

## **La experiencia CAMI: masividad e innovación en la enseñanza universitaria de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales.**

**Paula Florit<sup>i</sup>**  
**Erick Bremermann<sup>ii</sup>**

### **Resumen**

La materia Metodología de la Investigación Social constituye el curso más numeroso del Centro Universitario Litoral Norte (CENUR LN) y presenta importantes niveles de rezago y desvinculación. El proyecto CAMI buscó desarrollar una propuesta alternativa de educación semi presencial y concentrada que suponga una opción para reducir los efectos negativos de la masividad en primer año de las carreras de Ciencias Sociales (Cc.Ss.) y el Ciclo Inicial Optativo del Área Social (CIOAS), en esta materia considerada crítica. La propuesta aspiró a generar una herramienta sostenible en el CENUR LN, conformando un piloto para que el estudiantado que ya hubiese cursado la materia, pudiera recurrir en condiciones excepcionales. La reducción de la masividad, el trabajo a distancia, el uso de conocimientos previos como disparador del aprendizaje y la forma concentrada de dictado fueron las principales diferencias que se hipotetizaron que tendrían un efecto positivo sobre los resultados académicos. El presente artículo presenta los resultados académicos de los/as estudiantes de CAMI y analiza el éxito de la experiencia a la luz de la evaluación cualitativo y cuantitativa que se realizó de la misma.

**Palabras clave:** Metodología de la Investigación, práctica educativa, CAMI.

### **Abstract**

The subject matter of Social Research is the most numerous course of the North Litoral University Center (CENUR LN) and has significant levels of lag and disengagement. The CAMI project sought to develop an alternative proposal of semi-face and concentrated education that supposes an option to reduce the negative effects of the massive first-year careers of Social Sciences (Cc.Ss.) and the Initial Cycle of the Social Area (CIOAS), in this matter considered critical. The proposal aspired to generate a sustainable tool in the CENUR LN, forming a pilot so that the students who had already studied the subject, could recur at in exceptional conditions. The reduction of mass, remote work, the use of prior knowledge as a trigger for learning and the concentrated form of dictation were the main differences that were hypothesized that would have a positive effect on academic results. This article presents the academic results of the CAMI students and analyzes the success of the experience in the light of the qualitative and quantitative evaluation that was made of the same.

**Key words:** Research Methodology, educational practice, CAMI.

## **I. Introducción**

El presente artículo se orienta a dar cuenta de la experiencia del Curso Alternativo de Metodología de la Investigación (CAMI) desarrollada en el Centro Universitario Regional Norte (CENUR LN). Esta experiencia se focalizó en la realización de una propuesta alternativa de cursado para personas que ya habían realizado el curso inicial de Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales y no hubieran conseguido el egreso a la materia. El proyecto fue financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República (UdelaR), en sus programas de apoyo a alternativas para materias iniciales que presentan problemas de egreso. La materia Metodología de la Investigación para las ciencias sociales, constituye una materia crítica para un número importante de estudiantes y cumple en consecuencia con los requisitos para ser una materia objeto de innovaciones educativas desde los programas de CSE.

Este artículo analiza presenta la experiencia concreta, da cuenta de los resultados de egreso de quienes participaron en el curso CAMI y desarrolla un análisis en torno a las principales explicaciones de estos resultados, a partir de la mirada de los/as estudiantes.

El artículo se estructura en seis secciones: la presente introducción; la segunda sección metodológica orientada a explicitar cómo se generó la información presentada; la tercera sección destinada a presentar los antecedentes y condiciones del curso de Metodología de la Investigación inicial que dieron origen a la propuesta CAMI; la cuarta sección en la cual se presenta la propuesta CAMI en sí y se señalan los resultados académicos obtenidos por los/as estudiantes que cursaron la misma; una quinta sección interpretativa en la cual se presentan aspectos teóricos vinculados a la masividad como marco interpretativo desde el cual leer los discursos de evaluación de los/as estudiantes que participaron de los grupos de discusión para valorar la experiencia CAMI; una sexta sección de corolario y conclusiones.

