

## **Informe final de proyecto**

# **Nuevas estrategias para la retención de estudiantes en etapas iniciales de Facultad de Ciencias Sociales (FCS): combinando cambios de diseño curricular con intervenciones personalizadas**

Línea 1: Sistema de detección de desvinculación y alertas tempranas

Línea 2: Módulos en el Ciclo Inicial

Julio, 2025

|                                                                        |           |
|------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Resumen ejecutivo.....</b>                                          | <b>8</b>  |
| <b>1. Introducción.....</b>                                            | <b>10</b> |
| 1.1. El problema de la desvinculación estudiantil en FCS.....          | 10        |
| 1.2. Objetivos del proyecto y estrategia general.....                  | 12        |
| 1.3. Conceptos clave.....                                              | 13        |
| Sistemas de alerta temprana.....                                       | 13        |
| Intervención.....                                                      | 13        |
| Intervención por nudges.....                                           | 16        |
| <b>2. Contexto de la intervención.....</b>                             | <b>16</b> |
| 2.1. El Ciclo Inicial y las asignaturas objetivo.....                  | 16        |
| 2.2. Caracterización de la población de estudiantes (2024).....        | 18        |
| <b>3. Magnitud del problema: análisis de la cohorte 2023.....</b>      | <b>20</b> |
| 3.1. Inscripción y rendimiento en los parciales.....                   | 20        |
| 3.2. Resultados finales de los cursos.....                             | 20        |
| <b>4. Metodología de detección.....</b>                                | <b>21</b> |
| 4.1. Fuentes de información.....                                       | 21        |
| 4.2. Construcción del modelo predictivo de riesgo.....                 | 22        |
| 4.3. Construcción de «señales».....                                    | 24        |
| 4.4. Sistema de alertas en tiempo real.....                            | 26        |
| <b>5. Estrategia de intervención.....</b>                              | <b>26</b> |
| 5.1. Caracterización de los estudiantes según condición de riesgo..... | 27        |
| 5.2. Intervención sobre estudiantes en riesgo.....                     | 28        |
| 5.3. Intervención sobre estudiantes de bajo riesgo.....                | 28        |
| <b>6. Implementación del proyecto durante el semestre.....</b>         | <b>29</b> |
| 6.1. Comparación de resultados académicos finales: 2023 vs. 2024.....  | 29        |
| 6.2. Evolución de la asistencia durante el semestre.....               | 30        |
| 6.3. Evolución de las alertas.....                                     | 33        |
| 6.4. Acciones del equipo de intervención.....                          | 36        |
| Contactos desde el equipo de intervención con estudiantes.....         | 38        |
| Intervenciones y asesoramientos realizados.....                        | 39        |
| La dimensión académica.....                                            | 41        |
| 6.5. Información y situaciones relevadas.....                          | 45        |

|                                                                                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>7. Resultados.....</b>                                                             | <b>48</b>  |
| 7.1. Resultados de la intervención en estudiantes en riesgo.....                      | 48         |
| 7.2. Resultados de la intervención en estudiantes de bajo riesgo.....                 | 56         |
| <b>8. Evaluación.....</b>                                                             | <b>58</b>  |
| 8.1. Devoluciones de los estudiantes.....                                             | 58         |
| 8.2. Evaluación de impacto.....                                                       | 58         |
| <b>9. Discusión y conclusiones.....</b>                                               | <b>59</b>  |
| <b>Referencias Bibliográficas.....</b>                                                | <b>61</b>  |
| <b>Anexos.....</b>                                                                    | <b>64</b>  |
| Anexo A: Tablas detalladas de caracterización de grupos y estudiantes.....            | 64         |
| Anexo B: Categorización de motivos y posibles intervenciones.....                     | 66         |
| Anexo C: Diccionario de status.....                                                   | 68         |
| Anexo D: Mensajes nudge y placebo.....                                                | 69         |
| Anexo E: Evolución semanal de asistencias por grupo para cada asignatura.....         | 70         |
| Anexo F: Resultados detallados.....                                                   | 74         |
| <b>Resumen ejecutivo.....</b>                                                         | <b>79</b>  |
| <b>1. Introducción y contexto.....</b>                                                | <b>81</b>  |
| 1.1. Fundamentación y vínculo con la retención estudiantil.....                       | 82         |
| 1.2. Resumen del trabajo desarrollado.....                                            | 83         |
| 1.3. Participantes del proyecto.....                                                  | 84         |
| 1.4. Pauta del programa de módulo.....                                                | 85         |
| <b>2. Descripción de las actividades realizadas.....</b>                              | <b>86</b>  |
| 2.1. Etapa 1: Diagnóstico y lanzamiento del trabajo.....                              | 86         |
| 2.2. Etapa 2: Trabajo en elaboración del programa por módulo.....                     | 92         |
| 2.3. Etapa 3: Evaluación de la experiencia.....                                       | 103        |
| <b>3. Recomendaciones, balance y desafíos futuros.....</b>                            | <b>109</b> |
| 1. Necesidad de recursos para sostener procesos pedagógicos.....                      | 109        |
| 2. Formación y acompañamiento pedagógico.....                                         | 109        |
| 3. Coordinación sostenida entre unidades curriculares y actividades curriculares..... | 109        |
| 4. Interacción flexible con la pauta del programa de módulo.....                      | 110        |
| 5. Definiciones a nivel módulo vs. definiciones a nivel ciclo o carrera.....          | 110        |
| 6. Articulación entre módulos y con la trayectoria curricular.....                    | 111        |
| 7. Sostenibilidad, aplicabilidad y visibilidad.....                                   | 111        |

|                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Referencias bibliográficas.....</b>                                               | <b>112</b> |
| <b>Anexos.....</b>                                                                   | <b>114</b> |
| Anexo A: Pauta de programa de módulo.....                                            | 114        |
| 0- Unidades Curriculares que integran el módulo (y aporte a este).....               | 114        |
| 1- Marco referencial.....                                                            | 114        |
| 2- Propósitos.....                                                                   | 114        |
| 3- Contenidos.....                                                                   | 114        |
| 4- Orientaciones pedagógicas:.....                                                   | 115        |
| 5-Mecanismo de funcionamiento y seguimiento del módulo:.....                         | 115        |
| Anexo B. Borrador programa del Módulo Introducción a las Ciencias Sociales.....      | 116        |
| 0- Unidades curriculares que integran el módulo (y aporte a este).....               | 116        |
| 1- Marco referencial.....                                                            | 117        |
| 2- Propósitos.....                                                                   | 118        |
| 3-Contenidos.....                                                                    | 119        |
| 4- Orientaciones pedagógicas.....                                                    | 122        |
| 5-Mecanismo de funcionamiento y seguimiento del módulo.....                          | 124        |
| Anexo II: Borrador programa de módulo Métodos Aplicados a las Ciencias Sociales..... | 125        |
| 0- Unidades Curriculares que integran el módulo (y aporte a este).....               | 125        |
| 1- Marco referencial.....                                                            | 125        |
| 2- Propósitos.....                                                                   | 126        |
| 3-Contenidos.....                                                                    | 127        |
| 4- Orientaciones pedagógicas.....                                                    | 127        |
| 5-Mecanismo de funcionamiento y seguimiento del módulo.....                          | 128        |

## Presentación del informe

El informe que se presenta a continuación da cuenta del desarrollo y los resultados de dos proyectos articulados en torno al propósito común de mejorar la retención estudiantil en las etapas iniciales del Ciclo Inicial de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), a través de múltiples estrategias que combinan el rediseño curricular con intervenciones personalizadas. El proyecto fue presentado institucionalmente por FCS en la convocatoria a fondos concursables 2024 de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (Udelar) titulada «Proyectos de retención estudiantil en los dos primeros semestres, completitud de carreras y otros proyectos imprescindibles para el desarrollo institucional».

El proceso de postulación implicó la conformación *ad hoc* de equipos docentes que trabajaron colectivamente en el diseño de un proyecto que integró diagnósticos iniciales del problema, saberes institucionales acumulados y propuestas de intervención viables. El desafío fue equilibrar la elaboración de propuestas de gran porte e impacto, implementables en tan solo un semestre, que dialogaran con el recorrido previo de FCS en la temática y a su vez dejaran pistas de hacia dónde avanzar en el futuro. Una vez obtenida la financiación, la puesta en marcha de los proyectos fue vertiginosa, ya que se tuvo que movilizar múltiples esfuerzos institucionales para poder actuar a tiempo. Cabe destacar que la implementación fue posible gracias a la disposición y el compromiso de los equipos docentes del Ciclo Inicial. En particular destacamos a los docentes responsables de cursos y a aquellos/as docentes que asumieron la tarea de ser referentes de cada uno de ellos ante el proyecto.

La experiencia de trabajo conjunto constituyó un ejercicio de aprendizaje colectivo sumamente enriquecedor para el servicio. Permitió fortalecer la colaboración intrainstitucional y construir saberes compartidos en torno a una problemática crítica para la Universidad de la República.

El primer proyecto, correspondiente a la línea 1 y titulado «Sistema de detección de desvinculación y alertas tempranas», consistió en la creación e implementación de un sistema de alerta que, a partir de modelos predictivos y del monitoreo continuo de la asistencia y la actividad en el EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje), permitió anticipar posibles situaciones de abandono y actuar en consecuencia. En ese aspecto, se llevó adelante un complejo pero efectivo sistema de alertas que activó las acciones de intervención, tales como entrevistas, asesoramientos y derivaciones institucionales. El sistema mostró eficacia en la detección temprana, y la estrategia de intervención permitió un acercamiento importante con la realidad

estudiantil al visibilizar las múltiples y complejas causas que afectan la permanencia del estudiantado en el primer año de su trayectoria: responsabilidades laborales y de cuidados, dificultades académicas, escaso acceso a modalidades flexibles, entre otras.

El segundo proyecto correspondiente a la línea 2, titulado «Módulos en el Ciclo Inicial», consistió en un amplio trabajo de intercambio, formación y construcción de acuerdos con docentes del Ciclo Inicial para mejorar la articulación curricular del primer año de Facultad, con el propósito de mejorar la integración y secuenciación de contenidos, identificar correctamente las necesidades formativas y mejorar el tránsito educativo, entre otros. Este proceso permitió identificar barreras pedagógicas y organizativas que podrían estar incidiendo negativamente en la permanencia de los estudiantes del Ciclo Inicial. El trabajo derivó, entre otras cosas, en el diseño de programas por módulo, orientados a mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva global e integral de las trayectorias estudiantiles.

Los dos proyectos, si bien presentan características sumamente diferenciadas, comparten un horizonte común: reconocer y trabajar sobre las trayectorias reales de las y los estudiantes como insumo fundamental para repensar la enseñanza de la Facultad. Los resultados obtenidos aportan evidencia valiosa y aprendizajes institucionales que no deberían diluirse en la evaluación de esta experiencia puntual. Por el contrario, es imperioso articular estos conocimientos con discusiones institucionales más amplias sobre el diseño curricular del Ciclo Inicial, los dispositivos de acompañamiento a estudiantes y las condiciones estructurales que inciden en la permanencia o desvinculación educativa.

Es necesario continuar avanzando en la democratización del acceso a la Universidad de la República. Para ello, importa no solo el ingreso sino también la permanencia en la comunidad universitaria y el desarrollo de las trayectorias curriculares. En este sentido, quedan planteados importantes desafíos de cara al futuro: cómo consolidar estos aprendizajes en políticas sostenidas de largo plazo, cómo escalar las innovaciones sin perder su anclaje contextual y cómo lograr que estos esfuerzos se traduzcan en mejoras tangibles para las trayectorias de las y los estudiantes. Este informe no representa un cierre, sino un punto de partida para el desarrollo de estas conversaciones.

# **Línea 1: Sistema de detección de desvinculación y alertas tempranas**

## **Informe final del proyecto**

Valentina Buschiazzo, Manuel Flores, Mariana Gerstenblüth, Sabrina López, Agustín Melgar, Florencia Sanz, Lucía Suarez

**Equipo de alertas:** Marcos Alvez, Santiago Cardozo, Fabricio Carneiro, Elisa Filgueira, Manuel Flores, Mariana Gerstenblüth, Agustín Melgar, Nahuel Roel, Lucía Suarez

**Equipo de intervención:** Valentina Buschiazzo, Diego Castrillejo, Sabrina López, María de los Ángeles Ortega, Florencia Sanz, Florencia Sciaraffia

**Docentes referentes:** Ignacio Linn, Alexandra Lizbona, Mariana Robello, Carolina Vicario

**Coordinación institucional del proyecto:** Manuel García Rey

## Resumen ejecutivo

El presente informe contiene los resultados de la línea 1 del proyecto «Nuevas estrategias para la retención de estudiantes en etapas iniciales de FCS: combinando cambios de diseño curricular con intervenciones personalizadas», desarrollado durante el año 2024 en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. El objetivo del proyecto fue contribuir a reducir los niveles de abandono en el Ciclo Inicial (CI), especialmente en los cuatro cursos obligatorios del segundo semestre: Poder, Estado y Sistema Político (PESP); Sociedades Modernas y Desigualdades Sociales (SMDS); Metodología de la Investigación (MI); y Estadística Social (ES).

La estrategia combinó diferentes herramientas, organizadas en torno a cinco procesos articulados en pos de identificar tempranamente situaciones de riesgo de abandono y de accionar oportunamente: (1) construcción de un modelo predictivo de riesgo de abandono basado en datos administrativos, sociodemográficos y de trayectoria académica previa, definiendo un «umbral de riesgo de abandono» y clasificación de los estudiantes 2024 como «en riesgo» y «riesgo bajo» (2) monitoreo semanal de la asistencia a clases y la actividad en EVA; (3) de acuerdo a estos dos parámetros, emisión quincenal de alertas de estudiantes «en riesgo» con posible desvinculación; (4) implementación de diversas estrategias de intervención para estudiantes en riesgo; y (5) envío de mensajes motivacionales (*nudges*) para estudiantes de bajo riesgo con señales de desconexión.

El modelo predictivo mostró un buen desempeño para anticipar patrones de desvinculación, permitiendo clasificar al 55% de los estudiantes como «en riesgo». A partir de las alertas emitidas, el equipo de intervención realizó más de 3.800 contactos y acompañó directamente a 194 estudiantes con entrevistas, asesoramiento y derivaciones a espacios institucionales. Las acciones más intensivas se asociaron con mejores resultados en términos de asistencia sostenida y permanencia, lo cual sugiere que la intervención temprana puede incidir positivamente en las trayectorias. No obstante, estos resultados deben interpretarse con cautela, dado que no se trata de un diseño experimental y existen múltiples factores que inciden en la desvinculación.

Las principales causas relevadas incluyen la incompatibilidad entre la vida académica y las responsabilidades laborales o de cuidados, la escasez de opciones virtuales, dificultades académicas y barreras institucionales, así como situaciones de salud mental y bienestar. Los motivos tienden a combinarse, dando cuenta de trayectorias heterogéneas y no lineales.



El proyecto significó la primera implementación integral de un sistema de alertas tempranas en FCS, incorporando innovaciones como la digitalización de listas de asistencia mediante OCR y la clasificación automatizada de trayectorias. Asimismo, fortaleció la articulación entre actores institucionales, promoviendo una concepción inclusiva, situada y proactiva de la permanencia estudiantil.

El informe aporta evidencia concreta y aprendizajes clave para avanzar hacia una política sostenida de acompañamiento académico, que reconozca las trayectorias reales de las y los estudiantes como dimensión fundamental del desarrollo curricular y de la democratización en el acceso y permanencia en la educación superior.

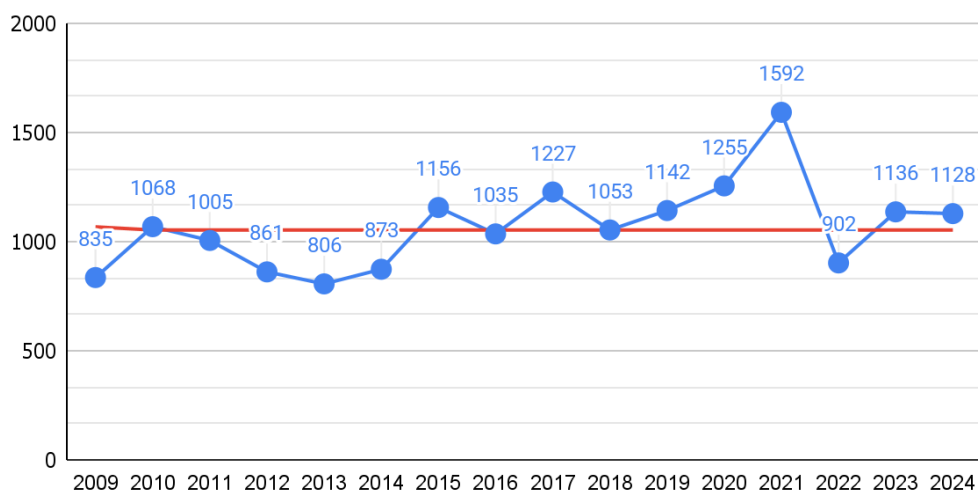
## 1. Introducción

### 1.1. El problema de la desvinculación estudiantil en FCS

La Facultad de Ciencias Sociales (FCS) en Montevideo presenta una oferta académica compuesta por cuatro licenciaturas: Ciencia Política, Desarrollo, Sociología y Trabajo Social. Sin embargo, el ingreso a la Facultad se realiza por un Ciclo Inicial (CI) común. Este se crea a partir del Plan de Estudios 2009 y representa 120 de los 360 créditos requeridos para culminar una licenciatura.

La FCS representa el 4,5% de los ingresos totales de la Udelar (Udelar, 2022) y cuenta con una composición del estudiantado marcado por la alta feminización, con 7 mujeres cada 10 inscripciones, y un promedio de edad al ingreso cercano a los 24 años, donde la mitad de la matrícula tiene 21 años o más (UAE, 2023). En cuanto a la evolución de la matriculación de estudiantes a la Facultad, el Gráfico 1 muestra que en el período comprendido entre 2015 y 2021 se encuentran los años con mayor cantidad de inscripciones.

**Gráfico 1. Evolución de la matrícula FCS - 2009-2023**



**Fuente:** Elaboración UAE a partir de datos administrativos provenientes de los sistemas informáticos de gestión de la enseñanza (Seciu-Udelar). **Nota:** La serie incluye dos fuentes de datos: consultas directas al Sistema de Gestión de Bedelías hasta 2017 y datos extraídos mediante el portal de acceso a datos Trébol desde 2018.

La proporción de estudiantes que logra completar los créditos necesarios para inscribirse al Ciclo Avanzado (CA) puede medirse a través de la tasa de superación del CI ajustada. Esta se calcula como el porcentaje de estudiantes de cada cohorte de ingreso, con actividad en el primer año, que se inscribe a alguna de las licenciaturas del CA, en su año de ingreso o al año siguiente. Los resultados presentados en la Tabla 1 muestran que esta tasa es en términos generales baja, en el entorno del 30%, y su desagregación por grupos muestra un mejor desempeño de las mujeres, así como de los estudiantes mayores de 24 años (UAE, 2023). La superación del CI supone un hito de avance en la trayectoria educativa y los datos arrojan que los valores son sensiblemente bajos, a pesar de los esfuerzos institucionales para revertir esta tendencia.

**Tabla 1. Tasa de superación (%) del Ciclo Inicial ajustada, según cohorte de ingreso**

| Cohorte | Total |
|---------|-------|
| 2018    | 28,5  |
| 2019    | 34,0  |
| 2020    | 33,8  |
| 2021    | 29,0  |
| 2022    | 25,5  |
| 2023    | 28,7  |

**Fuente:** UAE - SISE. Disponible en: [Superación del Ciclo Inicial](#).

La tasa de abandono es un indicador que permite describir el desempeño en materia de retención de los estudiantes en cualquier ciclo. Esta se calcula como el porcentaje de estudiantes que, habiendo tenido actividad en su año de ingreso, no presentan actividad en los últimos dos años (sin haber egresado). La Tabla 2 muestra que aproximadamente un cuarto de los estudiantes activos abandonan luego de tener actividad en el primer año. El desgranamiento de la cohorte continúa en los años siguientes, alcanzando a la mitad de los estudiantes activos que abandonaron a los cinco años de haber ingresado (ver cohorte 2017 en el año 2022).

**Tabla 2. Tasa de abandono (%) para cada cohorte de ingreso en cada año de referencia**

| Cohorte<br>(año de<br>ingreso) | Año de referencia |      |      |      |      |      |
|--------------------------------|-------------------|------|------|------|------|------|
|                                | 2019              | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
| 2017                           | 24,6              | 35,9 | 44,0 | 49,8 | 54,1 | *    |
| 2018                           | *                 | 27,0 | 37,0 | 44,7 | 49,5 | 55,0 |
| 2019                           | *                 | *    | 26,1 | 34,6 | 43,9 | 48,5 |
| 2020                           | *                 | *    | *    | 24,4 | 36,7 | 45,0 |
| 2021                           | *                 | *    | *    | *    | 32,2 | 44,9 |
| 2022                           | *                 | *    | *    | *    | *    | 32,0 |

**Fuente:** UAE - SISE. Disponible en: [Tasa de abandono](#).

En cuanto a los factores explicativos, diversas contribuciones muestran que existen elementos endógenos relacionados con el diseño curricular y la experiencia estudiantil que explican el abandono temprano de los estudios universitarios (Tinto, 1989; Diconca, dos Santos y Egaña, 2011; Boado, Custodio y Ramírez, 2011; Rey y Diconca, 2016; Fernandez y Cardozo, 2014). La investigación antecedente da cuenta de la importancia de destinar esfuerzos y recursos a garantizar un tránsito fluido para los estudiantes a lo largo de sus trayectorias educativas, especialmente en los primeros años, que son clave para la posterior retención en el sistema.

## **1.2. Objetivos del proyecto y estrategia general**

El principal objetivo de este proyecto fue contribuir a la reducción de los niveles de abandono de los cursos del CI de FCS, específicamente en los cuatro cursos obligatorios correspondientes al segundo semestre: Poder, Estado y Sistema Político (PESP); Sociedades Modernas y Desigualdades Sociales (SMDS); Metodología de la Investigación (MI); y Estadística Social (ES).

La estrategia se basó en la identificación temprana de situaciones de riesgo de abandono y en la intervención oportuna. Específicamente, se estructuró en torno a cinco procesos:

1. Predicción *a priori* (antes del inicio del semestre dos de 2024) del riesgo de abandono de cada estudiante, en función de sus características y actividad académica previa, con base en un modelo estimado con los datos de estudiantes de 2023.
2. Definición de un «umbral de riesgo de abandono» y clasificación de todos los estudiantes de 2024 en dos grupos: «en riesgo» (por encima del umbral) y «riesgo bajo» (por debajo del umbral).

3. Monitoreo semanal de la asistencia a clases y de la actividad en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), en cada una de las materias en que el estudiante está inscripto. Este monitoreo dinámico se realizó para ambos grupos.
4. De acuerdo a la actividad en EVA y el volumen de inasistencias, cada estudiante se clasificó, en cada uno de los cursos en los que está inscripto, en una de tres situaciones: con alerta (A), sin alerta (SA) o perdido (P). En base a esto se generaron alertas quincenales para el grupo «en riesgo» y derivaron estos casos al equipo que implementó la intervención.
5. Envío de mensajes, vía Whatsapp, estimulando a asistir a las evaluaciones, a una muestra aleatoria de estudiantes que, aunque no pertenezcan al grupo «en riesgo», generaron señales de desvinculación.

### **1.3. Conceptos clave**

#### Sistemas de alerta temprana

Los sistemas de alerta temprana (SAT) se basan en el uso intensivo de información previa o contemporánea a la inscripción y el cursado con el objetivo de identificar a los estudiantes con riesgo académico, es decir, con alta probabilidad de rezagarse o abandonar sus estudios en el futuro.

En la educación superior, los SAT suelen articular información contextual —relevada mediante formularios al ingreso— con evaluaciones diagnósticas estandarizadas. Los SAT pueden articularse a un nivel general (Facultad o Servicio) o específico (una unidad curricular). La investigación muestra que para que tengan impacto significativo en la reducción del abandono deben articularse fuertemente con estrategias institucionales efectivas que logren dar respuestas a las dificultades identificadas (Plak, et al., 2021).

#### Intervención

Este apartado tiene como objetivo desarrollar los principales ejes teóricos en los que se enmarca el trabajo con los y las estudiantes desde la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE) de la Facultad de Ciencias Sociales, espacio donde se articula el proceso de intervención del proyecto. Este abordaje establece un marco teórico, político y pedagógico, que se utiliza como estructurador de las diferentes intervenciones, sean permanentes, a través de sus diferentes espacios y programas de acompañamiento, o puntuales, como la realización de este proyecto.

Estos son el desarrollo curricular, la enseñanza universitaria en tanto función y la trayectoria académica estudiantil. A su vez, estos se entrecruzan con algunos factores contextuales que también son vertebradores de la intervención: la democratización de la universidad y la educación inclusiva, centrales para entender la universidad y sus desafíos.

En primer lugar, entendemos el desarrollo curricular como «una multiplicidad de procesos, estructuras y prácticas educativas relacionadas con los proyectos curriculares y su concreción» (Díaz Barriga, 2005: 6). En otras palabras, el desarrollo curricular constituye no solo el curriculum, que es el factor determinante del quehacer universitario, sino todos los procesos subyacentes: el asesoramiento, el rol de docentes, estudiantes, su relación y la relación de éstos con el conocimiento, así como también las acciones institucionales.

En este sentido, la Udelar incluye en la *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria* (Udelar, 2011), algunos elementos clave para la transformación curricular: creditización, flexibilización, entre otros, que propenden a la construcción de un estudiante estratégico, autónomo y protagonista de su proceso de aprendizaje, y establecen la necesidad de espacios de asesoramiento y acompañamiento durante toda la trayectoria estudiantil.

Cuando se hace referencia a la trayectoria estudiantil, se sitúa en la concepción de trayectoria académica. Tal como indican Greco y Nicastro (2012) el elemento central de la trayectoria académica es el sujeto-estudiante que la transita, construye y modifica. Por lo tanto, no se puede modelizar o anticipar mecánicamente. Se concibe a la trayectoria como «itinerario en situación» lo que hace posible pensarla como un camino no sólo transitado, sino también creado, modificado y negociado por el estudiante, y dar cuenta así de elementos emergentes como el atajo, la interrupción y el desvío. La centralidad en ese concepto del «sujeto que transita» dirige la atención hacia las trayectorias reales: los recorridos efectivos realizados por los estudiantes, más y menos frecuentes, más y menos probables, y no siempre lineales, orientados pero no determinados por una pauta de desarrollo del currículum (UAE, 2024).

Esta concepción de la trayectoria estudiantil, en tanto sujeto del desarrollo curricular que transita una trayectoria real, permite poner el foco en dos elementos fundamentales de los estudios recientes en educación superior: el inicio a la vida universitaria y la educación inclusiva. Ambos permiten situar la intervención, el primero porque ayuda ubicarla en el momento de la trayectoria académica del estudiante, con sus particularidades y especificidades; el segundo porque propicia un posicionamiento teórico y político.

El inicio a la vida universitaria como un campo de estudio, aborda la problemática del ingreso a la universidad (Sotelo, 2024; Pierella, 2014). Autores como Bourdieu, Clark, Tinto, Coulon, Latiesa y Dubet, escribían sobre las dificultades del ingreso a la universidad: unas basadas en el estudiante (desigualdades sociales previas, motivación, elección de carrera, afiliación institucional y académica) y otras basadas en las acciones institucionales para la verdadera inclusión de estos estudiantes (el rol de los docentes, políticas de ingreso, becas y prestaciones).

Esta perspectiva, la que aborda el ingreso a la universidad, es relevante en el marco de este proyecto, ya que propone mirar la experiencia del estudiante, su motivación y autosuficiencia como factores que determinan su permanencia en la universidad (Tinto, 1989). En este sentido, Coulon (1993) plantea que uno de los principales desafíos del ingreso a la universidad no es ingresar, sino permanecer en ella. Ambos autores refieren a la transición de un nivel educativo al siguiente (Sotelo, 2024), puntualmente Coulon hace referencia a que la entrada a la vida universitaria es un tránsito, en donde se pasa de ser alumno (una cuestión meramente administrativa) a ser estudiante. En este sentido, plantea que la primera tarea que tiene es aprender el «oficio del estudiante» (Coulon, 1993), y para eso deberá realizar la afiliación, entendida como un «proceso que consiste en descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior» (Coulon, 1993) que implica tanto aspectos de exposición del saber y el conocimiento como de hábitos de los estudiantes. En este sentido propone dos tipos de afiliación: la intelectual (el uso del vocabulario específico, la participación en clase, las prácticas de lectura, escritura y las formas de estudio) y la institucional (el manejo de los horarios de estudio y cursado, la autonomía, la autogestión, el conocimiento reglamentario).

Es aquí en donde las acciones institucionales deben generar un marco de intervención que permita, a partir de las experiencias estudiantiles, trabajar sobre el proceso de autosuficiencia (Tinto, 1989) o de afiliación tanto intelectual como institucional (Coulon, 1993), considerando el contexto antes mencionado. En este sentido, surge «la necesidad de intervenir para hacer efectiva la democratización en el acceso a la universidad mediante acciones que permitan atenuar las crisis de los inicios, favorecer el sostenimiento de los alumnos en la carrera y promover la terminalidad de los estudios» (Larramendy et al, 2012: 247-248 en Lucarelli y Finkelstein, 2015).

Por último, para articular de forma coherente con la perspectiva de desarrollo curricular y trayectoria académica anteriormente planteada, es necesario comprender la intervención desde

la educación inclusiva. Se entiende la «educación inclusiva como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes» (UNESCO, 2017:7). Esta noción irrumpe en la realidad de los centros educativos, mediante estudiantes que exponen e imponen diversas realidades, necesarias de ser tenidas en cuenta, para efectivizar sus trayectorias educativas, de lo contrario sus procesos de afiliación institucional y afiliación académica, quedan truncados por las barreras existentes del sistema educativo (Coulon, 1993), siendo la desvinculación el fin inminente.

