad en las sedes del Maldonado y Rocha. Para el caso de la región noreste, en 2017 dicho informe identifica cinco cursos del CIO acreditables como cursos obligatorios de las carreras de la FHCE y seis optativos. Finalmente, respecto a la oferta dictada en Salto, la misma fuente establece que la acreditación de los cursos se encuentra en estudio por parte de las Comisiones de Carrera (Decanato FHCE 2018a).

2.2 - Perfil de egreso: Licenciaturas y Tecnicaturas

Teniendo como marco la ampliación de la oferta de grado de la FHCE, con la creación de la Tecnicatura en Bienes Culturales (en adelante TUBICU) en 2013 y la Tecnicatura en Dramaturgia (TUD) en 2015, y los cambios en los planes de estudio de las carreras preexistentes para adecuarlos a la nueva *“Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria de la Udelar”* aprobada en 2011 (CDC 2011), se vuelve sumamente pertinente analizar las innovaciones de este nivel. Además, de conocer las dificultades que se han encontrado en su aplicación y las evaluaciones de los nuevos planes que se han hecho hasta el momento. En este sentido, el insumo fundamental fueron los propios planes de estudios de las carreras además de las entrevistas con actores vinculados con las mismas³².

Al analizar los planes de estudio de las carreras de grado de la FHCE se postula que, en cuanto a las formalidades de los planes, todas las carreras de grado de la FHCE explicitan el perfil de egreso en los mismos. Ello es pertinente con lo exigido por la ordenanza de grado de la Udelar (2011); sin embargo, lo hacen con diferentes niveles de profundización. En algunos casos los planes de estudios explicitan las áreas o actividades de actuación de los egresados, pero no profundizan en las capacidades y/o habilidades a adquirir por los mismos en la carrera. Por lo que la profundización con que se detalla el perfil de egreso es variable entre las diferentes carreras, significando una asimetría en la información de la que disponen los aspirantes al ingresar a las diferentes carreras en cuanto a su futuro profesional y las habilidades/capacidades que adquirirán en las mismas (**Criterios B.b. pág.31; B.c. pág.32; B.i. pág.33**).

³² La única excepción es el Plan de Estudios de la Lic. en Biología Humana, dado que el plan disponible en la web de la FHCE es de 2004, y el mismo fue actualizado en 2011. Se puede acceder al Plan de Estudios 2011 a través de: <http://www.lbh.fmed.edu.uy/documentos-de-interes.html>

En cuanto a ello, en la encuesta realizada a los estudiantes, se les consultó respecto a la información de la que disponían en cuanto a las habilidades y competencias que les aportaría la carrera que se encuentran cursando, pidiéndoles que ubicaran su valoración en una escala del 1 al 5, donde 1 era “Muy negativa” y 5 “Muy positiva”. La valoración promedio sobre este punto para el caso de los estudiantes de Montevideo fue de 2,62 y de 3,1 en el caso de los del interior. Mientras que respecto a la información sobre los posibles espacios de inserción laboral la valoración fue de 2,13 en los primeros y de 2,5 en los segundos. Aunque como se mencionó en el apartado metodológico, por la cantidad de respuestas obtenidas es riesgoso realizar inferencias de estos resultados al resto de la población estudiantil. Este, como se señalaba al comienzo del informe, es un punto a tener presente al momento de interpretar los resultados de la encuesta desplegados en este informe (**Criterio B.b. pág.31**).

Respecto a la concordancia de los perfiles de egresos de las carreras con la misión y visión institucionales, dada la no definición de éstas últimas de forma explícita, tal como se mencionó en el apartado institucional, no es posible realizar dicho cruce. De todos modos, se entiende que los perfiles de egreso de las carreras se enmarcan dentro de los lineamientos y cometidos generales definidos en la ley que dio origen a la facultad, que pueden ser considerados como una aproximación a la misión y visión institucional (**Criterios B.e. pág.32; B.f. pág.32**).

En cuanto a los criterios establecidos en las pautas de la CElyA que requerían un análisis en profundidad de la malla curricular de cada uno de los planes de estudio y/o su comparación con planes de carreras similares, no fue posible abordar su análisis tal como se solicitaba. Ello se da como consecuencia del amplio número de carreras dictadas en el servicio, las restricciones temporales de este estudio y el hecho de que dicho análisis implicaría el abordaje de los programas de al menos una parte de los cursos comprendidos en cada una de las carreras. En este sentido, no fue posible responder al criterio referente a las habilidades o capacidades que se adquirirán en cada área temática en relación al perfil de egreso mediante el cruzamiento del perfil y la malla curricular, como lo piden las pautas definidas para la autoevaluación. Dado que para hacerlo cabalmente se deberían analizar los programas de los cursos y conocer los contenidos de los mismos (**Criterios B.j. pág.33; B.k. pág.34**). Tampoco fue posible evaluar la coherencia entre el perfil de las carreras de la FHCE y otras carreras similares de la región, pero sí se recabó la opinión al respecto de las Comisiones Directivas de Institutos/Áreas y de las Comisiones de Carrera (**Criterio C.b. pág.35**).

De cualquier modo, si bien los criterios no pudieron ser relevados en base a un análisis documental en profundidad por los motivos antes descriptos, para contar con una aproximación a los mismos se consultó al respecto a las Comisiones y Directores de las carreras, entendidos como informantes calificados en la materia. En lo que refiere a la concordancia con los perfiles de egreso de las diferentes carreras en relación a otras formaciones similares de la región en las entrevistas a las Comisiones Directivas de Instituto y las Comisiones de Carrera se postuló que: la educación brindada es de calidad y que los estudiantes/egresados de la FHCE que se insertan profesionalmente en otros países de la región lo hacen de forma exitosa. También se planteó que los perfiles de carreras de otras universidades de la región fueron considerados en la formulación de los nuevos planes de estudio. En algunos casos, como el de la Licenciatura en Ciencias Antropológicas, ello resultó clave por la incorporación de la opción en antropología biológica en donde las experiencias de otros países fueron centrales dado que no existía una formación específica en la materia previamente en Uruguay. En otros casos, como la Licenciatura en Filosofía, las experiencias de otras universidades fueron consideradas para analizar el nivel de exigencia atribuido a la formación de grado, dado que se consideraba excesiva la exigencia del plan anterior de la carrera (Plan 1991) (**Criterio B.l. pág.34**).

En este punto, es importante mencionar que en las entrevistas se planteó, para todas las licenciaturas, que el nivel de exigencia del plan de estudios anterior se explicaba por la falta de oferta de posgrados en la FHCE y que una vez instauradas las Maestrías en 1995 se comenzó a debatir la posibilidad de flexibilizar la rigidez del plan que venía acompañada de una baja tasa de egresos. Lo cual se puso aún más en cuestión con la apertura de los doctorados en 2013. La exigencia de varias monografías para el egreso fue identificada como una de las mayores exigencias del plan 1991, en conjunto con los trabajos para aprobar los cursos. Ello se traducía en un gran porcentaje de estudiantes que cursaban la (casi) totalidad de los cursos, pero no egresaban. En este marco, en las entrevistas se postuló que la formación ofrecida con los nuevos planes de estudio, si bien disminuye el nivel de exigencia en cuanto a los trabajos monográficos, continúa siendo de excelencia para una formación de grado y coherente con la realidad regional. **(Criterio B.I. pág.34; C.b. pág.35).**

En ese sentido, en cuanto a la información considerada al momento de elaborar los perfiles de egreso de las carreras de grado los actores entrevistados manifestaron que no se realizó desde la FHCE un relevamiento sistemático de la opinión de empleadores, con el fin de analizar la coherencia entre el perfil de egreso y las demandas del medio. En cuanto al relevamiento de la opinión de los egresados, los mismos participaron en la formulación de los planes a través de sus delegados en los espacios de cogobierno, pero se desconoce si dicha participación se sustentó en una evaluación de las demandas de los egresados en su conjunto. Aunque la verificación de este hecho requeriría una revisión documental del proceso de formulación de cada uno de los planes que permitiera corroborar si fue presentada alguna evaluación de este tipo, no se encontraron indicios al respecto en las entrevistas realizadas en las Comisiones de Carrera en las que participan los distintos órdenes universitarios **(Criterio B.g. pág.33; B.h. pág.33).**

Sin embargo, según los entrevistados la inserción laboral de los egresados y las posibilidades existentes para su ejercicio profesional fue un tema central de los debates en torno a la definición del perfil de egreso de todas las carreras. Para ello, en algunas carreras como Ciencias Antropológicas se consideró la información disponible en las asociaciones profesionales nacionales (para el caso de las opciones de antropología social y arqueología). En otros casos, como la Licenciatura en Educación, fueron los egresados en el marco de la discusión de los borradores del plan quienes plantearon exigencias respecto a la inserción profesional, de forma tal de incorporar una formación que fuera más allá de la investigación y permitiera a los egresados de la carrera otro tipo de inserción profesional. Finalmente, en otros casos se basaron en los conocimientos del panorama de inserción profesional que poseían los docentes en base a su relacionamiento con egresados de la carrera **(Criterios B.g. pág.33; B.h. pág.33).**

En todos los casos, la preocupación por ir más allá de una formación que aportara conocimientos para actuar en el ámbito profesional externo a la academia fue un punto clave de debate. Puede considerarse que la Licenciatura en Turismo no sigue exactamente el mismo camino, ya que con el nuevo plan se buscó profundizar la formación en investigación, ya que ello es considerado como una de las especificidades de esta oferta en relación a la dictada por otras instituciones en el ámbito del turismo. Aunque dicha carrera también apuesta por una inserción de sus egresados en ámbitos externos a la academia, por ejemplo, como asesores en materia de políticas públicas de turismo, se buscó reforzar la formación en metodología de la investigación.

La inserción laboral de los egresados de la FHCE será abordada con mayor detalle en el capítulo enfocado en los egresados de la sección comunidad universitaria. Aunque no se cuenta con información numéricamente significativa como para poder hacer una comparación

entre las diferencias existentes entre los planes de estudio en este aspecto como consecuencia de los pocos egresados que han cursado toda su carrera con los planes de estudio vigentes.

2.3 - Estructura de los Planes de Estudio: Licenciaturas y Tecnicaturas

En esta sección se analizarán los planes de estudios de las carreras de grado ofrecidas en la facultad bajo una perspectiva centrada en la adecuación de los mismos a las exigencias o recomendaciones de la normativa universitaria. En ese sentido se identificó que la oferta de la Facultad se enmarca dentro de las exigencias de la *“Ordenanza de Grado de la Udelar”* (CDC 2011) en materia de creditización de los cursos, flexibilidad y articulación curricular, asignación de créditos a cursos optativos y electivos, e integración de las funciones universitarias. Aunque en lo que respecta a la asignación de los créditos totales, que en base a la ordenanza para las licenciaturas como carreras de 4 años deben estar entre los 320 y los 360 créditos, según los entrevistados algunas carreras en el transcurso de la puesta en práctica del plan evaluaron que cumplían con el requisito de los créditos pero contaban con una malla curricular con una multiplicación de cursos con una baja carga crediticia que dificultaba el cursado en cuatro años como prevé la ordenanza. En ese marco redistribuyeron o se encuentran debatiendo la posibilidad de redistribuir la carga crediticia entre los cursos (**Criterio C.a. pág.34**).

En cuanto a los procedimientos para acreditar cursos la Udelar cuenta con una normativa general³³, las cuales son retomadas en el *“Instructivo sobre reválidas, reconocimientos, homologación y conversión de estudios a los efectos de que todo el trámite se instruya en la respectiva facultad”* (CDC 2017). Al realizar la consulta al Departamento de Gobierno sobre la existencia de resoluciones a nivel del servicio que generaran protocolos o criterios para la operacionalización de dicho instructivo a nivel de la FHCE, se nos informó que no se habían generado. Más allá de las *“Pautas para la acreditación de actividades de extensión, actividades integrales y prácticas integrales de la FHCE”* aprobadas en 2015 previo a la aprobación del instructivo de Udelar (Consejo FHCE 2015). En este marco, se entiende que el estudio de las reválidas y de la acreditación de cursos recae en buena medida sobre las Comisiones de Carrera, que estudian caso a caso en base a la normativa central, generando precedentes con sus resoluciones (**Criterio C.f. pág.36**).

Además de la creditización, una de las mayores innovaciones de la nueva ordenanza es la incorporación de cursos optativos en la oferta curricular de la carrera y electivos a nivel de la oferta universitaria para fomentar la flexibilización curricular. En el marco de este objetivo, la ordenanza también postula como criterio facilitar la movilidad horizontal y vertical de los estudiantes. Dado que esta normativa se aplica a todas las carreras de la Udelar existe una correspondencia entre la inclusión de créditos electivos en los planes de estudios de las carreras de la FHCE y los de las demás carreras de la Udelar. Ello facilita la movilidad estudiantil entre carreras de diferentes facultades y la acreditación de cursos como electivos, al igual que habilita a que los estudiantes tomen cursos en universidades extranjeras y puedan acreditarlos (**Criterio C.e. pág.36**).

³³ “Ordenanza de revalidación de estudios parciales cursados en instituciones de enseñanza nacionales privadas y públicas no integrantes del sistema nacional de educación pública” (CDC 2011), “Ordenanza sobre revalidación y reconocimientos de títulos, grados académicos y certificados extranjeros” (CDC 2005), y el “Protocolo para la reválida de títulos y avance de carreras cursadas en el extranjero o en otras instituciones universitarias nacionales” (CDC 2018).

En materia de movilidad internacional de los estudiantes se cuenta con la información detallada en el informe especial al Consejo “*Movilidad Estudiantil Internacional en FHCE*” de febrero de 2019 realizado por Karina Thove, quien ocupaba el único cargo de la Sección Coordinación de la Administración de la Enseñanza, inscripto en el Departamento de Enseñanza de la FHCE. En dicho informe se aclara que el servicio no cuenta con un espacio institucional que se encargue de la movilidad en todas sus vertientes, ya que la parte estudiantil corresponde al cargo ocupado por Thove (actualmente vacante) pero la movilidad docente se gestiona a nivel de Decanato. En materia estudiantil el informe registra los siguientes mecanismos que generan o han generado desde 2012 espacios para la movilidad, tanto para estudiantes extranjeros que vienen a la FHCE como para estudiantes de la FHCE que se trasladan a otras instituciones: Programa Escala Estudiantil del Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM), Programa de Becas Iberoamérica Estudiantil de Santander Universidades, Programa PIMA de la Red Humboldt-Historia, Programa de Movilidad Mercosur, Programa Middlebury College, convenio con la Universidad Stendhal Grenoble III de Francia, convocatoria de la Universidad de Economía y Leyes de Osaka³⁴ y, las becas Erasmus Mundus Europa (que no son gestionadas por la FHCE pero en el informe se detalla que se ha colaborado con estudiantes que han postulado a la misma) (Decanato FHCE 2019; **Criterio C.e. pág. 36; C.h. pág.101**).

A su vez, en dicho informe se detallan intercambios realizados por estudiantes extranjeros que arriban a la FHCE en el marco de convenios de la FHCE con otras instituciones educativas. Se contabilizaron en la información presentada en dicho informe un total cuarenta y dos universidades de origen de estudiantes extranjeros en el período comprendido entre el año 2012 y febrero de 2019 (Decanato FHCE 2019: 13). Es posible que además se hayan dado otras movilizaciones a través de convenios que no hayan sido gestionados por dicha oficina, dada la realidad mencionada anteriormente en cuanto al registro de los mismos (Decanato FHCE 2019; **Criterio C.e. pág.36; C.h. pág.101**).

En lo que respecta a la flexibilización curricular, los actores entrevistados para esta evaluación plantearon que estos cambios fueron algunos de los que más debate generaron en el proceso de reforma de los planes de estudio en el servicio. Dicho debate giró en torno a las consecuencias de la flexibilización sobre la calidad de la educación brindada y sobre cómo ésta afectaba la especificidad de la formación. Aunque este cambio también fue visto por algunos actores como una oportunidad para incorporar nuevas áreas de conocimiento desarrolladas en la disciplina y/o líneas de investigación de los docentes en la currícula de la carrera. Sin embargo, dada la magnitud de la oferta académica de la FHCE, no fue posible realizar una revisión de los programas de los cursos para corroborar en qué medida se incluyen estos contenidos. Tampoco fue posible revisar los programas de los cursos optativos y reconstruir las trayectorias de los estudiantes en cuanto a la selección de electivas, para conocer cómo la flexibilidad curricular contribuye a la concreción del perfil de egreso (**Criterios C.c. pág 35; C.g. pág.36; A.a. pág.82; A.b. pág.83**).

En general la evaluación que hacen los entrevistados de los diferentes órdenes universitarios sobre la flexibilización es positiva, ya que los mismos la ven como una necesidad ante la rigidez de los planes anteriores y porque permite una mayor libertad a los estudiantes para definir su trayectoria formativa. Sin embargo, algunos entrevistados plantearon la necesidad de evaluar el impacto de la flexibilización en la unidad de la disciplina y en la especificidad de la formación. También se planteó que como consecuencia de la incorporación de los cursos

³⁴ En el informe se aclara que se dio un único intercambio de un estudiante de la Lic. en Lingüística con esta universidad, y que el perfil de la misma es más orientado a estudiantes de derecho y/o economía, por lo que las convocatorias se han trasladado a dichos servicios.

electivos en toda la Udelar asisten a la FHCE estudiantes de formación muy dispar a tomar cursos electivos. Ello aumenta la exigencia para el cuerpo docente en cuanto a la adecuación de los cursos y/o formas de evaluación ante esta nueva realidad. Finalmente, en algunas carreras se manifestó que se eliminaron de la currícula cursos introductorios o pasaron de ser obligatorios a ser optativos; por ejemplo, en la entrevista con la Comisión Directiva del Instituto de Lingüística se mencionó como una pérdida el curso de Introducción a la Lingüística. A entender de los entrevistados, ello no afecta la calidad de la formación – porque esos conocimientos se adquieren en otros cursos más avanzados – pero sí implica un rezago en el marco de la trayectoria curricular en cuanto a la adquisición de conocimientos básicos de la disciplina que antes se adquirirían en esos cursos introductorios y ahora en cursos más avanzados (**Criterios C.c. pág.35; C.g. pág.36**).

Por otra parte, según los entrevistados, al momento de poner en práctica los nuevos planes de estudio, la capacidad real de ofertar optativas que tenían las áreas académicas se volvió un punto crítico en algunas carreras. Por ende, se vio afectada la posibilidad de elección real con la que cuentan los estudiantes. En ese sentido, se constató que en algunas carreras la capacidad de ofertar optativas se ve sumamente limitada por el número de docentes con que se cuenta para el dictado de cursos. En cuanto a las electivas se entiende que, en base a las entrevistas realizadas, no siempre las mismas contribuyen a la formación de los estudiantes en una trayectoria determinada, ya que en general se acredita formación previa y la flexibilidad se termina convirtiendo en una acumulación de créditos que no siempre aporta a la formación disciplinar del estudiante. En este marco, desde las distintas áreas académicas se han generado estrategias para ampliar las posibilidades de elección de cursos, como ser variar la oferta de optativas rotando año a año los cursos ofrecidos, habilitar la asistencia virtual de estudiantes a cursos de otras carreras, y/o acreditar cursos de educación permanente, como en el caso de la TUILSU que ve limitada la posibilidad de sus estudiantes de acreditar electivas por la falta de cursos vinculados con la especificidad de la tecnicatura (**Criterios C.c. pág.35; C.g. pág.36**).

Por otra parte, otro factor clave en el fomento de la diversificación es la movilidad vertical dentro de la malla curricular, es decir, la posibilidad de cursar asignaturas recomendadas para diferentes semestres independientemente del nivel de avance que se tenga en la carrera. Ello tiene como aspecto positivo facilitar la movilidad de los estudiantes de acuerdo a sus necesidades, ya que en muchos casos les permite avanzar en la carrera; de otro modo, se haría difícil compatibilizar horarios de los cursos y sus responsabilidades individuales. Pero como aspecto negativo ocurre que algunos estudiantes comienzan a cursar ciertas asignaturas de las cuales terminan desvinculándose por no contar con los conocimientos previos requeridos. En otros casos los docentes deben abordar esas disparidades de saberes en los cursos avanzados, con la consecuencia de que aquellos estudiantes que siguieron la trayectoria recomendada se desmotiven. Esta realidad debería ser medida de forma más sistemática en el futuro dado que estas son percepciones vertidas en las entrevistas y no producto de la evaluación de las trayectorias curriculares de los estudiantes o del análisis de las aprobaciones y reprobaciones (**Criterio C.g. pág.36**).

En el marco de estas disparidades en las trayectorias que toman los estudiantes en la práctica se tornan fundamentales las estrategias que genere la institución para la orientación curricular de los mismos. En ese sentido, se observaron diferentes realidades entre las carreras: aquellas que cuentan con mecanismos de asesoramiento en su funcionamiento, aquellas que los previeron en la formulación del plan pero no los pusieron en práctica, y aquellas que no poseen tales mecanismos. Ejemplos de orientación puestos en práctica son la designación de docentes orientadores de carrera en el caso de la Licenciatura en Filosofía y/o el curso de orientación para la generación de ingreso en el caso de Lingüística. Sin embargo, para el caso

de Lic. en Filosofía en donde la concurrencia al espacio de asesoramiento no es obligatoria, sino que el docente orientador queda a disposición de los estudiantes que debe orientar para que le eleven consultas, se planteó que el espacio es subutilizado por los estudiantes (**Criterio C.d. pág.35**).

En ese marco, se torna necesario que en el futuro se evalúe si esa baja concurrencia estudiantil se debe a deficiencias en la comunicación, inadecuación a los horarios de los estudiantes o a que los estudiantes consideran que el mecanismo es inefectivo. En base al relevamiento hecho para esta evaluación se entiende que la orientación curricular es una necesidad estudiantil presente en la facultad. En ese sentido, en la encuesta realizada a estudiantes de la facultad se identificó que el 54,6% de los estudiantes encuestados de la capital y el 43,4% de los del interior consideran que la FHCE no les brinda ninguna o poca orientación curricular en materia de selección de optativas y electivas (**Criterio C.d. pág.35**).

Es decir, que tanto el análisis de los datos recabados en las encuestas como lo relevado en las entrevistas, llevan a considerar que existen falencias en el asesoramiento curricular de los estudiantes ya sea por la falta de mecanismos o por la ineffectividad de los mismos. En este contexto, la asesoría recae en buena medida en los propios estudiantes que se informan mutuamente en base a sus experiencias personales, en las Comisiones de Carrera, en las horas de consulta docente y/o con los docentes que consideran más cercanos (**Criterio C.d. pág.35**).

Frente a esta realidad, desde la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) se planteó que existe una falta de homogeneidad en los abordajes entre las carreras que implican diferentes niveles de desorientación entre los estudiantes, aunque se considera que en general los mecanismos de orientación existentes son inefectivos. Por otra parte, desde la Departamento de Administración de la Enseñanza (que comprende a las bedelías de grado y de posgrados) se planteó que ante las consultas estudiantiles que recibían en materia de orientación curricular han optado por publicar toda la información que poseen en la web de la facultad, tanto en lo referente a los programas de los cursos, de los cuales algunos incluyen conocimientos previos requeridos, como en lo referente a aspectos reglamentarios de los cursos. Pero estas bedelías no pueden ni les compete asesorar en materia de trayectorias curriculares en las respectivas disciplinas. En este punto, es relevante mencionar que la valoración que hacen los estudiantes de la capital respecto a la atención recibida por la bedelía es positiva con un promedio de 3,62; y de 3,03 en cuanto a la valoración de los horarios de atención (**Criterio C.d. pág.35**).

En este marco, desde la presente evaluación se considera que las problemáticas asociadas con la orientación curricular de los estudiantes son un punto crítico del día a día del servicio que debe ser abordado de forma integral con un rol preponderante de los espacios académicos y de la UAE. Esta problemática se considera crítica, ya que fue corroborada tanto en las entrevistas con las Comisiones de Carrera, con la UAE y con la encuesta a los estudiantes. Previamente a la generación de estrategias, se recomienda hacer una evaluación en profundidad para identificar los motivos de la ineficiencia de los mecanismos ya existentes, para tenerlos como punto de referencia para la generación de la estrategia de asesoramiento (**Criterio C.d. pág.35**).

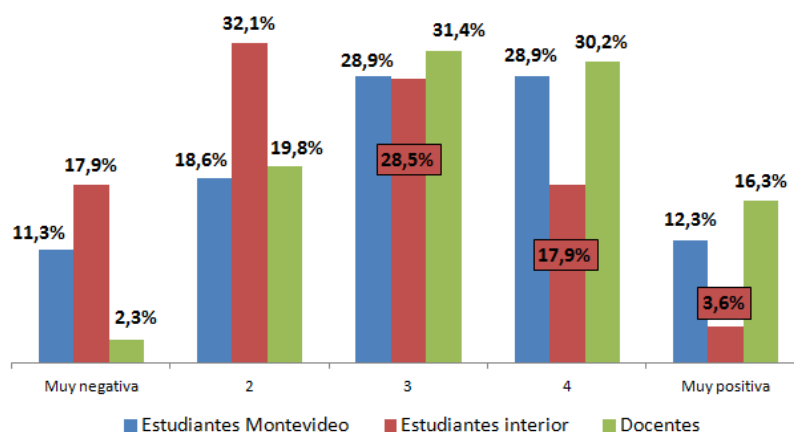
Otro de los aspectos troncales de la nueva ordenanza de grado es la integración de las funciones universitarias. En ese sentido, con los nuevos planes de estudio la extensión comenzó a adquirir una mayor presencia en la formación de grado de la FHCE. En las Pautas para la acreditación de actividades de extensión (Consejo FHCE 2015), la FHCE definió la obligatoriedad de cubrir un mínimo de 10 créditos de la malla curricular de los nuevos planes con prácticas de extensión y/o actividades en el medio (los estudiantes deben como mínimo obtener esta cantidad de créditos para egresar, por lo que están obligados a participar en

actividades de extensión) (**Criterio E.b. pág.42**). Además, se plantea la obligatoriedad de que cada carrera oferte un mínimo de 2 créditos anuales en esta materia para que los estudiantes pudieran cubrir los créditos totales en los cuatro años estimados para la duración de las carreras. En la práctica, para alcanzar estos mínimos, se acredita la participación en los Espacios de Formación Integral (EFIs) financiados centralmente, cuyo desarrollo es dispar entre los diferentes Institutos de la facultad; además, la Unidad de Extensión dicta un curso de Formación en Extensión Universitaria que otorga 4 créditos. Sin embargo, el papel de la extensión continúa siendo subsidiario en relación al de la investigación en las carreras de la FHCE, lo cual se corresponde con la realidad de la Udelar en su conjunto (**Criterios E.a. pág.42; E.c. pág.42; E.d. pág.42**).

Si bien no existe una normativa que obligue a incluir un mínimo de créditos de investigación como en el caso de la extensión (**Criterio D.a. pág.40**), la investigación en la formación de grado tiene un rol preponderante en la FHCE, siendo la formación de investigadores clave en los perfiles de egresos de algunas carreras (lo cual está explicitado incluso en algunos perfiles como los de las Licenciaturas en Educación e Historia). Ello se evidencia en que todos los planes de estudio incluyen módulos de metodología de la investigación, con la excepción de la tecnicatura en Dramaturgia, y todas las licenciaturas tienen como requisito la elaboración de una tesina, monografía final o monografías para seminarios/talleres. En este sentido, en la encuesta realizada a los estudiantes de la capital, la media de respuestas en cuanto a la inclusión de espacios de formación en investigación fue de 3,03 en un rango en donde 1 era “Muy negativa” y 5 “Muy positiva”. A su vez, cuando se les consultó por su formación en materia de técnicas metodológicas aplicadas al campo disciplinar el 58,6% de los estudiantes de Montevideo y el 65,3% de los estudiantes del interior manifestaron tener una valoración positiva o muy positiva de su formación (**Criterio D.c. pág.41; D.d. pág.41; D.e. pág.41; A.a. pág.82; A.b. pág.83**).

Por otra parte, en lo que respecta al equilibrio entre la formación teórica y práctica, las especificidades de cada disciplina se traducen en diferentes realidades; de igual modo que con otros criterios no fue posible analizar los programas de los cursos de las diferentes carreras para evaluar la información que presentan en este sentido, por lo que se recabó información a través de las entrevistas y las encuestas. Los diferentes actores entrevistados plantearon que sus carreras incluían cursos que implican ejercicios prácticos. Por otra parte, en la encuesta a los estudiantes se obtuvieron los resultados detallados en el siguiente gráfico ante la solicitud de que valoraran el equilibrio entre teoría y práctica en su carrera. Presenta un promedio de 2,5 la valoración de los estudiantes del interior respecto a este aspecto, y de 3,14 las respuestas de los estudiantes de Montevideo. (**Criterio C.i. pág.37**).

Gráfico 1: Distribución porcentual de estudiantes y docentes de la FHCE, según valoración del equilibrio entre formación teórica y práctica de la carrera que cursa/dicta cursos.



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta realizada a estudiantes y docentes de la FHCE para este proceso de evaluación.

Nota: Total respuestas estudiantes de Montevideo 98, 28 estudiantes del interior y 86 docentes (pregunta disponible solo para docentes que dictaron algún curso de grado en 2018).

En cuanto a espacios de práctica/pasantía pre - profesional se identificó en los planes de estudio que todas las tecnicaturas tienen prácticas profesionales como requisitos para el egreso, también la tienen las licenciaturas en Antropología, Biología Humana y Turismo. A su vez, el énfasis puesto en algunas carreras en la participación en los EFIs, según indicaron los actores entrevistados, demuestra cierta preocupación por la búsqueda de un equilibrio teórico - práctico y por la formación multi/interdisciplinar (**Criterio C.h. pág. 37**).

En cuanto a la adecuación de las metodologías de enseñanza de los docentes y las formas de evaluación de los cursos, que se solicitan en las “Pautas para la evaluación institucional” (CEIYA y UDELAR 2018) desde el criterio **C.k. pág.38** al criterio **C.r. pág.40**, se cuenta con la información recabada en las evaluaciones estudiantiles aplicadas por la UAE. Sin embargo, las mismas se encuentran desagregadas en informes individuales por docente y por las restricciones temporales del presente informe no pudieron ser procesadas de forma agregada. En las entrevistas las percepciones recabadas fueron positivas en cuanto a las formas de evaluación de los cursos; en ese sentido, se manifestó que los estudiantes son informados en tiempo y forma por los docentes en cuanto a ello y esto es especificado en los programas de los cursos y, en los “*Reglamento de Asistencia y aprobación de cursos*” (CDC 1991b) y “*Reglamento de trabajos de pasajes de cursos y seminarios*” (CDC 1991a). Pero también, en gran parte de las entrevistas, se planteó la dificultad que implica el hecho de que dichos reglamentos, fundamentalmente el de asistencia y aprobación, no se haya actualizado para los nuevos planes de estudios, dado que éste data de 1991. En relación a los planes actuales, se encuentra actualmente en proceso de elaboración la nueva reglamentación para aprobación de sus cursos, aunque ya han transcurrido cinco años de la puesta en práctica de la amplia mayoría de ellos (**Criterio C.r. pág.40**).

En otro sentido, es relevante mencionar que en las entrevistas se consultó sobre la pertinencia de la medición realizada por la UAE a los estudiantes respecto a su valoración de los docentes, surgiendo la preocupación por parte de algunos actores respecto a los horarios y período del semestre en que se aplican las mismas, y respecto a la seriedad con la que se lo toman los estudiantes; no hubo cuestionamientos en cuanto a los indicadores incluidos en la misma. En ese sentido, una de las personas entrevistadas planteó la necesidad de informar a los estudiantes respecto a la relevancia de este mecanismo y la responsabilidad con la que se

debía tomar, también se plantearon alternativas para su aplicación como ser fijar una fecha obligatoria para aplicarlo o hacerlo virtualmente (**Criterio D.c. pág.105**).

Respecto a este punto fue consultada la UAE desde donde se planteó que actualmente se encuentra revisando la forma de aplicación de las evaluaciones, evaluando la posibilidad de aplicar los formularios a través de una plataforma virtual como el “LimeSurvey”. Actualmente las mismas se registran en papel y son procesadas mediante escáner en la Facultad de Ingeniería. En ese marco, desde la unidad no se está logrando procesar dicha información de forma agregada y se plantea la preocupación de no estar cumpliendo con el cometido de evaluación y asesoramiento para el desarrollo de la enseñanza que tiene la UAE. De cualquier modo, desde la unidad se tiene una evaluación positiva respecto a los niveles de respuesta ya que actualmente se están obteniendo muy buenas tasas de respuesta (75%). Ello se atribuye a la ayuda voluntaria que están brindando algunos estudiantes actualmente. También mencionan que no pueden aplicar los formularios antes de finalizado el segundo mes del curso, ya que se debe dar tiempo al desarrollo del mismo (**Criterio D.c. pág.105**).

2.4 - Seguimiento y evaluación de los Planes de Estudio: Licenciaturas y Tecnicaturas

En cuanto a la estructura institucional en la que se sustenta la creación, seguimiento y evaluación de los planes de estudio de la FHCE, tal como se mencionó en la Dimensión Institucional, existe una Comisión Académica de Grado a nivel de la FHCE en la que participan los diferentes órdenes universitarios. Tras la aprobación de la nueva Ordenanza de Grado de Udelar, la FHCE definió por resolución del Consejo la creación de esta comisión integrada por 3 docentes, 2 egresados y 2 estudiantes. Para la misma, determinó los cometidos de orientación y asesoramiento en materia curricular, fiscalización del cumplimiento de la asignación de créditos a las distintas unidades curriculares, el seguimiento de los nuevos planes de estudio y la coordinación con las Comisiones de Carrera para el correcto desarrollo de la enseñanza (Consejo FHCE 2012a) (**Criterio F.a. pág.43**).

En cuanto a la integración de las Comisiones de Carrera la Ordenanza de Grado de Udelar definió que fueran conformadas por los distintos órdenes y por un/a Director de Carrera. En ese sentido, el Consejo de la FHCE reglamentó en 2012 la creación, integración y el funcionamiento de las Comisiones de Carrera. Según dicha normativa, se determinó que las mismas durarían dos años en sus funciones pudiendo ser renovadas total o parcialmente (Consejo FHCE 2012b). Siendo integradas, además del Director de Carrera, por un representante titular y un alterno por cada uno de los órdenes (para el caso de los docentes se definió que el representante debe poseer un cargo grado 2 o superior, por su parte los estudiantes deben tener dos semestres ganados y 3 asignaturas obligatorias aprobadas, o su equivalente en créditos obligatorios) (Consejo FHCE 2012c). A su vez, se atribuyó como cometidos de dichas Comisiones de Carrera el asesoramiento a los estudiantes en materia de su trayectoria curricular, en materia de asignación de créditos a las actividades extra/curriculares, el control del cumplimiento por parte de los estudiantes de los créditos asignados a las distintas unidades curriculares, la supervisión de los sistemas de evaluaciones y la puesta en consideración de modificaciones a los planes de estudio (Consejo FHCE 2012b). En lo que respecta a la reglamentación de los mecanismos de coordinación entre las Comisiones de Carrera y las unidades docentes no se encontró documentación (**Criterio F.a. pág.43; F.c. pág.43; F.d. pág.44**).

En el transcurso de la evaluación se entrevistó a las Comisiones de Carrera y se constató que se reúnen regularmente, aunque no siempre con la participación de todos los órdenes. En

algunos casos, como el de la TUBICU, la misma se había conformado recientemente al contar con los primeros egresados de la misma, por lo que se entrevistó únicamente a la Directora de la carrera. En cuanto al cumplimiento de las funciones de estas comisiones, en algunas de las entrevistas se manifestó que la exigencia de las resoluciones administrativas que deben tomar limita el tiempo del que la comisión dispone para evaluar los planes de estudio y generar estrategias de abordaje a las diferentes limitaciones que existan en materia del desarrollo de la enseñanza (**Criterio F.b. pág.43**).

También en el marco del desarrollo de la enseñanza en el servicio y los espacios institucionales definidos para su seguimiento, se puede incluir a la Comisión ad hoc del Consejo, de “Planificación para la elaboración de una propuesta para la duplicación de cursos”, integrada por los distintos órdenes universitarios (la representación del orden de egresados se encontraba vacante al momento de la consulta) y una representante de la Bedelía de Grado. Dicha Comisión tiene como fin proponer al Consejo una planificación semestral para la duplicación en distintos horarios de cursos considerados prioritarios de acuerdo a los recursos disponibles. No se cuenta con mayor información al respecto para este informe, ya que al consultar con el Departamento de Gobierno de la FHCE se nos informó que no contaban con una resolución respecto a sus cometidos aunque sí con las resoluciones correspondientes a la designación de sus integrantes.

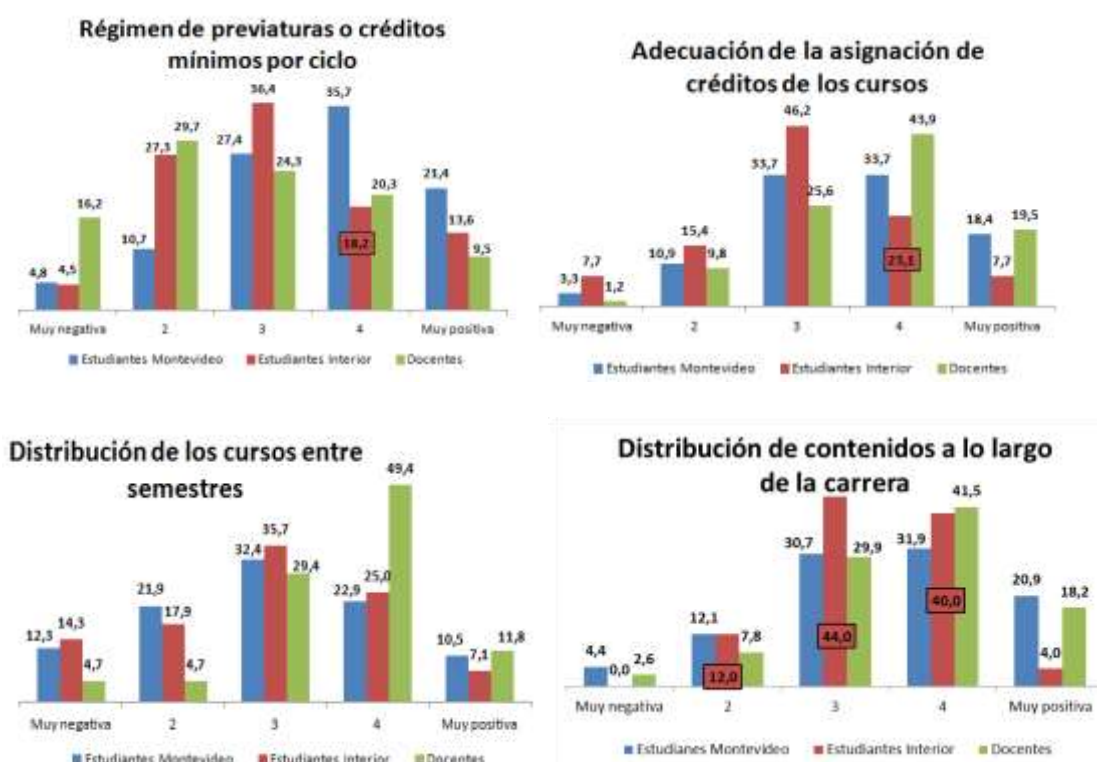
En la encuesta realizada para esta evaluación se les consultó a docentes y estudiantes respecto a su valoración de los horarios de los cursos. En una escala del 1 al 5 donde 1 era “Muy negativa” y 5 “Muy positiva”, el 56,9% de los estudiantes de Montevideo se posicionaron en las dos categorías más negativas y el 23,9% lo hizo en la categoría intermedia, siendo la categoría “Muy negativa” la seleccionada en mayor medida por los estudiantes de la capital (36,7% del total de encuestados). Los estudiantes del interior tuvieron una valoración más positiva ya que el 22,2% se posicionó en las dos categorías negativas y la categoría seleccionada por la mayoría fue la “Positiva” (37,1%). Por su parte, el 24,3% de los docentes seleccionaron las dos categorías negativas (la categoría mayoritaria en este caso fue la intermedia siendo seleccionada por el 43,7% de los encuestados).

En cuanto a la evaluación de los nuevos planes de estudio, la FHCE no ha generado una estrategia institucional a nivel de todo el servicio ni ha aplicado evaluaciones de impacto de la calidad de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Aunque sí generó un marco institucional para la ejecución de estas tareas al definir, tal como se mencionó previamente, el seguimiento y evaluación de los planes de estudio como cometidos de las comisiones antes descriptas. (**Criterio F.e. pág.44**). Sin embargo, algunos de los actores entrevistados plantearon diferentes estrategias de evaluación que se encuentran planificando para sus carreras en particular. En esa materia, desde la Comisión de Carrera de la Licenciatura en Educación postularon que tras la integración de todos los órdenes a la misma se está comenzando a planificar un proceso de evaluación del nuevo plan de estudio, lo cual entienden es sumamente pertinente en el marco de un Instituto de Educación. Por otra parte, la representante de la opción de Antropología Social de la Licenciatura en Antropología planteó en la entrevista con la Comisión Directiva del Instituto que están debatiendo la posibilidad de aplicar una prueba a los estudiantes avanzados para identificar si cuentan con los conocimientos que se consideran centrales para la formación, no como un mecanismo de evaluación de los estudiantes sino como una herramienta para evaluar el plan que no tendría consecuencias en la escolaridad de los estudiantes (**Criterios G.a. pág.46; G.b. pág.46; G.c. pág.46; G.d. pág.47; G.e. pág.47**).

En un contexto en el que comienzan a haber egresados de los nuevos planes de estudio, evaluarlos es clave para poder realizar los ajustes necesarios y planificar una evaluación más

profunda en el futuro que permita conocer también el ejercicio profesional efectivo de los egresados. En el presente proceso de autoevaluación se intentó incorporar en cierta forma aspectos vinculados con la evaluación de los planes de estudio en las encuestas realizadas, aunque con las limitaciones de una evaluación que no está orientada exclusivamente a este aspecto. A continuación se presentan algunos de los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los encuestados en cuanto a la estructura del plan de estudios de la carrera que cursan para el caso de los estudiantes o en donde dictan cursos en el caso de los docentes (únicamente se habilitó esta pregunta para los docentes que manifestaron dictar cursos de grado en 2018).

Gráfico 2: Distribución porcentual de estudiantes y docentes de la FHCE según valoración del Plan de Estudios de la carrera que cursa/dicta cursos.



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta realizada a estudiantes y docentes de la FHCE para este proceso de evaluación.

Nota: Respecto a “Régimen de previas y créditos mínimos (...)” respondieron 85 estudiantes Montevideo, 22 estudiantes interior y 74 docentes; a “Adecuación de la asignación de créditos de los cursos” respondieron 93 estudiantes Montevideo, 26 estudiantes interior y 82 docentes; a “Distribución de los cursos entre semestres” respondieron 106 estudiantes Montevideo, 28 estudiantes interior y 85 docentes; a “Distribución de contenidos a lo largo de la carrera” respondieron 92 estudiantes Montevideo, 25 estudiantes interior y 77 docentes.

En los gráficos precedentes se observa que en todas las variables, con la excepción del régimen de previas o créditos mínimos, los docentes tienden a posicionarse en mayor medida que los estudiantes en las categorías positivas. Esa es la variable peor valorada por los docentes, mientras que la referente a la asignación de los créditos es la mejor valorada por los mismos (63,4% se posiciona en las categorías positiva y muy positiva). Por su parte los estudiantes de la capital tienen la variable régimen de previas como la mejor valorada mientras que la distribución de los cursos entre los semestres es la peor valorada, con un 34,2% de estudiantes que se ubican en las categorías “Muy negativa” y “Negativa”. Esta es también la categoría peor valorada por los estudiantes del interior, que son la población que tiene más respuestas en la categoría intermedia de todas las variables.

En cuanto a los conocimientos adquiridos en su formación, lo que más valoran los estudiantes de las carreras dictadas en Montevideo, según la encuesta que se les realizó, es la solidez teórica que les aporta la formación (promedio 4), seguida de la posibilidad de formarse una opinión propia (promedio 3,7) y el desarrollo de la capacidad de expresarse por escrito (promedio 3,6). En cambio, los aspectos menos valorados son la inclusión de cursos y espacios que tienen que ver con extensión (promedio 2,82) y con investigación (promedio 3,03). Aunque, en particular, el promedio en extensión aumenta a 3,16 cuando se trata de planes de estudio distintos al plan 1991.

En el medio se sitúan un conjunto de ítems cuya valoración promedio se ubica entre 3 y 3,5, sin importar el plan de estudios considerado. Los mismos se ordenan de mejor a peor valoración de la siguiente forma: equilibrio entre teoría y práctica, formación para la elaboración de proyectos, capacidad para investigar, formación en aspectos metodológicos, desarrollo de la expresión oral, profundización en conocimientos multidisciplinarios y manejo de distintas fuentes de información.

En el marco de que tanto la encuesta aplicada a estudiantes de Montevideo como la de estudiantes del interior tuvieron una baja tasa de respuesta estos resultados deben ser considerados con precaución. Se pretende profundizar en este análisis de estos resultados en el futuro, luego de mejorar la tasa de respuesta. Por lo que la información detallada previamente pretende ser una primera aproximación a la opinión de los mismos respecto a la evaluación de los planes de estudio de las carreras que cursan, y no conclusiones definitivas.

2.5 - Oferta académica: Maestrías y Doctorados

A continuación, se presenta la oferta de posgrados de la FHCE, conformada en base a la oferta académica registrada por DGPlan (DGPlan 2019) y la Unidad de Profundización, Especialización y Posgrados de la FHCE para responder a los criterios referentes a las titulaciones de posgrado ofrecidas por el servicio (**Criterios A.a. pág.48; A.b. pág.48; A.c. pág.48**).

Tabla 5: Oferta de carreras de posgrado Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Denominación de la Carrera	Compartida	Año desde el que se imparte ²
DOCTORADOS:		
Doctorado en Antropología (Plan 2013)	No	2014
Doctorado en Educación(Plan 2013)	No	2017
Doctorado en Filosofía (Plan 2013)	No	2014
Doctorado en Historia (Plan 2013)	No	2014
Doctorado en Letras (Plan 2013)	No	2014
Doctorado en Lingüística (Plan 2013)	No	2014
MAESTRÍAS:		

Maestría en Ciencias Humanas opción Antropología de la Cuenca del Plata (Plan 2000)	No	2001
Maestría en Ciencias Humanas opción Estudios Latinoamericanos (Plan 2007)	No	2008
Maestría en Ciencias Humanas opción Filosofía Contemporánea (Plan 2000)	No	2001
Maestría en Ciencias Humanas opción Historia Rioplatense (Plan 2000)	No	2001
Maestría en Ciencias Humanas opción Lenguaje, Cultura y Sociedad (Plan 2007)	No	2008
Maestría en Ciencias Humanas opción Literatura Latinoamericana (Plan 2000)	No	2001
Maestría en Ciencias Humanas opción Teoría e Historia del Teatro (Plan 2007)	No	2008
Maestría en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas en Educación (Plan 2015)	No	2016
Maestría en Enseñanza Universitaria (Plan 2007)	Comisión Sectorial de Enseñanza - Servicios del Área Social y Artística	2007
Maestría en Gramática de Español ¹ (Plan 2014)	ANEP	2015
Maestría en Historia Política ¹ (Plan 2013)	Facultad de Ciencias Sociales - Archivo General de la Universidad	2013
DIPLOMAS Y ESPECIALIZACIONES:		
Especialización en Gramática de Español ¹ (Plan 2014)	ANEP	2015
Especialización en Enseñanza Universitaria (Plan 2007)	Comisión Sectorial de Enseñanza - Servicios del Área Social y Artística.	2007
Diploma de Especialización en Enseñanza de Lenguas mención Español Lengua Extranjera (Plan 2013)	No	2017
Diploma de especialización en Dificultades del Aprendizaje ¹ (Plan 2015)	ANEP	2015
Diploma en Gestión Cultural ¹ (Plan 2011)	Espacio Interdisciplinario - Servicios del Área	2013
Diploma en Ciencias Humanas: opción Estudios Agrarios Latinoamericanos (Plan 2017)	Universidad Nacional de Quilmes Argentina	2017

Fuente: Unidad de Profundización, Especialización y Posgrados (UPEP) - FHCE. Dirección General de Planeamiento – Udelar.

Notas: ¹Carreras que no gestiona el Depto. de Enseñanza de FHCE.

²La información respecto a los posgrados compartidos fue obtenida a partir de los registros de DGPlan y de ANEP. La información respecto a los posgrados que gestiona UPEP fueron aportados por la misma. Para la información correspondiente al año en que se comenzó a impartir cada opción de la Maestría en Ciencias Humanas se incluyó el año desde que se imparte la misma con el Plan de Estudio vigente. Se tomó esta decisión porque en base a la información reportada por UPEP, si bien algunas de las opciones encuentran sus antecedentes en opciones creadas en 1995 cuando se generó el Programa de Maestría en Ciencias Humanas, desde UPEP nos informaron que tienen marcadas variaciones respecto a sus antecesoras.

Además de los posgrados detallados en el cuadro precedentes, según el “Informe síntesis sobre articulación ANEP-Udelar-FHCE” (Decanato FHCE 2018d) se encuentran en trámite de aprobación los siguientes posgrados compartidos con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP): Diploma en Argumentación, Diploma de Educación en Contextos de Privación

de Libertad, Diploma de Especialización de Educación Bilingüe para Sordos, y una Maestría y un Diploma en Enseñanza de Lenguas. La gestión compartida con ANEP es una característica a resaltar de la oferta de posgrados de la FHCE, ya que estos nuevos posgrados conjuntos se sumarían a los ya existentes: una Maestría y dos especializaciones en conjunto con dicha institución. A continuación **(Criterios A.b. pág.48)**.

Es importante destacar que la oferta de posgrados de la FHCE ha tenido una marcada expansión en los últimos años, ya que desde 2013 se dictan cinco Doctorados disciplinares y en 2017 se incorporó el Doctorado en Educación. Dicho programa de doctorados no contempla el desarrollo de cursos y seminarios, sino que configura tres etapas: a) una postulación que incluye la formulación de un anteproyecto de tesis que, a lo largo del primer año se enriquece en el Seminario de Tesis, hasta culminar en la defensa del Proyecto de Tesis; b) un Seminario Permanente de Investigación, en el que el doctorando participa en distintas instancias académicas que constituyen un apoyo para continuar la reflexión en torno a su Tesis y presenta avances de su trabajo; c) la elaboración de una tesis final. En el plan de estudios, no se definen créditos para estas tareas y, la duración del doctorado está prevista entre 3 y 5 años.

Los posgrados en la FHCE tienen como hito la creación de la Maestría en Ciencias Humanas en 1995, que actualmente cuenta con ocho opciones (ver Tabla N°5), siendo la opción en Teorías y Prácticas en Educación su última incorporación en 2015. Cada opción dispone de un conjunto de cursos obligatorios y seminarios electivos, ampliando la oferta en aquellos casos que cuentan con un Diploma de Posgrado como título intermedio. Las Maestrías a la vez requieren del desarrollo de una tesis final, totalizando 100 créditos. En los planes de estudio, se prevé una duración aproximada de dos años para los cursos y seminarios, y un año más para la elaboración de dicha tesis.

Además de la Maestría en Ciencias Humanas la FHCE cuenta con tres Maestrías compartidas:

- a) La Maestría en Historia Política compartida con la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar, bajo la responsabilidad del Instituto de Ciencia Política de dicha institución, en colaboración con el Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU), el Departamento de Historia del Uruguay de la FHCE y el Área de Investigación Histórica del Archivo General de la Universidad de la República.
- b) La Maestría en Enseñanza Universitaria compartida con la Comisión Sectorial de Enseñanza Universitaria (CSE) y los demás servicios del Área Social y Artística de la Udelar, en la que el Instituto de Educación de la FHCE tiene un rol activo
- c) La Maestría en Gramática del Español compartida con ANEP y el Departamento de Teoría del Lenguaje y Lingüística General del Instituto de Lingüística de la FHCE.

Por otra parte, la FHCE ofrece seis especializaciones de posgrado, de las cuales cinco son compartidas:

- a) Los diplomas cursados en el marco de las Maestrías en Enseñanza Universitaria y en Gramática del Español, que no constituyen títulos intermedios de las mismas ya que requieren de la elaboración de una monografía.
- b) El diploma de Estudios Agrarios Latinoamericanos, compartido con la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- c) El Diploma en Dificultades del Aprendizaje compartido con ANEP.
- d) El Diploma en Gestión Cultural en el que participan todos los servicios del Área Social y Artística en conjunto con el Espacio Interdisciplinario.

- e) En cuanto a diplomas no compartidos, en 2013 la facultad creó un Diploma en Enseñanza de Lenguas Extranjeras – Español como lengua extranjera, dictado exclusivamente por la FHCE.

En lo que respecta a la oferta de posgrado en el interior del país, ya que todas las formaciones detalladas anteriormente se dictan en Montevideo, la FHCE participa como servicio de referencia académica en posgrados dictados en Polos de Desarrollo Universitarios (PDU) en el interior del país que son gestionados por la Comisión Coordinadora del Interior (CCI). Los mismos fueron creados con el objetivo de desarrollar líneas de investigación de los equipos radicados en el interior.

En cuanto a los posgrados dictados en el interior del país la FHCE se encuentra vinculada con la Maestría en Políticas Culturales dictada en la sede de Maldonado. A su vez, en el *“Informe de Decanato: Humanidades en todo el país...”* (Decanato FHCE 2018a) se detalla que la FHCE es referente en el Diploma en Educación Rural en Tacuarembó en el marco del Núcleo de Estudios Rurales y de la Maestría en Estudios Culturales en Maldonado. Sin embargo estos últimos posgrados no figuran en la oferta educativa detallada en la web de la CCI para el año 2019³⁵.

Finalmente, en lo que refiere a los posgrados dictados en el interior es importante puntualizar que no constituyen propiamente una oferta de la FHCE ya que recaen fundamentalmente en los equipos docentes radicados en el interior y el grado de involucramiento de los servicios de referencia académica es fundamentalmente de asesoramiento, de apoyo administrativo y/o financiero (fundamentalmente en el caso de que docentes del servicio dicten cursos en el PDU). De cualquier modo, es importante puntualizar que en el caso de la sede de Tacuarembó, en donde no se ha creado un Centro Universitario (CENUR), el involucramiento del servicio de referencia académica puede ser mayor, aunque no se pudo verificar la existencia del posgrado mencionado con la CCI.

2.5.1. Evaluación de la Maestría en Ciencias Humanas

En particular, el Programa de Maestría en Ciencias Humanas fue evaluado durante 2017³⁶, incluyendo una etapa de autoevaluación y otra de evaluación externa, con académicos procedentes de Brasil y Chile. Los mismos entregaron sus informes correspondientes, de modo que las opciones de la Maestría puedan constituir su mejora continua, y que se hicieron llegar a los coordinadores respectivos y a Decanato. Dichos informes no propusieron planes de mejora propiamente dicho, aunque, como se verá, en varias de sus apreciaciones ya se incluyen algunas líneas de proyección. Actualmente, al Dr. Pablo Martinis se le ha confiado la Encargatura de Coordinación Académica de este Programa de Maestría. En líneas generales, los evaluadores consignaron que:

- a. la formación recibida es valorada positivamente, tanto por su nivel académico como por la pertinencia en la consolidación de sus conocimientos en el área;

³⁵ Disponible en:

<http://www.cci.edu.uy/sites/default/files/Ofertas%20de%20ense%c3%b1anza%20por%20sede%20para%20el%202019.pdf>

³⁶ Se puede ampliar con lo ya expuesto en el apartado 1.6 Proceso de Autoevaluación Institucional, numeral b (cuando se mencionan antecedentes), p. 33 del presente informe.