## **II. Metodología**

A efectos de evaluar el impacto y pertinencia de la experiencia CAMI se previó: (i) un relevamiento cualitativo con estudiantes de la experiencia piloto y estudiantes del curso regular, orientado a detectar cambios pertinentes, percepciones sobre la oportunidad y escollos en la comprensión de los contenidos; (ii) un seguimiento estadístico de los resultados educativos de quienes cursaron la experiencia piloto y quienes no, en el examen inmediatamente subsiguiente al piloto (diciembre 2017 y febrero 2018).

Para la realización de los grupos de discusión se contó con docentes grado 1 contratados para el proyecto CAMI que convocaron al estudiantado y moderaron los mismos. Se realizaron dos grupos de discusión con un total de 11 estudiantes. Con

ellos/as se evaluó tanto el curso habitual de Metodología de la Investigación como la experiencia CAMI. Como se presenta a continuación, fueron dimensiones especialmente analizadas: los cambios en los efectos de la masividad; el acercamiento a los contenidos a partir de conocimientos previos; los cambios en las prenociones entre una y otra modalidad de cursado.

### III. Las condiciones del curso de Metodología de la Investigación en el CENUR Litoral Norte.

Si bien la Facultad de Ciencias Sociales en el CENUR Litoral Norte en 2014 presenta guarismos de egreso superiores a la media de UdelaR (47% según UdelaR, 2014), la materia específica para la cual se concibió el proyecto CAMI aparece como especialmente problemática, configurándose como un cuello de botella en la trayectoria educativa del estudiantado. Estas características se vinculan con el hecho de que la materia: (i) es básica y obligatoria para un número relevante de otros cursos, y se dicta en condiciones de masividad en teóricos y prácticos; (ii) es una de las materias de mayores créditos en las carreras, por lo que supone una carga de contenidos importante en relación a otras materias; (iii) es la primera introducción a las lógicas de los pensamientos epistemológicos y científicos dentro de la UdelaR, desafiando al estudiantado a la deconstrucción del conocimiento común y al desarrollo de una mirada desde el conocimiento científica; (iv) por los altos niveles de rezago los/as estudiantes ingresan prenociones negativas hacia el curso y los contenidos.

Estas condiciones influyen en forma directa en el nivel de rezago del estudiantado. El cuadro 1 muestra los niveles de ingreso y egreso a la materia en los últimos 3 años, poniendo de manifiesto la existencia de una cuantía importante de estudiantes que no logran egresar de la misma durante el curso (exoneración) ni durante el primer periodo de examen.

**Cuadro 1. Egreso y aprobación en el periodo de examen 2015 - 2017**

	Curso 2015	Curso 2016	Curso 2017
Inscriptos/as	308	329	322
Aprobación (exoneración y 1º examen)	55	60	89
Porcentaje de aprobación	17,86%	19,75%	27,63%

Fuente: Elaboración propia en base a actas

Las estadísticas ya consignadas han permitido mostrar que el nivel de aprobación, frente a la matrícula se encuentra por debajo de la media de la carrera. Un componente adicional, que debe destacarse en aras de pensar las alternativas educativas,

refiere ya no a los procesos de aprobación/desaprobación, sino a la posibilidad y condiciones para el cursado. A modo de ejemplo, se señala que frente a los/as 329 estudiantes matriculados/as en 2016, solamente 202 tienen actividad en el primer parcial poniendo de manifiesto que a la mitad del curso 2016 ya existía un 39% que no presenta actividad (desvinculación temprana). Esto evidencia que las condiciones de masividad y las propias exigencias de cursado de la materia se presentan como un desafío para la deseable continuidad de las trayectorias académicas de muchos/as estudiantes.

Debe señalarse que frente a esta adversidad el equipo docente ha intentado diferentes propuestas entre las que se destacó la experiencia “Curso aplicado de Estadística social I y metodología de la investigación I: combinación y flexibilización de materias para recursantes. (ESMI)” realizado en el año 2010 con financiamiento de CSE. ESMI brindó alternativas educativas que integraron los enfoques de las sub disciplinas estadística y metodología, instaurando una oferta didáctica que permitió flexibilizar el momento (contra semestre), el tamaño de los grupos, la relación docente - estudiante y los modelos de cursado (semi presencial), además de desarrollar materiales de formación específicos que fueron parcialmente absorbidos por el curso regular. La experiencia ESMI fue valorada muy positivamente, logrando un 80% de aprobación en el curso, no obstante las condiciones presupuestales no permitieron en ese momento la continuidad de la propuesta.