### Intervención por *nudges*

Por su parte, los *nudges* son «cualquier aspecto de la arquitectura de las decisiones que modifica la conducta de las personas de una manera predecible sin prohibir ninguna opción ni cambiar de forma significativa sus incentivos» (Weijers et al., 2020). Son estrategias que buscan mecanismos para que los sujetos tomen decisiones (beneficiosas) gracias a una alteración en su entorno que influya en el uso del sistema cognitivo automático, habitualmente utilizado en la toma de decisiones cotidiana. Este se guía principalmente por instinto, cotidianidad, sesgos cognitivos y asociaciones inconscientes. Estas intervenciones deben ser por definición poco costosas de implementar, y no deben cambiar las opciones reales de los sujetos, sino incentivar o motivar su conducta positiva en sus estructuras de posibilidad habituales (Thaler y Sunstein, 2008).

Esta estrategia es utilizada en diferentes ámbitos, y recientemente ha sido implementada en contextos educativos (Oreopoulos, 2020). Algunas de las barreras comportamentales o cognitivas que se identifican y buscan «levantar» mediante este tipo de intervenciones en el campo educativo son: limitaciones en la capacidad de atención y capacidad cognitiva, aversión a la pérdida, regulación por autopercepción y normas sociales, sobreestimación de las propias capacidades y preferencia inconsciente a mantener el estado actual de las cosas (Damgaard y Nielsen, 2018).

## **2. Contexto de la intervención**

### **2.1. El Ciclo Inicial y las asignaturas objetivo**

El CI tiene como objetivo proporcionar una base sólida en ciencias sociales, incluyendo tanto conocimientos teóricos como habilidades metodológicas esenciales para las disciplinas. Además, fomenta una primera aproximación a un enfoque multidisciplinario, que prepara a los estudiantes para los desafíos académicos y profesionales en su carrera elegida. Durante el CI,



que corresponde al primer año de estudios, los estudiantes reciben una formación compartida que les permite, al completar una cantidad mínima de créditos, decidir cuál de las cuatro licenciaturas seguir. Posteriormente, continúan su formación en el Ciclo Avanzado.

El CI está compuesto por actividades curriculares obligatorias y optativas organizadas en tres vectores: Teoría, Metodología y Temáticas de las Ciencias Sociales. Respecto a la forma de aprobación, las asignaturas correspondientes al CI no cuentan con evaluaciones eliminatorias. En línea con la normativa vigente en 2024, las materias del CI se aprueban obteniendo al menos el 50% del puntaje total del curso, equivalente a 3/12, y se promueven con un 81% del puntaje total, correspondiente a 9/12. En caso de obtener una calificación inferior al 50%, el estudiante debe rendir un examen en calidad de «libre». Por otro lado, si el estudiante alcanza una calificación entre el 50% y el 81%, puede rendir un examen en calidad de «reglamentado». Para alcanzar la aprobación o promoción se debe cumplir un requisito formal de asistir al menos al 75% de las clases dictadas.

Las cuatro asignaturas obligatorias del segundo semestre del CI cuentan con 52 grupos en 2024, distribuidos como muestra la primera fila de la Tabla 3, y con presencialidad como la modalidad de enseñanza predominante (85% de todos los grupos). Por su parte, PESP y SMDS dictan el curso en formato teórico-práctico con dos clases semanales, en tanto ES y MI tienen una clase teórica y una práctica por semana. La asistencia se controla en los grupos teórico-prácticos y prácticos.

**Tabla 3. Distribución en cada asignatura según modalidad, tipo de curso y frecuencia**

|                                      | ES   | MI   | PESP | SMDS | Total |
|--------------------------------------|------|------|------|------|-------|
| <b>Total general</b>                 | 14   | 14   | 11   | 13   | 52    |
| <b>Modalidad de cursado</b>          |      |      |      |      |       |
| Presencial                           | 79%  | 93%  | 91%  | 77%  | 85%   |
| Virtual                              | 21%  | 7%   | 9%   | 15%  | 13%   |
| Semi presencial                      | 0%   | 0%   | 0%   | 8%   | 2%    |
| <b>Tipo de curso</b>                 |      |      |      |      |       |
| Práctico                             | 100% | 100% | 0%   | 0%   | 54%   |
| Teórico práctico                     | 0%   | 0%   | 100% | 100% | 46%   |
| <b>Cantidad de clases por semana</b> |      |      |      |      |       |
| 1 clase                              | 100% | 100% | 0%   | 15%  | 58%   |
| 2 clases                             | 0%   | 0%   | 100% | 85%  | 42%   |

**Fuente:** Elaboración propia en base a datos de Bedelía FCS (base de grupos 2024)

## **2.2. Caracterización de la población de estudiantes (2024)**

La cantidad de estudiantes inscriptos en al menos uno de cuatro cursos considerados fue de 1.444 que, como muestra la Tabla 4, acumulan 3.525 inscripciones: 810 en ES, 946 en PESP, 899 en MI y 870 en SMDS. Al realizarse un análisis por sexo se revela una predominancia femenina en todas las asignaturas, con una proporción de mujeres de entre 74% y 76% de la inscripción total. Además, la mayoría de los estudiantes en todas las asignaturas son de nacionalidad uruguaya (95%) y culminaron la educación media en el sector público (entre 86% y 88%). Al comienzo del semestre el 40% tiene entre 18 y 20 años.

**Tabla 4. Características de los estudiantes por asignatura**

|                                               | <b>ES</b> | <b>PESP</b> | <b>MI</b> | <b>SMDS</b> | <b>Total</b> |
|-----------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|--------------|
| <b>Inscriptos</b>                             | 810       | 946         | 899       | 870         | 3525         |
| <b>Turno</b>                                  |           |             |           |             |              |
| Mañana                                        | 52%       | 41%         | 40%       | 37%         | 42%          |
| Tarde                                         | 18%       | 36%         | 41%       | 31%         | 32%          |
| Noche                                         | 30%       | 23%         | 19%       | 32%         | 26%          |
| <b>Modalidad</b>                              |           |             |           |             |              |
| Presencial                                    | 74%       | 93%         | 92%       | 73%         | 83%          |
| Virtual                                       | 26%       | 7%          | 8%        | 16%         | 14%          |
| Semi Presencial                               | 0%        | 0%          | 0%        | 11%         | 3%           |
| <b>Sexo</b>                                   |           |             |           |             |              |
| Masculino                                     | 23%       | 24%         | 23%       | 24%         | 23%          |
| Femenino                                      | 76%       | 74%         | 74%       | 74%         | 75%          |
| Sin dato                                      | 1%        | 2%          | 2%        | 2%          | 2%           |
| <b>Nacionalidad</b>                           |           |             |           |             |              |
| Extranjera                                    | 5%        | 5%          | 5%        | 5%          | 5%           |
| Uruguaya                                      | 95%       | 95%         | 95%       | 95%         | 95%          |
| <b>Sector de finalización de EMS</b>          |           |             |           |             |              |
| Público                                       | 88%       | 86%         | 86%       | 86%         | 87%          |
| Privado                                       | 10%       | 11%         | 10%       | 11%         | 10%          |
| Sin dato                                      | 2%        | 3%          | 3%        | 3%          | 3%           |
| <b>Grupo de edad al comienzo del semestre</b> |           |             |           |             |              |
| 18-20                                         | 41%       | 39%         | 40%       | 39%         | 40%          |
| 21-25                                         | 22%       | 28%         | 24%       | 23%         | 25%          |
| 26-30                                         | 13%       | 12%         | 8%        | 12%         | 11%          |
| 31-35                                         | 9%        | 8%          | 10%       | 8%          | 9%           |
| 36+                                           | 14%       | 13%         | 12%       | 12%         | 13%          |
| Sin dato                                      | 1%        | 2%          | 0%        | 2%          | 1%           |

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos de Bedelía, del formulario de inscripción de FCS y del formulario de inscripción a Udelar.

Según la distribución de los estudiantes que se inscribieron en diferentes combinaciones de asignaturas, se observa que el 33% se inscribió en las cuatro. El mismo porcentaje se registró en

aquellos estudiantes que se matricularon en solo una. El resto se distribuye entre dos (22%) y tres asignaturas (11%), mostrando una diversidad en las decisiones académicas que los estudiantes toman para gestionar el cursado.

Respecto a la modalidad de cursado, la mayoría de las inscripciones en todas las asignaturas son presenciales, destacando PESP (93%) y MI (92%) con los porcentajes más altos mientras que SMDS y ES tienen entre 73% y 74%. Los turnos en los que los estudiantes prefieren cursar también varían, siendo el de la mañana (8.00 a 12.00 horas) el que concentra la mayor proporción de estudiantes (42%).

### **3. Magnitud del problema: análisis de la cohorte 2023**

#### **3.1. Inscripción y rendimiento en los parciales**

La cantidad total de estudiantes inscriptos en alguno de los cursos obligatorios del segundo semestre en el año 2023 fue de 1.408. Las inscripciones totales sumaron 3.530, distribuidas entre las cuatro asignaturas de forma uniforme: ES (62%), PESP y SMDS (64% cada una) y MI (61%). Los datos muestran que un 34% de los estudiantes se inscribió en las cuatro asignaturas. Un 31% optó por inscribirse en solo una, mientras que el 21% y el 14% se distribuyen entre quienes cursaron dos y tres asignaturas, respectivamente, evidenciando estrategias diversas para gestionar el cursado.

Por su parte, la asistencia a los parciales evidenció algunas tendencias interesantes. Durante el primer parcial, un 60% del total de estudiantes inscriptos rindió la prueba. De todas las asignaturas, SMDS destacó en las notas, con un 92% de los estudiantes logrando superar el 50% del total de los puntos del primer parcial. Por otro lado, PESP fue la asignatura con el menor porcentaje de notas superiores a la mitad del puntaje, alcanzando solo un 53%.

En el segundo parcial, la asistencia general cayó al 45%, evidenciando un descenso considerable respecto al primer parcial. SMDS mantuvo su posición destacada en relación a las calificaciones, con un 100% de sus estudiantes superando el 50%, mientras que PESP mejoró, aunque alcanzó un 65%.

#### **3.2. Resultados finales de los cursos**

En cuanto a los resultados finales de los cursos, las diferencias entre asignaturas se hicieron aún más evidentes. Solo un 16% de los estudiantes logró promover, siendo 27% en SMDS y solamente el 9% en PESP. Por su parte, la reglamentación alcanzó el 24%, destacándose ES con

un 32%. Finalmente, culminaron en condición de libres el 60%, siendo PESP la asignatura con mayor proporción de estudiantes libres (73%), mientras que SMDS tuvo la menor proporción (47%).

**Tabla 5. Parciales y resultado final de los cursos (2023)**

|                                  |                   | ES         | PESP       | MI         | SMDS       | Total      |
|----------------------------------|-------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| <b>Inscriptos por asignatura</b> |                   | 875        | 898        | 855        | 902        | 3530       |
| <b>1er parcial</b>               | Asistencia        | 58%        | 64%        | 57%        | 59%        | 60%        |
|                                  | Nota mayor al 50% | 78%        | 53%        | 58%        | 92%        | 70%        |
| <b>2do parcial</b>               | Asistencia        | 47%        | 38%        | 44%        | 50%        | 45%        |
|                                  | Nota mayor al 50% | 88%        | 65%        | 73%        | 100%       | 83%        |
| <b>Resultado final</b>           | Exonerados        | 14%        | 9%         | 12%        | 27%        | 16%        |
|                                  | Reglamentados     | 32%        | 17%        | 21%        | 25%        | 24%        |
|                                  | Libres            | <b>54%</b> | <b>73%</b> | <b>67%</b> | <b>47%</b> | <b>60%</b> |

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos de Bedelía y de los resultados por asignatura, el porcentaje de estudiantes con nota superior al 50% se calcula en base al total de estudiantes que rindieron cada prueba.

## 4. Metodología de detección

### 4.1. Fuentes de información

Este proceso implicó consolidar diferentes bases de datos para ambos grupos de estudiantes (los que cursaron en 2023 y los que se inscribieron para 2024), según el siguiente detalle:

**Tabla 6. Fuentes y dimensiones**

| Bases de datos                          | Dimensiones y variables (ejemplos)                                                                     | 2023 | 2024 |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| Registros de ingreso a FCS              | Año de ingreso, departamento y sector de finalización de la educación media, fecha de nacimiento, sexo | X    | X    |
| Registros de actividad académica previa | Inscripciones y resultado en cursos (FCS) en el semestre previo                                        | X    | X    |

|                                             |                                                                                                                                  |   |   |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|
| Ficha de ingreso a FCS                      | Educación de madre y padre, situación laboral y tareas de cuidado (al ingreso a FCS), necesidades de apoyo para el estudio, etc. | X | X |
| FormA                                       |                                                                                                                                  | X | X |
| Pruebas diagnósticas (lectura y matemática) | Realizó las pruebas (sí/no), resultado en las pruebas (puntaje)                                                                  | X | X |
| Actividad en EVA                            | Tuvo actividad en EVA en los cursos de interés en cada semana                                                                    | X | X |
| Registros de cada curso                     | Rindió parciales en los cursos de interés (criterio para la definición de abandono)                                              | X | X |
| Asistencia a clase                          | Registro de asistencia por estudiante (a cualquier grupo)                                                                        |   | X |

**Fuente:** Elaboración propia.

#### 4.2. Construcción del modelo predictivo de riesgo

Para estimar si un estudiante se encuentra en riesgo de abandonar los cursos en los que está inscripto, se realizó un modelo por asignatura en donde se estimó la probabilidad de que cada estudiante no asistiera al menos a uno de los dos parciales del curso.

Se utilizaron algoritmos de clasificación para hacer una primera aproximación a la detección de riesgo de abandono, utilizando información socioeconómica proveniente de formularios de ingreso a FCS y FormA. Se utilizó, asimismo, la información proveniente de las pruebas diagnósticas de matemática y de lectura (LEA) que se implementan en el marco del Curso Introductorio a la Udelar y FCS, así como la trayectoria curricular de los estudiantes en el primer semestre del año. Estas dos últimas fuentes de información son de vital importancia para revertir potenciales sesgos de clasificación que podrían generarse al utilizar exclusivamente información de tipo socioeconómica.

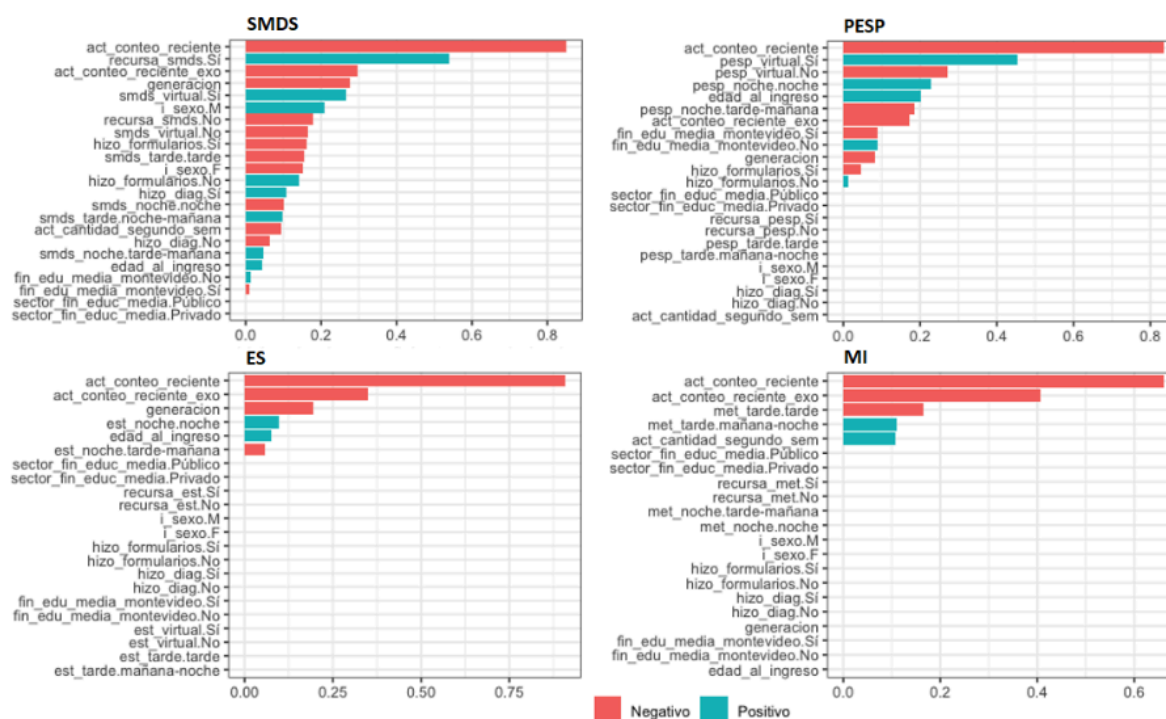
El entrenamiento de los modelos se realizó con información del año 2023, ya que la utilización de técnicas de aprendizaje supervisado implica conocer cómo se asocian todos los factores mencionados con el hecho de que los estudiantes abandonen o no en los cursos obligatorios del segundo semestre. Se exploraron los riesgos de desvinculación utilizando diversos algoritmos de clasificación, y tras esta exploración inicial se resolvió utilizar un modelo logístico.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Para todas las materias se eligieron modelos lineales generalizados (GLM) para variables binarias utilizando la función logística. La variable dependiente de los modelos toma el valor 1 si el/la estudiante no realizó el primer parcial del curso y 0 si realizó el parcial.

El Índice de Riesgo de Desvinculación (IRD) se construyó al comienzo del semestre, y los resultados del proceso de estimación, comparación y selección de modelos condujeron a las especificaciones que se muestran en el Gráfico 2. Puede apreciarse que para SMDS el modelo resultante tiene en cuenta un conjunto relativamente importante de variables predictoras, mientras que en el extremo opuesto el IRD para MI se construye solamente con cinco variables, todas ellas vinculadas a la trayectoria curricular.

**Gráfico 2. Coeficientes estimados en los modelos para IRD**



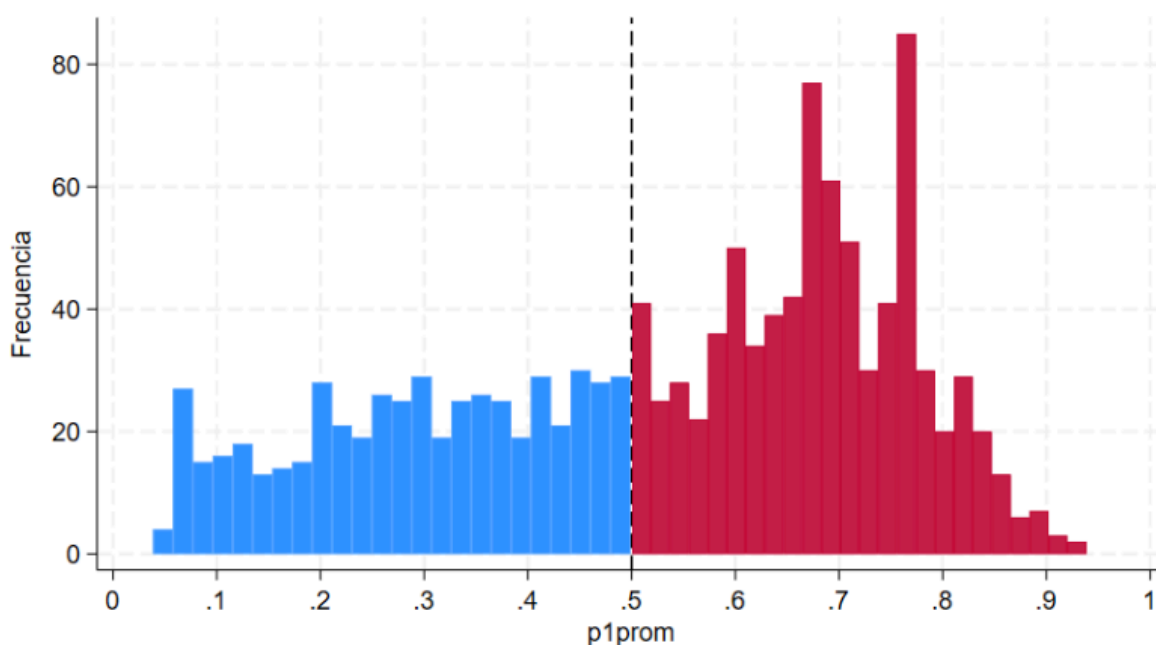
**Fuente:** Elaboración propia. **Notas:** Se representan los valores absolutos de los coeficientes estandarizados para cada predictor en cada uno de los cursos. La variable *edad\_al\_ingreso* es la edad al entrar a FCS, *generacion* es el año de ingreso a FCS, *sector\_fin\_educ\_media* indica si finalizó la educación media pública o privada, *act\_cantidad\_segundo\_sem* es la cantidad de actividades realizadas en el segundo semestre, *act\_conteo\_reciente* recoge la cantidad de actividades recientes y *act\_conteo\_reciente\_exo* la cantidad de ellas que exoneró, *fin\_edu\_media\_montevideo* indica si finalizó la educación media en Montevideo, *hizo\_diag* señala si realizó alguna prueba diagnóstica, *hizo\_formularios* indica si completó los formularios estadísticos, *recursa* indica si está recursando la materia, *noche*, tarde, y virtual valen 1 si está inscripto a un grupo en horario nocturno, vespertino o virtual, respectivamente.

El IRD se construyó recogiendo el riesgo de desvinculación específico en cada asignatura, ya que como puede apreciarse en el Gráfico 2 los factores que permiten predecir el abandono varían en

los distintos casos. Sin embargo, la intervención debe definirse a nivel de estudiante, por lo que fue necesario obtener un indicador de riesgo de cada persona según los cursos en los que se encuentra activa. Con ese objetivo se construyó la variable denominada *p1prom*, que es el promedio de los IRD de cada estudiante en los cursos correspondientes.

A partir del IRD se definieron dos conjuntos de estudiantes, quienes presentaban un riesgo *a priori* mayor a 0,5 y quienes se encontraban por debajo de ese umbral.<sup>2</sup> La existencia de este umbral es un aspecto importante para la evaluación de los resultados una vez finalizado el proyecto. En base a su valor en *p1prom*, los estudiantes se clasificaron como «de bajo riesgo» ( $p1prom < 0.5$ ) y «en riesgo» ( $p1prom \geq 0.5$ ). Los resultados se muestran en el Gráfico 3, que muestra que hay un total de 521 estudiantes clasificados como de bajo riesgo (36% del total) y 792 en la categoría «en riesgo» (55% del total).

**Gráfico 3. Distribución del riesgo de desvinculación por estudiante**



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.3. Construcción de «señales»

El sistema de alertas en tiempo real fue construido en base a señales brindadas por cada estudiante a través de su nivel de asistencia a las clases de cada curso, y el trabajo realizado en

<sup>2</sup> Existen 131 estudiantes (9%) que no pudieron ser clasificados por no contar con la información necesaria.



EVA. Las señales buscaban dar cuenta de la trayectoria de los estudiantes en los cursos del segundo semestre 2024, combinando información sobre asistencia a clases, actividad en EVA, y realización y notas de parciales, cuando estuvo disponible.

Para la confección de las señales se instaló un sistema para el seguimiento individualizado de la asistencia en cada curso, lo que implicó digitalizar información de las listas de asistencia con una periodicidad semanal. Debido a que las listas tradicionales contenían una hoja distinta por cada estudiante y eran completadas a mano en su totalidad, se implementó un cambio en la forma de registro que permitió montar un dispositivo para poder digitalizar semanalmente la información. En lugar de tener una hoja por estudiante, se utilizó una lista por cada clase, donde en la misma hoja se encontraban ordenados los datos de los inscriptos a esa clase, y se les pedía a quienes asistían a clase que firmaran y marcaran con una cruz al lado de su cédula. A esas listas se le fueron sumando semana a semana los datos de estudiantes del curso que estaban originalmente en otra clase pero que se anotaron a mano en la lista en cuestión.

Cada semana se imprimían las listas actualizadas y se entregaban a los equipos docentes. Una vez dictada la clase y registrada la asistencia, cada docente debía escanear o fotografiar la lista y enviarla a un correo electrónico destinado a dichos efectos. Una vez obtenidos los escaneos, estos fueron procesados semanalmente con un software de Reconocimiento Óptico de Caracteres (OCR, por su sigla en inglés) utilizando el paquete *tesseract* de R para determinar al lado de qué cédulas se habían registrado cruces. Una vez realizado esto, se corroboraba manualmente cada lista, realizando las correcciones necesarias. El resultado del proceso anterior fue una base de datos por estudiante, curso, grupo, fecha, a la que se le sumaban aproximadamente 5.000 observaciones semanales con registros de asistencia.

Por otra parte, en los casos de MI y de ES, se utilizó el registro de las actividades de cada estudiante en EVA. Se excluyeron PESP y SMDS debido a que en la edición 2024 de estos cursos no existieron actividades obligatorias en EVA y tampoco era requisito ingresar a EVA para acceder a los materiales del curso, disponibles en otras fuentes. En el caso de MI, los estudiantes debían completar diez cuestionarios calificados durante el semestre. En este caso, se descargaron semanalmente los registros de actividad en EVA y en caso de que un estudiante hubiera entregado el cuestionario se eliminó la señal en esa semana. Para el caso de ES se aplicó un mecanismo similar, apagando las señales en caso de que los estudiantes hubieran accedido a las «Guías de Práctico», solamente disponibles en la plataforma. Estas Guías siguen

un cronograma, por lo que su descarga indica un vínculo con el curso más allá de que se hayan registrado inasistencias.

Para clasificar a los estudiantes se utilizó un árbol de decisión que evaluó semanalmente una serie de condiciones de asistencia, en las cuales se consideran las últimas asistencias registradas, el porcentaje total de asistencias, las inasistencias consecutivas y, en los casos en que corresponde, la información proveniente de la actividad en EVA. Más allá de variaciones menores en el correr de las semanas, como criterio general se consideró activo en el curso a todo estudiante que haya concurrido a la última clase dictada. En el extremo opuesto, cuando un estudiante no asistió a la última clase y además no tiene ninguna asistencia en su historial, se consideró que éste no participó nunca del curso y solo realizó el acto administrativo de inscribirse. En situaciones intermedias, se utilizó la información de inasistencias consecutivas e inasistencias acumuladas, utilizando distintos umbrales de acuerdo al grado de avance del curso, y siguiendo el criterio general de fijar un umbral mayor de inasistencias consecutivas cuando el porcentaje de inasistencias acumuladas es menor. Por ejemplo, en la segunda mitad del curso, si un estudiante presenta un nivel de asistencia menor al 75% de las clases dictadas hasta el momento en su grupo, y ha acumulado tres o más inasistencias consecutivas, se emite una señal.

#### **4.4. Sistema de alertas en tiempo real**

Las alertas fueron emitidas para el conjunto de estudiantes cuyo riesgo de desvinculación era mayor a 0,5 y que mostraran una señal. El árbol de decisión establece un sistema integral de categorización que combina tanto la asistencia presencial como la actividad en la plataforma virtual, permitiendo una evaluación detallada de la trayectoria en el curso de cada estudiante. La estructura jerárquica y la lógica del árbol aseguran que los estudiantes se clasifiquen de manera precisa según su nivel de participación, identificando a aquellos que podrían necesitar atención, apoyo o que han abandonado la materia. Para la emisión de cada alerta, la categorización según señales fue combinada con el índice de riesgo estimado al comienzo, emitiéndose efectivamente las alertas de quienes contaban con señales de «alerta» o «perdido» en al menos una materia y cuyo índice de riesgo se encontraba por encima de 0,5.

### **5. Estrategia de intervención**

Las alertas fueron emitidas con una periodicidad quincenal, considerando la información acumulada hasta el momento, pero sin tener en cuenta la eventual emisión de alertas o

intervenciones anteriores. Para el registro se utilizó una planilla de monitoreo del estatus de todos los estudiantes con índice de riesgo superior al umbral, lo que permitió al equipo de intervención tener en cuenta la existencia de alertas en las semanas anteriores. En paralelo se llevó un registro de las señales de desvinculación para estudiantes bajo el umbral, sobre los cuales se implementó una estrategia de intervención específica.

### **5.1. Caracterización de los estudiantes según condición de riesgo**

La proporción de estudiantes en riesgo es igual entre hombres y mujeres entre los inscriptos en 2024 a alguno de los cuatro cursos, con un 57% sobre el umbral en ambas categorías. Sin embargo, el riesgo de desvinculación es en promedio mayor entre los estudiantes que finalizaron su educación media (EM) en instituciones del sector público (58% en riesgo) en comparación con quienes lo hicieron en instituciones privadas (52%). Cabe destacar que el sector de finalización de la EM está vinculado con el nivel socioeconómico de los estudiantes.

La proporción de estudiantes en riesgo también aumenta con la edad, observándose que los estudiantes de 18 años tienen solo un 21% en riesgo, mientras que este porcentaje aumenta al doble (42%) para los estudiantes que al inicio del segundo semestre del 2024 tienen 20 años. El riesgo es aún mayor (70% o más) en los grupos de edad de 36 a 50 años, y alcanza un extremo para los estudiantes mayores de 51 años, que están todos clasificados como en riesgo. Este perfil se asocia tanto a que los estudiantes de edades mayores han estado más años en la institución (rezago en FCS), como con que han ingresado a la Facultad con una edad mayor (rezago en ciclos anteriores, tiempos dedicados a otros estudios o sin estudios entre la finalización de secundaria y el ingreso a FCS). Los estudiantes que ingresan a los 17 y 18 años tienen una alta proporción de estar clasificados como sin riesgo, con un 54% y 55% respectivamente. Sin embargo, a partir de los 19 años, el porcentaje de estudiantes en riesgo aumenta considerablemente, alcanzando un 59% para el grupo de 19 años y un 58% para el de 20 años. Los estudiantes de entre 21 a 30 años muestran una alta proporción de riesgo, con un 66%, y esta tendencia se mantiene elevada en los grupos de 41 a 50 años y de 51 a 60 años, ambos con un 68% en riesgo.