- b. se reconoce como una fortaleza la constitución de redes y prácticas de colaboración internacional;
- c. se reconoce que el otorgamiento de becas resulta valioso para que los estudiantes puedan dedicar un tiempo mayor a su recorrido por el posgrado, pero en general esta dedicación resulta aún muy insuficiente, extendiendo los tiempos de cumplimiento;
- d. lo anterior se agrava cuando los docentes tampoco pueden dedicar un tiempo adecuado al posgrado, entre otras cuestiones porque algunos de éstos funcionan en carácter “no consolidado”; es decir, al no contar con presupuesto estable, existe una fuerte incertidumbre sobre la continuidad del mismo;
- e. en relación a lo anterior, los docentes nacionales y, específicamente, de FHCE, han sumado esta dedicación horaria al posgrado (cursos, seminarios, tutoría de tesis) a sus actividades anteriores, sin que se haya modificado la carga horaria total. Ello conduce a cierta sobrecarga que algunos docentes viven como “subvaloración” de su tarea;
- f. la falta de instalaciones adecuadas para su desarrollo, ítem que se considerará en conjunto con otros elementos cuando se profundice en la Infraestructura;
- g. la falta de espacios para la participación de los estudiantes, a diferencia de como sí se hace en el grado, fruto del desarrollo histórico de la Udelar y su cogobierno;
- h. la constatación de falta de criterios para orientar la actuación de los docentes, especialmente los extranjeros, más allá de su formación académica; es decir, cómo situar su expertise en el contexto de una formación con determinados objetivos y perfil;
- i. la tarea de apoyo administrativo se concentra en Bedelía de Posgrados, en relación directa con cada coordinador de cada Programa y/o de cada opción, sobrecargando a éste con un amplio repertorio de tareas; se estima que en un mediano plazo se deba contar con una mayor cantidad de personal TAS para lograr una mejor distribución de tareas;
- j. a la vez, el coordinador académico, paradójicamente, en ocasiones cuenta con escasa autonomía en la gestión, ya que varias decisiones se deben articular permanentemente con otras secciones o ámbitos (pagos a docentes extranjeros, además de estadía y pasajes, por ejemplo, diálogos con CAP, Sección Contaduría, etcétera); a veces, por su carácter “no consolidado”, en otras por reglamentaciones vigentes.

2.5.2 Planes de estudio y perfil de egreso de los posgrados

Al realizar el relevamiento documental de los planes de estudio de los distintos posgrados, se puede apreciar que algunos explicitan su perfil de egreso y otros no (**Criterios B.a. pág.48; B.b. pág.48**); de todos modos, en algunos casos que no se encuentra formulado explícitamente y que sería deseable hallar una expresión del mismo, se pueden intuir componentes a partir de la descripción del posgrado a través de sus antecedentes, la acumulación académica en el área disciplinar correspondiente y la valoración de la pertinencia de su propuesta en relación a necesidades y/o demandas de la sociedad. Sin embargo, el Reglamento de Posgrados de FHCE aprobado en 2013 no exige la explicitación del perfil de egreso en los planes de estudio (CDC 2013).

En general, según consta en los planes de estudio, las propuestas de posgrados, con su consiguiente perfil de egreso no explicitan concretamente las habilidades, capacidades a adquirir por los egresados y áreas de actuación de los mismos. Pero lo detallado en los planes guardan relación con dos vertientes principales: a) la tendencia global de ampliar espacios para la formación permanente, situados en una contexto de creciente generación y aplicación de conocimientos; b) la consolidación de la formación en investigación, mediante la profundización metodológica, la discusión epistemológica y la actualización teórica (**Criterio B.c. pág.49; B.d. pág.49**); estos aspectos son particularmente considerado, y así consta en el planteo de algunos planes de estudio. Aunque la misión y visión institucional (**Criterio B.e. pág.49**) no se encuentran explicitadas en ningún documento relevado en este proceso, las apuestas que figuran desde la propia ley de creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias (generación de conocimiento que no tiene aplicación directa, fomento de la cultura), estiman que la investigación ha sido uno de los pilares fundantes de la FHCE.

Por tanto, y tal como se desprende complementariamente en el diálogo con los distintos actores relevados, los posgrados, especialmente los programas de Maestría y Doctorado, no surgen a partir de un relevamiento de inquietudes de los egresados de grado, ni cómo ellos requieren profundizar y/o mejorar en algunas competencias en su inserción laboral, ni a partir de demandas específicas de otros actores sociales (**Criterios B.d. pág.49; B.g. pág.50**). En general, se asocian más al desarrollo de la producción académica en cada área que, fruto de su trayectoria, consolidación y madurez, puede ofrecerse como espacio de profundización (**Criterio B.f. pág.49**). Tal vez podría exceptuarse la Maestría en Enseñanza Universitaria que intenta responder a la necesidad de la propia Udelar en relación a la formación permanente de sus docentes ya que en este ámbito, históricamente, se ha privilegiado el dominio del saber disciplinar.

De forma incipiente, tanto el libro “Egresar de Humanidades” (Abbadie Gago et al. 2018) como el Programa de Seguimiento de Egresados a nivel central por medio de DGPlan (estudios de cohortes, iniciado con la generación 2012, con relevamiento en el momento de entrega del título, cuarto y séptimo año luego de egresado), se está produciendo información sobre ámbitos de inserción, perfiles, satisfacción, ingresos, etcétera. Por otra parte, los Diplomas intentan tender puentes con necesidades más específicas (**Criterio B.j. pág.50**) aunque varios de ellos sólo figuran como titulación intermedia inscripta en el Programa de Maestría; tal vez esta arista más “profesional” pueda apreciarse en aquellos que no desembocan en planes de Maestrías más amplios: Gestión Cultural, Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, por ejemplo.

Gradualmente, este perfil se encuentra en consolidación, según se desprende de las Memorias de Decanato 2010-2018 (Decanato FHCE 2018c), con los posgrados compartidos que se encuentran en trámite de aprobación. En particular, se trata del fortalecimiento de los vínculos con ANEP, haciendo presente aquel rasgo que se proponía en los inicios de FHCE: colaborar en la formación permanente de los docentes de nuestro país, en todos sus niveles; es el caso de la Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras y la educación bilingüe para sordos con tipo de posgrado a definir (unida, en particular, a la preocupación por el avance en la educación inclusiva). También con ANEP, pero a partir del planteo de actores con necesidades específicas: Diploma en Argumentación (en diálogo con la Fiscalía General de la Nación), en Educación en Contextos de Encierro (en diálogo con el Centro de Formación Penitenciaria, CEFOPEN). De todas formas, el foco se centra en los saberes, como preocupación por enriquecer cierta área temática. Por ello, los perfiles de egreso, además de las consideraciones anteriores, no explicitan un enfoque basado en competencias (**Criterio B.c. pág.49**).

Por otra parte, los planes de estudio de los posgrados se estructuran siguiendo la reglamentación de Udelar (**Criterios B.h. pág.50; B.i. pág.50**); básicamente, la base se encuentra en la Ordenanza de Posgrados (CDC 2001): requisitos de ingreso, diseño curricular, carga horaria, contenidos, instancias de evaluación, etcétera. Si bien se cumplen adecuadamente estos aspectos formales, los distintos encuentros con los actores involucrados, especialmente las Comisiones Directivas de los Institutos en que todos son docentes - no existen aún las Comisiones de Carrera a nivel de posgrado - muestran tres preocupaciones fundamentales en relación a los cursos y seminarios a ofrecer (**Criterios C.a. pág.51; C.b. pág.51; C.c. pág.51; C.d. pág.51**):

1) algunos de los cursos obligatorios (Diplomas y Maestrías) son asignados en forma análoga a las responsabilidades de enseñanza a nivel de grado, con la salvedad que no todos los docentes de las respectivas áreas académicas pueden desarrollar tareas de enseñanza (en general, es requisito contar con grado 3 o superior y nivel igual o superior al que corresponde el trayecto de posgrado en cuestión; aunque, por distintos motivos, podría haber excepciones); en varios casos, para no sobrecargar a otros docentes que ya tienen una dedicación horaria en el grado (y aquí entra en tensión con la falta de documentos que contribuyan a la distribución de las tareas), lo asumen los docentes en RDT, tratando de atender también a cierta rotación en la responsabilidad de los Departamentos constitutivos de los Institutos, lo cual también, generación tras generación, tiene énfasis distintos;

2) lo mismo sucede con las unidades curriculares destinadas a profundizar cuestiones metodológicas, ya que en los distintos Departamentos de cada Instituto, el *modus operandi* de la investigación presenta rasgos diferentes según la constitución de cada campo disciplinar (trayectoria histórica, comunidad académica, criterios de delimitación, especificidades (materiales, tiempo, espacio, etcétera), enfoques epistemológicos, etcétera); al estar a cargo de distintos docentes, los respectivos énfasis deben dialogar con el interés de cada estudiante de posgrado, la elección de su tutor, su recorrido académico previo, etcétera;

3) finalmente, los seminarios electivos son los que muestran la mayor flexibilidad de ofertas, y se estima que así debe ser en orden a ampliar el campo de reflexiones en un área específica, pero simultáneamente se considera que en ocasiones quedan aislados, como propuestas puntuales, sin carácter orgánico en el conjunto de la propuesta del posgrado, asociados más al *expertise* del docente que a las inquietudes o los enfoques del trayecto; si el docente es internacional, amén del valor con la ampliación de las redes académicas, ello se agrava por su acotada disponibilidad y porque no conoce en profundidad el contexto del desarrollo del posgrado, tanto en lo que lo antecede que contaría como base para el intercambio con los estudiantes como en lo que sigue como objetivos que alimentan el horizonte de los futuros egresados.

Al decir de un integrante de una Comisión Directiva, en una de las entrevistas realizadas, “se lanzaron los posgrados con la misma estructura que abarcaba el grado”; esta apreciación, compartida por varias Comisiones Directivas de los respectivos Institutos, refiere a que los posgrados se desarrollan sin mayores recursos humanos, de infraestructura, administrativos, etcétera; los recursos económicos asignados, básicamente, cubren a los docentes extranjeros que se contratan y a los nacionales a los que se les asigna una extensión horaria puntual. De lo contrario, se sostiene con los recursos humanos propios de cada Instituto que también sostienen el andamiaje del grado, tal vez alguno con alguna extensión horaria y otros no, según las responsabilidades que ya tienen a ese nivel, y otros que incluyen la variedad de tareas en RDT: “tenemos posgrados movidos por el voluntarismo”. En este sentido, se señala en las entrevistas realizadas, las cuestiones vinculadas a las metodologías de enseñanza y pautas de evaluación, en general quedan relegadas y se abordan de un modo relativamente

tradicional que incluye exposiciones del docente, lectura recomendada y entregas de informes finales.

En otro orden, los posgrados constituyen un espacio para el desarrollo de la investigación (**Criterios D.a. pág.52; D.b. pág.53; D.c. pág.53; D.d. pág.53; D.e. pág.53**), y ello en varias dimensiones. Se agrupan las respuestas obtenidas en las entrevistas en relación a este mismo tópico:

a. por una parte, tienen un fuerte componente metodológico, de modo que los estudiantes de posgrado, especialmente los de Maestría y Doctorado, cuenten con elementos pertinentes para abordar sus respectivas Tesis. Para ello, se ofrecen Seminarios de Tesis y cursos de Metodología de la Investigación. Estos Seminarios de Tesis, junto a los diálogos entre estudiantes y tutores, abren instancias de intercambios a partir de presentación de avances y discusión de abordajes, lo cual enriquece los procesos de investigación;

b. por otra parte, los cursos y seminarios guardan relación con la profundización en ciertas áreas temáticas, en general afines a las líneas de investigación que impulsan los docentes a cargo de los mismos. Como ya se expresó, en este punto se registra cierta tensión entre: la disponibilidad de docentes (en cantidad, en tiempo, cierta discrecionalidad en la distribución de las funciones universitarias, cómo operan los méritos en su carrera docente), sus respectivas trayectorias y acumulaciones académicas, lo que los estudiantes requieren como formación, el perfil de egreso delineado, entre otros. Más allá de estas consideraciones, constituye un espacio en el que los estudiantes aprenden a investigar entrando en contacto con el proceso de investigación del docente, a través de la enseñanza de sus avatares;

c. compartir estos espacios de formación de posgrado contribuye a conformar equipos y redes de investigación, integrados por docentes (de los cursos, tutores, u otros), nacionales e internacionales; estudiantes de una misma cohorte, estudiantes de grado que transitan por procesos de investigación más incipientes, etcétera. A partir de estos procesos, se activan organizaciones de eventos en que presentar avances y productos (tesis, libros, informes), participación en otros, presentación en convocatorias de proyectos, etcétera.

Sin embargo, la extensión, a nivel de posgrado y según la expresión de sus actores en las entrevistas, parece estar algo más postergada; resultan escasas las instancias de articulación entre la extensión con enseñanza e investigación (**Criterios E.a. pág.54; E.b. pág.54; E.c. pág.54; E.d. pág.54; E.e. pág.54**). Los posgrados, fundamentalmente, constan de cursos y seminarios en que predomina la enseñanza más “tradicional” (aula) y un proceso de elaboración de tesis que implica un énfasis en la investigación (**Criterios C.e. pág.51; C.f. pág.52**), aunque no se profundizó en cada uno de los planes de estudio y su malla curricular. En este proceso podrían darse intersticios para el desarrollo de la extensión.

Al igual que en la etapa de formación de grado, los posgrados se orientan según sus respectivos planes de estudio, que también son aprobados por la Asamblea del Claustro de FHCE, integrada por todos los órdenes universitarios tal como se mencionó previamente. Asimismo, en 2013 la Comisión Académica de Posgrados de FHCE, integrada por cinco docentes y un estudiante de posgrado (este último con voz pero sin voto), reglamentó dichos planes. Esta Comisión, según el propio Reglamento de Posgrados de FHCE (CDC 2013), tiene la función de monitorear y evaluar académicamente los mismos, dando lugar a eventuales actualizaciones (**Criterio C.g. pág.52; F.b. pág.55; F.c. pág.55**).

A pesar de la existencia de estos espacios institucionales, en el actual proceso de autoevaluación no hemos constatado la existencia de un mecanismo documentado de

actualización y revisión de los planes de estudio. Las evaluaciones de la Maestría realizadas en 2018 (y sus respectivas opciones: Coll 2017; Consejo FHCE 2017) pueden ser catalogadas como una aproximación a este tipo de mecanismos. Sin embargo, las mismas no plantearon la necesidad de una actualización de los planes de estudios que se deba hacer imperiosamente; en parte, porque también se ajustan a parámetros internacionales (créditos, flexibilidad curricular, duración) y en parte porque algunas de estas opciones son relativamente recientes (**Criterio F.a. pág.55**). Como ya se comentó, la evaluación de la Maestría observó distintas condiciones que facilitan y/u obstaculizan el óptimo funcionamiento de la misma (trabajo docente, representación estudiantil, dispersión de las instancias formativas, etcétera). De todos modos, habría que estudiar la pertinencia de cómo estos elementos pueden conducir (o no) a una necesaria (o no) actualización de los planes de estudio de los posgrados, en este caso, de la Maestría. Por otro lado, en el caso del Doctorado, su creación es reciente y por ello aún no amerita una actualización a fondo de su plan de estudios.

Acaso un elemento en que la evaluación de la Maestría hace hincapié, además de los ítems señalados, es el escaso número de estudiantes que finalizan el posgrado y egresan. Si se conviene que el posgrado lo inicia aquel que ya realizó estudios de grado, se parte de la base en que existe un deseo de profundización que persigue la consecuente acreditación, unido al perfeccionamiento, el desarrollo profesional y/o académico; es decir, quien quiere acercarse a una formación en carácter “libre”, sin necesariamente perseguir el egreso, lo hace eventualmente a nivel de grado, explicando, en parte, el bajo egreso en el grado, pero a nivel de posgrado se espera la culminación. En esta etapa, parecen incidir otros factores, especialmente el factor tiempo para la elaboración de la tesis, que en general se posterga ante las altas dedicaciones horarias de trabajo. En este sentido, el usufructo de becas proporcionadas por la Comisión Académica de Posgrados (CAP) a nivel central y la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) contribuyen a dar sustento a la dedicación a la Tesis.

2.6 Educación Permanente

Por otra parte, ya antes del surgimiento de la Maestría y del Doctorado, la FHCE ya contaba con una extensa tradición de ofertas en cursos de Educación Permanente, entendidos principalmente como espacios de actualización para los egresados de la propia FHCE, pero que se amplía a egresados universitarios de otros servicios, a egresados de otras instituciones de formación terciaria y a público en general interesado en las temáticas ofrecidas.

Actualmente la Educación Permanente es gestionada por la Bedelía de la Unidad de Profundización, Especialización y Posgrados (UPEP, la misma que gestiona Diplomas, Maestrías y Doctorados), y se ofrecen anualmente unos 35 cursos, con duraciones acotadas de entre 20 y 30 horas, la gran mayoría de ellos propuestos únicamente desde FHCE (**Criterios A.a. pág.56; A.b. pág.56; A.c. pág.56**). Estas actividades cumplen, en un plano formal, con la normativa vigente, en particular con la Ordenanza de Educación Permanente de junio de 2011: un responsable de grado no menor a Profesor Adjunto, un énfasis dirigido a graduados universitarios aunque abiertas al público con interés en capacitarse, etcétera. Pero consultadas las Comisiones Directivas de los Institutos y esta propia Bedelía de Posgrados sobre cómo se genera esta oferta, en general hay consenso en señalar que, básicamente, ella depende de las iniciativas personales de los docentes y no tanto como emergente de una visión institucional más amplia ni planteos de requerimientos profesionales de los egresados (**Criterios A.e. pág.58; A.f. pág.58**). Cada docente, grado 3 o superior de acuerdo a la normativa (**Criterio A.g. pág.58**), puede ofrecer una instancia para profundizar algún aspecto del área disciplinar que

viene desarrollando de acuerdo a su disponibilidad horaria, que luego de finalizada se constituye en un nuevo mérito académico; asimismo, supone que contribuirá, en algún sentido, a la actualización y/o formación de los participantes (**Criterio A.h. pág.59**). Para éstos, se extiende certificado de asistencia o, en el caso que culmine con alguna actividad de evaluación prevista en el programa presentado (**Criterio A.i. pág.60**), un certificado de aprobación cuando la actividad se haya realizado alcanzando los mínimos de suficiencia requeridos.

Es decir, la oferta de cursos de Educación Permanente no surge a partir de una articulación planificada con las etapas de posgrado (**Criterios A.d. pág.58; A.i. pág.59; A.j. pág.59; A.k. pág.59**); eventualmente, el docente responsable puede estimar que su propuesta puede resultar pertinente para un Diploma y/o la Maestría, pero queda librado a su valoración. Tampoco, como se señaló, obedecen a una demanda sistemática de los egresados; en parte, como entienden algunos egresados en las Comisiones de Carrera, sus asociaciones profesionales no están constituidas o, si lo están, tienen una frágil institucionalidad. Al mismo tiempo, se afirma que la difusión de los cursos de Educación Permanente es adecuada, ya que se cuenta con la base de datos procedente de la Bedelía de Grado, aunque siempre requiera ajustes y actualización.

Tampoco se registra una demanda sostenida de parte de la parte empleadora, por varios motivos: 1) no siempre se está informado respecto a una línea de desarrollo de convenios con múltiples organismos, para que se pueda dar a conocer en las distintas Áreas e Institutos; 2) buena parte de los egresados de FHCE se dedican a la docencia en múltiples ámbitos y niveles, según se desprende del libro “Egresar de Humanidades”, y tal vez en esos espacios ya cuenten con una amplia oferta de educación permanente (Formación en Servicio del CEIP, propuestas del IPES, Maestrías ANEP – FLACSO, propuestas en ámbitos privados), por lo que se podría coordinar mejor las relaciones entre lo disciplinar y lo pedagógico; 3) en un marco más amplio, la propia FHCE puede dar a conocer más y mejor el aporte de las humanidades al conjunto de la sociedad y desde allí “construir demanda” y esto, entendemos, no es sólo una cuestión de comunicación y difusión.

Además, al estudiarse en la web de FHCE los posibles participantes de estos cursos, también se aprecia que pueden inscribirse estudiantes de grado, dada la posibilidad del nuevo plan de estudios que incluye considerar unidades curriculares optativas y electivas; de hecho, es una práctica habitual para estudiantes de Lingüística por ejemplo. Tampoco se registra una planificación adecuada en este sentido (**Criterio A.i. pág.59**), que implicaría al menos un nuevo horizonte de enseñanza y nuevos desafíos para el docente al tener que contemplar entre los participantes a estudiantes que no son egresados del grado. De todos modos, constituye una variante poco utilizada por los estudiantes de grado, que toman sus optativas y electivas, en general, de otras instancias de grado en la propia FHCE o en otros servicios universitarios.

3. INVESTIGACIÓN

En el presente apartado se abordará el análisis del desarrollo de la función de investigación en la FHCE, siguiendo en gran medida las pautas definidas a nivel central para la su evaluación. Se pondrá el foco en diferentes índices que describen la formación, la actividad, y la producción en investigación, así como el apoyo institucional que recibe la FHCE en investigación.

3.1 - Políticas de investigación

La existencia de políticas de investigación a nivel institucional es de gran utilidad para el desarrollo coordinado de la investigación (Mallén 2004). Cuando se indagó sobre las decisiones políticas respecto a las líneas de investigación desarrolladas en la FHCE, se arribó a la conclusión de que las mismas transcurren en el seno de los Institutos y Centros, los cuales si bien no presentan una planificación documentada de las actividades de investigación en tanto Institutos o Centros, sus líneas de investigación se dejan ver a través de las actividades que llevan adelante los docentes que los integran. Esta situación permite que los docentes tengan un amplio margen de autonomía para llevar adelante las líneas que consideren pertinentes. De este modo, la planificación documentada de la investigación funciona a nivel de cada docente, cuando presenta sus actividades anuales, cuando aplica al Régimen de Dedicación Total, entre otras actividades que hacen a su planificación de actividades en las tres funciones universitarias (**Criterio A.b. pág.70**). A pesar de esto, Decanato en la página web (presentación) declara impulsar de manera sostenida la investigación interdisciplinaria y, en las Memorias 2010-2018 declaró haber fomentado de forma general la investigación tanto en las áreas disciplinarias e interdisciplinarias consolidadas como en las líneas emergentes que se radican en programas, observatorios, cátedras y polos de desarrollo universitario del interior (Decanato FHCE 2018c). Por otra parte, el eje central “Ciudadanía, democracia y reflexión crítica” fue una línea de trabajo definida por la Unidad de Extensión en 2011 (Decanato FHCE 2018c); no obstante, en algunas áreas académicas donde extensión e investigación se encuentran muy vinculadas, puede haber orientado también el trabajo de investigación (aunque no de forma forzada) (**Criterios B.a. pág.83;B.c. pág.83**).

Tanto la autonomía de los investigadores y de los Institutos a la hora de desarrollar las líneas de investigación, como el fomento de la cooperación con investigadores de diferentes disciplinas e instituciones, son factores institucionales y organizacionales deseables ya que fomentan el pensamiento creativo en el desarrollo de la investigación (Heinze et al. 2009). Si bien esta autonomía es evaluada de forma positiva, existen situaciones puntuales donde la ausencia de políticas institucionales explícitas acerca de las líneas de investigación prioritarias puede ser un problema. Una situación que ejemplifica esto se da con los llamados de Fortalecimiento del equipamiento para investigación de la CSIC, para los cuales se solicita un ordenamiento de los grupos de investigación postulantes por parte del Consejo de FHCE; en tanto en nuestra Facultad se desarrollan un gran número de carreras de grado y posgrado, y contamos con gran cantidad de institutos, la complejidad de esta institucionalidad dificulta la definición de criterios para el establecimiento de líneas de investigación prioritarias, con lo cual el criterio de priorización de los grupos de investigación para este tipo de llamados no es explícito. (**Criterio A.c. pág.70**).

La facultad no tiene una estructura interna dedicada a la planificación, definición o promoción de la investigación, tampoco ha definido líneas prioritarias de investigación (**Criterios A.a. pág.70; A.d. pág.71; A.g. pág.71; A.h.pág. 71**). La FHCE cuenta con una Comisión de Investigación Científica, donde se generan informes que asesoran sobre la actividad de

investigación al momento de las renovaciones docentes. Pero dicha comisión no evalúa en base a prioridad de líneas, sino que evalúa si el volumen de producción en investigación es acorde con el cargo a renovar. Como se expresó en el apartado dedicado al contexto institucional, esta Comisión está formada sólo por el orden docente. La FHCE también cuenta con una Unidad de Proyectos y Cooperación (en reconfiguración), y también cuenta con un referente CSIC, que gestiona y centraliza la información sobre los proyectos de investigación inscriptos en convocatorias CSIC, pero no se definen allí políticas de investigación. Tampoco existe evaluación de la investigación a nivel institucional (**Criterio A.m. pág.73**), sólo se evalúa a nivel individual caso a caso en la Comisión de Investigación Científica a la hora de las renovaciones docentes.

En cuanto a políticas sobre los aspectos éticos de la investigación, a partir de la Resolución Nº 48 del Consejo de FHCE, de fecha 09/05/2012, la Facultad cuenta con una Comisión de Ética de la Investigación Científica integrada a la plantilla de las Comisiones Asesoras. Dicha Comisión evalúa los protocolos de investigación a la hora de postular proyectos a fondos nacionales (**Criterio A.e. pág.71**). Particularmente se ocupa de revisar que cuando se requiere la participación de individuos para obtener datos para un proyecto determinado, estos individuos tengan garantías respecto al uso de sus datos personales, por ejemplo mediante la correcta aplicación del consentimiento informado.

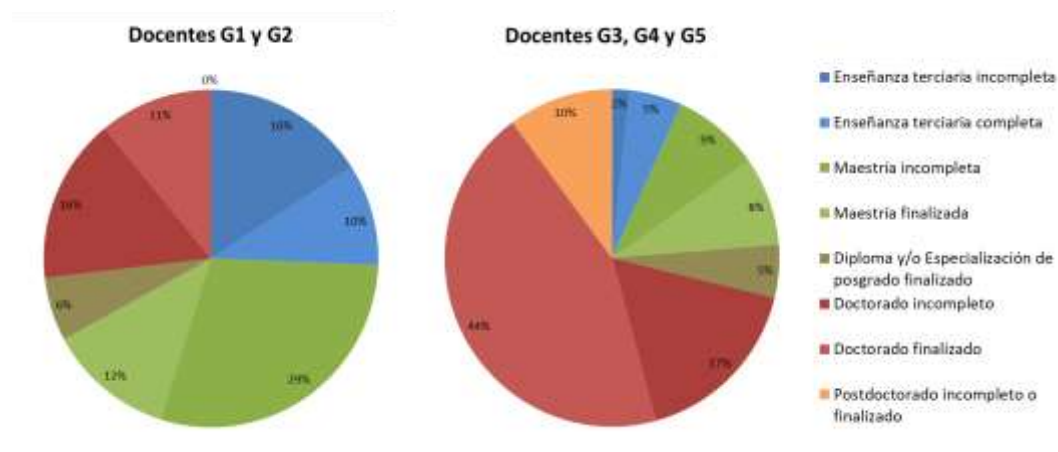
3.2 - Formación en investigación

3.2.1. Nivel de formación del personal docente

Para este apartado, se utilizarán los datos declarados por los docentes de FHCE sobre su nivel de formación académica en la encuesta realizada por el equipo técnico de autoevaluación, dado que no existe un registro institucional que contenga esta información detallada para todo el plantel docente de FHCE. El Directorio de Investigadores impulsado por la Unidad de Proyectos y Cooperación podría cumplir esta función si se actualizara de forma sistemática. Los datos que a continuación señalaremos deben considerarse teniendo en cuenta esta limitación.

Considerando los resultados de la encuesta, la formación de los docentes con carreras en investigación consolidadas (grados 3 a 5) puede evaluarse como buena, ya que más del 90% posee alguna formación de nivel de posgrado, teniendo el 61% doctorado iniciado o culminado (**Criterio A.c. pág.74**). Asimismo, el nivel de formación de los grados iniciales también es bueno considerando que un 74% posee alguna formación de posgrado, habiendo declarando el 27% estar cursando o haber culminado un doctorado (**Criterio B.a. pág.103**). De hecho, el alto nivel la formación de los grados iniciales sugiere una sobre calificación de los mismos, por lo que es posible que en muchos casos haya una postergación de la carrera docente.

Gráfico 3: Distribución porcentual por máximo nivel educativo de docentes de FHCE según grado docente



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta realizada a docentes de la FHCE para este proceso de evaluación.

3.2.2. Cantidad de becas de investigación

Para evaluar cuantas becas de investigación posee la FHCE, se contabilizaron tanto las becas de posgrados de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) en actividad, las becas de la Comisión Académica de Posgrados (CAP) y los Proyectos de Iniciación a la Investigación de la CSIC aprobados en 2017. Estos últimos fueron considerados porque la formación en investigación de docentes Grado 1 y 2, así como apoyar la realización de tesis en el marco de posgrados académicos (maestrías o doctorados), son parte de sus cometidos. No se logró discriminar entre becarios docentes y no docentes de la FHCE en esta contabilización de becas.

Tabla 6: Distribución de becarios con cargos docentes en la FHCE según programa de financiación.

Programa	Número de becarios/as	Fuente
ANII Maestría/Doctorado	16*	Buscador http://www.anii.org.uy/proyectos/
CAP	16	Según resoluciones entre 2015-2018 (Decanato FHCE 2018c)
Proyectos de Iniciación a la Investigación (CSIC)	14	Resoluciones llamados 2017 http://www.csic.edu.uy/renderPage/index/pageId/211

Fuente: Elaboración propia en base a registros web de la ANII, CAP, CSIC y base de datos de la Unidad de Proyectos y Cooperación.

Nota:* Este número puede estar subestimado porque desde 2015 los FCE y FMV pueden incluir becarios de Maestría o Doctorado en las propuestas (máximo 4 becarios ya que se aprobaron 4 propuestas FCE)

No se dispone de información para comparar los números actuales de becas de la FHCE con los de otros servicios de la Udelar. Tampoco se puede saber si estos números han cambiado con el tiempo en la propia FHCE. No obstante, el número total de becas sumado puede resultar bajo, considerando que el tiempo promedio de una beca son tres años: 46 becas activas actualmente serían un promedio de 15 becas aprobadas en cada uno de los últimos tres años (Criterio A.b. pág.75).

Por otra parte, a nivel nacional existe el Sistema Nacional e Investigadores (SNI³⁷) de la ANII que otorga incentivos económicos a los investigadores que cumplen con determinados estándares de producción en investigación. Si bien estos incentivos no pueden ser considerados becas, es importante mencionar el número de investigadores que se encuentran categorizados dentro de este sistema. En este sentido, la FHCE cuenta con 84 docentes que son investigadores categorizados, de los cuales 24 se encuentran en el “nivel Iniciación”, 37 en el “nivel I”, 18 en el “nivel II” y 5 en el “nivel III”. Este tipo de estímulos que son recursos destinados al investigador y no al servicio, no está contemplado en las pautas de la CEIYA para la autoevaluación por ello se consideró adecuado incluirlo en este apartado.

3.2.3. Políticas de formación en investigación

Las decisiones políticas sobre la formación en investigación no transcurren a nivel central de la FHCE (no se cuenta con planes de trabajo o reglamentos institucionales), sino que cada área académica (instituto, centro o área) tiene su propia política o visión de cómo se fomenta la formación en investigación de los docentes o estudiantes (**Criterio A.a. pág.74; D.a. pág.40**). Esto fue vertido en las entrevistas realizadas a las diferentes áreas académicas.

Puede decirse que existió un consenso sobre la importancia de las becas de formación, movilidad y proyectos para la formación en investigación a nivel de posgrado (**Criterio A.b. pág.74**), y que en general, estas oportunidades son adecuadamente difundidas a nivel de la FHCE. Si bien este servicio no cuenta con recursos propios para la formación de docentes, en el año 2018 el Consejo de Facultad aprobó otorgar becas de posgrados (2 de Maestría y 1 de Doctorado) apuntando a la finalización de tesis de docentes Grado 3, 4 o 5 (**Criterio B.c.pág.76**). Esta experiencia piloto ha sido bien vista por los docentes; particularmente en entrevista con la Comisión Directiva del Instituto de Educación se mencionó como una herramienta significativa para el estímulo de la formación en investigación.

En entrevista a Comisión Directiva de los institutos de Antropología, Letras y Lingüística se declaró que los mismos apoyaron iniciativas personales de movilidad y postulación a becas y mencionaron que ha habido docentes que se han trasladado al extranjero para realizar pasantías de investigación (por AUGM y Becas Carolina y Santander; **Criterios A.d. pág.74; B.c. pág.76**). El Instituto de Antropología declaró particularmente estimular que se movilicen al extranjero de forma planificada y coordinada a efectos de no perjudicar las tareas docentes.

Tanto en entrevista con la Comisión Directiva del Instituto de Filosofía como con el Área de Estudios Interdisciplinarios, se mencionó la importancia de los proyectos de investigación y las becas de posgrados (ANII, CAP) ganados en las áreas académicas para hacer posible la formación en investigación (**Criterio A.b. pág.74**). Por su parte, durante las entrevistas realizadas por el equipo técnico de autoevaluación de FHCE, la Comisión Directiva del Instituto de Historia mencionó que el mismo plan de estudios de la Licenciatura en Historia provee herramientas para la formación en investigación a nivel de grado, lo cual es una realidad común a todos los planes de estudio de grado de la FHCE (excepto Dramaturgia, como se mencionó anteriormente; **Criterios A.a. pág.82; A.b. pág.83**). Aun así, el Instituto de Filosofía también subrayó la falta de formación sobre temas tales como escritura académica, dónde publicar según el nivel del investigador, cuáles son los “predatory journals”, o pautas sobre cómo no boicotear una investigación propia. La formación en este sentido ha quedado históricamente sujeta al criterio personal de los “team leaders” de cada área académica y, por

³⁷ <http://sni.org.uy/investigadores/>

consiguiente, no existe una homogeneidad en la formación en investigación. Por lo tanto, las posibilidades de obtener las herramientas necesarias para realizar investigación de calidad dependen del “team leader” que le haya tocado al investigador, siendo necesario tener políticas en este sentido (**Criterio A.a. pág.74**). Todo esto hace necesario realizar una evaluación de la efectividad de los espacios de formación en investigación incluidos en las mallas curriculares de las carreras (**Criterio D.c. pág.41; D.d. pág.41; D.e. pág.41**).

3.3 - Caracterización de la investigación realizada en Humanidades

3.3.1. Grupos, proyectos y convenios

Como indicador de la cantidad de grupos de investigación consolidados que posee la FHCE, se utilizó el registro de grupos auto identificados de CSIC³⁸. Dado que muchos de los grupos allí registrados ya no se encuentran en actividad, sólo se contabilizaron aquellos grupos que poseen al menos un responsable con cargo de planta de la FHCE y han realizado alguna actividad (hito, proyecto o cambio de integrantes) desde 2017. Esta búsqueda arrojó un total de 30 grupos de investigación consolidados³⁹(**Criterio A.c. pág.80**).

Este número puede ser un buen indicador, pero cabe mencionar que es relativo, ya que no necesariamente los grupos de investigación se adscriben en los grupos CSIC; tampoco fueron contabilizados aquellos grupos de los cuales participan docentes de FHCE que no fueran responsables. Es decir, para este proceso de autoevaluación no ha sido posible realizar un relevamiento pormenorizado de todos los grupos de investigación de FHCE o en los cuales participan docentes de FHCE, lo cual debe ser tenido en cuenta a la hora de leer este apartado.

Por otro lado, no fue posible realizar una comparación con otros servicios de la Udelar para este informe. Pese a las dificultades para dar cuenta del número de grupos de investigación de FHCE, cabe mencionar que todas las áreas académicas entrevistadas en el marco del proyecto de autoevaluación institucional mencionaron realizar investigación en alguna medida. Algunos de ellos mencionaron grandes limitaciones para realizar investigación, particularmente en lo que refiere a cantidad de cargos presupuestados y/o la dedicación horaria reducida de los cargos, ejemplos de esto son TUILSU, CELEX, TUCE y TURISMO; otra de las limitantes es la sobrecarga de tareas de enseñanza y gestión.

Cuando se analizaron los proyectos de investigación que se realizan en FHCE, se consideraron aquellos financiados entre los años 2014 y 2018. Para esto se utilizaron los registros generados por la Unidad de Proyectos y Cooperación, los mismos que fueron utilizados para generar los informes de 2018 entregados al Consejo (Decanato FHCE 2018b) y la Memorias de 2010-2014 (Decanato FHCE 2018c). Dado que este registro incluyó solo los proyectos financiados hasta 2017, se añadieron datos más actualizados provenientes de los registros de personal de proyectos con cargos contratados funcionando en 2018, así como también las resoluciones de 2018 de proyectos CSIC, ANII y la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE). Por otro lado, cabe mencionar que no hay un mecanismo que permita conocer cuántos proyectos han sido presentados, diferenciando cuántos de ellos han sido aprobados académicamente y cuántos han sido efectivamente financiados y llevados a cabo (**Criterios A.c. pág.75; A.a. pág.80**).

Los programas de la CSIC considerados fueron: Grupos Investigación+Desarrollo (en adelante I+D), Proyectos I+D, Iniciación a la Investigación, Programa de Vinculación Universidad -

³⁸<https://formularios.csic.edu.uy/grupos/index.jsp>

³⁹ Ver ANEXO 5

Sociedad y Producción (VUSP, Modalidades 1 y 2), Fortalecimiento de la Investigación de Calidad, Inclusión Social, Comprensión pública de temas de interés general (Art.2), y Fortalecimiento del equipamiento para investigación. Los programas de la ANII considerados fueron Fondo Clemente Estable (FCE) y Fondo María Viñas (FMV). Dado que en entrevistas con algunos institutos fue mencionado que también se realiza investigación a través de los proyectos de enseñanza, fueron considerados también proyectos de la CSE en los siguientes programas: Innovaciones educativas en las distintas modalidades de enseñanza de la UdelaR, y Recursos Humanos rubro: apoyo a actividades de perfeccionamiento docente (RRHH-AAPD). En este último programa no fueron consideradas todas las propuestas porque algunas solicitaban fondos para traer docentes del extranjero o para la realización de jornadas académicas.

Tabla 7: Número de proyectos con responsable de la FHCE aprobados entre 2014 y 2018, por organismo financiador y programa.

Organismo	Programa	Número de proyectos
CSIC	Iniciación a la Investigación *	20
	Grupos I+D	4
	Proyectos I+D	28
	Fortalecimiento del equipamiento para investigación	4
	Fortalecimiento de la Investigación de Calidad	2
	Inclusión Social	3
	Art. 2	4
	VUSP (M1 y M2)	2
CSE	Innovaciones educativas en las distintas modalidades de enseñanza de la UdelaR	10
	RRHH-AAPD	1
ANII	FCE	4
Total		82

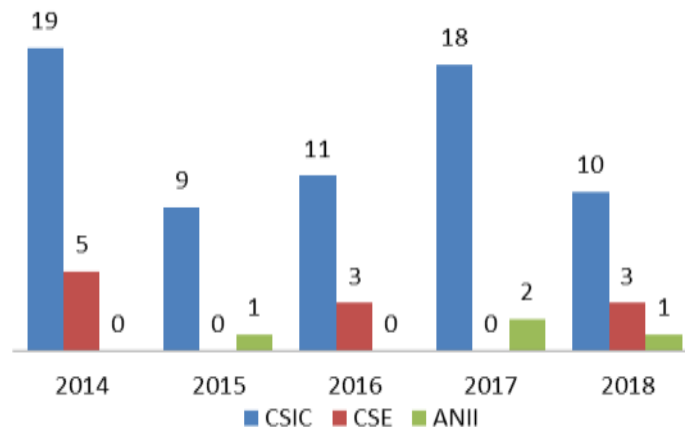
Fuente: Elaboración propia en base a registros web de la ANII, CSIC, CSE y base de datos de la Unidad de Proyectos y Cooperación.

Nota:*Considerar que el programa de la CSIC Iniciación a la Investigación ya fue contabilizado como beca.

Se observa que los principales programas con proyectos financiados de la FHCE en los últimos 5 años son programas pertenecientes a la Udelar, proviniendo de allí el 95% de los fondos (CSIC y CSE). Tan solo el 5% proviene de fondos externos (4 proyectos ANII), los cuales siguen siendo estatales. Esto habla de la importancia de los fondos centrales y estatales para el desarrollo de la investigación en este servicio (**Criterio D.a. pág.78**). No se detectaron ingresos por proyectos en programas internacionales de investigación, si bien un Instituto mencionó haber obtenido un fondo de este tipo en el pasado (Letras), no es un ámbito que sea habitualmente explotado por los investigadores de la FHCE.

De estos proyectos descriptos, contabilizando los aprobados en 2018 y los aprobados previamente que continúan reportando ingresos por contratos docentes, existe un total de 30 proyectos en andamio en la actualidad.

Gráfico 4: Distribución anual de proyectos con responsable de la FHCE aprobados entre 2014 y 2018, por organismo financiador.



Fuente: Elaboración propia en base a registros web de la ANII, CSIC, CSE y base de datos de la Unidad de Proyectos y Cooperación.

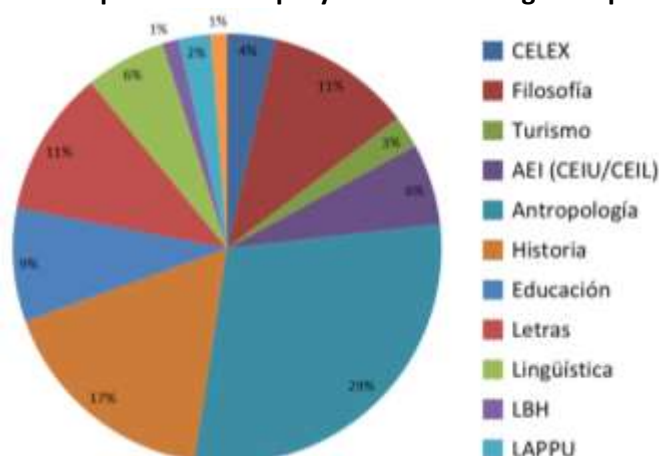
El año 2014 mostró ser el año con mayor aprobación de proyectos y el 2015 el de menor, estando los siguientes años más cercanos al promedio de 16 proyectos anuales (**Criterio A.b. pág.80**). Si bien no se posee información precisa de la totalidad de proyectos aprobados anualmente en otras facultades del área, es posible comparar utilizando como parámetro los resultados anuales de ciertos programas. Si tomamos los dos últimos llamados de CSIC a Proyectos I+D, en 2018 se aprobó un total de 130 proyectos, 37 dentro del área Social y Artística, correspondiendo 8 de ellos a la FHCE. En 2016 se aprobaron 146 proyectos del mismo programa, 45 dentro del área Social y Artística, correspondiendo 10 de ellos a la FHCE.

Si bien tales comparaciones podrían indicar una buena proporción de proyectos aprobados anualmente, es necesario realizar tres disquisiciones a este respecto. Primero, hay programas con muy baja representación de la FHCE, precisamente aquellos correspondientes a la ANII, por lo que sería necesario evaluar los motivos de esta baja postulación/aprobación entre los investigadores de la FHCE. No se descarta que sea necesario que el servicio realice algún relevamiento del perfil de este tipo de programas, a efectos de brindar herramientas a los investigadores que permitan una mejor adecuación de sus proyectos a estos programas, o incluso la concreción de una reunión con la directiva de la ANII para negociar con la misma una mayor adecuación de los perfiles de los llamados a las líneas de investigación de la FHCE. Segundo, se identifican grandes reincidencias de docentes responsables en varios llamados, particularmente en Historia y Antropología, por lo tanto, al menos la aprobación de proyectos está concentrada en ciertos responsables, no siendo equitativa dentro de las áreas académicas. Tercero, la heterogeneidad entre años en cuanto a la cantidad de proyectos aprobados también tiene relación con las fechas de apertura de los fondos, los cuales generalmente abren de forma bianual, pero algunos han tenido ciclos irregulares de apertura.

Cuando se observa la distribución de los proyectos por área académica del/la responsable del proyecto, se encuentra que las áreas académicas que presentaron proyectos (por orden de mayor incidencia de proyectos) fueron: Instituto de Ciencias Antropológicas, Instituto de Ciencias Históricas, Instituto de Filosofía, Instituto de Letras, Instituto de Educación, Instituto de Lingüística, Área Estudios Interdisciplinarios (CEIU/CEIL), Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX), Área de Estudios Turísticos (2 proyectos), Laboratorio de Arqueología del Paisaje y Patrimonio del Uruguay (LAPPU), Licenciatura en Biología Humana (LBH), y CIO CURE. No se

registraron proyectos de la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo o el Área de Estudios Sordos.

Gráfico 5: Distribución porcentual de proyectos de investigación por área académica.



Fuente: Elaboración propia en base a registros web de la ANII, CSIC, CSE y base de datos de la Unidad de Proyectos y Cooperación.

Estos números generaron preguntas al respecto de los motivos de la distribución de los proyectos por áreas académicas, las preguntas fueron:

- 1) ¿Hay relación entre la cantidad responsables de proyecto con un cargo determinado y la cantidad de cargos docentes de cada grado docente del total de la FHCE?
- 2) ¿Hay relación entre la cantidad de proyectos dentro de una determinada área académica y la cantidad de cargos docentes de la misma?
- 3) ¿Hay relación entre la cantidad de proyectos dentro de una determinada área académica y la cantidad de cargos en régimen de Dedicación Total de la misma?

A efectos de responder estas preguntas, se aplicaron tests de χ^2 utilizando hipótesis nulas de homogeneidad de muestras en tablas de contingencia (Blalock 1986). Se partió de tres hipótesis nulas, cada una correspondiente a cada pregunta:

- 1) La cantidad de docentes responsables de proyectos con determinado grado docente es proporcional al total de cargos docentes con el mismo grado en la FHCE.
- 2) La cantidad de proyectos dentro de una determinada área académica es proporcional a la cantidad de docentes con cargo superior al Grado 2 dentro de esa área académica.
- 3) La cantidad de proyectos dentro de una determinada área académica es proporcional a la cantidad de docentes con cargo superior o al de cargos en régimen de Dedicación Total dentro de esa área académica.

Dado que sólo 4 de los proyectos tenían grados 1 como responsables, se excluyó estos 4 proyectos de los tres análisis. Para la hipótesis 2 se excluyeron además los proyectos pertenecientes a la LBH, CIO CURE y el LAPPU porque no se pudo conseguir la información en esta etapa, y sólo se contabilizaron los cargos Grado 2 o mayores. Para la hipótesis 3 también fueron excluidos aquellas áreas académicas que no poseen cargos en régimen de Dedicación Total, tampoco se consideraron aquellos cargos en régimen de Dedicación Total dentro de esa área académica que no eran exclusivos de la misma. Las tablas y valores resultantes de los estadísticos pueden encontrarse en el ANEXO 6.

En este punto es relevante aclarar que tanto para la Dimensión de Investigación como para la de Extensión únicamente se consideraron los cargos de planta catalogados como ocupados en

el registro del Departamento de Secretaría de la FHCE. Se tomó esta decisión porque reflejan de forma más ajustada la cantidad de personas que efectivamente realizan investigación y extensión, mientras que en la Dimensión Comunidad Universitaria se consideraron los cargos tanto vacantes como ocupados ya que se busca medir la distribución de los recursos presupuestales para cargos docentes disponibles en el servicio.

Dado los niveles de significación ($p\text{-valor} < 0,05$) para las tres hipótesis, se rechazaron las tres hipótesis nulas planteadas. Para la primer pregunta, esto implica que hay una distribución diferente a la proporcional entre los cargos que presentan proyectos, particularmente puede observarse que los cargos altos más probablemente sean responsables de proyectos. Este resultado era esperable, dado que es razonable que los cargos altos tengan mayor capacidad de investigación y, por lo tanto, mayor probabilidad de ser responsables de proyectos.

En cuanto a la segunda pregunta, la distribución de proyectos también mostró ser heterogénea en relación al número de docentes Grado 2 o superior de cada instituto, destacando Antropología, Letras, Historia CEIU/CEIL y CELEX, los cuales tuvieron más de un proyecto cada tres docentes. Si bien no se posee un parámetro para comparar cuál sería un número óptimo de proyectos por docente de una determinada área académica, este resultado podría indicar que existe una alta tendencia a investigar en ciertos sectores pese a las restricciones de personal. Una variable que podría estar relacionada con este resultado podría ser la capacidad de generar cooperaciones con investigadores fuera del área académica del responsable del proyecto. En aquellas áreas académicas con menor cantidad de proyectos per cápita (por ejemplo Turismo o TUILSU), una posible explicación podría estar en la baja dedicación horaria de los docentes de dichas áreas académicas.

En cuanto a la tercera pregunta, la distribución de proyectos también mostró ser heterogénea en relación al número de docentes en régimen de Dedicación Total dentro de cada área académica. Esto podría indicar que hay una tendencia a investigar independientemente de poseer régimen de Dedicación Total o no. De hecho, pese a haber quedado fuera del análisis por no poseer cargos en régimen de Dedicación Total, la situación del CELEX apoya la afirmación anterior ya que justamente posee proyectos de investigación en ausencia de cargos con este régimen. En cuanto al CELEX, cabe mencionar que el proyecto de Fortalecimiento de la Investigación de Calidad que posee financiado actualmente es parte de un proyecto central de fortalecimiento académico en investigación que se está llevando adelante desde 2018 (financiado en el llamado 2015 para ser ejecutado de junio de 2016 a junio del 2021); esto implica un seguimiento con delegados de la FCHE ante CSIC para analizar el desarrollo del proyecto. Además anteriormente la FHCE contó con el financiamiento de un proyecto de este mismo fondo para el fortalecimiento del Área de Estudios Turísticos (financiado de 2010)⁴⁰ **(A.b.pág.74)**.

En cuanto a los convenios, según el informe aprobado por Consejo de FHCE referente a la base de datos de la Unidad de Proyectos y Cooperación (Vera 2018), entre 2010 y 2018 la FHCE ha iniciado el trámite de un total de 110 convenios nacionales y 94 convenios internacionales de cooperación. De éstos, los que han concluido el trámite fueron 19 internacionales y 37 nacionales. La mayoría de los convenios firmados contribuyen en alguna medida a la investigación **(Criterio A.I. pág.72)**. De los convenios nacionales destacan 10 firmados con organismos públicos relacionados con educación (ANEP, MEC, CERP, CEIP, CFE), y 18 firmados con diferentes dependencias estatales (e.g. intendencias, ministerios, OSE, ANP). En cuanto a los convenios internacionales, destacan los firmados con un total de 16 universidades extranjeras **(Criterio B.d. pág.103)**. Cabe mencionar que al momento de cierre de este informe

⁴⁰ Disponible en: <http://www.csic.edu.uy/renderPage/index/pagId/822>

no se han actualizado datos de convenios al año 2019; pero si se nos ha informado que se designó a un asistente académico abocado a esta tarea, lo cual podría generar una dinamización de la tramitación de los convenios, promoviendo de este modo su efectiva firma y cierre.

El proceso de tramitación de un convenio posee una serie de etapas: 1) acuerdo del texto definitivo entre las partes involucradas, 2) aprobación (por parte del Consejo de FHCE y el CDC), y 3) firma. Estas etapas poseen sus demoras propias, no obstante, existe un cuello de botella importante en las aprobaciones por parte del Consejo de FHCE y el CDC, ya que ambos órganos tienen la potestad de realizar modificaciones, las cuales pueden no ser aceptadas por las contrapartes. A su vez, nuevos cambios pueden ser introducidos por las contrapartes en cualquier momento del trámite (en respuesta o no a los cambios sugeridos), incluso una vez aprobado el convenio por el CDC. Los convenios internacionales son los que más dificultades tienen en pasar la segunda etapa (aprobación del Consejo de FHCE), ya que el 43% ha quedado estancado en esta etapa. La situación análoga ocurre en menor medida para los convenios nacionales, ya que sólo el 25% ha quedado estancado en la segunda etapa. El estancamiento en la tercera etapa es poco frecuente, ya que sólo un 10% y un 3% de los convenios internacionales y nacionales respectivamente, entraron al CDC pero no fueron aprobados a setiembre de 2018. La mayor brecha para ambos tipos de convenios, está en la firma del mismo por las contrapartes, ya que sólo el 42% de los convenios internacionales y el 46% de los nacionales, ha sido firmado una vez aprobado por el CDC.

Como lo menciona el informe, la Unidad de Proyectos y Cooperación ha pasado por cierta inestabilidad de personal (actualmente está vacante el cargo de coordinador), por lo que es posible que el informe haya sub registrado convenios firmados que estaban en diferente archivos no digitales. Dicha inestabilidad de la Unidad también podría haber repercutido sobre el correcto seguimiento de algunos de los convenios que quedaron estancados en la segunda etapa. A efectos de mejorar el impacto potencial que tienen las cooperaciones formalizadas en convenios sobre la investigación, se recomienda fuertemente el reforzamiento de esta Unidad y el cumplimiento de los protocolos detallados en el informe referido (Vera 2018). Esto mejoraría la tasa de aprobación de los convenios que inician su trámite y quizás también fomenta el establecimiento de nuevos convenios si existe la percepción en el colectivo de que el trámite es ágil.

En las entrevistas con las diferentes áreas académicas, la percepción general es que los convenios dan buen sustento a investigación, siendo particularmente importantes para el CEIU/ CEIL e Historia. En entrevista con Lingüística, se sugirió que sería necesario que las áreas académicas tuviesen mayor información disponible de los convenios actuales, a efectos de explotar al máximo los existentes, ya que esa sería una forma más rápida de obtener beneficios para la investigación que la generación de nuevos convenios.

3.3.2. ¿Cómo y en qué se investiga?

Investigación básica y aplicada

Ante la falta de sistematización de la producción en investigación de los docentes para este apartado se consideró como fuente a la encuesta realizada a docentes de la FHCE para esta evaluación. En la misma se determinó que, en los últimos 5 años, de las 143 respuestas, 127 (89%) realizaron investigación y/o extensión y 16 (11%) no lo hicieron. En esta sección se

caracterizó primero a la población que realizó investigación, abordando hacia el final a aquel sector que declaró no investigar.

A quienes declararon positivamente hacer investigación y/o extensión, se les consultó si realizaban investigación básica y/o aplicada según las siguientes definiciones:

INVESTIGACIÓN BÁSICA: Entendida como trabajos experimentales o teóricos que se emprenden fundamentalmente para obtener nuevos conocimientos acerca de los fundamentos de fenómenos y hechos observables, sin intención de aplicación o utilización determinada (OCDE 2015).

INVESTIGACIÓN APLICADA: Entendida como trabajos originales realizados para adquirir nuevos conocimientos, pero dirigida fundamentalmente hacia un objetivo práctico específico (OCDE 2015).

De los 127 docentes encuestados que respondieron positivamente realizar investigación y/o extensión, la mayoría autoidentificó su investigación como básica o aplicada, y una cuarta parte declaró no realizar investigación ni básica ni aplicada. Cuando se analizan las proporciones de las respuestas (Gráfico 6) daría un indicio de que es más frecuente el abordaje de tipo investigación básica que el de tipo investigación aplicada en FHCE. Además, al menos a escala de docente individual, hay poca integración entre ambos abordajes ya que es poco frecuente que un investigador realice simultáneamente investigación básica y aplicada (18%) (**Criterio A.i. pág.72; C.b. pág. 104**). No obstante una mayor integración entre ambos tipos de abordajes podría encontrarse a escala de áreas académicas, de proyectos o publicaciones.

Gráfico 6: Distribución porcentual del tipo de abordaje en investigación.



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta docente.

Con el fin de constatar si la tendencia hacia una mayor investigación básica se refleja también en el perfil de los proyectos de investigación, se analizó grosso modo el perfil de los proyectos considerando el perfil del programa al que se postularon. Así fue como se consideraron como básicos a los siguientes programas: CSIC Grupos I+D, Proyectos I+D, Iniciación a la Investigación, Fortalecimiento de la Investigación de Calidad, Fortalecimiento del equipamiento para investigación y el FCE de la ANII. Se consideraron como aplicados los programas: CSIC VUSP, Inclusión Social, Comprensión pública de temas de interés general, FMV de la ANII, CSE Innovaciones educativas en las distintas modalidades de enseñanza de la Udelar y RRHH-AAPD.

Utilizando el criterio arriba descripto, de los 82 proyectos aprobados en los últimos 5 años descriptos en la tabla “Número de proyectos con responsable de la FHCE aprobados entre 2014 y 2018, por organismo financiador y programa”, se contabilizaron 62 proyectos con un abordaje básico y 20 con un perfil aplicado. Esto sustenta la tendencia encontrada a escala individual de los docentes de una mayor tendencia hacia la investigación básica, que podría tener un cierto arraigo en la tradición de la FHCE.

No obstante, algunas consideraciones deben ser realizadas antes de confirmar esta tendencia. En primer lugar, no se realizó un relevamiento exhaustivo de los objetivos de cada proyecto o las publicaciones de los docentes, que es lo que daría un indicio más preciso de los abordajes más frecuentemente aplicados en la FHCE. Tampoco se realizó este tipo de análisis para los objetivos de los grupos de investigación. En segundo lugar, existe una tendencia bastante marcada hacia postular dentro de la CSIC, una mayor diversidad de programas con perfil básico en esta Comisión Sectorial, o mayores fondos provistos en sus programas básicos, podrían explicar una mayor inclinación hacia presentar proyectos en los mismos.