Asimismo, se consideró necesario descartar algunas hipótesis de fracaso asociadas al equipo docente y a la forma como el mismo desempeña su tarea. Los Cuadros 2 y 3 se presentan como indicadores proxy a la evaluación del equipo docente, a través de la encuesta de evaluación estudiantil que se realiza durante el curso. A través de los resultados de esa evaluación se pone de manifiesto que desde la mirada de los/as estudiantes, la forma como se dicta el curso y las habilidades de trasmisión y enseñanza no aparecerían como factores en el rezago. Esto es consistente con los restantes indicadores de la misma encuesta, y con los discursos producidos por el estudiantado en las técnicas cualitativas de evaluación del CAMI.

**Cuadro 2. Evaluación estudiantil 2017 en torno al equipo docente.**

	Media
Profesor/a 1	4,37
Profesor/a 2	3,88

Fuente: Elaboración propia en base a actas

**Cuadro 3. Evaluación estudiantil 2017 en torno al equipo docente. Respuestas a la pregunta ¿Siento que aprendí con este/a docente?**

	Nº Estudiantes	Porcentaje
<b>Profesor/a 1</b>		
Muy de acuerdo	43	44,8
Bastante de acuerdo	44	45,8
Más o menos de acuerdo	7	7,3
Poco de acuerdo	1	1,0
Sin respuesta	1	1,0
Total	96	100,0
<b>Profesor/a 2</b>		
Muy de acuerdo	27	32,5
Bastante de acuerdo	41	49,4
Más o menos de acuerdo	13	15,7
Poco de acuerdo	1	1,2
Sin respuesta	1	1,2
Total	83	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a evaluación estudiantil 2017

De esta manera el curso para el cual se propuso la experiencia CAMI aparecía como un desafío ante el que resultó atractivo realizar propuestas innovadoras desde el mismo equipo docente, basadas en lo acumulado por la investigación educativa, y que dieran cuenta de los antecedentes y experiencias piloto vinculados a la propia materia y contexto, proponiendo así alternativas en un contexto de masificación y masividad.

#### **IV. La propuesta CAMI**

Vinculando las estadísticas y antecedentes disponibles, el proyecto CAMI identificó las condiciones de masividad, la ausencia de un conocimiento previo y las prenociones negativas sobre el curso, como tres elementos sobre los cuales era posible generar una contra propuesta educativa para reducir el rezago.

La propuesta CAMI tuvo como objetivo reducir los impactos negativos de la masividad en la trayectoria educativa de los/las estudiantes de ciencias sociales y CIOAS del CENUR Litoral Norte, a través de la generación de una estrategia alternativa y flexible de cursado. Fue una experiencia piloto de educación a semi presencial, donde en forma concentrada y a contra semestre se dictó la materia Metodología de la Investigación para recursantes.

Como se ha antedicho, existe una experiencia positiva que contempló la educación semi presencial y se apoyó en la formación a través de la plataforma a distancia de UdelaR (EVA). Haciendo uso de ese antecedente, y advirtiendo las complejidades de haber adicionado a CIOAS al presente curso, la propuesta del curso CAMI buscó al mismo tiempo plantear alternativas innovadoras y generar propuestas que sean sostenibles dentro del presupuesto del CENUR LN. En este marco la propuesta generó una forma de cursado alternativa a la usual, que al mismo tiempo tuviera las cualidades de ser: concentrada y semipresencial, y que se realizara fuera del periodo de curso habitual.