Las generaciones más antiguas (2009-2012) muestran en general mayores proporciones de estudiantes en riesgo, y en promedio esta proporción disminuye a medida que se observan generaciones más recientes. La generación 2024, que reúne a los estudiantes que están realizando los cursos en los tiempos previstos en el Plan de Estudios, se destaca con un 50% de

estudiantes sin riesgo. Mayores detalles sobre las proporciones de estudiantes en riesgo para distintos grupos pueden consultarse en el Anexo A.

## **5.2. Intervención sobre estudiantes en riesgo**

El equipo de intervención se propuso focalizar en la decisión particular de desvinculación, y desplegar un mecanismo de acompañamiento específico. Tal como se indicó anteriormente, el punto de partida de esta propuesta es que en la medida en que se logre una detección y se despliegue una intervención en forma suficientemente temprana, se estará desarrollando una actividad que conduce a la prevención de la desvinculación.

Las acciones desarrolladas en el marco de los procesos de intervención que se han realizado, parten de la identificación de la situación y de la construcción de espacios de entrevistas que permiten identificar las barreras, obstáculos y demandas que constriñen la trayectoria educativa. Se destaca el acompañamiento y derivación pertinente cuando las situaciones así lo requirieron, que no siempre se identifican en una primera llamada, contacto y entrevista, siendo necesaria la construcción de espacios de intercambio y reflexión conjunta.

Es sustancial en dichos espacios, establecer un vínculo que permita la confianza y empatía para quizás, y en muchas oportunidades, trascender lo educativo y posicionar el acompañamiento en situaciones que hacen a diversos momentos y circunstancias de la vida de los y las estudiantes. Allí se establece una línea de asesoramiento desde una perspectiva de educación inclusiva y del derecho a la educación.

## **5.3. Intervención sobre estudiantes de bajo riesgo**

En el caso del grupo que presenta señales, pero cuyo índice de riesgo de desvinculación es bajo (menor a 0,4), se adoptó una modalidad de intervención alternativa. Asumiendo que las causas que conducen a la desvinculación en este grupo están más vinculadas a aspectos comportamentales, se optó por una estrategia basada en el uso de nudges.

La intervención consistió en el envío de una serie de tres mensajes, con grupos aleatorizados de tratamiento y control. Los mensajes fueron enviados en diferentes momentos relevantes del desarrollo de los cursos, en donde se concentra el riesgo de desvinculación (evaluaciones intermedias y finales). Para el envío se utilizó un número telefónico institucional, lo que daba un consentimiento implícito a las comunicaciones, dado que los y las estudiantes de CI ya habían aceptado recibir mensajería institucional en su formulario de ingreso a la FCS. A su vez, cada comunicación daba la opción de solicitar no recibir más este tipo de mensajes.

La primera comunicación se realizó aproximadamente dos semanas previo a los primeros parciales y alcanzó a 91 estudiantes (46 nudges y 45 placebos). El mensaje fue de incentivo positivo e informacional, apuntando a corregir el sesgo de desinformación que pueden tener los y las estudiantes del CI, «vinculado a limitaciones en la capacidad de atención y capacidad cognitiva» (Damgaard y Nielsen, 2018).

Las siguientes dos comunicaciones precedieron al período de parciales finales. El segundo mensaje fue enviado a todos aquellos estudiantes que, habiendo rendido la primera evaluación, no alcanzaron una puntuación de aprobación. Se envió un total de 136 mensajes (68 nudges y 68 placebos). En este caso se buscó corregir el sesgo de sobreestimación de las propias capacidades, informando sobre la baja probabilidad de aprobar la asignatura en caso de no rendir ambas evaluaciones.

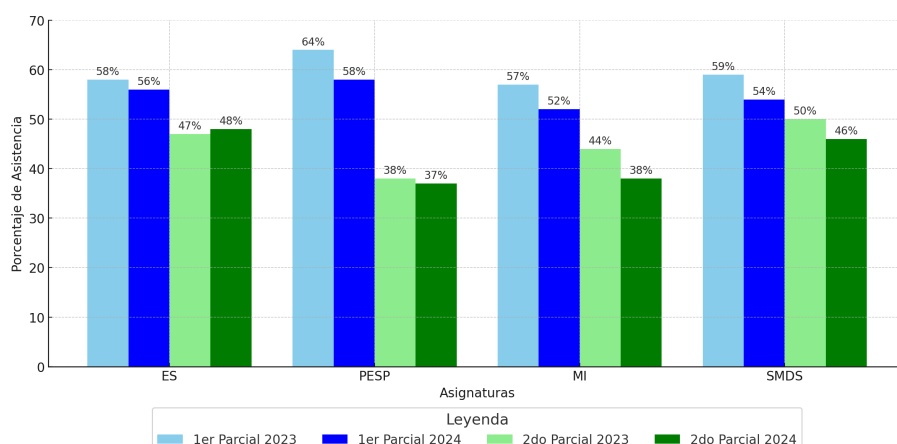
El tercer mensaje fue enviado a 163 estudiantes que hubieran rendido la primera evaluación (82 nudges y 81 placebos). En este caso se apeló al sesgo cognitivo de *aversión a la pérdida*, que indica que las personas tienden a considerar en mayor medida la pérdida de algo que ya poseen frente a la ganancia de algo que aún no obtuvieron. Por lo tanto, se buscó incentivar la no desvinculación encuadrando como la «no pérdida» de lo ya cursado. Finalmente, cabe señalar que los mensajes placebo buscaron ser neutros, con el objetivo de no influenciar de ninguna forma la conducta de quienes los reciben. Los textos de los mensajes enviados están disponibles en el Anexo D.

## **6. Implementación del proyecto durante el semestre**

### **6.1. Comparación de resultados académicos finales: 2023 vs. 2024**

Con relación a la asistencia al primer parcial, en ambos años se registraron tasas similares, observándose una disminución moderada en 2024, pasando del 60% al 55% en el conjunto de las cuatro asignaturas. En cuanto al segundo parcial, la asistencia es significativamente más baja que en el primero, alcanzando un 45% en 2023 y un 42% en 2024 del total de inscriptos. El Gráfico 4 muestra las diferencias existentes entre las asignaturas en ambos años, donde se aprecia que la caída en la asistencia es común a todos los cursos y se produce en ambos parciales.

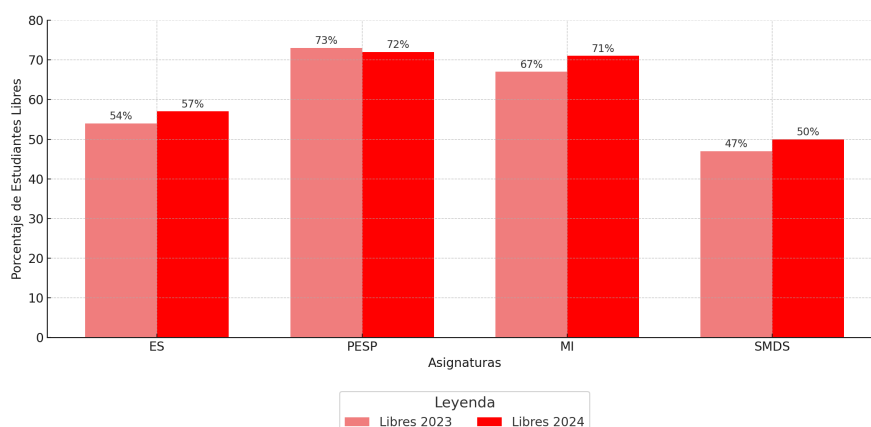
**Gráfico 4. Comparación de asistencia a los parciales por asignatura (2023 y 2024)**



**Fuente:** Elaboración propia con base en los registros finales de las asignaturas.

Al analizar los resultados finales, se evidencian diferencias entre asignaturas en ambos años. El porcentaje de estudiantes que promovieron las asignaturas se redujo de un 16% en 2023 a un 13% en 2024. En cuanto a los estudiantes libres, su proporción se incrementó de 60% en 2023 a 63% en 2024 considerando el conjunto de las cuatro asignaturas. Las variantes entre cursos pueden verse en el Gráfico 5.

**Gráfico 5. Porcentaje de estudiantes que debieron rendir examen libre (2023 y 2024)**



**Fuente:** Elaboración propia con base en los registros finales de las asignaturas.

## 6.2. Evolución de la asistencia durante el semestre

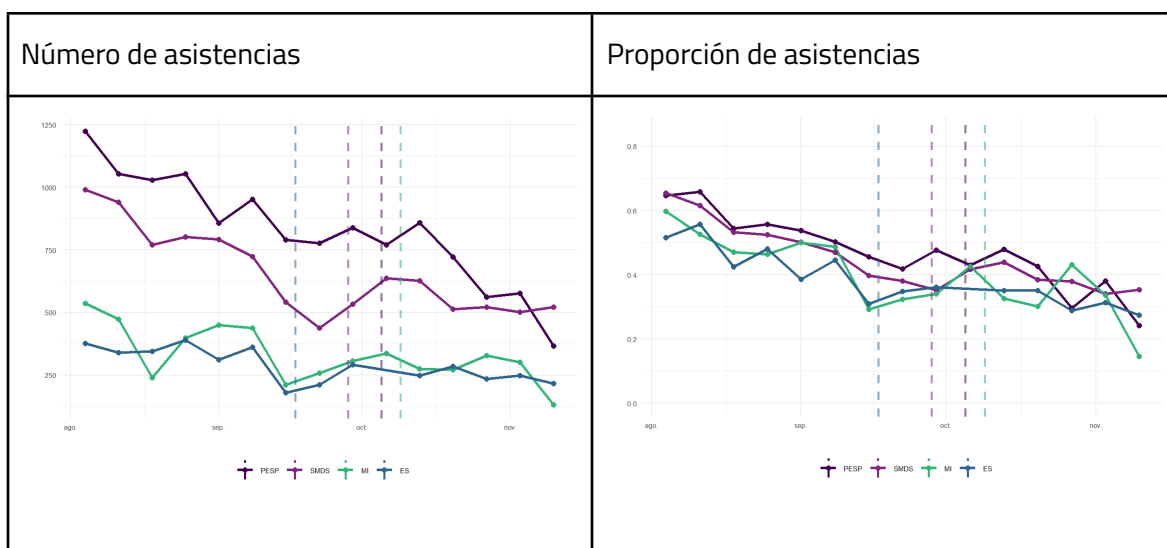
Como se ha visto el registro de asistencias es un insumo fundamental para la detección de señales de desvinculación. En este sentido, este proyecto requirió recoger información que la Facultad generalmente desconoce, respecto a cómo evoluciona la asistencia a los cursos en el correr de un semestre. En esta sección se presenta la información recogida para las cuatro

materias, y luego se muestra que existe un comportamiento claramente diferencial entre los estudiantes que están en riesgo y quienes no.

La medición de la asistencia se realiza a nivel de clases por estudiante, lo que implica que en las materias que tienen más clases por semana el número de clases previsto será mayor, y que en las semanas donde se han suspendido clases esta suma disminuye sin dar cuenta necesariamente de un fenómeno de desvinculación. Además, los conteos de asistencias por grupo tienen niveles naturalmente diferentes según la cantidad de inscriptos a cada grupo. Para evitar estas distorsiones, además del número de asistencias se reportan resultados sobre la proporción de asistencias en el total de clases dictadas en el grupo correspondiente.

El panel izquierdo del Gráfico 6, muestra la suma de asistencias por semana y materia. Existe una diferencia de nivel entre las materias que tienen clase una o dos veces por semana, aunque en los cuatro casos se observa una disminución considerable a lo largo del semestre. En el caso de PESP, las asistencias al final del semestre son aproximadamente una tercera parte de las registradas al inicio, mientras que en SMDS y MI esta disminución alcanza a la mitad de quienes comenzaron. En ES es donde la asistencia es menor en términos absolutos, pero esta logra mantenerse en una mayor proporción durante el semestre.

**Gráfico 6. Asistencias por asignatura y por semana**



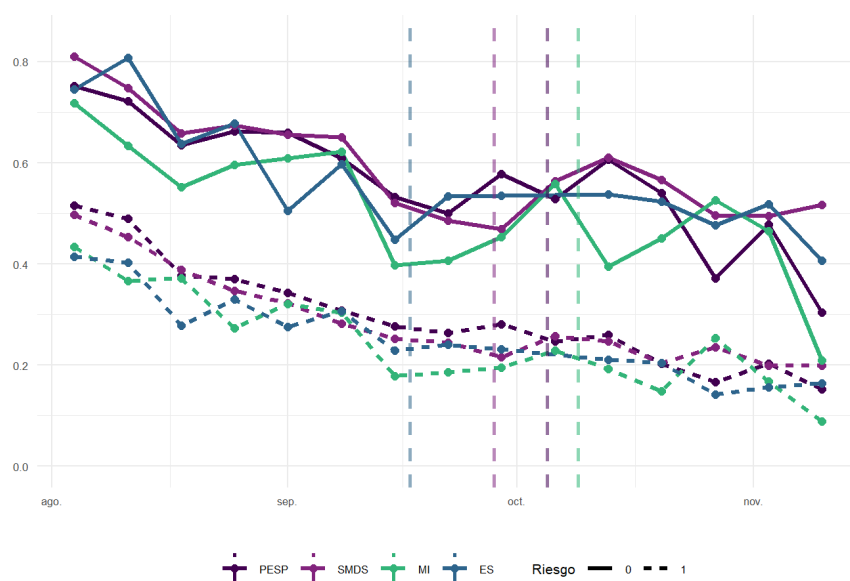
**Fuente:** Elaboración propia en base a registros de asistencia. **Nota:** Las líneas verticales indican las fechas de realización del primer parcial de cada asignatura.

El panel derecho del Gráfico 6 muestra que durante casi todo el período las materias que cuentan con dos clases semanales se encuentran levemente por encima de las otras también en términos de proporción de asistencias, llamando la atención que en ningún momento la asistencia supera el 70% de los inscriptos. Otro aspecto relevante refiere a los cambios de conducta en la asistencia a clase al realizarse los parciales, ya que la mayor disminución de asistencia ocurre en las primeras semanas, y luego de los primeros parciales la tendencia es a cierta estabilidad.

El grupo de estudiantes considerados en riesgo mostró un comportamiento claramente diferencial en términos de asistencia a clases durante el semestre. El Gráfico 7 descompone las proporciones presentadas entre quienes fueron clasificados como estudiantes en riesgo de desvinculación y quienes no. Para las cuatro materias se observa una brecha de más de 20 puntos porcentuales en la asistencia a favor de quienes no se encontraban en riesgo de desvinculación a priori.



**Gráfico 7. Proporción de asistencias por asignatura y riesgo, por semana**



**Fuente:** Elaboración propia en base a registros de asistencia. **Nota:** Las líneas verticales indican las fechas de realización del primer parcial de cada asignatura.

El panorama general muestra que si bien existen leves diferencias, el patrón de asistencias es bastante similar entre asignaturas, y que las primeras semanas del semestre son en todos los casos críticas en términos de cantidad de estudiantes que dejan de asistir a los cursos. Un análisis más detallado muestra que existen importantes diferencias entre grupos dentro de cada materia, lo que se describe con detalle en el Anexo E.

### 6.3. Evolución de las alertas

En esta sección se presenta la evolución de los estados de alerta emitidos para cada estudiante de riesgo para cada una de las cuatro materias a lo largo del semestre. La Tabla 7 muestra la información de asistencia que incluía cada una de las seis alertas emitidas.

**Tabla 7. Información de asistencias que incluye cada alerta**

| Alerta   | Información utilizada de semanas |
|----------|----------------------------------|
| Alerta 1 | Semanas 1 a 2                    |
| Alerta 2 | Semanas 1 a 4                    |
| Alerta 3 | Semanas 1 a 6                    |
| Alerta 4 | Semanas 1 a 8                    |
| Alerta 5 | Semanas 1 a 9                    |
| Alerta 6 | Semanas 1 a 11                   |

**Fuente:** Elaboración propia.

En el Gráfico 8 se puede observar el flujo de estudiantes entre cada alerta emitida. Cada columna representa una alerta distinta, con su correspondiente distribución entre «Sin alerta», «alerta» y «perdido». Entre las columnas se encuentra un flujo representado en gris que muestra cuántos estudiantes que en una alerta se encontraban en una categoría determinada pasan a la siguiente alerta en cada categoría, permitiendo distinguir, por ejemplo, qué estudiantes que en la Alerta 1 (t1) eran «sin alerta» pasan a ubicarse en la Alerta 2 (t2) a «alerta» o «perdido». Las columnas están ordenadas de izquierda a derecha entre la Alerta 1 (t1) y la Alerta 6 (t6) según el detalle que se encuentra en la Tabla 7. Cabe recordar que la primera alerta emitida utilizó un árbol de decisión particular por la poca información de asistencias disponible hasta el momento, lo que se refleja en las diferencias existentes entre dicha alerta y todas las siguientes.

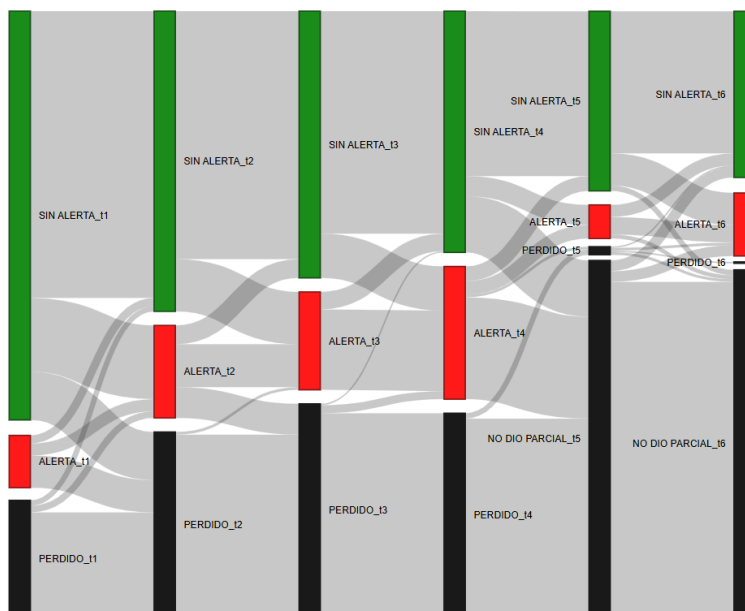
En PESP se observa que en la primera alerta cerca del 75% de los estudiantes fueron clasificados como «sin alerta». Este número fue disminuyendo rápidamente llegando a menos del 50% antes del primer parcial (t4). Menos de la mitad de los estudiantes que se encontraban por encima del umbral de riesgo de desvinculación rindieron el primer parcial. De los casos perdidos, prácticamente ninguno rindió el parcial. Entre los casos en alerta, casi el 75% no rindió el parcial, mientras que quienes venían sin alerta dieron el parcial en su mayoría, con menos de un 25% de estudiantes que no lo hicieron.

La situación de SMDS presenta algunas leves diferencias a la de PESP. Si bien se observa la misma relación entre la primera alerta y las que le siguieron, la proporción de «sin alerta» en comparación a los estudiantes con alertas luego del parcial es significativamente menor a la

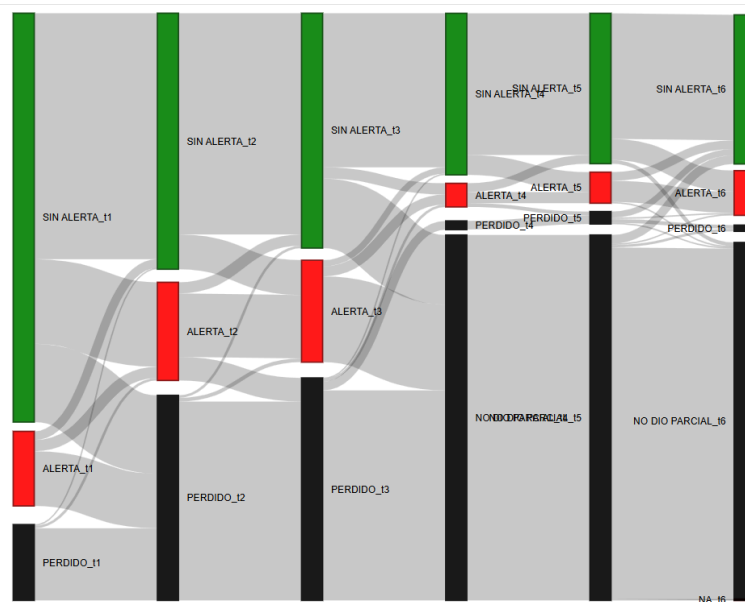
observada en el caso anterior. En el caso de ES se observa una situación muy parecida a la de SMDS. En MI se ven las mismas tendencias que en PESP.

## Gráfico 8. Evolución de alertas en los distintos cursos

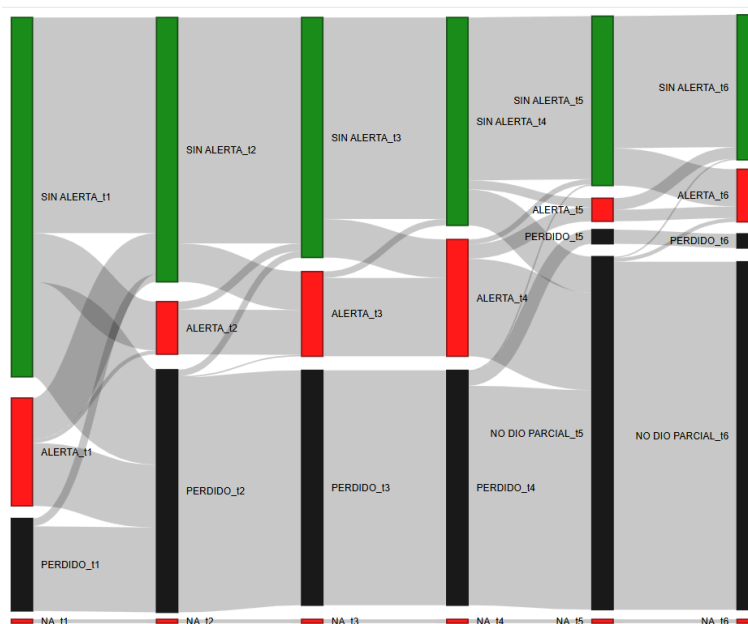
### a. PESP



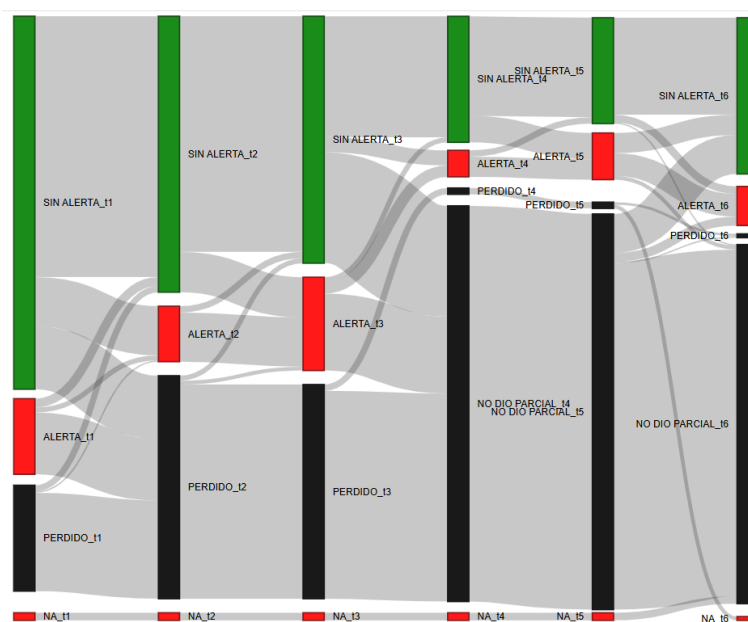
### b. SMDS



### c. ES



### d. MI



**Fuente:** Elaboración propia en base a registros de alertas.

## 6.4. Acciones del equipo de intervención

Las acciones realizadas por el equipo de intervención tuvieron como foco al estudiante, y sus decisiones respecto a continuar o desvincularse de un curso, de todos los cursos o de la Facultad, y desplegar un mecanismo de acompañamiento, considerando una serie de motivos

económicos, psicosociales, académicos e institucionales. Tal como se indicó anteriormente, el punto de partida de esta propuesta es que, en la medida en que se logre una detección y se despliegue una intervención oportuna, se estará desarrollando una actividad que busca prevenir la desvinculación del/la estudiante.<sup>3</sup>

En ese marco, durante su período de ejecución, el equipo de intervención recibió periódicamente datos elaborados por el equipo de alerta temprana, donde se identificaba a los estudiantes con alerta (A), sin alerta (SA) o perdido (P). Es relevante señalar que el equipo de alerta temprana construyó los datos desagregando la situación de cada estudiante en cada materia, y desde el equipo de intervención se integraron dichos datos para reflejar su situación global en relación a las cuatro asignaturas, con el objetivo de atender a sus trayectorias de forma integral y poder realizar una intervención acorde.

Una vez procesados los datos, desde el equipo de intervención se categorizaron las situaciones de las y los estudiantes y se definieron prioridades en la comunicación en función del estado de cada estudiante en relación a sus asignaturas, atendiendo en primer lugar a quienes presentaban alerta en mayor cantidad de materias, ya que ello podría aumentar el riesgo de desvinculación.

Posteriormente, en función de los criterios definidos para cada situación, y de acuerdo a las prioridades establecidas, se contactó al estudiantado con alerta por distintas vías: llamadas telefónicas, correos electrónicos y mensajes vía WhatsApp. En el primer contacto con cada estudiante se buscó conocer su situación particular y relevar la información sobre las dificultades para el seguimiento de la o las asignaturas en las que presentaba alerta. Una vez realizado el relevamiento, se brindó la información o el asesoramiento necesario y, en los casos pertinentes, en diálogo con los y las estudiantes se comenzaron procesos de intervención como la derivación a espacios de acompañamiento y orientación, cambios de horario, diálogo con los equipos docentes, entre otros.

Cabe destacar que, si bien los procesos de intervención se construyeron a partir del diálogo con cada estudiante y en función de su situación y necesidades específicas, previo al inicio del proyecto se definieron situaciones e intervenciones posibles en clave deductiva. En esta línea,

---

<sup>3</sup> Este equipo estuvo integrado por una docente encargada de la función de coordinación general de la intervención, tres docentes y dos becarias para la elaboración de las estrategias de intervención y despliegue de actividades, y un docente de cada una de las cuatro actividades curriculares obligatorias del segundo semestre del Ciclo Inicial.

se diferenciaron motivos académicos e institucionales, motivos psicosociales y motivos económicos, y se establecieron líneas de acción posibles para cada caso. Estas definiciones se encuentran disponibles en el Anexo B.

De esta forma, en función de la situación de cada estudiante, las acciones tomadas desde el equipo de intervención y las respuestas obtenidas, se arribó a distintos escenarios: estudiantes que fueron intervenidos; estudiantes que fueron asesorados; estudiantes que rechazaron la intervención (porque señalan no tener dificultades, por no querer apoyo institucional o por haberse desvinculado de las asignaturas o de la Facultad); estudiantes que fueron contactados durante el proyecto pero no respondieron; y estudiantes que dejaron de responder durante el proceso. El detalle de las definiciones manejadas por el equipo se puede consultar en el Anexo C.

El equipo de intervención trabajó con un total de 785 estudiantes «en riesgo» que, como se señaló, fueron monitoreados periódicamente por el equipo de alerta temprana, atendiendo a su actividad en EVA y asistencia a las asignaturas obligatorias del Ciclo Inicial de FCS en las que estuviesen inscriptos. De los 785 estudiantes, 110 nunca presentaron alerta en el período del proyecto dado que no se relevaron dificultades en el seguimiento de los cursos o asistencia. Para los restantes 675 que sí tuvieron alerta se enviaron comunicaciones utilizando los medios mencionados anteriormente, dependiendo del caso.

De estos 675 estudiantes, 194 fueron intervenidos o asesorados desde el equipo de intervención y 481 no fueron intervenidos ni asesorados en forma directa. En el caso del último grupo, la categoría de «no intervenidos ni asesorados de forma directa» comprende diversidad de situaciones: estudiantes que rechazan la intervención, estudiantes que dejaron de responder antes de culminar el proceso de intervención y estudiantes que nunca respondieron. Cabe señalar que, en el marco del proyecto, todos los estudiantes por encima del umbral de riesgo recibieron intervenciones o asesoramientos de tipo indirecto, como mensajes informativos, consultas sobre su estado de situación en la Facultad y la posibilidad de asistir a instancias de consulta en las actividades curriculares correspondientes.

### Contactos desde el equipo de intervención con estudiantes

En lo referente a los contactos, desde el equipo de intervención se realizó un total de 3844 intentos de comunicación para los 675 estudiantes «en riesgo» que en algún momento del proyecto presentaron alerta. En total, se realizaron 975 llamadas, 538 correos electrónicos y 2331 mensajes de WhatsApp. Cabe destacar que no todas las comunicaciones emitidas por el equipo de intervención obtuvieron respuesta por parte del estudiantado.