Finalmente, de los 143 encuestados, 16 (un 11%) declaró no haber realizado investigación en los últimos 5 años. Esta población estuvo compuesta principalmente por grados 1 (56% de las respuestas), así como también por grados 2, 3 y 5, todos con cargas horarias menores a 20 horas. Si bien la ausencia de producción en investigación es esperable en los grados 1, especialmente cuando se integraron recientemente a la plantilla, no lo es para cargos más altos. Una posible hipótesis es que la baja carga horaria dificulta la investigación, como ya fuera planteado para los proyectos. No se verificó directamente, pero es posible que algunos de estos cargos sean cargos docentes con una finalidad de gestión, los cuales no fueron eliminados de esta muestra.

Cooperaciones

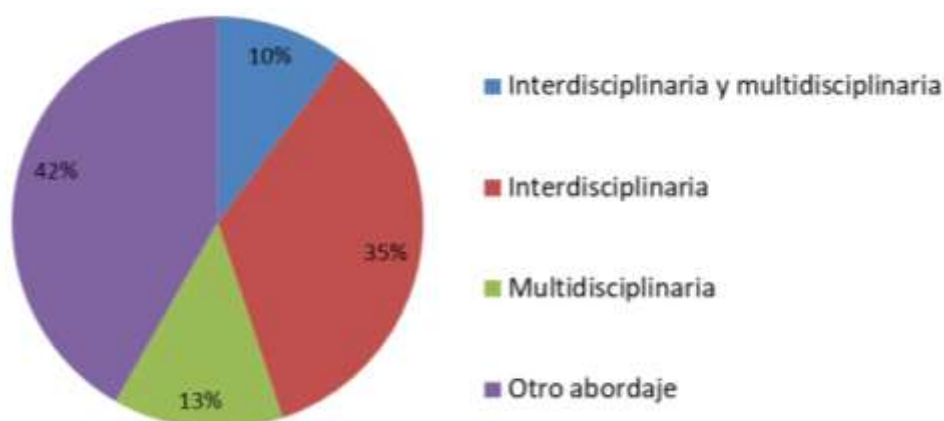
Una forma de determinar si se investiga de forma colaborativa en la FHCE es a través de la frecuencia de los abordajes interdisciplinarios o multidisciplinarios. A quienes declararon positivamente hacer investigación y/o extensión, se les consultó si realizaban investigación interdisciplinaria y/o multidisciplinaria según las siguientes definiciones:

INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA: Entendida como como un proceso integrador de saberes (disciplinas) que ofrece una línea cualitativamente diferente a lo ofrecido por cada una por separado. Por ejemplo, cuando todos los abordajes de los integrantes de las diferentes disciplinas son contempladas en el diseño de una investigación determinada, se estaría realizando investigación interdisciplinaria (Klein 2010).

INVESTIGACIÓN MULTIDISCIPLINARIA: Entendida como la yuxtaposición de saberes que permite un mayor entendimiento del problema abordado, pero cada disciplina realiza su aporte por separado reteniendo la identidad de los elementos disciplinarios. Por ejemplo, cuando desde diferentes disciplinas se plantean diseños propios para abordar investigaciones hacia la misma temática, se estaría realizando investigación multidisciplinaria (Klein 2010).

Los resultados de este sondeo, que pueden observarse en el Gráfico 7, indicarían que aproximadamente la mitad de los investigadores trabajan al menos de una forma u otra de investigación no exclusivamente disciplinaria. Este es un buen indicio, ya que el trabajo inter o multidisciplinario implica necesariamente cooperaciones que dan valor agregado a la investigación: amplifican el repertorio de expertos para abordar determinada problemática, integran saberes disciplinares y transforman las disciplinas tradicionales (Frodeman et al. 2017). Sería importante indagar si esta tendencia está presente de forma homogénea en todas las áreas académicas, o si existen institutos con mayor o menor tendencia a este tipo de abordajes, a efectos de proveer herramientas para fomentar la interdisciplinariedad en aquellas áreas donde no se practica.

Gráfico 7: Distribución porcentual del tipo de cooperación en investigación.



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta docente.

A pesar del resultado arriba descripto, cuando se analizan los proyectos aprobados en los últimos 5 años descripto en la tabla “Número de proyectos con responsable de la FHCE aprobados entre 2014 y 2018, por organismo financiador y programa” (considerando 81 de los proyectos⁴¹), sólo 19 fueron claramente en co-responsabilidad, de los cuales 12 fueron en co-responsabilidad con docentes de la misma área académica, 3 en co-responsabilidad con docentes de una áreas académicas diferentes, 4 en co-responsabilidad con docentes de otros servicios de la Udelar y ninguno en co-responsabilidad con investigadores externos a la Udelar. Esto reflejaría una baja tasa de cooperación y que, cuando la hay, ésta se da dentro de la misma área académica, al menos en lo referente a la responsabilidad de proyectos. No es posible hacer comparaciones respecto al nivel de cooperación de los docentes de la FHCE dado que no se recabaron datos comparativos con otros servicios de la Udelar en este sentido.

Otros espacios que dan lugar a la cooperación son las Unidades Asociadas⁴², las cuales son figuras institucionales que dan cuenta de la cooperación de los docentes de FHCE a través de programas conjuntos de investigación, docencia y extensión. Estos grupos académicos pueden estar ubicados en otros servicios de la Udelar o incluso en locaciones que no pertenecen a ella, y pueden involucrar a grupos de investigación, laboratorios, institutos, o áreas de algún

⁴¹Uno de los proyectos (aquel correspondiente al CIO CURE) no fue considerado por no poseer información clara de la afiliación institucional de las responsables.

⁴² Para más información sobre la Unidades Asociadas:

<https://www.fhuce.edu.uy/index.php/institucional/estructura-academica/unidades-asociadas>

servicio, mediante el establecimiento de acuerdos formales entre los servicios involucrados (convenios) (**Criterio A.j. pág.72**).

En el marco de la encuesta, los docentes también fueron consultados directamente sobre la existencia de cooperaciones con otros investigadores en diferentes ámbitos, de la siguiente forma: dentro de su misma área académica, con otras áreas académicas de la FHCE, con ámbitos de la Udelar externos la FHCE, o con ámbitos externos a la Udelar. En este sentido hubo 100 respuestas, las cuales se detallan en la Tabla 6.

Tabla 8: Distribución de las cooperaciones individuales en investigación dentro y fuera de la FHCE.

		Posee cooperaciones fuera de FHCE		Total
		SI	NO	
Posee cooperaciones dentro de FHCE	SI	42	32	74
	NO	17	9	26
Total		59	41	100

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta docente.

Ante estos resultados, es posible decir que, en general existe mayor tendencia a cooperar de alguna forma, que a no hacerlo (sólo 9 docentes declararon no establecer cooperaciones al momento de investigar; (**Criterios A.j. pág.72; A.k. pág.72**). Además nos formulamos la pregunta: ¿Hay independencia entre las dos variables (cooperaciones dentro y cooperaciones fuera de la FHCE), es decir, un/una docente que establece cooperaciones dentro de la facultad tiene mayor tendencia a establecer cooperaciones fuera de la facultad, y viceversa? Para responderla, se aplicó un test de χ^2 utilizando una hipótesis nula de independencia de muestras en tablas de contingencia (Blalock 1986). Se partió de la hipótesis nula: la existencia o no de cooperaciones dentro de FHCE es independiente de la existencia o no de cooperaciones fuera de la FHCE. El resultado de este test no fue significativo ($\chi^2= 0,59$; p-valor=0,44), indicando que, al menos con los datos que se cuenta hasta el momento, un/una docente que establece cooperaciones dentro de la facultad no tiene mayor tendencia a establecer cooperaciones fuera de la facultad, y viceversa.

Relación investigación-sociedad

En cuanto a las líneas de investigación, no fue posible relevar de forma exhaustiva las líneas de investigación de todas las áreas académicas, si bien los nombres de los grupos auto identificados de investigación de CSIC pueden dar un indicio. Los mismos se deben considerar con cautela ya que estarían subestimando la cantidad de líneas de investigación de la FHCE, como ya fuera mencionado.

En el marco de la encuesta fue relevado el relacionamiento de las líneas de investigación con temas visualizados como de interés general (**Criterio A.f. pág.71**). Para ello se utilizó la priorización de temas de los llamados a proyectos de la CSIC del programa Comprensión pública de temas de interés general (Art.2). Los temas de los llamados realizados en los últimos 5 años, esto es 2014, 2015 y 2018 (los temas de 2016 no se encuentran disponibles, y en 2017

no abrió el llamado), fueron agrupados en las categorías y se consultó a los docentes encuestados si habían realizado investigación en alguno de estas categorías. De las 127 personas que declararon positivamente haber realizado investigación en los últimos 5 años, 56 declararon haber investigado en alguno de los temas mencionados.

Tabla 9: Frecuencia de las respuestas sobre investigación en temáticas de interés general.

Número de respuestas	Categorías temáticas
27	Derechos humanos en Uruguay: políticas de género y equidad racial; conocimiento y goce efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, inclusión; otros derechos
12	Ciencia, tecnología e innovación: políticas públicas, desarrollo, inclusión
9	Tiempo libre y cultura: uso y acceso a la cultura en el Uruguay actual; aspectos culturales y sociales de la violencia en el deporte
8	Sistema penal: privación de libertad; reforma del proceso penal; minoría infractora
8	Comunicación: redes sociales, medios masivos y sus impactos sociales (por ejemplo sobre las pautas de consumo)
7	Salud: reforma del sistema de salud; sistema nacional de cuidados; medicamentos de alto costo (aspectos médicos, éticos, jurídicos y económicos); impacto de los transgénicos; alimentos y alimentación; campañas de vacunación
7	Enseñanza pública media uruguaya: experiencias positivas y alternativas que contribuyan a su mejora
4	Transporte público; seguridad vial
3	Migración: la actual corriente migratoria y la multiplicidad de sus impactos
2	Clasificadores de residuos: trabajo, salud, ambiente, ciudad
1	Políticas económicas: agro negocios y transgénicos; tratados de libre comercio; construcción de precios en Uruguay; evasión fiscal

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta docente.

Derechos humanos; ciencia, tecnología e innovación; y tiempo libre y cultura fueron los temas en los que más frecuentemente estudiados a nivel individual. Particularmente el primero se encuentra muy vinculado con el eje central de trabajo de la Unidad de Extensión “Ciudadanía, democracia y reflexión crítica” (Decanato FHCE 2018c), indicando cierta coherencia entre los temas en los que se realiza investigación y extensión en la FHCE. De hecho, en entrevista con la Unidad de Extensión nos fue confirmado que algunos de los proyectos de investigación, particularmente en Antropología e Historia, poseen un fuerte componente de extensión, indicando que algo de extensión es también realizada de forma integrada con la investigación.

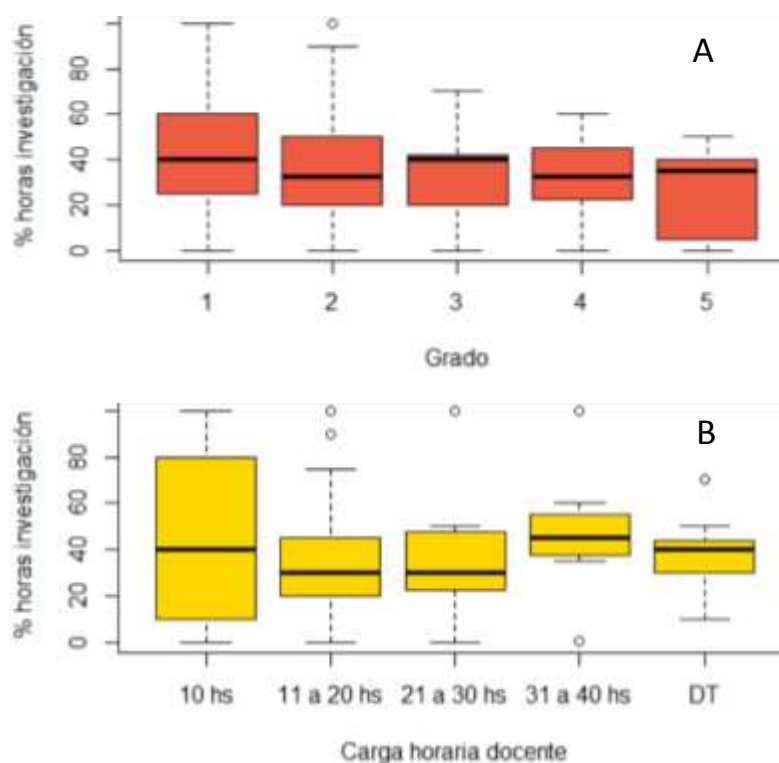
3.3.3. Recursos humanos destinados a investigación

Dedicación horaria y perfil de género en la investigación

Si bien en los informes de actuación docente se solicita a los docentes declarar el porcentaje de su horario dedicado a cada una de las funciones universitarias, esta información no pudo ser relevada para esta autoevaluación, en tanto requeriría de un trabajo de análisis muy específico caso por caso. Por ese motivo, la proporción de la dedicación horaria que los docentes destinan a la investigación fue evaluada utilizando los resultados de la encuesta realizada por el equipo de autoevaluación institucional. En la mencionada encuesta, los docentes fueron consultados sobre qué proporción de la carga horaria de su cargo era destinada a las diferentes tareas (**Criterio B.a. pág.76**). Dado que la proporción del horario que los docentes pueden dedicar a la investigación puede diferir entre los diferentes grados

docentes y/o las diferentes cargas horarias del cargo docente, se realizó un análisis simple para saber si existen diferencias estadísticamente significativas en la proporción de horas dedicadas a la investigación entre los diferentes grados y las horas docentes. Para esto aplicamos tests no paramétricos de Kruskal-Wallis (Blalock 1986) a 139 de las respuestas.

Gráfico 8: Diagramas de caja y bigotes indicando la frecuencia de las respuestas acerca de la distribución porcentual de horas dedicadas a la investigación según grado docente (A) y carga horaria docente (B).



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta docente.

Nota: línea gruesa: mediana de los datos (dato del medio cuando los datos son ordenados de menor a mayor); caja a color: límites superior e inferior del 50% de los datos; bigotes: máximo y mínimo de los datos; puntos externos: valores atípicos. "10hs" indica cargas horarias de como máximo 10 horas.

El porcentaje del tiempo dedicado a la investigación por grado docente y por carga horaria del docente fue representado en el Gráfico 8A y 8B. Las diferencias en el porcentaje de tiempo dedicado a la investigación entre Grados docentes no fueron significativas (K-W $\chi^2 = 3,91$; p-valor = 0,41), tampoco fueron significativas las diferencias grupos separados por horas del cargo docente (K-W $\chi^2 = 4,81$; p-valor = 0,31). Estos resultados indican que, basándonos en las respuestas de las encuestas a docentes, no hubo diferencias estadísticas en la dedicación a la investigación que los docentes tienen de acuerdo al cargo docente o las horas del cargo docente. La dedicación a la investigación se encuentra en el entorno del 40% para todos los grados y dedicaciones horarias (ver líneas gruesas en medio de las cajas: medianas). No obstante, los grados más bajos poseen más diversidad de situaciones (G1 y G2) ya que en algunos casos logran dedicar mayor porcentaje del horario a la investigación. Una situación análoga es observada para las bajas cargas horarias, que poseen tanto mayor como menor dedicación de tiempo a la investigación que las demás categorías. Esto podría señalar una polarización de la asignación de tareas en los cargos bajos o con baja carga horaria, que

podrían estar ante la situación de tener que optar si destinar “todo” o “nada” del tiempo a la investigación, pero no es posible confirmar esta hipótesis con los datos actuales.

No fue posible identificar políticas de asignación horaria para los cargos docentes (**Criterio B.a. pág.76**). Una dedicación de 40% del horario a la investigación podría resultar aceptable, considerando las demás tareas docentes, pero es necesario subrayar que este es un número general que resume la actividad de los docentes encuestados y no necesariamente es la dedicación más frecuente que los docentes dan a la investigación. Por otra parte, en este análisis no fueron excluidos aquellos cargos con tareas exclusivas de gestión (e.g. asistentes académicos). Se recomienda que la FHCE haga una evaluación más exhaustiva en este sentido mediante un censo de todo el personal docente.

En cuanto a la relación entre la investigación y el género de los docentes, es posible decir que un alto porcentaje de los proyectos aprobados han sido de responsabilidad del personal docente femenino (Gráfico 9).

Gráfico 9: Distribución porcentual de géneros en propuestas de proyectos de investigación presentados entre 2014 y 2018 por la FHCE.



Fuente: Elaboración propia en base a registros web de la ANII, CSIC, CSE y base de datos de la Unidad de Proyectos y Cooperación.

Si bien no se analizaron los datos actuales de personal docente, este sesgo podría responder a que la plantilla docente se encuentra altamente feminizada en FHCE, según el informe con perspectiva de género de la FHCE (Dávalos y Gómez 2014). Según el citado informe, esta feminización puede encontrarse en todos los grados docentes excepto los Grado 5, donde la mayoría es masculina. No fue posible determinar si con los datos actuales la proporción de mujeres docentes responsables de proyectos es la misma que la de docentes mujeres en el total de la FHCE, o por Grado docente.

Docentes en régimen de Dedicación Total (RDT)

En cuanto a los docentes en RDT, siguiendo las pautas de la CEIyA, se consideró la cantidad de docentes en este régimen en relación al total de docentes que tiene el servicio. A su vez, para poder sacar conclusiones respecto a la situación de la FHCE en el contexto en el que está inserta se realizó una comparación con la situación a nivel de la Udelar y, del Área Social y Artística. Para facilitar la comparabilidad se consideraron los datos de DGPlan para el año

2018. Tal como se puede apreciar en la tabla presentada a continuación, el porcentaje de docentes en RDT de la FHCE es superior al del total de la Udelar y al del área del conocimiento a la que pertenece, siendo superada al interior del área únicamente por la Facultad de Ciencias Sociales (con un porcentaje de docentes en RDT del 28,4%) **(Criterio A.a. pág.75)**.

Tabla 10: Porcentaje de docentes en RDT en relación al total de docentes según total Udelar, área y servicio.

Escalas comparadas	% docentes en RDT
Udelar	11,7%
Área Social y Artística	8,4%
FHCE	18,9%

Fuente: Elaboración propia en base "Docentes en Régimen de Dedicación Total 2018" y "Puestos Docentes por Grado 2018" DGPlan.

Para profundizar en la realidad de la FHCE se consideraron también los registros del Departamento de Secretaría de servicio, en donde se identificó que en mayo de 2019 había un total de 62 docentes en RDT. No obstante, cabe mencionar que el Instituto de Antropología y el Instituto de Educación comparten un docente en RDT, y existen otros 9 docentes que comparten su RDT con otros servicios de la Udelar **(Criterio A.a. pág.75)**.

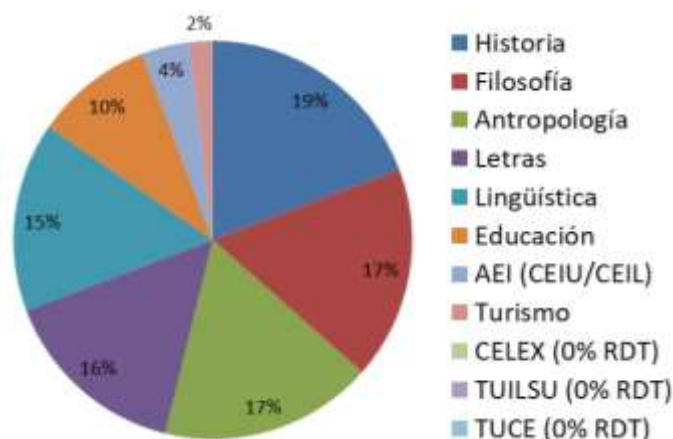
Para analizar la situación de los docentes que en mayo de 2019 se encontraban en condiciones de aspirar a una RDT, se consideraron a aquellos que ocupaban cargos docentes Grados 2 o superior⁴³ (sin hacer el filtro en cuanto a la carga horaria), y que además ocupaban cargos en áreas académicas donde potencialmente se puede realizar investigación⁴⁴. En base a ello se identificaron un total de 176 docentes que cumplían con estas condiciones de los cuales un 30% poseía efectivamente una RDT (considerando solo las 53 RDT exclusivas de la FHCE) **(Criterio A.a. pág.75)**.

En base a estos resultados, la proporción de docentes en RDT en general de la FHCE es evaluada positivamente, pero se debe analizar en el marco de un servicio cuyos egresados aspiran en buena medida a la vida académica. Cuando se analiza la distribución de estos cargos (considerando sólo aquellos RDT que son exclusivamente de la FHCE) por áreas académicas, se observa la distribución que luce en el siguiente gráfico:

⁴³ Los Grado 1 pueden postular al programa pero no pueden ingresar hasta tener un Grado 2

⁴⁴ Instituto de Ciencias Antropológicas, Instituto de Historia, Instituto de Filosofía, Instituto de Letras, Instituto de Educación, Instituto de Lingüística, Área Estudios Interdisciplinarios, Centro de Lenguas Extranjeras, Área de Estudios Turísticos, Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo y el Área de Estudios Sordos.

Gráfico 10: Distribución porcentual de los docentes en RDT por área académica.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de personal docente de FHCE.

Nota: Solo se consideraron docentes en RDT exclusivos de la FHCE. También fueron eliminados, tanto de este gráfico y como de los subsecuentes análisis, el cargo en RDT compartido entre el Instituto de Ciencias Antropológicas y el Instituto de Educación.

Esta distribución de docentes en RDT por área académica generó la pregunta: ¿Hay relación entre la cantidad de docentes en RDT dentro de una determinada área académica y la cantidad de cargos docentes de la misma?

A efectos de responder esta pregunta, se aplicó un test de χ^2 utilizando hipótesis nula de homogeneidad de muestras en tablas de contingencia (Blalock 1986). Se partió de la hipótesis nula: la cantidad de cargos en RDT dentro de una determinada área académica es proporcional a la cantidad de docentes con cargo superior al Grado 2 dentro de esa área académica.

El resultado de este test fue significativo ($\chi^2 = 11,79$; $p\text{-valor} < 0,05$), indicando que la distribución de cargos en RDT no es proporcional a la cantidad de docentes con cargo superior al Grado 2 dentro de cada área académica. Esto podría ser una consecuencia de la baja carga horaria mencionada anteriormente para algunas áreas académicas (CELEX, TUILSU, Turismo). Esta baja carga horaria tiene un efecto directo sobre la posibilidad de acceder al RDT, ya que es necesario poseer al menos 30hs para solicitarlo. Esto fue expresado en las entrevistas: mientras algunas áreas académicas manifestaron estar conformes con la cantidad de docentes en RDT que poseen, otras declararon que la FHCE no estimula el ingreso al RDT porque no se percibe un aumento en las cargas horarias que lo haga posible (**Criterio B.b. pág.76**). Además existe un potencial efecto indirecto, ya que la baja carga horaria podría dificultar la producción de conocimiento (lo cual ya fue sugerido, aunque no probado, en la generación de proyectos) y, por consiguiente, restringiría la generación de una propuesta sólida por parte del/la docente al momento de solicitar el ingreso al RDT.

En este sentido, se evalúa como positiva la Resolución Nº 54 del Consejo de FHCE, de fecha 14/09/2015, la cual para promover el acceso de docentes de FHCE al RDT propuso financiar las extensiones horarias necesarias a los efectos de alcanzar un total de 30 hs consolidadas en el cargo efectivo. A partir de esta Resolución, en el año 2018 se abrió un llamado a extensiones horarias para docentes con más de 20 y menos de 30 horas para poder acceder al RDT. De esta experiencia previa surge que es imperativo analizar la situación de las áreas académicas con gran concentración de docentes con cargas horarias menores que 20 horas.

3.3.4. Resultados de la investigación (producción)

Publicaciones y jornadas académicas

A través de la Resolución N° 30 del Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar, de fecha 20/11/2011, se incluyó en el Estatuto Docente el artículo 84: “Toda publicación realizada por el personal docente de la Universidad de la República que se relacione con su actividad académica dentro de la Universidad deberá indicar tal circunstancia. El formato que se deberá emplear es el siguiente: «Grupo, Facultad, Universidad de la República, Uruguay». La mención de la Universidad de la República será obligatoria, y deberá escribirse en español, los otros dos campos serán opcionales. El término publicación alcanza a cualquier forma de difusión de la actividad académica del docente (artículos, libros, informes y otras que existan o puedan crearse), en todos los formatos (impresos, digitales, y otros que existan o puedan crearse). Las publicaciones que se realicen como resultado de cualquier tipo de financiación otorgada por la Universidad de la República, deberán así indicarlo en forma expresa “

A partir de la Resolución N° 8 del Consejo de FHCE, de fecha 04/07/2012 se creó la actual Unidad de Comunicación y Ediciones (UCE)⁴⁵, la facultad cuenta con un espacio dedicado a la difusión de los resultados de investigaciones y a la comunicación institucional, con la figura de un editor docente de la FHCE encargado de proponer y dar seguimiento a la política editorial de la facultad, cuyas atribuciones son detalladas en la Resolución N° 8 del Consejo de FHCE, de fecha 12/09/2012, pero entre otras tareas es quien supervisa académicamente la edición de las Revistas Electrónicas de la Facultad, si bien su iniciativa de aparición, contenidos y responsabilidades están radicadas en las distintas unidades académicas y responsables docentes de la Facultad. Es decir, cada una de las revistas y publicaciones de la FHCE tiene su política editorial, como cualquier publicación científica. En este proceso de autoevaluación no fue posible acceder a un documento que dé cuenta de dicha política editorial, pero se ha accedido a los documentos “Protocolo de Comunicación de la FHCE”⁴⁶ y “Pautas de estilo y presentación de originales”⁴⁷, el cual indica lineamientos generales. **(Criterio B.f. pág.81; C.b. pág. 104).**

En distintas convocatorias, el Decanato de la FHCE junto con la UCE, apoyó la publicación de investigaciones de estudiantes, egresados y docentes en iniciación de la facultad, a través de la colección denominada “Avances para la difusión de la investigación en Humanidades” (propuesta por Decanato y aprobada por Resolución N° 17 del Consejo de FHCE, de fecha 29/19/2008). Se realizaron tres llamados para esta colección (2008-2012 y 2017)⁴⁸ **(Criterio B.f. pág.81; C.b. pág. 104).**

Por otro lado, el actual Decanato promovió una reestructura de la Comisión de Publicaciones de FHCE, la cual recientemente tuvo designaciones de sus integrantes por el orden Docentes

⁴⁵ La Unidad de Medios Técnicos, Edición y Comunicación fue reestructurada a través de la Resolución N° 16 del Consejo de FHCE, de fecha 20/12/2017, creándose la Unidad de Medios Técnicos por un lado y la UCE por el otro.

⁴⁶ UMTEC – FHCE (2014). Protocolo de Comunicación de la FHCE. Disponible en: <https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/Informacioninstitucional/Protocolo-2015-07-07b.pdf>

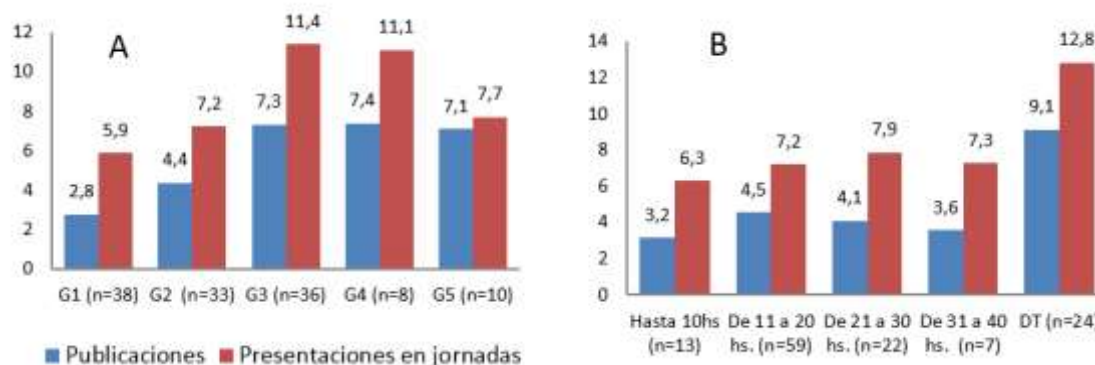
⁴⁷ UMTEC – FHCE (2014). Pautas de estilo y presentación de originales. Disponible en: https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/Informacioninstitucional/Pautas_2017-08-08-hipervinculos.pdf

⁴⁸ Se puede acceder a la colección “Avances para la difusión de la investigación en Humanidades” a través del link: <https://www.fhuce.edu.uy/index.php/comunicacion/publicaciones/avances-de-investigacion>

(Resolución N° 10 del Consejo FHCE, de fecha 24/07/2019) y Egresados (Resolución N° 6 del Consejo de FHCE, de fecha 10/07/2019).(**Criterio B.f. pág.81; C.b.pág. 104**).

Si bien, no fue posible acceder a un registro exhaustivo y actualizado de la cantidad de publicaciones totales de la facultad, en tanto esta tarea implicaría una investigación específica del CV de cada docente lo cual excede los tiempos de esta autoevaluación, es posible hacer un análisis en base a los resultados de la encuesta a docentes de la FHCE. En base a estos datos, se calcularon los promedios de producción en los últimos 5 años (ver Gráfico 11A y B) en cuanto a publicaciones (sumando indexadas y no indexadas; **Criterios B.a. pág.80; B.b. pág.81**) y presentaciones en jornadas académicas per cápita (**Criterio B.c. pág.81**).

Gráfico 11: Promedio de publicaciones y presentaciones en jornadas académicas realizadas por los docentes que declararon haber investigado en los últimos 5 años, según grado docente (A) y carga horaria docente (B).



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta docente.

Esto podría indicar una alta productividad, comparando los datos de productividad de un estudio en Noruega realizado entre 2004 y 2008, en los cuales la productividad de los investigadores en Ciencias Humanas fue de 3,18 publicaciones per cápita en un período de 4 años (Piro et al. 2013; **Criterios B.a. pág.80; B.b. pág.81; C.b. pág. 104**). No obstante, estos números resultantes de la encuesta deben ser relativizados por dos motivos. Primero, no fueron considerados todos los docentes, ya que existe una porción del cuerpo docente (aun grados altos y/o con DT) que declaró no estar investigando y no ha publicado en los últimos 5 años. Segundo, dado que muchos docentes publican con colegas de la misma facultad/área académica (particularmente cuando se trata de publicaciones resultantes de orientaciones de tesis) el número de publicaciones puede estar sobreestimado (es posible haber contabilizado la misma publicación más de una vez por dos docentes diferentes).

Cuando se observan los promedios por cargo docente (Gráfico 11A), la productividad es alta a partir de los G2 y es prácticamente igual entre los G4 y G5. Cuando el corte se hace por horas docentes (Gráfico 11B), si bien los cargos DT son los de mayor productividad, existen dedicaciones horarias bajas que poseen buen promedio de producción, independientemente del cargo. En base a estos datos de las encuestas a docentes, y considerando lo vertido en diversas entrevistas sobre las principales determinantes de la producción académica, se planteó realizar un análisis estadístico que permitiese abordar la siguiente pregunta:

¿Qué variables predicen la cantidad de publicaciones per cápita que tiene un/una docente de la FHCE? Para ello se construyeron modelos predictivos (Regresiones Lineales Múltiples,

Crawley 2007) de la productividad, utilizando diferentes variables como predictores de la producción. El modelo inicial puede escribirse:

$$\text{N}^{\circ} \text{ publicaciones} = \text{Género} + \text{N}^{\circ} \text{ docentes} + \text{Grado} + \text{RDT} + \text{Trabajo} + \text{CoopINTER} + \text{CoopINTRA} + \% \text{ Horas investigación}$$

Donde: **N° publicaciones**: cantidad de publicaciones indexadas y arbitradas no indexadas del/la docente

Género: género del/la docente.

N° docentes: número de docentes del área académica a la que pertenece el/la docente.

Grado: grado docente del/la docente.

RDT: si el/la docente se encuentra en régimen de Dedicación Total.

Trabajo: si el/la docente declaró trabajar fuera de la FHCE o no.

CoopINTER: si el/la docente declaró establecer cooperaciones con investigadores fuera de la FHCE o no.

CoopINTRA: si el/la docente declaró establecer cooperaciones con investigadores dentro de la FHCE o no.

% Horas investigación: porcentaje de horas dedicadas a la investigación declaradas por el/la docente.

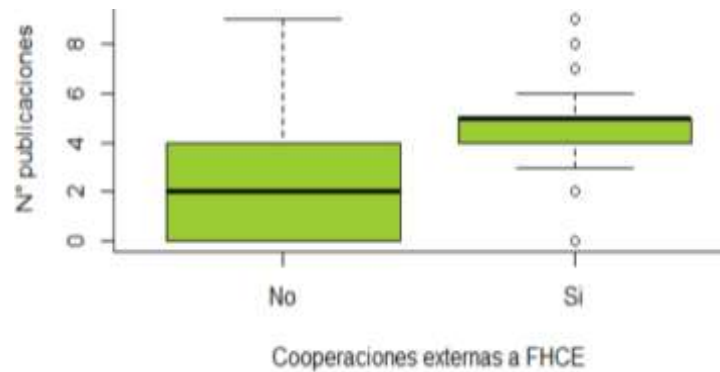
Este tipo de análisis realiza una simplificación del modelo inicial por principio de parsimonia, es decir, un modelo equivalente con menos variables es más veraz (Crawley 2007), por lo que en el modelo final excluye muchas variables incluidas en el modelo inicial. Dado que no todos los datos de la encuesta eran utilizables para este análisis se usaron sólo 118 datos para este análisis. El modelo final resultante fue:

$$\text{N}^{\circ} \text{ publicaciones} = \text{RDT} + \text{CoopINTER}$$

Este modelo explicó de forma significativa un 36% de la variabilidad de los datos, e indica que las únicas variables incluidas que lograron predecir la cantidad de publicaciones de forma significativa fueron poseer RDT y la existencia de cooperaciones fuera de la FHCE.

Esto señala la importancia de las cooperaciones con investigadores externos a la FHCE, además de las DTs para la producción (ver Gráfico 12). Como fuera mencionado anteriormente, se recomienda fomentar estas cooperaciones como política institucional, ya que incrementan significativamente la productividad académica. No obstante, es preciso hacer notar que otras variables que no fueron incluidas en el modelo (porque no fueron medidas) pueden estar influyendo sobre la capacidad de los docentes de investigar, ya que un 64% de la variabilidad de la productividad bibliográfica no pudo ser explicada por este modelo.

Gráfico 12:Diagrama de caja y bigotes indicando la diferencia de producción (en términos de publicaciones) entre docentes que realizan cooperaciones externas a la FHCE para investigar y aquellos que no, en los últimos 5 años.

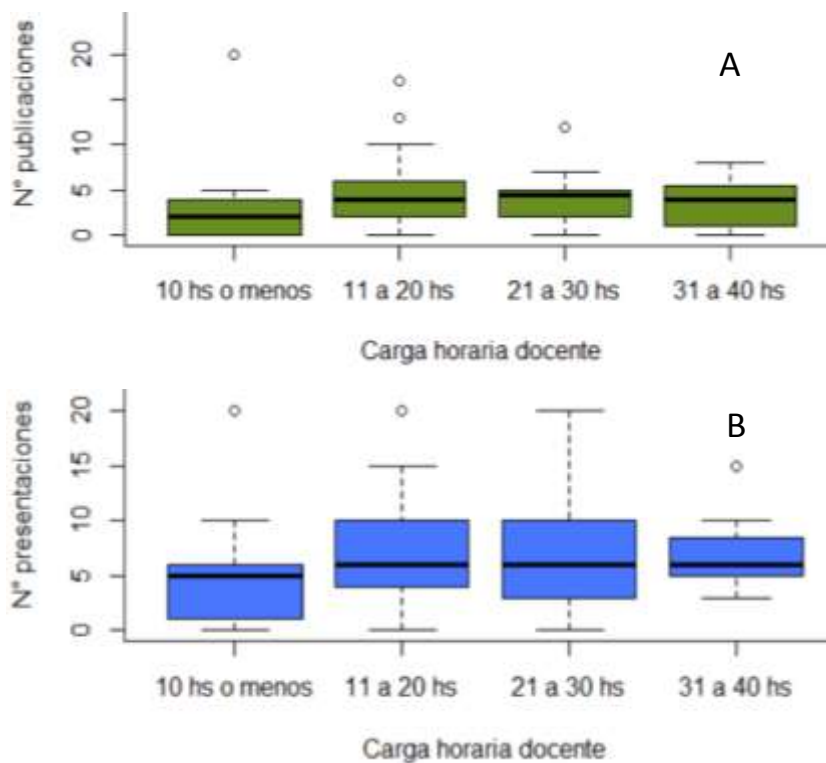


Fuente: Elaboración propia en base a encuesta docente.

Nota: **línea gruesa:** mediana de los datos (dato del medio cuando los datos son ordenados de menor a mayor); **caja a color:** límites superior e inferior del 50% de los datos; **bigotes:** máximo y mínimo de los datos; **puntos externos:** valores atípicos.

Dado que la carga horaria fue reiterada como una determinante de la capacidad de investigar, se decidió hacer un análisis más simple considerando solamente a los docentes sin RDT, para saber si existen diferencias estadísticamente significativas en el promedio de publicaciones y presentaciones en jornadas académicas entre grupos de docentes con cargas horarias diferentes. Para esto aplicamos tests no paramétricos de Kruskal-Wallis (Blalock 1986).

Gráfico 13:Diagramas de caja y bigotes indicando las diferencias de producción en términos de publicaciones (A) y presentaciones en jornadas académicas (B), según carga horaria docente.



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta docente.

Nota: **línea gruesa:** mediana de los datos (dato del medio cuando los datos son ordenados de menor a mayor); **caja a color:** límites superior e inferior del 50% de los datos; **bigotes:** máximo y mínimo de los datos; **puntos externos:** valores atípicos.

El número de publicaciones por grupo de dedicación horaria no presentó diferencias significativas (Gráfico 13A; K-W $\chi^2= 4,14$; p-valor = 0.25), tampoco fueron significativas las diferencias entre el número de presentaciones en jornadas académicas por grupo de dedicación (Gráfico 13B; K-W $\chi^2= 1,67$; p-valor = 0.64). Esto indica que bajas dedicaciones horarias están dedicando a la investigación tanto como las altas, lo cual no es esperable ya que cabe suponerse que dedicaciones horarias mayores logran investigar más.

Desarrollo técnico y tecnológico

Si bien la FHCE no es un servicio con un perfil tecnológico del cual sea esperable la producción en este sentido, por ejemplo no posee patentes registradas (**Criterio B.e. pág.81**), en entrevistas se logró identificar algunas áreas académicas que si han realizado producción tecnológica (**Criterio B.d. pág.81**). Por ejemplo, el CELEX desarrolló el TEXTON, una plataforma de aprendizaje de idiomas previo al desarrollo del EVA, el cual era un entorno virtual para la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo el Área de Estudios Sordos se encuentra desarrollando un diccionario de señas audiovisual para la enseñanza de la lengua de señas en Uruguay. Esto hace reflexionar sobre las potencialidades que la FHCE posee en este sentido y que sería importante apoyar, ya que benefician tanto a la investigación como a la enseñanza.

3.4 - Financiación y apoyo institucional a actividades de investigación

3.4.1. Financiación de proyectos de investigación

Al igual que la mayoría de los servicios de la UdelaR, la FHCE no posee fondos propios destinados específicamente a los proyectos de investigación. Por lo tanto, este tipo de financiación de la FHCE es obtenido por los docentes exclusivamente a través de fondos concursables centrales o externos a la UdelaR, de la forma en que fuera descripto en la sección “proyectos” (**Criterios A.d. pág.76; C.b. pág.77; D.a. pág.78; D.b. pág.79; D.c. pág.79; D.d. pág.79**). Cuando se entrevistó a docentes integrantes de las directivas de las áreas académicas sobre cuáles son las principales fuentes de financiación para la investigación, la mayoría confirmó que los fondos obtenidos mediante proyectos presentados a la CSIC, CSE y ANII son el principal ingreso. Estos fondos son oportunamente difundidos por la FHCE mediante talleres de información para docentes y estudiantes que deseen postular. El Área de Estudios Interdisciplinarios y Letras destacaron la importancia de estos fondos para el mantenimiento de cargos para la investigación, si bien la baja carga horaria que puede ofrecerse a los cargos en esta modalidad dificulta la misma. Paralelamente, Historia y Letras también hablaron de la importancia de los cargos en RDT para la investigación. Los convenios también fueron mencionados como fuentes de financiación en mayor o menor medida por Historia, Educación, Área de Estudios Interdisciplinarios y Lingüística.

La ausencia de fondos propios específicos para la investigación es una realidad que conocen todos los docentes que investigan en facultad y confirmada por la Contaduría de FHCE en las entrevistas realizadas. La FHCE posee un presupuesto fijo de gastos e inversiones que, en entrevista con Contaduría, se nos informó que se encuentra congelado (sólo se reajusta anualmente de acuerdo a la inflación) y buena parte del mismo está destinado al funcionamiento y mantenimiento del edificio. Los gastos e inversiones que están fuera de los rubros fijos de la FHCE, pueden ser utilizados para actividad docente, no estando discriminada allí la investigación (**Criterio C.a. pág.77**). Por consiguiente, previo estudio de la Comisión de Presupuesto, algunos de estos fondos pueden ser solicitados por docentes para equipos o actividades de investigación, aunque no de forma planificada, constante ni suficiente.

Tampoco se destina un fondo para el mantenimiento de los equipos para investigación (**Criterios C.c.pág.77**). La FHCE tiene suscripciones a revistas, tal como se desarrollará en la Dimensión Infraestructura, componente Biblioteca, pero en este informe no se ha revisado que estas revistas estén vinculadas a las líneas de investigación desarrolladas en FHCE (**Criterio C.d. pág.77**).

Del análisis precedente se desprende que los recursos destinados desde la FHCE para la investigación pueden reducirse a los sueldos docentes, en el marco de cargos que implican actividades de enseñanza, extensión e investigación. En cuanto a los fondos externos se dispone de la información detallada en la sección de gestión financiera de la Dimensión Institucional, y que fueron considerados por los actores entrevistados como claves para el desarrollo de la investigación en el servicio. Sin embargo, es complejo concluir si hay o no una adecuada relación entre el financiamiento propio y el financiamiento externo destinado a las actividades de investigación dado que no se ha podido relevar para el presente informe datos de otros servicios respecto a este tema, que permitan la comparabilidad (**Criterio D.b.pág.79**).

3.4.2. Apoyo a actividades de investigación

La FHCE sí ha proporcionado financiación para la realización de jornadas institucionales de investigación, así como la publicación de revistas propias de la FHCE y publicaciones puntuales de libros (**Criterio C.f. pág.78**). Las jornadas académicas de investigación han tenido una cantidad creciente de sesiones y mesas de trabajo con una importante concurrencia de extranjeros (Decanato FHCE 2018c). Las jornadas de investigación que se organizaron a nivel institucional fueron:

- I Jornadas de Investigación. 2008
- II Jornadas de Investigación. 2009
- III Jornadas de Investigación y II Jornadas de Extensión. 2010
- IV Jornadas de Investigación, III Jornadas de Extensión y I Encuentro de Egresados. 2011
- II Encuentro de Egresados y Maestrandos. 2012
- V Jornadas de Investigación, IV Jornadas de Extensión y III Encuentro de Egresados y Maestrandos. 2013
- VI Jornadas de Investigación, V Jornadas de Extensión y IV Encuentro de Egresados y Maestrandos. 2015
- VII Jornadas de Investigación, VI Jornadas de Extensión y V Encuentro de Egresados y Maestrandos. 2017

Según la web institucional⁴⁹, la FHCE posee un número considerable de revistas de emisión propia de la FHCE destinadas a la comunicación de los resultados de investigación (**Criterio C.e. pág.78**). Aquí fueron consideradas solamente aquellas que tienen circulación actualmente.

⁴⁹<http://www.FHCE.edu.uy/index.php/comunicacion/publicaciones/revistas>

Tabla 11: Revistas de edición propia de la FHCE.

Título de la revista	Indexada	Arbitrada
Revista de Humanidades	No	No
Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía	Si	s.d.
Anuario de Arqueología	No	Si
Encuentros Latinoamericanos	No	No
Encuentros Uruguayos	Si	Si
Fermentario (compartida con UNICAMP)	Si	Si
Territorios del Vino	No	Si
Claves. Revista de Historia	Si	Si
Didáskomai	Si	Si
VersiónCero	Si	s.d.
Contemporánea	Si	Si

Fuente: Elaboración propia en base a página web de FHCE, excluyendo aquellas fuera de circulación.

Nota: s.d.: se desconoce si la revista es arbitrada.

El apoyo a las jornadas y revistas académicas es evaluado como muy positivo ya que fomentan la comunicación de la investigación y la reflexión crítica del colectivo en ámbitos independientes generados por la misma institución. El mantenimiento de las mismas se recomienda ampliamente ya que estas actividades requieren un porcentaje muy pequeño de los gastos según fue evaluado por Contaduría. Se percibe que ésta es la voluntad ya que están proyectadas las VIII Jornadas de Investigación; VII Jornadas de Extensión y VI Encuentro de Egresados y Maestrandos para 2019. Si bien es comprensible que en la coyuntura actual no sea posible que la FHCE proporcione financiación propia para la realización de proyectos de investigación, una vía que ya ha sido mencionada es la continuación del programa piloto de becas otorgadas por el Consejo de Facultad en 2018 para la finalización de tesis de docentes Grado 3, 4 o 5. Este programa permite liberar horas docentes para los proyectos de investigación que a su vez favorece la formación para la investigación de los docentes.

Finalmente, la FHCE también proporciona apoyo para la obtención de fondos centrales y externos a la Udelar a través de la Unidad de Proyectos y Cooperación, dependiente de Decanato. La Resolución N° 2 del Consejo de FHCE, de fecha 19/07/2012, creó dicha Unidad con los cometidos, entre otros, de brindar apoyo en este sentido (**Criterio C.g. pág.78**). Para el cumplimiento de sus funciones, esta Unidad articula actividades con diversos actores de facultad y de Udelar, entre ellos CSIC central, quien financia parte del cargo de una Ayudante de la Oficina de CSIC en FHCE.

4. EXTENSIÓN y ACTIVIDADES EN EL MEDIO

En el presente capítulo, se estudian distintas variables constitutivas de la Dimensión Extensión y Actividades en el Medio, tal como se desprende del seguimiento de las Pautas de Evaluación Institucional: políticas de extensión, formación en extensión, proyectos, actividades, EFIs, dedicación, entre otras. Así, se obtiene una visión panorámica del estado de situación de la misma en el conjunto de la FHCE.

4.1 - Políticas de extensión

4.1.1. Políticas generales de extensión y actividades en el medio

El Consejo Directivo Central de la Udelar aprobó en el año 2009 el documento titulado “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio”. Con este documento se ratificó “la decisión de que la promoción del pensamiento crítico e independiente debe estar en la base de los planes de estudio de la Udelar, impulsando el desarrollo del conocimiento y la resolución de problemas de interés general, con especial atención a la realidad nacional”. Bajo este supuesto fue que se avanzó en la curricularización en forma integrada de la extensión y las actividades en el medio, la iniciación a la investigación y a la innovación en los planes de estudio de las carreras universitarias, buscando promover prácticas integrales que se adecuasen a las especificidades de cada Servicio de la Udelar. A partir de este hito en nuestra casa de estudios, considerado una nueva reforma universitaria (Rectorado Udelar, 2010), se aspira a un “desarrollo armónico e integrado de las tres funciones universitarias en el acto educativo. Se apunta en efecto a la generalización de las prácticas integrales, definidas a partir de la articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión” (CDC, 2009).

Desde esta nueva visión sobre la extensión y las actividades en el medio, institucionalizada a partir de esta Resolución pero desarrollada a lo largo del Rectorado del Dr. Arocena, el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) dinamizó la elaboración de propuestas de EFI en todos los Servicios y las Unidades de Extensión de todos los Servicios y centros de la Udelar se constituyeron como Red de Extensión (Rectorado Udelar, 2010).

En cuanto al desarrollo de la extensión y actividades en el medio en la FHCE, la institución cuenta con un espacio de discusión para la definición y promoción de la extensión: la Unidad de Extensión (UE) (**Criterio A.a. pág.86**). A su vez, la UE propone en diálogo con el Consejo de Facultad las actividades de extensión a ser desarrolladas. La UE funciona desde el año 2008 y ha documentado su planificación anual desde 2009; dicha planificación está disponible para la consulta de toda la comunidad universitaria, ya que se encuentra en la página web de la FHCE ⁵⁰(**Criterio A.b. pág.86**), y es evaluada anualmente por el Consejo de la FHCE y por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), en tanto la UE forma parte de la Red de Extensión de la Udelar. Las tareas de coordinación que lleva a adelante la UE a la se pueden englobar en cuatro grandes grupos: cursos de extensión, Espacios de Formación Integral (EFIs), proyectos de extensión, y publicaciones. Estas tareas han sido desarrolladas con una fuerte presencia en todo el territorio, principalmente en los departamentos de Artigas, Canelones, Cerro Largo, Maldonado, Montevideo, Tacuarembó, Treinta y Tres y Rocha.

⁵⁰ La planificación anual de las actividades de extensión que lleva adelante la FHCE está disponible en: <https://www.fhuce.edu.uy/index.php/extension/unidad-de-extension/planes-de-trabajo-y-evaluaciones>

Desde el año 2011, la UE en forma conjunta con el Consejo de FHCE han propuesto los ejes de trabajo “Ciudadanía, democracia y reflexión crítica” (Decanato FHCE 2018c). En entrevista con la UE se informó que la definición de estos ejes no es utilizada para priorizar determinados proyectos de extensión ni para consolidar líneas de trabajo en extensión de la FHCE, sino que estos ejes describen de forma general el tipo de trabajo en extensión y actividades en el medio que realiza la FHCE. En la entrevista realizada a la UE se mencionó que han mantenido conversaciones con el actual Decanato y se ha definido promover alguna de las líneas que se encuentran dentro de esta definición, pero aún no se ha decidido cual. Para la presente autoevaluación no se ha consultado a Decanato para conocer el actual estado de situación de este tema (**Criterio A.c. pág.86**).

La definición de las políticas de extensión actualmente transcurre a nivel de Decanato y la UE, ya que la comisión cogobernada de Extensión y Actividades en el Medio ha tenido un funcionamiento intermitente (**Criterio A.a. pág.86**). Dado el contacto directo que posee la UE con la comunidad académica a través de los EFIs, por ser espacios que implican coordinación conjunta entre la UE y el grupo proponente, dichas instancias pudieron funcionar por un tiempo como participativas y de discusión sobre el desarrollo de la extensión en FHCE (**Criterio A.d. pág.86**), aunque el nivel de coordinación ha disminuido con el tiempo debido al crecimiento en número de los EFIs (se inició con 2 EFIs en 2009 y actualmente se ofrecen 26).

Si bien en la FHCE no hay mecanismos internos previstos para la evaluación institucional sistemática de la extensión que allí se realiza, todos los años, desde el 2009 tras la creación de la UE, se realizan evaluaciones de los planes de trabajo anuales, las cuales son elaboradas por dicha unidad, presentadas al Consejo de FHCE para su aval, y posteriormente remitidos a la Red de Extensión de la CSEAM (**Criterio A.i. pág.87**).

4.1.2. Políticas de formación en extensión

A nivel de grado, las políticas de formación en extensión de la FHCE se enmarcan en las Pautas para la creditización de actividades de extensión (Consejo FHCE 2015), las cuales estipulan que “el número mínimo de créditos que el estudiante de cualquier licenciatura debe acreditar por concepto de extensión es de 10”. Esta reglamentación se encuentra en conformidad con la Ordenanza de grado de la Udelar (CDC 2011), estipula el tipo de actividades que pueden ser acreditadas de esta forma y describe el procedimiento para acreditar estas actividades a nivel de las Comisiones de Carrera (**Criterio A.a. pág.88; E.a. pág. 42**).

A su vez, en entrevista con la UE se hizo notar que algunas carreras poseen políticas internas sobre la acreditación de actividades de extensión. Por ejemplo, en la Licenciatura en Antropología estipula que 4 de los 10 créditos deben ser en formación en extensión (no solo EFIs o proyectos). El curso semestral Extensión Universitaria, impartido por la UE desde 2015, ofrece 4 créditos, permitiendo a los estudiantes de aquella licenciatura obtener los créditos necesarios de formación en extensión. Otro caso particular donde se da gran relevancia a las actividades de formación es la TUILSU, que fijó que todos sus EFIs posean 13 créditos. (**Criterio E.a pág. 42**)

Estas políticas para la formación de grado en extensión no son correspondidas por las políticas para la formación de docentes, Educación Permanente (EP) o posgrados, ya que no se reportó una política propia de FHCE respecto a este tema, más allá de la difusión dada a la formación en extensión para docentes que se brinda en forma centralizada por la Udelar, es decir desde la CSEAM (**Criterios A.a. pág.88; A.b. pág.88**). En este sentido se reportaron esfuerzos

puntuales; por ejemplo, la participación de estudiantes en los EFIs que luego son contratados como colaboradores honorarios y continúan participando de los EFIs de forma permanente, y así los EFIs funcionan como una formación en extensión. En cuanto a la formación de Educación Permanente (EP), la UE dicta un curso de herramientas para la formulación de proyectos, que se dicta a instancia de una demanda de formación identificada en el colectivo de egresados (coordinación UE, Unidad de Egresados y Unidad de Proyectos y Cooperación). También existen EFIs vinculados a cursos de EP, por ejemplo uno proporcionado por el CEIL (Decanato FHCE 2018b); nuevamente, se trata de casos puntuales, no existiendo políticas específicas para esto. Existe una propuesta de la UE de FHCE, junto con el área Social y Artística de la UdelaR, de brindar un curso de Extensión Universitaria para docentes (**Criterios A.c. pág.88; A.d. pág.88**). Para dar cuenta del interés del plantel docente de FHCE en acceder a formación en extensión, en entrevista con la UE nos fue informado que esta Unidad ha aplicado encuestas para relevar el interés de los docentes de adquirir esta formación, pero, según la propia UE la tasa de respuesta a dicha encuesta ha sido baja y el interés manifestado en general ha sido bajo también.

4.2 - Caracterización de la extensión realizada en Humanidades

4.2.1. Principales canales de las actividades de extensión

Cursos de extensión

El curso principal dictado por la UE es el curso ya mencionado Extensión Universitaria, de 24 horas (4 créditos) cuyo régimen es semestral. Pero han existido otras ofertas de cursos en diferentes años, si bien la diversidad de propuestas ha disminuido desde el año 2016, según la información disponible en la sección de extensión de la web de FHCE.⁵¹

Tabla 12: Cursos de extensión dictados en la FHCE entre 2011 y 2018.

Nombre del curso	2011	2012	2013	2014	2015	2016-2018
Culturas populares y subalternidad	X	X		X	X	
Taller Miradas Indiscretas		X				
Etnografías de la intervención		X				
Curso Rosa Luxemburgo		X				
La cualidad de la intervención en el campo de la antropología reflexiva			X			
Etnografías en co-labor desde América Latina			X			
Dialéctica del Patrimonio Cultural		X				
Enseñanza básica de lengua de señas uruguaya		X	X		X	
Ciencias, patrimonios y creaciones				X		
Literatura eslava				X		
Historia oral, educación y prácticas integrales				X		
Extensión Universitaria				X	X	X
Cooperativismo, Asociativismo y Eco. Solidaria					X	
Integralidad e interdisciplina					X	
Total	1	6	3	5	5	1

Fuente: Elaboración propia en base a página web de FHCE.

⁵¹ <http://www.FHCE.edu.uy/index.php/extension/cursos>

Si bien se valora positivamente el mantenimiento del curso de Extensión Universitaria por parte de la UE, sería importante entender por qué decayó al nivel mínimo la diversidad de ofertas, y fomentar nuevamente el dictado de cursos que no dependan exclusivamente de la UE (**Criterio A.a. pág.92**).

Espacios de Formación Integral (EFIs)

Los Espacios de Formación Integral (EFIs) “son ámbitos para la promoción de prácticas integrales en la Universidad, favoreciendo la articulación de enseñanza, extensión e investigación en el proceso formativo de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y propositivo, y la autonomía de los sujetos involucrados, la iniciación al trabajo en grupo desde una perspectiva interdisciplinaria, donde se puedan vincular distintos servicios y áreas del conocimiento, reunidos por una misma temática, un territorio o problema” (Rectorado Udelar, 2010).

La UE desde el año 2014 promueve un llamado interno anual a la creación de EFIs, además en 2017 se realizó también un llamado interno a sistematización de experiencias de EFI. Según el informe elaborado por la UE (disponible en los Informes entregados al Consejo, Decanato FHCE 2018a), en el período 2013-2018 la oferta de EFIs ha ido aumentando de forma exponencial, ya que se mencionó que la cantidad inicial en 2009 era de 2, existiendo 26 propuestas a 2019 (**Criterio A.a. pág.92**).