Por una parte, el curso CAMI aprovechó las virtudes de la educación a distancia en la formación de adultos/as. La educación a distancia cuenta entre sus aspectos positivos la reducción de costos y tiempos de traslados, y la de permitir una adecuación de las actividades al horario disponible de cada estudiante. Por su parte como estrategia educativa permite exigir, retroalimentar y también valorar cada aporte individual en foros, evaluación individual imposible en las condiciones actuales del curso presencial. Asimismo el dispositivo de foros y plataforma permite que el estudiantado acceda a los aportes y correcciones de todo el grupo, teniendo a través del lenguaje escrito una posibilidad de re lecturas. Finalmente, se considera que su dinámica permite un proceso más secuencial de conocimiento y asimismo da un fuerte protagonismo a los/as estudiantes en sus intervenciones. Adicionalmente requiere del estudiante un manejo importante de su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, se consideró necesario contar con una fracción de la formación en carácter presencial, que permitiera al equipo docente re orientar y apoyar en la implementación práctica de los conocimientos. En este caso, el desafío de la movilidad de las trayectorias juveniles, y el hecho de estar trabajando con estudiantes re cursantes plantea la posibilidad y la necesidad de realizar un cursado concentrado, sin detrimento del contenido del curso. De esta manera, la experiencia supuso un tiempo más acotado de cursado estructurado a través de la existencia de una carga importante de trabajo domiciliario de foros y lecturas, y un cursado con docencia expositiva y aplicación práctica en jornadas de más horas que las habituales. A efectos de permitir el intercambio y de contar con una experiencia significativamente diferente, se previó un curso personalizado donde revertir las condiciones negativas de la masividad. De esta forma se dictaron dos ediciones del curso CAMI, una en diciembre de 2017 con 17 estudiantes y una en febrero de 2018 con 21 estudiantes. La edición de febrero 2018 exigía al estudiante un trabajo de postulación al CAMI que requería del mismo una revisión del material de estudio.

A efectos de asegurar el mismo nivel de exigencia, se previó que al terminar el cursado el contingente de estudiantes rindiera el examen usual de la materia en el periodo inmediatamente siguiente, en carácter de reglamentados/as en caso de haber cumplido con los requisitos del cursado. El curso CAMI no permitía la exoneración como sí lo hace el curso habitual.

El Cuadro 4 ilustra cómo frente a una misma prueba, quienes realizaron la experiencia CAMI tuvieron sistemáticamente un mayor nivel de aprobación, generándose brechas significativas superiores al 30% de diferencia entre quienes cursaron la experiencia CAMI y quienes no lo hicieron.

**Cuadro 4. Resultados de aprobación de exámenes en estudiantes de CAMI y curso regular**

	Curso regular	Curso CAMI
Examen Diciembre 2017	52,68%	84,61%
Examen Febrero 2018	33,33%	70,59%

Fuente: Elaboración propia en base a actas

## V. Masificación y masividad en UdelaR.

La masificación se concibe como el aumento bruto de la matrícula estudiantil, y constituye una meta del Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República (UdelaR) explicitada en el Plan estratégico de desarrollo 2015 – 2019 (CDC, 2015). Así, la masificación es concebida como un proceso deseable de democratización de la educación terciaria y como un indicador de desarrollo. El proceso de masificación aparece entonces como un objetivo en el proceso de reducción de las desigualdades y, cuando se concreta, apunta a superar el carácter reproductor para ubicar a la educación como un factor de reversión de la desigualdad social (IESALC/UNESCO, 2008).

En este marco, la UdelaR se ha encaminado en un proceso de masificación de la educación terciaria según el cual cada año ingresan a la formación profesional un número mayor de estudiantes y se espera que esta tendencia se mantenga hasta alcanzar un porcentaje de matriculación de la población de 18 a 25 años en torno al 25% en 2030 (CDC, 2015). Las estadísticas de matriculación de UdelaR evidencian que este proceso de masificación se ha concentrado en particular en el área social y artística en los últimos 5 años, y ha tenido una amplia manifestación en las sedes descentralizadas (CDC, 2015).