**Tabla 8. Contactos**

| <b>Status final</b>                            | <b>Llamadas</b> | <b>Correos electrónico</b> | <b>Mensajes WhatsApp</b> | <b>Total de intercambios o intentos de contacto desde UAE</b> |
|------------------------------------------------|-----------------|----------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Intervenidos (76)                              | 224             | 190                        | 293                      | 707                                                           |
| Asesorados (118)                               | 267             | 84                         | 405                      | 756                                                           |
| Deja de responder (51)                         | 86              | 62                         | 193                      | 341                                                           |
| Rechaza intervención (120)                     | 91              | 46                         | 409                      | 546                                                           |
| Nunca respondió (282)                          | 278             | 147                        | 949                      | 1374                                                          |
| Responden luego de finalizado el semestre (28) | 29              | 9                          | 82                       | 120                                                           |
| Total                                          | 975             | 538                        | 2331                     | 3844                                                          |

**Fuente:** Elaboración propia.

Las comunicaciones vía llamada consistieron en un intercambio pormenorizado con las y los estudiantes, atendiendo a sus contextos, perspectivas y trayectorias académicas y vitales. Estas instancias permitieron conocer las diversas situaciones, dialogar y, posteriormente, construir estrategias conjuntas. Dichos procesos implicaron a estudiantes, al equipo de intervención, a actores de la Facultad y también a otros espacios de la Udelar u otras instituciones. Las comunicaciones por correo electrónico fueron otra vía para el intercambio con estudiantes, y también una herramienta para la difusión de información respecto a intervenciones, recursos o estrategias. Finalmente, las comunicaciones por Whatsapp se emplearon mayoritariamente para el envío masivo de mensajes informativos.

### Intervenciones y asesoramientos realizados

Una vez identificadas las situaciones y habiendo dialogado con los estudiantes «en riesgo» que presentaron alerta, se desplegaron diversas intervenciones. Por una parte, se realizaron un total de 27 derivaciones al Espacio de Inclusión Educativa (EIE) de la UAE de FCS. Dicho equipo tiene como objetivo asesorar a estudiantes en situación de discapacidad, con particularidades en sus procesos de aprendizaje u otras situaciones de vulnerabilidad, así como también apoyar a docentes, brindándoles herramientas para la inclusión<sup>4</sup>. En este marco, frente a situaciones de

---

<sup>4</sup> Más información disponible en:

<https://cienciassociales.edu.uy/noticias-rapidas/espacio-de-inclusion-educativa/>

índole psicosocial, varios estudiantes fueron conectados con el EIE para que dicho equipo trabajara en un proceso de intervención integral y sostenido en el tiempo.

Por otra parte, frente a situaciones vinculadas con lo académico e institucional, desde el equipo de intervención se realizaron cambios de horario a 31 estudiantes. Estos procesos estuvieron vinculados a distintos motivos como pueden ser la superposición de horarios laborales u otros compromisos con el horario de los cursos, el pasaje a cursos en modalidad virtual, o el cambio de docente. Cabe destacar que en el marco del proyecto, como se señaló anteriormente, los estudiantes podían realizar cambios de grupo por su cuenta, por lo que el número aquí presentado sólo refiere a los cambios en los que medió el equipo de intervención del proyecto y docentes referentes. Asimismo, como se desarrolla en el siguiente apartado, hubo acciones e instancias específicas abocadas al fortalecimiento de la dimensión académica, en articulación con los equipos docentes de las actividades curriculares incluidas en el proyecto.

Adicionalmente, el equipo de intervención realizó múltiples orientaciones a estudiantes que presentaron alerta. Por un lado, se desarrollaron procesos de orientación respecto a la FCS, los recursos disponibles (Biblioteca, cantina, fotocopidora, espacios de asesoramiento, becas), las clases de apoyo y consulta desarrolladas en el marco del proyecto y las actividades curriculares y trayectorias (asesoramiento respecto a la estructura del Ciclo Inicial y Ciclo Avanzado, el sistema de créditos, la escala de calificaciones, los reglamentos, entre otras). En este marco, se realizaron procesos de intervención o asesoramiento a un total de 168 estudiantes.

Por otro lado, se realizaron orientaciones respecto a la Udelar, recursos y programas. Más específicamente, se informó sobre becas disponibles para estudiantes de la Universidad (en particular, del Fondo de Solidaridad y el Servicio Central de Inclusión y Bienestar Universitario), comedores, ofertas culturales y deportivas del Servicio Central de Inclusión y Bienestar Universitario, y espacios de orientación educativa y vocacional del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía) de la Udelar. Un total de 24 estudiantes recibieron asesoramiento o intervención en este sentido.



**Tabla 9. Distribución de intervenciones /asesoramiento**

| <b>Intervención / asesoramiento</b>                                               | <b>Cantidad de estudiantes</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Derivaciones al Espacio de Inclusión Educativa de la UAE                          | 27                             |
| Cambios de horario (gestionados por equipo de intervención y docentes referentes) | 31                             |
| Orientación sobre FCS, recursos y trayectoria                                     | 168                            |
| Orientación sobre la Udelar, recursos y programas                                 | 24                             |

**Fuente:** Elaboración propia.

### La dimensión académica

Con el objetivo de atender la dimensión académica se trabajó en articulación con los docentes referentes para cada actividad curricular incluida en el proyecto. Para eso se coordinaron acciones en diferentes niveles: cambios de grupo práctico si era requerido, apoyos extra para la preparación de parciales y exámenes, interlocución con el resto del equipo docente de la asignatura para ajustar prácticas, información y gestionar cambios.

En esta línea, se trabajó en fortalecer el acompañamiento académico de cada asignatura, ofreciendo a los estudiantes distintas estrategias de apoyo a la cursada y a la preparación de los exámenes. Se trabajó con cada docente referente identificando las diversas modalidades y posibilidades de apoyo académico para cada instancia del curso. A continuación se presenta la información sobre las estrategias utilizadas en las cuatro asignaturas.

**Tabla 10. Estadística Social**

| <b>Dimensión</b>                           | <b>Descripción</b>                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Modalidad de cursada</b>                | Curso teórico y práctico. Teóricos presenciales con prácticos presenciales y un grupo práctico en modalidad virtual.<br>(2 clases de 2 horas por semana)                                |
| <b>Estrategias de apoyo primer parcial</b> | Clase de repaso previa al parcial incluida en la planificación Repaso posterior de preguntas y respuestas correctas en clase.<br>Respuesta a consultas puntuales de los/as estudiantes. |

|                                                         |                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Modalidad primer parcial</b>                         | Parcial virtual por EVA: 30 preguntas múltiple opción, se presentan en forma aleatoria y secuencial.                                                                                                              |
| <b>Estrategias de apoyo segundo parcial</b>             | Clase virtual extraordinaria de preparación para el parcial                                                                                                                                                       |
| <b>Modalidad segundo parcial</b>                        | Parcial virtual por EVA: 30 preguntas múltiple opción, se presentan en forma aleatoria y secuencial.                                                                                                              |
| <b>Estrategias de apoyo para seguimiento de cursada</b> | Disponibilidad en EVA de teóricos grabados                                                                                                                                                                        |
| <b>Estrategias de apoyo preparación examen</b>          | Clase virtual extraordinaria de preparación para el examen                                                                                                                                                        |
| <b>Modalidad examen</b>                                 | Reglamentado: virtual por EVA, 30 preguntas múltiple opción, se presentan en forma aleatoria y secuencial.<br>Libre: virtual por EVA, 40 preguntas múltiple opción, se presentan en forma aleatoria y secuencial. |

**Fuente:** Elaboración propia.

**Tabla 11. Metodología de la Investigación**

| <b>Dimensión</b>                                        | <b>Descripción</b>                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Modalidad de cursada</b>                             | Curso teórico y práctico. Teóricos presenciales con prácticos presenciales y un grupo práctico en modalidad virtual (teórico clases de 2 horas por semana y práctico clase de 3 horas por semana) |
| <b>Estrategias de apoyo primer parcial</b>              | Clases de repaso previa al parcial incluida en la planificación. Repaso posterior de preguntas y respuestas correctas en clase.<br>Respuesta a consultas puntuales de los/as estudiantes          |
| <b>Modalidad primer parcial</b>                         | Presencial                                                                                                                                                                                        |
| <b>Estrategias de apoyo segundo parcial</b>             | Clases de repaso previa al parcial incluida en la planificación. Repaso posterior de preguntas y respuestas correctas en clase.<br>Respuesta a consultas puntuales de los/as estudiantes          |
| <b>Modalidad segundo parcial</b>                        | Presencial                                                                                                                                                                                        |
| <b>Estrategias de apoyo para seguimiento de cursada</b> | Recomendación de visualizar de materiales teóricos grabados (alojados en YouTube)<br>Cuestionarios de seguimiento posteriores a las clases teóricas con                                           |

|                                                |                                            |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------|
|                                                | calificación                               |
| <b>Estrategias de apoyo preparación examen</b> | Clase de preparación del examen presencial |
| <b>Modalidad examen</b>                        | Presencial                                 |

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 12. Poder, Estado y Sistema Político**

| Dimensión                                               | Descripción                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Modalidad de cursada</b>                             | Curso teórico-práctico. Grupos presenciales y un grupo en modalidad virtual.<br>(Dos clases de 2 horas por semana)                                                                                                                                                                                  |
| <b>Estrategias de apoyo primer parcial</b>              | Clase previa al parcial repaso general de temas incluido en la planificación. Clase de devolución postparcial, se revisan todas las preguntas oralmente.                                                                                                                                            |
| <b>Modalidad primer parcial</b>                         | Parcial presencial preguntas de múltiple opción                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Estrategias de apoyo segundo parcial</b>             | Clase presencial extraordinaria para consultas temáticas.                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Modalidad segundo parcial</b>                        | Preguntas de respuesta corta                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Estrategias de apoyo para seguimiento de cursada</b> | Para cada módulo están indicados los temas centrales en un apartado EVA, funciona como una guía para estudiar para parciales y exámenes. Autoevaluaciones en cada módulo del curso, que pueden repasar temas ya dados y acercar sus dudas a los docentes. Videos de apoyo para complementar clases. |
| <b>Estrategias de apoyo preparación examen</b>          | Clase virtual para atención de consultas                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Modalidad examen</b>                                 | Examen presencial de preguntas múltiple opción<br>Reglamentado: 15 preguntas<br>Libre: 20 preguntas                                                                                                                                                                                                 |

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 13. Sociedad Moderna y Desigualdades Sociales**

| Dimensión | Descripción |
|-----------|-------------|
|-----------|-------------|

|                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Modalidad de cursada</b>                             | <p>Curso teórico-práctico. Con grupos presenciales, semipresenciales y virtuales.</p> <p>(Dos clases de 2 horas por semana o una clase de 2 horas y trabajo virtual asincrónico)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Estrategias de apoyo primer parcial</b>              | <p>Clase de repaso previa al parcial, se presenta información para la preparación del parcial con aspectos logísticos generales, recomendaciones de organización en el estudio y datos relevantes sobre la modalidad del parcial.</p> <p>Se propone también un ejercicio de repaso, en el cual se propone que trabajen sobre los principales conceptos de cada uno de los temas que se verán en el parcial. Este se trabajó de forma colaborativa en clase y con insumos de los docentes con el objetivo de desarrollar transferencia y mirada comparativa/transversal de textos. En la clase posterior al parcial, se trabaja con la rúbrica de evaluación, explicando asignación de puntos y se evacuan dudas puntuales</p> |
| <b>Modalidad primer parcial</b>                         | Parcial presencial individual con preguntas de desarrollo y material a la vista                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Estrategias de apoyo segundo parcial</b>             | Clase de apoyo con Biblioteca. Material grabado con orientaciones para la elaboración del parcial. Rúbrica de aspectos a valorar disponible en forma previa. El docente acompaña el proceso en clase                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Modalidad segundo parcial</b>                        | Parcial grupal de elaboración en clase y domiciliaria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Estrategias de apoyo para seguimiento de cursada</b> | La diversidad de modalidades de la cursada incorpora distintas estrategias de seguimiento por parte de los equipos. Por ejemplo en el curso virtual (con encuentros una vez por semana) se solicitan entregas periódicas que acompañan la cursada.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Estrategias de apoyo preparación examen</b>          | <p>Video informativo de presentación de la modalidad de examen.</p> <p>Clase virtual de consulta previa al examen.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Modalidad examen</b>                                 | Presencial                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Apoyo extraordinario orientado</b>                   | Videos con clases grabadas para los estudiantes que cursan el virtual (con encuentros una vez por semana), se facilitan también para estudiantes con dificultades en el seguimiento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

**Fuente:** Elaboración propia.

## 6.5. Información y situaciones relevadas

Los factores de desvinculación se manifiestan a través de distintos medios, en espacio de entrevistas presenciales o telefónicas, en respuesta a correo electrónico o completando el formulario enviado por Whatsapp. Cabe destacar que un estudiante puede presentar más de una situación, o podría no manifestar alguna situación propia por diversos motivos.

**Tabla 14. Cantidad de estudiantes por cada situación identificada**

| Situaciones identificadas que dificultan la cursada |                                                                                                           | Cantidad de estudiantes por situación (ordenados por frecuencia de mayor a menor) |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Motivos psicosociales                               | Incompatibilidad de la rutina con la carga horaria de clases (falta de tiempo para dedicar a la Facultad) | 141                                                                               |
| Motivos psicosociales                               | Superposición de horario de trabajo u otro con los cursos                                                 | 109                                                                               |
| Motivos académicos e institucionales                | Priorización de otras materias                                                                            | 50                                                                                |
| Motivos psicosociales                               | Ejercicio de cuidados                                                                                     | 41                                                                                |
| Motivos psicosociales                               | Dificultad con la presencialidad                                                                          | 41                                                                                |
| Motivos psicosociales                               | Dudas o decisiones vocacionales                                                                           | 35                                                                                |
| Motivos psicosociales                               | Situaciones de salud o accidentes (transitorio o permanente)                                              | 34                                                                                |
| Motivos académicos e institucionales                | Dificultad para la adaptación a curso(s)                                                                  | 33                                                                                |
| Motivos académicos e institucionales                | Dificultad para la adaptación a las estrategias de enseñanza de docente(s)                                | 23                                                                                |
| Motivos psicosociales                               | Situaciones de salud mental                                                                               | 22                                                                                |
| Motivos socioeconómicos                             | Dificultades en el transporte                                                                             | 20                                                                                |
| Motivos socioeconómicos                             | Falta de recursos para seguimiento de materias                                                            | 17                                                                                |
| Motivos académicos e                                | Nota baja en primer parcial                                                                               | 14                                                                                |

|                                      |                        |   |
|--------------------------------------|------------------------|---|
| institucionales                      |                        |   |
| Motivos académicos e institucionales | Falta de accesibilidad | 2 |

**Fuente:** Elaboración propia.

Dentro de los motivos psicosociales, el que más aparece en los intercambios con los estudiantes refiere a la incompatibilidad de la rutina con la carga horaria de clase y la organización académica. Esa información es consistente en relación a cuántas asignaturas se inscriben, ya que solo el 33% lo hace a las cuatro asignaturas obligatorias del semestre.

La mayoría de los comentarios hacen referencia al trabajo y los cuidados: «Las dificultades que se me presentan están relacionadas a la organización de la jornada, debido a que entre el horario laboral, la maternidad y las otras materias que estoy cursando se me dificulta cursar más de dos materias por semestre» (Estudiante 6). «Sinceramente no me dan los tiempos, entre la casa, mi trabajo de forma informal, mi hijo y el estudio» (Estudiante 8). Otro ejemplo de la incompatibilidad con los cuidados refiere a que más allá de las estrategias o apoyos que brinde la facultad, no es posible compatibilizar trabajo, cuidados y carrera: «Empecé a trabajar y tengo un hijo. No me da el tiempo para ir a clase» [sobre qué estrategias le servirían] «En mi caso ninguna. Porque es cuestión de tiempo. Si voy a clase no veo a mi hijo» (Estudiante 15). Aquí se visualiza que a pesar de que existan apoyos como el espacio de cuidados, a veces no es suficiente.

Otros manifiestan directamente la dificultad para sostener el cursado y el trabajo: «Más que nada por tiempos, vivo medio lejos del centro trabajo 8 horas y las materias demandan mucho, no digo que se deba bajar el nivel sino que a veces me es dificultoso llegar con la totalidad de los textos leídos a las clases» (Estudiante 5). «Trabajo 8 horas y no tengo mucho tiempo para poder ir a todas las clases» (Estudiante 10). «Entre el trabajo y otras responsabilidades se me hizo muy difícil dedicarle el tiempo necesario y me dejé estar, espero el año que viene poder cursar, me hace ilusión» (Estudiante 11).

La incompatibilidad con la presencialidad —emergente que surge de la devolución de los estudiantes—, la alta carga horaria de cursado y la falta de opciones en otras modalidades fueron motivos frecuentes entre sus opiniones. Algunos manifiestan que: «Muchas carga horaria presencial los teóricos deberían ser grabados y verlo cuando el estudiante pueda» (Estudiante 18). «Me inscribí a la modalidad virtual para poder cursar de manera virtual y es

obligatorio asistir a la clase teórica presencial y la clase teórica presencial es en mi horario de trabajo» (Estudiante 19). También plantean la falta de oferta en los grupos virtuales: «En mi caso estudio y trabajo. Me gustaría poder participar de modo virtual, pero son muy pocos cupos» (Estudiante 20). «El horario en que se imparten las materias virtuales. Vivo en el interior y trabajo, por lo que viajar a Montevideo o tener las materias concomitantemente con el horario laboral dificulta mucho la posibilidad de cursarlas» (Estudiante 21).

Vinculado particularmente con las superposiciones de horarios, surgen algunos comentarios que también hacen a la gestión del tiempo de los estudiantes: «Pensé que iba a poder gestionar mis horarios para cursar presencial pero no fue posible, y los horarios online me coinciden la mayoría con horario laboral», este comentario también hace referencia a la propia organización de los horarios en FCS y a las diversas modalidades de cursado y su distribución horaria.

En tercer lugar aparecen los motivos académicos e institucionales, que están vinculados con los anteriores. Por su situación de vida, el estudiante decide abandonar materias y priorizar algunas, por ejemplo: «Simplemente me inscribí a dos asignaturas del segundo semestre del Ciclo Inicial y decidí borrarle de una de ellas por falta de tiempo para cursarla» (Estudiante 9), o «Debido a mis tiempos con el trabajo y con otras materias (...) tuve que dejar algunas materias, y elegir cuales seguir y cuáles no» (Estudiante 12).

Asimismo, muchos estudiantes contactados, se encontraban cursando materias del Ciclo Avanzado o de otros semestres, razón por la cual abandonaron las materias del segundo semestre: «Comencé a trabajar y priorice ciertas materias del ciclo avanzado. Mi disponibilidad horaria no me permitió cursar todas las materias que quería del ciclo inicial» (Estudiante 14). Otros, proponen estrategias diversas para avanzar en su trayectoria: «Además del seminario del cuarto semestre estoy preparando un examen libre y trabajo, se me dificultó para poder asistir a las primeras instancias de Estadística y con las faltas ya estaba justa además que atrasada con los temas, por eso la desisti y opté para prepararla por examen» (Estudiante 13). En este comentario también se refleja que un estudiante puede definir no realizar un cursado presencial, y utiliza la estrategia de rendir exámenes como la más adecuada para su situación.

Otros motivos académicos institucionales que se manifiestan son las dificultades para adaptarse a las estrategias de los docentes, hablando de clases monótonas y poco dinámicas. Por otro lado, la dificultad para adaptarse a los requerimientos de los cursos, fue otro motivo académico relevante: «El nivel en matemáticas y estadística, re perdida estoy de Facultad (...) y para mejor no tengo para apoyo particular» (Estudiante 16). «No le he podido seguir el ritmo a

las clases porque no he leído los textos en casa, por otra parte no me fue bien en el primer semestre y arrastro falta de conocimientos» (Estudiante 17).

Respecto a las decisiones vocacionales, se encuentra dentro de los parámetros esperados que los estudiantes al ingresar a la universidad y durante el primer año, abandonen los estudios para cambiar de carrera o priorizar otra formación (Guzmán, 2011). Eso también quedó referenciado en las situaciones consultadas: «Priorice finalizar carrera en Humanidades» (Estudiante 22), «Decidí inscribirme el año que viene en Facultad de Psicología» (Estudiante 23), «Decidí que quiero estudiar otra carrera» (Estudiante 24).

Otros grupos de motivos psicosociales refieren a las situaciones de salud (mental o física), que les impidieron a los y las estudiantes avanzar en el semestre. En particular, se identifican situaciones de salud mental y vulnerabilidad social: «estoy pasando por un momento muy difícil» (Estudiante 26), «me cuesta levantarme» (Estudiante 27). Estas expresiones denotan la relevancia de generar acciones en torno a la salud mental desde la Universidad.

Finalmente motivos socioeconómicos, como la falta de recursos, computadoras, wifi y hasta la pérdida de trabajo que les impidió seguir con sus estudios: «Me quedé sin trabajo y tuve que mudarme a el interior nuevamente por lo que se me hizo imposible continuar con las clases del segundo semestre» (Estudiante 25).

Del análisis de las situaciones relevadas, se puede observar que los motivos son múltiples para la desvinculación estudiantil durante el semestre, y que en general los estudiantes no plantean un solo motivo, sino que varios se desarrollan en simultáneo. Esta situación evidencia la diversidad de trayectorias, experiencias y sentidos que le atribuyen a la Facultad en particular y a la Universidad en general. Es necesario seguir indagando en la experiencia estudiantil, para comprender mejor las trayectorias y motivos de la desvinculación, y ajustar los mecanismos de apoyo y el diseño curricular del primer año.

## **7. Resultados**

### **7.1. Resultados de la intervención en estudiantes en riesgo**

Entendiendo que la presentación a los parciales es un resultado fundamental en términos de retención de estudiantes en los cursos, a continuación se describe el comportamiento de asistencia a parciales, diferenciando entre la primera y segunda mitad del semestre. A los



efectos de relacionar estos resultados con la implementación del proyecto, se discrimina entre estudiantes con y sin riesgo de desvinculación, y entre estudiantes con y sin señal.

Cada estudiante estuvo potencialmente inscripto a varios de los cuatro cursos, y la intervención se realizó atendiendo la situación global de cada uno. Además, un estudiante pudo presentar alerta en un curso y no en otros, por lo que en rigor hay estudiantes que fueron intervenidos sin estar en alerta en algunos de los cursos que realizaba. Por otra parte, las estrategias de los propios estudiantes, e incluso la intervención realizada, pueden conducir a desvincularse de ciertos cursos para poder continuar exitosamente en otros. Por estos motivos, en esta sección se considera como un caso exitoso en términos de retención a aquellos estudiantes que rinden el parcial de al menos una asignatura en cada oportunidad. En el Anexo F se muestran cuadros similares utilizando el criterio de presentación a los parciales de todas las materias (menos una) en las que estaba inscripto el estudiante, así como discriminando por intensidad de la señal.

La Tabla 15 muestra el número de estudiantes que se presentaron a por lo menos un parcial en cada período. Se puede observar que, de los 1278 estudiantes para los cuales se calculó el índice de riesgo, el 62,2% se presentó a al menos un primer parcial, es decir 795 estudiantes.<sup>5</sup> De estos, 684 dieron al menos un segundo parcial, lo que representó un 81,5%.

---

<sup>5</sup> Este número total de estudiantes corresponde a los 1444 inscriptos a alguno de los cuatro cursos, menos 131 estudiantes para los que no se disponía de la información necesaria para calcular el índice de riesgo, menos otros estudiantes que se pierden por haber sido dados de baja en Bedelía, algunos derivados al Espacio de Inclusión Educativa y otros que fueron identificados como Estudiantes Privados de Libertad.

**Tabla 15. Distribución de estudiantes según presentación a al menos un parcial, por riesgo y señal**

|          |                 |         |         |        |             |         |         |        |         |  |
|----------|-----------------|---------|---------|--------|-------------|---------|---------|--------|---------|--|
|          | PRIMER PARCIAL  |         |         |        |             |         |         |        |         |  |
|          | Total           |         | Parcial |        | No Parcial  |         | Tasa    |        |         |  |
|          | 1278            |         | 795     |        | 483         |         | 0,6221  |        |         |  |
|          | Riesgo Alto     |         |         |        | Riesgo Bajo |         |         |        |         |  |
|          | Total           | Parcial | No Par. | Tasa   | Total       | Parcial | No Par. | Tasa   | p-valor |  |
|          | 764             | 364     | 400     | 47.6%  | 514         | 431     | 83      | 83.9%  | 0,0000  |  |
| Señal    | 567             | 194     | 373     | 34.2%  | 261         | 186     | 75      | 71.3%  | 0,0000  |  |
| No señal | 197             | 170     | 27      | 86.3%  | 253         | 245     | 8       | 96.8%  | 0,0000  |  |
| p-valor  |                 |         |         | 0,0000 |             |         |         | 0,0000 |         |  |
|          | SEGUNDO PARCIAL |         |         |        |             |         |         |        |         |  |
|          | Total           |         | Parcial |        | No Parcial  |         | Tasa    |        |         |  |
|          | 795             |         | 684     |        | 147         |         | 0,8151  |        |         |  |
|          | Riesgo Alto     |         |         |        | Riesgo Bajo |         |         |        |         |  |
|          | Total           | Parcial | No Par. | Tasa   | Total       | Parcial | No Par. | Tasa   | p-valor |  |
|          | 364             | 272     | 92      | 74.7%  | 431         | 376     | 55      | 87.2%  | 0,0000  |  |
| Señal    | 179             | 118     | 61      | 65.9%  | 177         | 148     | 29      | 83.6%  | 0,0001  |  |
| No señal | 185             | 154     | 31      | 83.2%  | 254         | 228     | 26      | 89.8%  | 0,0447  |  |
| p-valor  |                 |         |         | 0,0001 |             |         |         | 0,0598 |         |  |

**Fuente:** elaboración propia en base a registros del proyecto. **Notas:** p-valor de un contraste de diferencia de medias entre las dos tasas de asistencia al parcial directamente encima o a la izquierda de la celda correspondiente.

Del total de estudiantes considerados, 764 presentaban un nivel de riesgo mayor al umbral definido (y fueron por lo tanto monitoreados), y 514 se encontraban por debajo de dicho umbral. De los primeros, apenas el 47,6% rindió al menos un primer parcial, mientras que de los no monitoreados, el 83,9% lo hizo. Esto da cuenta de la capacidad del índice de riesgo para predecir los casos de desvinculación.

De los 764 estudiantes monitoreados, 567 presentaron al menos una señal (alerta o perdido) en la primera mitad del semestre, y en este grupo solo el 34,2% se presentó al primer parcial, en comparación con una tasa del 86,3% entre los 197 estudiantes que estando en riesgo no

presentaron señales. Esto muestra la importancia de la identificación de señales para discriminar de entre los estudiantes en riesgo, quiénes efectivamente están en un proceso de desvinculación.

En cuanto a los 514 estudiantes de bajo riesgo, se observa que de los 261 que presentaron una señal en la primera mitad del semestre, el 71,3% dio igualmente al menos un primer parcial. Sin embargo, entre los 253 estudiantes de bajo riesgo sin señal, casi todos lo hicieron (96,8%). Puede concluirse que, en alguna medida, la existencia de señales permite predecir casos de desvinculación incluso en aquellos casos clasificados como de riesgo bajo. Cabe señalar, además, que todas las diferencias de tasas entre grupos mencionadas en los párrafos anteriores son significativas a los niveles de confianza habituales, como muestran los p-valores de pruebas de diferencias de medias reportados en la tabla.

La Tabla 15 también presenta los resultados de asistencia a parciales para la segunda mitad del semestre. De los 795 estudiantes que dieron el primer parcial, 364 presentaban alto riesgo de desvinculación y 431 no. Del total, 81,5% dio también al menos un segundo parcial, siendo esta cifra de 74,7% y 87,2% para estudiantes por encima y por debajo del umbral, respectivamente.

Al analizar las diferencias entre quienes tuvieron señal y quienes no, se encuentra que en el caso de los estudiantes en riesgo, un 65,9% de los que tuvieron señal rindió la segunda prueba, mientras que ese porcentaje aumenta a 83,2% para quienes no tuvieron señal. Mientras tanto, la misma descomposición entre los estudiantes de bajo riesgo muestra una diferenciación menos marcada, ya que la tasa de asistencia al parcial final fue de 83,6% para los estudiantes con señal, y 89,8% para aquellos que no mostraron señales de desvinculación. En este caso, además, la diferencia de tasas es no significativa al 95% de confianza, lo que refleja que para los estudiantes de bajo riesgo la existencia de señales en la segunda mitad del semestre deja de discriminar en términos de retención, en un grupo en el que todas las tasas son relativamente altas.

En resumen, la Tabla 15 muestra que la conjunción de un alto riesgo y la existencia de señales es un poderoso mecanismo para predecir procesos de desvinculación. Esto es aún más fuerte en la primera mitad del semestre, donde las diferencias en tasas de presentación a parciales son extremadamente marcadas. Los resultados muestran, asimismo, que tanto el riesgo como las señales, por sí mismos, permiten discriminar casos en que la probabilidad de desvinculación es mayor.

La Tabla 16 concentra la atención sobre los estudiantes en riesgo de desvinculación y con al menos una señal, y compara las tasas de presentación a cada uno de los parciales en función de los tipos de tratamiento que recibieron en el marco del proyecto. Se mantiene el criterio de considerar la presentación a al menos un parcial.