En cuanto a las áreas académicas que ofrecen EFIs, existe predominancia de Ciencias Antropológicas y Educación. Según el informe mencionado, contribuyen a este número los EFI que se reeditan todos los años como por ejemplo el EFI de Práctica docente (Educación, 6 ediciones), De aquí y de allá (Antropología, 5 ediciones), Teorías Estéticas Contemporáneas (Filosofía, 5 ediciones), y Lingüística y Gramatización de la lengua de señas uruguaya (LSU) (TUILSU, 5 ediciones).

Tabla 13: Número de EFIs por área académica dictados entre 2013 y 2018 en la FHCE.

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Antropología	5	4	4	5	4	1	23
Educación	4	5	6	5	3	6	29
Filosofía	0	1	1	1	1	1	5
Historia	3	0	2	1	3	2	11
Letras	0	0	1	1	2	1	5
Lingüística	0	0	0	0	0	1	1
TUILSU	1	2	1	2	3	3	12
Progresá	1	2	1	1	0	0	5
CEIL	0	0	0	0	0	1	1
Otros	0	0	0	0	0	2	2
Total	14	14	16	16	16	18	

Fuente: Tabla extraída de Decanato FHCE 2018a.

En el informe citado se menciona que los EFIs más numerosos son los del Departamento de Antropología Social (n=18), si bien el Instituto con más propuestas ha sido Educación. Letras ha tenido dos EFI, uno asociado a Letras Modernas y otro (con 4 ediciones) del Departamento de Literaturas Uruguayas y Latinoamericanas. El EFI de Filosofía es de una única docente del Departamento de Estética. En 2018 se presentó una propuesta del Instituto de Lingüística del Departamento de Romanística y Español, y uno del CEIL asociado a un Curso de Educación permanente.

Esta distribución de EFIs por área académica generó la pregunta: ¿Hay relación entre la cantidad de EFIs dentro de una determinada área académica y la cantidad de cargos docentes de la misma? A efectos de responder esta pregunta, se aplicó un test de χ^2 utilizando hipótesis nula de homogeneidad de muestras en tablas de contingencia (Blalock 1986). Se partió de la hipótesis nula: la cantidad de EFIs dentro de una determinada área académica es proporcional a la cantidad de docentes totales dentro de esa área académica. Cabe señalar que se trabajó con la plantilla actual que poseen las áreas académicas, si bien se analizó el total de proyectos desde 2013 a 2018. Se excluyó aquellos proyectos de PROGRESA (Programa de Respaldo al Aprendizaje) del análisis por no corresponder al abordaje de la pregunta.

El resultado de este test fue significativo ($\chi^2 = 118,86$; $p\text{-valor} < 0,001$), indicando que hay áreas académicas que poseen mayor compromiso con la extensión (en términos de EFIs) que lo esperable dado la cantidad de docentes que poseen. Particularmente destaca Educación, con 29 proyectos y 26 docentes efectivos. De hecho, la mayor parte de la oferta (52%) es brindada por tan solo dos institutos (Educación y Antropología).

En base a estos resultados es posible decir que, a escala de la FHCE, la dinámica de los EFIs ha sido positiva, ya que la oferta se ha incrementado a lo largo de los años. Es posible hipotetizar que (en cuanto a la oferta de grado en extensión) la oferta de cursos ha disminuido porque ha sido reemplazada por la oferta de EFIs, dada la aparente correlación negativa entre la oferta de cursos con la oferta de EFIs a lo largo del período 2013-2018. Sería interesante indagar si existe una mayor predisposición de los docentes a brindar EFIs antes que cursos de extensión, para poner a prueba dicha hipótesis.

A pesar de la tendencia positiva mencionada, esta oferta no se distribuye proporcionalmente entre las áreas académicas. Si bien esto es esperable porque algunas de las áreas académicas poseen mayor integración de la extensión a la enseñanza y la práctica profesional (por ejemplo, Antropología), se recomienda evaluar los motivos de esta baja oferta en ciertas unidades y generar estrategias para promover su desarrollo.

Proyectos

Cuando se analizaron los proyectos, siguiendo el informe citado (Decanato FHCE 2018b), se consideraron aquellos financiados entre 2013 y 2018 presentados a las diferentes modalidades de la CSEAM: Apoyo a Actividades en el Medio, Actividades Derechos Humanos, Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria, Fortalecimiento de Trayectorias Integrales, Proyectos Derechos Humanos. No se registraron propuestas para la convocatoria a Participación en Congresos de la CSEAM. Dicha base de datos contiene información de las propuestas financiadas en la que se discriminó cuando el servicio de referencia es FHCE o cuando FHCE es parte de un conjunto de servicios intervinientes. Por tanto, los referentes de proyecto no siempre corresponden a estudiantes, docentes o egresados de la FHCE. Para el análisis se discriminaron los datos por disciplina, Instituto, Departamento y en los casos que

corresponden también Centro o Programa. Cabe aclarar además que parte de los proyectos concursables presentados en 2018 no contaban con aprobación al momento de la elaboración del informe (primer semestre de 2018).

Tabla 14: Distribución de proyectos aprobados en el período 2013 y 2018 dentro los diferentes programas de la CSEAM, y el porcentaje que representaron los proyectos aprobados en la FHCE en el total de proyectos aprobados en la Udelar.

Organismo	Programa	Proyectos FHCE	Proyectos Udelar	% de FHCE en el total de la Udelar
CSEAM	Actividades en el Medio	33	236	14%
	Actividades DDHH	1	6	17%
	Proyectos Estudiantiles	20	136	15%
	Fortalecimiento Trayectorias Integrales	11	45	24%
	Sistematización de Experiencias	3	11	27%
	Proyectos DDHH	2	11	18%
Total		70	445	16%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Decanato.

Un total de 70 Propuestas fueron aprobadas, lo cual representa un buen porcentaje del total de propuestas presentadas en la Udelar (**Criterio A.a. pág.92**). Cabe mencionar que, según el informe, 45 de las mismas tuvieron responsables de la FHCE. Es posible decir que la FHCE posee un alto número de participación en todas las modalidades concursables de CSEAM, así como también un alto número de aprobación en relación a toda la Udelar (16%). En el informe citado la UE menciona que se destacan el alto número de propuestas Estudiantiles, y de Fortalecimiento de Trayectorias Integrales (de las cuales presentadas en 2013 por FHCE o con participación de FHCE son casi la mitad del total de financiados en toda la Udelar) y de Sistematización de Experiencias de Extensión (de las cuales un 27% han sido presentadas por FHCE).

Tabla 15: Distribución anual de proyectos aprobados en el período 2013 y 2018 dentro los diferentes programas de la CSEAM.

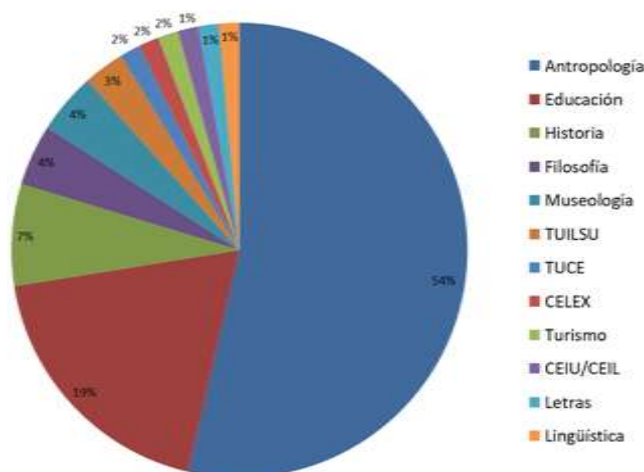
AÑO	Actividades en el medio	Actividades DDHH	Proyectos Estudiantiles	Fortalecimiento Trayectorias	Sistematización de Experiencias	Proyectos DDHH	TOTAL
2013	8	-	7	6	2	-	23
2014	6	-	1	-	1	-	8
2015	5	-	4	1	-	-	10
2016	8	-	-	2	-	-	10
2017	6	1	6	2	-	2	15
2018	-	-	2	-	-	-	2
TOTAL	33	1	20	11	3	2	70

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Decanato.

Nota: Ausencia de datos indica que no se realizaron llamados ese año al programa correspondiente.

En cuanto a la distribución por área académica de los proyectos, la misma es similar a la de la presentación de EFIs, con mayor predominancia de Ciencias Antropológicas, luego le siguen Educación, e Historia y Filosofía pero con números bastante menores. Estas últimas generalmente aparecen cuando hay propuestas interdisciplinarias y disminuyen a la mitad si no se consideran los Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria. Durante los años que se impartió la carrera de Museología hubo tres (3) propuestas. En 2016 y 2017 se aprobaron dos proyectos presentados desde Turismo. Recientemente se aprobó también una propuesta desde el CEIU a Proyectos de Extensión en Derechos Humanos.

Gráfico 16: Distribución porcentual de proyectos de extensión por área académica.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Decanato.

Esta distribución de proyectos por área académica generó la pregunta: ¿Hay relación entre la cantidad de proyectos dentro de una determinada área académica y la cantidad de cargos docentes de la misma? A efectos de responder esta pregunta, se aplicó un test de χ^2 utilizando hipótesis nula de homogeneidad de muestras en tablas de contingencia (Blalock 1986). Se partió de la hipótesis nula: la cantidad de proyectos dentro de una determinada área académica es proporcional a la cantidad de docentes efectivos totales dentro de esa área académica. Cabe señalar que se trabajó con la plantilla actual que poseen las áreas académicas, si bien se analizó el total de proyectos desde 2013 a 2018.

Es relevante aclarar que tanto para esta Dimensión como para la Dimensión Investigación se consideraron los cargos docentes de planta catalogados como ocupados en el registro del Departamento de Secretaría de la FHCE. Se tomó esta decisión porque reflejan de forma más ajustada la cantidad de personas que efectivamente realizan investigación y extensión, mientras que en la Dimensión Comunidad Universitaria se consideraron los cargos tanto vacantes como ocupados ya que allí se busca medir la distribución de los recursos presupuestales para cargos docentes disponibles en el servicio.

El resultado de este test fue significativo ($\chi^2 = 124,16$; $p\text{-valor} < 0,001$), indicando que hay áreas académicas que poseen mayor profusión de trabajo en extensión (en términos de proyectos aprobados por la CSEAM) que lo esperable para la cantidad de docentes que poseen. Particularmente destaca Ciencias Antropológicas, con 37 proyectos y 30 docentes efectivos. Finalmente, cabe reiterar que, como fue dicho en los proyectos de investigación, existen proyectos de investigación, particularmente en Ciencias Antropológicas y Ciencias

Históricas, que poseen un fuerte componente de extensión, indicando que algo de extensión es también realizada mediante proyectos de investigación.

Como fuera mencionado en relación a los EFIs, la cantidad de proyectos de extensión es evaluada como positiva, particularmente considerando las proporciones que representan los proyectos aprobados por la FHCE en el total de los presentados por la Udelar. No obstante, la distribución de los mismos no es proporcional, por lo cual se recomienda evaluar los motivos de esta baja oferta en ciertos sectores y generar estrategias para promover su incremento.

4.2.2. *¿Cómo y en qué se hacen extensión y actividades en el medio?*

Porcentajes de docentes que realizan extensión y actividades en el medio

Analizando los resultados de la encuesta realizada a docentes de la FHCE se determinó que, en los últimos 5 años, de las 143 respuestas, 127 (89%) realizaron investigación y/o extensión, y 16 (11%) no lo hicieron (en el capítulo de Investigación ya se caracterizó a la población que no investigó ni realizó extensión). A quienes declararon positivamente hacer investigación y/o extensión, se les consultó si realizaban extensión según la siguiente definición:

EXTENSIÓN: Entendida como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos/as los/as actores/as involucrados/as aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados (Arocena 2013).

De los 127 docentes encuestados que respondieron positivamente realizar investigación y/o extensión, 57 (45%) auto identificaron su trabajo como de extensión según esta definición. No obstante, 13 (10%) docentes que indicaron no realizar extensión bajo esta definición, indicaron positivamente haber realizado extensión en temas específicos más adelante en la encuesta. En base a esto, se podría decir que un 55% de los docentes realizan extensión, si bien no es posible asegurar que todos lo hacen en base a la definición proporcionada. Si bien este porcentaje es mayor a la mitad de los docentes, daría un indicio de que la extensión no se realiza de forma tan frecuente como la investigación. Esto está en línea con la falta de interés en la formación en extensión mencionada por la UE en la sección de políticas de formación en extensión (**Criterio C.c. pág. 104**).

Temáticas principales

Como fuera mencionado anteriormente, los ejes de trabajo definidos en 2011 “Ciudadanía, democracia y reflexión crítica” (**Criterio A.c. pág.86**; Decanato FHCE 2018c) resumen las líneas principales de trabajo de extensión y actividades en el medio de la FHCE. En entrevista con la UE se mencionó que dentro de esos ejes se han incorporado temas específicos tales como patrimonio cultural, las identidades locales, educación primaria, memoria y derechos humanos, salud sexual y reproductiva, género, desarrollo y educación rural, violencia (minoría infractora, cárceles), entre otros. También se mencionó que varios de los grupos auto identificados de CSIC poseen importante trabajo en extensión y actividades en el medio, como por ejemplo el Programa: Género, Cuerpo y Sexualidad, que ha hecho propuestas sobre temas de género (**Criterios B.b. pág.83; B.c. pág.83**). En opinión de las integrantes de la UE, dado el

crecimiento actual de los grupos que proponen EFIs, sería importante actualizar los ejes definidos en 2011, para adecuarlos al perfil actual de la extensión y las actividades en el medio que se realiza en FHCE.

Si bien la FHCE cuenta con un registro de los proyectos de extensión que reciben financiamiento, los mismos no pudieron ser revisados para el presente proceso de autoevaluación institucional, dado que demandaría una labor muy específica y detallada, que excede a los tiempos de la misma. Por ese motivo, para conocer las temáticas abordadas en los proyectos de extensión que realiza FHCE nos remitimos a la información relevada a través de la encuesta a docentes realizada en el marco de este proceso de autoevaluación. La misma permitió relevar el relacionamiento de las líneas de trabajo en extensión y actividades en el medio con temas visualizados como de interés general. Para ello se utilizó la priorización de temas de los llamados a proyectos de la CSIC del programa Comprensión pública de temas de interés general (Art.2). Los temas de los llamados realizados en los últimos 5 años, esto es 2014, 2015 y 2018 (los temas de 2016 no se encuentran disponibles, y en 2017 no abrió el llamado) fueron agrupados en categorías y se consultó a los docentes encuestados si habían realizado extensión en alguna de estas categorías. De las 70 personas que declararon positivamente haber realizado extensión en los últimos 5 años, 56 declararon haber realizado extensión en alguna de las categorías mencionadas (**Criterio A.e. pág.86**).

Tabla 16: Frecuencia de las respuestas sobre investigación en temáticas de interés general.

Número de respuestas	Categorías temáticas
13	Derechos humanos en Uruguay: políticas de género y equidad racial; conocimiento y goce efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, inclusión; otros derechos
5	Ciencia, tecnología e innovación: políticas públicas, desarrollo, inclusión
7	Tiempo libre y cultura: uso y acceso a la cultura en el Uruguay actual; aspectos culturales y sociales de la violencia en el deporte
5	Sistema penal: privación de libertad; reforma del proceso penal; minoría infractora
6	Comunicación: redes sociales, medios masivos y sus impactos sociales (por ejemplo sobre las pautas de consumo)
6	Salud: reforma del sistema de salud; sistema nacional de cuidados; medicamentos de alto costo (aspectos médicos, éticos, jurídicos y económicos); impacto de los transgénicos; alimentos y alimentación; campañas de vacunación
8	Enseñanza pública media uruguaya: experiencias positivas y alternativas que contribuyan a su mejora
1	Transporte público; seguridad vial
3	Migración: la actual corriente migratoria y la multiplicidad de sus impactos
2	Clasificadores de residuos: trabajo, salud, ambiente, ciudad
0	Políticas económicas: agro negocios y transgénicos; tratados de libre comercio; construcción de precios en Uruguay; evasión fiscal

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta docente.

Derechos humanos, Enseñanza pública media uruguaya, y tiempo libre y cultura fueron los temas en los que más frecuentemente se trabajó en extensión a nivel individual. Particularmente el primero se encuentra muy vinculado con el eje central de trabajo de la UE “Ciudadanía, democracia y reflexión crítica” (Decanato FHCE 2018c), el cual también fue muy trabajado desde el punto de vista de la investigación, indicando coherencia e integración entre los temas en los que se realiza investigación y extensión en la FHCE (**Criterios B.a. pág.83; B.b. pág.83; B.c. pág.83; A.b. pág.92**). De hecho, como ya fuera mencionado, algunos de los proyectos de investigación, particularmente en Antropología e Historia, poseen un fuerte componente de extensión, indicando que algo de extensión es también realizada de forma

integrada con la investigación. Finalmente, cabe mencionar que recientemente se ha trabajado desde la FHCE en una convocatoria de la CSEAM sobre la campaña “vivir sin miedo”, un tema de interés nacional en la actualidad.

Cooperaciones

Para el presente proceso de autoevaluación institucional, nos remitimos a la información relevada a través de la encuesta a docentes realizada por el equipo técnico de autoevaluación, motivo por el cual debe considerarse que no fueron abarcados todos los proyectos de cooperación que lleva adelante en la facultad. Profundizar en este tema requeriría de una labor especial, en conjunto con la Unidad de Proyectos y Cooperación, que escapa a los tiempos del actual proceso de autoevaluación. En el marco de la encuesta, los docentes fueron consultados sobre la existencia de cooperaciones con otros actores en diferentes ámbitos, de la siguiente forma: dentro de su misma área académica, con otras áreas académicas de la FHCE, con ámbitos de la UdelaR externos a la FHCE, o con ámbitos externos a la UdelaR. En este sentido hubo 46 respuestas, las cuales se resumen en la Tabla 15.

Tabla 17: Distribución de las cooperaciones individuales en extensión dentro y fuera de la FHCE.

		Posee cooperaciones fuera de FHCE		Total
		SI	NO	
Posee cooperaciones dentro de FHCE	SI	16	20	36
	NO	6	4	10
Total		22	24	46

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta docente.

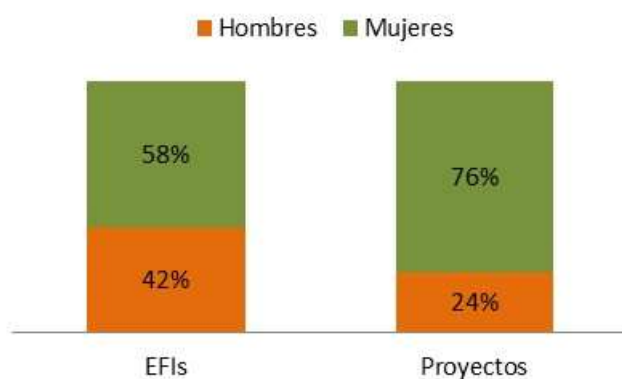
Ante estos resultados, es posible decir que, en general existe mayor tendencia a cooperar de alguna forma, que a no hacerlo (sólo 4 docentes declararon no establecer cooperaciones al momento de hacer extensión), siendo más frecuente la cooperación dentro de la FHCE que fuera (**Criterios A.f. pág.87; A.g. pág.87**). Además, nos formulamos la pregunta: ¿Hay independencia entre las dos variables (cooperaciones dentro y cooperaciones fuera de la FHCE), es decir, un/una docente que establece cooperaciones dentro de la facultad tiene mayor tendencia a establecer cooperaciones fuera de la facultad, y viceversa? Para responderla, se aplicó un test de χ^2 utilizando una hipótesis nula de independencia de muestras en tablas de contingencia (Blalock 1986). Se partió de la hipótesis nula: la existencia o no de cooperaciones dentro de FHCE es independiente de la existencia o no de cooperaciones fuera de la FHCE. El resultado de este test no fue significativo ($\chi^2= 0,76$; p-valor=0,38), indicando que, al menos con los datos que se cuenta hasta el momento, un/una docente que establece cooperaciones de extensión dentro de la facultad no tiene mayor tendencia a establecer cooperaciones de extensión fuera de la facultad, y viceversa.

4.2.3. Recursos humanos destinados a la extensión y las actividades en el medio

Perfil de responsables de EFIs y proyectos

Siguiendo el informe elaborado por la UE en 2018 (Decanato FHCE 2018b), los docentes que han presentado propuestas de EFI en el período 2013-2018 han sido 57, siendo el mayor número de docentes grado 3 (n=23, 39%) y luego grado 2 (n=14, 25%). En cuanto a los proyectos, el informe citado anteriormente consideró únicamente los proyectos presentados con FHCE como servicio de referencia (n=46). Eliminando las repeticiones de responsables quedó un total de 38 propuestas. Los responsables de estas propuestas se distribuyen en 16 proyectos presentados por docentes, 7 presentados por egresados, 21 propuestas de estudiantes. Los docentes responsables de proyectos fueron 16, fundamentalmente con grado 3 (n=6, 37%) y luego 4 propuestas presentadas por grado 4 (25%).

Gráfico 15: Distribución porcentual de géneros en propuestas de EFIs y proyectos de extensión presentados entre 2013 y 2018 por la FHCE.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Decanato.

La distribución por género es predominantemente femenina en EFIs y particularmente en proyectos (Gráfico 15). Como ya fuera mencionado para investigación, no se analizaron los datos actuales de personal docente, este sesgo en proyectos y EFIs podría responder a que la plantilla docente se encuentra altamente feminizada en FHCE, según el informe con perspectiva de género de la FHCE (Dávalos y Gómez 2014). Sería importante determinar si con datos actuales, la proporción de mujeres docentes responsables de EFIs y proyectos es la misma que la de docentes mujeres en el total de la FHCE, y analizarlo de forma desagregada por Grado docente.

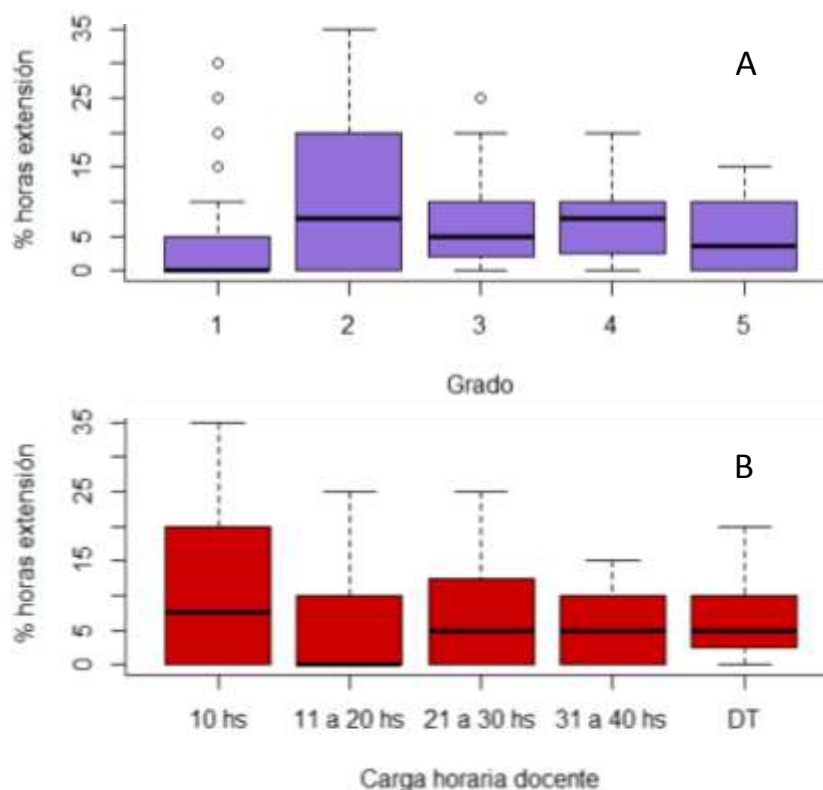
Proporción de horario que dedican a extensión y las actividades en el medio

Si bien la FHCE posee la UE, la cual cuenta actualmente con tres docentes, estos cargos no son financiados por la FHCE, en base a lo informado en entrevistas. Por ello, en el sentido de contratar cargos cuya dedicación exclusiva sea la extensión, se puede decir que la facultad no lo fomenta, ya que no provee fondos para la incorporación de nuevos cargos.

La proporción de la dedicación horaria que los docentes destinan a la extensión fue evaluada utilizando los resultados de la encuesta. Allí los docentes eran consultados sobre qué

proporción de la carga horaria del cargo era destinada a las diferentes tareas. Dado que la proporción del horario que los docentes pueden dedicar a la extensión puede diferir entre los diferentes grados docentes y/o las diferentes franjas horarias del cargo docente, se realizó un análisis simple para saber si existen diferencias estadísticamente significativas en la proporción de horas dedicadas a la extensión entre los diferentes grados y las horas docentes. Para esto aplicamos tests no paramétricos de Kruskal-Wallis (Blalock 1986) a 139 de las respuestas.

Gráfico 16: Diagramas de caja y bigotes indicando la frecuencia de las respuestas acerca de la distribución porcentual de horas dedicadas a la extensión según grado docente (A) y carga horaria docente (B).



Fuente: Elaboración propia en base a encuesta docente.

Nota: **línea gruesa:** mediana de los datos (dato del medio cuando los datos son ordenados de menor a mayor); **caja a color:** límites superior e inferior del 50% de los datos; **bigotes:** máximo y mínimo de los datos; **puntos externos:** valores atípicos. "10hs" indica cargas horarias de como máximo 10 horas.

El porcentaje del tiempo dedicado a la extensión por grado docente y por carga horaria del docente fue representado en el Gráfico 16A y 16B. Las diferencias en el porcentaje de tiempo dedicado a extensión entre Grados docentes fueron significativas (K-W $\chi^2 = 11,50$; p-valor $< 0,05$), siendo claramente los Grado 2 quienes dedican mayor porcentaje de su horario a la extensión. Pero las diferencias de porcentaje del tiempo dedicado a la extensión por horas del cargo docente no fueron significativas (K-W $\chi^2 = 4,51$; p-valor = $0,34$).

Estos resultados indican que, basándonos en las respuestas de las encuestas, los docentes que dedican una cantidad considerable de sus horas docentes a la extensión son minoritarios. En ese marco se identificó que el 39,8% de los mismos manifestaron destinar cero horas a esta función, el 38,4% dijo destinar entre el 1% y el 10% de su carga horaria a la misma, y el 15,3% dijo destinar entre el 11% y el 20%. Eso implica que el 93% de los docentes encuestados dedican menos del 20% de su carga horaria a esta función, estando la mayoría en el entorno

del 10% (ver líneas gruesas en medio de las cajas: medianas; **Criterios A.a. pág.89; A.b. pág.89**).

Hubo diferencias significativas entre los porcentajes de horario que destinan los diferentes cargos docentes, siendo los docentes Grado 2 quienes destinan en promedio mayor tiempo que los demás grados a la extensión. Esto guarda cierta coherencia con lo mencionado en el informe de la UE respecto a los perfiles de los encargados de proyectos de extensión, que fueron mayoritariamente G2 y G3, aunque los G3 en este caso no sobresalieron en cuanto a la dedicación horaria que realizaron en extensión.

Como indicaron los resultados, no hubo diferencias estadísticas en la dedicación a la extensión de acuerdo a las horas del cargo docente. No obstante, se observó una situación análoga a la de las bajas cargas horarias en relación a la investigación: cargas horarias bajas (10hs o menos) poseen mayor diversidad de dedicación horaria a la extensión que las demás categorías (con cargas horarias mayores), pero no poseen un promedio diferente a ellas.

No fue posible identificar políticas de asignación horaria para los cargos docentes. Una dedicación de 10% del horario a la extensión podría resultar baja, considerando las demás tareas docentes, pero es necesario subrayar que este es un número general que resume la actividad de los docentes encuestados y no necesariamente es la dedicación más frecuente que los docentes dan a la extensión. De todos modos, la extensión no tuvo mayor dedicación que el 35% en ningún caso. La participación en tareas de extensión puede no ser estimulada dado que a los docentes no se les pondera igual la investigación que la extensión; teóricamente, en el contexto del nuevo estatuto de personal docente empezaría a evaluarse a la extensión en pie de igualdad con la investigación, pero hasta que esto no suceda, la extensión será una actividad que los docentes harán “si les queda tiempo” (**Criterio A.c. pág.89**).

Cabe señalar que en este análisis no fueron excluidos del análisis aquellos cargos docentes con tareas exclusivas de gestión (e.g. asistentes académicos). Se recomienda que la FHCE haga una evaluación más exhaustiva en este sentido mediante un censo de todo el personal docente.

4.3 - Financiación y apoyo institucional a la extensión y actividades en el medio

La FHCE no destina actualmente fondos propios para la extensión y las actividades en el medio (**Criterios B.a. pág.90; C.b. pág.91**). La financiación actual de la UE corresponde a dos partidas anuales que provee la CSEAM, las cuales financian tanto los cargos de los docentes Grado 3, 2 y 1 de la UE, como así también los gastos para llevar adelante las diferentes actividades de extensión (**Criterios A.c. pág.89; C.a. pág.91; C.d. pág.91**). Una de las tareas de la UE es brindar el apoyo institucional necesario para la obtención de recursos para la extensión en ámbitos externos al Servicio (**Criterio B.e. pág.90**). En cuanto a los proyectos de extensión, este tipo de financiación es obtenido por los docentes exclusivamente a través de fondos concursables centrales de la CSEAM, de la forma en que fuera descrito en la sección “proyectos” (**Criterios B.b. pág.90; C.a. pág.91**). Al igual que fuera mencionado para los fondos destinados para la investigación, los gastos e inversiones que están fuera de los rubros fijos de la FHCE pueden ser utilizados para actividad docente, no estando discriminada allí la extensión (**Criterio B.c. pág.90**). Por consiguiente, previo estudio de la Comisión de Presupuesto, algunos de estos fondos pueden ser solicitados por docentes para equipos o actividades de extensión y en el medio, aunque no de forma planificada, constante ni suficiente.

En entrevista con la UE nos fue confirmado que esta financiación no es suficiente, con el riesgo que conlleva la financiación exclusiva con fondos centrales (**Criterio B.a. pág.90**). Además de que sería deseable contar con financiación propia, sería también necesario el establecimiento de convenios que tuvieran como objetivo principal el trabajo en extensión, ya que no suelen canalizarse los convenios con este fin, sino que más frecuentemente se establecen para investigación. Esta afirmación no fue verificada con un relevamiento de los convenios existentes en esta materia para la presente autoevaluación (**Criterio A.h. pág.87**). La mayor parte de las propuestas que llegan a la UE desde actores externos a la FHCE para realizar actividades de extensión de forma no curricular son voluntarias, y la UE tiene poca capacidad de respuesta ante las mismas por poseer escasos recursos para dichas iniciativas. Otro tipo de ingreso que podría tener la actividad de extensión es a través de la venta de servicios, proventos. De hecho, tanto en entrevista con la UE como con Contaduría nos fue confirmado que este tipo de ingreso de fondos es más sencillo desde el punto de vista administrativo que el establecimiento de convenios. Existen antecedentes de venta de servicios para la extensión con el LAPPU y arqueología subacuática (2012). Sería necesario explorar esta posibilidad para la financiación de la extensión y otras actividades en el medio.

En cuanto a los proyectos, se observa que el único organismo financiador es la CSEAM (fondo central), si bien también ya fue señalado que algunos de los proyectos de investigación de la FHCE financiados por la CSIC (también central) poseen un fuerte componente de extensión. No contando por lo tanto con financiación externa a la Udelar al menos en los registros a los que se accedió (**Criterio C.c. pág.91**). La posibilidad de postular a un conjunto limitado de organismos financiadores ha sido vista como un problema que incide sobre la calidad del trabajo al menos en lo referente a proyectos de investigación, ya que la obtención de recursos se vuelve competitiva entre los docentes y muchas veces la necesidad de ganar un proyecto prima sobre la calidad del mismo (Teelken 2012). Esta analogía puede ser válida para los proyectos de extensión también. Por lo tanto, aparte de lo ya mencionado sobre la necesidad de fondos propios para la extensión, sería importante ampliar el espectro de fondos públicos, nacionales o internacionales que podrían ser utilizados para financiar proyectos de extensión (e.g. ANDE, AGESIC, ANII). Si bien no es evidente la oferta de fondos con perfil de extensión en organismos que no sean la CSEAM, se recomienda explorar nuevas posibilidades de financiación externas para la extensión.

La FHCE sí ha proporcionado financiación para la realización de jornadas institucionales de extensión (**Criterio B.d. pág.90**), así como la publicación de una revista propia de la FHCE. Las jornadas de extensión usualmente se han integrado a las jornadas de investigación, la mayoría ya han sido enumeradas en el capítulo de investigación:

- I Jornadas de Extensión. 2009
- III Jornadas de Investigación y II Jornadas de Extensión. 2010
- IV Jornadas de Investigación, III Jornadas de Extensión y I Encuentro de Egresados. 2011
- II Encuentro de Egresados y Maestrandos. 2012
- V Jornadas de Investigación, IV Jornadas de Extensión y III Encuentro de Egresados y Maestrandos. 2013
- VI Jornadas de Investigación, V Jornadas de Extensión y IV Encuentro de Egresados y Maestrandos. 2015
- VII Jornadas de Investigación, VI Jornadas de Extensión y V Encuentro de Egresados y Maestrandos. 2017

En cuanto a las publicaciones de extensión, la FHCE cuenta con la revista de edición propia de la UE: "Integralidad sobre ruedas" (**Criterio A.c. pág.93**). Esta revista consta de 4 números

hasta el momento, y es el principal medio de difusión de trabajos exclusivamente de extensión de la FHCE. No se posee información sobre el volumen de producción en extensión que es publicado en otras revistas de la FHCE o externas.

El apoyo a las jornadas y revistas académicas es evaluado como muy positivo ya que fomentan la comunicación de la extensión y la reflexión crítica del colectivo en ámbitos independientes generados por la misma institución. El mantenimiento de las mismas se recomienda ampliamente ya que estas actividades requieren un porcentaje muy pequeño de los gastos según fue evaluado por Contaduría. Se percibe que ésta es la voluntad ya que están proyectadas las VIII Jornadas de Investigación; VII Jornadas de Extensión y VI Encuentro de Egresados y Maestrandos para 2019.

5. COMUNIDAD UNIVERSITARIA

En el presente capítulo, que es fundamentalmente de carácter descriptivo, se presentarán las características de la comunidad universitaria de la FHCE. En primer lugar, se describirá a la población estudiantil en cuanto a sus características sociodemográficas, académicas y el marco institucional en el que está inserta. En segundo término, se pondrá el foco en los egresados, para luego se caracterizará al personal docente y TAS del servicio. Finalmente, se abordarán temas de la comunidad de la FHCE con una perspectiva de género.

5.1 - La población estudiantil de grado de la FHCE

5.1.1. Ingreso y egresos de grado

El primer punto de interés para caracterizar a la población estudiantil es conocer cómo se distribuye entre la oferta académica del servicio. En ese marco, en el siguiente cuadro se presentan los ingresos de grado para el año 2019 y los egresos del año 2018.

Tabla 18: Distribución de ingresos de grado a carreras de la FHCE en 2018.

Denominación de la Carrera	Sede ¹	Ingresos 2019	% ingresos	Egresos 2018	% egresos
Licenciatura en Biología Humana (Plan 2011) ²	Montevideo	42	2,2	6 ⁴	5,1
	Paysandú	3	0,2	0	0,0
	Rivera	10	0,5	0	0,0
	Salto	7	0,4	0	0,0
	Tacuarembó	4	0,2	0	0,0
Licenciatura en Ciencias Antropológicas (Plan 2014)	Montevideo	231	11,8	13	10,9
Licenciatura en Educación (Plan 2014)	Montevideo	259	13,3	23	19,3
Licenciatura en Filosofía (Plan 2010)	Montevideo	299	15,3	8	6,8
Licenciatura en Historia (Plan 2014)	Montevideo	245	12,6	8	6,8
Licenciatura en Letras (Plan 2014)	Montevideo	217	11,1	13	10,9
Licenciatura en Lingüística (Plan 2014)	Montevideo	118	6,0	7	5,8
Licenciatura en Turismo (Plan 2014) ²	Maldonado	80	4,1	22 ⁴	18,5
	Salto	40	2,1	0 ⁴	0,0
Tecnatura Universitaria en Bienes Culturales (Plan 2013) ²	Paysandú	26	1,3	2 ⁴	1,6
	Tacuarembó	12	0,6	0 ⁴	0,0
Tecnatura Universitaria en Corrección de Estilo (Plan	Montevideo	327	16,7	12	10,1
Tecnatura Universitaria en Dramaturgia (Plan 2015)	Montevideo	25	1,3	0	0,0
Tecnatura Universitaria en Interpretación y Traducción LSU - Español (Plan 2014) ²	Montevideo	6	0,3	5	4,2
	Salto	0	0,0	0 ⁴	0,0
	Tacuarembó	0	0,0	0 ⁴	0,0
TOTAL CARREAS DE GRADO FHCE:		1.951	100%	119⁵	100%

Fuente: Bedelía de Grado FHUCE y Planes de Estudio.

¹Fuente: Estadísticas Básicas (2017) - Dirección General de Planeamiento – Udelar.

⁴Fuente: Dirección General de Planeamiento – Udelar. Datos de egresos 2018 preliminares al mes de mayo de 2019.

Notas: ²Carreras que no gestiona la Bedelía de grado de la FHCE. Para el caso de la Tecnatura Universitaria en Interpretación y Traducción LSU - Español no gestiona la oferta del interior del país.

⁵En 2018 además egresaron 4 Técnicos Universitarios en Museología, carrera que abrió inscripciones únicamente en 2010.

Tal como se puede apreciar en el cuadro precedente, en lo que respecta a los ingresos a carreras de grado de la FHCE, se observa que la carrera que contó con más ingresos en 2019 fue la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo (en adelante TUCE) cuyos ingresos representan el 16,7% del total de ingresos de la FHCE, siendo seguida por la Licenciatura en Filosofía con un 15,3% del total de ingresos. Por otra parte, la licenciatura con menos ingresos de la sede de Montevideo (sin incluir a Biología Humana que es compartida) es la de Lingüística (6% del total de ingresos de la FHE) (**Criterios A.a. pág.96**).

Ahora bien, dado que cada carrera debe atender a los estudiantes que ingresan en un determinado año pero también a todos aquellos que se encuentran activos, es pertinente incorporar el concepto de estudiante activo, que en este informe será entendido como aquellos estudiantes que en 2017 y/o 2018 tuvieron alguna actividad de rendición de exámenes o cursos. Este dato se obtuvo a través de los registros de la Sección Bedelía de la FHCE: según dicha información, la FHCE atendió a 3.309 estudiantes que rindieron alguna actividad en 2017 y/o 2018. En este caso también se observa que la TUCE continúa siendo la carrera con mayor demanda, dado que atiende al 18,3% de los estudiantes activos del servicio, siendo seguida por la Licenciatura en Antropología cuyos estudiantes activos representan el 17,2% del total y por la Licenciatura en Educación (15,6%) (**Criterio A.a. pág.96**).

Tabla 19: Distribución de estudiantes activos según a carreras de grado de la FHCE*.

Carrera**	Estudiantes activos	%
Licenciatura en Ciencias Antropológicas	569	17,2
Licenciatura en Educación	517	15,6
Licenciatura en Filosofía	424	12,8
Licenciatura en Historia	449	13,6
Licenciatura en Letras	456	13,8
Licenciatura en Lingüística	191	5,8
Tecnicatura Univ. en Museología***	26	0,8
Tecnicatura Univ. En Corrección de Estilo	606	18,3
Tecnicatura Univ. en Dramaturgia	11	0,3
Tecnicatura Univ. En Interpretación y Traducción LSU-Español (Montevideo)	60	1,8
Total	3.309	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de Registro de la Sección Bedelía de Grado de la FHCE.

Nota:*Se consideran estudiantes activos a aquellos que tuvieron actividades de rendición de cursos y/o exámenes en 2017 y 2018.

**Se registran las carreras con los nombres de los Planes de Estudio vigentes pero los datos incluyen estudiantes de Planes anteriores. No se cuenta con información de las carreras dictadas en el interior del país que son gestionadas por las Bedelías de los CENURES, ni de la Lic. en Biología Humana que no es gestionada por la Unidad Administrativa de la Enseñanza de la FHCE.

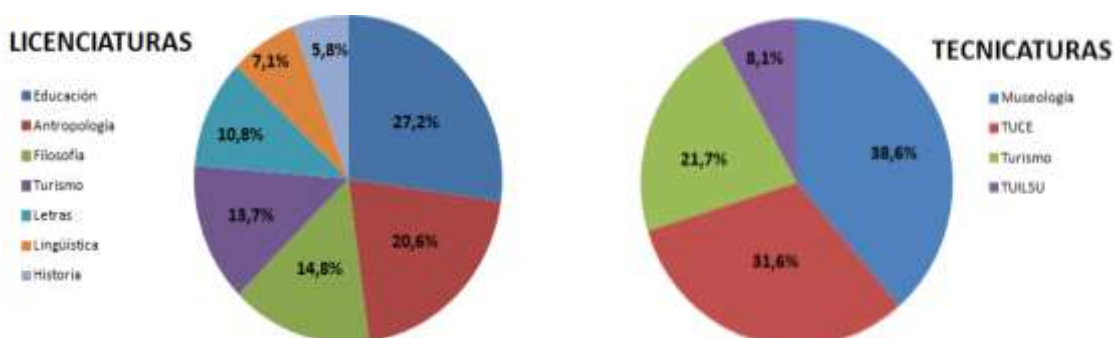
***La Tec. Univ. En Museología se ofertó en 2011 y luego fue discontinuada, pero continúa teniendo estudiantes activos.

En cuanto a los egresos de grado para el año 2018 se identifica que la Licenciatura en Ciencias de la Educación es quien aportó la mayor cantidad de egresos (23 egresos) siendo seguida por la Licenciatura en Turismo de Maldonado con (20 egresos). La TUCE en este caso se ubica en el quinto lugar, con 12 egresados de un total de 119 egresos en toda la Facultad, según datos recabados.

En este marco, es pertinente considerar la evolución de los egresos de la Facultad, para lo cual se consideró el período 2007-2017 por ser los datos más actuales disponibles para egresos e ingresos a nivel de toda la Udelar; ello era necesario para poder realizar los gráficos comparativos que se mostraran a continuación en esta sección. Para estos casos la única fuente considerada fue DGPlan y no se utilizaron fuentes combinadas como en los cuadros presentados anteriormente, ello facilita la comparabilidad dado que asegura la uniformidad de la forma de medición.

En cuanto a los egresos en este período de diez años, de las licenciaturas la de Educación continúa siendo la que más egresados aportó en todo el período 2007-2017, representando en 27,2% del total de egresados de las licenciaturas. Por su parte, Museología es la tecnicatura con más egresos en el período (105 egresos), a pesar de haber abierto inscripciones en un único período en el que ingresaron 335 estudiantes según los datos de ingreso de DGPlan para el año 2011.⁵² (Criterio A.a. pág.96).

Gráfico 19: Distribución de Egresos de Grado 2007-2017 según carreras de la FHCE.



Fuente: Elaboración propia a partir de *Egresos de Grado 2007a 2017* de la Dirección General de Planeamiento Udelar.

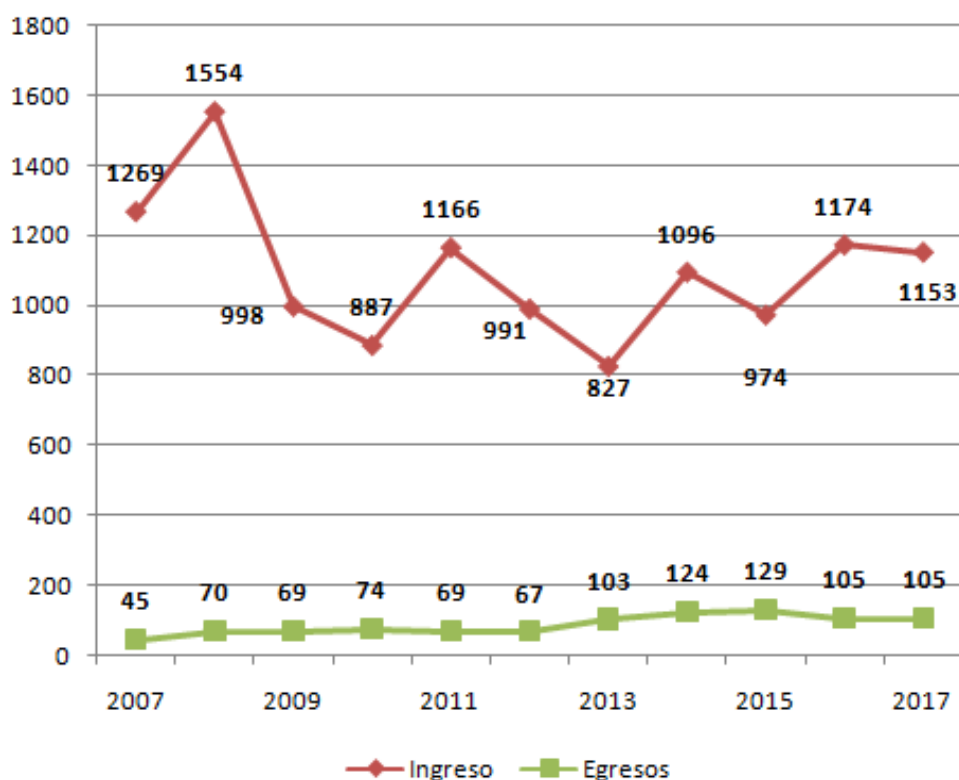
Disponible en: <http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/egresados/egresados-de-grado/>

Nota: Los egresos de las Licenciaturas en el período considerado ascendieron a 688, mientras que el total de egresos de las tecnicaturas fue 272. En los egresos de la licenciatura y la tecnicatura en turismo se incluyen la formación binacional. La Licenciatura en Biología Humana presenta ingresos desde el año 2009, contando con 39 egresos en el período considerado.

Siguiendo con este período, considerado en el siguiente gráfico, se muestran los ingresos y egresos de la FHCE entre 2007 y 2017. Tal como se puede apreciar en el mismo los ingresos fluctuaron en ese periodo entre 1.554 en 2008 y 827 en 2013, año con el menor número de ingresos. Los picos de aumento y disminución que se observan año a año se explican en parte por el hecho de que DGPlan no registra los ingresos a las Licenciaturas en Turismo cuando lo hacen vía CIOs y a que la TULSU abre sus inscripciones cada dos años. Por su parte, los egresos de grado de la facultad presentan un pico de aumento en el año 2013 manteniéndose en el entorno de los cien egresos en los siguientes años (Criterio A.a. pág.96).

⁵²Ver ANEXO 9 para encontrar la cantidad de egresos por carrera

Gráfico 17: Serie de ingresos al servicio y egresos de grado de la FHCE 2007-2017.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Serie de Ingresos 2007-2017 y Serie de Egresos 2007-2017 Dirección General de Planeamiento Udelar.

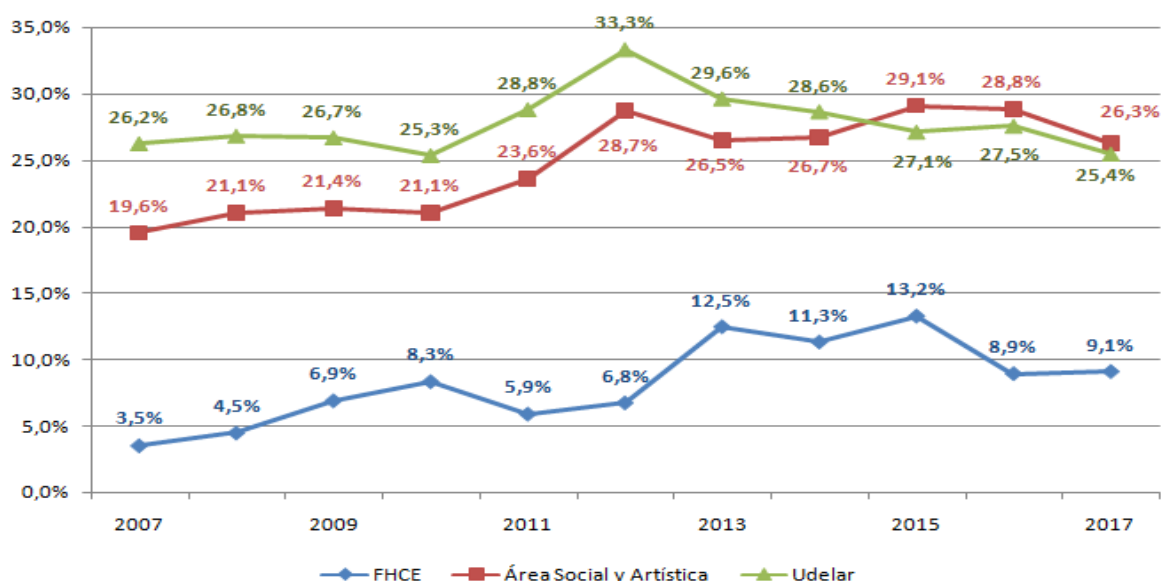
Nota: En ingresos se consideran únicamente a los estudiantes que ingresan por primera vez al Servicio y no se consideran inscripciones provisorias ni reinscripciones. No se incluyen los datos de la Licenciatura en Biología Humana ni CIOs.

Al comparar los niveles de ingresos y egresos de grado de la FHCE se observa que existe una amplia brecha entre los mismos, que ha ido disminuyendo en el período considerado porque el porcentaje de egresos ha aumentado en relación a los cambios en el nivel de ingresos. Sin embargo, incluso en estas circunstancias la brecha de egresos-ingresos del servicio es mayor que la brecha que presenta la Udelar en su conjunto y el total de los Servicios comprendidos en el Área social y Artística, en todo el período considerado. En el siguiente gráfico se muestra el porcentaje de egresos sobre ingresos a servicios en el periodo 2007-2017 para estas tres poblaciones (**Criterio A.a. pág.96**).

Si bien esta relación invisibiliza los efectos que puede tener el aumento de la oferta académica y por ende del nivel de ingresos, medir todas las poblaciones de igual forma permite tener una aproximación comparativa de la realidad de la FHCE en el contexto en el que se enmarca. Además, la Facultad se ve beneficiada por este tipo de comparación dado que, a diferencia de la FHCE, los ingresos a servicios de toda la Udelar en el período considerado han crecido de forma constante, pasando de ser 17.407 en 2007 a 25.542 en 2017, mientras que los ingresos del Área Social y Artística presentan una tendencia similar a los de la FHCE fluctuando entre 8.706 en 2011 y 10.125 en 2017. Los egresos por su parte presentan una tendencia positiva para las tres poblaciones, aunque con un aumento más marcado en el total de la Udelar⁵³(**Criterio A.a. pág.96**).

⁵³ Ver ANEXOS 7 y 8.

Gráfico 18: Serie de porcentajes de egresos sobre ingresos al servicio 2007-2017 según FHCE, Área Social y Artística, y total Udelar.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Serie de Ingresos 2007-2017 y Serie de Egresos 2007-2017 Dirección General de Planeamiento Udelar.

Nota: Se consideran únicamente a los estudiantes que ingresan por primera vez al Servicio y no se consideran inscripciones provisorias ni reinscripciones. En los ingresos y egresos de la FHCE no se incluyen los datos de la Licenciatura en Biología Humana, si en el total de Udelar.

Por su parte, en materia de posgrados en el cuadro presentado a continuación se muestran los egresos 2018 para todas las carreras y los ingresos 2019 de las carreras gestionadas por UPEP. Para el caso de las carreras compartidas no gestionadas por UPEP el dato de ingresos presentado corresponde al año 2018 y no a 2019, ya que al no ser gestionadas por la facultad fue necesario considerar el último año disponible en DGPlan (**Criterio A.a. pág.96**).

Tabla 20: Distribución de ingresos y egresos a carreras de posgrado de la FHCE en 2018.

Denominación de la Carrera	Ingresos año 2019 ⁴	Egresos año 2018
DOCTORADOS:	24	1
Doctorado en Antropología (Plan 2013)	4	0
Doctorado en Educación(Plan 2013)	0	0
Doctorado en Filosofía (Plan 2013)	0	1
Doctorado en Historia (Plan 2013)	9	0
Doctorado en Letras (Plan 2013)	2	0
Doctorado en Lingüística (Plan 2013)	9	0
MAESTRÍAS:	208	39
Maestría en Ciencias Humanas - Todas las opciones con ingresos en 2019	153	-----
Maestría en Ciencias Humanas opción Antropología de la Cuenca del Plata (Plan 2000)	No Disponible	7
Maestría en Ciencias Humanas opción Estudios Latinoamericanos (Plan 2007)	No Disponible	8
Maestría en Ciencias Humanas opción Filosofía Contemporánea (Plan 2000)	No Disponible	6
Maestría en Ciencias Humanas opción Historia Rioplatense (Plan 2000)	No Disponible	2
Maestría en Ciencias Humanas opción Lenguaje, Cultura y Sociedad (Plan 2007)	No Disponible	6
Maestría en Ciencias Humanas opción Literatura Latinoamericana (Plan 2000)	No Disponible	1
Maestría en Ciencias Humanas opción Teoría e Historia del Teatro (Plan 2007)	No Disponible	2
Maestría en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas en Educación (Plan 2015)	No Disponible	0
Maestría en Enseñanza Universitaria (Plan 2007)	33	4
Maestría en Gramática de Español ¹ (Plan 2014)	0 ⁴	0 ³
Maestría en Historia Política ¹ (Plan 2013)	22 ⁴	3 ³
DIPLOMAS Y ESPECIALIZACIONES:	21	11
Especialización en Gramática de Español ¹ (Plan 2014)	4 ⁴	5 ³
Especialización en Enseñanza Universitaria (Plan 2007)	Incluido en ingresos Maestría	2 ³
Diploma de Especialización en Enseñanza de Lenguas mención Español Lengua Extranjera (Plan 2013)	0	0
Diploma de especialización en Dificultades del Aprendizaje ¹ (Plan 2015)	0 ⁴	0 ³
Diploma en Gestión Cultural ¹ (Plan 2011)	4 ⁴	4 ³
Diploma en Ciencias Humanas: opción Estudios Agrarios Latinoamericanos (Plan 2017)	13	0
TOTAL FHCE:	253	51

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Unidad de Profundización, Especialización y Posgrados (UPEP) FHCE y de Estadísticas Básicas Dirección General de Planeamiento.

³ Fuente: Dirección General de Planeamiento – Udelar. Datos de egresos 2018 preliminares al mes de mayo de 2019.

⁴ Los datos señalizados con ⁴ corresponden a datos de ingresos preliminares 2018 y no a 2019. La fuente es la: Dirección General de Planeamiento – Udelar.

Notas: ¹ Carreras que no gestiona el Depto. de la Enseñanza de FHCE, la información respecto al año desde el que se imparten procede de los registros de la Dirección General de Planeamiento.

De los posgrados que oferta el servicio las maestrías son las que presentan la mayor cantidad de ingresos y de egresos. Siendo la Maestría en Ciencias Humanas, con sus ocho opciones, el posgrado con el mayor número de ingresos (153) y de egresos (ya que se si se consideran todas las opciones los mismos asciende a un total de 32 egresos en 2018). De cualquier modo es posible que los posgrados que no presentan ingresos en los años considerados no cuenten con una apertura anual de inscripciones, por lo que se puede ver subestimado su nivel de ingresos.

5.1.2. Caracterización sociodemográfica de los estudiantes de grado

Para poder conocer las características sociodemográficas de la población de estudiantes que ingresan al servicio, se tomaron los datos del Formulario Estadístico de Ingresos de grado de DGPlan aplicado a estudiantes que ingresan por primera vez a la FHCE, para el año 2016. Dado que en el año 2017, último año disponible, dicho formulario se aplicó únicamente a aquellos estudiantes que ingresaban por primera vez a la Udelar (de dichos ingresantes 401 hicieron su primer ingreso a Udelar a través de la FHCE), se optó por utilizar el año 2016 que consideró a los estudiantes que ingresaban por primera vez a un servicio (independientemente de si ya habían ingresado a otro servicio de Udelar previamente). Debido a esta situación se tomó esta decisión, ya que en caso de utilizar los datos 2017 se perdería información de interés para la FHCE, como ser los ingresantes que ya cuentan con formación previa en Udelar.

En 2016 completaron el formulario 1.128 ingresantes⁵⁴ de un total de 1.174 personas que ingresaron a la Facultad según DGPlan, lo que asciende a una tasa de cobertura del 96%, en relación a todos los estudiantes que ingresaron en dicho año y rindieron alguna actividad en el mismo. Esto es así porque el formulario es de carácter obligatorio, por lo que se estima que quienes no lo completaron no tuvieron un ingreso efectivo a la facultad al menos en 2016 ya que no podrían rendir actividades sin completarlo.