Por su parte, el proceso de masividad supone el desajuste entre la infraestructura y recursos humanos disponibles y el deseable proceso de democratización de la educación. De manera que la masividad constituye un problema que afronta la UdelaR y que se manifiesta como un desafío para los procesos de aprendizaje y en particular para la tarea docente. La existencia de grupos de mayor tamaño implica la disposición de menor tiempo de trabajo directo estudiante – docente y, en los primeros años de la carrera, inviabiliza un conocimiento recíproco entre docentes y estudiantes que permita un acompañamiento más personalizado y atento a las particulares formas y trayectorias



de aprendizaje de cada estudiante. Frecuentemente esta masividad también se materializa en desajustes entre la infraestructura y la propuesta pedagógica, en inadecuación de los horarios a las posibilidades del estudiantado y en el reducido acceso de éste a materiales necesarios para su proceso de aprendizaje (Carabajal, 2012). La masividad incide en el logro educativo (CDC, 2015) y en la desafiliación de los/as estudiantes, especialmente en primer año (Carabajal, 2012).

Esta lectura de la masividad parece corroborarse con los guarismos vinculados al egreso del estudiantado y a la desafiliación del mismo. Según los datos disponibles por UdelaR si bien el número de estudiantes que egresan es mayor en términos absolutos, en términos proporcionales el mismo ha descendido en forma significativa reduciéndose 7 puntos porcentuales entre 1991 y 2014 (33% y 25,7% respectivamente) (UdelaR, 2014). Por su parte la capacidad de la institución de retener a los/as estudiantes, especialmente en los primeros años, también se ve altamente amenazada, presentándose guarismos de desafiliación en torno al 30% (UdelaR, 2013).

A nivel del curso de Metodología de la Investigación, se ha señalado ya que se identifican condiciones adversas devenidas del proceso de masividad. Por una parte, el ingreso de estudiantes oscila en torno a 320 inscriptos/as cada año, contando con únicamente dos docentes hasta el año 2017. En contraposición la experiencia CAMI propuso una dinámica concentrada, para recursantes a la cual –por tratarse de un curso opcional- se inscribieron y efectivamente cursaron 38 estudiantes en dos ediciones.

El trabajo en los grupos de discusión puso de manifiesto que para los/as estudiantes, las consecuencias de la masividad son negativas y afectan la capacidad y condiciones para el entendimiento. Las citas subsiguientes ilustran cómo en el curso habitual, la masividad implica una imposibilidad de atender a los diferentes niveles y condiciones en el que ingresa el estudiantado.

*“La superpoblación de los grupos, eso sí es específico. Porque [en el curso habitual] llegas y tenés una superpoblación y entender lo que podés, cada una en sus diferentes niveles, algunos ya tienen una carrera, otros recién empiezan. En definitiva, la superpoblación de los grupos siempre va en desmedro, ¿no?” (Estudiante CIOAS)*

*“Más allá de la buena disposición ¿no? porque ponían instancias de hacer ejercicio pero... podías hacer uno y no podías consultar más dudas claramente por cuestión de tiempo y por la cantidad de alumnos que habían en la clase.” (Estudiante CIOAS)*

Por su parte, la interpretación del CAMI en relación a esta percepción de los tiempos y la posibilidad de la interacción es diametralmente opuesta. El trato personalizado es valorado como un elemento clave en el logro de mejores resultados académicos, pero sobre todo en el logro de los aprendizajes en sí.



*“La población, éramos poquitos en el CAMI. Si hacíamos algo mal ya los llamábamos y nos corregían, eso en el otro no... era imposible...”  
(Estudiante Sociales)*

*“Tuvimos varias instancias de evaluaciones en el CAMI, que te ayudan a ir dándote cuenta de los pequeños errores que vas teniendo para poder seguir mejorando y poder aprender en realidad bien como es una pregunta, cómo es una hipótesis... me parece que esa es una gran diferencia que hay.”  
(Estudiante Sociales)*

*“El que no entendió puede entender porque había menos población, y eso facilitaba. Y bueno para el que había entendido bastante y por diferentes razones queda afuera, también permite no perder un año. Porque en el CAMI lograbas entender, por lo menos los que yo pude hablar; lograron tener claro cosas y conceptos que no tenían claro antes del CAMI.”  
(Estudiante CIOAS)*

No obstante, la reducción de la masividad constituye un elemento clave en la explicación de los/as propios estudiantes sobre la evaluación del CAMI. Resulta evidente que por sí sola no explica la totalidad del efecto de CAMI sobre el egreso. La bibliografía ha mostrado la relevancia de un trato más personalizado, pero no únicamente por la capacidad de respuesta docente, sino también por la forma como la misma interpela al estudiantado.