**Tabla 16. Distribución de estudiantes monitoreados y con señal según presentación a al menos un parcial, por diferentes criterios de trabajo de UAE**

|                     | Contactados vs. No Contactados                            |         |            |         |           |         |            |         |
|---------------------|-----------------------------------------------------------|---------|------------|---------|-----------|---------|------------|---------|
|                     | Parcial 1                                                 |         |            |         | Parcial 2 |         |            |         |
|                     | Total                                                     | Parcial | No Parcial | Tasa    | Total     | Parcial | No Parcial | Tasa    |
| Total               | 567                                                       | 194     | 373        | 34.2%   | 179       | 118     | 61         | 65.9%   |
| Contactado          | 554                                                       | 190     | 364        | 34.3%   | 177       | 116     | 61         | 65.5%   |
| No Contactado       | 13                                                        | 4       | 9          | 30.8%   | 2         | 2       | 0          | 100%    |
| p-valor             |                                                           |         |            | 0,79106 |           |         |            | 0,30653 |
|                     | Asesorados o Intervenido vs. No Asesorados ni Intervenido |         |            |         |           |         |            |         |
|                     | Parcial 1                                                 |         |            |         | Parcial 2 |         |            |         |
|                     | Total                                                     | Parcial | No Parcial | Tasa    | Total     | Parcial | No Parcial | Tasa    |
| Total               | 567                                                       | 194     | 373        | 34.2%   | 179       | 118     | 61         | 65.9%   |
| Ases. o Interv.     | 106                                                       | 44      | 62         | 41.5%   | 98        | 64      | 34         | 65.3%   |
| No Ases. ni Interv. | 461                                                       | 150     | 311        | 32.5%   | 81        | 54      | 27         | 66.7%   |
| p-valor             |                                                           |         |            | 0,07917 |           |         |            | 0,8484  |
|                     | Intervenido vs. No Intervenido                            |         |            |         |           |         |            |         |
|                     | Parcial 1                                                 |         |            |         | Parcial 2 |         |            |         |
|                     | Total                                                     | Parcial | No Parcial | Tasa    | Total     | Parcial | No Parcial | Tasa    |
| Total               | 567                                                       | 194     | 373        | 34.2%   | 179       | 118     | 61         | 65.9%   |
| Intervenido         | 49                                                        | 29      | 20         | 59.2%   | 41        | 25      | 16         | 61.0%   |
| No intervenido      | 518                                                       | 165     | 353        | 31.9%   | 138       | 93      | 45         | 67.4%   |
| p-valor             |                                                           |         |            | 0,00012 |           |         |            | 0,44665 |

**Fuente:** elaboración propia en base a registros del proyecto. **Notas:** p-valor de un test de medias entre las dos tasas de asistencia al parcial directamente encima o a la izquierda de la celda correspondiente.

Se utilizan tres criterios distintos para desagregar a los estudiantes de este universo. El primer criterio desagrega a estos estudiantes según si fueron contactados o no por el equipo de intervención en el período seleccionado (por contacto se entiende al menos un mensaje de Whatsapp, un correo enviado o una llamada respondida). Allí se observa que no existen diferencias significativas en las tasas de presentación en ninguno de los dos períodos de parciales dado que el grupo de no contactados es muy reducido.

El segundo criterio distingue entre estudiantes asesorados o intervenidos por el equipo de intervención y aquellos que no lo fueron. Debe mencionarse que las razones por las que un estudiante puede no haber sido ni asesorado ni intervenido son diversas. Además de los pocos casos de estudiantes no contactados, este grupo incluye aquellos estudiantes contactados que no respondieron, o que comunicaron no tener interés en recibir un asesoramiento o una intervención, o que luego de responder dejaron de hacerlo en algún momento. En este caso se observa una diferencia de 9 puntos porcentuales, con una tasa de 41,5% para quienes fueron asesorados o intervenidos en comparación con una de 32,5% para quienes no lo fueron. Esta diferencia sólo es significativa al 90% de confianza, y solo se aprecia en el primer parcial, desapareciendo en el segundo.

El tercer criterio desagrega a los estudiantes de este universo según si fueron intervenidos o no. Allí se ve que los intervenidos tienen una tasa de presentación a al menos un parcial de casi 30 puntos porcentuales más que los que no lo fueron, una diferencia claramente significativa que lleva a casi duplicar la tasa. Se observa nuevamente el patrón de que los resultados sólo son significativos antes del primer parcial. Este resultado, si bien es importante, debe ser valorado en conjunto con el número absoluto de estudiantes intervenidos, que fue de 49 personas.

En suma, la Tabla 16 sugiere que las diferencias en términos de retención dependen tanto de la intensidad de las acciones del equipo de intervención como del momento en que éstas se producen. No pueden apreciarse diferencias en niveles de retención solamente por el hecho de contactar a los estudiantes, y éstas son muy moderadas y posiblemente no significativas cuando el tratamiento se limita al asesoramiento. El único caso en que claramente se produce una diferencia relevante es cuando se realiza una intervención y ésta ocurre antes del primer parcial.

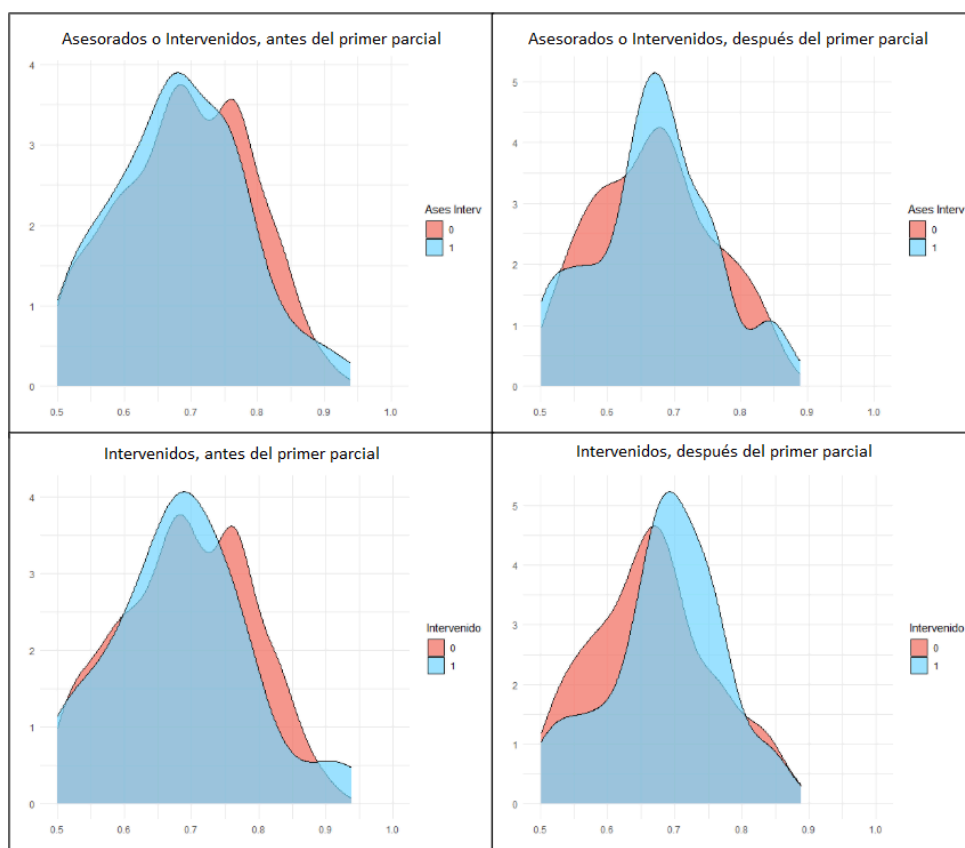
Es importante tener en cuenta que las diferencias presentadas no implican un efecto causal, en el sentido que no es posible atribuir las a las acciones de intervención. Tasas diferentes podrían ser explicadas por características propias de los grupos de estudiantes asesorados y no asesorados, o intervenidos y no intervenidos. Las mismas características que hacen que un estudiante, por ejemplo, rechace la intervención, pueden ser las que conducen a que éste no se presente a un parcial.

Versiónes alternativas de las tablas 15 y 16 se presentan en el Anexo F, donde por un lado se modifica el criterio de considerar a toda la población con alerta (incluyendo perdidos) y se trabaja estrictamente con quienes tienen alerta. Por otra parte, se modifica el criterio de

considerar retenidos a aquellos estudiantes que continúan en al menos un curso, adaptándose el criterio más estricto de valorar como retenido a quien permanece en todos los cursos a los que se inscribió salvo uno. Los resultados muestran que las conclusiones generales se mantienen, perdiéndose la significación estadística al 90% que se había encontrado para estudiantes «asesorados o intervenidos» antes del parcial. Tanto la falta de significación estadística del resto de las diferencias como la existencia de significación en el caso de los Intervenidos antes del parcial también aparecen en los escenarios alternativos considerados.

Aunque los resultados de los cuadros precedentes permiten identificar asociaciones sugerentes entre las acciones de intervención y la retención, es importante interpretarlos con cautela. Es posible que haya operado un efecto donde los estudiantes más receptivos a la intervención tuvieran mayores o menores riesgos de desvinculación a priori. A los efectos de explorar esta posibilidad, el Gráfico 9 muestra la distribución del índice de riesgo antes y después del primer parcial, para los grupos de «asesorados o intervenidos» vs «no asesorados ni intervenidos», y de «intervenidos» vs «no intervenidos». Allí se puede observar que en el período anterior a los primeros parciales la distribución de quienes recibieron algún tratamiento se encuentra desplazada a la izquierda respecto a la de quienes no recibieron tratamiento. Esto implica que los estudiantes que recibieron tratamiento presentaban un riesgo a priori menor que el resto de los estudiantes con alerta, lo que hace posible pensar que la diferencia significativa detectada tras la intervención en la primera mitad del semestre pueda deberse total o parcialmente a un efecto de selección.

**Gráfico 9. Índice de riesgo según criterios de intervención y primer o segundo parcial**



**Fuente:** Elaboración propia.

## 7.2. Resultados de la intervención en estudiantes de bajo riesgo

En esta sección se muestran resultados muy preliminares de la estrategia para estudiantes de bajo riesgo, pero que presentaban señales de desvinculación.

En la Tabla 17 se compara la asistencia al primer parcial de cada curso, entre quienes recibieron el mensaje con el contenido tipo *nudge* y quienes recibieron mensaje placebo. Se observa que no hay diferencia en las medias entre los grupos que recibieron cada tipo de mensaje.



**Tabla 17. Medias para la calificación recibida en los primeros parciales**

| Curso | Media<br>Placebo | N<br>Placebo | Media<br>Nudge | N<br>Nudge | Dif. de<br>Medias |
|-------|------------------|--------------|----------------|------------|-------------------|
| ES    | 0,53             | 34           | 0,53           | 32         | 0                 |
| MI    | 0,47             | 38           | 0,6            | 35         | .13               |
| PESP  | 0,6              | 42           | 0,52           | 46         | -.07              |
| SMDS  | 0,55             | 38           | 0,51           | 37         | -.04              |

**Fuente:** Elaboración propia. **Notas:**  $p < 0.1$  (\*),  $p < 0.05$  (\*\*),  $p < 0.01$  (\*\*\*)

En la Tabla 18 se presentan las medias para la calificación recibida en los primeros parciales. Si bien la intervención no tenía intención de afectar las calificaciones, puede haber tenido un efecto en este sentido. En el caso del primer mensaje, se encuentra una diferencia significativa positiva para quienes recibieron el *nudge* en dos cursos (PESP y SMDS), mientras que en los otros dos cursos no hay diferencias significativas.

**Tabla 18. Estadísticos descriptivos para las calificaciones del Parcial 1**

| Curso | Media<br>Placebo | N<br>Placebo | Media<br>Nudge | N<br>Nudge | Dif. de<br>Medias |
|-------|------------------|--------------|----------------|------------|-------------------|
| ES    | 65,28            | 18           | 67,16          | 17         | 1.88              |
| MI    | 56,39            | 18           | 59,64          | 21         | 3.25              |
| PESP  | 51,84            | 25           | 63,38          | 24         | 11.53*            |
| SMDS  | 50,79            | 21           | 66,67          | 19         | 15.87*            |

**Fuente:** Elaboración propia. **Notas:**  $p < 0.1$  (\*),  $p < 0.05$  (\*\*),  $p < 0.01$  (\*\*\*)

Los resultados anteriores dan indicios sobre la posible efectividad que esta estrategia tiene en términos de lo que se espera de ella: alguna efectividad como consecuencia de una acción de muy bajo costo. Actuar sobre el sesgo de desinformación, tal como se hizo con el primer mensaje, podría tener un efecto no sólo en términos de presentarse a la prueba, sino de hacerlo con un mayor nivel de preparación.

El análisis del efecto del segundo y tercer mensaje está en proceso de elaboración.

## **8. Evaluación**

### **8.1. Devoluciones de los estudiantes**

Respecto a la devolución de los y las estudiantes sobre la realización del proyecto y el impacto en su cursado, se tienen pocas referencias. Es un trabajo pendiente y una necesidad realizar una consulta más exhaustiva.

Sin embargo, de acuerdo a los intercambios por múltiples vías, se recibieron algunos insumos, que si bien no son representativos, dan cuenta de algunas opiniones, fundamentalmente en dos líneas. Un grupo de estudiantes manifestó durante el proceso la sensación de hastío e incluso molestia por las reiteradas comunicaciones. Una estudiante nos devolvió: «*son pesados :/*» (Estudiante 3). En algunos casos manifestaron sentirse perseguidos por todo el mecanismo: las llamadas, los mensajes, la toma de asistencia en clase y los recordatorios del proyecto por parte de docentes. Consideramos este aspecto como parte de los elementos a tomar en cuenta al momento de diseñar líneas de acción que impliquen comunicaciones con la población estudiantil.

Un segundo grupo de estudiantes, lo identifica como un «sostén», y agradecen a la Facultad por el acompañamiento en su proceso del semestre, a pesar de los contratiempos. Allí se resalta permanentemente las dificultades para sostener el cursado, y el apoyo a través de las intervenciones: «(...) estoy con mucho desgaste y eso ocasionó deterioro en mi salud. Muchas gracias por la preocupación y el cuidado que nos brindan. Es muy importante el seguimiento que nos dan, eso nos fortalece mucho» (Estudiante 1). Otro ejemplo: «Que genial que existe este espacio, me ayuda a sostener desde mi realidad y me impulsa a esforzarme un poco más ya que siento que es una oportunidad para no abandonar! Muy agradecida!!!» (Estudiante 2). Como se menciona más arriba, resultaría oportuno sondear estas impresiones en forma específica entre las y los estudiantes que formaron parte de la población analizada.

### **8.2. Evaluación de impacto**

Desde la etapa de preparación del proyecto, se previó un diseño que hiciera viable una evaluación de impacto de las acciones desarrolladas. El umbral establecido para el nivel de riesgo permite identificar un efecto causal del programa si se comparan los estudiantes que están en un entorno reducido del punto de corte. Asumiendo que las características observables de estos estudiantes tengan niveles promedio similares tanto por encima como por debajo del umbral (sin discontinuidades), cualquier discontinuidad que se observe en la variable de

resultados puede ser atribuida al tratamiento. En el caso de este proyecto, ningún estudiante bajo el umbral recibió tratamiento, pero sobre el umbral algunos fueron tratados y otros no, lo que remite a la utilización de un Diseño de Regresión Discontinua Difuso (Imbens & Lemieux, 2008; Lee & Lemieux, 2010).

Cabe destacar que la estrategia de intervención por *nudges* fue aplicada tomando como población objetivo a aquellos estudiantes cuyo índice de riesgo fuera inferior a 0,4, por lo que se ha preservado el intervalo entre 0,4 y 0,5 como un grupo de control que no ha recibido ningún tratamiento. Si bien la continuidad de las variables descriptivas de las características de los estudiantes en el punto de corte ha sido verificada, la evaluación de los efectos del programa se encuentra aún en elaboración.

## **9. Discusión y conclusiones**

Este proyecto permitió avanzar significativamente en la comprensión y abordaje de la desvinculación estudiantil temprana, así como en el diseño y testeo de herramientas concretas para enfrentarla desde una perspectiva institucional.

En términos de magnitud, el número de estudiantes en riesgo fue considerable, lo que confirma la relevancia de sostener un sistema de detección y monitoreo. En cuanto al efecto de las intervenciones, se observó que las acciones más intensivas y personalizadas estuvieron asociadas a mejores desempeños en términos de retención. Estos hallazgos se condicen con la orientación teórica de la tarea de intervención, entendiendo que las acciones institucionales orientadas a reforzar la afiliación de los y las estudiantes favorecen el sostenimiento de la cursada, lo que sugiere que deben ampliar su alcance dada la diversidad de la población estudiantil actual. Sin embargo, es importante señalar que la proporción de estudiantes efectivamente intervenidos respecto del total en riesgo fue muy baja. Esto evidencia que, aunque estas acciones pueden ser efectivas, su alcance actual es limitado y no puede constituir, por sí solo, una estrategia general de retención.

Ahora bien, es fundamental interpretar estos resultados con cautela. Este informe no constituye una evaluación de impacto: no hubo asignación aleatoria ni un diseño contrafactual que permita establecer con certeza que las mejoras observadas se deban exclusivamente a la intervención. Es probable que haya operado un efecto de autoselección, así como factores no observados que influyen tanto en la disposición a recibir apoyo como en los resultados académicos. Por tanto,

las asociaciones descritas deben leerse como indicios valiosos para orientar futuras políticas, pero no como pruebas concluyentes de efectividad.

Uno de los aprendizajes más contundentes es la necesidad de actuar tempranamente. Las trayectorias de desvinculación no se definen en un solo momento, pero es en las primeras semanas del semestre donde se abren ventanas clave para incidir sobre ellas. Esto subraya el valor de contar con alertas que funcionen desde el inicio del curso, y con un equipo preparado para intervenir de inmediato.

En este sentido, el proyecto puso a prueba un modelo predictivo de riesgo académico que resultó eficaz, aunque con márgenes de mejora. Si bien logró detectar a una proporción importante de los estudiantes en riesgo, su capacidad podría afinarse mediante la incorporación de pruebas diagnósticas u otros indicadores que permitan capturar mejor las habilidades de entrada de los estudiantes.

Más allá del modelo, el proyecto demostró que es imprescindible contar con un sistema de monitoreo continuo que permita observar y registrar cambios en las trayectorias, incluso entre estudiantes que no fueron inicialmente clasificados como «de riesgo». Esto refuerza la idea de que la intervención debe sostenerse en el tiempo y adaptarse a los movimientos de los estudiantes, no limitarse a una clasificación inicial.

Una herramienta clave para este monitoreo fue el registro sistemático de asistencias. La posibilidad de acceder a estos datos en tiempo real, tanto a nivel de curso como institucional, resultó fundamental para tomar decisiones informadas. Además, se avanzó en la sistematización del control de actividad en EVA, lo que abre nuevas posibilidades de monitoreo y alerta.

Entre las contribuciones prácticas del proyecto, se destaca la elaboración y prueba de un modelo predictivo de riesgo, con buen desempeño general. Luego, la implementación piloto de un sistema de registro de asistencias viable y útil. Finalmente, la validación de que es técnicamente posible controlar la actividad en EVA para alimentar sistemas de alerta.

Estas herramientas permiten proponer la creación de un sistema institucionalizado de monitoreo que detecte estudiantes que puedan requerir acompañamiento, incluso si no lo solicitan. Hoy, el acceso a apoyos suele depender de la demanda espontánea de los propios

estudiantes, pero muchos de ellos —especialmente quienes enfrentan mayores obstáculos— no llegan a pedir ayuda.

Esto se vuelve aún más relevante si se consideran las condiciones actuales de ingreso a la vida universitaria. A las dificultades históricas para organizar tiempos y responsabilidades, especialmente en quienes trabajan o tienen tareas de cuidado, se suma un aumento sostenido de situaciones de salud mental. Esto exige pensar el acompañamiento desde un enfoque interdisciplinario, que combine perspectivas pedagógicas, psicosociales y organizacionales.

Finalmente, uno de los hallazgos más significativos del proceso de diagnóstico y monitoreo es que el plan de estudios vigente parece responder a un perfil ideal de estudiante que hoy representa una minoría. Las condiciones reales de quienes ingresan son diversas y complejas, y no siempre encuentran respuesta adecuada en la estructura institucional. Este proyecto, en ese sentido, también invita a repensar no sólo las estrategias de retención, sino el propio diseño de la experiencia universitaria.

## **Referencias Bibliográficas**

Arias Ortiz, E. y Dehon, C. (2011). *The Roads to success: analyzing dropout and degree completion at University*. ECARES, University Libre de Bruxelles.

Boado, M., Custodio, L. y Ramírez, R. (2011). La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006. Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), Universidad de la República, Montevideo.

Coulon, A. (1993). *Etnometodología y Educación*. Paidós. Buenos Aires

Damgaard, M. T. y Nielsen, H. S. (2018). Nudging in education. *Economics of Education Review*. 10.1016/j.econedurev.2018.03.008.

Díaz Barriga, Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*, 27(108), 9-30.

Diconca, B., dos Santos, S. y Egaña, A. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria* (pp. 1-87). Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), Universidad de la República.

Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Universidad General Sarmiento, Argentina.

Fernández, T. y Cardozo, S. (2014). Educación Superior y persistencia al cabo del primer año en Uruguay. Un estudio longitudinal con base en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003. *Páginas De Educación*, 7(1), 103–128.

FCS (2007). *Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Sociales*. Disponible en: [Plan de estudios de la Facultad de Ciencias Sociales](#)

FCS (2019). Evaluación del Plan de Estudios 2009. Dirección: J. I. Piovani. Coordinación: M. Caneiro. Equipo de investigación: A. Doneschi, M. Echeverriborda San Martín, A. Lizbona, I. Martínez, C. Martínez Rodríguez, L. Noboa, M. J. Rey y J. Segovia. Disponible en: [Informe final de la Evaluación del Plan de Estudios 2009](#).

Greco, M. y Nicastro, S. (2012). Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Imbens, G. y Lemieux, T. (2008). Regression Discontinuity Designs: A Guide to Practice. *Journal of Econometrics*. 142 (2): 615–635. doi:10.1016/j.jeconom.2007.05.001.

Lee, D. S. y Lemieux, T. (2010). Regression Discontinuity Designs in Economics. *Journal of Economic Literature*. 48 (2): 281–355. doi:10.1257/jel.48.2.281.

Lucarelli, E., Finkelstein, C., & Solberg, V. (2015). Una mirada actual del asesor pedagógico universitario: escenarios y trayectos. En E. Lucarelli (Ed.), *Universidad y asesoramiento pedagógico* (pp. 21-64). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Martinis López, P. (2015). Democratización de la educación superior en Uruguay. Acciones de inclusión en la universidad. en: Miranda, Estela María. *Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la universidad de la región*. 1ra Ed. - Unquillo: Narvaja Editor.

Oreopoulos, P. (2020). Promises and limitations of nudging in education. EdWorkingPaper: 20-296. <https://doi.org/10.26300/5kqf-7j06>

Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, (60), 51-62.

Plak, S., Cornelisz, I., Meeter, M. y van Klaveren, C. (2021). Early warning systems for more effective student counselling in higher education: Evidence from a Dutch field experiment. *Higher Education Quarterly*, 76(1), 131-152.

Rey, R. y Diconca, B. (2016). Educación superior, abandono y permanencia en la UDELAR. Un estudio con base en la cohorte de estudiantes que ingresaron a la UDELAR en 2009. CLABES V: Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Chile.

Sotelo, L (2024). Los inicios a la vida universitaria. Un campo de estudio en construcción. En: <https://journalacademy.net/index.php/revista/article/view/228/236>

Thaler, R. H. y Sunstein, C. R. (2008). *Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth, and Happiness*. Yale University Press. ISBN 978-0-14-311526-7.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 18 (71), 33-51.

UAE (2019). Sistema de indicadores para el seguimiento y evaluación del Plan de Estudios 2009 [en línea]. Montevideo: Udelar. FCS. Disponible en: [Colibrí: Sistema de indicadores para el seguimiento y evaluación del Plan de Estudios 2009](#)

UAE (2023). Datos de enseñanza. Disponible en: [Unidad de Asesoramiento y Evaluación – Facultad de Ciencias Sociales](#)

UAE (2024). *Plan de trabajo Unidad de Asesoramiento y Evaluación - FCS* [No publicado]

Udelar (2011). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*

Udelar (2022). *Estudiantes de grado/Ingresos*. Dirección General de Planeamiento. Disponible en: <https://planeamiento.udelar.edu.uy/estudiantes/estudiantes-de-grado/ingresos/>

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.

Weijers, R. J., de Konig, B. B, y Paas, F. (2021). Nudging in education: from theory towards guidelines for successful implementation. *European Journal of Psychology of Education* (2021) 36:883–902.

**Anexos**

**Anexo A: Tablas detalladas de caracterización de grupos y estudiantes**

**Tabla A.1. Distribución de estudiantes según características sociodemográficas y riesgo**

|                                      | Sin riesgo<br>(debajo del<br>umbral) | En riesgo<br>(encima del<br>umbral) | sin<br>clasificar | Total |
|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|-------------------|-------|
| <b>Total</b>                         | 36%                                  | 55%                                 | 9%                | 100%  |
| <b>Sexo</b>                          |                                      |                                     |                   |       |
| Femenino                             | 39%                                  | 57%                                 | 4%                | 100%  |
| Masculino                            | 33%                                  | 57%                                 | 10%               | 100%  |
| Sin dato                             | 0%                                   | 0%                                  | 100%              | 100%  |
| <b>Nacionalidad</b>                  |                                      |                                     |                   |       |
| Oriental                             | 38%                                  | 57%                                 | 5%                | 100%  |
| Extranjera                           | 21%                                  | 36%                                 | 42%               | 100%  |
| Sin dato                             | 0%                                   | 0%                                  | 100%              | 100%  |
| <b>Sector de finalización de EMS</b> |                                      |                                     |                   |       |
| Público                              | 37%                                  | 58%                                 | 5%                | 100%  |
| Privado                              | 45%                                  | 52%                                 | 3%                | 100%  |
| Sin dato                             | 0%                                   | 0%                                  | 100%              | 100%  |

**Fuente:** elaboración propia con base en registros de Bedelía, del formulario de ingreso a FCS y del formulario estadístico de Udelar FormA.

**Tabla A.2. Distribución de los estudiantes según edad, año de ingreso a FCS y riesgo**

| Edad al 1/08/2024 | Sin riesgo | En riesgo | sin<br>clasificar | Total |
|-------------------|------------|-----------|-------------------|-------|
| 18                | 76%        | 21%       | 3%                | 100%  |
| 19                | 62%        | 37%       | 1%                | 100%  |
| 20                | 58%        | 42%       | 0%                | 100%  |
| 21                | 33%        | 53%       | 14%               | 100%  |
| 22                | 37%        | 57%       | 6%                | 100%  |
| 23                | 44%        | 53%       | 3%                | 100%  |
| 24                | 41%        | 52%       | 7%                | 100%  |
| 25                | 43%        | 52%       | 5%                | 100%  |
| 26-30             | 25%        | 49%       | 26%               | 100%  |



|                              |      |      |      |      |
|------------------------------|------|------|------|------|
| 31-35                        | 23%  | 70%  | 7%   | 100% |
| 36-40                        | 23%  | 70%  | 7%   | 100% |
| 41-50                        | 19%  | 70%  | 11%  | 100% |
| 51-60                        | 0%   | 100% | 0%   | 100% |
| 61+                          | 0%   | 100% | 0%   | 100% |
| Sin dato                     | 0%   | 0%   | 100% | 100% |
| <b>Edad al ingreso a FCS</b> |      |      |      |      |
| 17                           | 54%  | 39%  | 7%   | 100% |
| 18                           | 55%  | 42%  | 3%   | 100% |
| 19                           | 40%  | 59%  | 1%   | 100% |
| 20                           | 39%  | 58%  | 3%   | 100% |
| 21-30                        | 30%  | 66%  | 4%   | 100% |
| 31-40                        | 60%  | 22%  | 17%  | 100% |
| 41-50                        | 27%  | 68%  | 5%   | 100% |
| 51-60                        | 25%  | 68%  | 7%   | 100% |
| 61 y más                     | 40%  | 60%  | 0%   | 100% |
| Sin dato                     | 17%  | 49%  | 34%  | 100% |
| <b>Generación</b>            |      |      |      |      |
| 2009                         | 0%   | 100% | 0%   | 100% |
| 2010                         | 100% | 0%   | 0%   | 100% |
| 2011                         | 0%   | 100% | 0%   | 100% |
| 2012                         | 0%   | 100% | 0%   | 100% |
| 2013                         | 29%  | 57%  | 14%  | 100% |
| 2014                         | 10%  | 80%  | 10%  | 100% |
| 2015                         | 17%  | 83%  | 0%   | 100% |
| 2016                         | 0%   | 100% | 0%   | 100% |
| 2017                         | 24%  | 76%  | 0%   | 100% |
| 2018                         | 13%  | 88%  | 0%   | 100% |
| 2019                         | 13%  | 82%  | 5%   | 100% |
| 2020                         | 21%  | 71%  | 8%   | 100% |
| 2021                         | 15%  | 80%  | 5%   | 100% |
| 2022                         | 21%  | 73%  | 7%   | 100% |
| 2023                         | 40%  | 55%  | 5%   | 100% |
| 2024                         | 50%  | 45%  | 5%   | 100% |
| Sin dato                     | 0%   | 0%   | 100% | 100% |

**Fuente:** Elaboración propia con base en registros de Bedelía, del formulario de ingreso a FCS y del formulario estadístico de Udelar FormA.