La media de edad de ingresos de la generación fue de 28,3 años, lo que muestra que la FHCE tiene una población de mayor edad en relación al total de la Udelar, donde según el *“Perfil de ingreso de los estudiantes universitarios de grado. Generación 2016”* publicado en la web de DGPlan la media de edad fue de 22,3 años. En lo que respecta a la trayectoria educativa de los ingresantes de la Facultad se identificó que el 64,7% cursó su último año de educación media en Montevideo, mientras que un 30,5% lo hizo en el interior y un 4,8% lo hizo en el exterior. A su vez la amplia mayoría lo hizo en una institución educativa pública (78,2%) (DGPlan 2016) (Criterios A.b. pág.96; A.c. pág.96).

Tabla 21: Distribución de los ingresantes a carreras de la FHCE 2016 por lugar donde cursaron el último año de educación media según tipo de institución educativa.

LUGAR	Pública	Privada	Total	%
Montevideo	524	201	725	64,7%
Interior	318	24	342	30,5%
Exterior	35	19	54	4,8%
Total	877	244	1.121	100%
%	78,2%	21,8%	100%	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Formulario Estadístico de Ingreso a Grado 2016 DGPlan.

Nota: El número de estudiantes que responden esta pregunta es menor al total que completaron el formulario porque proceden de otros países en donde no existe 6to año.

⁵⁴ No comprende a estudiantes de la Licenciatura en Biología Humana

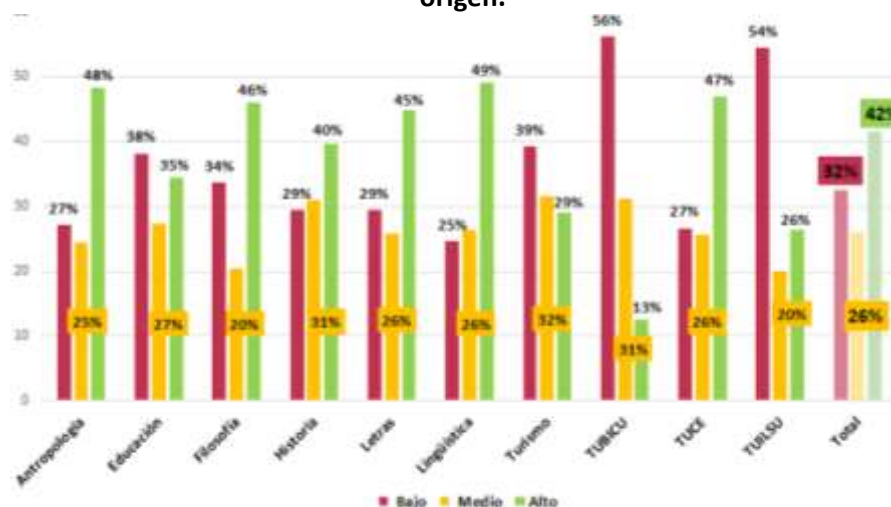
En cuanto a los estudiantes extranjeros, según las memorias del decanato anterior (Decanato FHCE 2018c) la Facultad recibió entre el año 2012 y el 2018 a 273 estudiantes extranjeros para cursar estudios de grado en la FHCE, mientras que treinta estudiantes uruguayos realizaron experiencias de intercambio en el exterior durante dicho período. Para esta instancia no se relevó información sobre matriculaciones de estudiantes extranjeros en cursos de la facultad, por lo que esta información es una aproximación a la situación del servicio en este aspecto (**Criterio A.e. pág.97**). Este tipo de experiencias de intercambio se hacen en el marco de asociaciones o convenios a los que pertenece la Udelar como la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) con el programa Escala Estudiantil, las becas Santander Universidades, y otros convenios que ha generado la propia facultad universidades tal como se mencionó en la Dimensión Enseñanza a través de su Unidad de Proyectos y Cooperación, (Decanato FHCE 2018c: 89; **Criterio C.h. pág.101**).

En otro sentido, en el transcurso de las entrevistas con los diferentes actores, reiteradamente se planteó que parte de los estudiantes de FHCE ingresan para cursar una segunda carrera terciaria o luego de jubilarse para poder cumplir con una aspiración de la juventud. En ese sentido, en el formulario de ingresos 2016 de DGPlan se identificó que un 49% de los ingresantes de la FHCE habían cursado otra carrera terciaria previamente y el 25% del total de ingresantes habían obtenido el título de dicha carrera. Según el “Perfil de ingresos 2016” (DGPlan 2016) a nivel de toda la Udelar, el total de estudiantes que han cursado carreras terciarias previamente, aunque no necesariamente egresado de las mismas, asciende al 20%. Por lo que la realidad de la Facultad se diferencia en buena medida de la universidad en su conjunto en este aspecto, lo que corrobora la percepción recabada en las entrevistas (**Criterio A.c. pág.96**).

En otro sentido, para conocer las características educativas de las familias de origen de los ingresantes, se construyó la variable “Clima educativo del hogar de origen”, seleccionando de las variables que miden la educación del padre y de la madre a quien hubiera alcanzado el nivel educativo más alto. A partir de dicho valor se construyeron las categorías de la variable clima educativo: siendo calificado como pertenecientes a hogares con clima educativo “Bajo” aquellos ingresantes para los cuales el máximo nivel educativo de sus padres fuera sin instrucción, educación primaria incompleta o completa y educación media incompleta. La categoría clima educativo “Medio” incluyó a padre con educación media completa y terciaria incompleta. Finalmente, en clima educativo “Alto” se consideró a quienes tuvieran educación terciaria completa y posgrados completos o incompletos (**Criterio A.c. pág.96**).

En el gráfico presentado a continuación se observa la distribución por clima educativo del hogar de origen según las carreras; como se aprecia en el mismo, la mayoría de los ingresantes 2016 proceden de hogares con clima educativo alto (42%). Ello implica una diferencia con los ingresantes a la Udelar en su totalidad en donde la categoría mayoritaria es el clima bajo (38,7% de los ingresantes a la Udelar en 2016). Para el caso de Udelar los demás ingresantes se distribuyen de la siguiente forma: un 27,7% proceden de hogares con clima medio y el 33,6% de hogares con clima alto. (DGPlan, Perfil de Ingresos 2016, 2018: 9; **Criterio A.c. pág.96**).

Gráfico 20: Distribución de ingresantes a la FHCE 2016 según clima educativo del hogar de origen.



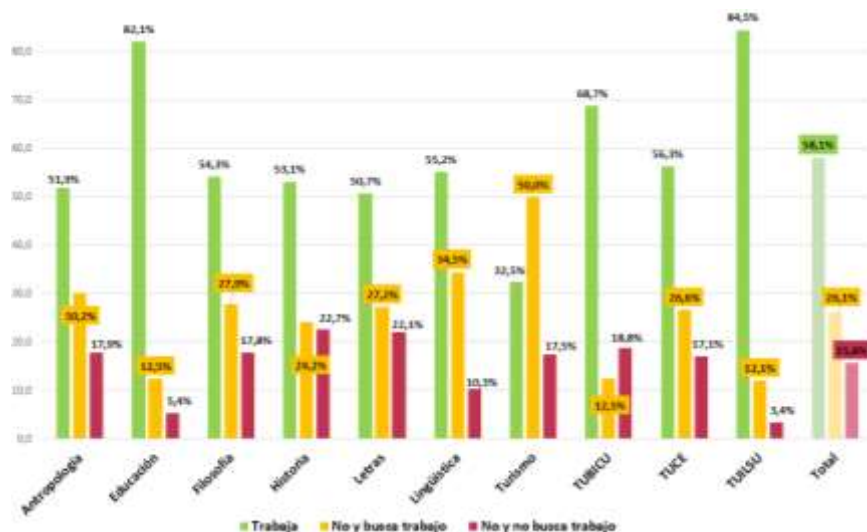
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Formulario Estadístico de Ingreso a Grado 2016 DGPLAN.

Nota: Tecnicatura en Dramaturgia no cuenta con ingresos en 2016.

La mayoría de las carreras tienen una mayoría de ingresantes procedentes de hogares con clima educativo alto. Siendo, por el contrario, las carreras que cuentan con ofertas en el interior del país las que cuentan con más ingresantes procedentes de hogares de clima educativo bajo (TUBICU, TUILSU y Turismo). Para el caso de las carreras que sólo tienen oferta en Montevideo, la Licenciatura en Educación es la excepción con un 38% de ingresantes de hogares de clima bajo (**Criterio A.c. pág.96**).

En cuanto a la situación ocupacional de los ingresantes de la FHCE se constata que la mayoría trabaja (58,1%), siendo la TUILSU, la Licenciatura en Educación y la TUBICU quienes cuentan con el mayor número de ingresantes que trabajaban al momento de su ingreso. La Licenciatura en Turismo por su parte es la carrera que cuenta con más ingresantes que buscan trabajo. Esta realidad implica que gran parte de los estudiantes de la Facultad deben compatibilizar sus estudios con la jornada laboral, situación que se agrava por el hecho de que el 58,1% de quienes trabajan tienen una jornada superior a las 30hs. semanales. A su vez, la mayoría de los ingresantes que trabajan son asalariados públicos (55,7%) siendo seguidos por los asalariados privados que representan el 33,8% del total (**Criterio A.d. pág.97**).

Gráfico 21: Distribución porcentual de los ingresantes a la FHCE 2016 según situación ocupacional.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Formulario Estadístico de Ingreso a Grado 2016 DGPlan.

Nota: Tecnicatura en Dramaturgia no cuenta con ingresos en 2016.

5.1.3 Ingreso a la educación superior y trayectoria de los estudiantes

Los requisitos de ingreso a las carreras de grado están especificados en el capítulo cinco de la Ordenanza de estudios de grado de la Udelar (2011); según la misma, es también el Consejo Directivo Central de Udelar quien fija el período de inscripciones aunque los servicios pueden ampliar dicho plazo. En la FHCE, además del marco anteriormente mencionado, para el caso de la TUILSU también se detallan los requisitos de ingreso en el Plan de Estudios, dado que además de cumplir con el requisito de haber finalizado la educación media completa para la inscripción efectiva en la universidad, se postula como requisito que los postulantes deban pasar una prueba en que demuestren su manejo de LSU y español. A su vez, en la sección de la bedelía de grado, opción “Instructivos y Formularios de Trámites” de la web de la FHCE, se detalla la documentación que se debe presentar al momento de la inscripción (**Criterios B.a. pág.97; B.b. pág.98**).

Para el caso de los posgrados, la FHCE detalla los requisitos de ingresos a las distintas modalidades de posgrado en el “*Reglamento de organización de los estudios de posgrado de la FHCE*” de 2013 (CDC 2013). Por otra parte, la FHCE se ha dado sus propios reglamentos que regulan los derechos y obligaciones de los estudiantes de grado. En ese sentido cuenta con el “*Reglamento de trabajos de pasajes de cursos y seminarios*” (CDC 1991a) y de “*Reglamento de Asistencia y aprobación de cursos*” (CDC 1991b) mencionados en la dimensión de enseñanza (**Criterios B.a. pág.97; B.b. pág.98; C.r. pág. 40**).

En cuanto a los espacios con los que cuentan los estudiantes para elevar reclamos los mecanismos institucionales existentes para ello son los espacios cogobernados, siendo fundamentales en ese sentido las Comisiones de Carrera en donde participan representantes del orden estudiantil. A su vez, las bedelías cuentan con las herramientas para atender consultas administrativas y reglamentarias. En este punto es importante mencionar que en algunas de las entrevistas surgió como un punto crítico la falta de información clara en la sección de vigilancia respecto a la derivación de las personas de acuerdo a la consulta que

tuvieran. Lo que se traduce en una sobrecarga de algunas secciones por cercanía o visibilidad en el edificio (**Criterio C.c. pág.100**).

En ese sentido, en la encuesta realizada a los estudiantes de la sede de Montevideo ante la pregunta *“En una escala del 1 al 5, ¿cuánta información ha recibido por parte de la FHCE en los siguientes aspectos? Respecto a canales institucionales en donde realizar reclamos o sugerencias”* el 54,8% tuvo una valoración muy negativa o negativa (categorías extremas, 1 y 2), el 17,2% una percepción muy positiva o positiva, mientras que el 28% tomó una posición intermedia. Es decir, que un amplio porcentaje de los estudiantes encuestados consideran que la Facultad no les brinda una información adecuada respecto a los espacios para elevar sus reclamos y/o consultas (**Criterio C.c. pág.100**).

En cuanto a los espacios existentes en la FHCE para facilitar el ingreso de los estudiantes, todas las carreras cuentan con un curso de “Introducción a la vida universitaria” que tiene como principal cometido asesorar a los estudiantes respecto a la vida en la facultad y es propuesto desde la UAE. Además, en el caso de la Licenciatura en Lingüística, ella misma cuenta con un curso específico de introducción a la carrera. También desde la UAE se gestiona el Programa de Tutorías entre Pares, impulsado por Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresar) a nivel central de la Udelar. El mismo otorga créditos a aquellos estudiantes que participen en el acompañamiento de las nuevas generaciones, aunque en la entrevista con la UAE se problematizó sobre la precarización que implica responsabilizar a los estudiantes de esta tarea dándole a cambio créditos en lugar de un salario (**Criterios B.c. pág.98; B.d. pág.98**).

Respecto a la aplicación de formularios para conocer las características sociodemográficas de los estudiantes se cuenta con los formularios de ingreso de DGPlan, pero el servicio no ha incorporado mecanismos propios. En cuanto a la aplicación de pruebas diagnósticas a los estudiantes que ingresan, en las entrevistas realizadas se planteó que no hay un mecanismo a nivel de toda la Facultad, y que en algunos cursos por voluntad de los docentes se aplican pruebas para conocer los conocimientos con los que cuentan los estudiantes. En ese marco, es relevante puntualizar que algunos casos en el transcurso de la entrevista surgió que los estudiantes manifestaban problemas de escritura al entregar los trabajos de los cursos, lo cual también fue manifestado en el estudio “Egresar de Humanidades” en donde los egresados manifestaron haber tenido problemas para redactar sus monografías/tesinas finales (Abbadie et al. 2018; **Criterios B.e. pág.98; C.o. pág.39; B.f. pág.99**).

En ese contexto, sería recomendable que el servicio considere incorporar una prueba diagnóstica general para conocer la situación de los estudiantes al momento del ingreso y generar un abordaje integral para afrontarlas. En las memorias del decanato 2010-2018 esta preocupación estuvo presente y se planteó que se han generado estrategias para afrontar la problemática como la creación de talleres de comprensión lectora. Sin embargo, como se mencionó previamente, las dificultades en la escritura continúan siendo un tema de preocupación para algunos de los entrevistados.

En el caso de la Licenciatura en Turismo dictada en Maldonado, en la entrevista con la Comisión de Carrera se planteó que la UAE de la esa sede aplica una prueba para conocer los niveles de comprensión lectora y escritura de los ingresantes, pero la coordinación de la carrera debe solicitar que se le envíen los resultados para conocerlos y en sus inicios no conocían de la existencia de esta evaluación. También se manifestó que la UAE de dicha sede incorporó cursos de formación en escritura a partir del diagnóstico realizado. Esta puede ser una modalidad a tener en cuenta para incorporar a la FHCE (**Criterios B.e. pág.98; C.o. pág.39; B.f. pág.99**).

Otro punto que surgió en las entrevistas es la percepción que tienen algunos docentes de que han ingresado a la FHCE estudiantes con dificultades en el aprendizaje, aunque no cuentan con las herramientas para corroborarlo. En ese marco, las pruebas diagnósticas al ingreso se vuelven aún más necesarias y deberían ir acompañadas de estrategias para abordar estas problemáticas con las que la Facultad no cuenta actualmente. A nivel de la Udelar se puede apelar a la División Universitaria de Salud, pero no se garantiza un abordaje integral y de largo plazo como el requerido por los estudiantes con dificultades en el aprendizaje. En materia de estudiantes con dificultades físicas, si bien la FHCE ha hecho un esfuerzo en materia edilicia para facilitar la accesibilidad, no tiene definido mecanismos de apoyo para facilitar el seguimiento de los cursos por parte de estos estudiantes. Un ejemplo de esto es que, a pesar de contar la FHCE en su oferta académica con la TUILSU, la inclusión de la comunidad de estudiantes sordos no está integrada a la página web ni de forma sistemática en otros aspectos de la vida académica de la FHCE. A su vez, en la entrevista con las comisiones de carrera los docentes manifestaron no contar con formación para abordar estas realidades. Ello implica demoras en la identificación de la dificultad del estudiante y un esfuerzo extra por parte de los docentes en cuanto a la búsqueda de mecanismos para abordar dichas dificultades. Las deficiencias en este sentido fueron también puntualizadas en la entrevista con la UAE y con el Departamento de Administración de la Enseñanza (**Criterios C.f. pág.100; C.o. pág.39; B.f. pág.99**).

En el marco del Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU) los estudiantes de toda la Udelar acceden también a actividades deportivas y talleres de formación en teatro, música y danza. A nivel de la FHCE en 2012 se creó el coro de la Facultad con apoyo del SCBU como un espacio integrador. Por su parte, la FHCE comenzó a hacer una ceremonia de entrega de títulos de grado y posgrado, y se han realizado diferentes jornadas académicas organizadas desde la institución (**Criterio C.g. pág.101**).

5.2 - Los egresados de la FHCE

5.2.1. Sistemas de seguimiento de egresados y caracterización sociodemográfica de los egresados de grado

La FHCE cuenta con una Unidad de Egresados, creada en 2009, cuyo cometido es reforzar el vínculo con los egresados del servicio, hacer un seguimiento de sus trayectorias y socializar la información que se considere de utilidad para estos⁵⁵. En ese marco, en el libro “Egresar de Humanidades” se postula que la Unidad se dio como cometidos: i) difundir las capacidades de los egresados y las posibilidades de desarrollo profesional de los mismos, ii) crear un observatorio de inserción laboral de los egresados y iii) dar apoyo a una incubadora de proyectos. En el transcurso de estos ocho años la Unidad creó una base de datos que sistematiza los datos de los egresos desde el año 1948, fomentó la participación de los mismos en las Jornadas Académicas de la FHCE, en 2011 realizó el Primer Encuentro de Egresados de la FHCE, creó una bolsa de trabajo para informar a los egresados que buscan trabajo sobre los llamados que diferentes instituciones hagan llegar a la Facultad⁵⁶ y, en conjunto con la UAE realizó talleres de integración entre estudiantes y egresados en 2013, 2014 y 2015. Según la coordinadora de la UAE, dichos encuentros se descontinuaron por no contar con una

⁵⁵ Resolución del Consejo de la FHCE del 22 de abril de 2009 Exp. 121700-000982-09.

⁵⁶ Reglamento disponible en: <http://dgjuridica.udelar.edu.uy/328-reglamento-de-la-bolsa-de-trabajo-para-egresados-de-la-facultad-de-humanidades-y-ciencias-de-la-educacion/>

participación activa de los egresados como consecuencia de la dispersión y desvinculación de los mismos en relación a la FHCE (**Criterio A.a. pág.107**);).

Otras de las estrategias implementadas por la Unidad de Egresados fue la creación en 2011 del Programa de Incubadora de Proyectos de Egresados para dar aval institucional a proyectos de investigación y actividades conexas realizados por egresados que no posean cargos docentes en la Udelar. Lo que permite a los egresados obtener un aval institucional para presentar sus proyectos en fondos concursables. Por otra parte, en el marco de la voluntad manifestada en el decanato anterior de que la facultad se mirara a sí misma, la Unidad implementó un proceso de seguimiento de egresados que dio como resultado el libro *“Egresar en Humanidades”*.

En el transcurso de esta evaluación el cargo de coordinación de la Unidad de Egresados, único cargo con el que cuenta la misma, se encontraba vacante por lo que no se realizó una entrevista a la Unidad y no se pudo profundizar en la evaluación del funcionamiento de los espacios creados por la misma; este cargo ha sido provisto recientemente. A su vez, al no haber aplicado una encuesta a egresados en esta autoevaluación se desconoce cuál es el conocimiento que los mismos tienen de estos mecanismos y la valoración que hacen del funcionamiento de la unidad. A priori, se considera que el esfuerzo de sistematización de una base de egresados es en sí mismo un primer paso para profundizar el relacionamiento de la Facultad con sus egresados.

Por otra parte, los egresados cuentan con representantes en los espacios cogobernados de la FHCE y en las Comisiones de Carrera de la misma. Sin embargo, según algunos representantes del orden de egresados en las mismas que se consultaron para esta evaluación, se presentan diversas dificultades para comunicarse con sus colegas. En los plazos de la evaluación no fue posible dialogar con los representantes de los egresados en el Consejo y/o el Claustro de la Facultad para consultarles sobre su vínculo con los demás colegas y la valoración que hacen del vínculo de los egresados en general con la FHCE (**Criterio A.d. pág.108**).

También en algunas entrevistas se manifestó la necesidad de que la Facultad se posicione institucionalmente para exigir la inclusión de los perfiles de sus egresados en aquellos llamados públicos en los que se considere pertinente y en la defensa de las fuentes laborales ya existentes. En ese sentido, en una de las entrevistas se mencionó la inacción de la FHCE y de la Udelar frente a la decisión de la Comisión de Patrimonio Cultural de la Nación de suspender las evaluaciones de impacto social de los mega emprendimientos económicos que, según dicho actor, eran claves para inserción profesional de algunos de los egresados de la Facultad.

En resumen, tal como se mencionó en el marco del análisis del proceso de reforma de los planes de estudio, en la FHCE existe una preocupación por la inserción profesional de los egresados pero no existe un proceso sistemático de relevamiento de los espacios que permitirían su inserción ni un vínculo institucional con los posibles empleadores. Lo cual a entender de este equipo sería necesario, no con el objetivo de subordinar la formación al mercado sino, por el contrario, mostrar las potencialidades que tienen los egresados de la Facultad para aportar a los diferentes empleadores. Se entiende que el trabajo que ha llevado adelante la Unidad de Egresados transita en este sentido y debe continuar profundizándose, atendiendo fundamentalmente a estrechar el vínculo con los egresados para comprender cabalmente sus necesidades y plantear políticas institucionales en consonancia con ello. La propuesta de seguimiento planteado por la Unidad de Egresados y el libro que emanó del mismo es un claro paso en ese sentido, que sería pertinente continuar en el futuro (**Criterio A.c. pág.107**).

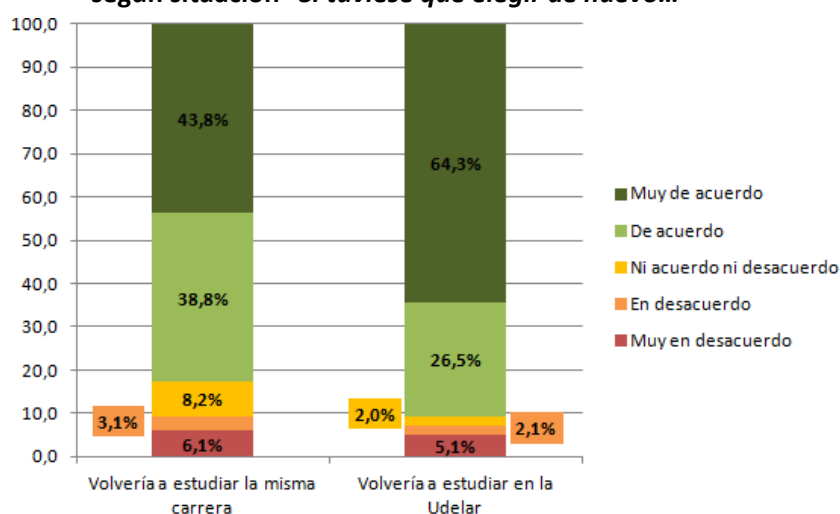
Para el caso de los egresados de la FHCE se dispone de relevamientos rutinarios a nivel central de la Udelar a través del Formulario Estadístico de Egreso de Grado de DGPlan y con el Programa de Seguimiento de Egresados, pero no se cuenta con relevamientos sistemáticos a nivel de la FHCE. Sí se han hecho mediciones puntuales como el censo a egresados 1996-2010 realizado por la Unidad de Egresados que recaba percepciones de los mismos. De cualquier modo, los datos centrales son de acceso abierto a las facultades y se generan a partir de los registros de las bedelías de los servicios (**Criterio A.b. pág.107**).

El formulario de DGPlan para el año 2017 fue completado por 98 egresados de un total de 105, lo que implica una cobertura del 93,3%. Este formulario debe ser completado para poder tramitar el título, por lo que quienes lo completaron son quienes han solicitado su título de grado. En el mismo, se constató que del total de egresados de grado 2017 la mayoría eran mujeres (72,4%) y la media de edad al momento del egreso era de 36 años. A su vez, el 79,6% se encontraba trabajando al momento de su egreso, de los cuales el 38,8% consideraba que su ocupación estaba muy relacionada con la carrera de la que egresaban y el 16,3% que no estaba nada relacionada, mientras los demás egresados tomaron posiciones intermedias.

Por otra parte, el 16% de los egresados obtuvieron alguna beca para cursar su carrera ya sea del Fondo de Solidaridad, el SCBU u otra institución. La primera de estas becas se financia a partir del aporte anual de los profesionales egresados de la Udelar y de carreras terciarias no universitarias dependientes del Consejo de Educación Técnico Profesional - UTU. La misma es administrada por una Comisión Honoraria integrada por diferentes instituciones públicas vinculadas con la educación, entre las cuales se encuentra la Udelar. Por su parte, las becas otorgadas por SCBU son gestionadas exclusivamente por Udelar y se financian con fondos propios (incluyen becas monetarias, de alimentación y transporte). Las demás becas proceden de diferentes organizaciones de la sociedad civil, como ser sindicatos u ONGs (**Criterio C.e. pág.100**).

En lo que respecta a la valoración de la formación recibida, el análisis que se puede llevar adelante alude a los planes de estudio anteriores dado que la amplia mayoría de los egresados 2017 cursaron sus carreras con dichos planes de estudio, con la excepción de tres egresados de la TUCE del plan 2014. En ese marco se identificó que los egresados de la FHCE tienen altos niveles de fidelidad a la carrera, dado que 82,6% está “Muy de acuerdo” o de “Acuerdo” con la afirmación “*Si tuviese que elegir de nuevo, volvería a estudiar la misma carrera*”, los niveles de fidelidad aumentan aún más para el caso de volver a estudiar en la Udelar (90,8% se posicionó en las mismas categorías).

Gráfico 22: Distribución porcentual de los egresados de carreras de grado de la FHCE 2017 según situación “Si tuviese que elegir de nuevo...”

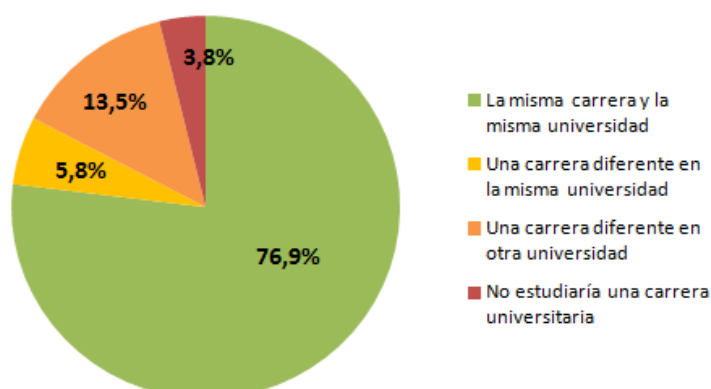


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Formulario Estadístico de Egreso de Grado 2017 DGPlan.

Nota: No incluye Licenciatura en Biología Humana.

Para corroborar si esta valoración continúa siendo positiva una vez que los egresados se consolidan profesionalmente se consideraron los datos del Programa de Seguimiento de Egresados de DGPlan, que realiza una medición longitudinal para recabar la opinión de los egresados universitarios a los cuatro y siete años del egreso. Dado que este programa es de reciente implementación y se aplica por grupos de facultades rotando las facultades consideradas año a año, para el caso de la FHCE se cuenta únicamente con la primera medición a los cuatro años del egreso (año 2016) para el caso de la generación de egreso de 2012. En dicha medición, de un total de 67 egresados, respondieron el formulario 53 de ellos, lo que implica un nivel de cobertura del 84,1%. Tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico los egresados continúan teniendo una fidelidad positiva a la carrera y a la Udelar a los cuatro años de su egreso, ya que el 76,9% elegiría la misma carrera y la misma universidad, mientras que ningún egresado estudiaría la misma carrera en otra universidad.

Gráfico 23: Distribución porcentual de los egresados de grado 2012 de la FHCE a cuatro años del egreso según “Si pudiera volver atrás y fuera libre para elegir una carrera, ¿qué elegiría?”

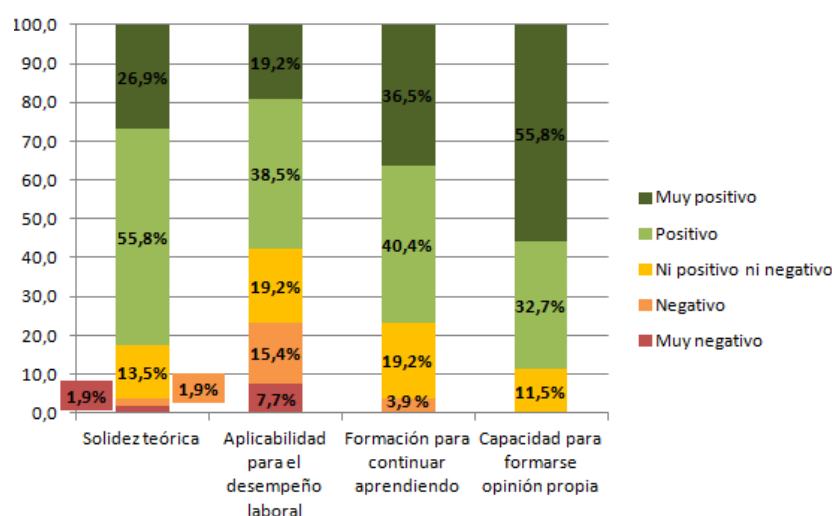


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Cluster A (Generación 2012) - I Línea 1 DGPlan.

Nota: No incluye Licenciatura en Biología Humana.

En lo que respecta a la evaluación que hacen los egresados de la formación recibida a cuatro años de su egreso, la valoración en todos los aspectos considerados por DGPlan es positiva, superando el 50% de egresados con una valoración “Muy positiva” o “Positiva”. La aplicabilidad para el desempeño laboral es la categoría en la que las carreras de la FHCE muestran un peor desempeño, que de cualquier modo en términos generales continúa siendo positivo. Sin embargo, en el estudio presentando en el libro “Egresar en Humanidades” que realizó un seguimiento de los egresados de la facultad en todo el periodo 1996-2010 la inserción laboral fue la principal debilidad de la formación identificada por los egresados (Abbadie, 2018: 67).

Gráfico 24: Distribución porcentual de los egresados de grado 2012 de la FHCE a cuatro años del egreso según valoración de la formación recibida.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Cluster A (Generación 2012) - I Línea 1 DGPlan.

Nota: No incluye Licenciatura en Biología Humana.

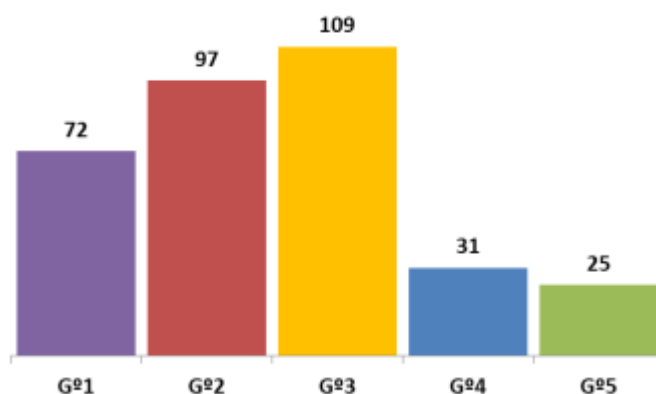
Al considerar otras variables como la incluida en el formulario de egreso de DGPlan para los egresados 2017 referente a si estos se sentían capacitados para ejercer su título, ante la que el 40,8% respondió estar muy preparado y 48% estar preparado, se considera que las debilidades identificadas en materia laboral se vinculan con los espacios disponibles para insertarse laboralmente y no con que los egresados no se sientan capacitados para desarrollarse profesionalmente. En ese marco, se refleja la necesidad de realizar una evaluación rigurosa de los posibles espacios de inserción profesional disponibles para los mismos y la generación de mecanismos para visibilizar los aportes que un egresado de humanidades puede brindar en esos espacios. Además de apostar por la incorporación de nuevas áreas de conocimiento disciplinares y la actualización de los abordajes metodológicos de la disciplina en la malla curricular de las carreras, que según los entrevistados es una de las potencialidades de los nuevos planes de estudio.

5.3 - El personal docente de la FHCE

5.3.1. Composición del plantel docente de la FHCE

Según los datos obtenidos de la base de datos del Departamento de Secretaría de la FHCE en mayo de 2019 la facultad contaba con 334 cargos planta (independientemente de su forma de provisión, efectiva o interina), de los cuales 62 poseían Régimen de Dedicación Total. En este punto es relevante mencionar que en la fecha de la consulta existían cargos de planta catalogados como vacantes, pero los mismos fueron incluidos en el conteo realizado. Ello se hizo de esta forma porque desde el Departamento de Secretaría se nos informó que el hecho de que dichos cargos se registraran como vacante no significaba que esos recursos no se estuvieran utilizando dado que es una práctica común que los docentes que se acogen a otras modalidades traspasen a su nuevo cargo las horas del cargo que poseían previamente. Es decir, que no existe una subutilización de recursos; además, dichos recursos, incluso con este pasaje de horas, se mantienen dentro de los mismos institutos o áreas. Entonces, para esta dimensión se optó por presentar de forma agregada todos los cargos de planta incluyendo los catalogados como vacantes en la forma de registro para reflejar de forma más ajustada los recursos disponibles para cargos docentes. Se trata de cargos y no de personas, lo que implica una diferencia con los análisis presentados en las Dimensiones de Investigación y Extensión. (Criterio A.a. pág.102; A.b. pág.102).

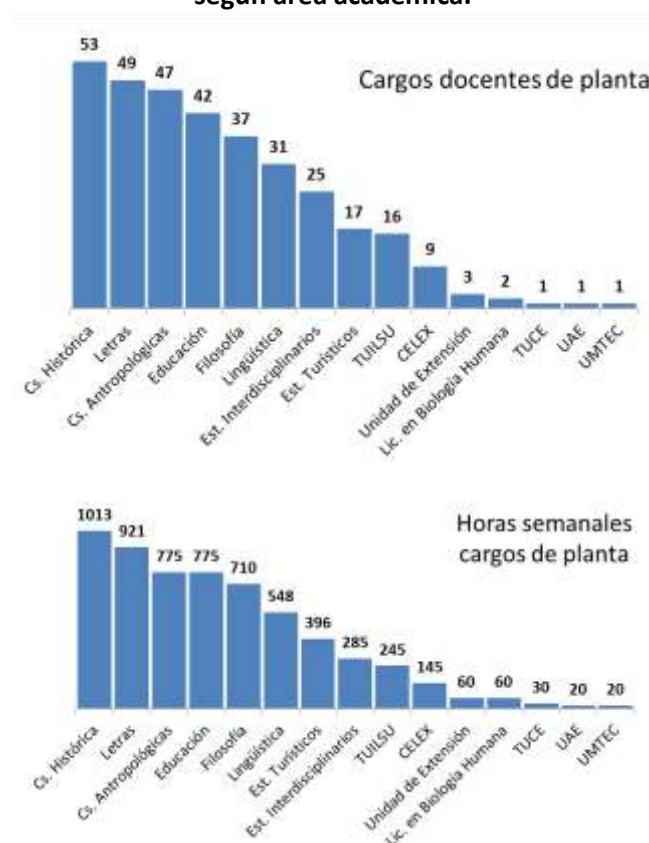
Gráfico 25: Distribución de cargos docentes de planta de la FHCE en Mayo de 2019 según grado.



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos Mayo-2019, Departamento de Secretaría FHCE.

Tal como se puede apreciar en el gráfico precedente para el caso de los cargos de planta, el grado docente con más cargos de la FHCE es el Grado 3, siendo los grados dos y uno quienes lo siguen en cantidad. A su vez el promedio de carga horaria semanal de dichos cargos es de 18 horas. Por otra parte son el Instituto en Ciencias Históricas y el Instituto de Letras los que cuentan con más cantidad de cargos de planta y también con más horas correspondientes a dichos cargos siendo seguidos por los demás institutos de la facultad (ver gráficos a continuación; por información desagregada por espacio académico ver ANEXO 10).

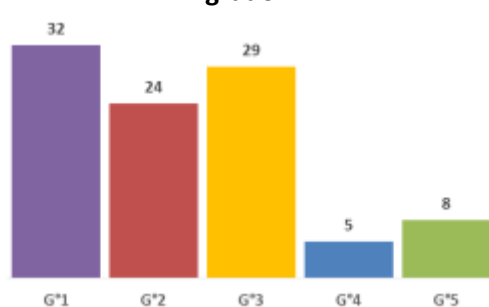
Gráfico 26: Distribución de cargos docentes y horas docentes de la FHCE en Mayo de 2019, según área académica.



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos Mayo-2019, Departamento de Secretaría FHCE.

Por otra parte, en mayo de 2019 la FHCE contaba con 98 cargos contratados cuya distribución se detalla en los gráficos presentados a continuación. El promedio de la carga horaria de los cargos contratados era de 17 horas semanales, y la mayoría de los mismos implicaban una carga horaria de 20hs (31 cargos del total de contratados), siendo seguidos por los cargos de 10hs (22 cargos contratados). A su vez, es relevante mencionar que seis de los cargos grados 5 correspondían a los asistentes académicos de decanato por lo que tienen un rol de gestión, mientras que los otros dos cargos se orientaban al dictado de curso. Por otra parte, en el caso de los grados 4 todos tenían a cargo dictados de cursos, y cuatro de ellos se orientaban al CIO AS en la sede del CURE en Maldonado con una carga horaria de 10hs.

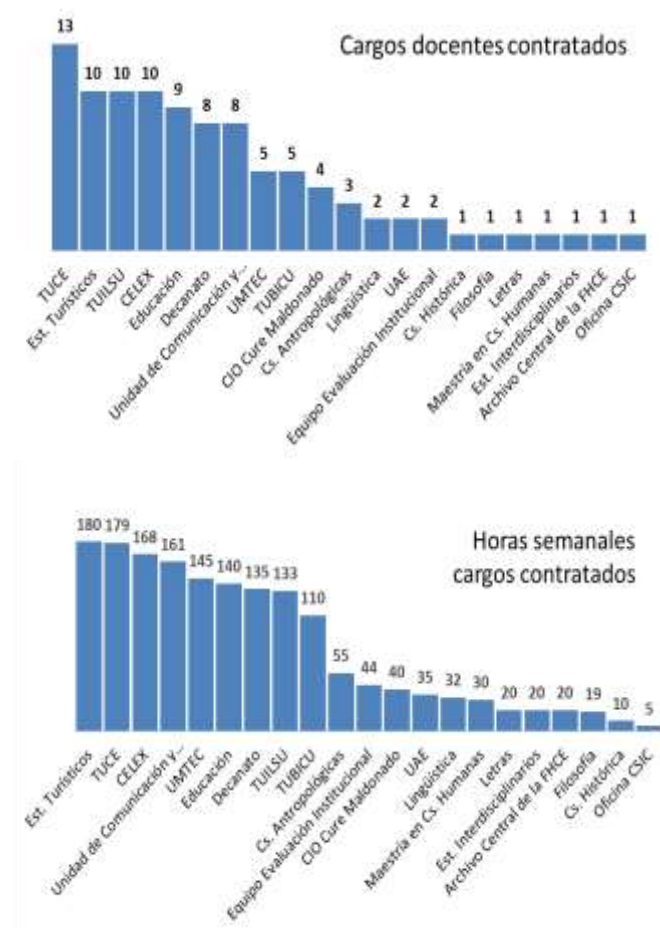
Gráfico 27: Distribución de cargos docentes contratados de la FHCE en Mayo de 2019 según grado.



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos Mayo-2019, Departamento de Secretaría FHCE.

Los cargos contratados son claves para algunas de las áreas y espacios académicos de la FHCE. Este es el caso de la TUBICU que no cuenta con cargos de planta destinados exclusivamente a ella. Para la TUCE también son centrales dichos cargos ya que cuenta con un único cargo de planta grado 3, que corresponde a la coordinadora de la tecnicatura, y 13 cargos contratados (12 grado 3 y 1 grado 1). Es decir, que los cargos contratados son claves para el dictado de los cursos de la carrera con más ingresos del Servicio. Por su parte, en el caso de la TUILSU los docentes contratados también son recursos claves ya que cuenta con 16 cargos de planta y 10 cargos contratados. Para el caso de Dramaturgia dos docentes de planta del Instituto de Letras son los recursos docentes que destina la FHCE ya que, recordemos, esta Tecnicatura se brinda en conjunto con la EMAD (IMM). En la entrevista realizada a la coordinadora de la carrera, la fragilidad presupuestal que presentaba la misma fue mencionada como un punto crítico. Finalmente, también los cargos contratados son claves en el caso de la Unidad de Medios Técnicos (UMTEC) que, si bien no es un espacio académico, es provista con cargos docentes.

Gráfico 28: Distribución de cargos docentes contratados y horas docentes de la FHCE en Mayo de 2019, según área académica.



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos Mayo-2019, Departamento de Secretaría FHCE.

Nota: No se consideran extensiones horarias.

Además de los cargos de planta y contratados, el servicio contaba con 119 cargos financiados por proyectos y/o convenios, sumados a 90 colaboradores honorarios y docentes libres, en mayo de 2019. Siendo el Instituto de Ciencias Antropológicas el que presentaba más cargos honorarios y libres, seguido por el Instituto de Letras.

Tabla 22: Distribución de docentes contratados por proyectos y/o convenios a mayo de 2019, según área académica.

PROYECTO/CONVENIO	G°1	G°2	G°3	G°4	G°5	TOTAL
CSIC	38	18	6	---	---	62
Fondo Clemente Estable	4	6	2	---	---	12
CSE	6	3	2	1	---	12
CSEAM	---	---	3	---	---	3
CONVENIOS	19	6	4	1	---	30
TOTAL	67	33	17	2	0	119

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos Mayo-2019, Departamento de Secretaría FHCE.

Tabla 23: Distribución de docentes honorarios y libres de la FHCE a mayo de 2019, según área académica.

ÁREA/ESPACIO ACADÉMICO	N° DOCENTES
Área de Est. Interdisciplinarios	4
Cátedra UNESCO	7
CELEX	5
Instituto de Cs. Antropológicas	28
Instituto de Cs. Histórica	10
Instituto de Educación	7
Instituto de Filosofía	9
Instituto de Letras	16
Instituto de Lingüística	3
Unidad de Extensión	1
TOTAL	90

Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos Mayo-2019, Departamento de Secretaría FHCE.

Para calcular los indicadores referidos en el “Criterio A.c. pág.102” de las pautas de la CEIyA sobre suficiencia del cuerpo docente, se consideraron a los cargos (334 cargos) y horas docentes de planta (6.003hs), y a los estudiantes activos del servicio en los términos que fueron detallados en el apartado de estudiantes (3.309 estudiantes con actividad en 2017 y 2018, no se considera generación de ingreso solo estudiantes con actividad). En ese marco, la cantidad de horas docentes por estudiantes es de 1,8 horas; mientras que la razón de docentes equivalentes (150 docentes equivalentes) sobre estudiantes activos es 22, lo que implica que en el servicio hay 22 estudiantes por docente equivalente de planta. Entendiendo que un docente equivalente corresponde a 40hs docentes (**Criterio A.b. pág.102; A.c. pág.102**).

En este sentido, también se consultó al respecto a las directivas de los institutos en las entrevistas realizadas, en las que se planteó la necesidad de contar con más docentes de grado tres o mayor para atender la demanda de los cursos de grado y posgrado, para los cuales los responsables deben tener como mínimo dicho grado. Por otra parte, en algunos casos se manifestó que los docentes grado dos en la práctica tienen a cargo el dictado de un porcentaje de clases mayor del que deberían tener, situación que se agrava con los años sabáticos de los grados superiores. Mientras que, por el contrario, en posgrados en donde solo pueden dictar clases los grados superiores a tres, la sobrecarga de los docentes de mayor grado se maximiza.

En ese sentido, en la encuesta realizada a los docentes para esta evaluación se les consultó a aquellos que manifestaron dictar cursos en 2018, qué porcentaje de clases habían tenido a su cargo constatándose que efectivamente los grados tres, cuatro y cinco, son los que en mayor medida manifiestan haber dictado más del 80% de las clases del curso (70%, 50% y 55% respectivamente). Mientras que las categorías seleccionadas en mayor medida por los grados dos fueron “Entre el 21 y 40% de las clases” y “Entre el 41 y 60% de las clases” (41,7% en cada categoría), los grados uno indicaron como categoría principal dictar menos del 20% de las clases (66% de los encuestados). En cuanto a las responsabilidades en materia de corrección de evaluaciones estudiantiles, “Más del 80%” fue la categoría más seleccionada por los grados dos y superiores, aunque los primeros lo hicieron en menor medida que los demás (37%).

A continuación, se presenta la valoración de los docentes encuestados respecto a la adecuación entre su cargo docente y las responsabilidades que tiene:

Tabla 24: Distribución porcentual de los docentes de la FHCE por grado según su valoración de la “Relación entre el grado docente que ocupa y las responsabilidades reales que tiene”.

Grado Docente	Muy negativa	2	3	4	Muy positiva	Total respuestas
1	18,2%	11,4%	22,7%	27,3%	20,4%	44
2	11,8%	23,5%	26,5%	20,6%	17,6%	34
3	2,6%	15,8%	42,1%	34,2%	5,3%	38
4	0,0%	14,3%	42,8%	28,6%	14,3%	7
5	10,0%	0,0%	10,0%	50,0%	30,0%	10
Co.honorario	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	2
% total	10,4%	15,6%	29,5%	28,8%	15,7%	135

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta docente realizada en el proceso de autoevaluación.

En los docentes encuestados en general hay una valoración positiva de la relación entre sus responsabilidades y el grado docente que tienen, aunque efectivamente son los grados dos los que tienen una percepción más negativa, el 35,3% tiene una percepción muy negativa o negativa de esta relación. En cuanto a la valoración de la relación entre la cantidad de horas que trabaja y las que tiene su cargo quienes tienen una posición más negativa son los docentes grado cuatro, de los cuales el 50% se posiciona en las dos categorías más negativas, siendo seguidos por los docentes grado tres, dos y uno (41%, 36,4% y 30,2% respectivamente).

5.3.2 Formación del cuerpo docente

En materia de formación de los docentes de la FHCE la información censal encontrada data de 2015, año en el que se realizó el último Censo de Funcionarios Universitarios a nivel central de la Udelar. A su vez, no se cuenta con un sistema unificado en donde encontrar los currículums vitae de los docentes. En ese marco, se optó por presentar la información recabada en la encuesta realizada en este proceso de autoevaluación a los docentes que actualmente ocupan cargos en Facultad que permite tener un panorama más actual de la realidad. En dicha encuesta, se identificó que la amplia mayoría de los docentes que completaron la encuesta

finalizó o se encuentra cursando alguna formación de posgrados (81,1%). Por otra parte, de quienes no han finalizado su formación terciaria de grado la amplia mayoría ocupan grados 1 (doce docentes de un total de quince). Estos niveles de formación, que fueron desagregados con más detalle respecto a los grados docentes en la sección de formación en investigación, son coherentes con la envergadura del proyecto académico de la FHCE. En cuanto a formación específica en pedagogía y didáctica, el 58% manifestó contar con algún tipo de formación en la materia; en ese punto es importante puntualizar que según algunos de los entrevistados en los planes de estudio de grado anteriores se incluían cursos vinculados a ellas (**Criterios B.a. pág.103; B.c. pág.103**).

Desde la Facultad se han hecho esfuerzos para fomentar que los docentes terminen sus estudios de doctorado; en ese sentido, en el decanato anterior se ofrecieron tres becas desde la FHCE para liberar horas de enseñanza a los docentes grados tres, cuatro y cinco, para que escribieran sus tesis doctorales. A su vez, en algunas entrevistas se manifestó que a nivel de los espacios académicos se generaban estrategias para liberar a los grados inferiores para que pudieran avanzar en sus trabajos finales de posgrado, pero que no siempre era posible como consecuencias de las responsabilidades de los demás docentes (**Criterio B.a. pág.103**).

En cuanto a la relación existente entre la formación de los docentes y los cursos que dictan en la encuesta se incluyó una pregunta al respecto a aquellos docentes que manifestaron haber dictado cursos en 2018 (en caso de haber dictado más de un curso se les solicitó que respondieron pensando en el curso al que le dedicaron más horas). En ese sentido se identificó que ningún docente de los que respondieron esta pregunta (101 docentes) considera que su formación está nada o poco relacionada con el curso que tiene a cargo, la amplia mayoría piensa que está “Relacionado” (74%) y el 25% que está muy relacionada, un docente se ubicó en una posición intermedia (**Criterio B.b. pág.103**).

En lo que respecta a la experiencia profesional de los docentes, en la encuesta se identificó que la amplia mayoría tiene una larga experiencia en el ámbito universitario. Lo cual es concordante con la edad promedio de los docentes de la facultad, 42,6 años. A su vez, el 76% manifestó contar con experiencia profesional externa al ámbito académico (**Criterio B.sin especificar pág.103**).

Tabla 25: Distribución porcentual de los docentes de la FHCE según distancia en años de su primera experiencia laboral en el ámbito académico.

Años de experiencia en ámbito académico	%
Menos de 2 años	13,3%
De 3 a 5 años	13,3%
De 6 a 10 años	24,5%
De 11 a 20 años	27,3%
De 21 a 30 años	11,8%
Más de 30 años.	9,8%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de encuesta docente realizada en el proceso de autoevaluación.

En lo que respecta al multiempleo se observó que el 65,7% de los docentes encuestados tienen otro trabajo además de su cargo docente principal en la FHCE, esta situación es más marcada en los grados uno (81% tiene otro trabajo) y dos (71%). Esta es una preocupación que fue remarcada por la mesa ejecutiva de ADUR planteando que es consecuencia de las bajas cargas horarias de los docentes de grados inferiores, siendo una realidad que limita el sentido de pertenencia de los docentes respecto a la Facultad y también implica dificultades para cumplir con todas las responsabilidades laborales.

Para finalizar, es importante remarcar, que la sobrecarga que implican las responsabilidades de enseñanza en el marco de un cuerpo docente que en varios institutos se visualiza como escaso junto con las actividades de gestión que deben asumir los docentes (por ejemplo, en el marco de las comisiones de carrera), son puntos que fueron mencionados como críticos en gran parte de las entrevistas. En ese sentido, se planteó que en algunos casos los docentes ven limitada su producción en investigación o deben dedicar horas extras para cumplir con las exigencias requeridas en sus carreras como investigadores, a causa de su sobrecarga en materia de enseñanza (como ya se mencionó en la Dimensión Investigación). Por lo que se entiende que el cuerpo docente con el que cuenta el Servicio no es suficiente (**Criterio A.c. pág.102**).

5.4 - Personal técnico, administrativo y de servicios

En base a la información que brindó el Departamento de Secretaría construida sobre el registro de Sección Personal, en mayo de 2019 la FHCE contaba con 102 funcionarios técnico, administrativo y de servicio (en adelante TAS). Además, existían 8 vacantes (en diferentes escalafones y grados); 2 de los 8 cargos vacantes estaban siendo subrogados y dos funcionarios poseían pases en comisión para otros organismos (**Criterio A.a. pág.108**). A nivel de toda la Udelar el dato con el que se cuenta es el que se encuentra disponible en el Censo de Funcionarios de Udelar realizado en 2015 (DGPlan 2015). Según dicho censo en 2015, la Udelar contaba con 15.624 funcionarios que ocupan 17.290 puestos; de ellos, 10.799 puestos eran docentes (62,5%), 5.906 correspondían a personal TAS (34%), 258 puestos eran ocupados por becarios y pasantes docentes (1,5%) y 327 por pasantes TAS (1,9%). Para el caso de la FHCE en dicho censo se detalla que la facultad contaba con 90 funcionarios TAS.

A nivel de Udelar en general, el 66% de TAS eran mujeres, porcentaje que se traduce en TAS de FHCE a un 70%. La casi totalidad tenía una dedicación horaria de 40 horas semanales en FHCE, lo cual acompaña al promedio general de Udelar (40,1 horas semanales, según el mismo Censo). En relación a la edad, según ese mismo Censo, FHCE presentaba una distribución que alcanzaba un tercio en el tramo de 40 a 49 años, luego un cuarto entre 30 y 39 años, y otro cuarto entre 50 y 59 años, y luego unas puntas en torno a 6-7 % para los que llegan hasta 29 años y los mayores de 60 años. Se trata de una distribución casi “normal” en términos estadísticos (campana de Gauss), por lo que el promedio casi coincide con la mediana, similar a los 43 años en la Udelar en general.

En cuanto a su distribución en el escalafón a continuación se presentan los datos a mayo de 2019 para el caso de la FHCE y del censo de Personal de 2015 para el nivel central (las definiciones de los escalafones fueron extraídas del Censo, **Criterio A.a. pág.109**):

- a. en FHCE el 12% se ubicaba en mayo del presente año en el Escalafón A (Profesional, que comprende los cargos y contratos de función pública a los que sólo pueden acceder los

profesionales, liberales o no, que posean título universitario expedido, registrado o revalidado por las autoridades competentes y que correspondan a planes de estudios de duración no inferior a cuatro años), mientras que en Udelar en general según el censo 2015 este escalafón llegaba a 13,7%;

b. en FHCE 5% se ubicaba en el Escalafón B (Técnico, comprende los cargos y contratos de función pública de quienes hayan obtenido una especialización de nivel universitario o similar, que corresponda a planes de estudio cuya duración deberá ser equivalente a dos años, como mínimo, de carrera universitaria liberal y en virtud de los cuales hayan obtenido título habilitante, diploma o certificado. También incluye a quienes hayan aprobado no menos del equivalente a tres años de carrera universitaria incluida en el escalafón A), al igual que el 5% de Udelar en general;

c. en FHCE el 47% se ubicaba en el Escalafón C (Administrativo, comprende los cargos y contratos de función pública que tienen tareas asignadas relacionadas con el registro, clasificación, manejo y archivo de datos y documentos y el desarrollo de actividades como la planificación, coordinación, organización, dirección y control, tendientes al logro de los objetivos del servicio en el que se realizan, así como toda otra actividad no incluida en los demás escalafones), superior al promedio de 28% de Udelar en general;

d. en FHCE el 5% se ubicaba en el Escalafón D (Especializado, comprende los cargos y contratos de función pública que tienen asignadas tareas en las que predomina la labor de carácter intelectual, para cuyo desempeño fuere menester conocer técnicas impartidas normalmente por centros de formación de nivel medio o en los primeros años de los cursos universitarios de nivel superior. La versación en determinada rama del conocimiento deberá ser demostrada en forma fehaciente), llegando a un 14% en Udelar en general;

e. en FHCE, el 18% se ubicaba en el Escalafón E (Oficios, comprende los cargos y contratos de función pública que tienen asignadas tareas en las que predominan el esfuerzo físico o habilidad manual o ambos y requieren conocimientos y destreza en el manejo de máquinas o herramientas. La idoneidad exigida deberá ser acreditada en forma fehaciente), mientras que en Udelar en general era el 15%;

f. en FHCE 13% se ubicaba en el Escalafón F (Servicios generales, comprende los cargos y contratos de función pública que tienen asignadas tareas de limpieza, portería, conducción y transporte de materiales o expedientes, vigilancia, conservación, y otras tareas similares), siendo en Udelar en general del 20%.

En relación a estos dos últimos escalafones, surge una diferencia entre cómo se considera al servicio de Vigilancia según el Censo 2015 (en el Escalafón F, siguiendo su descripción) y cómo se lo considera en los documentos sistematizados en el Depto. de Secretaría de FHCE, que lo ubica en el Escalafón E. Los apartados anteriores, en relación a FHCE, siguen la apreciación del Depto. de Secretaría de FHCE, ya que algunos integrantes de la sección Vigilancia, en entrevista que se mantuvo en agosto 2019, nos confirmaron pertenecer al Escalafón E. En el mismo sentido, se elaboraron los cuadros que figuran en la separata.