*“Errores, mirar cada ejercicio y era errores... Pero creo que eso fue lo que al final [sirvió para aprobar]. Vos teniendo los errores que cometías. Yo por ejemplo, agarre y tire en la cama todos los ejercicios corregidos con los errores y empecé a hacer todo, corrigiéndolo, así hice con varios ejercicio. También por la velocidad y la corrección tan masiva, pero aprendí del error.” (Estudiante CIOAS)*

## **V.ii. Didáctica y aprendizajes significativos**

Una segunda interpretación aportada por los/as estudiantes, se vincula con las prenociones hacia el curso y con los conocimientos anteriores con los cuales el estudiantado se acercaba a una y otra modalidad de enseñanza. Aspectos directamente vinculados a la idea de los aprendizajes significativos desarrollada por Ausubel (1983).

Ausubel (1983) desarrolla un análisis desde la psicología cognitiva que reflexiona sobre las condiciones de los procesos de enseñanza – aprendizaje y la relevancia de construir aprendizajes significativos en los mismos. El autor entiende por aprendizajes significativos aquellos que logran un conocimiento sustancial por parte del/de la estudiante, y por lo tanto promueven una mirada crítica, desarrollan la habilidad del manejo del conocimiento y su aplicación, y promueven a la acción y participación del/de la estudiante. Idealmente llevan a que quien estudia crezca en el

control de su propio proceso de aprendizaje y perciba como significativa para sí la experiencia educativa. Adicionalmente la teoría de los aprendizajes significativos señala que en el proceso de aprendizaje aquello que el/la estudiante ya sabe y constituye su referencia frente a la temática resulta clave para su posibilidad de desarrollar nuevos conocimientos. En consecuencia, en la propuesta de aula de esta perspectiva se trabaja en forma sistemática con los conocimientos previos y con las referencias, imágenes y símbolos ya significativos para el estudiantado.

En el escenario del CAMI, surge con claridad cómo el conocimiento previo y el descubrimiento en el proceso presencial y a distancia, constituyen herramientas fundamentales para hacer del contenido y aprendizaje de la Metodología de la Investigación Social básica un aprendizaje significativo.

Por una parte la dinámica se desarrolló en un fuerte dialogo con conocimientos previos que el estudiantado ya traía consigo, conocimientos devenidos de la experiencia de haber avanzado en la carrera en algunos casos o interpretaciones de conocimientos en torno a la materia. De esta forma quienes realizaron el curso partían de una situación menor de incertidumbre y lograban poner en dialogo los nuevos conocimientos con conocimientos anteriores o con situaciones anteriores y su interpretación de las mismas. Adicionalmente en la edición 2018 el contar con un trabajo individual de referencia para el ingreso generó elementos antecedentes que sirvieron de referencia personal.

*“Yo por mi parte en principio pensaba que era mucho más interesante para los de sociales que para los de psicología. Me decía: ¿para qué me sirve esto? En principio ¿no? Después si, te pones a estudiar, y ves que puedes hacer una investigación, que te sirve, pero al principio me decía: ¿Por qué me ponen con estos otros que no tiene nada que ver con lo que estoy estudiando?” (Estudiante CIOAS)*

*“No es una materia que no sirva para nada, quizás da esa sensación porque al principio uno no la entiende, es pesada, no te dan ganas de leer ni nada, pero una vez que te introducís y entiendes como en la parte teórica que entiendes a los autores y demás, te deja otra visión, a mí no me gustaba al principio, no me gusto durante el semestre y ahora con este curso sí la entendí, entendí un montón y las interiorice y vivís cotidianamente y como que tengo otra visión.” (Estudiante Sociales)*

## **VI. Corolario y conclusiones**

La experiencia CAMI surgió como un proyecto piloto. Como tal permitió analizar los efectos de una reducción de la masividad y del trabajo con recursantes como una oportunidad para el egreso. De los resultados positivos obtenidos, se concretó una definición institucional de incorporar esta experiencia como una modalidad adicional, para recursantes, en la materia, así como avanzar hacia un equipo docente más amplio tanto para el proyecto CAMI como para el curso regular.