## **Anexo B: Categorización de motivos y posibles intervenciones**

**Tabla B.1. Categorización de motivos y posibles intervenciones**

| <b>Motivos</b>                                               | <b>Posibles intervenciones</b>                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Psicosociales</b>                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Situaciones de salud o accidentes (transitorio o permanente) | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Valorar si es necesario/posible cambio a un grupo virtual</li> <li>-Derivar al Área de Salud de la Comunidad Universitaria SCIBU</li> <li>-Valorar si es pertinente entrevista con equipo intervención para orientar y asesorar</li> </ul> |
| Ejercicio de cuidados                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Valorar si es necesario/posible cambio a un grupo virtual</li> <li>-Valorar si es posible utilizar el espacio de cuidados de FCS</li> <li>-Valorar si es pertinente entrevista con equipo intervención para orientar y asesorar</li> </ul> |
| Situaciones de salud mental                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Entrevista con equipo intervención para orientar y asesorar</li> <li>-Entrevista con equipo de EIE para valorar la situación</li> <li>-Derivar al área de Salud de la Comunidad Universitaria SCIBU</li> </ul>                             |
| Gestión del tiempo en relación a los cursos                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Valorar si es necesario/posible cambio a un grupo virtual</li> <li>-Valorar posibles becas</li> <li>-Identificar SCIBU DPPSS Prestaciones</li> <li>-Beca Económica del Fondo de Solidaridad</li> <li>-Becas otras</li> </ul>               |
| Dudas o decisiones vocacionales                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Entrevista con equipo intervención en relación a trayectorias para aclarar dudas</li> <li>-Derivar al Espacio de Orientación Vocacional - PROGRESA</li> </ul>                                                                              |
| Otros motivos psicosociales                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Valorar si es pertinente entrevista con equipo intervención para orientar y asesorar</li> </ul>                                                                                                                                            |
| <b>Socioeconómicos</b>                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Falta de recursos para seguimiento de materias                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Valorar/identificar Beca Económica de SCIBU</li> <li>-Otras Becas de SCIBU ejemplo: Beca Laptop</li> <li>-Programa de Inclusión y Fortalecimiento del Bienestar - SCIBU</li> <li>-Beca Económica del Fondo de Solidaridad</li> <li>-Beca de Materiales de FCS</li> </ul> |
| Otros motivos socioeconómicos                                            | -Entrevista con equipo intervención para orientar y asesorar                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Académicos e institucionales</b>                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Dificultad para la adaptación a FCS                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Entrevista con equipo intervención para orientar y asesorar</li> <li>-Tutorías entre pares PROGRESA</li> </ul>                                                                                                                                                           |
| Accesibilidad                                                            | -Entrevista con equipo de EIE para valorar la situación                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Dificultad para la adaptación al curso                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Entrevista con equipo intervención para orientar y asesorar</li> <li>-Evaluar estrategias con docente referente del curso</li> </ul>                                                                                                                                     |
| Dificultad para la adaptación a las estrategias de enseñanza del docente | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Entrevista con equipo intervención para orientar y asesorar</li> <li>-Evaluar con docente referente del curso posible flexibilización de la cursada (cambio de grupo)</li> </ul>                                                                                         |
| Nota baja en primer parcial                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Entrevista con equipo intervención para orientar y asesorar</li> <li>-Evaluar estrategias con docente articulador del curso</li> </ul>                                                                                                                                   |
| Priorización de otras materias                                           | -Entrevista con equipo intervención para orientar y asesorar                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Otros motivos académicos e institucionales                               | -Valorar si es pertinente entrevista con equipo intervención para orientar y asesorar                                                                                                                                                                                                                            |

**Fuente:** Elaboración propia.

## Anexo C: Diccionario de *status*

**Tabla C.1. Diccionario de *status* utilizado por el equipo de intervención**

| Categoría                                | Definición                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Intervenido                              | Persona que responde las comunicaciones y cuyo <i>status</i> final es de intervención. Se asume que toda intervención comprende un asesoramiento.                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Asesorado                                | <p>Persona que fue orientada y asesorada sobre cursos, reglamentos, exámenes, herramientas y estrategias de apoyo en FCS y/o Udelar, pero no alcanza a ser una intervención como tal.</p> <p>Para considerar a un estudiante como «asesorado» tiene que haber existido un diálogo/intercambio (por lo tanto, no se considera «asesorados» a estudiantes a los que se les envió información por correo o WhatsApp pero que no respondieron)</p> |
| Deja de responder                        | Persona que tuvo un proceso de intercambio, asesoramiento o intervención en alguna de las alertas, pero en determinado momento deja de responder. Si bien hubo un proceso con estos estudiantes, la persona en algún punto del proyecto deja de responder y se pierde el contacto.                                                                                                                                                             |
| Rechaza intervención                     | <p>Persona que responde y explícitamente manifiesta que no desea ser intervenido ni requiere asesoramiento.</p> <p>En esta categoría se encuentran, por ejemplo, personas que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Señalan que no requieren o no desean intervención.</li> <li>- Se han desvinculado de FCS.</li> <li>- Se han desvinculado de materias.</li> </ul>                                                                   |
| Nunca respondió                          | Persona con la que nunca se pudo tomar contacto (por llamada, WhatsApp, correo, ni formulario)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Responde luego de finalizado el semestre | Persona que no responde en el período del proyecto, pero luego sí brinda información sobre su situación y cómo fue su recorrido durante el semestre.                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Nunca tuvo alerta                        | Estudiantes que nunca tuvieron alerta en el transcurso del proyecto. No se los contactó para intervención.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

**Fuente:** Elaboración propia.

## Anexo D: Mensajes *nudge* y placebo

**Tabla D.1. Mensajes enviados a los estudiantes *nudge***

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mensaje 1 | <p>«Hola [Nombre],</p> <p>Con los parciales cerca, te compartimos un dato: el 53,2% de quienes rinden el primer parcial aprueban la materia para febrero, pero solo el 2,7% lo hace si no lo rinden.</p> <p>¡Dar el parcial es clave! Preparate con tiempo.</p> <p>Facultad de Ciencias Sociales</p> <p>Si preferís no recibir más mensajes, podés avisarnos por este medio.»</p>                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Mensaje 2 | <p>« ¡Reglamentar hace la diferencia! </p> <p>El 68% de los estudiantes que reglamentan logran tener la materia aprobada en febrero, mientras que solo el 6% de los que se van a libre lo consiguen.</p> <p> Prepárate con tiempo para el segundo parcial.</p> <p>FCS-Udelar</p> <p>Si preferís no recibir más mensajes, avisanos por este medio.»</p>                            |
| Mensaje 3 | <p>Hola [Nombre],</p> <p>No dejes que el esfuerzo hecho hasta ahora se quede a medias . Aprovechá la oportunidad de exonerar o reglamentar los cursos  y así rendir un examen más breve en diciembre .</p> <p>¡Estás solo a un paso! ¡Éxito en los parciales! </p> <p>FCS-Udelar</p> |

**Fuente:** Elaboración propia.

**Tabla D.2. Mensajes enviados a los estudiantes placebo**

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Placebo 1 | <p>Hola [Nombre],</p> <p>Te recordamos que podés consultar el cronograma con todas las fechas de las evaluaciones de tus materias directamente en los EVA de cada curso.</p> <p>Facultad de Ciencias Sociales</p> <p>Si preferís no recibir más mensajes, podés avisarnos por este medio.</p> |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Placebo 2 | <p><i>Hola [Nombre],</i></p> <p><i>Te recordamos que podés acceder a toda la información sobre tus cursos y sus cronogramas en los EVA de cada materia.</i></p> <p><i>FCS-Udelar</i></p> <p><i>Si preferís no recibir más mensajes, podés avisarnos por este medio</i></p> |
| Placebo 3 | <p>Hola [Nombre],</p> <p>Asegurate de revisar fecha, hora y modalidad de los segundos parciales. </p> <p>FCS - Udelar</p>                                                               |

**Fuente:** Elaboración propia.

### **Anexo E: Evolución semanal de asistencias por grupo para cada asignatura**

En este apartado se presenta la evolución de las asistencias según grupos de clase, para cada una de las cuatro asignaturas. Adicionalmente, se diferencian los grupos según la franja horaria en que se imparten las clases utilizando diferentes trazos. Se presentan dos gráficos relacionados a cada curso, el primero que tiene la cantidad de estudiantes que asistían a cada grupo, y el segundo la proporción de estudiantes en relación con los inscriptos al grupo.

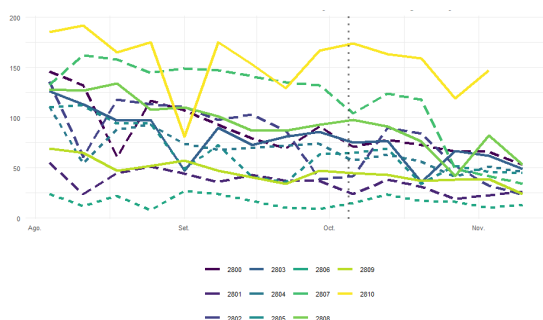
La primera materia presentada es PESP. Un elemento principal refiere a la tendencia decreciente en términos de asistencia en la mayoría de los grupos. Sin embargo, al distinguir entre grupos se podrían identificar tres tipos distintos. El primer conjunto de grupos está conformado por grupos cuya asistencia comienza por debajo del 40% en la primera clase y esta mantiene relativamente constante en el nivel más bajo registrado, siendo estos los grupos 2801, 2806 y 2809.

El segundo conjunto se trata de los grupos 2807 y 2810, éstos son los grupos con mayor asistencia, presentando niveles de casi 20 puntos porcentuales por encima del resto en la mayoría de las semanas.

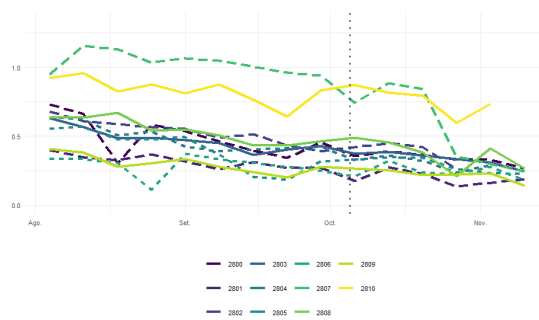
El tercer conjunto de grupos está conformado por todo el resto de grupos, que presentan un nivel de asistencia al comienzo de entre el 50% y el 75%, donde se experimenta a lo largo del semestre una disminución de asistencias sostenida en el tiempo.

## Gráfico E.1. Evolución de las asistencias por grupo en PESP

Número de asistencias



Proporción de asistencias



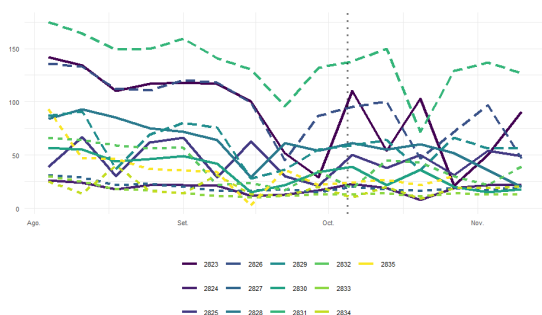
**Fuente:** Elaboración propia en base a registros de asistencia. **Notas:** Las líneas verticales indican las fechas de realización del primer parcial.

En el curso SMDS no parecen encontrarse grupos con tanta distancia respecto al resto, destacándose únicamente el grupo 2831 por sus altos niveles de asistencia a lo largo del semestre, pero con diferencias no mayores a 10 puntos porcentuales con el resto en ningún momento. Éste grupo muestra un nivel de asistencias cercano al 75% a lo largo de todo el semestre.

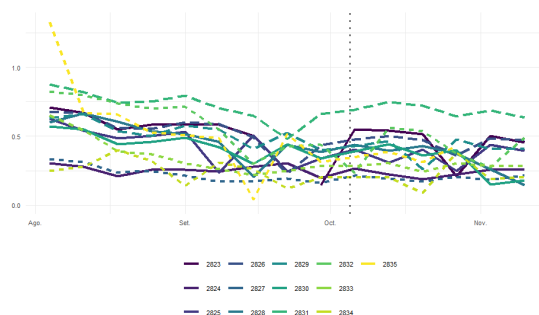
A excepción de los grupos 2824 y 2827 (que presentan un nivel estable cercano al 25% de la asistencia en todo el período), el resto de los grupos fluctúan en el rango entre el 75% y el 25% de la asistencia en el período, observándose una tendencia a la baja.

## Gráfico E.2. Evolución de las asistencias por grupo en SMDS

Número de asistencias



Proporción de asistencias



**Fuente:** Elaboración propia en base a registros de asistencia. **Notas:** Las líneas verticales indican las fechas de realización del primer parcial.

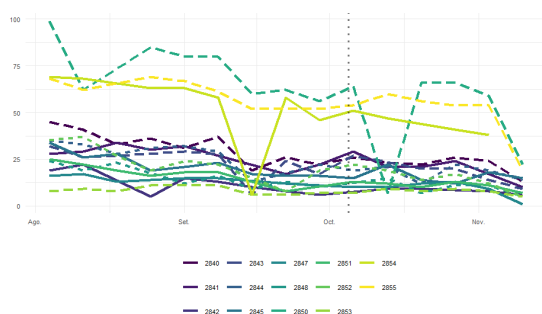
En MI las conclusiones que pueden obtenerse de observar cada uno de los gráficos resultan complementarias. Si se observa el gráfico en términos absolutos, se distingue un conjunto de tres grupos (2850, 2854 y 2855) que cuentan con un nivel de asistencias definidamente mayor al resto. Estos grupos cuentan, en el transcurso de la mayoría del semestre, con más de 50 asistencias semanales. El resto de los grupos presentan menos de 50 asistencias semanales durante todo el semestre, llegando incluso algunos grupos a promediar menos de 20 asistencias por semana en el total del curso. El caso más extremo es el del grupo 2853, donde ese promedio no llega a 10 asistencias por semana.

Al observar las proporciones de asistencia los resultados cambian. Solo se mantiene como destacado el grupo virtual 2854, que pierde la distancia con todo el resto de los grupos. En este gráfico, el grupo 2853 no es el que tiene menor proporción de asistencias en razón a sus inscriptos, porque justamente cuenta con pocos inscriptos. Ese lugar lo pasa a ocupar el grupo 2842, que al analizar las asistencias en términos absolutos se encontraba entre los grupos con menores asistencias pero no era el de menor asistencias.

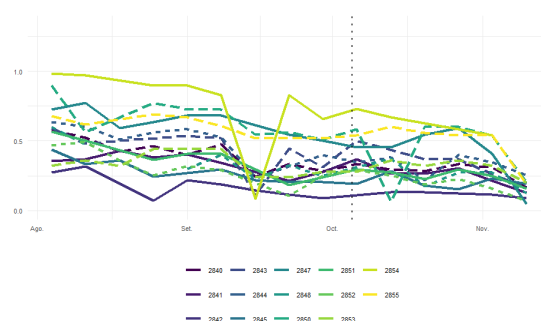


### Gráfico E.3. Evolución de las asistencias por grupo en MI

Número de asistencias



Proporción de asistencias



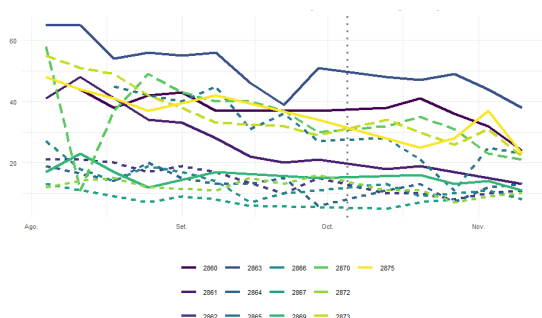
**Fuente:** Elaboración propia en base a registros de asistencia. **Notas:** Las líneas verticales indican las fechas de realización del primer parcial.

Por su parte, al observar las asistencias en ES en términos absolutos se pueden distinguir tres conjuntos de grupos. El primero está conformado exclusivamente por el grupo 2863, y se trata del que cuenta con más asistencias en todas las semanas. El segundo conjunto es el conformado por los grupos 2862, 2864, 2866, 2867, 2869 y 2872. Estos grupos son casi todos del horario nocturno y cuentan con un promedio de 20 asistencias semanales o menos durante todo el semestre. El resto conforma el tercer conjunto, que se trata del más heterogéneo. Allí se ve la mayor disminución de asistencias semanales.

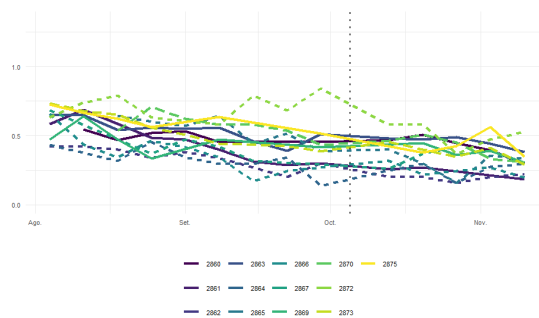
Los grupos anteriores no parecen ser observados al analizar la proporción de asistencias, donde no aparecen distinciones claras. Allí lo que se distingue es la tendencia general a la disminución de las asistencias.

## Gráfico E.4. Evolución de las asistencias por grupo en ES

Número de asistencias



Proporción de asistencias



**Fuente:** Elaboración propia en base a registros de asistencia. **Notas:** Las líneas verticales indican las fechas de realización del primer parcial.

En resumen, al descomponer las asistencias de cada materia según los grupos de clase se encuentran diferencias entre grupos, se pueden identificar algunos con desempeños atípicos tanto por una mayor cantidad de asistencias como por muy pocas. Los resultados no siempre se mantienen si se pasa de términos absolutos a relativos a la cantidad de inscriptos del grupo.

## Anexo F: Resultados detallados

**Tabla F.1. Distribución de estudiantes según presentación a al menos un parcial, por riesgo y señal. Criterio sólo Alertas (sin Perdidos)**

|          |                 |         |         |        |             |         |         |        |         |  |
|----------|-----------------|---------|---------|--------|-------------|---------|---------|--------|---------|--|
|          | PRIMER PARCIAL  |         |         |        |             |         |         |        |         |  |
|          | Total           |         | Parcial |        | No Parcial  |         | Tasa    |        |         |  |
|          | 1278            |         | 795     |        | 483         |         | 0,6221  |        |         |  |
|          | Riesgo Alto     |         |         |        | Riesgo Bajo |         |         |        |         |  |
|          | Total           | Parcial | No Par. | Tasa   | Total       | Parcial | No Par. | Tasa   | p-valor |  |
|          | 764             | 364     | 400     | 47.6%  | 514         | 431     | 83      | 83.9%  | 0,0000  |  |
| Señal    | 388             | 161     | 227     | 41.5%  | 232         | 175     | 57      | 75.4%  | 0,0000  |  |
| No Señal | 376             | 203     | 173     | 54.0%  | 282         | 256     | 26      | 90.8%  | 0,0000  |  |
| p-valor  |                 |         |         | 0,0005 |             |         |         | 0,0000 |         |  |
|          | SEGUNDO PARCIAL |         |         |        |             |         |         |        |         |  |
|          | Total           |         | Parcial |        | No Parcial  |         | Tasa    |        |         |  |
|          | 795             |         | 684     |        | 147         |         | 0,8151  |        |         |  |

|          | Riesgo Alto |         |         |        | Riesgo Bajo |         |         |        |         |
|----------|-------------|---------|---------|--------|-------------|---------|---------|--------|---------|
|          | Total       | Parcial | No Par. | Tasa   | Total       | Parcial | No Par. | Tasa   | p-valor |
|          | 364         | 272     | 92      | 74.7%  | 431         | 376     | 55      | 87.2%  | 0,0000  |
| Señal    | 161         | 106     | 55      | 65.8%  | 172         | 144     | 28      | 83.7%  | 0,0002  |
| No Señal | 203         | 166     | 37      | 81.8%  | 259         | 232     | 27      | 89.6%  | 0,0160  |
| p-valor  |             |         |         | 0,0005 |             |         |         | 0,0744 |         |

**Fuente:** Elaboración propia en base a registros del proyecto. **Notas:** p-valor de un test de medias entre las dos tasas de asistencia al parcial directamente encima o a la izquierda de la celda correspondiente.

**Tabla F.2. Distribución de estudiantes monitoreados y con señal según presentación a al menos un parcial, por diferentes criterios de trabajo de UAE. Criterio sólo Alertas (sin Perdidos)**

|                     | Contactados vs. No Contactados                            |         |            |         |           |         |            |         |
|---------------------|-----------------------------------------------------------|---------|------------|---------|-----------|---------|------------|---------|
|                     | Parcial 1                                                 |         |            |         | Parcial 2 |         |            |         |
|                     | Total                                                     | Parcial | No Parcial | Tasa    | Total     | Parcial | No Parcial | Tasa    |
| Total               | 388                                                       | 161     | 227        | 41.5%   | 161       | 106     | 55         | 65.8%   |
| Contactado          | 376                                                       | 157     | 219        | 41.8%   | 159       | 104     | 55         | 65.4%   |
| No Contactado       | 12                                                        | 4       | 8          | 33.3%   | 2         | 2       | 0          | 100%    |
| p-valor             |                                                           |         |            | 0,55997 |           |         |            | 0,30533 |
|                     | Asesorados o Intervenido vs. No Asesorados ni Intervenido |         |            |         |           |         |            |         |
|                     | Parcial 1                                                 |         |            |         | Parcial 2 |         |            |         |
|                     | Total                                                     | Parcial | No Parcial | Tasa    | Total     | Parcial | No Parcial | Tasa    |
| Total               | 388                                                       | 161     | 227        | 41.5%   | 161       | 106     | 55         | 65.8%   |
| Ases. o Interv.     | 80                                                        | 39      | 41         | 48.8%   | 87        | 56      | 31         | 64.4%   |
| No Ases. ni Interv. | 308                                                       | 122     | 186        | 36.6%   | 74        | 50      | 24         | 67.6%   |
| p-valor             |                                                           |         |            | 0,13935 |           |         |            | 0,66964 |
|                     | Intervenido vs. No Intervenido                            |         |            |         |           |         |            |         |
|                     | Parcial 1                                                 |         |            |         | Parcial 2 |         |            |         |
|                     | Total                                                     | Parcial | No Parcial | Tasa    | Total     | Parcial | No Parcial | Tasa    |
| Total               | 388                                                       | 161     | 227        | 41.5%   | 161       | 106     | 55         | 65.8%   |
| Intervenido         | 35                                                        | 24      | 11         | 68.6%   | 35        | 21      | 14         | 60.0%   |
| No Intervenido      | 353                                                       | 137     | 216        | 38.8%   | 126       | 85      | 41         | 67.5%   |
| p-valor             |                                                           |         |            | 0,00065 |           |         |            | 0,41034 |

**Fuente:** Elaboración propia en base a registros del proyecto. **Notas:** p-valor de un test de medias entre las dos tasas de asistencia al parcial directamente encima o a la izquierda de la celda correspondiente.

**Tabla F.3. Distribución de estudiantes según presentación a todos los parciales menos uno, por riesgo y señal. Criterio Alertas y Perdidos**

|          |                 |         |         |        |             |         |         |        |         |  |
|----------|-----------------|---------|---------|--------|-------------|---------|---------|--------|---------|--|
|          | PRIMER PARCIAL  |         |         |        |             |         |         |        |         |  |
|          | Total           |         | Parcial |        | No Parcial  |         | Tasa    |        |         |  |
|          | 1278            |         | 701     |        | 577         |         | 0,5485  |        |         |  |
|          | Riesgo Alto     |         |         |        | Riesgo Bajo |         |         |        |         |  |
|          | Total           | Parcial | No Par. | Tasa   | Total       | Parcial | No Par. | Tasa   | p-valor |  |
|          | 764             | 306     | 458     | 41.1%  | 514         | 395     | 119     | 76.9%  | 0,0000  |  |
| Señal    | 567             | 141     | 426     | 24.9%  | 261         | 153     | 108     | 58.6%  | 0,0000  |  |
| No Señal | 197             | 165     | 32      | 83.8%  | 253         | 242     | 11      | 95.7%  | 0,0000  |  |
| p-valor  |                 |         |         | 0,0000 |             |         |         | 0,0000 |         |  |
|          | SEGUNDO PARCIAL |         |         |        |             |         |         |        |         |  |
|          | Total           |         | Parcial |        | No Parcial  |         | Tasa    |        |         |  |
|          | 795             |         | 614     |        | 181         |         | 0,7723  |        |         |  |
|          | Riesgo Alto     |         |         |        | Riesgo Bajo |         |         |        |         |  |
|          | Total           | Parcial | No Par. | Tasa   | Total       | Parcial | No Par. | Tasa   | p-valor |  |
|          | 364             | 260     | 104     | 71.4%  | 431         | 354     | 77      | 82.1%  | 0,0003  |  |
| Señal    | 179             | 111     | 68      | 62.0%  | 177         | 133     | 44      | 75.1%  | 0,0076  |  |
| No Señal | 185             | 149     | 36      | 80.5%  | 254         | 221     | 33      | 87.0%  | 0,0660  |  |
| p-valor  |                 |         |         | 0,0001 |             |         |         | 0,0016 |         |  |

**Fuente:** Elaboración propia en base a registros del proyecto. **Notas:** p-valor de un test de medias entre las dos tasas de asistencia al parcial directamente encima o a la izquierda de la celda correspondiente.

**Tabla F.4. Distribución de estudiantes monitoreados y con señal según presentación a todos los parciales menos uno, por diferentes criterios de trabajo de UAE. Criterio Alertas y Perdidos**

|               | Contactados vs. No Contactados                            |         |            |         |           |         |            |         |
|---------------|-----------------------------------------------------------|---------|------------|---------|-----------|---------|------------|---------|
|               | Parcial 1                                                 |         |            |         | Parcial 2 |         |            |         |
|               | Total                                                     | Parcial | No Parcial | Tasa    | Total     | Parcial | No Parcial | Tasa    |
| Total         | 567                                                       | 141     | 426        | 24.9%   | 179       | 111     | 68         | 62.0%   |
| Contactado    | 554                                                       | 137     | 417        | 24.7%   | 177       | 109     | 68         | 61.6%   |
| No Contactado | 13                                                        | 4       | 9          | 30.8%   | 2         | 2       | 0          | 100%    |
| p-valor       |                                                           |         |            | 0,61848 |           |         |            | 0,26565 |
|               | Asesorados o Intervenido vs. No Asesorados ni Intervenido |         |            |         |           |         |            |         |
|               | Parcial 1                                                 |         |            |         | Parcial 2 |         |            |         |

|                     | Total                            | Parcial | No Parcial | Tasa    | Total     | Parcial | No Parcial | Tasa    |
|---------------------|----------------------------------|---------|------------|---------|-----------|---------|------------|---------|
| Total               | 567                              | 141     | 426        | 24.9%   | 179       | 111     | 68         | 62.0%   |
| Ases. o Interv.     | 106                              | 28      | 78         | 26.4%   | 98        | 59      | 39         | 60.2%   |
| No Ases. ni Interv. | 461                              | 113     | 348        | 24.5%   | 81        | 52      | 29         | 64.2%   |
| p-valor             |                                  |         |            | 0,68272 |           |         |            | 0,58375 |
|                     | Intervenidos vs. No Intervenidos |         |            |         |           |         |            |         |
|                     | Parcial 1                        |         |            |         | Parcial 2 |         |            |         |
|                     | Total                            | Parcial | No Parcial | Tasa    | Total     | Parcial | No Parcial | Tasa    |
| Total               | 567                              | 141     | 426        | 24.9%   | 179       | 111     | 68         | 62.0%   |
| Intervenido         | 49                               | 19      | 30         | 38.8%   | 41        | 22      | 19         | 53.7%   |
| No Intervenido      | 518                              | 122     | 396        | 23.6%   | 138       | 89      | 49         | 64.5%   |
| p-valor             |                                  |         |            | 0,01845 |           |         |            | 0,20948 |

**Fuente:** Elaboración propia en base a registros del proyecto. **Notas:** p-valor de un test de medias entre las dos tasas de asistencia al parcial directamente encima o a la izquierda de la celda correspondiente.

## Línea 2: Módulos en el Ciclo Inicial

### Informe final del proyecto

Gabriela González Vaillant y Gastón Díaz Steinberg

**Docentes referentes por AC:** Reto Bertoni, Sebastián Boragno, Alfonso Castiglia, Andrea Doneschi, Nicolás Figueredo, Cecilia González, Silvana Harriett, Paola Mascheroni, Gaspar Medina, María Julia Morales, Cecilia Muniz, Martín Peralta

**Coordinación del Ciclo Inicial:** Mariana Fry

**Apoyo desde la Unidad de Asesoramiento y Evaluación:** Florencia Sanz

**Asesoramiento:** Romina Hortegano

**Coordinación institucional del proyecto:** Manuel García Rey

## Resumen ejecutivo

En el marco de los esfuerzos por mejorar la retención estudiantil en la Facultad de Ciencias Sociales, este proyecto se propuso avanzar en la elaboración de programas por módulo en el Ciclo Inicial, centrando el trabajo en dos módulos clave del primer año: Introducción a las Ciencias Sociales y Métodos Aplicados a las Ciencias Sociales. A partir de la pauta institucional aprobada en 2021 y en diálogo con el Plan de Estudios 2009, se buscó fortalecer la coherencia curricular y la coordinación docente, con miras a mejorar próximamente la experiencia formativa de las y los estudiantes que ingresan a la Facultad.

El punto de partida fue el diagnóstico de una baja articulación entre las actividades curriculares que componen los módulos, escaso reconocimiento de la lógica modular en la práctica docente y cierta desconexión entre los cursos ubicados en el primer y segundo semestre de la trayectoria en FCS. A través de un relevamiento a docentes, análisis de programas de curso, de pautas de evaluación de curso elaboradas por los equipos docentes y de evaluaciones estudiantiles, se confirmó la necesidad de generar mayores espacios de planificación compartida y reflexión pedagógica.

Durante el segundo semestre de 2024 se desarrollaron una serie de instancias de trabajo colaborativo, talleres de formación y reuniones sistemáticas entre equipos docentes, coordinaciones institucionales y actores que brindaron asesoría pedagógica. Este proceso permitió construir colectivamente los borradores de programas por módulo, definidos no como la simple suma de los cursos que los integran, sino como dispositivos con propósitos formativos claros, contenidos articulados y orientaciones pedagógicas comunes. Se trabajó sobre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, se discutieron marcos epistemológicos compartidos y se ensayaron herramientas de evaluación transversales.