Retomando la información presentada en el censo, una amplia mayoría cercana al 75% en FHCE situaba al personal TAS en niveles educativos medios y altos (**Criterio A.c. pág.109**), con secundaria incompleta (4º a 6º) como mínimo, especialmente vinculados a los requisitos de los escalafones A, B y C, llegando hasta la formación universitaria de grado y posgrado. No se accedió a la información desagregada para el caso de FHCE, pero siguiendo los cuadros del Censo 2015 de la Udelar, se aprecia que todos los escalafones muestran aumentos en sus

niveles educativos en relación al Censo 2009 (p. 80) y ello también es visible con una tendencia en que la que los jóvenes alcanzan mayores niveles que quienes se ubican en las edades más avanzadas en torno a 60 años (p. 77).

Además, en relación a la formación, la Udelar cuenta con el Instituto de Capacitación y Formación (ICF), como ámbito específico para la formación permanente del personal TAS (**Criterio A.e. pág.109**); ofrece una amplia diversidad de programas, distribuidos en cuatro áreas de formación en competencias: básicas y técnicas (por ejemplo, manejo y uso de la plataforma EVA, y el uso del desfibrilador), comunicacionales (elaboración de informes, manejo de redes sociales, portugués e inglés básicos y actualización de normativa), para la gestión (sistemas de concursos, personal y administración de la enseñanza) y de formación para formadores (gestión de cambio organizacional, comunicación organizacional, y planificación, operaciones y procesos). Según se desprende del Censo 2015, se conformaron 51 grupos con 953 asistentes en total, a un promedio de 19 asistentes por grupo.

A nivel de FHCE, siguiendo al Censo 2015, para el conjunto de propuestas fueron convocados 42 TAS, se inscribieron 31, asistieron 28 y aprobaron 24 (86% de los que asistieron). En este sentido, según valoraron las entrevistadas de las Direcciones de los Departamentos involucrados (Gobierno, Secretaría, Contaduría, Biblioteca, Enseñanza), la difusión que llega es adecuada en tiempo y forma. Asimismo, señalaron que desde las direcciones se intenta fomentar la participación en estas instancias, pero no siempre resulta sencillo para no resentir el servicio, amén de que queda librado, en los hechos, a la iniciativa y el interés de cada funcionario TAS. Cabe anotar aquí que este punto de vista es coincidente con lo expresado por un integrante de la Mesa Permanente de AFFUR. Además, la información que administra Sección Personal no siempre está sistematizada en una lógica que permita indagar en necesidades formativas, sino que se encuentra planteada en ítems que constituyen los pilares de la carrera funcional.

En este punto, es importante recordar, que en el marco del presente proceso de autoevaluación se aplicó una encuesta a los funcionarios TAS, pero por el carácter exiguo de los plazos no fue posible analizar la información emergente, la cual no solo permitirá contar con información más actualizada respecto a las características educativas de los mismos, sino que también identificar si desean continuar formándose e identificar los motivos por los cuales no lo hacen, en caso que fuera así. Actualmente es posible adelantar que en el marco de la entrevista realizada a las personas encargadas de las secretarías de los institutos y otras áreas académicas de la FHCE, éstas manifestaron que no podía formarse por no contar con funcionarios que las suplieran en su trabajo para poder acudir a los cursos. Esta situación es aún más grave cuando se consideran las licencias médicas de dichas personas, ya que al usufructuar ese derecho las funciones de las secretarías se ven fuertemente resentidas por no tener quien supla a la persona titular.

En este sentido, no constituye una obligación. Los derechos y obligaciones de los funcionarios TAS se desprenden de las normativas universitarias de nivel central (UDELAR 2016). En estos mismos documentos, también figuran los criterios para la calificación y la promoción del personal TAS (**Criterios A.f. pág.110; A.g. pág.110**), entre los cuales la formación podría contarse como un mérito para el desarrollo de la carrera funcional, especialmente porque, como se señaló, las convocatorias para los mismos se realizan a nivel central.

Por otra parte, según resulta de las entrevistas realizadas a las Direcciones de Departamentos mencionados, las propuestas del ICF se vinculan a tareas que se desarrollan en el ámbito de Udelar, por lo que una vez que se participa en alguna de las instancias ofrecidas que contribuyen a la formación en ciertas competencias ligadas a esas tareas, no se registran

nuevas necesidades tan rápidamente, más allá que permanentemente estén ingresando nuevos TAS en Udelar. En ocasiones, desde estas mismas Direcciones, se han hecho llegar inquietudes al ICF como demandas recogidas en las conversaciones informales entre funcionarios TAS en FHCE, pero tampoco desde el ICF se cuenta necesariamente con los docentes que se puedan hacer cargo ni con los recursos para financiarlos.

A la vez, muchos de los aspectos que se vinculan a esta formación, no necesariamente se traducen en cursos, sino que muchos de ellos guardan relación con la práctica. Al respecto, las entrevistadas señalan que la cultura organizacional activa sus propios mecanismos de enseñanza y aprendizaje, en la distribución de secciones, ámbitos y equipos de trabajo, roles asumidos, objetivos a alcanzar, más allá que siempre se puedan reconfigurar y resignificar. Por ello, valoran, en ocasiones lo más interesante que deja que un/a funcionario/a TAS de FHCE haya participado en alguna instancia de ICF, es su efecto replicador, que al compartir lo que se aprendió, contribuye a que todos los TAS que entran en relación con él o con ella reflexionen, repiensen y busquen estrategias para la mejora de su tarea.

Estas mismas Direcciones, simultáneamente, valoran como adecuada la cantidad de personal TAS disponible (**Criterio A.b. pág.109**), especialmente en los lugares que más se necesita por la cantidad de personas a las que se debe atender porque son los que entran más en relación directa con los estudiantes: Bedelías de grado y posgrado (Departamento de Administración de la Enseñanza) y Biblioteca (con sus múltiples secciones Préstamos, Hemeroteca, Documentación).

Sin embargo, en donde múltiples actores señalan la falta de personal TAS es en la Unidad de Medios Técnicos (UMTEC), Unidad que se encuentra en proceso de transición y reconfiguración (**Criterio A.d. pág.109**). Constituye una Unidad ciertamente estratégica, ya que es responsable del mantenimiento de Internet en la sede central de FHCE (para actividades docentes en las Áreas e Institutos, y actividades de los y las estudiantes para acceder, entre otros, a la plataforma EVA y los materiales de estudio), y del mantenimiento de equipos e infraestructura, clave para la enseñanza en los salones. Los altibajos en estos rubros hacen que, por ejemplo, docentes deban planificar siempre un Plan B (descarga de archivos realizada previamente, por citar una posibilidad) y no dar por descontado la conexión a Internet en el aula. Si bien se descuenta la muy buena disposición a la colaboración, la demanda desborda la capacidad de atención de los integrantes de UMTEC. También resulta fundamental para la comunicación institucional de FHCE y la gestión de sistemas de las actividades de los estudiantes (escolaridades, inscripción a cursos y exámenes, etcétera).

En relación a esta Unidad, pero en un planteo de un tono más general, desde AFFUR se señala que alguna dificultad puede surgir cuando se convocan como puestos docentes cargos que, en realidad, corresponderían a un perfil más técnico. Tal vez sea por motivos de manejo de plazos, ya que convocar como cargo docente se realiza desde la propia FHCE, más allá que resulte siempre abierto; pero la convocatoria como técnico ya se hace a nivel central y son otros actores e instancias (pruebas, entrevistas, etcétera) los que participan. Pero luego, una vez provisto el cargo, pueden surgir desajustes porque los objetivos, los derechos y las obligaciones devienen de estatutos y normativas diferentes.

Estudiantes y docentes señalan encontrar buena disposición en el vínculo con el personal TAS. Los estudiantes, en las encuestas aplicadas en este proceso, expresan una amplia satisfacción con Bedelía, que es el ámbito de apoyo y gestión más frecuentado por ellos; los docentes, especialmente en las Comisiones Directivas y en las Comisiones de Carrera, valoran positivamente el relacionamiento con las secciones y ámbitos de apoyo y gestión: llamados a concursos, aprobación presupuestal, gestión de los proyectos aprobados centralmente con

traspasos de fondos, compras de materiales, conformación de actas, etcétera. A la vez, comprenden que las etapas de estos procesos hacen a la transparencia de la gestión, pero en ocasiones se vuelven recorridos sinuosos y/o engorrosos. Por su parte, el personal TAS, a este respecto, también valora el diálogo con los docentes, pero a veces son “dos lenguajes diferentes”, y que necesitan de la comprensión mutua, ya que los objetivos académicos requieren una traducción administrativa y viceversa.

Finalmente, las Direcciones de estas secciones sostienen que las dificultades que puedan tener lugar en cada sección, fruto del relacionamiento cotidiano entre personas, se intentan abordar con mentalidad de equipo y de poner por delante los objetivos institucionales a cumplir. En este clima que trata de favorecer el diálogo, cualquier funcionario TAS tiene el canal abierto para realizar cualquier planteo (**Criterio A.h. pág.110**). En este sentido, aunque la Ordenanza de Calificaciones (UDELAR 2016) contempla diversos componentes de evaluación del personal TAS, desde AFFUR se señala que no se cuenta con suficientes pautas que los desagreguen. Al mismo tiempo, AFFUR reconoce que los últimos tiempos han sido de débil participación gremial y ello no contribuye a dar organicidad a los planteos que pudieran corresponder. Más allá de ello, AFFUR participa, en la medida de sus posibilidades, en todas las comisiones cogobernadas en las que es convocada, especialmente las vinculadas a tareas de su competencia: locales, presupuesto, salud y seguridad ocupacional, etc.

5.5 - Equidad de género

En una FHCE que se reconoce como promotora de los derechos humanos y comprometida con una convivencia democrática que lucha contra toda forma de discriminación, las cuestiones vinculadas a las luchas por la igualdad de género constituyen un eje central. En el contexto de estos últimos tiempos, ello se ha acentuado con la movilización de diferentes colectivos y movimientos sociales, especialmente concretada cada 8 de marzo.

Entre la información recabada, este equipo accedió al Informe “Diagnóstico organizacional con perspectiva de género - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación”, elaborado en junio 2014 (Dávalos y Gómez 2014). El mismo resulta de la implementación del Modelo de Calidad con Equidad de Género (MCEG), diseñado por el Instituto Nacional de las Mujeres (INMujeres - MIDES), como órgano rector en políticas de género en Uruguay y la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP), con el objetivo de promover la igualdad en las relaciones laborales entre hombres y mujeres. Hacia 2012 el Consejo Delegado de Gestión Administrativa y Presupuestal de la Udelar aprobó la resolución de implementar el MCEG y en 2013 se firma un convenio con INMujeres para desarrollarlo en siete Facultades, una de ellas FHCE.

Dicho Informe deja anotados comentarios y sugerencias para revertir procesos de desigualdad de género en nuestra FHCE. En el marco de la presente autoevaluación institucional, este equipo técnico compartió los emergentes de este Informe con los diversos actores de la FHCE en las entrevistas que se mantuvieron.

Lo primero, y tal vez más relevante, es que el propio Informe no resulta del todo conocido. Es decir, cuando se introducían algunas preguntas aludiendo a él, primaba cierto desconcierto por no conocer las procedencias de los planteos. Aquí quizá radica un primer desafío: dar a conocer y difundir este Informe de MCEG en FHCE del año 2014. La temática del género es, en principio, asociada a ciertas nociones e imágenes, como haber escuchado de la constitución de una Asamblea de Mujeres que se reúne una vez por mes, haber organizado ciertas acciones durante el mes de marzo para dar visibilidad a la cuestión, haber constituido en 2018 una

Comisión ad hoc para la Prevención de Situaciones Conflictivas, Conciliación y Buen Relacionamento. De todos modos, se tiene presente que esta Comisión no debería abordar sólo cuestiones de género, sino también otro amplio conjunto de temáticas (entre ellas, a modo de ejemplo, cuestiones de seguridad: hurtos, entrada y salida de personas en un edificio público, etcétera).

Los actores que conocían de la conformación de esta Comisión consideran que sería el ámbito para realizar las denuncias que fueran del caso, al referirnos específicamente a cuestiones de género, traducidas en acoso laboral y/o sexual. En general, sostienen que no se han dado discriminaciones basadas en género en sus respectivos ámbitos (secciones de TAS, áreas académicas, movimiento estudiantil, etcétera) y que no ha sido necesario realizar denuncias. Reconocen el carácter delicado del tema y su difícil abordaje por la exposición a la que se someten denunciante y denunciado, dada la falta de protocolos claros de acción frente a las situaciones. Toda la Udelar está aprendiendo a involucrarse con la cuestión, incluso con un conjunto amplio de denuncias realizadas, con escasos recursos de personas y tiempo para investigarlas con el debido proceso.

Al indagar en otros aspectos vinculados al género, dicho Informe señalaba que en el conjunto del personal de FHCE las mujeres constituyen un 60% y los varones un 40%, siendo una relación 69 -31 % entre personal TAS y una relación 52 - 48 % en el personal docente (Dávalos y Gómez 2014). Pero en el seno de estos cargos docentes, la relación establece una suerte de mitades en los grados 1 y 2, los grados 3 y 4 muestran un predominio de las mujeres en una proporción 60 – 40%, e invirtiéndose a favor de los varones en el grado 5, 25 - 75%. Al compartir estos emergentes con los distintos actores e indagar en la sub-representación de las mujeres a nivel de los cargos docentes Grado 5 en FHCE, no surgen cuestionamientos relevantes, sino que se acepta (y/o naturaliza) al asociar roles tradicionalmente desempeñados por este grado a las aptitudes y capacidades supuestamente más desarrolladas por el género masculino: liderazgo, conducción de equipos, exposición pública. Desde ADUR se manifestó que esta diferencia de proporciones en los Grados 5 podría tener una explicación histórica, reflejando una antigua masculinización de la plantilla.

En cuanto a los docentes, como ya fuera presentado en las dimensiones de investigación y extensión, existe una amplia mayoría de generación de proyectos por parte del personal docente femenino. Sería conveniente analizar si esa mayoría es explicada por las proporciones feminizadas de la plantilla docentes por cargo, o si existe algún patrón interno que hace que ciertas mujeres (por ejemplo, de cierto grado docente o área académica) estén sobre-representadas en la generación de proyectos.

Por otra parte, se reconocen las asimetrías en las posibilidades de avanzar en la carrera docente, dada la histórica (in)compatibilidad entre tiempos profesionales y reproductivos. Para ello, aquel Informe (Dávalos y Gómez 2014) sugería: a) ante los llamados con límites de edad, a las mujeres reducir un año por cada hijo y b) estimular a que varones tomaran licencia de medio tiempo hasta los seis meses en lugar de las mujeres. Ante nuestra consulta, los actores entrevistados veían como interesantes las propuestas, pero manifestaban que no se estaba discutiendo formalmente en ningún ámbito, que por “costumbre” las mujeres tomaban esa licencia pero que tampoco era un problema porque la tasa de reproducción estaba disminuyendo y volviéndose cercana a 0 en algunas áreas académicas en las que las mujeres priorizan el desarrollo académico y postergan la maternidad, etcétera. Consideramos importante retomar la discusión para una futura incorporación de estas sugerencias del informe de 2014, a efectos de lograr que la FHCE tenga una cultura más igualitaria que permita ejercer la maternidad y paternidad de forma más integrada a la carrera académica.

La Asamblea de Mujeres de la FHCE es un grupo de reflexión y discusión con perspectiva de género sobre las necesidades del servicio. Funciona desde 2018, se reúne los días 8 de cada mes y es un espacio de participación horizontal para todas las actoras del servicio. Si bien no fue posible concretar una entrevista con integrantes de este grupo, se logró determinar que en el seno de este grupo se han realizado propuestas tales como la conformación de una sala de lactancia y el establecimiento de un espacio de recreación y cuidados dentro de la FHCE. Estas propuestas, y la continuidad de las mismas, son evaluadas muy positivamente ya que van en el sentido del párrafo anterior: integrar la realidad de los cuidados a la vida académica.

Vinculado a los cargos docentes también, el Informe citado registra la distribución por género en los ámbitos de cogobierno. En ese entonces, el Consejo tenía 8 varones (75%) y 4 mujeres (25%) entre sus titulares, siendo 3 varones y 2 mujeres los cinco representantes por el orden docente, 3 varones y ninguna mujer por el orden estudiantil, y un varón y 2 mujeres por el orden de egresados. En relación a la Asamblea del Claustro, 60% eran varones y 40% mujeres, pero entre los seis integrantes de la Mesa del Claustro, sólo uno es varón. Por ende, concluía el Informe, en este órgano se evidencia una mejor distribución por género y mayor proporción de mujeres en su conducción. Se percibe un cierto avance en la actualidad, ya que la actual decana, la Dra. Ana Frega, es una mujer, cargo que históricamente había sido ocupado por hombres en la FHCE. Sin embargo, el Consejo en particular no ha variado demasiado en sus proporciones, ya que posee 7 varones y 4 mujeres entre sus titulares, habiendo aumentado únicamente la representación estudiantil femenina⁵⁷. En cuanto al Claustro, la situación es más paritaria que en 2014, ya que el 49% de los titulares son varones y el 51% son mujeres⁵⁸. La sub-representación femenina sigue siendo preocupante, ya que, como lo sugiere el informe citado, los cargos de poder no reflejan las proporciones de género de la comunidad de la FHCE. Preguntados los distintos actores sobre la cuestión, se responde que la participación siempre es estimulada como forma de involucrarse, de ser protagonista de la marcha de la FHCE, pero que, en definitiva, se trata de opciones personales, por lo que no se aprecian explícitamente eventuales obstáculos para la participación de las mujeres.

Finalmente, en relación al personal TAS, el Informe se plantea: el 100% de los puestos del Escalafón A - Profesional está ocupado por mujeres, incluyendo jefaturas de sección y Direcciones de Departamentos; este porcentaje es mayor aún que el general de Udelar, por el que las mujeres triplican a los hombres en este escalafón (75%-25%), según el Censo 2015. Por otro lado, en el Escalafón E - Oficios hay una presencia relevante de mujeres en la sección de Vigilancia (siguiendo el escalafón caracterizado en los documentos del Depto. de Secretaría) y en el Escalafón F - Servicios Generales hay un equilibrio de varones y mujeres en la sección Limpieza.

Ello muestra un cambio respecto a la situación planteada en el Diagnóstico Organizacional con perspectiva de Género (Dávalos y Gómez 2014). En ese momento, el Escalafón E (que ya incluía a Vigilancia) se mostraba con predominio masculino y el Escalafón F, especialmente en sección Limpieza, el 80% eran mujeres (p. 27).

Al respecto, AFFUR plantea que ello responde a que los perfiles son construidos en las convocatorias realizadas a nivel central, y a las que se pueden presentar todas aquellas personas que entiendan que son idóneas para la tarea. Aunque, en la entrevista con integrantes de Sección Vigilancia, se comenta que pueda surgir alguna dificultad de horarios cuando se debe compatibilizar con tareas de cuidados de familiares que, en general, afectan en mayor medida a las mujeres.

⁵⁷ <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/institucional/cogobierno/consejo-de-facultad/integrantes>

⁵⁸ <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/institucional/cogobierno/asamblea-del-claustro/integrantes>

6. INFRAESTRUCTURA

En este capítulo, se abordarán los aspectos estructurales a diversas escalas: edilicia, estructural y de organización interna de los espacios dentro del edificio principal, hasta los aspectos tecnológicos asociados al funcionamiento cotidiano de la FHCE. Finalmente, se hizo un análisis detallado de la situación infraestructural de la Biblioteca de la FHCE.

Las cuestiones que se presentarán a continuación se han venido considerando, a distintos niveles y en diversos ámbitos de FHCE, ante la perspectiva de acceso a una nueva sede de FHCE, a construirse en el predio delimitado por las calles Eduardo Acevedo, Canelones, Emilio Frugoni y Maldonado. Hacia fines de 2017 se conformó una Comisión, llamada Pro – Nueva Sede, integrada por el Decano en ejercicio en aquel momento, Prof. Dr. Alvaro Rico, distintos delegados de los diferentes Institutos y Áreas, e integrantes de la Dirección General de Arquitectura (DGA) de Udelar. Dicha Comisión procesó algunos intercambios sobre las necesidades actuales de FHCE y los requerimientos de posibles escenarios futuros. También, a través de esta Comisión, se mantuvieron diálogos, por ejemplo, con Comisiones Directivas de Institutos y Áreas.

Todos ellos constituyeron insumos para la reflexión compartida y para imaginar el futuro de FHCE y considerar cuáles son las mejores opciones para cumplir su finalidad. También el Consejo de FHCE, por su parte, avanzó en este intercambio, y DGA ha reunido elementos de estos diferentes ámbitos para integrar en su proyecto los espacios para las funciones universitarias, el esparcimiento, la circulación, la biblioteca, la creciente diversidad de ofertas académicas, los soportes técnicos y el equipamiento, la accesibilidad, entre otras cuestiones. El traslado no cuenta con fecha aproximada aún, pero por experiencias anteriores en otros servicios universitarios, se estima que podría darse en el entorno del año 2025.

6.1 - Evidencia de la disponibilidad, accesibilidad, funcionalidad y seguridad de aulas, laboratorios y otros espacios de enseñanza, investigación y extensión.

FHCE desarrolla actualmente sus actividades en distintas sedes:

- a. En sede central, con entradas por la calle Uruguay 1695 y por la calle Magallanes 1577; en ella, cuenta con 15 espacios que pueden funcionar como aulas (**Criterio A.a. pág.112**), incluyendo, por ejemplo, la Sala del Consejo de FHCE; estos salones, junto a las Áreas e Institutos y las oficinas administrativas totalizan 6.311 metros cuadrados;
- b. en el Aulario del Área Social y Artística, en la calle Gonzalo Ramírez esquina Eduardo Acevedo, en el que se comparten los gastos operativos con otros servicios de Udelar, correspondiéndole a FHCE la utilización de tres aulas;
- c. la Casa de Posgrados “José Pedro Barrán”, sita en la calle Paysandú 1672 esquina Magallanes, que actualmente también da cabida al Departamento de Antropología Social y Cultural (Instituto de Ciencias Antropológicas) y al Departamento de Romanística y Español (Instituto de Lingüística), y dispone de 496 metros cuadrados;

d. la Casa Lago, ubicada en la intersección de Avda. Italia y Av. Manuel Albo, en la que se encuentran instalado el Departamento de Teoría del Lenguaje y Lingüística General del Instituto de Lingüística y el Instituto Confucio, de 374 metros cuadrados;

e. en distintas sedes del Interior, Centro Universitario Regional (CENUR) Norte, en Salto; Centro Universitario Regional Este (CURE), en Maldonado y Rocha; y en distintas sub- sedes departamentales (Rivera, Melo, Trienta y Tres, Paysandú y Tacuarembó), existen Polos de Desarrollo y/u ofertas de Ciclos Iniciales Optativos.

En ocasiones, por motivos de escasez de espacios para el desarrollo de la enseñanza, se alquilan salones en el Instituto Salesiano de Formación (ISF), ubicado en la calle Mercedes 1776, entre Gaboto y Tristán Narvaja. En este edificio, se pueden alquilar hasta un máximo de 5 salones. Además, se alquilan otros salones en la ex – sede de la Licenciatura en Comunicación en la calle Leguizamón 3666 (Buceo, Montevideo).

Ello se visualiza en la siguiente tabla:

Tabla Nº 26: Caracterización de espacios físicos que utiliza FHCE (en Montevideo)

Espacio	Dirección	Metros cuadrados
Sede central	Uruguay 1695	6.320
Casa Lago	Manuel Albo 2663	376
Laboratorio de Arqueología	Paysandú 1810	220
Casa de Posgrados	Paysandú 1668	476
Instituto Salesiano de Formación	Mercedes 1776	231
Aulario Área Social y Artística	Gonzalo Ramírez 1915	150
Aulas	Leguizamón 3666	s/d
Total		7.772

Fuente: Estadísticas Básicas 2017 (DGPlan)

Estos espacios son hoy reconocidos por la amplia mayoría de la comunidad universitaria como insuficientes, especialmente en un escenario de demanda creciente de educación superior, que se constata en un aumento de la matrícula de ingreso de estudiantes a la vez que se diversifican las propuestas a nivel de grado (con nuevas carreras ofrecidas y con más unidades curriculares ofrecidas, como optativas y electivas, en el contexto del nuevo plan de estudios) y posgrado (nuevos énfasis de la Maestría y apertura del Doctorado).

Por otra parte, el edificio de la sede central ha sido construido hace muchos años y muestra algunas limitaciones: a) el deterioro propio de una estructura antigua que implica permanentes tareas y gastos de mantenimiento; b) la búsqueda permanente de creación de nuevos espacios, volviendo los recorridos por pasillos algo sinuosos, combinando escaleras, entresijos, mamparas, etcétera.

También el edificio constituye una herencia visible de otros tiempos con una enseñanza secundaria y universitaria con menos estudiantes y, por tanto, con los salones necesarios; si

bien las humanidades aún no conforman un área de estudios que presente altos índices de masividad, sí se requieren espacios distintos para cursos diferentes, por lo que en ocasiones no hay una proporción ajustada entre el tamaño del salón y los estudiantes participantes. La Sección Bedelía, especialmente a nivel de grado, asigna los salones en base a la cantidad de estudiantes inscriptos pero que no siempre coincide con los que efectivamente asisten a los cursos; algunos días luego de iniciados los cursos, en base a diálogos con los docentes, intenta ir reajustando, de modo de no incurrir en gastos innecesarios (alquiler del ISF) e intentar concentrar los movimientos en la sede central. Esta cuestión es particularmente visible en el turno nocturno (18 a 23 horas), dado que en él se concentra la mayoría de los cursos, dada por el ciclo de rotación de los mismos resuelto por el Consejo con la estructura: Matutino - Nocturno - Vespertino - Nocturno, en el transcurso de los años, a excepción de la Licenciatura en Educación que el propio Consejo, desde hace ya varios años, situó a todos sus cursos en la noche.

Por otro lado, las trayectorias de los estudiantes de grado son sugeridas, pero no taxativas; es decir, en la mayor parte del recorrido académico no existen previas; en este sentido, lo único que se puede atinar a tener presente, junto con las Comisiones Directivas de cada Instituto y las Direcciones de Carrera, es no superponer unidades curriculares de un mismo semestre de esa trayectoria sugerida. Pero no se puede considerar todas las combinaciones posibles de realizar cursos, por lo que en ocasiones sucede que un estudiante cursa una unidad curricular que tiene lugar en el Aulario del Área Social y Artística, y a continuación debe trasladarse a la sede central para asistir a otra unidad curricular. Dadas las condiciones actuales, no se visualizan alternativas en el corto plazo, salvo lo que efectivamente sucede, como lo sostienen los distintos actores: docentes y estudiantes que acuerdan finalizar antes la primera unidad curricular para dar tiempo al traslado, o estudiantes que se retiran antes de la primera unidad curricular y llegan algo después de iniciada la segunda, etcétera. También Bedelía de grado, a estos efectos, tiene presente el régimen del dictado de la unidad curricular, dejando estos movimientos más complejos para las aquellas que son de carácter teórico y, por tanto, no tienen asistencia obligatoria.

Las aulas, tanto en la sede central, como en el ISF y Aulario del Área Social y Artística, cuentan con proyector, computadora y equipos de audio para el desarrollo de los cursos (**Criterio A.d. pág.113**). En general, funcionan adecuadamente; pero, según comentan las Comisiones Directivas de los Institutos, se deben planificar las clases manejando un repertorio de diversas alternativas, principalmente porque la conexión a Internet resulta discontinua. Como ya se mencionó, no se pudo acceder al diálogo con UMTEC para conocer más en profundidad los avatares de estos asuntos y las dificultades que se generan, pero el planteo sobre la conectividad resultó recurrente en los diferentes diálogos que se mantuvieron; decíamos recién su situación en las aulas, pero también es discontinua en Biblioteca y en algunos Institutos y Áreas (**Criterio A.n. pág.115**).

En relación a la accesibilidad a las aulas (**Criterio A.h. pág.114**), la FHCE ha transitado un conjunto de transformaciones en los últimos años, recogidas en las *Memorias y Rendición Social de Cuentas 2010-2018* (Decanato 2018c), que han intentado mejorarla, aun con los desafíos que implica pensar alteraciones en un edificio antiguo, diseñado para otra dinámica. En esta dirección, pueden citarse:

- a. la colocación de un ascensor que implicó, a su vez, la reubicación de escaleras;
- b. la colocación de rampas que permiten acceder al ascensor desde la calle Paysandú.

Por lo demás, aun mejorando estos niveles de accesibilidad, un eventual recorrido por FHCE resultará sinuoso, con algunos pasillos estrechos que pueden dificultar los giros de una silla de ruedas, con innumerables desniveles con escalones y escaleras sorteados con otras rampas, etcétera.

De la misma forma, se avanzó en la habilitación de Bomberos y en el mejoramiento de la seguridad ante incendios, especialmente en una gradual renovación de las instalaciones eléctricas y en la señalización de las salidas; a su vez, ello también favoreció la iluminación en las aulas, de modo de cumplir su finalidad como lugar de estudio. De todos modos, según se nos consignó en el diálogo que se mantuvo con quien hoy ocupa el cargo subrogante de Intendencia, se registran aspectos de seguridad no contemplados suficientemente, como exclusión de zonas de circulación cuando se están realizando obras o las garrafas de supergas colocadas en un patio interno a falta de algún depósito. A propósito, se nos señaló que ese mismo patio presenta dificultades al transitarlo, debido al deterioro de su escalera y a la presencia permanente de palomas, con todo lo que ella acarrea.

FHCE cuenta con un laboratorio de Arqueología y Antropología Biológica, ubicado en la calle Paysandú, entre Tristán Narvaja y Daniel Fernández Crespo, de 220 metros cuadrados. También es aprovechado por el grupo de investigadores reunidos en torno al Laboratorio de Arqueología del Paisaje y del Patrimonio en Uruguay (LAPPU), unidad asociada al Centro Universitario Regional Este (CURE). En este laboratorio realizan prácticas estudiantes de estas dos orientaciones de Antropología e investigan los docentes (**Criterio A.b. pág.112**).

Por otro lado, dada la conformación disciplinar de las humanidades, los propios Institutos y Áreas constituyen espacios para la investigación (**Criterios A.b. pág.112; A.e. pág.113**): reuniones de grupos de trabajo, lecturas de materiales, redacción de informes, realización de entrevistas, indagación en archivos, etcétera. Al respecto, como se verá luego específicamente al abordar la cuestión de la investigación, los espacios destinados a la misma no resultan los más apropiados, según los planteos realizados por docentes en las entrevistas que se mantuvieron para este proceso de autoevaluación: espacios acotados, con una delimitación en base a mamparas que, al no llegar hasta el techo, no hace posible el aislamiento acústico.

Esto mismo es posible afirmar en relación a la extensión y las actividades en el medio que realizan docentes y estudiantes en los Institutos y Áreas (**Criterios A.c. pág.112; A.f. pág.113**). Ello se hace más difícil aún, ya que pueden tener reuniones con mayor cantidad de participantes, al incluir integrantes de esta comunidad universitaria que articulan iniciativas con otros actores.

No tanto como las otras dos funciones universitarias, pero en ocasiones también la enseñanza es afectada. En algunos momentos puntuales, ante la falta de salones, la enseñanza también puede tener lugar en los Institutos y las Áreas; o, a veces, no tanto por una cuestión de salones, sino porque resulta funcional para el mejor acceso a materiales para el desarrollo de la clase (gráficas, archivos propios de un docente alojados en una computadora, etcétera). En este caso, la tensión resulta más evidente, ya que esos espacios no fueron diseñados para contemplar en su seno a la enseñanza, según se acotó en las diversas entrevistas mantenidas con las Comisiones de Carrera.

Como ámbitos de apoyo a la enseñanza y a la extensión, la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) y la Unidad de Extensión comparten un espacio recientemente acondicionado, aunque transitoriamente deberán abandonarlo, dadas nuevas reformas cercanas a él; pero al ser un espacio único, no es posible mantener dos reuniones simultáneamente, o una reunión mientras otros intentan un esfuerzo de concentración para, por ejemplo, redactar un

documento en su computadora. Por otra parte, los puestos de trabajo y su respectivo equipamiento no resultan suficientes para los integrantes de estas dos Unidades. Además, la extensión y las actividades en el medio, tanto a nivel de los Institutos (equipos de extensión con estudiantes, docentes y egresados) como en la propia Unidad, requieren espacios para conservar materiales para diversas actividades: papelógrafos, marcadores, equipamiento para recreación, parlantes para animación, por ejemplo, y esos espacios actualmente no existen, por lo que cuando no hay mayores alternativas, se acopian cajas, papeles, u otros materiales. Así se percibió por parte de este equipo técnico de autoevaluación institucional cuando mantuvimos reuniones con estas Unidades en este espacio. En otra dirección, la Oficina CSIC cuenta con un puesto de trabajo (con computadora propia), recientemente asignado ya que la Oficina estuvo un tiempo sin integrantes, cercano a oficinas de Decanato (y sus diversos movimientos), pero no cuenta con otros espacios de reunión.

Volviendo a la infraestructura disponible para la enseñanza, además de los salones dispuestos como aulas para los cursos, existe una sala de informática, equipada con 20 computadoras (**Criterio A.i. pág.114**). En relación a ella, se presentan otras dificultades: a) en algunos momentos puntuales, puede llegar a utilizarse como salón “común” para algún curso, pero la disposición de las computadoras (en filas de a cuatro) dificulta la circulación y la interacción entre los participantes; b) en la mayor parte del tiempo es utilizada por la Tecnicatura de Corrección de Estilo (TUCE) que, a su vez, por la cantidad de estudiantes inscriptos, debe conformar varios horarios de grupos de práctico, no resultando las computadoras suficientes para ello, según manifestó la propia Directora de Carrera de TUCE; las necesidades de utilización de TUCE, con el software específico para la disciplina, hace que se le conceda prioridad a la hora de distribuir espacios, y por lo tanto, otras propuestas de enseñanza no pueden disponer de esta sala de informática. De todas formas, por otro lado, recientemente se ha ampliado el horario de acceso libre para estudiantes, siempre que no esté reservado para la enseñanza. Esta sala, por otro lado, es utilizada por el personal de Biblioteca para brindar capacitación a usuarios (estudiantes, docentes, y otros interesados). Biblioteca, según se desprende de su planteo en la jornada de evaluación interna de 2013, contaba con computadoras propias, disponibles para los usuarios, no sólo para búsqueda de materiales, libros y documentos, sino como herramienta para elaborar informes, realizar trabajos monográficos, etcétera; actualmente, no cuenta con estas computadoras.

Algo similar sucede con el equipamiento de videoconferencia (**Criterio A.j. pág.114**), también disponible en un salón más fácilmente adaptable a la enseñanza que el de computadoras. Aunque es utilizado prioritariamente por aquellas ofertas académicas que tienen mayor inserción en el Interior, especialmente la Tecnicatura Universitaria de Bienes Culturales (TUBICU), también habilitaría que en ocasiones se pudiera utilizar por aquellas que estando radicadas en Montevideo habilitan a un cursado semipresencial, como la Tecnicatura Universitaria en Interpretación y Traducción en Lengua de Señas Uruguayo - Español (TUILSU).

En el caso particular de TUILSU, ello guarda relación con su aún débil asignación presupuestal que, entre otras cuestiones, según se comentó en la reunión con los docentes de su Comisión Directiva, condiciona dictar partes del curso en el Interior en forma compendiada en jornadas más extensas. Para contrarrestar ello, y dadas las características específicas de este campo, se cuenta con equipamiento propio (cámaras, luces) y una sala para realizar videos y editar, subiéndolos a la plataforma EVA. De todos modos, son actividades que requieren mucho tiempo y por el propio carácter no consolidado de la Tecnicatura, no siempre es posible realizarlas.

La plataforma EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje) ya cuenta con unos 10 años como iniciativa de la Udelar. En general, en los distintos encuentros que se mantuvieron para esta

autoevaluación institucional, el funcionamiento actual en FHCE es valorado positivamente, lo mismo que la asignación de usuarios y contraseñas. Su aprovechamiento ha sido gradual, desde constituirse en un repositorio de documentos y materiales, a la realización de actividades, incorporación de material audiovisual y entregas a distancia. Además, obviamente, ha hecho posible el seguimiento de cursos por parte de estudiantes que no pueden acercarse a Montevideo, ya que buena parte de las unidades curriculares se desarrollan en esta ciudad (**Criterio A.k. pág.115**).

Estos salones con usos especiales y equipados para ello son reservados por Bedelía, a solicitud de los responsables de las unidades curriculares que los requieren. Los demás salones son asignados también por Bedelía (coordinación de las dos Bedelías, de grado, y posgrado y educación permanente), al iniciar los cursos en base a la cantidad de inscripciones, con los ajustes que su desarrollo implica. Se hacen estas reservas mediante un sistema online, vía web de FHCE, que automáticamente quedan disponibles para los estudiantes, los docentes y el servicio de portería y vigilancia, de modo de poder orientar las consultas del caso (**Criterio A.g. pág.114**), mecanismos que se dieron a conocer en diálogo con diversos actores: Direcciones y Comisiones de Carrera, servicio de Vigilancia, Bedelías. También hay monitores en el hall de la sede central que comunican esta distribución de salones, día tras día. De haber cambios por distintos motivos (obras edilicias, conferencias puntuales, presentación de libros, cesión a otros servicios de Udelar), Bedelía actualiza dicho sistema y puede consultarse a través de la web de FHCE en tiempo real. En otro plano, no sólo el referido a la cotidianeidad, la Unidad de Comunicaciones se vale de distintas redes sociales (Facebook, Twitter) para dar a conocer diferentes actividades y temas de interés general para la comunidad universitaria (**Criterio D.I. pág.25**).

Como se viene diciendo, los espacios resultan exiguos en la dinámica actual de FHCE. En este contexto, la enseñanza es la acción que predomina y a la que se debe responder en primera instancia, en forma cotidiana. Por ello, espacios para la recreación y el bienestar, que también hacen a la convivencia y a la construcción de las relaciones y la cultura institucional, resultan escasos (**Criterio A.I. pág.115**). Se registran la existencia de un comedor para todo el personal (docente y TAS, utilizado principalmente por el personal TAS por su mayor permanencia horaria en la sede central), una pequeña cantina (también comedor para los estudiantes, especialmente aquellos que usufructúan becas) y un espacio con parrillero, bancos y mesas en un patio abierto (**Criterio A.m. pág.115**).

Algunos de estos espacios también han podido ser mejorados a través de las presentaciones de proyectos en las convocatorias realizadas a nivel central por la Comisión Permanente sobre Procesos y Condiciones de Estudio, Trabajo y Medio Ambiente Laboral en la Udelar (PCET - MALUR); en particular, según se nos facilitó desde la Sección Comisiones, se financió en 2018 la eliminación del mostrador para la sección préstamos y la sustitución de conductores eléctricos bajo piso en Biblioteca. También se presentaron otros, como por ejemplo para incorporar mobiliario ergonómico, que no fueron financiados, o incorporar aire acondicionado portátil que fue aprobado pero no hubo disponibilidad para financiarlo. Más allá de logros o negativas, lo relevante aquí es cómo integrantes de la comunidad universitaria intentan, a través de la Comisión de Salud y Seguridad en el Estudio y Trabajo (COSSET, FHCE), apostar a distintas mejoras que contribuyen a construir un clima institucional favorable.

También hace al equipamiento poder disponer de vehículo propio para distintas acciones constitutivas del proyecto académico (**Criterio A.o. pág.116**): tareas de extensión y otras actividades en el medio, traslados al Interior para desarrollar tareas de enseñanza y trabajos de campo, traslados de docentes procedentes del extranjero, etcétera. Actualmente, según se nos informó quien actualmente subroga la Intendencia e integrantes de Decanato, la FHCE

está en un proceso de transición, luego de la venta del vehículo anterior y de la adquisición del nuevo, realizando los trámites correspondientes. De todos modos, varias voces en este proceso de autoevaluación señalaron la dificultad para acceder a él, dada la amplia cantidad de personas e iniciativas que lleva adelante FHCE, siendo Decanato quien lleva su agenda, de acuerdo también a lo que se estima prioritario. Con personal destinado a su responsabilidad, este servicio de locomoción figura en el propio organigrama administrativo de FHCE (Anexo 4).

6.2 - Departamento de Biblioteca

En la página web de FHCE, se puede acceder rápidamente al conjunto de la información disponible en relación al funcionamiento de la Biblioteca de la sede central de FHCE⁵⁹. Por otra parte, existe una Biblioteca en Casa Lago, que presenta un acceso más restringido por sus días y horarios disponibles. También está el Archivo Central Universitario, y hay otros archivos en el Instituto de Letras, en el Área de Estudios Interdisciplinarios, en el Departamento de Filología, y demás bibliotecas específicas, de menor rango, en cada Instituto. Dado el carácter primordial de la Biblioteca Central en la vida de esta comunidad universitaria, nos concentraremos en esta Biblioteca. Si bien entendemos que sería un aporte interesante indagar en el análisis de funcionamiento, acervo y personal de las Bibliotecas de cada Instituto, esta tarea excedería los tiempos que manejamos para el actual proceso de autoevaluación (**Criterio A.a. pág.116**).

Anualmente, tal como se señaló en diálogo con la Dirección de Biblioteca, este servicio solicita a los Coordinadores de Institutos que consulten con los docentes de sus áreas académicas respecto a las necesidades de libros a comprar (Sección Adquisiciones); es decir, existe un procedimiento sistemático que recoge las necesidades bibliográficas de cada campo disciplinar (**Criterios A.d. pág.117; A.e. pág.117**). Siguiendo los planteos surgidos en diversas entrevistas con distintos actores, especialmente docentes, se reconoce que este mecanismo es fluido y su comunicación es acertada; en ocasiones se remiten solicitudes. Pero, simultáneamente, en las entrevistas con Comisiones Directivas y de Carrera, se reconoce que Internet es en la actualidad la que ofrece el más vasto repertorio de bibliografía actualizada (**Criterios A.b. pág.117; A.c. pág.117**), como biblioteca infinita, con accesos múltiples, más rápido, más adecuado a los planteos del curso, con menores costos, que luego se ponen a disposición a través de la plataforma EVA, más allá de la discusión que se pueda tener sobre los derechos de autor y otros asuntos jurídicos; indirectamente, podría haber menor contacto de los estudiantes con fuentes y textos originales, también se observó en las mismas entrevistas.

Entre estas posibilidades, el propio sitio de la Biblioteca en la página web de FHCE remite a distintos servicios en línea, conectados con diversos ámbitos que apoyan la tarea académica (Portal Timbó, Bibliografía Nacional, Colibrí, etcétera) y sus respectivos catálogos. Incluso, vincula con los demás catálogos de las diferentes bibliotecas de Udelar (sistema BiUr, con software Aleph) (**Criterio A.h. pág.118**). Estas posibilidades tecnológicas no sólo hacen posible la búsqueda que trasciende a la sola biblioteca de FHCE, sino también la reserva y la eventual renovación.

La Biblioteca cuenta con un horario extendido de lunes a viernes, 9 a 21 horas, para la lectura en sala o para acercarse a la Sección Préstamos, obteniendo y/o devolviendo los ejemplares correspondientes (**Criterio A.g. pág.118**), con plazos y mecanismos estipulados, según el siguiente cuadro:

⁵⁹ <https://www.fhuce.edu.uy/index.php/gestion-y-servicios/biblioteca>

Tabla Nº 27: Protocolo de préstamos.

Cantidad máxima de préstamo de texto	Estudiantes: 3 libros y 3 revistas
	Docentes: 10 libros y 5 revistas
Período máximo de préstamo	4 semanas (1 semana y 3 renovaciones, cada una por otra semana)

Fuente: Departamento Biblioteca – FHCE.

Este amplio horario de funcionamiento, el cual implica el trabajo de las personas dedicadas a las diferentes tareas y secciones de la Biblioteca Central de FHCE, más las publicaciones y libros que se adquieren, implican una apuesta presupuestal relevante dentro del margen acotado para las inversiones, según se desprende de la caracterización financiera al principio de este informe; en este sentido, en el Departamento de Contaduría señaló que no se cuenta con un presupuesto desagregado y específico para Biblioteca, sino que se consideran sus necesidades en el presupuesto global de FHCE (**Criterios B.i. pág.119; B.j. pág.119; A.f. pág. 118**). Además, reconociendo que constituye un ámbito especialmente afectado por las nuevas dinámicas de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), destina dos personas a una Sección de Procesos Técnicos que incluye la informatización del catálogo y un servicio de referencia que orienta en las búsquedas bibliográficas y artículos de revista. También, como ya se mencionó, aprovechando la sala de informática, brinda capacitación a los usuarios para ello. Por otro lado, en setiembre del 2011 fue seleccionado, como punto de atención al público, por la Agencia de Evaluación del Estado (AGEV-OPP), para postular al Premio de atención a la ciudadanía (y sus procesos de mejora).

También en este lugar se realizaron obras que reacondicionaron los espacios, tal como se consignó en el apartado anterior al hacer referencia a los proyectos PCET – MALUR. La Sección Hemeroteca, por su parte, mantiene actualizado el acceso y la disponibilidad de revistas académicas y otras publicaciones (Applied Linguistic, International Journal of Anthropology, Latin American Antiquity, entre otras), vías actuales de difusión del conocimiento tan relevantes como los libros u otros soportes. A la vez, intenta comunicar asiduamente la incorporación de nuevos materiales, vía Boletín de Humanidades o circulares que se envían desde la Unidad de Comunicaciones.

En la entrevista con la directora de la Sección Biblioteca se planteó como clave las deficiencias infraestructurales de la biblioteca y también los esfuerzos que la sección hace al presentarse a proyectos COSSET para abordarlo. Es fundamental que se coordine con la dirección de biblioteca para planificar la infraestructura de este espacio en la nueva sede. Otro punto clave, así se expresó, es el hecho de que la sección no cuente con una tarjeta internacional para comprar material bibliográfico en el extranjero lo que limita sus posibilidades de adquirir el material requerido por los docentes (**Criterio A.b. pág.117**).

ALGUNAS SUGERENCIAS A PARTIR DE ESTA AUTOEVALUACIÓN

Fruto de este proceso de Autoevaluación Institucional, se sintetizan aquí las sugerencias que este Equipo Técnico estima se deben tener presente en la conformación de un Plan de Mejora, tal como, por otra parte, se solicita desde la Comisión Central de Evaluación Institucional y Acreditación (CEIyA). Este Informe de Autoevaluación Institucional, junto al Plan de Mejora, constituye la base para la etapa de la evaluación externa.

En relación a la Dimensión Institucional

- Actualizar las líneas estratégicas actuales y elaborar un Plan de Desarrollo 2020 - 2030 que reúna apuestas en marcha, que explicita los sentidos de las mismas, contribuya a situar los horizontes futuros de la FHCE en una planificación (necesidades, recursos, etapas, objetivos, evaluación), con la consiguiente proyección presupuestal que habilite la solicitud de recursos a nivel central. En este punto es importante recalcar que muchos de los déficits identificados en esta evaluación encuentran su origen en las restricciones presupuestales;
- Avanzar en la capacidad de propuesta de FHCE para la incorporación de criterios específicos de la FHCE en relación a normativas, procedimientos y roles definidos a nivel central;
- Avanzar en la elaboración de perfiles y roles de distintos ámbitos que contribuyen al funcionamiento cotidiano de FHCE, especialmente las Comisiones del Consejo, de modo de resignificar sus actuaciones, incluyendo la posibilidad de reconfiguraciones, tal como se realizó en los últimos tiempos con las normativas referidas a las Comisiones de Carrera y las Coordinaciones de Carrera;
- Avanzar en la elaboración de manuales o protocolos de referencia que contribuyen a dar soporte a los actos administrativos, sin llegar necesariamente a que se constituyan en directrices a seguir paso a paso, de modo de no contar sólo con la tradición oral y trascender a las personas que actualmente se desempeñan en los distintos roles;
- Elaborar documentos que contribuyan a una mejor definición de la función docente, delimitando roles y responsabilidades de acuerdo al grado y a la dedicación horaria; más allá de las orientaciones que ya figuran en las ordenanzas, apostar con ellos a evitar una suerte de acuerdos tácitos en la actualidad que depende de afinidades, relaciones de jerarquía y/o proyectos académicos personales;
- En relación a este último punto, procesar diálogos y documentos que permitan articular líneas de investigación y acumulaciones académicas personales con el proyecto académico de la FHCE y sus objetivos; ello es particularmente relevante para apoyar extensiones que permitan postular a RDT;
- Elaborar documentos que, al igual que en el caso de los docentes, puedan contribuir a una mejor definición de perfiles y roles en el personal TAS, y sus diversos ámbitos de competencia;
- Realizar una mayor difusión de la normativa para un mejor aprovechamiento de la misma y de las resoluciones de los distintos ámbitos universitarios, en la propia FHCE y

a nivel central, que ya se encuentran disponibles en la web de FHCE o se llega por vínculos a través de ella;

- Planificar áreas y actividades, en la medida de las posibilidades presupuestales y edilicias, que favorezcan un desarrollo institucional que comprendan no sólo el proyecto académico que integra las tres funciones universitarias, sino que consolide una cultura organizacional de puertas abiertas, de diálogo con el medio y, especialmente a través del juego y del arte, despliegue otras dimensiones de la comunidad universitaria;
- Mantener actualizados, a partir de criterios unificados, los sistemas de información existentes. Propiciar la vinculación entre los distintos sistemas de información para contar con una visión general del servicio y facilitar el acceso a la información institucional;

En relación a la Dimensión Enseñanza

Enseñanza de Grado:

- Generar una estrategia institucional para evaluar la implementación de los nuevos planes de estudio. Para ello se puede tomar como punto de partida los ejemplos mencionados en la Dimensión Enseñanza (Educación y Antropología). Pero es necesario generar una estrategia común para evitar que la evaluación se torne una multiplicidad de esfuerzos individuales;
- Desarrollar en mayor profundidad los perfiles de egreso de las carreras de grado de la FHCE, de forma tal de informar a los estudiantes sobre las capacidades y habilidades que adquirirán en su formación, y los espacios de inserción laboral. En caso de que los mismos no puedan ser incluidos en los planes de estudio se pueden incluir en la web institucional;
- Generar una estrategia para evaluar los mecanismos de orientación curricular existentes y generar un abordaje integral a nivel de toda la FHCE. Se postula como una posibilidad que dicho proceso sea dinamizado por la UAE de la facultad, y que se considere el documento generado por la misma Unidad sobre tutorías por parte de estudiantes avanzados;
- Agilizar la formulación del nuevo reglamento de asistencia-aprobación de cursos para que se acompañe con los nuevos planes de estudio;

Enseñanza de Posgrado:

- Articular y planificar la relación entre la etapa de grado, cursos de educación permanente e instancias de posgrado, analizando su pertinencia académica y formativa, de modo de optimizar el aprovechamiento de las disponibilidades docentes y retroalimentar los objetivos específicos de cada una de dichas instancias;
- Explicitar los perfiles de egreso en los respectivos planes de estudio, de modo de orientar las prácticas de enseñanza, investigación y extensión, y explicitar su inserción laboral;

- Especificar los alcances de cada instancia de posgrado, distinguiendo los énfasis orientados a la mejora del desarrollo profesional, académico o de otra índole;
- Estudiar las posibilidades de desarrollo de cada actual y/o nueva iniciativa de posgrado, en contextos de escasos recursos destinados a las mismas;
- Avanzar en el diálogo con múltiples organizaciones de la sociedad civil y organismos del Estado, así como las asociaciones profesionales de los egresados de FHCE, en aras de conocer mejor las demandas del medio en cuanto a formación permanente, en múltiples niveles y formatos;
- Mejorar la tasa de egreso de los posgrados, priorizando la postulación a becas;
- Analizar las dedicaciones horarias de los docentes a instancias de posgrado, en el contexto de su distribución junto a la dedicación en la etapa del grado, investigación y extensión, además de su aporte disciplinar específico para la formación en cuestión; intentando evitar, así, que los posgrados se constituyan en un conjunto disperso de unidades curriculares, librado a la iniciativa de cada docente, sin mayor articulación en una lógica formativa;
- Ampliar y organizar la representación de los distintos actores involucrados en los posgrados, especialmente de estudiantes y egresados.