Es de esperarse que el nivel de reconocimiento del CAMI se incremente, y así como las percepciones negativas del curso habitual circulan entre el estudiantado también lo hagan los juicios positivos sobre el CAMI. En consecuencia, es dable pensar que las condiciones de excepcionalidad en el número de estudiantes, y la personalización de la atención se reduzca en alguna medida. Si bien las expectativas van en este sentido, debe señalarse de todos modos que el hecho de que requiera un tiempo adicional y de que tenga como requisito de ingreso trabajo monográfico previo, actúa como buffer para la masificación de esta alternativa.

Como propuesta se entiende que incide en reducir el fracaso escolar al generar mejores condiciones para que cada cohorte cuente con un menor número de estudiantes rezagados/as. De esta forma, no sólo se generan mejores condiciones para quienes pudieran atravesar la experiencia semi presencial, sino que paulatinamente se estará aportando a reducir la concentración de estudiantes recursantes de cada generación, mejorando las condiciones de las generaciones venideras.

Adicionalmente, se entiende que desafía al equipo docente en términos de interpelar las prácticas de aula en el curso regular, analizar las posibilidades de construcción de aprendizajes significativos aún en contextos de masividad y continuar en el proceso de innovaciones intra aula.

## VII. Referencias bibliográficas

- Alfonso, H. (2013) “La didáctica crítica en la educación transformadora como recurso de aprendizaje.” CENAMEC, Caracas.
- Ausubel, D. (1983) “Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo.” Trillas, México D.F.
- Baez de la Fe, B. (1994) “El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa.” Revista Iberoamericana de educación, N° 4, Pp. 93 – 116.
- Blanco, E. (2009) “La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar.” RMIE, Vol. 14, N° 43, Pp. 1019 – 1049.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1979) “La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.” LAIA, Barcelona.
- Carabajal, S. (2012) “La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva.” Revista InterCambios, N° 1. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>
- Fernández, T. (2004) “De las “escuelas eficaces” a las reformas educativas de “segunda generación”.” Revista Estudios Sociológicos, N° 65, Pp. 377 – 408.
- Rajadell i Puiggros, N. y Sepúlveda, F. (2001) “Didáctica general para psicopedagogos.” UNED, Madrid.

- Torralba, J. M. (2000) “Docencia en grupos numerosos.” I Congreso de Innovación Docente, Universidad Politécnica, Valencia.
- UdelaR (2013) “La gestión centrada en el estudiante. Perfil de los estudiantes desafiados en la UdelaR en el periodo 2007 – 2012.” UdelaR, División General de Planeamiento, División estadísticas, Mdeo.

---

<sup>i</sup> **Paula FLORIT** es Socióloga, especialista en género y políticas públicas por FCS - Universidad de la República del Uruguay y en Epistemologías del Sur, CLACSO. Es Máster en Sociología por UdelaR. Actualmente es estudiante de Doctorado en Estudios Sociales Agrarios en CIEA (UBA) - UNC. Es profesora adjunta de la UdelaR, docente G° 3 del Cenur Litoral Norte, y desde 2007 ha sido docente de distintos centros en el vector metodológico. En extensión e investigación su foco está en la cuestión agraria y en el enfoque de género en el medio rural. Ha publicado dentro de estos ejes temáticos tanto artículos como capítulos de libros, y producido material audio visual ([paufloron@gmail.com](mailto:paufloron@gmail.com))

<sup>ii</sup> El **Lic. Erick Bremermann** es Diplomado en Gestión de Centros Educativos y en Currículum y Evaluación por Universidad Católica del Uruguay. Es Maestrando en Ciencias Sociales y Métodos avanzados de Investigación en FCS – Universidad de la República. Es docente G° 2 del Cenur Litoral Norte, en el Departamento de Ciencias Sociales. Es Profesor alta dedicación (PAD) en UCU Campus Salto y docente en el Centro Regional de Profesores del Litoral Salto ([erickbr71@gmail.com](mailto:erickbr71@gmail.com))