Uno de los principales logros del proyecto fue habilitar espacios inéditos de intercambio pedagógico entre docentes, visibilizando la potencialidad de los módulos para mejorar la experiencia estudiantil desde una perspectiva integrada. Los programas elaborados no sólo orientan la enseñanza, sino que funcionan como horizonte común para futuras revisiones curriculares, promoviendo una lógica de formación coherente y articulada.

Al mismo tiempo, la experiencia deja importantes desafíos. La sostenibilidad del trabajo modular requiere recursos institucionales, reconocimiento del tiempo docente invertido y

mecanismos de coordinación estables. También es necesario considerar cómo los acuerdos alcanzados se traducen en la práctica cotidiana y cómo se hace visible la lógica modular para estudiantes y docentes.

Este informe sistematiza el proceso transitado, recupera los aprendizajes construidos y plantea recomendaciones concretas para continuar fortaleciendo la planificación modular como herramienta clave en el tránsito por los primeros años de la formación universitaria en FCS.



## 1. Introducción y contexto

El Plan de Estudios 2009 de la Facultad de Ciencias Sociales establece el módulo como unidad curricular básica, que debe tener «objetivos específicos, contenidos generales precisos y asignación de créditos» y mantener «coherencia teórica, temática, metodológica o bien tener un carácter integral». Dado que mejorar la experiencia de cursado de los estudiantes en su primer año de Facultad es fundamental para fomentar la retención estudiantil, se propuso realizar una revisión curricular, identificando a los módulos del Ciclo Inicial como el ámbito más apropiado para este trabajo.

En este sentido, una de las líneas de recomendación derivadas de la Evaluación del Plan de Estudios 2009 señala la pertinencia de diseñar mecanismos que aumenten los niveles de coordinación intrainstitucional y, concretamente, se marca la necesidad de mejorar los niveles de articulación entre y dentro de los vectores y los módulos. Así, el objetivo n° 7 del Plan de Acción para la Mejora de la Enseñanza (2020-2023) (PAE) apunta a «definir orientaciones pedagógicas para la realización de las prácticas de enseñanza» y detalla algunas acciones a realizar al respecto, como construir acuerdos pedagógicos sobre la adecuación de contenidos y habilidades para los distintos módulos, y mejorar la coordinación entre e inter módulos. A partir de esta línea de acción, se elaboró una pauta de programa de módulo, la cual fue aprobada por el Consejo de FCS en setiembre del 2021<sup>6</sup>. Sin embargo, hasta el momento, la Facultad ha encontrado dificultades en avanzar en la planificación de los módulos, con la excepción de un proyecto piloto financiado por la CSE desarrollado por docentes del módulo «Políticas públicas, planificación y gestión» de la licenciatura en Trabajo Social de la FCS (Udelar).

Esta línea se propuso entonces tomar la pauta de programa de módulo para elaborar programas de dos de los módulos del Ciclo Inicial: Introducción a las Ciencias Sociales y Métodos aplicados a las Ciencias Sociales. Las actividades curriculares que componen estos módulos se encuentran casi enteramente en los primeros dos semestres de cursado, por lo que su adecuación y articulación puede tener impactos significativos en la experiencia de las y los estudiantes que recién ingresan a FCS. Los programas de módulos elaborados detallan las actividades curriculares que integran cada módulo y su aporte específico a éste, el marco teórico de referencia del módulo, sus propósitos en términos formativos, así como sus contenidos comunes y las orientaciones pedagógicas compartidas. Además de constituir un

---

<sup>6</sup> Resolución n° 1904 del Consejo de FCS del 02/09/2021

insumo fundamental para la planificación de la enseñanza, la elaboración de estos programas ofreció un espacio propicio para el diálogo y el intercambio entre docentes de Ciclo Inicial.

### **1.1. Fundamentación y vínculo con la retención estudiantil**

El abandono temprano de los estudios universitarios no es un problema nuevo, ni es exclusivo de nuestra realidad nacional (Arias Ortiz, 2011). La investigación internacional (Tinto, 1989) y nacional (Diconca, 2011; Boado, Custodio y Ramírez, 2011; Rey y Diconca, 2009; Fernandez y Cardozo, 2009) especializada en la materia ha dado cuenta de elementos endógenos relacionados con el diseño curricular y la experiencia estudiantil que han cobrado especial atención ya que conciernen a aspectos sobre los que las instituciones de educación superior podemos incidir directamente. La investigación antecedente da cuenta de la importancia de destinar esfuerzos y recursos a garantizar un tránsito fluido para los estudiantes a lo largo de sus trayectorias educativas, especialmente en los primeros años, que son claves para la posterior retención en el sistema. En una sistematización exhaustiva sobre investigaciones existentes sobre la materia, Boado, Custodio y Ramírez (2011, p. 11) analizan una serie de dimensiones que condicionan las probabilidades de abandono de los estudios universitarios, entre los que se identifican la «dimensión organizacional» y la «interaccional» que refieren a aspectos inherentes a la vida institucional y sobre los que se puede intervenir directamente para reducir el abandono. En un sentido similar, Rey y Diconca (2009) sostiene que, según la perspectiva de la teoría de la integración de los estudiantes a las instituciones educativas terciarias, «una buena vinculación con la propuesta curricular, la lógica organizacional, el clima institucional y los referentes académicos, resulta de primordial importancia para su permanencia» (p. 1). Investigaciones antecedentes dan cuenta de la importancia de prestar atención a factores vinculados a la calidad de la enseñanza universitaria para comprender el abandono escolar (Rey y Diconca, 2009) y el impacto positivo del clima organizacional sobre la persistencia en la educación superior (Fernandez y Carozo, 2009). En este sentido, Fernandez y Cardozo afirman: «Un clima general de motivación generado por un programa académico interesante, una práctica generalizada de aprendizaje colaborativo-grupal y una mayor participación individual en experiencias educativas diversas (salidas a terreno, prácticas, investigaciones) incrementa la probabilidad de persistir que tiene una persona, así como la disminuye una mayor presión académica individual» (p. 29).

El desarrollo de un programa por módulo busca mejorar la articulación curricular horizontal, es decir, la integración, el diálogo y la organización de los contenidos que forman parte del Ciclo

Inicial (CI), estableciendo las necesidades de formación de acuerdo a la pertinencia disciplinar y mejorando la coherencia teórica, temática y metodológica a la interna de los módulos. Por otro lado, la reorganización curricular de las actividades curriculares dentro de un programa de módulo común permite una mejor articulación vertical y una secuenciación de los contenidos fácticos, conceptuales, metacognitivos y procedimentales (Krathwohl, 2002), que son esenciales para la formación de los estudiantes de Ciencias Sociales.

Aunque la línea desarrollada aquí se circunscribe al Ciclo Inicial, se espera que, a mediano plazo, este sea un proceso que retroalimente a los equipos docentes y a la Comisión y Coordinación de Ciclo Inicial, con el fin de identificar potencialidades y oportunidades de mejora para trabajar de forma continua y articulada.

## **1.2. Resumen del trabajo desarrollado**

El presente proyecto se propuso trabajar en forma articulada entre los equipos docentes involucrados, la Coordinación del Ciclo Inicial, la Comisión Ciclo Inicial, la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE) y el Decanato, para elaborar el programa del módulo en cuestión en un período de seis meses. Este trabajo implicó, en primera instancia, una sistematización de los programas de las actividades curriculares de cada módulo, además de otros materiales, como las evaluaciones estudiantiles, la pauta de evaluación de cursos e información estadística sobre ingresos y actividad curricular. Por otra parte, se convocó a representantes de cada actividad curricular (AC) para discutir y construir acuerdos sobre diferentes aspectos pedagógico-didácticos con el objetivo de incrementar la coherencia teórica, metodológica y pedagógica de los módulos, y así poder mejorar la experiencia de cursado y colaborar con la retención estudiantil.

Nos propusimos trabajar en los siguientes ejes: asegurar el aprendizaje y práctica de competencias básicas y generar dispositivos diagnósticos sobre su nivel al iniciar y terminar los módulos; racionalizar la presentación de contenidos, asegurando su complementariedad y transferencia y evitando la repetición de temas y/o bibliografía; unificar criterios de evaluación y trabajar hacia una evaluación conjunta de módulo; evaluar la unificación del EVA de las AC de los módulos para facilitar el acceso a información; y socializar buenas prácticas didácticas entre los diferentes equipos docentes de cada módulo.

Finalmente, se elaboró un borrador de programa conjunto para cada módulo, siguiendo la pauta establecida en el PAE. En este sentido, los programas de módulos buscan constituir una

herramienta orientadora para estudiantes y docentes, pero al mismo tiempo se espera que su elaboración sirva para instalar espacios de intercambio, coordinación y colaboración permanentes a nivel de módulo, donde pueda desarrollarse discusiones de aspectos pedagógico-didácticos más profundos.

Para realizar este trabajo, se designó al interior de cada AC un representante que actuó como articulador entre el equipo docente y los espacios de intercambio y discusión al nivel del módulo. Se convocó a estos representantes, junto con los responsables de las AC, a reuniones periódicas para llevar a cabo la sistematización de materiales, la discusión sobre aspectos pedagógico-didácticos y la elaboración de programas mencionados.

### 1.3. Participantes del proyecto

El proyecto contó con la participación remunerada de un/a docente de cada AC integrante de los dos módulos en cuestión. Estos docentes actuaron como un nexo importante entre su AC y los espacios de discusión e intercambio a nivel del módulo. El módulo Introducción a las Ciencias Sociales contiene siete AC y el módulo Métodos Aplicados a las Ciencias Sociales contiene tres AC. Los coordinadores de cada módulo fueron los responsables de articular el trabajo, convocar a las reuniones, recolectar y sistematizar insumos, llevar la agenda de trabajo y colaborar con la síntesis del proceso, en diálogo permanente con los equipos docentes, espacios cogobernados, Decanato y unidades asesoras. Cabe destacar especialmente el trabajo de articulación de Decanato, la Coordinación de Ciclo Inicial y la Unidad de Asesoramiento y Evaluación, que brindó asesoramiento y apoyo a lo largo del proceso.

| Módulo Introducción a las Ciencias Sociales                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>La cuestión social en la historia:</b> Nicolás Figueredo</p> <p><b>Historia contemporánea de América Latina (HCAL) opción historia política:</b> Silvana Harriett</p> <p><b>HCAL opción Programa en historia económica:</b> Sebastián Boragno</p> <p><b>Poder, Estado y sistema político:</b> Alfonso Castiglia</p> <p><b>Principios de economía:</b> Andrea Doneschi</p> <p><b>Problemas del desarrollo:</b> Cecilia Muniz, acompañada Gaspar Medina y Reto Bertoni</p> <p><b>Sociedades modernas y desigualdades sociales.:</b> María Julia Morales</p> <p><b>Coordinación:</b> Gabriela González Vaillant</p> |

| <b>Módulo Métodos Aplicados</b>                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Estadística social:</b> Martín Peralta<br><b>Matemática I:</b> Cecilia González<br><b>Metodología de la investigación:</b> Paola Mascheroni<br><br><b>Coordinación:</b> Gastón Díaz Steinberg                                                       |
| <b>Coordinación institucional del proyecto:</b> Manuel García Rey (Decanato)<br><b>Coordinación Ciclo Inicial:</b> Mariana Fry<br><b>Apoyo desde la Unidad de Asesoramiento y Evaluación:</b> Florencia Sanz<br><b>Asesoramiento:</b> Romina Hortegano |

#### 1.4. Pauta del programa de módulo

La pauta del programa de módulo (PPM) se presenta en el anexo 8 del *Plan de acción para el desarrollo de la enseñanza* y propone una estructura que permite organizar de forma coherente la propuesta pedagógica de cada módulo del Plan de Estudios. Ver Anexo 1.

En primer lugar, establece la necesidad de identificar las unidades curriculares que lo integran y explicitar el aporte específico que realiza cada una al conjunto. A continuación, se plantea la construcción de un marco referencial que sirva como fundamento del módulo, compuesto por tres dimensiones: una dimensión curricular, que recupera los objetivos y contenidos establecidos en el Plan de Estudios; una dimensión epistemológico-disciplinar, que define el enfoque conceptual desde el cual se abordarán los saberes; y una dimensión pedagógica, que orienta las decisiones didácticas y metodológicas. Sobre esa base, se deben formular los propósitos del módulo, entendidos como las metas formativas que se espera alcanzar. Estos propósitos pueden incluir tanto objetivos curriculares y de enseñanza como los resultados de aprendizaje que se busca promover en los estudiantes.

En relación con los contenidos, la pauta sugiere que, partiendo del marco general del Plan de Estudios, cada módulo defina sus propios contenidos concretos, organizados en tres tipos: conceptuales (ideas, hechos, teorías relevantes), procedimentales (habilidades y saberes prácticos) y actitudinales (valores, disposiciones y posicionamientos éticos).

Asimismo, la pauta ofrece orientaciones pedagógicas generales para guiar el trabajo docente. Estas incluyen la selección diversa de contenidos, la integración de funciones y disciplinas, la articulación entre teoría y práctica, la promoción de la autonomía estudiantil y la implementación de un sistema de evaluación integral. Esta evaluación debe contemplar tanto instancias formativas como sumativas, así como procesos de autoevaluación, evaluación entre pares y metacognición, con énfasis en la reflexión crítica sobre el propio aprendizaje.

Finalmente, se señala la importancia de prever mecanismos de funcionamiento y seguimiento del módulo, que permitan monitorear de forma sistemática el desarrollo de lo propuesto. Esto implica coordinar acciones entre las unidades curriculares, recabar evidencia del proceso y evaluar tanto las orientaciones pedagógicas como los resultados obtenidos, con miras a su mejora continua.

## **2. Descripción de las actividades realizadas**

### **2.1. Etapa 1: Diagnóstico y lanzamiento del trabajo**

Antes de dar comienzo al trabajo de revisión e intercambio pedagógico con los equipos docentes de las distintas actividades curriculares (AC) integradas en módulos, se realizó una fase preparatoria que resultó clave para orientar y fundamentar el proceso. Esta instancia inicial estuvo a cargo de dos coordinadores del trabajo por módulos y se desarrolló durante las semanas previas al primer encuentro con el equipo docente involucrado. El objetivo de esta etapa fue realizar un diagnóstico inicial sobre el grado de articulación entre las AC, la familiaridad de los equipos docentes con la estructura modular así como la percepción de estudiantes sobre la coherencia y coordinación existente entre AC en el Ciclo Inicial.

Como primer paso, se llevó a cabo un relevamiento detallado de los programas correspondientes a cada una de las AC participantes. En este análisis se identificaron objetivos generales y específicos, contenidos, modalidades de enseñanza y métodos de evaluación. Toda esta información fue sistematizada en una matriz comparativa, diseñada en una hoja de cálculo que facilitó la visualización de patrones, similitudes y posibles vínculos entre los diferentes cursos. Este instrumento se convirtió en una herramienta fundamental para promover el diálogo pedagógico entre docentes de asignaturas distintas pero vinculadas por un mismo módulo y fue un punto de partida fundamental para dinamizar el intercambio inicial.

Paralelamente, analizamos tanto las pautas de evaluación de cursos elaboradas por los equipos docentes como las evaluaciones estudiantiles disponibles de los cursos implicados. Este análisis se centró en detectar referencias explícitas o implícitas a los módulos—es decir, si los estudiantes y docentes evidenciaban conciencia de estar participando en una estructura modular—, así como en identificar posibles carencias o dificultades señaladas por los estudiantes que pudieran estar relacionadas con aspectos pedagógicos, de articulación o de enfoque en la enseñanza.

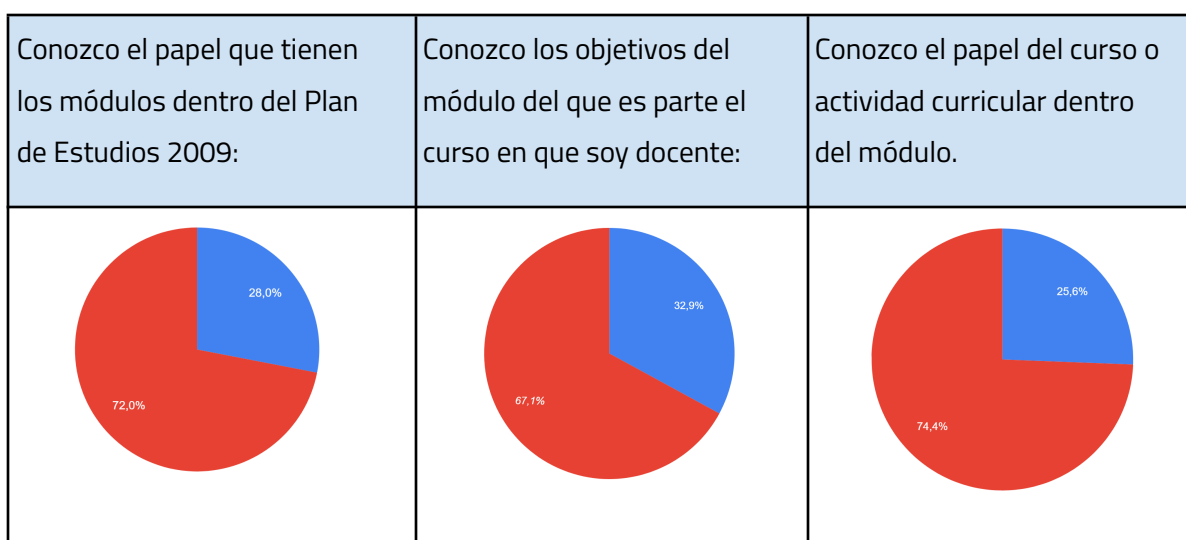
Con respecto a las pautas de evaluación de cursos por parte de los equipos docentes, para una pregunta que solicita reflexiones por parte de éstos equipos en relación a los objetivos propuestos en el programa del curso y en el programa del módulo, no encontramos referencias al módulo en ninguna de las 11 AC relevadas. Otra pregunta sobre valoraciones de la integralidad en el curso y su aporte al módulo, encontramos respuestas del tipo: «No corresponde» y «Entendemos que, por las características de la asignatura, no corresponde responder esta pregunta». Otras respuestas aludían a conexiones naturales entre la AC de los módulos, por ejemplo, uno decía «las y los estudiantes realizan vínculos naturalmente entre las diferentes unidades y el módulo introductorio de las Ciencias Sociales». Otra respuesta, más aspiracional, declaraba que «una oportunidad de mejora está vinculada a la conexión y el diálogo con otras unidades curriculares [sic] (La cuestión social, por ejemplo, comparte algunos conceptos y temas) para aunar mucho más los criterios y lograr cierta coherencia en los objetivos y propuestas de evaluación». Las evaluaciones de las AC por parte de los equipos docentes dan cuenta de falta de conocimiento sobre el rol de los módulos en la planificación de la enseñanza en general, así como del papel que desempeñan sus respectivas AC dentro de éstos módulos.

El análisis de las evaluaciones estudiantiles de la Facultad para el año 2023 de las AC que integran el Ciclo Inicial arroja resultados que dan cuenta de algunas falencias a la hora de garantizar un clima organizacional positivo que logre motivar a los estudiantes. Por ejemplo, frente a la afirmación «Me siento satisfecho/a con lo aprendido en la asignatura» se constata que en general entre 20 y 30% de los estudiantes no tienen una valoración positiva. Por otro lado, las encuestas estudiantiles dan cuenta de un nudo crítico respecto a las evaluaciones. Frente a la afirmación «La propuesta de evaluación fue presentada en forma clara y sin ambigüedades», existiendo gran heterogeneidad entre las AC, llegando la valoración neutra o negativa hasta un 40% de los estudiantes.

Por otro lado, como parte de esta etapa preparatoria, se elaboró y difundió una encuesta dirigida a todos los docentes de las AC involucradas. El objetivo fue relevar información básica sobre su trayectoria profesional (años de experiencia docente, tiempo en el curso, nivel de formación y formación pedagógica) y conocer su grado de familiaridad con la estructura modular del plan de estudios, así como con los objetivos y la lógica de funcionamiento del módulo en el que se inserta su curso. Asimismo, la encuesta incluyó preguntas orientadas a explorar el nivel de planificación conjunta y trabajo pedagógico dentro de cada equipo docente, a fin de detectar posibles espacios de fortalecimiento y articulación. También se indagó en la percepción de los docentes sobre la propuesta de trabajar a nivel de módulo, así como sus valoraciones y comentarios generales respecto a aspectos pedagógicos que consideren relevantes compartir en esta instancia. De una población potencial de alrededor de 120 integrantes de las AC involucradas, obtuvimos respuesta de 81 docentes, 10 de ellos siendo responsables de cursos.

Los resultados de la encuesta arrojaron insumos valiosos para comprender la situación inicial del trabajo por módulos desde la perspectiva docente. Con respecto al grado de familiaridad con la estructura modular del Plan de Estudios, un 72% de los encuestados afirmaron tener conocimiento. Preguntas referentes al nivel de conocimiento sobre el módulo al que su AC pertenece, y el papel de ese AC dentro del módulo, obtuvieron niveles similares (67% y 74%, respectivamente). Estos resultados darían cuenta de un nivel de conocimiento, desde lo enunciativo al menos, bastante generalizado sobre los módulos como estructura básica de la currícula en la Facultad.

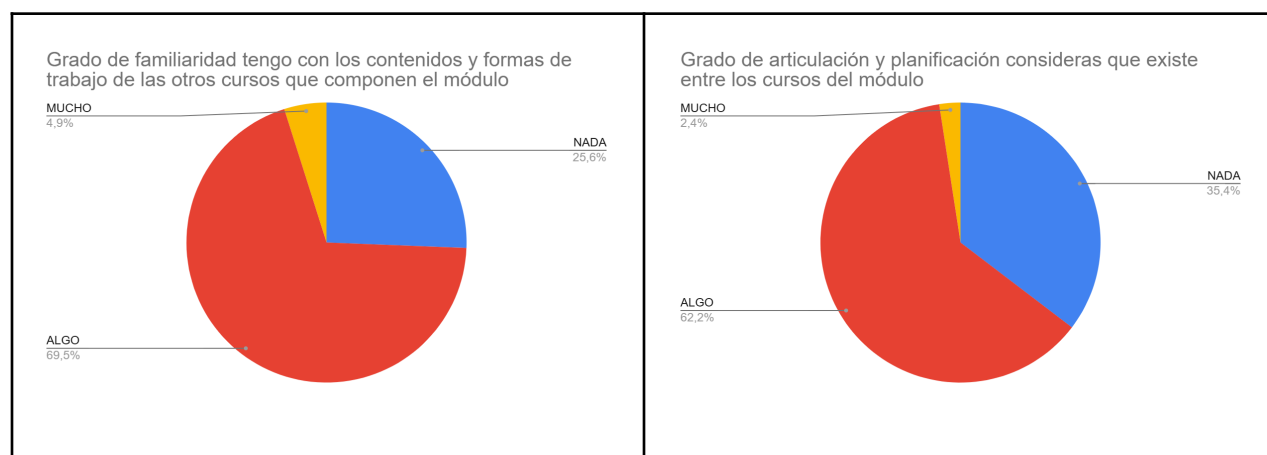
**Figura 1: Percepción sobre el rol y objetivo de los módulos**





Por otra parte, se buscó evaluar hasta qué punto, más allá de los módulos, existía conocimiento sobre el contenido y formas de trabajo de otros AC del Ciclo Inicial, así como la existencia de espacios de coordinación y planificación colaborativa. En este sentido, parece alarmante el alto porcentaje de docentes que respondieron «nada» frente a las preguntas sobre el grado de familiaridad y articulación con otros cursos del módulo (26% y 35%, respectivamente) y el bajísimo porcentaje que, como contracara, respondieron «mucho» (5% y 2%, respectivamente) a las dos preguntas. Estos datos refuerzan la percepción de que, al inicio del proyecto, existía un conocimiento relativamente bajo del funcionamiento integral de los módulos, así como un nivel de articulación entre cursos que, si bien presente en algunos casos, se percibía como limitado en términos generales. Estos hallazgos contrastan con el grado de planificación y trabajo en equipo que los docentes valoraron como positivo al interior de sus AC. En las respuestas abiertas varios de los docentes destacaron que veían como primordial poder «propiciar la coherencia pedagógica» en palabras de un/a docente. Entre los varios motivos destacados para profundizar la articulación entre los módulos se mencionaron lo fundamental de «brindar a los estudiantes una mirada integrada, complementaria y no superpuesta», «propiciar la coherencia pedagógica» y «que no se superponga en contenidos y permita hilvanar saberes». Por otro lado, se destacó el valor que la planificación al interior de los módulos tiene para los equipos docentes ya que «otorga una mejor perspectiva a los docentes del lugar que ocupa la asignatura en la formación global de estudiante». Y se lamentó, en otros casos, que «son muchas veces los propios estudiantes los que hacen las conexiones por nosotros».

**Figura 2 y 3: Grado de familiarización con otros módulos y grado de articulación y planificación entre módulos**



A partir de este diagnóstico preliminar, el trabajo de revisión e intercambio se propuso justamente como una oportunidad para fortalecer los vínculos pedagógicos entre las distintas AC, promover una mirada compartida sobre los objetivos de cada módulo y alentar instancias de planificación más coordinadas. Con el objetivo de evaluar en qué medida este proceso contribuyó a modificar las percepciones docentes sobre el trabajo modular, se prevé realizar una segunda edición de la encuesta al finalizar el proyecto, lo que permitirá identificar avances, desafíos persistentes y posibles líneas de acción a futuro.

Finalmente, se preparó y convocó una reunión inicial con los coordinadores de cada AC, así como con los representantes designados para participar en el proceso. En este primer encuentro se presentó el proyecto, se introdujo la lógica de trabajo modular y se compartió el material sistematizado en la fase de relevamiento. Para acompañar la instancia, se elaboraron dos recursos específicos: una presentación que introducía los objetivos del proyecto, presentaba la pauta del programa de módulo y socializaba los principales hallazgos del relevamiento previo, y un disparador para el trabajo en subgrupos, centrado en los resultados de la encuesta a los docentes. Esta dinámica de taller buscó habilitar un espacio de reflexión colectiva sobre el estado actual del trabajo por módulos y sus desafíos, promoviendo desde el inicio una actitud participativa y abierta por parte de los actores convocados.

Aunque los datos dan cuenta de un grado relativamente alto de familiarización con los módulos, el trabajo con los equipos docentes y las valoraciones cualitativas que emergieron en los talleres con docentes relativizan este grado de conocimiento. En ese sentido, uno de los grupos reflexiona: «En cuanto a la familiaridad con los contenidos y las formas de trabajo, y el grado de articulación, nos llama la atención el alto porcentaje de personas que contesta “algo”. Quizás es un poco ambigua esa categoría o refleja la deseabilidad en la respuesta. Va un poco en contra de nuestra experiencia sobre la [escasa] familiaridad que tenemos con los programas de los otros cursos del módulo y la falta de instancias de coordinación entre los cursos (más allá de las fechas de parciales)».

Por otro lado, durante este encuentro, los docentes problematizan el porcentaje de colegas que respondieron «algo» acerca del grado de familiarización con los otros AC del módulo, expresando dudas sobre la naturaleza de esa familiaridad y sus fuentes. Al decir de uno de los grupos: «nos llama la atención el alto porcentaje de quienes tienen “algo” de familiaridad con contenidos, formas de trabajo y grado de articulación entre cursos. Nos preguntamos la fuente de la información: ¿el diálogo informal con estudiantes o con otros

docentes?». Por otro lado, surgieron cuestionamientos sobre los porcentajes de quienes responden que no existe «nada» de articulación y planificación, así como de las condiciones necesarias para propiciar esos intercambios. «Nos preguntamos si se están generando los espacios de intercambio entre docentes, si hay tiempo, disposición, etc.».

La encuesta docente, así como los intercambios de la reunión inicial, ofrecieron, asimismo, algunos insumos interesantes para identificar posibles retos o barreras que, desde la mirada docente, podrían surgir al impulsar un trabajo de planificación por módulos. Entre los aspectos destacados en varias respuestas aparecieron:

- a) Factores vinculados al *escaso tiempo* del que disponen los docentes para tareas vinculadas a la planificación y coordinación docente. En palabras de los docentes: «ya lleva mucha coordinación de por sí (el curso). Agregar más niveles de coordinación me parece un desincentivo para los docentes de este curso». «El tiempo de gestión y coordinación en el Ciclo Inicial ya es bastante, si coordinar entre cursos agrega más tareas a las/os docentes no parece muy viable».
- b) Factores vinculados a *culturas disciplinarias*, perspectivas diferentes y dinámicas de poder que pueden dificultar el diálogo y el arribo a consensos: «No deberían haber problemas en desarrollar abordajes multi e interdisciplinarios para abordar los módulos del CI... las dificultades surgen a raíz de concepciones disciplinares estancas y posiblemente por cuestiones de luchas de poder en los diferentes colectivos docentes».
- c) Factores vinculados a dar *sostenibilidad al proyecto* a largo plazo: «Una dificultad puede ser cómo mantener la coordinación entre materias una vez se termine este proyecto. Se tendría que dejar un mecanismo de coordinación o acuerdos establecidos fáciles de mantener en el tiempo».

Más allá de las dificultades identificadas, en general el diagnóstico inicial dio cuenta de una percepción de relevancia y necesidad de la tarea por delante ya que la posibilidad de trabajar en el programa del módulo parecía ofrecer una oportunidad poderosa para propiciar diálogos y espacios de coordinación necesarios. Al decir de un/a docente en la encuesta inicial: «Puede mejorar la calidad de la enseñanza a través de compartir buenas prácticas, unificar criterios de evaluación para que el estudiante entienda mejor qué y por qué se evalúa, construir acuerdos acerca de las competencias básicas que queremos brindar, mejorar la coherencia de los

contenidos entre cursos. Más allá de los aspectos específicos, creo que la coordinación a nivel de módulo puede generar discusión pedagógica que hoy falta».