En relación a la Dimensión Investigación

- Establecer de forma documentada las políticas de investigación claramente definidas;
- Clarificar líneas de investigación a priorizar desde el Consejo, como definición institucional, de modo de articular esfuerzos, temáticas, proyectos, vínculos, acumulaciones y equipos dispersos;
- Incorporar a las políticas de investigación la generación de estrategias para fomentar cooperaciones de los investigadores de la FHCE con investigadores externos a la misma, ya que estas cooperaciones han mostrado ser uno de los factores más determinantes de la producción;
- Realizar una evaluación sistemática de indicadores de investigación, a efectos de lograr identificar limitaciones y generar acciones que permitan aumentar la producción en áreas académicas postergadas;
- Revisar la distribución actual de docentes en RDT y fortalecer en este sentido aquellas áreas académicas más postergadas. El desbalance en docentes en RDT en una facultad que se encuentra por encima del promedio de la Udelar en cargos de este tipo, es muy problemática porque invisibiliza los sectores postergados a nivel interno;
- Establecer políticas de formación en investigación orientadas a proporcionar herramientas metodológicas en investigación, a efectos de tener una formación homogénea a escala institucional de la FHCE;
- Fortalecer la Unidad de Proyectos y Cooperación para que contribuya con el desarrollo de la investigación realizando las siguientes tareas: buscando y promocionando fondos

alternativos para la financiación de proyectos (de modo de no depender únicamente de fondos centrales de Udelar o de otros ámbitos públicos), asistiendo en la formulación de proyectos, fomentando el establecimiento de nuevos convenios (nacionales e internacionales) y buscando estrategias para hacer un máximo aprovechamiento de los convenios ya establecidos;

- Identificar obstáculos de los investigadores para acceder a fondos de la ANII, incluso se recomienda generar una instancia de negociación con esta institución a efectos de adecuar el perfil de los llamados al perfil de la investigación que se realiza en FHCE;
- Necesidad de poseer un fondo propio para investigación, o al menos continuar la experiencia de las becas para la finalización de posgrados de cargos G3, G4 y G5.
- Atender especialmente la situación de los cargos docentes con menos de 20 horas semanales que dedican principalmente a la enseñanza, de modo de potenciar la función de investigación, particularmente en áreas como CELEX y TUILSU, donde se establecen proyectos e investigación en condiciones muy precarias;
- Prestar atención y apoyar al desarrollo tecnológico generado en ciertas áreas académicas de la FHCE, tales como CELEX y TUILSU, u otras que no hayan podido ser identificados en el marco de la autoevaluación;

En relación a la Dimensión Extensión y Actividades en el Medio

- Redefinir, en diálogo con la Unidad de Extensión, las líneas - fuerza “Ciudadanía, democracia y reflexión crítica” establecidas en FHCE hacia 2011 como orientadoras de la extensión, de modo de actualizar su pertinencia en un nuevo contexto de desarrollo de la misma, principalmente a través del impulso de EFIs;
- Establecer políticas de formación en extensión para docentes y egresados, incorporando la extensión a Educación Permanente y posgrados. Particularmente se recomienda generar una oferta de cursos con este perfil, así como generar estrategias para estimular a los docentes a tomar dichos cursos;
- Estimular la oferta de cursos de extensión y de actividades en el medio para estudiantes de grado, modalidad de formación que ha disminuido en los últimos años pero posee un potencial interesante en la FHCE;
- Impulsar una transformación de la cultura institucional que habilite el desarrollo sistemático y en profundidad de la extensión en todas las áreas académicas;
- Estudiar la normativa interna de FHCE respecto a la renovación y contratación de los grados docentes, de modo de ponderar la extensión en condiciones similares a la enseñanza e investigación;
- Evaluar estrategias para aumentar la oferta de EFIs y generación de proyectos en áreas académicas donde no se generan estas iniciativas de extensión, ya que la extensión de la FHCE es profusa pero sostenida por unas pocas áreas académicas;
- Informar, difundir y fomentar la búsqueda de fondos alternativos de modo de no depender únicamente de fondos centrales de la Udelar;

- Necesidad de poseer un fondo propio para extensión y actividades en el medio, que fortalezca la Unidad de Extensión tanto en cargos como en gastos e inversiones;

En relación a la Dimensión Comunidad Universitaria

Estudiantes:

- Implementar una prueba diagnóstica a todos los estudiantes de la FHCE para identificar déficits en materia de escritura y comprensión lectora. Siguiendo el ejemplo del CURE estas pruebas pueden ser aplicadas por la UAE, para generar una estrategia de abordaje se puede pedir apoyo al Diploma de Dificultades del Aprendizaje compartido con ANEP;
- Evaluar la situación de los estudiantes con discapacidades físicas de la FHCE y generar una estrategia de apoyo a los mismos en sus trayectorias curriculares. Una posibilidad en primera instancia es generar cursos de formación para los docentes en cuanto a métodos de enseñanza para estudiantes con alguna discapacidad de este tipo. Un ejemplo mencionado en las entrevistas es la dificultad de los estudiantes sordos para redactar en español, la TUILSU podría dar apoyo en el dictado de un curso de este tipo;
- Crear un curso de redacción de textos que brinde créditos electivos a los estudiantes, ya que los déficits en materia de escritura que tienen los estudiantes fue un hecho constatado por distintas fuentes. La TUCE puede ser una referencia para este curso, aunque se le debería dar apoyo presupuestario para poder brindarlo dado los déficits que presenta su estructura docente. En caso de no ser posible crear el curso, se puede hacer un relevamiento de cursos de este tipo dictados en otras facultades y recomendarle a los estudiantes que los tomen como electivos;
- Generar una estrategia para apoyar a los estudiantes de grado que han aprobado todos o prácticamente todos los cursos pero no han realizado su tesina, de forma tal de mejorar las tasa de egreso de la FHCE. En primer lugar se debe identificar a dichos estudiantes, para luego generar una estrategia de abordaje. Un camino a seguir en este sentido puede ser generar un taller de apoyo al egreso en el que se ayude a los estudiantes a definir el tema de sus trabajos finales y se los ponga en contacto con posibles tutores. Se puede tomar como ejemplo al taller realizado por la Facultad de Ciencias Sociales;

Egresados:

- Continuar profundizando las estrategias generadas por la Unidad de Egresados, y generar nuevas para fomentar la inclusión de los egresados de la facultad en los llamados públicos para los que su perfil sea adecuado. Una posible alternativa es realizar un monitoreo de los llamados publicados en el portal Uruguay Concursa y comunicarse con las instituciones que publiquen llamados en los que se considere pertinente la inclusión de los egresados de la facultad;
- Profundizar la difusión de los mecanismos ya existentes, como el Programa de Incubadora de Proyectos de Egresado, para llegar a los egresados que se encuentran más desvinculados de la facultad. Una alternativa es generar vínculos con las asociaciones profesionales vinculadas a egresados de la facultad para colaborar en la difusión;

- Generar una estrategia de comunicación para llegar a los egresados, ya sea utilizando el boletín de la facultad y enviándoselo a los egresados registrados en la base de la Unidad, dándoles la posibilidad de suscribirse al mismo, o generando otra estrategia de difusión específica. Apostar por la difusión de los espacios existentes para los egresados en la FHCE, los cursos y las jornadas que puedan ser de su interés;

Docentes:

- Generar una estrategia institucional para reclamar más recursos presupuestales para reforzar la estructura docente de los institutos más precarizados. Abordar de forma prioritaria la situación de la TUCE;
- Realizar una evaluación en profundidad de las responsabilidades que recaen sobre los grados docentes inferiores para identificar las principales problemáticas y generar un abordaje para las mismas. Planificar estrategias para evitar la multiplicación de cargos con poca carga horaria que se traducen en la profundización del multiempleo de los docentes Grado 1 y 2;
- Dar apoyo para que la UAE pueda hacer un diagnóstico integral de las evaluaciones estudiantiles realizadas a los docentes, e incentivar a que dicha Unidad genere estrategias para brindar herramientas pedagógicas a aquellos docentes que identifiquen déficits que quieran solucionar;
- Generar protocolos con información clara respecto a los pasos a seguir por los docentes para la gestión financiera de sus proyectos y la solicitud de compras;

Personal TAS:

- Respalda en la Sección Personal los currículums vitae de los funcionarios TAS, de modo de contar con una mejor caracterización de sus trayectorias y evitar que sólo quede un registro a nivel central;
- Aumentar la cantidad de funcionarios TAS en todos los niveles, particularmente de administrativos de cada área académica, a efectos de poder lograr suplencias;
- Constituir un interlocutor responsable - considerar si pudiera caber entre las finalidades de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) - entre las instancias centrales de Udelar y la FHCE en relación a las necesidades formativas de su personal TAS, dialogando también con las diferentes secciones para organizar las posibles ausencias de los funcionarios TAS debido a su participación en instancias de formación;
- Estudiar la pertinencia de conformar mecanismos de evaluación de desempeño de funcionarios TAS;
- Potenciar la constitución de la UMTEC como unidad fundamental en el funcionamiento cotidiano de FHCE, en estrecha relación con un mantenimiento sostenido a nivel de la red eléctrica;
- Discutir los mecanismos, siempre en dinámica tensión de acuerdo a nuevos y permanentes requerimientos, e incluso con capacidad de propuesta a nivel central, para que pueda mejorarse la distinción entre cargos docentes y cargos técnicos;

- Planificar la articulación entre las distintas secciones de apoyo y gestión, conformando los sistemas de información necesarios para su mejor fluidez y registro;
- Crear un cargo TAS para cubrir la secretaría de la TUCE, ya que es la carrera con más estudiantes y la administración recae sobre la secretaría del Instituto de Letras. También es necesario que la FHCE se plantee la necesidad de crear uno o más cargos de apoyo a las secretarías de institutos que puedan apoyar en sus tareas al personal TAS de dichas secretarías y suplirlo en caso de licencias;

Específicamente, en relación al género:

- Dar a conocer y difundir el Informe de Modelo de Calidad con Equidad de Género 2014, no necesariamente en un solo momento y todo el material en su conjunto, sino en el marco de una estrategia de comunicación que logre problematizar las sugerencias que de allí emergen;
- Integrar cuestiones vinculadas a la desigualdad de género en la agenda de la Comisión ad hoc para la prevención de situaciones conflictivas, conciliación y buen relacionamiento;
- Estudiar la pertinencia jurídica de establecer parámetros de discriminación positiva hacia las mujeres en la normativa de FHCE;
- Estudiar la pertinencia de cuotificar (como a nivel de listas en elecciones nacionales y departamentales) los distintos puestos de las listas de los distintos órdenes para cargos elegibles en órganos de cogobierno en FHCE;
- Considerar a la Asamblea de Mujeres de la FHCE como un interlocutor central en el proceso de formulación de políticas de género, a pesar de que no sea un espacio formal de la institución;

En relación a la Dimensión Infraestructura

- Transitar hacia la conformación de un equipo estable en la Unidad de Medios Técnicos (UMTEC), con sus correspondientes cargos TAS, clave para el soporte y mantenimiento del equipamiento; en particular, resultará relevante para mejorar la conectividad en la sede central de FHCE;
- Hasta la construcción definitiva de la nueva sede, se deberá evaluar permanentemente la pertinencia del mantenimiento del edificio de la sede central, ya que este lapso de tiempo atentará contra el deterioro del mismo, sabiendo además las condicionantes presupuestales que operan y/o continuarán operando;
- En este sentido, no sólo se deberá realizar obras de refacciones edilicias, mantenimiento eléctrico y sanitario, etcétera, sino que se deberá intentar generar nuevos espacios, destinados especialmente a salones ante la perspectiva de una creciente matrícula y mayor oferta académica de grado, posgrado y educación permanente;

- Ampliar la oferta académica en los turnos matutino y vespertino, en los que hay todavía alguna capacidad ociosa por haber salones libres en la sede central, intentando conciliar los intereses de estudiantes y las disponibilidades de los docentes;
- Dadas las limitaciones que impone el diseño original de la sede central y por estar ubicado en una zona céntrica con escasas posibilidades de eventuales expansiones, velar por la accesibilidad deberá tener presente el carácter sinuoso de los recorridos entre salones, biblioteca, áreas académicas, oficinas, con desniveles, entrepisos, etcétera;
- Por este mismo motivo, se propone que el servicio de Portería y Vigilancia asuma un perfil de “Informes”, dado que en ocasiones los monitores (planos con niveles de FHCE, cursos y salones respectivos, etcétera) y la señalización de los distintos sectores no resultan suficientes para orientar a las personas que llegan al edificio;
- A la vez, más allá de la cuestión de la infraestructura, esta Sección “Informes” deberá contar, valga la redundancia, con toda la información de las actividades cotidianas en FHCE; ello requiere de diálogos entre diferentes secciones para conocer mejor las posibles consultas y demandas, constituyendo un sistema de información, eventualmente con apoyo informático y software propios;
- Integrar, en la medida de lo posible, la Oficina CSIC en el mismo espacio que las Unidades de Extensión y de Apoyo a la Enseñanza (en un espacio adecuado); la disposición espacial ya habilita a nuevos diálogos y eventuales nuevas iniciativas que articulan las tres funciones universitarias; o si resultan específicas, se cuenta con una reflexión compartida que ya puede contribuir a delinear nuevas imágenes de FHCE en el horizonte;
- Alentar a que se continúen presentando propuestas en las convocatorias de PCET-MALUR, identificando necesidades propias del servicio en relación a las condiciones de estudio y trabajo; a la vez, orientar y asesorar, desde Decanato, al personal TAS en la formulación de los proyectos correspondientes;
- De todas formas, más allá de esta búsqueda de recursos extra-presupuestales, a través de fondos concursables, FHCE puede continuar destinando sus propios recursos a la mejora de estas condiciones, en diálogo con los actores involucrados (docentes, TAS, estudiantes).

BIBLIOGRAFÍA, TABLA DE CRITERIOS Y ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

- Abadie, P. 2001. *Estudio Sobre Indicadores y Costos de La Educación Superior*. Montevideo, Uruguay.
- Abbadie Gago, L., B. Vienni Baptista, y P. Gatti Ballesterio. 2018. *Egresar de Humanidades*. ed. FHCE. Montevideo, Uruguay: Tradinco.
- Aguerrondo, M. I. 1993. "La Calidad de La Educación: Ejes Para Su Definición y Evaluación." *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, OEI 116: 561–78. <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm> [Acceso: 20/2/2019].
- . 1994. "El Compromiso Con La Calidad de La Educación. ¿Desde Dónde Mejorarla?" In *La Trama de La Escuela Media. Atando y Desatando Nudos*, ed. P. Pogré. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 17/51.
- Andriola, W. B. 1999. "Evaluación: La Vía Para La Calidad Educativa." *Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 7(25): 355–68.
- De Armas, G. 2017. *Trayectorias Educativas En Uruguay. Principales Rasgos, Tendencias y Desafíos Para Las Políticas Públicas*. Montevideo, Uruguay.
- Arocena, R. 2013. "Curricularización de La Extensión: ¿por Qué,Cuál, Cómo?" In *Cuadernos de Extensión*, Montevideo, Uruguay: Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, 9–17.
- Blalock, Huebert. 1986. *Estadística Social*. México DF: Fondo de Cultura Económica México.
- CDC, 1991a. *Reglamento de trabajos de pasajes de cursos y seminarios Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Res. N° 33 del 04/06/1991. Disponible en: <http://dgjuridica.udelar.edu.uy/262-reglamento-de-trabajo-de-pasaje-de-curso-facultad-de-humanidades-y-ciencias-de-la-educacion/>
- . 1991b. *Reglamento de Asistencia y aprobación de cursos Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Res. N° 15 del CDC del 05/05/1991 Disponible en: <http://dgjuridica.udelar.edu.uy/386-reglamento-de-organizacion-de-los-estudios-de-posgrado-de-la-facultad-de-humanidades-y-ciencias-de-la-educacion/>
- . 1995. *Reglamento de evaluación docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Res. N° 30 de C.D.C. de 4/4/1995 - Dist. 314/95 – D.O. Disponible en: <http://dgjuridica.udelar.edu.uy/065-reglamento-de-evaluacion-docente-de-la-facultad-de-humanidades-y-ciencias-de-la-educacion/>
- . 2001. *Ordenanza de Las Carreras de Posgrado*. Res. N° 9 de C.D.C. de 25/09/2001 - Dist. 431/01 – D.O. 3/10/2001.
- . 2011 *Ordenanza de revalidación de estudios parciales cursados en instituciones de enseñanza nacionales privadas y públicas no integrantes del sistema nacional de*

- educación pública*. Res. N° 10 del CDC del 6/11/2011. Disponible en:
<http://www.dgjuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/04/Ordenanza-235.pdf>
- . 2011. *Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria*. Resol. No 4 del CDC de fecha 30 de agosto de 2011.
- . 2013. *Reglamento de organización de los estudios de posgrado de la FHCE*. Res. N° 15 del CDC del 16.05.2013. Disponible en: <http://dgjuridica.udelar.edu.uy/386-reglamento-de-organizacion-de-los-estudios-de-posgrado-de-la-facultad-de-humanidades-y-ciencias-de-la-educacion/>
- . 2017 *Instructivo sobre reválidas, reconocimientos, homologación y conversión de estudios a los efectos de que todo el trámite se instruya la respectiva facultad*. Res. N°8 del CDC del 22/08/2017. Disponible en:
https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/instructivorevalidas.pdf
- . 2018 *Protocolo para la reválida de títulos y avance de carreras cursadas en el extranjero o en otras instituciones universitarias nacionales*. Res N°4 del CDC del 15/04/2018. Disponible en:
https://www.fhuce.edu.uy/images/Administracion_de_la_ensenanza/instructivorevalidas.pdf
- Cea D’Ancona, María Ángeles. 1996. *Metodología Cuantitativa. Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.
- CElyA, y UDELAR. 2018. *Pautas Para La Evaluación Institucional*. ed. Ediciones Universitarias (UCUR). Montevideo, Uruguay.
- Coll, M. 2017. *Evaluación de La Maestría En “Ciencias Humanas”, En Sus Ocho Opciones*. Uruguay: Distribuido del Consejo de FHCE.
- Comisión de Estudiantes de FHCE. 2001. *Proceso de Evaluación Institucional de La Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación. Etapa de Autoevaluación de La Comisión de Estudiantes*. Montevideo, Uruguay.
- Comisión Interinstitucional de la WCEFA. 1990. *Satisfacción de Las Necesidades Básicas de Aprendizaje, Una Visión Para El Decenio de 1990: Documento de Referencia*. eds. PNUD, UNESCO, UNICEF, y BANCO MUNDIAL. Jomtien, Tailandia.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097552_spa.
- CDC (2009). Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio”. Resolución N.º 5, de fecha 27/10/2009.
- Consejo FHCE. 2015. *Pautas Para La Creditización de Actividades de Extensión, Actividades Integradas y Prácticas Integrales En Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación*.
- . 2012a. Resolución del Consejo: *Creación de la Comisión Académica de Grado, cometidos, estructura e integración* (Sesión 25.04.2012). Disponible en:
<http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e71df5e7daf042d103256f310062449e/549dd8873fa7c457032579f3006eca81?OpenDocument>
- . 2012b. Resolución del Consejo: *Creación de Comisiones de Carrera, cometidos,*

- estructura e integración* (Sesión 06.06.2012). Disponible en:
<http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e71df5e7daf042d103256f310062449e/26c3b6ac7a2f311503257a080065a8a8?OpenDocument>
- — —. 2012c. Resolución del Consejo: *Creación de Comisiones de Carrera, cometidos, estructura e integración* (Sesión 04.07.2012). Disponible en:
<http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e71df5e7daf042d103256f310062449e/fc43d32bdb56e05103257a2c0070b2dd?OpenDocument>
- — —. 2012d. Resolución Nº 8 del Consejo de FHCE, de fecha 04/07/2012. Creación de la Unidad de Comunicación y Medios Técnicos. Disponible en:
<http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/090db445c885e13303256f31006242c9/d95c8c457a263f1303257a2c00715b0a?OpenDocument&Highlight=0,politica,editorial>
- — —. 2013. Resolución del Consejo: *Reglamento de los Directores, Encargados de la Dirección y Encargados de Despacho de los Departamentos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* (Sesión 28.08.2013). Disponible en:
<https://www.fhuce.edu.uy/images/concursos/Normativa/REGLAMENTO%20DE%20LOS%20DIRECTORES%20ENCARGADOS%20DE%20LA%20DIRECCIN%20Y%20ENCARGADOS%20DE%20DESPACHO%20DE%20LOS%20DEPARTAMENTOS%20DE%20LA%20FHCE-1.pdf>
- — —. 2017. *Proyecto de Resolución Del Consejo: S/EVALUACIÓN POSGRADOS* (Sesión 20.12.2017). Uruguay: Distribuido del Consejo de FHCE.
- Crawley, M. J. 2007. *The R Book*. West Sussex, England: John Wiley & Sons Ltd.
- Dávalos, C., y V. Gómez. 2014. *Diagnóstico Organizacional Con Perspectiva de Género*. Montevideo, Uruguay.
- Decanato FHCE. 2018a. *Informe de Decanato: Humanidades En Todo El País. Desarrollo de La FHCE En El Interior de La República (2008-2018)*. Uruguay: Expediente 121700-001901-18.
- — —. 2018b. *Informes Varios Recopilados Para El Consejo de Facultad de Humanidades*. Montevideo.
- — —. 2018c. *Memorias y Rendición Social de Cuentas 2010-2018*. Montevideo: Facultad de Humanidades.
- — —. 2018d. *Informe de Decanato: Informe síntesis sobre articulación ANEP-Udelar-FHCE*. Expediente 121700-001901-18, 8/10/2018.
- — —. 2019. *Informe de Decanato: Movilidad Estudiantil Internacional en FHCE*. Uruguay: Expediente 121000-000021-19.
- DGPlan -Dirección General de Planeamiento de la Udelar. 2019. *Estadísticas Básicas 2017 de la Universidad de la República*. Disponible en:
http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/estadisticas-basicas-2017/
- — —. 2019. *Docentes en Régimen de Dedicación Total según Área y Servicio al año 2018*. Disponible en: <http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/wp-content/uploads/sites/33/2019/04/Docentes-en-RDT-seg%C3%BAn-%C3%A1rea-y-servicio-2018.pdf>

- . 2019. *Puestos docentes por grado según Área y Servicio al año 2018*. Disponible en: <http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/wp-content/uploads/sites/33/2018/09/Puestos-por-Grado-seg%C3%BAAn-%C3%A1rea-y-servicio-2018-DOC.pdf>
- . 2016. *Perfil de ingreso de estudiantes universitarios de grado 2016*. Disponible en: http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/perfil-de-ingreso-de-los-estudiantes-universitarios-de-grado-generacion-a-servicio-2016/
- . 2015. *Censo de Funcionarios Universitarios 2015*. Disponible en: http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/publicacion_generica/documento-censo-de-funcionarios-2015/
- Elizaincín, A. 2005. *Informe-Memoria Final Sobre El Decanato de La FHCE 2002-2005*. Montevideo, Uruguay.
- Frodeman, R., J. T. Klein, y R. C. D. S. Pacheco. 2017. *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford University Press.
- Garduño, L. 1999. "Hacia Un Modelo de Evaluación de La Calidad de Instituciones de Educación Superior." *Revista Iberoamericana de Educación* 21: 93–103. <http://www.rieoei.org/rie21a06.htm>.
- Heinze, Thomas, Philip Shapira, Juan D. Rogers, y Jacqueline M. Senker. 2009. "Organizational and Institutional Influences on Creativity in Scientific Research." *Research Policy* 38(4): 610–23.
- Klein, Julie Thompson. 2010. "A Taxonomy of Interdisciplinarity." *The Oxford handbook of interdisciplinarity* 15: 15–30.
- Mallén, Manuel Carrasco. 2004. "Políticas y Gestión de La Investigación." *Educación Médica* 7(1): 66–80.
- Mercosur. "Mercosul Educativo." <http://edu.mercosur.int/es-ES/institucional/o-que-e.html> (February 22, 2019).
- OCDE. 1991. *Escuelas y Calidad de La Enseñanza. Informe Internacional*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- . 2015. *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*. ed. 2018 Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, FECYT. París, Francia.
- Piro, F.N., W.A. Dag, y K. Rostard. 2013. "A Macro Analysis of Productivity Differences across Fields: Challenges in the Measurement of Scientific Publishing." *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 64(2): 307–320. http://www.globelicsacademy.org/2005pdf/L14_paper.pdf.
- Poder Legislativo de la República Oriental del Uruguay. 1958. "Ley orgánica de la Universidad de la República". Ley N°12.549. Disponible en: https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes?Ly_Nro=12549&Ly_fechaDePromulgacion%5Bmin%5D%5Bdate%5D=22-09-

[2016&Ly_fechaDePromulgacion%5Bmax%5D%5Bdate%5D=23-09-2019&Ltemas=&tipoBusqueda=T&Searchtext=](#)

———.1945. "Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias. Creación". Ley N° 10.658. Disponible: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/10658-1945>

Pro Rectorado de Gestión Administrativa 2008. "Compilación de Normas relacionadas con la Administración del Personal de Udelar" Disponible en: fhuce.edu.uy/images/concursos/Normativa/Normativa%20universitaria.pdf

Sánchez Gutiérrez, J., M. Vázquez Sandoval, R. Gándara Mota, y E. G. González Uribe. 2005. "Criterios e Indicadores Para La Evaluación de La Calidad En Las Instituciones de Educación Superior." *Revista Mercado y Negocios, Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administración* 12: 71-103.

Teelken, Christine. 2012. "Studies in Higher Education Compliance or Pragmatism : How Do Academics Deal with Managerialism in Higher Education ? A Comparative Study in Three Countries." (September): 37–41.

Tiana Ferrer, A. 1999. "La Evaluación y La Calidad: Dos Cuestiones de Discusión." *Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Revista Ensaio* 7(22): 25–46.

Rectorado Udelar (2010). La Extensión en la renovación de la Enseñanza : espacios de formación integral. En: Colección "Hacia la Reforma Universitaria". N° 10. Mayo de 2010. Montevideo

UDELAR. 2000. *Plan Estratégico de Desarrollo de La Universidad de La República 2000 – 2004*. Montevideo, Uruguay. <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/102>.

———. 2016. *Compilación de Normas Relacionadas Con La Administración de Personal de La Universidad de La República*. eds. Pro Rectorado de de Gestión Administrativa, Dirección General Jurídica, and Dirección General de Personal. Montevideo, Uruguay.

UDELAR, y CElyA. 2018. "Presentación Del Programa de Evaluación Institucional." In *Primer Encuentro de Formación*, Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

Vera, Patricio. 2018. *Informe de La Reconstrucción de La Base de Datos de La Unidad de Proyectos y Cooperación de La Facultad*.

TABLA DE CRITERIOS DE AUTOEVALUACIÓN

CASOS

A.a. pág.102	118	A.c. pág.48	51, 53
A.a. pág.107	114	A.c. pág.56	59
A.a. pág.108	124	A.c. pág.70	61
A.a. pág.109	124	A.c. pág.74	62
A.a. pág.112	131	A.c. pág.75	65
A.a. pág.116	137	A.c. pág.80	65
A.a. pág.16	21, 22	A.c. pág.86	88, 94
A.a. pág.30	36, 37, 38	A.c. pág.88	89
A.a. pág.48	51	A.c. pág.89	99
A.a. pág.56	59	A.c. pág.93	100
A.a. pág.70	61	A.c. pág.96	108, 109, 110
A.a. pág.74	64, 65	A.d. pág.108	114
A.a. pág.75	78	A.d. pág.109	127
A.a. pág.80	65	A.d. pág.113	133
A.a. pág.82	43, 46, 64	A.d. pág.117	137
A.a. pág.86	87, 88	A.d. pág.17	23
A.a. pág.88	88	A.d. pág.58	60
A.a. pág.89	99	A.d. pág.71	61
A.a. pág.92	90, 92	A.d. pág.74	64
A.b. pág.102	118, 121	A.d. pág.76	84
A.b. pág.107	115	A.d. pág.86	88
A.b. pág.109	127	A.d. pág.88	89
A.b. pág.112	134	A.d. pág.97	110
A.b. pág.117	137, 138	A.e. pág.109	126
A.b. pág.16	22	A.e. pág.113	134
A.b. pág.30	36, 37, 38	A.e. pág.117	137
A.b. pág.48	51, 53	A.e. pág.17	23
A.b. pág.56	59	A.e. pág.58	59
A.b. pág.70	61	A.e. pág.71	62
A.b. pág.74	64	A.e. pág.86	95
A.b. pág.75	63	A.e. pág.97	109
A.b. pág.80	67	A.f. pág. 118	138
A.b. pág.83	43, 46, 64	A.f. pág.110	126
A.b. pág.86	87	A.f. pág.113	134
A.b. pág.88	88	A.f. pág.17	23
A.b. pág.89	99	A.f. pág.58	59
A.b. pág.92	95	A.f. pág.71	74
A.c. pág.102	121, 124	A.f. pág.87	96
A.c. pág.107	114	A.g. pág.110	126
A.c. pág.109	125	A.g. pág.114	136
A.c. pág.112	134	A.g. pág.118	137
A.c. pág.117	137	A.g. pág.58	59
A.c. pág.16	23	A.g. pág.71	61
A.c. pág.30	36	A.g. pág.87	96
		A.h. pág.110	128
		A.h. pág.114	133

A.h. pág.118.....	137	B.d. pág.49	56
A.h. pág.59.....	60	B.d. pág.81	84
A.h. pág.87.....	100	B.d. pág.90	100
A.h.pág. 71.....	61	B.d. pág.98	112
A.i. pág.114.....	135	B.e. pág.32.....	40
A.i. pág.59.....	60	B.e. pág.49.....	56
A.i. pág.72.....	71	B.e. pág.81.....	84
A.i. pág.87.....	88	B.e. pág.90.....	99
A.j. pág.114.....	135	B.e. pág.98.....	112
A.j. pág.59.....	60	B.f. pág.32	40
A.j. pág.72.....	74	B.f. pág.49	56
A.k. pág.115.....	136	B.f. pág.81	80, 81
A.k. pág.59.....	60	B.f. pág.99	112, 113
A.k. pág.72.....	74	B.g. pág.33.....	41
A.l. pág.115.....	136	B.g. pág.50.....	56
A.l. pág.60.....	60	B.h. pág.33	41
A.l. pág.72.....	69	B.h. pág.50	57
A.m. pág.115.....	136	B.i. pág.119.....	138
A.m. pág.73.....	62	B.i. pág.33	39
A.n. pág.115.....	133	B.i. pág.50	57
A.o. pág.116.....	136	B.j. pág.119.....	138
B.a. pág. 31	40, 41	B.j. pág.33	40
B.a. pág.103	62, 123	B.j. pág.50	56
B.a. pág.31	39	B.k. pág.34.....	40
B.a. pág.48	55	B.l. pág.34	40, 41
B.a. pág.76	75, 77	B.sin especificar pág.103	123
B.a. pág.80	81	C.a. pág.19.....	26
B.a. pág.83	61, 95	C.a. pág.34.....	42
B.a. pág.90	99, 100	C.a. pág.51.....	57
B.a. pág.97	111	C.a. pág.77.....	84
B.b. pág.103	123	C.a. pág.91.....	99
B.b. pág.18	25	C.a.pág.77.....	84
B.b. pág.31	39, 40	C.b. pág. 104.....	71, 80, 81
B.b. pág.48	55	C.b. pág.19	26
B.b. pág.76	79	C.b. pág.35	40, 41
B.b. pág.81	81	C.b. pág.51	57
B.b. pág.83	94, 95	C.b. pág.77	84
B.b. pág.90	99	C.b. pág.91	99
B.b. pág.98	111	C.b.pág. 104.....	81
B.c. pág.103	123	C.c. pág 35	43
B.c. pág.18	25	C.c. pág. 104	94
B.c. pág.32	39	C.c. pág.100	112
B.c. pág.49	56	C.c. pág.20.....	26
B.c. pág.76	64	C.c. pág.35.....	44
B.c. pág.81	81	C.c. pág.51.....	57
B.c. pág.83	61, 94, 95	C.c. pág.91.....	100
B.c. pág.90	99	C.c.pág.77	85
B.c. pág.98	112	C.d. pág.20	27
B.d. pág.103	69	C.d. pág.35	45
B.d. pág.18	26	C.d. pág.51	57

C.d. pág.77	85	D.d. pág.79	84
C.d. pág.91	99	D.e. pág.23	29
C.e. pág. 36	43	D.e. pág.41	46, 65
C.e. pág.100	115	D.e. pág.53	58
C.e. pág.20	27	D.f. pág.23	30
C.e. pág.36	42, 43	D.g. pág.23	30
C.e. pág.51	58	D.h. pág.23	30
C.e. pág.78	85	D.i. pág.24	31
C.f. pág.100	113	D.j. pág.24	31
C.f. pág.20	28	D.k. pág.24	31
C.f. pág.36	42	D.l. pág.25	31, 136
C.f. pág.52	58	D.m. pág.25	31
C.f. pág.78	85	E.a pág. 42	88
C.g. pág.101	113	E.a. pág. 42	88
C.g. pág.21	28	E.a. pág.25	31
C.g. pág.36	43, 44	E.a. pág.42	46
C.g. pág.52	58	E.a. pág.54	58
C.g. pág.78	86	E.b. pág.25	32
C.h. pág. 37	46, 47	E.b. pág.42	46
C.h. pág.101	43, 109	E.b. pág.54	58
C.h. pág.21	28	E.c. pág.26	32
C.i. pág.21	28	E.c. pág.42	46
C.i. pág.37	46	E.c. pág.54	58
C.k. pág.38	47	E.d. pág.42	46
C.o. pág.39	112, 113	E.d. pág.54	58
C.r. pág. 40	111	E.e. pág.54	58
C.r. pág.40	47	F.a. pág.26	34, 35
D.a. pág.105	26	F.a. pág.43	23, 48
D.a. pág.22	28	F.a. pág.55	59
D.a. pág.40	46, 64	F.b. pág.26	34
D.a. pág.52	58	F.b. pág.43	49
D.a. pág.78	66, 84	F.b. pág.55	58
D.b. pág.22	28	F.c. pág.27	34
D.b. pág.53	58	F.c. pág.43	26, 48
D.b. pág.79	84	F.c. pág.55	58
D.b.pág.79	85	F.d. pág.44	48
D.c. pág.105	48	F.d. pág.55	59
D.c. pág.22	29	F.e. pág.44	49
D.c. pág.41	46, 65	G.a. pág.46	49
D.c. pág.53	58	G.b. pág.46	49
D.c. pág.79	84	G.c. pág.46	49
D.d. pág.106	27	G.d. pág.47	49
D.d. pág.22	29	G.e. pág.47	49
D.d. pág.53	58		

ANEXO 1

Listado de entrevistas realizadas por el equipo de autoevaluación de FHCE.

Actores	Cantidad de participantes	Fecha
Unidad de Extensión de la FHCE	2	13/03/2019
Dirección de Gobierno	1	13/03/2019
Dirección de Sección Personal	1	20/03/2019
Dirección del Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX)	1	26/03/2019
Dirección de Contaduría	1	27/03/2019
Comisión Directiva del Instituto de Antropología	3	27/03/2019
Comisión Directiva del Instituto de Filosofía	3	02/04/2019
Comisión Directiva del Instituto de Educación	3	02/04/2019
Departamento de la Enseñanza, Bedelía y UPEP	3	04/04/2019
Área de Estudios Interdisciplinarios (CEIU/CEIL)	2	04/04/2019
Comisión Directiva del Área de Estudios Sordos	4	11/04/2019
Comisión Directiva del Instituto de Historia	3	12/04/2019
Dirección de la Tec. en Bienes Culturales (TUBICU)	1	24/04/2019
Comisión Directiva del Instituto de Lingüística	2	24/04/2019
Directiva de AFFUR	1	25/04/2019
Dirección de la Tec. en Corrección de Estilo (TUCE)	1	29/04/2019
Comisión de Carrera de la Lic. en Antropología	5	06/05/2019
Dirección de Biblioteca	1	10/05/2019
Comisión de Carrera de la Lic. en Historia	3	10/05/2019
Comisión de Carrera de la Lic. en Lingüística	5	13/05/2019
Estudiante de la Comisión de Carrera de la TUILSU	1	14/05/2019
Comisión de Carrera de la Lic. en Turismo	5	20/05/2019
Directiva de ADUR	4	20/05/2019
Comisión de Carrera de la Lic. en Filosofía	3	22/05/2019
Comisión Directiva del Instituto de Letras	2	28/05/2019
Administrativos/as de Institutos	4	11/06/2019
Unidad de Apoyo a la Enseñanza	2	20/06/2019
Comisión de Carrera de la Lic. en Educación	4	24/06/2019
Comisión de Carrera de la Lic. en Letras	3	25/07/2019
Sección Vigilancia	3	29/08/2019
Coordinadora de la Tec. En Dramaturgia	1	02/09/2019

ANEXO 2

2.1. Caracterización de los estudiantes de Montevideo que respondieron la encuesta.

Carrera que cursa y espacio académico de pertenencia según género.

Carrera	Género				
	Hombre	Mujer	No	Prefiero no	Total
Plan 1991 - Licenciatura en Ciencias	---	3	---	---	3
Plan 1991 - Licenciatura en Ciencias de la	1	8	---	---	9
Plan 1991 - Licenciatura en Ciencias	2	4	---	1	7
Plan 1991 - Licenciatura en Filosofía	3	2	---	---	5
Plan 1991 - Licenciatura en Letras	---	4	---	---	4
Plan 1991 - Licenciatura en Lingüística	1	3	---	---	4
Plan 2003 - Tecnicatura Universitaria en	---	1	---	---	1
Plan 2008 - Técnico Universitario en	1	4	---	---	5
Plan 2010 - Licenciatura en Filosofía	5	4	1	---	10
Plan 2014 - Licenciatura en Ciencias	6	4	---	---	10
Plan 2014 - Licenciatura en Educación	2	9	---	---	11
Plan 2014 - Licenciatura en Historia	7	4	---	---	11
Plan 2014 - Licenciatura en Letras	3	5	1	---	9
Plan 2014 - Licenciatura en Lingüística	2	2	---	---	4
Plan 2014 - Técnico Universitario en	2	16	---	---	18
Total general	35	73	2	1	111

Edad y media de edad

Edad	Cantidad estudiantes
Menos de 20 años	8
De 21 a 30 años	35
De 31 a 40 años	25
De 41 a 50 años	18
De 51 a 60 años	10
Más de 61 años	8
En blanco	7
Total	111
Media Edad	36,6 años

2.2. Caracterización de los estudiantes del interior que respondieron la encuesta.

Carrera que cursa y espacio académico de pertenencia según género.

Carrera que cursa	Hombre	Mujer	Total
Plan 2010 - Licenciatura en Turismo	1	3	4
Plan 2011 - Técnico Universitario en Interpretación LSU-Español-LSU	---	1	1
Plan 2014 - Tecnicatura en Interpretación y Traducción LSU Español	---	8	8
Plan 2014 - Licenciatura en Turismo	4	11	15
Otra	---	2	2
Total general	5	25	30

Nota: Los estudiantes que seleccionaron otra manifestaron cursar la Lic. Binacional en Turismo y el plan 2016 de la TUILSU (lo cual se entiende es un error y se contactará al estudiante para confirmar su carrera).

Edad y media de edad

Edad	Cantidad estudiantes
Menos de 20 años	1
De 21 a 30 años	18
De 31 a 40 años	7
De 41 a 50 años	1
De 51 a 60 años	---
Más de 61 años	1
En blanco	2
Total	28
Media Edad	28,8 años

2.3. Caracterización de los docentes que respondieron la encuesta.

Espacio académico de pertenencia según género.

Espacio académico de pertenencia principal	Hombre	Mujer	Mujer Trans	Prefiero no contestar	Total
Área de Estudios de Lenguas	1	2	-	-	3
Área de Estudios Interdisciplinarios	1	5	-	-	6
Área de Estudios Sordos	1	4	-	-	5
Área de Estudios Turísticos	4	7	-	-	11
Instituto de Ciencias Antropológicas	5	16	-	1	22
Instituto de Ciencias Históricas	15	11	-	-	26
Instituto de Educación	8	7	-	-	15
Instituto de Filosofía	7	4	-	1	12
Instituto de Letras	6	9	1	-	16
Instituto de Lingüística	3	9	-	1	13
Otro	3	8	-	3	14
Total general	54	82	1	6	143

Área académica de pertenencia según grado docente.

Grado Docente							
Área académica de pertenencia principal	1	2	3	4	5	Honorario	Total
Área de Estudios de Lenguas Extranjeras	-	2	-	1	-	-	3
Área de Estudios Interdisciplinarios	2	2	1	1	-	-	6
Área de Estudios Sordos	2	1	2	-	-	-	5
Área de Estudios Turísticos	2	3	6	-	-	-	11
Instituto de Ciencias Antropológicas	7	7	5	-	1	2	22
Instituto de Ciencias Históricas	11	3	10	1	1	-	26
Instituto de Educación	6	4	5	-	-	-	15
Instituto de Filosofía	3	3	2	1	3	-	12
Instituto de Letras	6	6	2	-	2	-	16
Instituto de Lingüística	3	2	4	2	2	-	13
Otro	5	2	2	2	3	-	14
Total general	47	35	39	8	12	2	143

Nota: En caso de tener más de un cargo docente se pidió que respondiera por el que tenía más horas.

Espacio académico de pertenencia según horas semanales del cargo.

Espacio académico principal	Hasta 10 hs.	De 11 a 20 hs.	De 21 a 30 hs.	De 31 a 40 hs.	DT	Total
Área de Estudios de Lenguas	-	1	2	-	-	3
Área de Estudios Interdisciplinarios	1	2	2	-	1	6
Área de Estudios Sordos	3	-	2	-	-	5
Área de Estudios Turísticos	-	8	2	-	1	11
Instituto de Ciencias	4	12	3	-	3	22
Instituto de Ciencias Históricas	3	11	4	4	4	26
Instituto de Educación	3	6	3	-	3	15
Instituto de Filosofía	-	6		2	4	12
Instituto de Letras	1	11	1	-	3	16
Instituto de Lingüística		5	3	-	5	13
Otro	4	6	2	2	-	14
Total general	19	68	24	8	24	143

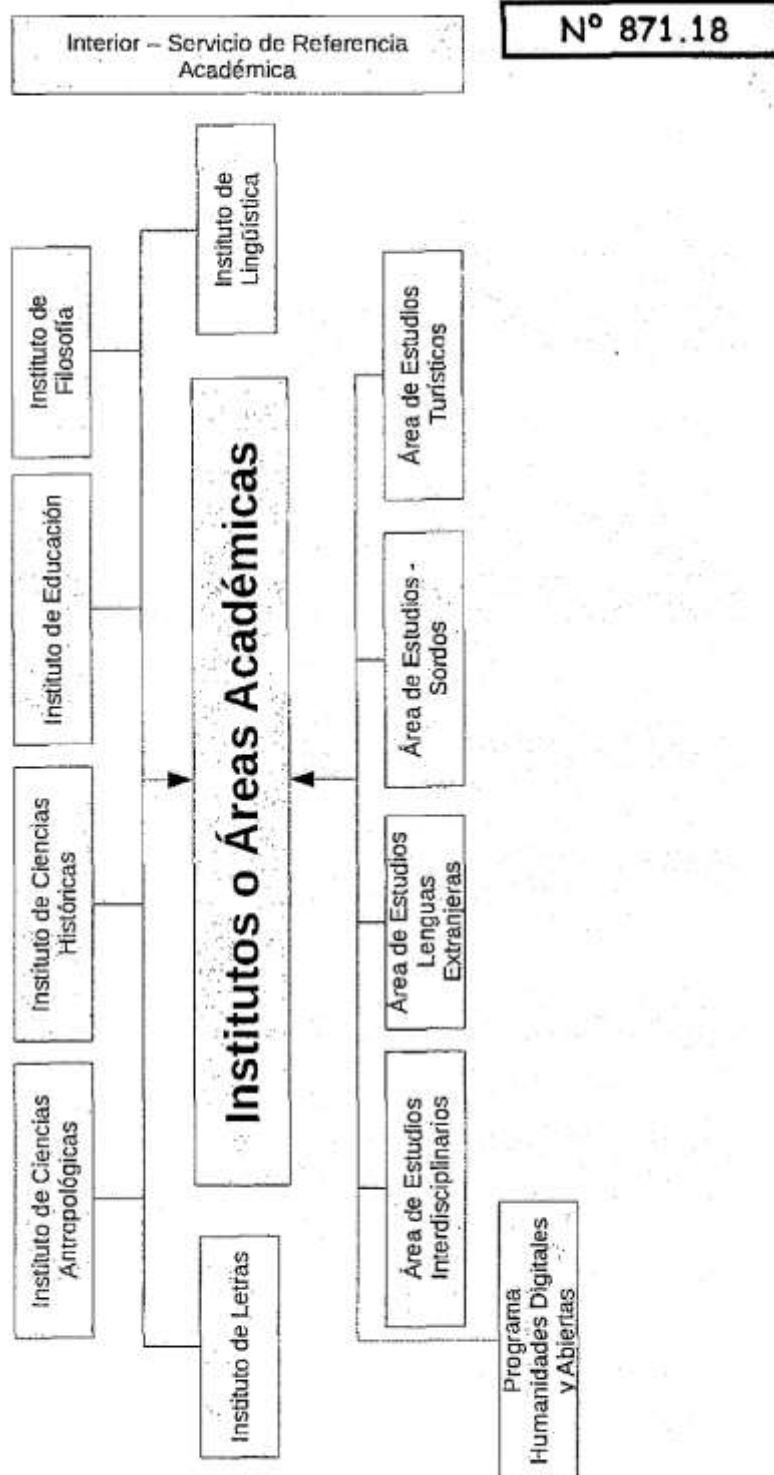
Nota: En caso de tener más de un cargo docente se pidió que respondiera por el que tenía más horas.

Edad y media de edad

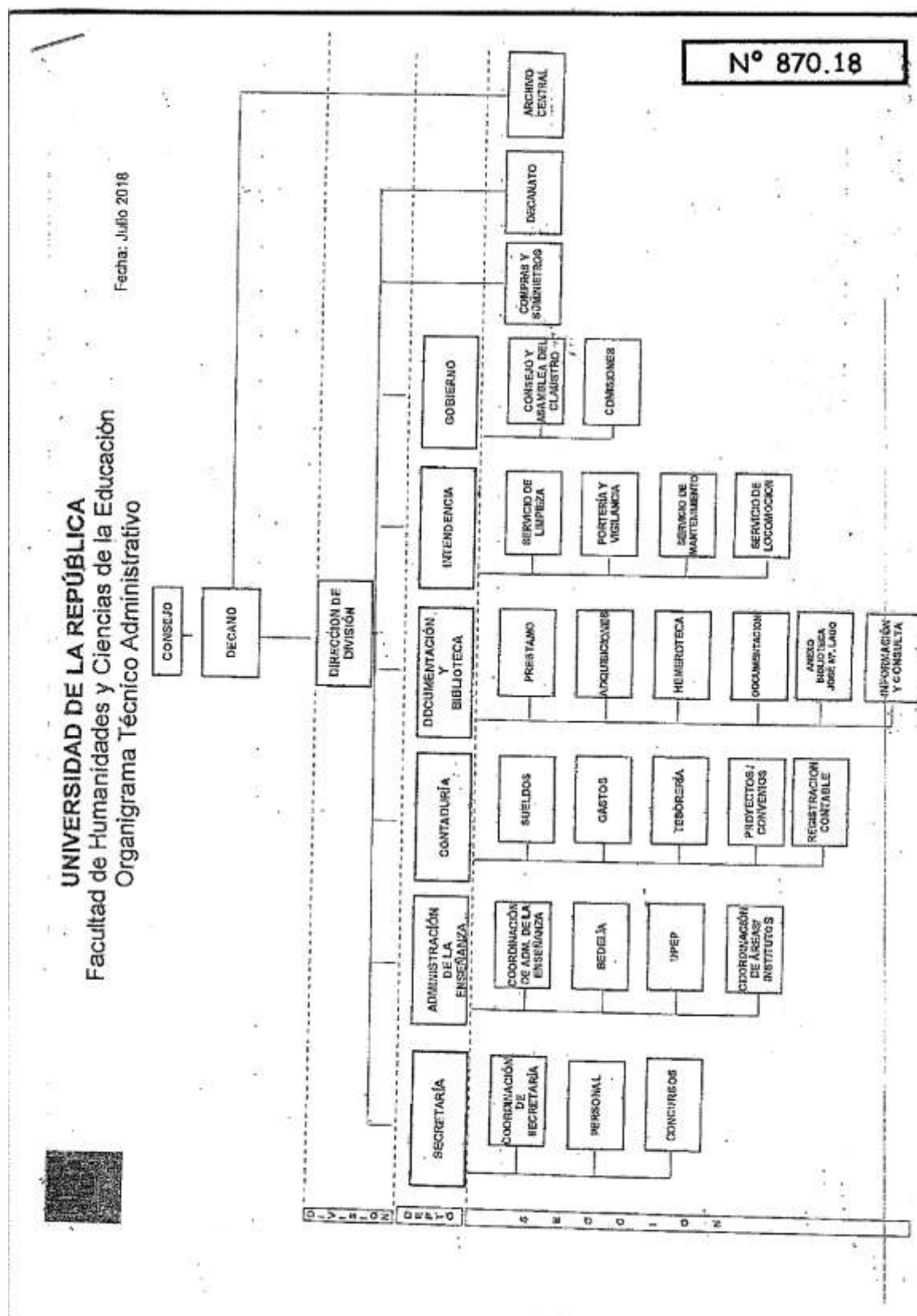
Edad	Cantidad docentes
De 21 a 30 años	14
De 31 a 40 años	60
De 41 a 50 años	34
De 51 a 60 años	16
Más de 61 años	19
Total	143
Media de edad	42,6

Organigrama Académico de la FHCE (2018)

Vista General (Versión 02.07.18)



ANEXO 4 Organigrama Técnico Administrativo



ANEXO 5

Listado de grupos de investigación CSIC auto identificados activos.

N° ficha CSIC	Año creación	N° investigadores	Nombre del grupo
207	2000	14	Justicia, reconocimiento y democracia
797	1998	15	GRIMVITIS (Grupo de Investigación Multidisciplinar sobre Vitivinicultura Uruguaya en la Región Austral)
934	2007	10	Políticas Educativas, Currículo y Enseñanza
1234	2002	10	Prácticas discursivas e interacción social
1433	2009	4	Las migraciones tradicionales, minoritarias y específicas en Uruguay y la región. Cuestiones de metodología y fuentes
1435	2008	7	Núcleo de Antropología de la Contemporaneidad
178725	2008	5	Filosofía de la educación
206725	1988	11	Estudios de ancestralidad, diversidad y variabilidad biológica de las poblaciones humanas de Uruguay y América Latina.
213725	2002	8	Lógica y Filosofía de la Lógica
235725	2000	16	Crisis revolucionaria y procesos de construcción estatal en el Río de la Plata
528725	1996	12	Grupo de Investigación en Terminología y Organización del Conocimiento (GTERM)
683725	2010	12	Grupo Cervantino y de estudios literarios
880964	2012	8	Fundamentos filosóficos de la lingüística
880986	2008	8	Medievalia Latina
881098	2013	9	Género, memoria, historia y derechos humanos
881537	2013	5	Tendencias y debates historiográficos en Uruguay y la región (siglos XIX y XX)
881595	2013	3	Grupo interdisciplinario de estudios sobre filosofía, estética, pedagogía de la música y la danza
882537	2015	7	Ontología, práctica y estilos de pensamiento y acción científicos en la historia y la filosofía de las ciencias
882540	2012	6	Ciencia en discurso
882845	2013	7	Dominios conceptuales codificados en el léxico
882894	2012	12	Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPred)
883045	2002	16	Los primeros americanos en Uruguay: arqueología prehistórica durante el final del Pleistoceno
883084	2017	4	Epistemología de las Ciencias Formales
883111	2016	5	Variación y semántica de los tiempos verbales (VARSEMV)

883112	2014	3	La Historiografía a comienzos del siglo XXI. Discusiones epistemológicas, teóricas y metodológicas.
883114	2017	4	Observatorio de territorialidades humanas
883122	2017	7	Grupo de Investigación en Espacialidad y Memoria
883134	2013	13	Programa: Género, Cuerpo y Sexualidad
883136	2012	15	Núcleo de Estudios Migratorios y Movimientos de Población
883224	2019	5	Grupo de investigación sobre violencias y juventudes en América Latina

Fuente: Elaboración propia a partir de los grupos cuyos responsables son de la FHCE y han tenido alguna actividad registrada desde 2017 en <https://formularios.csic.edu.uy/grupos/index.jsp>

ANEXO 6

Tablas generadas para testear las diferentes hipótesis sobre la distribución de proyectos por grado docente (hipótesis 1), número de docentes del área académica (hipótesis 2) y número de docentes en RDT (hipótesis 3).

Hipótesis 1: $\chi^2 = 24,62$; $p\text{-valor} < 0,001$

Grados docentes	Proyectos	Docentes
Grados 2	3	47
Grados 3	28	75
Grados 4	9	21
Grados 5	19	24

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Personal y actualizaciones del registro de proyectos de la base de la Unidad de Proyectos y Cooperación.

Nota: Proyectos refiere a la cantidad de docentes con determinado grado que son responsables de proyectos, Docentes refiere a la cantidad de docentes con determinado grado en las áreas académicas donde se registraron proyectos.

Hipótesis 2: $\chi^2 = 20,61$; $p\text{-valor} < 0,001$

Área académica	Proyectos	Docentes
Tecnicatura en Corrección de Estilo	0	1
Área de Estudios de Lenguas Extranjeras	3	7
Instituto de Filosofía	7	23
Área de Estudios Turísticos	2	12
Área de Estudios Sordos	0	5
Área de Estudios Interdisciplinarios	5	10
Instituto de Ciencias Antropológicas	23	25
Instituto de Ciencias Históricas	12	30
Instituto de Educación	7	22
Instituto de Letras	9	16
Instituto de Lingüística	5	15

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Personal y actualizaciones del registro de proyectos de la base de la Unidad de Proyectos y Cooperación.

Nota: Proyectos refiere a la cantidad de docentes dentro de determinada área académica son responsables de proyectos, Docentes refiere a la cantidad de docentes en las áreas académicas donde se registraron proyectos.

Hipótesis 3: $\chi^2 = 26,71$, $p\text{-valor} < 0,05$

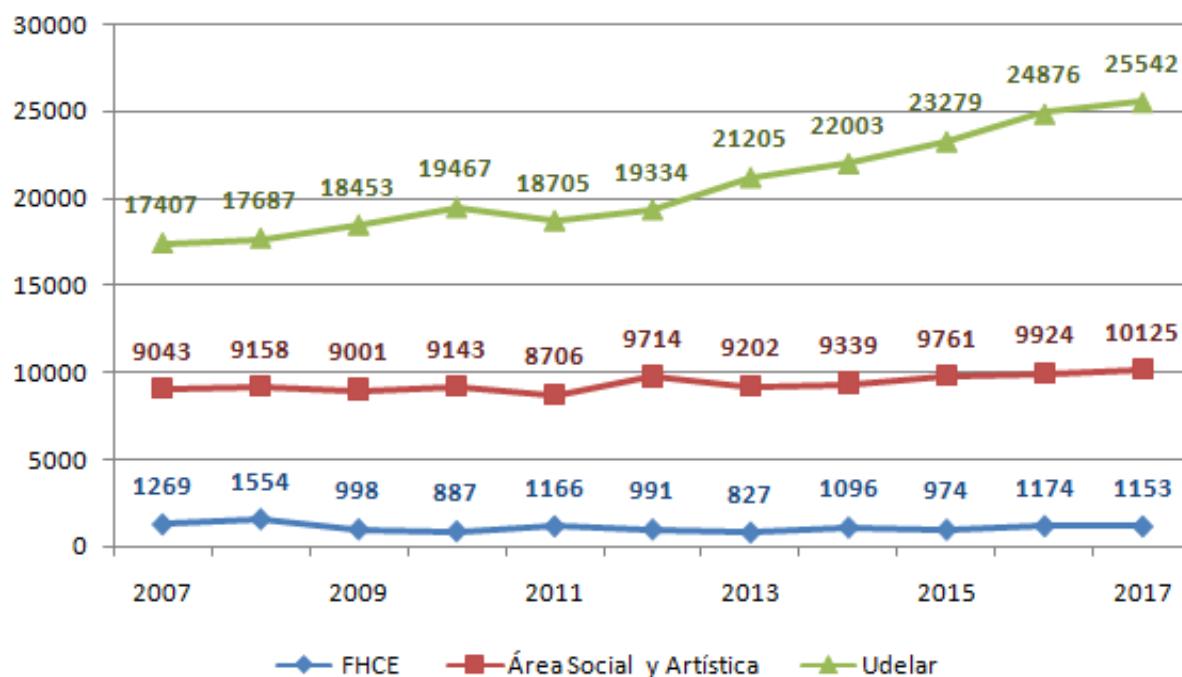
Área académica	Proyectos	Docentes en RDT
Instituto de Filosofía	8	9
Área de Estudios Turísticos	2	1
Área de Estudios Interdisciplinarios	5	2
Instituto de Ciencias Antropológicas	23	9
Instituto de Ciencias Históricas	12	10
Instituto de Educación	7	5
Instituto de Letras	9	8
Instituto de Lingüística	5	8

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Personal y actualizaciones del registro de proyectos de la base de la Unidad de Proyectos y Cooperación.

Nota: Proyectos refiere a la cantidad de docentes dentro de determinada área académica son responsables de proyectos, Docentes en RDT refiere a la cantidad de docentes co RDT en las áreas académicas donde se registraron proyectos. Cabe mencionar que aquellas áreas académicas que poseen cero docentes en RDT no pudieron ser incluidas en este análisis por restricciones estadísticas: producen frecuencias esperadas demasiado bajas que hacen peligrar la validez del test (Blalock 1986).

ANEXO 7

Ingresos de Grado a Servicio 2007-2017 según Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Área Social y Artística, y total Udelar.



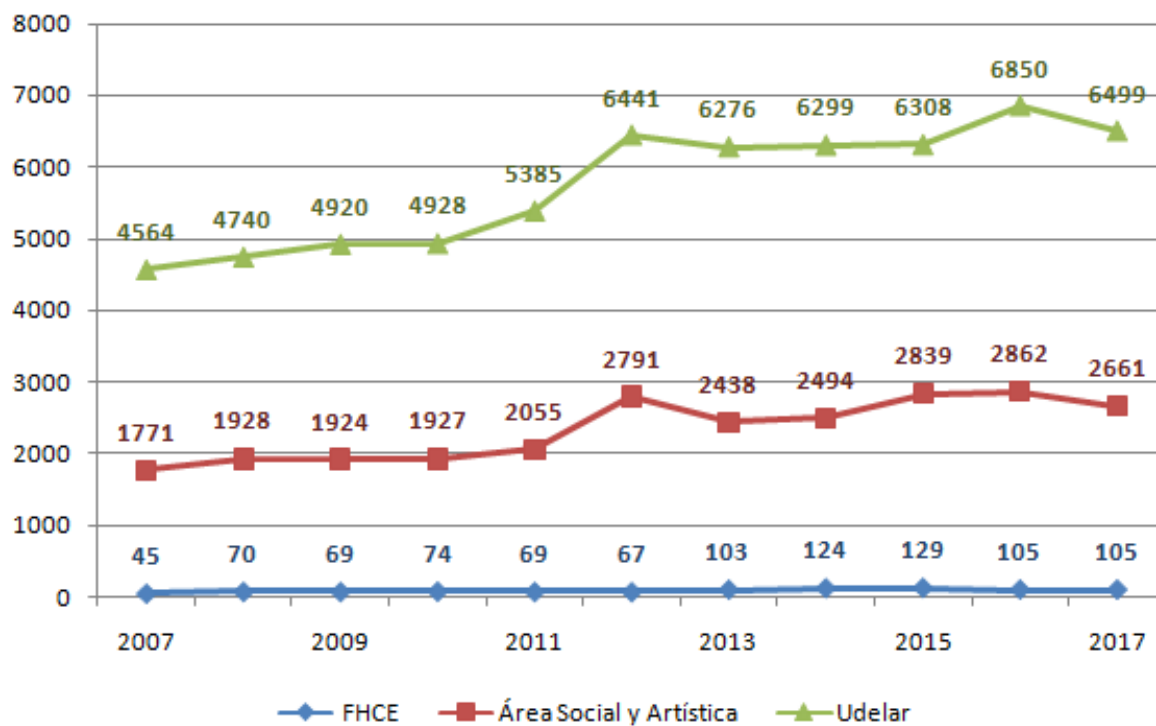
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Serie de Ingresos 2007-2017 y Serie de Egresos 2007-2017 Dirección General de Planeamiento Udelar.

Nota: Se consideran únicamente a los estudiantes que ingresan por primera vez al Servicio, sin incluir a los estudiantes que habiendo ingresado al Servicio en años anteriores se inscriben a una nueva carrera ofrecida por el mismo (único dato disponible para todo el periodo de referencia). No se consideran inscripciones provisorias ni reinscripciones.

En los ingresos y egresos de la FHCE no se incluyen los datos de la Licenciatura en Biología Humana.

ANEXO 8

Egresos de Grado 2007-2017 según Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Área Social y Artística, y total Udelar.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Serie de Egresos 2007-2017 Dirección General de Planeamiento Udelar.

Nota: En los egresos de la FHCE no se incluyen los datos de la Licenciatura en Biología Humana.

ANEXO 9

Egresos de Grado 2007-2017 según carrera.

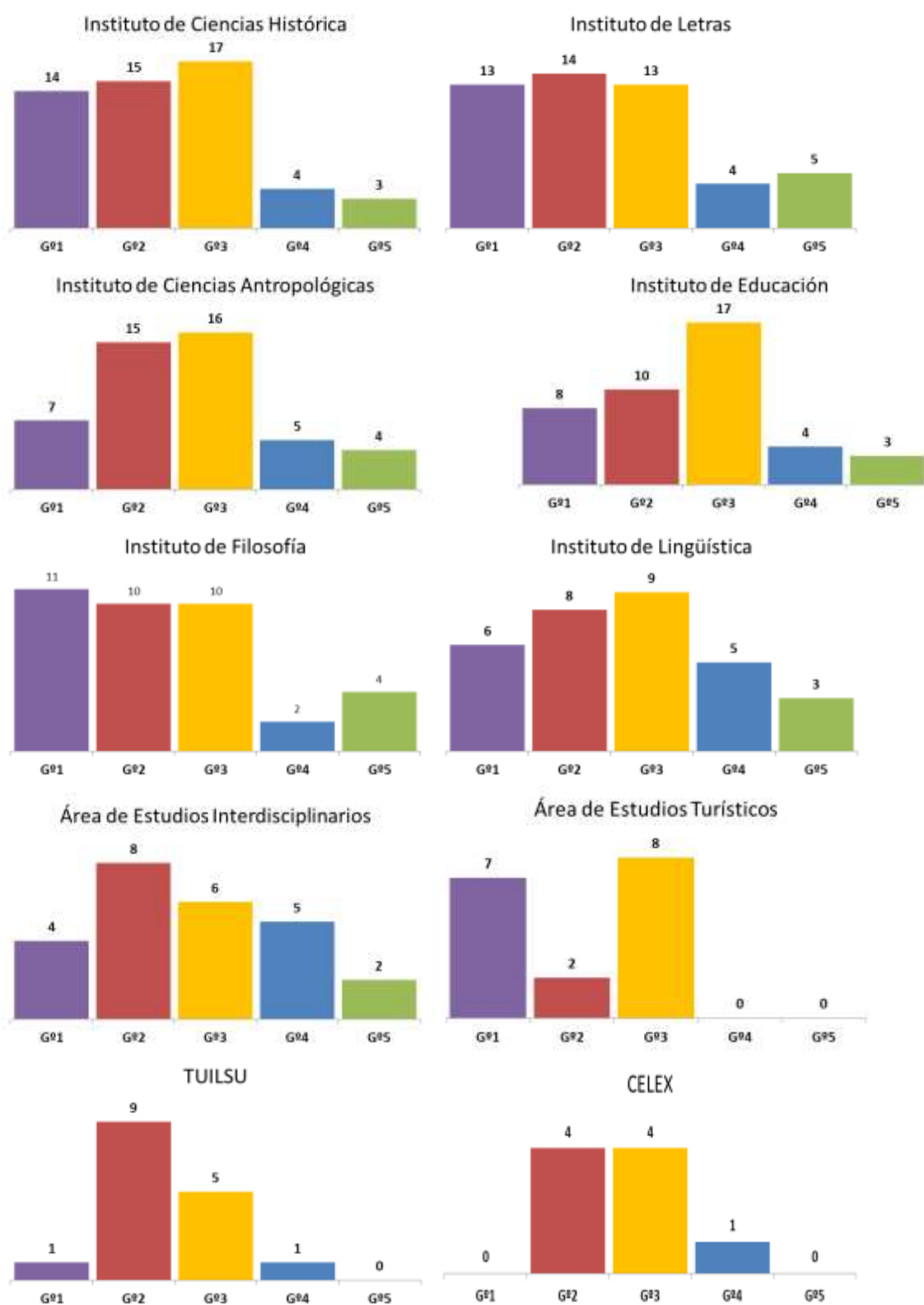
Carrera	%	Total	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007
Licenciaturas en Ciencias Antropológicas	20,6	142	6	13	17	11	18	10	14	17	10	16	10
Licenciatura en Educación	27,2	187	23	22	16	13	15	20	21	12	21	13	11
Licenciatura en Historia	5,8	40	5	4	2	2	4	4	4	6	4	4	1
Licenciatura en Filosofía	14,8	102	6	10	9	12	14	7	8	14	7	10	5
Licenciatura en Letras	10,8	74	5	6	8	7	8	3	7	2	4	14	10
Licenciatura en Lingüística	7,1	49	2	5	4	7	3	7	4	6	3	5	3
Licenciatura en Turismo	13,7	94	20	16	20	16	10	5	---	7	---	---	---
TOTAL Licenciaturas	100%	688	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Tec. Univ. En Museología	38,6	105	11	10	31	35	18	---	---	---	---	---	---
Tec. Univ. En Turismo	21,7	59	10	---	2	7	---	1	---	6	20	8	5
TUCE	31,6	86	13	15	11	12	13	8	10	4	---	---	---
TUILSU	8,1	22	4	4	9	2	---	2	1	---	---	---	---
TOTAL Tecnicaturas	100%	272	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
TOTAL EGRESOS PERIODO	---	906	105	105	129	124	103	67	69	74	69	70	45

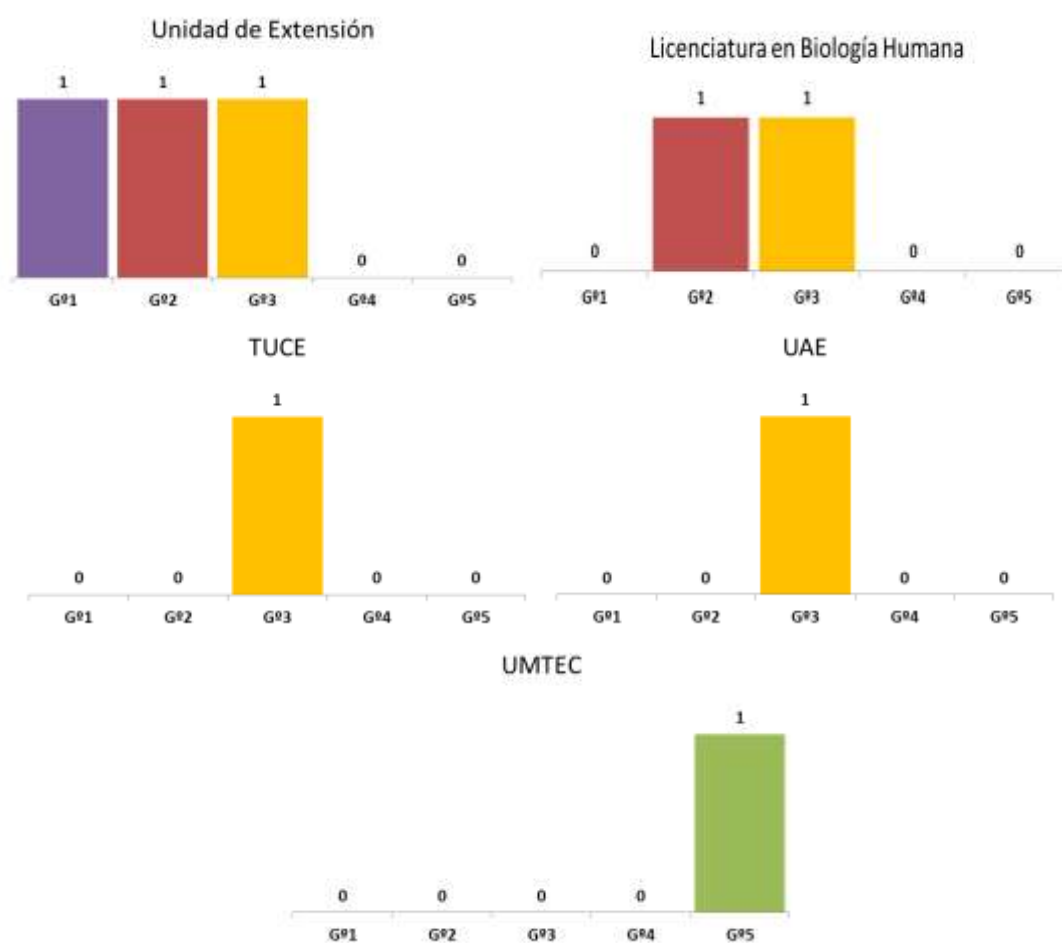
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Serie de Egresos 2007-2017 Dirección General de Planeamiento Udelar.

Nota: Se registran carreras con nombres de planes de estudio vigentes.

ANEXO 10

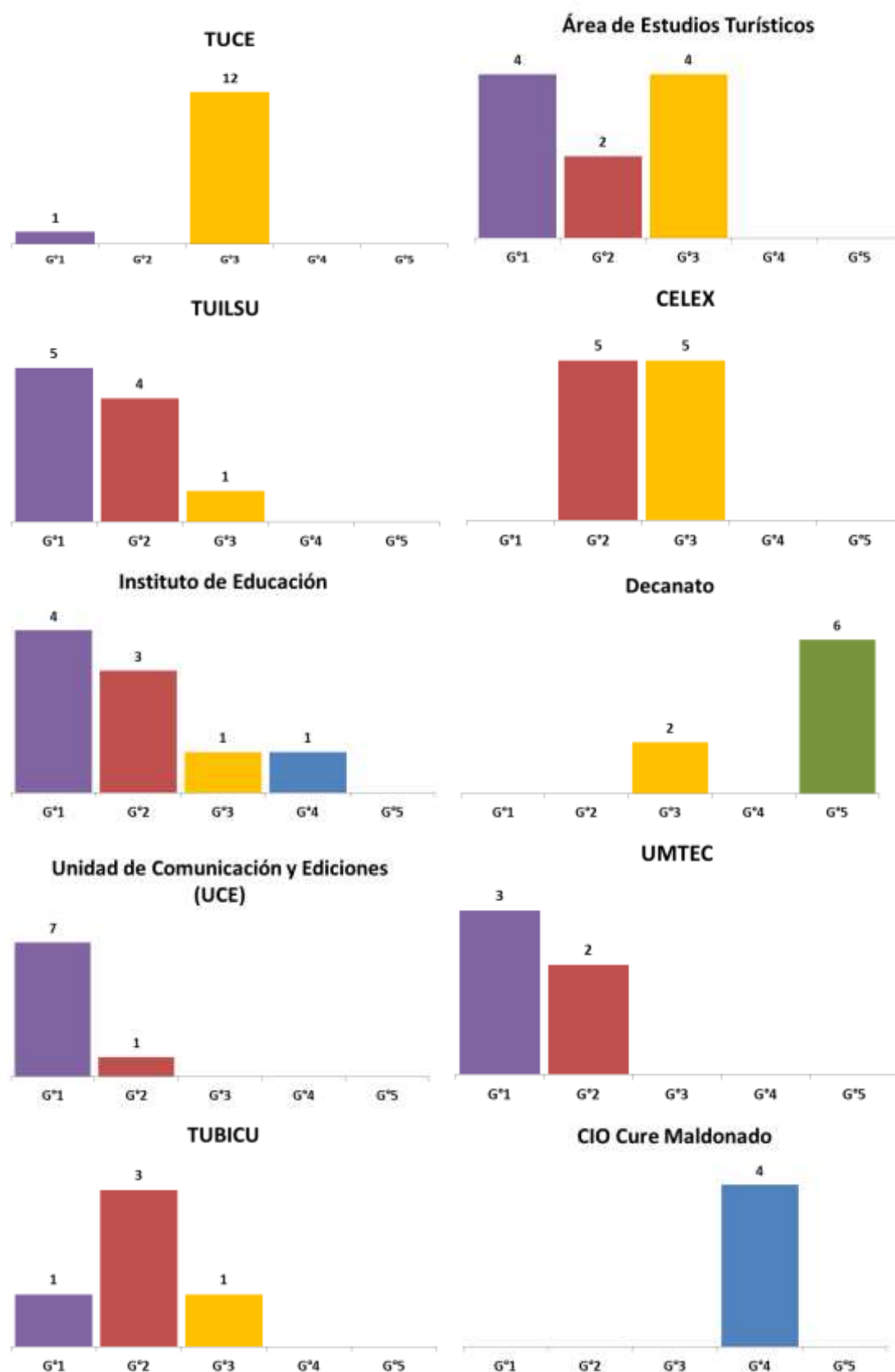
Distribución de cargos docentes de planta de la FHCE por área académica según grado.

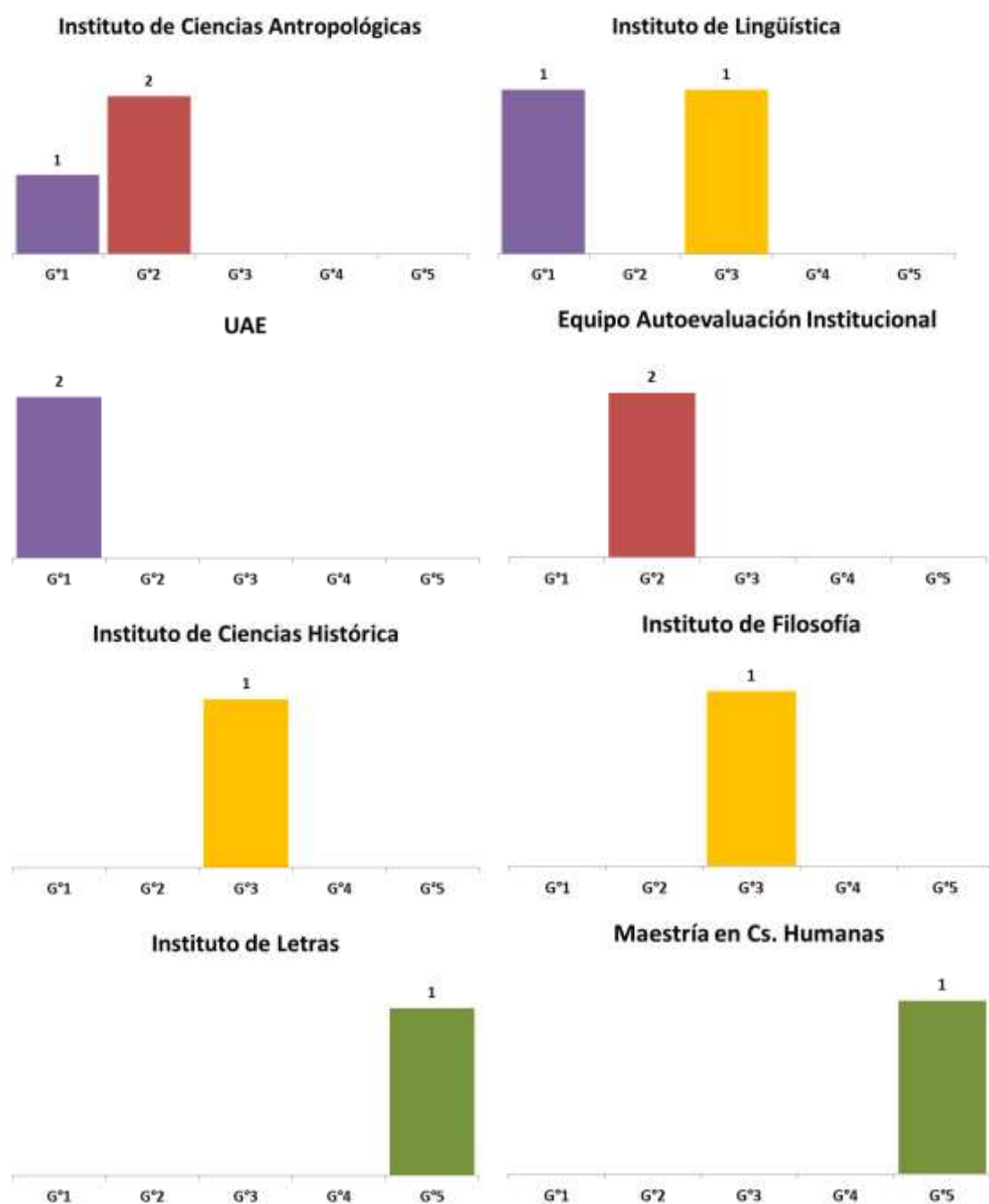


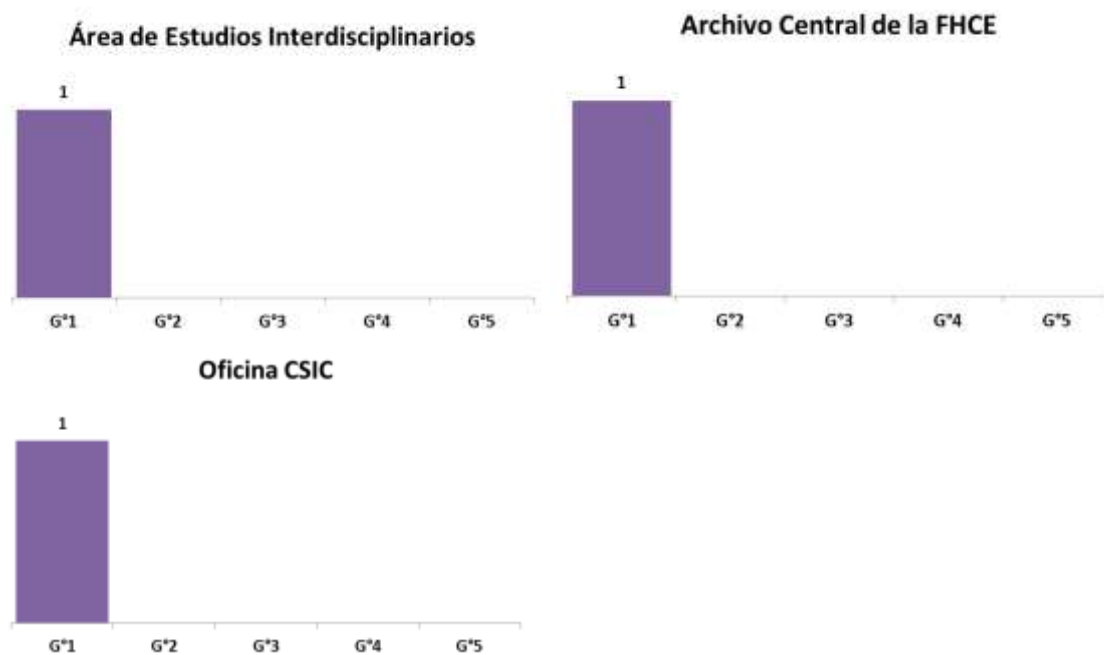


Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de Departamento de Secretaría FHCE, mayo 2019.

Distribución de cargos docentes contratados de la FHCE en mayo de 2019 por área académica según grado.







Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos Mayo-2019, Departamento de Secretaría FHCE.

ANEXO 11

Distribución de horas dedicadas a enseñanza 2017 y 2018 según espacio académicos de la FHCE.

Carrera	2017	%	% solo espacios académicos
Antropología	2.520	12,1	14,4
Educación	3.384	16,2	19,4
Historia	2.080	10,0	11,9
Filosofía	1.996	9,6	11,4
Letras	2.949	14,1	16,9
Lingüística	2.004	9,6	11,5
Corrección de estilo	805	3,9	4,6
TUILSU	1.394	6,7	8,0
Dramaturgia	312	1,5	1,9
CELEX	2.696	12,9	---
Centro de Estudios Interdisciplinarios	192	0,9	---
Extensión	64	0,4	---
UAE	448	2,1	---
Total	20.844	100%	17.444

Fuente: Elaboración propia a partir de Informes al Consejo 2018, Indicadores de Recursos, UAE.

ANEXO 12

Apartado a continuación con la estructura de las encuestas estudiantiles y docentes.

Indique su edad: *

❗ Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

☐ 18

☐ 19

☐ 20

☐ 21

☐ 22

☐ 23

☐ 24

☐ 25

☐ 26

☐ 27

☐ 28

☐ 29

☐ 30

☐ 31

☐ 32

☐ 33

☐ 34

☐ 35

☐ 36

☐ 37

☐ 38

☐ 39

☐ 40

☐ 41

☐ 42

☐ 43

☐ 44

☐ 45

☐ 46

- ☐ 47
- ☐ 48
- ☐ 49
- ☐ 50
- ☐ 51
- ☐ 52
- ☐ 53
- ☐ 54
- ☐ 55
- ☐ 56
- ☐ 57
- ☐ 58
- ☐ 59
- ☐ 60
- ☐ 61
- ☐ 62
- ☐ 63
- ☐ 64
- ☐ 65
- ☐ 66
- ☐ 67
- ☐ 68
- ☐ 69
- ☐ 70
- ☐ 71
- ☐ 72
- ☐ 73
- ☐ 74
- ☐ 75
- ☐ 76
- ☐ 77
- ☐ 78
- ☐ 79

- ☐ 80
- ☐ 81
- ☐ 82
- ☐ 83
- ☐ 84
- ☐ 85
- ☐ 86
- ☐ 87
- ☐ 88
- ☐ 89
- ☐ 90
- ☐ 91
- ☐ 92
- ☐ 93
- ☐ 94
- ☐ 95
- ☐ 96
- ☐ 97
- ☐ 98
- ☐ 99

Indique su género: *

❗ Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Mujer
- ☐ Hombre
- ☐ Mujer Trans
- ☐ Hombre Trans
- ☐ No binario (intersex, trigénero, fluid gender, otros)
- ☐ Prefiero no contestar

¿Tiene hijos/as? *

❗ Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Si
- ☐ No

¿Tiene familiares a su cargo?

Considere hijos/as y otros familiares/amigos a cargo.

*

❗ Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ No
- ☐ Si, 1 persona
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5 o más personas

¿Tiene alguna dificultad en los siguientes aspectos? *

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Si, tengo dificultad	No tengo dificultad
Visión (incluso usando lentes)	☐	☐
Audición	☐	☐
Habla	☐	☐
Movilidad en miembros superiores	☐	☐
Desplazamiento	☐	☐

Indique su máximo nivel educativo: *

❗ Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Enseñanza media completa
- ☐ Enseñanza terciaria incompleta
- ☐ Enseñanza terciaria completa
- ☐ Diploma y/o Especialización de posgrado incompleto
- ☐ Diploma y/o Especialización de posgrado finalizado
- ☐ Maestría incompleta
- ☐ Maestría finalizada
- ☐ Doctorado incompleto
- ☐ Doctorado finalizado
- ☐ Postdoctorado incompleto o finalizado

¿Ha tomado cursos de formación en pedagogía o didáctica de la enseñanza? *

❗ Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Si
- ☐ No

Indique la sede de la Udelar en la que tiene su cargo docente de la FHCE:

Si tiene más de un cargo docente en la FHCE debe considerar aquel en el que tiene más horas.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Cerro Largo
- ☐ Maldonado
- ☐ Montevideo
- ☐ Paysandú
- ☐ Rivera
- ☐ Rocha
- ☐ Salto
- ☐ Tacuarembó
- ☐ Otro

Indique el espacio académico en el que ejerce su cargo docente de la FHCE:

Recuerde que si tiene más de un cargo docente en la FHCE, debe considerar aquel en el que tiene más horas.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Instituto de Ciencias Antropológicas
- ☐ Instituto de Ciencias Históricas
- ☐ Instituto de Educación
- ☐ Instituto de Filosofía
- ☐ Instituto de Letras
- ☐ Instituto de Lingüística
- ☐ Área de Estudios Interdisciplinarios
- ☐ Área de Estudios de Lenguas Extranjeras
- ☐ Área de Estudios Sordos
- ☐ Área de Estudios Turísticos
- ☐ Otro

Indique el grado de su cargo docente de la FHCE:

Recuerde que si tiene más de un cargo docente en la FHCE, debe considerar aquel en el que tiene más horas.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ Colaborador honorario

Indique la carga horaria de su cargo docente de la FHCE:

Recuerde que si tiene más de un cargo docente en la FHCE, debe considerar aquel en el que tiene más horas.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Hasta 10 hs. semanales
- ☐ De 11 a 20 hs. semanales
- ☐ De 21 a 30 hs. semanales
- ☐ De 31 a 40 hs. semanales
- ☐ De 41 a 50 hs. semanales
- ☐ De 51 a 60 hs. semanales
- ☐ DT

¿En qué año realizó su primer trabajo en el ámbito universitario?

Considere tanto en la Udelar como en otras universidades.

*

Por favor, escriba su respuesta aquí:

¿Actualmente tiene otro trabajo además de su cargo docente en la FHCE?

En caso de tener más de un cargo en la FHCE debe seleccionar "Si".

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Si
- ☐ No

Indique la categoría ocupacional que tiene en ese otro trabajo:

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Asalariado público en la FHCE
- ☐ Asalariado público en otro servicio de Udelar
- ☐ Asalariado público en otra institución diferente a la Udelar
- ☐ Asalariado privado
- ☐ Miembro de una cooperativa de trabajo/producción
- ☐ Cuenta propia (ejercicio libre de la profesión o empresa unipersonal)
- ☐ Patrón (tiene personal a cargo)

¿Actualmente ejerce o ha ejercido en el pasado su profesión en un trabajo externo al ámbito universitario?

En caso de tener o haber tenido más de un trabajo externo al ámbito universitario, considere el último trabajo que tuvo.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Si
- ☒ No

Indique la categoría ocupacional de ese trabajo: *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Asalariado público en otra institución diferente a la Udelar
- ☐ Asalariado privado
- ☐ Miembro de una cooperativa de trabajo/producción
- ☐ Cuenta propia (ejercicio libre de la profesión o empresa unipersonal)
- ☐ Patrón (tiene personal a cargo)

¿En 2018 dictó algún curso de grado, posgrado, educación permanente y/o CIO, de la FHUCE?

*

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Si, curso/s en Ciclos Iniciales Optativos (CIOs)
- ☐ Si, curso/s de educación permanente
- ☐ Si, curso/s de grado
- ☐ Si, curso/s de posgrado
- ☐ No

Pensando solamente en el curso universitario al que destinó más horas en 2018, ¿qué tipo de curso era?

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Curso en Ciclos Iniciales Optativos (CIOs)
- ☐ Curso de educación permanente
- ☐ Curso de grado
- ☐ Curso de posgrado

¿Cuál diría que es el grado de relacionamiento que tiene su formación con el curso que dictó en 2018?

Recuerde que si dictó más de un curso, debe pensar en el curso al que le dedicó más horas.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Nada relacionada
- ☐ Poco relacionada
- ☐ Medianamente relacionada
- ☐ Relacionada
- ☐ Muy relacionada

¿Qué porcentaje de las clases correspondientes a este curso fueron dictadas por usted?

Recuerde que si dictó más de un curso, debe pensar en el curso al que le dedicó más horas.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Ninguna
- ☐ Menos del 20%
- ☐ De 21 a 40%
- ☐ De 41 a 60%
- ☐ De 61 a 80%
- ☐ Más de 80%

¿Cuántos estudiantes estima en promedio que asistieron a más de la mitad de las clases del curso?

Recuerde que si dictó más de un curso, debe pensar en el curso al que le dedicó más horas.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Menos de 20
- ☐ De 21 a 40
- ☐ De 41 a 60
- ☐ De 61 a 80
- ☐ Más de 80

¿Qué porcentaje de las evaluaciones realizadas a los estudiantes en el curso fueron corregidas por usted?

Recuerde que si dictó más de un curso, debe pensar en el curso al que le dedicó más horas.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Ninguna
- ☐ Del 1% al 20%
- ☐ De 21 a 40%
- ☐ De 41 a 60%
- ☐ De 61 a 80%
- ☐ Más de 80%

¿Ha orientado tesis o tesinas?

Considere su participación como orientador y/o co-orientador en los últimos 5 años.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ No
- ☐ Si, sólo a estudiantes de grado
- ☐ Si, sólo a estudiantes de posgrado
- ☐ Si, a estudiantes de grado y posgrado

Seleccione la carrera de grado en la que dictó cursos en 2018:

Si dictó más de un curso debe pensar en la carrera en la que dictó el curso DE GRADO al que le dedicó más horas.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Licenciatura en Ciencias Antropológicas
- ☐ Licenciatura en Educación
- ☐ Licenciatura en Historia
- ☐ Licenciatura en Filosofía
- ☐ Licenciatura en Letras
- ☐ Licenciatura en Lingüística
- ☐ Licenciatura en Turismo
- ☐ Licenciatura en Biología Humana
- ☐ Tecnicatura Universitaria en Bienes Culturales
- ☐ Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo
- ☐ Tecnicatura Universitaria en Dramaturgia
- ☐ Tecnicatura Universitaria en Interpretación y Traducción LSU - Español
- ☐ Otra

Calificando los siguientes aspectos en una escala del 1 al 5, ¿cuál es su valoración del plan de estudios de dicha carrera de grado?

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Muy negativa				Muy positiva
	1	2	3	4	5
Adecuación de la asignación de créditos de los cursos	☐	☐	☐	☐	☐
Distribución de los cursos entre semestres	☐	☐	☐	☐	☐
Adecuación de la oferta de optativas respecto al título aspirado	☐	☐	☐	☐	☐
Equilibrio entre formación teórica y práctica	☐	☐	☐	☐	☐
Inclusión de cursos de formación para la investigación	☐	☐	☐	☐	☐
Inclusión de cursos y espacios de extensión	☐	☐	☐	☐	☐
Distribución de contenidos entre los cursos	☐	☐	☐	☐	☐
Régimen de previaturas o créditos mínimos por ciclo	☐	☐	☐	☐	☐

Calificando los siguientes aspectos en una escala del 1 al 5, ¿cuál es su valoración de la formación de grado que dicha carrera le brinda a los/as estudiantes?

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Muy negativa				Muy positiva
	1	2	3	4	5
Solidez teórica	☐	☐	☐	☐	☐
Aplicabilidad para el desempeño en el mercado laboral	☐	☐	☐	☐	☐
Herramientas para acceder a fuentes de información (bases de datos, revistas)	☐	☐	☐	☐	☐
Conocimiento sobre técnicas metodológicas aplicadas en el campo disciplinar	☐	☐	☐	☐	☐
Capacidad para formar opinión propia	☐	☐	☐	☐	☐
Habilidades para la expresión escrita	☐	☐	☐	☐	☐
Habilidades para la expresión oral	☐	☐	☐	☐	☐
Conocimiento y razonamiento multidisciplinar	☐	☐	☐	☐	☐
Capacidad de elaboración de proyectos	☐	☐	☐	☐	☐

¿En los últimos 5 años ha realizado investigación y/o extensión? *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

☐ Si

☒ No

Considerando todos los proyectos y publicaciones en las que participó en los últimos 5 años, su trabajo puede considerarse como:

Por favor lea cuidadosamente las definiciones.

*

Por favor, marque las opciones que correspondan:

☐ **EXTENSIÓN:** Entendida como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos/as los/as actores/as involucrados/as aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados (Arocena, R.; 2013; Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?; en Cuadernos de Extensión - N° 1 Integralidad: tensiones y perspectivas).

☐ **INVESTIGACIÓN BÁSICA:** Entendida como trabajos experimentales o teóricos que se emprenden fundamentalmente para obtener nuevos conocimientos acerca de los fundamentos de fenómenos y hechos observables, sin intención de aplicación o utilización determinada (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]; 2018; Manual de Frascati 2015)

☐ **INVESTIGACIÓN APLICADA:** Entendida como trabajos originales realizados para adquirir nuevos conocimientos, pero dirigida fundamentalmente hacia un objetivo práctico específico (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]; 2018; Manual de Frascati 2015)

☐ **INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA:** Entendida como como un proceso integrador de saberes (disciplinas) que ofrece una línea cualitativamente diferente a lo ofrecido por cada una por separado. Por ejemplo, cuando todos los abordajes de los integrantes de las diferentes disciplinas son contempladas en el diseño de una investigación determinada, se estaría realizando investigación interdisciplinaria (Klein, J.T.; 2010; A taxonomy of interdisciplinarity).

☐ **INVESTIGACIÓN MULTIDISCIPLINARIA:** Entendida como la yuxtaposición de saberes que permite un mayor entendimiento del problema abordado, pero cada disciplina realiza su aporte por separado reteniendo la identidad de los elementos disciplinarios. Por ejemplo, cuando desde diferentes disciplinas se plantean diseños propios para abordar investigaciones hacia la misma temática, se estaría realizando investigación multidisciplinaria (Klein, J.T.; 2010; A taxonomy of interdisciplinarity).

Seleccione aquellos temas de interés general en los que realizó investigación/extensión en los últimos 5 años:

Opciones basadas en los temas incluidos en los "Fondos para la comprensión pública de temas de interés general" de CSIC en los últimos 5 años.

Seleccione todas las opciones que correspondan.

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Investigación		Extensión
Derechos humanos en Uruguay: políticas de género y equidad racial; conocimiento y goce efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, inclusión; otros derechos	☐		☐
Sistema penal: privación de libertad; reforma del proceso penal; minoría infractora	☐		☐
Ciencia, tecnología e innovación: políticas públicas, desarrollo, inclusión	☐		☐
Transporte público; seguridad vial	☐		☐

	Investigación		Extensión
Salud: reforma del sistema de salud; sistema nacional de cuidados; medicamentos de alto costo (aspectos médicos, éticos, jurídicos y económicos); impacto de los transgénicos; alimentos y alimentación; campañas de vacunación	☐		☐
Comunicación: redes sociales, medios masivos y sus impactos sociales (por ejemplo sobre las pautas de consumo)	☐		☐
Políticas económicas: agronegocios y transgénicos; tratados de libre comercio; construcción de precios en Uruguay; evasión fiscal	☐		☐
Migración: la actual corriente migratoria y la multiplicidad de sus impactos	☐		☐

	Investigación		Extensión
Enseñanza pública media uruguaya: experiencias positivas y alternativas que contribuyan a su mejora	☐		☐
Tiempo libre y cultura: uso y acceso a la cultura en el Uruguay actual; aspectos culturales y sociales de la violencia en el deporte	☐		☐
Clasificadores de residuos: trabajo, salud, ambiente, ciudad	☐		☐

¿Cómo trabajó cuando realizó investigación y/o extensión en los últimos 5 años?

Seleccione todas las opciones que correspondan.

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Investigación		Extensión
La actividad la realicé de forma individual	☐		☐
La actividad la realicé en conjunto con colegas de mi Instituto/Centro	☐		☐
La actividad la realicé en conjunto con colegas de otros institutos/centros de la FHCE	☐		☐
La actividad la realicé en conjunto con colegas de otros servicios de la Udelar	☐		☐
La actividad la realicé en conjunto con colegas de otros países	☐		☐

¿Cuántas publicaciones realizó en revistas INDEXADAS en los últimos 5 años?

Considere tanto su participación como autor/a y/o co.autor/a.

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25
- ☐ 26

- ☐ 27
- ☐ 28
- ☐ 29
- ☐ 30
- ☐ 31
- ☐ 32
- ☐ 33
- ☐ 34
- ☐ 35
- ☐ 36
- ☐ 37
- ☐ 38
- ☐ 39
- ☐ 40
- ☐ 41
- ☐ 42
- ☐ 43
- ☐ 44
- ☐ 45
- ☐ 46
- ☐ 47
- ☐ 48
- ☐ 49
- ☐ 50
- ☐ 51
- ☐ 52
- ☐ 53
- ☐ 54
- ☐ 55
- ☐ 56
- ☐ 57
- ☐ 58
- ☐ 59

- ☐ 60
- ☐ 61
- ☐ 62
- ☐ 63
- ☐ 64
- ☐ 65
- ☐ 66
- ☐ 67
- ☐ 68
- ☐ 69
- ☐ 70
- ☐ 71
- ☐ 72
- ☐ 73
- ☐ 74
- ☐ 75
- ☐ 76
- ☐ 77
- ☐ 78
- ☐ 79
- ☐ 80
- ☐ 81
- ☐ 82
- ☐ 83
- ☐ 84
- ☐ 85
- ☐ 86
- ☐ 87
- ☐ 88
- ☐ 89
- ☐ 90
- ☐ 91
- ☐ 92

- ☐ 93
- ☐ 94
- ☐ 95
- ☐ 96
- ☐ 97
- ☐ 98
- ☐ 99
- ☐ 100
- ☐

¿Cuántas publicaciones realizó en revistas ARBITRADAS NO INDEXADAS en los últimos 5 años?

Considere tanto su participación como autor/a y/o co.autor/a.

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24
- ☐ 25

- ☐ 26
- ☐ 27
- ☐ 28
- ☐ 29
- ☐ 30
- ☐ 31
- ☐ 32
- ☐ 33
- ☐ 34
- ☐ 35
- ☐ 36
- ☐ 37
- ☐ 38
- ☐ 39
- ☐ 40
- ☐ 41
- ☐ 42
- ☐ 43
- ☐ 44
- ☐ 45
- ☐ 46
- ☐ 47
- ☐ 48
- ☐ 49
- ☐ 50
- ☐ 51
- ☐ 52
- ☐ 53
- ☐ 54
- ☐ 55
- ☐ 56
- ☐ 57
- ☐ 58

- ☐ 59
- ☐ 60
- ☐ 61
- ☐ 62
- ☐ 63
- ☐ 64
- ☐ 65
- ☐ 66
- ☐ 67
- ☐ 68
- ☐ 69
- ☐ 70
- ☐ 71
- ☐ 72
- ☐ 73
- ☐ 74
- ☐ 75
- ☐ 76
- ☐ 77
- ☐ 78
- ☐ 79
- ☐ 80
- ☐ 81
- ☐ 82
- ☐ 83
- ☐ 84
- ☐ 85
- ☐ 86
- ☐ 87
- ☐ 88
- ☐ 89
- ☐ 90
- ☐ 91

- ☐ 92
- ☐ 93
- ☐ 94
- ☐ 95
- ☐ 96
- ☐ 97
- ☐ 98
- ☐ 99
- ☐ 100
- ☐

¿Cuántas presentaciones en JORNADAS ACADÉMICAS/CONGRESOS realizó en los últimos 5 años?

Considere tanto su participación como autor/a y/o co.autor/a, en presentaciones orales y/o pósters.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10
- ☐ 11
- ☐ 12
- ☐ 13
- ☐ 14
- ☐ 15
- ☐ 16
- ☐ 17
- ☐ 18
- ☐ 19
- ☐ 20
- ☐ 21
- ☐ 22
- ☐ 23
- ☐ 24

- ☐ 25
- ☐ 26
- ☐ 27
- ☐ 28
- ☐ 29
- ☐ 30
- ☐ 31
- ☐ 32
- ☐ 33
- ☐ 34
- ☐ 35
- ☐ 36
- ☐ 37
- ☐ 38
- ☐ 39
- ☐ 40
- ☐ 41
- ☐ 42
- ☐ 43
- ☐ 44
- ☐ 45
- ☐ 46
- ☐ 47
- ☐ 48
- ☐ 49
- ☐ 50
- ☐ 51
- ☐ 52
- ☐ 53
- ☐ 54
- ☐ 55
- ☐ 56
- ☐ 57

- ☐ 58
- ☐ 59
- ☐ 60
- ☐ 61
- ☐ 62
- ☐ 63
- ☐ 64
- ☐ 65
- ☐ 66
- ☐ 67
- ☐ 68
- ☐ 69
- ☐ 70
- ☐ 71
- ☐ 72
- ☐ 73
- ☐ 74
- ☐ 75
- ☐ 76
- ☐ 77
- ☐ 78
- ☐ 79
- ☐ 80
- ☐ 81
- ☐ 82
- ☐ 83
- ☐ 84
- ☐ 85
- ☐ 86
- ☐ 87
- ☐ 88
- ☐ 89
- ☐ 90

- ☐ 91
- ☐ 92
- ☐ 93
- ☐ 94
- ☐ 95
- ☐ 96
- ☐ 97
- ☐ 98
- ☐ 99
- ☐ 100
- ☐

¿Cómo distribuye su carga horaria en porcentajes estimados?

*

Por favor, escriba su(s) respuesta(s) aquí:

Enseñanza

Extensión

Investigación

Tareas técnicas y/o administrativas

Cogobierno

En una escala del 1 al 5, ¿cuál es su valoración de los siguientes aspectos de la FHCE?

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Muy negativa				Muy positiva
	1	2	3	4	5
Tamaño de los grupos de clase en cursos iniciales	☐	☐	☐	☐	☐
Tamaño de los grupos de clase en cursos avanzados	☐	☐	☐	☐	☐
Distribución de los horarios de los cursos	☐	☐	☐	☐	☐
Acervo bibliográfico disponible en la Biblioteca	☐	☐	☐	☐	☐
Formato de la plataforma EVA como soporte informático para el desarrollo de la enseñanza	☐	☐	☐	☐	☐
Información disponible en la FHUCE respecto a becas, movilidad o llamados a proyectos de investigación/extensión	☐	☐	☐	☐	☐
Relación entre el grado docente que ocupa y las responsabilidades reales que tiene	☐	☐	☐	☐	☐
Relación entre la carga horaria del su cargo y la cantidad de horas que en realidad trabaja	☐	☐	☐	☐	☐

Calificando los siguientes aspectos en una escala del 1 al 5, ¿cuál es su valoración sobre la atención en los espacios de gestión de la FHCE?

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Muy negativa 1	2	3	4	Muy positiva 5	En los últimos 12 meses no requerí atención
Información disponible respecto a espacios donde elevar consultas o reclamos según sus necesidades	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atención recibida por parte de Contaduría (por ejemplo apoyo para la gestión financiera de proyectos)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Coordinación entre departamentos del Instituto/Área a la que pertenece para el desarrollo de la enseñanza	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atención recibida por parte de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atención recibida por parte de la Sección de Personal	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atención recibida por parte de la Sección de Concursos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atención recibida por parte de la Unidad de Medios Técnicos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Servicio brindado en la cantina	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atención recibida por parte de la Sección Bedelía (de grado)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atención recibida por parte de la Unidad de Profundización, Especialización y Posgrado (UPEP)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Calificando los siguientes aspectos en una escala del 1 al 5, ¿cuál es su valoración sobre la atención recibida por parte de la Sección Bedelía (de grado)?

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Muy negativa 1	2	3	4	Muy positiva 5
Amabilidad y cortesía en la atención recibida	☐	☐	☐	☐	☐
Claridad de la información recibida	☐	☐	☐	☐	☐
Horarios del personal	☐	☐	☐	☐	☐
Rapidez de la atención	☐	☐	☐	☐	☐

Calificando los siguientes aspectos en una escala del 1 al 5, ¿cuál es su valoración sobre la atención recibida por parte de la Sección Bedelía (de grado) por las diferentes vías?

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Muy negativa 1	2	3	4	Muy positiva 5	En los últimos 12 meses requerí atención
Atención en Ventanilla	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atención telefónica	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atención por correo electrónico	☐	☐	☐	☐	☐	☐

¿Con que frecuencia concurriría a la Sección Bedelía (de grado) en los últimos 12 meses? *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Una o más veces a la semana
- ☐ Dos o tres veces al mes
- ☐ Una vez al mes
- ☐ Menos de una vez al mes
- ☐ Menos de una vez por semestre

Pensando ahora en la atención recibida por parte de la Unidad de Profundización, Especialización y Posgrado (UPEP), en una escala del 1 al 5, indique cuál es su valoración de los siguientes aspectos:

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Muy negativa 1	2	3	4	Muy positiva 5
Amabilidad y cortesía en la atención recibida.	☐	☐	☐	☐	☐
Claridad de la información recibida.	☐	☐	☐	☐	☐
Horarios del personal	☐	☐	☐	☐	☐
Rapidez de la atención.	☐	☐	☐	☐	☐

Calificando los siguientes aspectos en una escala del 1 al 5, ¿cuál es su valoración sobre la atención recibida por parte de la UPEP por las diferentes vías?
*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Muy negativa 1	2	3	4	Muy positiva 5	En los últimos 12 meses no requerí atención
Atención en Ventanilla	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atención telefónica	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atención por correo electrónico	☐	☐	☐	☐	☐	☐

¿Con que frecuencia concurrió a la UPEP en los últimos 12 meses? *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Una o más veces a la semana
- ☐ Dos o tres veces al mes
- ☐ Una vez al mes
- ☐ Menos de una vez al mes
- ☐ Menos de una vez por semestre

Pensando en la encuesta en su totalidad, incluya dudas, consultas o sugerencias.

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Enviar su encuesta.

Gracias por completar esta encuesta.

Indique su edad:

❗ Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

☐ 18

☐ 19

☐ 20

☐ 21

☐ 22

☐ 23

☐ 24

☐ 25

☐ 26

☐ 27

☐ 28

☐ 29

☐ 30

☐ 31

☐ 32

☐ 33

☐ 34

☐ 35

☐ 36

☐ 37

☐ 38

☐ 39

☐ 40

☐ 41

☐ 42

☐ 43

☐ 44

☐ 45

☐ 46

- ☐ 47
- ☐ 48
- ☐ 49
- ☐ 50
- ☐ 51
- ☐ 52
- ☐ 53
- ☐ 54
- ☐ 55
- ☐ 56
- ☐ 57
- ☐ 58
- ☐ 59
- ☐ 60
- ☐ 61
- ☐ 62
- ☐ 63
- ☐ 64
- ☐ 65
- ☐ 66
- ☐ 67
- ☐ 68
- ☐ 69
- ☐ 70
- ☐ 71
- ☐ 72
- ☐ 73
- ☐ 74
- ☐ 75
- ☐ 76
- ☐ 77
- ☐ 78
- ☐ 79

- ☐ 80
- ☐ 81
- ☐ 82
- ☐ 83
- ☐ 84
- ☐ 85
- ☐ 86
- ☐ 87
- ☐ 88
- ☐ 89
- ☐ 90
- ☐ 91
- ☐ 92
- ☐ 93
- ☐ 94
- ☐ 95
- ☐ 96
- ☐ 97
- ☐ 98
- ☐ 99
- ☐

Indique su género: *

❗ Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Mujer
- ☐ Hombre
- ☐ Mujer Trans
- ☐ Hombre Trans
- ☐ No binario (intersex, trigénero, fluid gender, otros)
- ☐ Prefiero no contestar

¿Tiene hijos/as? *

❗ Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Si
- ☐ No

¿Tiene familiares a su cargo?

Considere hijos/as y otros familiares/amigos a cargo.

*

❗ Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ No
- ☐ Si, 1 persona
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5 o más personas

¿Tiene alguna dificultad en los siguientes aspectos? *

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Si, tengo dificultad	No tengo dificultad
Visión (incluso usando lentes)	☐	☐
Audición	☐	☐
Habla	☐	☐
Movilidad	☐	☐
Desplazamiento	☐	☐

¿Actualmente tiene trabajo? *

❗ Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

☐ Si

☐ No

Indique la categoría ocupacional de su actual trabajo:

En caso de tener más de un trabajo, marque todas las categorías que correspondan.

*

❗ Marque las opciones que correspondan

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Asalariado público en la FHCE
- ☐ Asalariado público en otro Servicio de la Udelar
- ☐ Asalariado público en otra institución diferente a la Udelar
- ☐ Asalariado privado
- ☐ Miembro de una cooperativa de trabajo/producción
- ☐ Cuenta propia (ejercicio libre de la profesión o empresa unipersonal)
- ☐ Patrón (tiene personal a cargo)

☐ Otro:

¿Cuál es la carga horaria semanal de su trabajo?

*En caso de tener más de un trabajo, sume las horas semanales totales que trabaja. **

❗ Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Hasta 10 hs. semanales.
- ☐ De 11 a 20 hs. semanales.
- ☐ De 21 a 30 hs. semanales.
- ☐ De 31 a 40 hs. semanales.
- ☐ De 41 a 50 hs. semanales.
- ☐ De 51 a 60 hs. semanales.
- ☐ 61hs semanales o más.

Indique la carrera y plan de estudios de grado que se encuentra cursando en la FHCE:

En caso de cursar más de una carrera, debe considerar aquella en la que tiene mayor grado de avance.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Plan 1991 - Licenciatura en Ciencias Antropológicas
- ☐ Plan 2014 - Licenciatura en Ciencias Antropológicas
- ☐ Plan 1991 - Licenciatura en Ciencias de la Educación
- ☐ Plan 2014 - Licenciatura en Educación
- ☐ Plan 1991 - Licenciatura en Ciencias Históricas
- ☐ Plan 2014 - Licenciatura en Historia
- ☐ Plan 1991 - Licenciatura en Filosofía
- ☐ Plan 2010 - Licenciatura en Filosofía
- ☐ Plan 1991 - Licenciatura en Letras
- ☐ Plan 2014 - Licenciatura en Letras
- ☐ Plan 1991 - Licenciatura en Lingüística
- ☐ Plan 2014 - Licenciatura en Lingüística
- ☐ Plan 2010 - Licenciatura en Turismo
- ☐ Plan 2014 - Licenciatura en Turismo
- ☐ Plan 2013 - Tecnicatura Universitaria en Bienes Culturales
- ☐ Plan 2008 - Técnico Universitario en Corrección de Estilo
- ☐ Plan 2014 - Técnico Universitario en Corrección de Estilo
- ☐ Plan 2015 - Tecnicatura Universitaria en Dramaturgia
- ☐ Plan 2003 - Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU-Español-LSU
- ☐ Plan 2011 - Técnico Universitario en Interpretación LSU-Español-LSU
- ☐ Plan 2014 - Tecnicatura en Interpretación y Traducción LSU Español
- ☐ Otra

Escriba nombre y plan de estudio de su carrera: *

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Indique la sede de la Udelar en la que estudia:

Recuerde que si cursa más de una carrera, debe considerar aquella en la que tiene mayor grado de avance.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Cerro Largo
- ☐ Maldonado
- ☐ Montevideo
- ☐ Paysandú
- ☐ Rivera
- ☐ Rocha
- ☐ Salto
- ☐ Tacuarembó
- ☐ Treinta y Tres
- ☐ Otro

Indique su grado de avance en la carrera:

Recuerde que si cursa más de una carrera, debe considerar aquella en la que tiene mayor grado de avance.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Menos del 10%
- ☐ Del 11% al 30%
- ☐ Del 31% al 50%
- ☐ Del 51 al 70%
- ☐ Del 71 al 90%
- ☐ Más del 91%

¿Cuál es el grado de avance de su tesina/trabajo final/informe de pasantía de grado? *

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ No la he comenzado
- ☐ Me encuentro realizándola
- ☐ La he finalizado
- ☐ Otro

¿En los últimos 5 años ha participado en proyectos de investigación?

Considere solamente su participación en proyectos tales como PAIEs, CSIC u otros.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Si
- ☐ No

¿En los últimos 5 años ha participado prácticas de extensión y/o EFIs?

Considere solamente prácticas de extensión y no la participación en cursos teóricos de formación en extensión.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

☐ Si

☐ No

Calificando los siguientes aspectos en una escala del 1 al 5, ¿cuál es su valoración del plan de estudios de su carrera de grado?

Recuerde que si cursa más de una carrera, debe considerar aquella en la que tiene mayor grado de avance.

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Muy negativa				Muy positiva
	1	2	3	4	5
Adecuación de la asignación de créditos de los cursos	☐	☐	☐	☐	☐
Distribución de los cursos entre semestres	☐	☐	☐	☐	☐
Adecuación de la oferta de optativas respecto al título aspirado	☐	☐	☐	☐	☐
Equilibrio entre formación teórica y práctica	☐	☐	☐	☐	☐
Inclusión de cursos de formación para la investigación	☐	☐	☐	☐	☐
Inclusión de cursos y espacios de extensión	☐	☐	☐	☐	☐
Distribución de contenidos entre los cursos	☐	☐	☐	☐	☐
Régimen de previaturas o créditos mínimos por ciclo	☐	☐	☐	☐	☐

Calificando los siguientes aspectos en una escala del 1 al 5, ¿cuál es su valoración de la formación que le brinda la carrera de grado que cursa?

Recuerde que si cursa más de una carrera, debe considerar aquella en la que tiene mayor grado de avance.

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Muy negativa				Muy positiva
	1	2	3	4	5
Solidez teórica	☐	☐	☐	☐	☐
Aplicabilidad para el desempeño en el mercado laboral	☐	☐	☐	☐	☐
Herramientas para acceder a fuentes de información relevantes en el campo disciplinar (bases de datos, revistas)	☐	☐	☐	☐	☐
Conocimiento sobre técnicas metodológicas aplicadas en el campo disciplinar	☐	☐	☐	☐	☐
Capacidad para formar opinión propia	☐	☐	☐	☐	☐
Habilidades para la expresión escrita	☐	☐	☐	☐	☐
Habilidades para la expresión oral	☐	☐	☐	☐	☐
Conocimiento y razonamiento multidisciplinar	☐	☐	☐	☐	☐
Capacidad de elaboración de proyectos	☐	☐	☐	☐	☐
Capacidad para investigar	☐	☐	☐	☐	☐
Capacidad para trabajar en grupo	☐	☐	☐	☐	☐

Pensando en la carrera que cursa, si pudiera volver el tiempo atrás ¿qué elegiría?

Recuerde que si cursa más de una carrera, debe considerar aquella en la que tiene mayor grado de avance.

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ La misma carrera en la misma Facultad
- ☐ La misma carrera en otra Universidad
- ☐ Una carrera diferente en la misma Facultad
- ☐ Una carrera diferente en otra Facultad de la Udelar
- ☐ Una carrera diferente en otra Universidad
- ☐ No estudiaría una carrera Universitaria

En una escala del 1 al 5, ¿cuál es su valoración de los siguientes aspectos de la FHCE?

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Muy negativa				Muy positiva
	1	2	3	4	5
Tamaño de los grupos de clase en cursos iniciales	☐	☐	☐	☐	☐
Tamaño de los grupos de clase en cursos avanzados	☐	☐	☐	☐	☐
Distribución de los horarios de los cursos	☐	☐	☐	☐	☐
Acervo bibliográfico disponible en la Biblioteca	☐	☐	☐	☐	☐
Formato de la plataforma EVA como soporte informático para el desarrollo de la enseñanza	☐	☐	☐	☐	☐
Información disponible en la FHUCE respecto a becas, movilidad o llamados a proyectos de investigación/extensión para estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐

En una escala del 1 al 5, ¿cuánta información ha recibido por parte de la FHCE en los siguientes aspectos?

Recuerde que si cursa más de una carrera, debe considerar aquella en la que tiene mayor grado de avance.

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Nada				Mucha
	1	2	3	4	5
Información sobre habilidades y competencias que le aportará la carrera	☐	☐	☐	☐	☐
Información respecto a espacios inserción profesional de la carrera	☐	☐	☐	☐	☐
Respecto a canales institucionales en donde realizar reclamos o sugerencias	☐	☐	☐	☐	☐
Orientación en la trayectoria curricular y oferta de cursos (selección de optativas y electivas)	☐	☐	☐	☐	☐
Información sobre reválidas y acreditación	☐	☐	☐	☐	☐

Calificando los siguientes aspectos en una escala del 1 al 5, ¿cuál es su valoración sobre la atención en los espacios de gestión de la FHCE?

*

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Muy negativa 1	2	3	4	Muy positiva 5	En los últimos 12 meses no requerí atención
Información sobre espacios donde elevar consultas o reclamos según sus necesidades	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Coordinación entre divisiones académicas a las que pertenece la carrera	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atención recibida por parte de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atención recibida por parte de la Unidad de Medios Técnicos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atención recibida por parte de la Sección Bedelía	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Servicio brindado en la cantina	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ahora, pensando únicamente en la atención recibida por parte de la Sección Bedelía, en una escala del 1 al 5:

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Muy negativa				Muy positiva
	1	2	3	4	5
Amabilidad y cortesía en la atención recibida	☐	☐	☐	☐	☐
Claridad de la información recibida	☐	☐	☐	☐	☐
Horarios de atención	☐	☐	☐	☐	☐
Rapidez de la atención	☐	☐	☐	☐	☐

Calificando los siguientes aspectos en una escala del 1 al 5, ¿cuál es su valoración sobre la atención recibida por parte de la Sección Bedelía por las diferentes vías? *

Por favor, seleccione la respuesta apropiada para cada concepto:

	Muy negativa				Muy positiva	En los últimos 12 meses no requerí atención
	1	2	3	4	5	
Atención en ventanilla	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atención vía correo electrónico	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atención telefónica	☐	☐	☐	☐	☐	☐

¿Con que frecuencia ha concurrido a la Sección Bedelía en los últimos 12 meses?

*

Por favor seleccione **sólo una** de las siguientes opciones:

- ☐ Una o más veces a la semana
- ☐ Dos o tres veces al mes
- ☐ Una vez al mes
- ☐ Menos de una vez al mes
- ☐ Menos de una vez por semestre

Indique los principales motivos por los que ha concurrido a Bedelía:

Por favor, marque las opciones que correspondan:

- ☐ Solicitud de información
- ☐ Solicitud de escolaridad
- ☐ Realización de algún trámite
- ☐ Resolución de algún problema

☐ Otro:

Pensando en la encuesta en su totalidad, incluya dudas, consultas o sugerencias.

Por favor, escriba su respuesta aquí:

Enviar su encuesta.

Gracias por completar esta encuesta.