## **2.2. Etapa 2: Trabajo en elaboración del programa por módulo**

La experiencia de elaboración de los borradores de los programas de los módulos tuvo lugar principalmente en el segundo semestre del 2024 y se desarrolló a partir de una serie de instancias complementarias entre sí. En primer lugar, se desarrollaron reuniones de trabajo, intercambio y discusión por parte de todos los docentes participantes del proyecto, especialmente en el lanzamiento y cierre. En segundo lugar, se realizaron instancias de trabajo periódicas entre los representantes de los equipos docentes de las AC participantes de cada módulo. Finalmente, hubo instancias de desarrollo profesional, a cargo de una especialista en materia de planificación curricular en educación terciaria (Romina Hortegano), que propiciaron espacios de intercambio y formación para los equipos docentes participantes y que informaron, a su vez, del trabajo en curso.

Tras la reunión de lanzamiento, el trabajo dentro de cada uno de los módulos Introducción a las Ciencias Sociales y Métodos aplicados a las Ciencias Sociales se desarrolló en paralelo, con espacios de coordinación sistemática entre los coordinadores de cada subgrupo, con el objetivo de garantizar coherencia y cruces entre los desarrollos realizados.

Un primer momento del trabajo (setiembre 2024) estuvo destinado a propiciar instancias de trabajo colaborativo y fomentar miradas transversales entre los cursos que componen cada uno de los módulos. Se basó en el trabajo inicial de análisis de los programas de cada curso, que, como mencionamos, se focalizó en los objetivos generales y específicos, los contenidos abordados, las modalidades de enseñanza y aprendizaje y las propuestas de evaluación. Por otro lado, se sistematizó el cronograma de trabajo general dentro de cada uno de los cursos y la carga horaria y de lecturas requeridas, con el objetivo de visualizar las expectativas académicas de un estudiante realizando las asignaturas correspondientes a cada semestre. Este trabajo permitió identificar convergencia y redundancias, así como reflexionar acerca de las experiencias de enseñanza y aprendizaje ofrecidas, a partir de trayectorias estudiantiles posibles.

En el caso del módulo Introducción a las Ciencias Sociales, una mirada exhaustiva de los insumos de cada programa permitió dar cuenta de un interés compartido por desarrollar una visión crítica y reflexiva, con un enfoque interdisciplinario que permita aplicar los conceptos

clave de las ciencias sociales en contextos diversos, con un fuerte anclaje en el contexto histórico y social. Además, se acordó que había en todos los cursos una intención de desarrollar habilidades académicas y la capacidad para analizar problemas y explorar soluciones desde un marco teórico riguroso que contemple pluralidad de perspectivas. Una docente destacó el valor de la heterogeneidad de miradas en este ciclo introductorio: «No tendría que ser una cuestión de nosotros decir, seguimos tal teoría o tales teoría, sino que justamente es brindar al estudiante muchas visiones, las principales, obviamente del Ciclo Inicial. No le vas a dar todas las visiones, pero cómo introducir las principales visiones, algo así de todas las disciplinas».

En el caso del módulo Métodos Aplicados a las Ciencias Sociales, se destacó una orientación explícita hacia el análisis y la resolución de problemas propios de las ciencias sociales y la reflexión epistemológica, promoviendo una integración entre contenidos conceptuales y herramientas técnicas, así como el desarrollo de habilidades analíticas, interpretativas y críticas. Los programas de los cursos de ambos módulos comparten la necesidad de aportar a la formación de una base sólida para el Ciclo Avanzado posterior, cumpliendo así una función propedéutica. Del trabajo realizado, los docentes destacaron «las muchas conexiones», «los objetivos transversales de enseñanza existentes», el «énfasis en las habilidades y competencias», así como similitudes en las formas de enseñar y evaluar (referencias a didácticas de aprendizaje basada en problemas y al trabajo colaborativo).

Una conclusión fundamental de este trabajo de visualización de cada curso en relación a los otros que componen el módulo, es que fue importante para establecer algunos acuerdos iniciales. Se consensuó sobre lo importante que es poder racionalizar contenidos, evitar repeticiones y fomentar instancias de articulación y coordinación entre cursos.

Así, por ejemplo, un docente identificó superposiciones entre los contenidos abordados en su curso y otras asignaturas del mismo semestre. Otra docente concluyó: «Percibo que hay posibilidades dentro del curso de incorporar al análisis histórico con mayor sistematicidad los conceptos utilizados en -otras asignaturas-, con el cuidado de utilizarlos en sintonía con las definiciones o conceptualizaciones trabajadas en estos cursos y si las definiciones son diferentes presentar el panorama diverso y hacer explícitas las conexiones, en la similitud y en la diferencia».

Otra actividad que se realizó durante las instancias de trabajo iniciales fue analizar e intercambiar sobre la PPM. Para ello, se invitó a los docentes representantes de cada una de

las AC a revisar su propio programa de curso a la luz de la pauta del programa por módulo y realizar anotaciones preliminares sobre preguntas, conexiones e inquietudes emergentes. De este encuentro surgieron inquietudes sobre las dificultades iniciales de acceso en relación a comprender qué es lo que se espera exactamente en cada ítem y dificultades vinculadas a las diferencias entre los distintos elementos propuestos. Sin ánimo de agotar los intercambios que tuvieron lugar en dicha instancia, compartimos algunas de las preguntas que emergieron: «¿Qué diferencia hay entre marco referencia curricular, epistemológico-disciplinar y pedagógico?», preguntó un docente del módulo Métodos Aplicados. «¿Hay intención de instalar un marco curricular común en la FCS?» cuestionó otro del módulo Introducción a las Ciencias Sociales. ¿Qué capacidades y conocimientos son requeridos por las carreras? ¿Cómo podemos conocer estas demandas? ¿Las asignaturas del módulo realmente responden a estas demandas? ¿Qué son las «competencias» vs. «habilidades»?

Una de las discusiones más interesantes que se procesó fue sobre el propósito y alcance del programa por módulo: si debía ser una síntesis de los aportes relativos de cada uno de los cursos que lo integran (abordaje más inductivo) o, por el contrario, si debía tener un alcance aspiracional y proyectivo que permitiera definir líneas de acción a futuro (abordaje más deductivo). En otras palabras, ¿es el módulo más que la suma de las partes? Se acordó que el objetivo del programa del módulo es justamente otorgar coherencia a la planificación dentro de los diversos cursos e identificar líneas transversales comunes y objetivos globales a los que se aspira el estudiantado llegue luego de transitar el módulo completo. En palabras de Romina Hoertegano, durante una de las devoluciones realizadas al equipo: «se debería trazar un horizonte al cual luego los cursos aportan».

Gran parte de los intercambios de este primer encuentro se centraron en el propósito de cada uno de los módulos. En el caso del módulo Métodos Aplicados, durante el intercambio se identificaron los siguientes aspectos transversales: a) Capacidad de reflexión y crítica; b) Comprensión y formulación de problemas; c) Diseño de investigación (etapas lógicas de la investigación social y las decisiones asociadas a ellas). Se acordó sobre la importancia de incentivar la capacidad de reflexión y comprensión del estudiante sobre la función epistemológica en el proceso de investigación científica en las ciencias sociales, así como presentar los diferentes enfoques teóricos conceptuales y los abordajes metodológicos de investigación en ciencias sociales. Se destacó asimismo la importancia de presentar algunos debates centrales relacionados con la epistemología, la lógica de la investigación, el diseño de estudio, la operacionalización de conceptos y la factibilidad de la investigación en ciencias

sociales y la necesidad de evitar asociación entre métodos y un enfoque netamente cuantitativo.

En el caso del módulo Introducción a las Ciencias Sociales se destacó dentro de los propósitos la importancia de «promover» el pensamiento crítico y ofrecer un panorama de las diferentes disciplinas. Asimismo se enfatizó la relevancia de combinar elementos curriculares conceptuales y otros procedimentales, es decir, considerar tanto contenidos como los procesos de aprendizaje. Inicialmente se esbozó una idea general que da cuenta de la síntesis a la que se arribó luego de intercambio: «Introducir al estudiante a los conceptos y teorías esenciales para comprender las dinámicas sociales, económicas, políticas e históricas, así como considerar qué podría hacer el estudiante con estos conceptos y teorías: habilidades, actitudes, competencias». Esto en sintonía con los procesos de revisión de programas de educación superior en la región y en Iberoamérica que, en concordancia con organismos internacionales de educación, como la UNESCO, han puesto un énfasis marcado en el desarrollo de competencias y habilidades transversales (Riveros, 2025; Egido Gálvez, 2022). Dentro de los propósitos aparecieron varios verbos de instrucción como describir, identificar, discutir, colaborar, que luego permitirían operacionalizar este propósito en objetivos de aprendizaje más concretos.

En ambos grupos se arribó a la necesidad de articular cabalmente el trabajo en los programas por módulo con los objetivos estipulados dentro del Plan de Estudios y de la Ordenanza de Grado. Estos documentos reflejan, entonces, una visión del estudiante como un sujeto activo, reflexivo y comprometido con su entorno social, con capacidad para aprender de manera autónoma. Se enfatiza una formación integral que articule conocimientos teóricos, capacidades prácticas, destrezas metodológicas y compromiso ético, en estrecha vinculación con los procesos de investigación y extensión universitaria. En uno de los grupos se señaló: «Docente 1: Desde el momento que hablaste sobre la construcción del conocimiento y la enseñanza activa, lo que pusimos de la ordenanza, ya hay un rol perfilado, digamos que no puede ser un rol expositivo magistral, digámoslo. Eso no quiere decir que no haya un momento de exposición, pero que en realidad el rol es de facilitador de la construcción del conocimiento (...). / Docente 2: ¿qué querés decir? ¿que se desprende del marco curricular el propósito? Habría que revisar lo que pusimos en el marco curricular (...). A mí me cuesta aprender las diferencias, digamos». El intercambio da cuenta, además de los insumos considerados en la elaboración del documento, del proceso iterativo que se generó.

Asimismo, para considerar el marco de referencia, cada subgrupo analizó y discutió los objetivos y contenidos delimitados dentro del plan de estudios para cada uno de los módulos, que se detallan a continuación a modo de insumo.

**Figura 4: Fragmentos del Plan de Estudios**

**Fragmento del plan de estudios relativo a objetivos del Módulo Introducción a las Ciencias Sociales.**

Objetivo:

El conjunto de actividades curriculares que conforman este módulo tienen por objetivo que la/el estudiante se inicie en algunos de los posibles abordajes que se desarrollan en el campo de las ciencias sociales.

Contenidos:

Este módulo contendrá actividades formativas que introduzcan a las y los estudiantes en los abordajes teóricos y grandes paradigmas para la comprensión de la realidad social, y a los grandes tópicos de las distintas ciencias sociales. Estas actividades formativas contribuirán a introducir a los estudiantes en las distintas disciplinas que se cultivan en la Facultad.

**Fragmento del plan de estudios relativo a objetivos Módulo Métodos Aplicados a las Ciencias Sociales.**

Objetivo:

Las actividades curriculares que integran este módulo tienen por objetivo que la/el estudiante adquiera conocimientos en base a los cuales pueda desarrollar el estudio de métodos y técnicas propias de la labor del cientista social.

Contenidos:

Este módulo brindará conocimientos básicos en herramientas cuantitativas y cualitativas para el análisis social, así como ámbitos de reflexión sobre el problema del objeto y el método de las ciencias sociales. Algunas actividades que, a modo de ejemplo, podrán integrar este módulo son: matemática para las ciencias sociales, conceptos básicos de estadística, metodología de la investigación social, epistemología, etc.



Tras considerar el propósito y marco de referencia de cada uno de los módulos, se acordó que el punto de entrada más fácil a la elaboración del programa por módulo serían los contenidos. Es interesante en este sentido que la forma de abordaje de la pauta fuera, en cierta medida, «de abajo hacia arriba» ya que los contenidos brindaban un anclaje concreto a partir del cual luego identificar otros aspectos pedagógicos y epistemológicos. Acordamos a éstos efectos trabajar en una tabla con tres columnas (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales) y considerar, primero individualmente, elementos fundamentales esenciales como perfil de egreso del módulo (al terminar queremos que los estudiantes sepan qué... sepan hacer... sepan ser...). Estos insumos fueron el foco de trabajo de un encuentro específico (octubre 2024), donde partimos además de algunas referencias bibliográficas recomendadas por la asesora pedagógica y el equipo de la Unidad de Asesoramiento y Evaluación, que nos ayudaron a pensar sobre los elementos de diseño curricular del programa por módulo (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992; Orozco, 2019). El objetivo de intercambiar a partir de estos tres tipos de contenidos era justamente ir más allá de lo fáctico, que podía ofrecer barreras para identificar aspectos comunes, y poner la mirada en las comprensiones, actitudes y habilidades esenciales para completar el Ciclo Inicial de la Facultad. Los contenidos de los dos módulos fueron, siguiendo la pauta de módulo y en articulación con la propuesta de los autores Díaz Barriga y Hernández (2002: 52), organizados en:

- Contenidos conceptuales (*Saber qué...*): Conceptuales: En referencia a ideas, conceptos y relaciones esenciales para desarrollar la comprensión y el conocimiento.
- Contenidos procedimentales (*Saber hacer...*): Procedimentales/habilidades: Destrezas y capacidades ligadas con el saber hacer que ayudan a movilizar y relacionar otros contenidos.
- Contenidos actitudinales (*Saber ser...*): Actitudes: Disposiciones y posiciones ligadas a escalas de valoración y aspectos axiológicos.

Algunas discusiones interesantes que surgieron a partir de trabajar en los contenidos estuvieron vinculadas a sí realizar acuerdos de «mínimo o de máximo», es decir, si el foco debía estar puesto en establecer una base mínima para finalizar el módulo o en umbrales más aspiracionales. A su vez, el intercambio permitió volver a pensar en las trayectorias estudiantiles, en retos identificados de la formación en bachillerato y en nuevas demandas asociadas a la irrupción de la inteligencia artificial y habilidades fundamentales como la

alfabetización mediática y el desarrollo de competencias digitales en la educación terciaria de hoy en día.

En el mes de noviembre ambos equipos docentes trabajaron en subgrupos más pequeños con el objetivo de avanzar en la incorporación de insumos en las diferentes secciones del programa de módulo. Se realizaron una serie de encuentros de socialización de los avances, incorporando aportes de colegas, con el objetivo de poder finalizar el año con un borrador de módulo completo, que tuviera aportes sobre cada uno de los ítems que lo componen. Fue especialmente interesante el ítem relativo a seguimiento y sostenimiento del funcionamiento del módulo, ya que permitió identificar algunas acciones concretas que podían llevarse a cabo para dar continuidad al trabajo realizado, que retomaremos en la próxima sección.

Por otro lado, el 31 de octubre y el 21 de noviembre tuvieron lugar dos instancias de formación pedagógica durante un taller titulado «Avanzando hacia un programa por módulo: planificación, articulación y coordinación entre asignaturas del Ciclo Inicial» a cargo de la especialista en educación Romina Hortegano. El primer encuentro se focalizó en explorar aspectos fundamentales relativos a la enseñanza y el aprendizaje, tomando el programa de módulo como punto de partida. En el segundo encuentro se trabajó sobre la evaluación de aprendizajes, tomando como contexto la introducción de la nueva escala de calificaciones de la Udelar, y la relación entre los propósitos establecidos y las modalidades de evaluación. El foco del segundo encuentro estuvo, entonces, en las orientaciones pedagógicas, con énfasis especial sobre la evaluación ([aspecto 4 de la PPM](#)).

A continuación, se sintetizan algunos de los ejes principales que surgieron del intercambio en ambos talleres con el objetivo de dar cuenta de algunos lineamientos que informaron la elaboración de programas de cada uno de los módulos. Cabe destacar que la invitación a participar de estos talleres fue extendida a los responsables de todos los cursos que integran ambos módulos, así como a los docentes de cada uno de los cursos que pudieran estar interesados, además de los representantes de cada AC que participaron del proyecto.

La función del módulo: Desde un comienzo, en estas instancias se enfatizó la importancia de que el módulo tenga un marco curricular claro, donde se explicita cómo contribuye al perfil del egresado y cómo se inserta en el trayecto formativo. Se hizo hincapié en que el programa de módulo no es una simple suma de los programas de las AC que las engloba. Se destacó, por otro lado, la necesidad de definir el marco epistemológico y disciplinar desde el cual se

organizan los contenidos, con una postura explícita (sea convergente o plural) respecto a teorías y enfoques. En relación a este punto surgió una discusión interesante sobre la visión didáctica expresada en el Plan de Estudio y la realidad cotidiana que se experimenta en las clases de la Facultad. También se discutió sobre el sentido interdisciplinario de los módulos como apuesta institucional, evitando la fragmentación disciplinaria y favoreciendo vasos comunicantes entre cursos y por otro lado, la falta de espacios de integración y articulación entre cursos en la experiencia concreta de los estudiantes.

La transcripción del intercambio que se generó en uno de los grupos, aunque extensa, da cuenta sobre visiones tensionadas sobre el real alcance del carácter interdisciplinario de los módulos en cuestión. Este intercambio se procesó en uno de los grupos de trabajo (del módulo Introducción a las Ciencias Sociales) y luego fue retomado en el mencionado taller:

*Docente 1: En realidad, pensando que esto de la interdisciplina en realidad es como manteniendo cada unidad curricular sus objetos, digamos, de estudio específicos y sus procedimientos y procedimientos. Viendo los puntos en común, la multidisciplina. Creo que ahí ya es como la construcción de un objeto común al que nos tendríamos que acercar, digamos, de una manera. ¿o al revés?*

*Docente 2: Al revés. La multidisciplinariedad sería, para verlo como en un diagrama, más como cosas en paralelo, en la interdisciplina como que convergen (...). Yo creo que este módulo tiene un carácter multidisciplinario, porque no es que estamos generando un lenguaje común. Y digo que en realidad cada estudiante tiene las distintas materias y (...)*

*Docente 3: En realidad, lo que dices ahora es la transdisciplina.*

*Docente 1: Estaba pensando en eso. Sí.*

*Docente 3: La multidisciplina es hablar como de la sumatoria de las disciplinas, o sea, cada uno habla lo suyo y de acuerdo a eso que cada uno habló, se encuentra algo como el módulo, el programa digamos, y la transdisciplina es cuando se construye el objeto desde el inicio, entre todos.*

*Docente 4: Se diluyen las barreras disciplinarias, creo que la interdisciplina conserva la integridad de las disciplinas, pero hay un propósito común que no podría ser realizado sin los aportes de las disciplinas.*

*Docente 5: En el programa de módulo entonces, si es así, digamos, interdisciplina, es la mejor opción.*

*Docente 1 y 2: De acuerdo*

*(más adelante en la conversación...)*

*Docente 1: Nuestra aspiración es llegar a un abordaje interdisciplinario. Si es así, igualmente, el abordaje interdisciplinario no excluye lo disciplinar y lo podemos explicitar en esta diferenciación que que íbamos haciendo. Entonces, aspirar a un programa de módulo interdisciplinario a través del cual se abordan diferentes temáticas y problemas desde la mirada disciplinar. Pero en diálogo, digamos, esto habría que redactarlo de una forma más clara, pero las disciplinas están en diálogo en torno a diferentes asuntos que, bueno, que después tendremos que ver cuáles son para no forzar las cosas tampoco, ¿no? Y también para tener un programa aspiracional realista que, en definitiva, sea plasmable por los colegas, por todos cuando estamos frente a las clases, y en los cursos. Pero creo que sí, es interdisciplinario. Da esta idea de que el enfoque disciplinar estaría al mismo tiempo que el enfoque sobre algunos temas y problemas a ser definidos.*

Otro aspecto interesante del taller fue el trabajo que se consolidó en torno a enunciar propósitos amplios que orienten el sentido formativo del módulo, sin reducirlo a metas exclusivamente medibles. Se recuperaron aportes como los de Steinman (2020) y la taxonomía revisada de Bloom (Krathwohl, 2002) para construir objetivos que integren dimensiones cognitivas, críticas y éticas. Acordamos que un propósito bien formulado debía permitir comprender la lógica del módulo en su conjunto, dar cuenta de su articulación interna y proyectar el tipo de competencias que se busca desarrollar en los estudiantes. En este sentido, los docentes prefirieron hacer del programa de módulo un documento aspiracional que sirviera de brújula para informar las revisiones de los programas de las AC en una suerte de proceso de ida y vuelta entre módulo y las asignaturas que lo componen. En sintonía con esto, durante el proceso de trabajo una docente de uno de los módulos destacó la importancia de lograr ese equilibrio: «Me parece que está bien que acá es algo aspiracional. No es si solo ponemos lo que ya está. No tiene sentido lo que estamos haciendo, pero tampoco tener una aspiración demasiado ambiciosa, porque si no, no se va a lograr».

El lugar del módulo: También se remarcó la importancia de considerar el lugar del módulo en el trayecto formativo, las condiciones de cursado (como la masividad y el uso del EVA), y la

realidad diversa de los estudiantes que asisten a la Facultad. Más que una metodología única por curso, se discutió sobre cómo integrar la dimensión pedagógica del módulo en su conjunto, articulando lo disciplinar con las funciones universitarias. Se destacó el valor de evaluaciones formativas y transversales que acompañen el proceso de aprendizaje a lo largo del módulo, pero también se expresaron preocupaciones a ese respecto, sobre todo en relación a la masificación y las condiciones de trabajo docente que muchas veces dificultan diseñar e implementar pautas de evaluaciones formativas.

En relación con la evaluación, el segundo encuentro permitió trabajar, en modalidad de taller, en la elaboración de rúbricas a partir de los objetivos de cada uno de los cursos de los módulos. Este trabajo nutrió a su vez una reflexión sobre los propósitos y contenidos comunes y el fin de la enseñanza *del* aprendizaje, la enseñanza *cómo* aprendizaje y la enseñanza *para* el aprendizaje. En este sentido, una docente reflexionó, por ejemplo, sobre el valor formativo del uso de la rúbrica previo a la evaluación: «Para mí, lo que está bueno transparentar es qué queremos evaluar con esa prueba (...) si vos te das la rúbrica antes para los estudiantes, es clave, nos resultará muy útil (...) para que ellos vieran que si querían llegar a determinado nivel tenían que citar X cosas, tenían que tener tales requisitos del trabajo para llegar a un destacado. Y para el estudiante que quiere eso (...) es muy rico».

A partir del trabajo se identificaron una serie de dimensiones para la evaluación para cada una de las AC participantes (por ejemplo, «comprensión de textos»; «exploración de hipótesis»; «identificar variables»; «vinculación entre dimensiones y aplicaciones prácticas»; «construcción de gráficos»; «aplicación e interpretación»; «trabajo con fuentes primarias»; «mostrar comprensión»; «transferencia») y ellos permitió establecer prioridades curriculares, intercambiar sobre el vínculo entre propósito pedagógico y evaluación, diferenciar entre temas disciplinares y dimensiones transversales e identificar puntos de contacto entre todas las AC. En este sentido, se destacó durante el intercambio que «tiene que haber una propuesta de estrategias de enseñanza para que el estudiante construya ese saber que yo espero y luego evaluar en esas dimensiones, entonces la dimensión es, en realidad, un ordenador del proceso de enseñanza». A modo de ejemplo, se comparte a continuación el trabajo realizado por uno de los equipos docentes.

**Figura 5: Dimensiones de evaluación identificadas por uno de los subgrupos de trabajo**

|                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ejemplos de dimensiones de objetivos de aprendizaje evaluables identificadas por los equipos que participaron del taller                                                                                                        |
| Producción de textos estándares de calidad académica                                                                                                                                                                            |
| Utilidad de la disciplina y aplicación                                                                                                                                                                                          |
| Interpretación de indicadores                                                                                                                                                                                                   |
| Análisis de gráficos en general                                                                                                                                                                                                 |
| Metodológica/herramientas de análisis                                                                                                                                                                                           |
| Trabajo con material historiográfico                                                                                                                                                                                            |
| Análisis y evaluación: ir más allá de la mera descripción (con ejemplos, evidencia y explicación)                                                                                                                               |
| Enuncie la mayoría de los aspectos centrales (mostrando comprensión) del conjunto de problemas sociales, económicos, políticos y culturales que se derivan de la consolidación del capitalismo desde tres perspectivas teóricas |

Hacer realidad el módulo: En estas instancias surgieron además ideas interesantes que luego nutrieron los acuerdos específicos que se realizaron dentro de cada módulo como ser la consideración de espacios comunes de presentación, como clases introductorias impartidas entre pares, así como la posibilidad de elaborar recursos audiovisuales compartidos, para eventualmente fortalecer la identidad del módulo. Se consideró la posibilidad de desarrollar EFI de módulo como propuesta de extensión integrada, articulando cursos, colectivos sociales y temáticas comunes y también se generó un debate interesante sobre la pertinencia de incluir instancias de extensión en el Ciclo Inicial, ya que algunos docentes plantearon que supera el alcance de los objetivos de éste ciclo.

Finalmente, se enfatizó la importancia de establecer mecanismos claros de planificación horizontal y vertical, así como de seguimiento continuo del funcionamiento del módulo. Se propuso implementar pilotos o experiencias iniciales que permitan ajustar la «ingeniería»

pedagógica con equipos docentes numerosos. Se remarcó que «el trabajo modular exige innovación, apertura al ensayo y reflexión colectiva, así como un compromiso con la evaluación permanente del dispositivo». En este sentido, el monitoreo debería incluir no solo indicadores de rendimiento académico, sino también mecanismos de retroalimentación cualitativa entre docentes y con los estudiantes que permitan calibrar el impacto de la experiencia en las vivencias de aquellos involucrados.

### **2.3. Etapa 3: Evaluación de la experiencia**

Una vez finalizado el proceso de elaboración de los módulos, se realizaron numerosas instancias de intercambio y socialización del trabajo realizado con el objetivo de poder nutrir el proceso de otras miradas y perspectivas. En el futuro cercano, luego de la presentación de los resultados del proyecto con la comunidad educativa en su conjunto, se realizará una nueva encuesta a todos los docentes integrantes de los equipos docentes que participaron del proyecto acerca de su conocimiento de los módulos y de las AC que los componen. Esto servirá como una herramienta diagnóstica acerca de posibles cambios en las percepciones sobre la articulación y coherencia de los módulos, además de un dispositivo de evaluación del proyecto.

Por otro lado, se realizaron numerosas evaluaciones cualitativas de la experiencia docente tras haber participado en esta instancia de coordinación y planificación colaborativa, para describir las fortalezas así como oportunidades de mejora con miras a desarrollar el trabajo de articulación vertical y horizontal a partir de lo acumulado. Como productos específicos se presentarán los programas diseñados en un seminario interno con todos los integrantes de las AC involucradas, generando un espacio de intercambio y apropiación por parte de la comunidad educativa en su conjunto pero también sistematizando aportes para un proceso de revisión de los borradores confeccionados. Por otro lado, se presentarán los resultados en las Jornadas de Enseñanza y se publicarán las memorias del trabajo realizado.

A continuación, se detallan los aspectos más sobresalientes de los espacios de intercambio y evaluación del trabajo realizado en el marco de este proyecto.

En primer lugar, cabe destacar los numerosos espacios de encuentro que se suscitaron entre los coordinadores del trabajo de cada uno de los módulos y una de las responsables de la elaboración de otra experiencia piloto en la Facultad: el desarrollo del Módulo Políticas públicas, planificación y gestión de la Licenciatura en Trabajo Social. Esta experiencia, en una

fase ya mucho más avanzada, permitió nutrir el trabajo realizado y generar espacios de articulación y reflexión colaborativa. Las responsables de este módulo realizaron una presentación general de este proceso ante la Comisión de Enseñanza, que nos permitió nutrirnos de las experiencias y aprendizajes ya acumulados en una etapa inicial del proyecto. Por otro lado, una de las responsables socializó en la Comisión de Ciclo Inicial un repertorio pedagógico, en proceso de elaboración, una idea que resultó sugerente para poder implementar en los módulos de Ciclo Inicial en un futuro. Este intercambio entre experiencias que ha resultado tan provechoso nos impulsó a proponer un panel para las Jornadas de Enseñanza titulado: «Planificación vertical y horizontal de contenidos: experiencias desde el diseño curricular de los módulos de Facultad de Ciencias Sociales». Este es un ejemplo de los cruces e intercambios que pueden generarse entre comunidades docentes y fortalecer los espacios de socialización de buenas prácticas, que muchas veces quedan circunscritas a los espacios institucionales en que se desenvuelven.

En segundo lugar, los representantes de cada AC se comprometieron a socializar el trabajo realizado al interior de sus respectivos equipos docentes. Para ello, cada uno identificó un espacio propicio y nos hizo llegar la devolución y los insumos a los efectos de incorporarlos a futuras revisiones del programa por módulo. En general, más allá de sugerencias puntuales de especificar alguna terminología o explicitar ciertos vínculos, por ejemplo con el Plan de Estudios, los equipos docentes valoraron la instancia y los avances realizados como sumamente positivos. Por ejemplo, un equipo docente manifestó en su síntesis de la discusión que «se valora positivamente el documento, tanto por la claridad que tiene como por el propio contenido, que se aprecia como pertinente, audaz y programático. Se entiende que el programa contribuye a consolidar una propuesta entre asignaturas, aspecto que se viene discutiendo desde el Plan de Estudios del 2009, por lo que se valora positivamente el avance hecho». Otra docente destacó que, por fin, luego de ver el borrador de la pauta del módulo pudo ver «articulación de verdad, que hasta el momento, más allá del diseño curricular tal y como se pensó, no había visto claramente». En la misma instancia de devolución, otra docente señaló la importancia de ubicar estos procesos en una trayectoria estudiantil más larga: «esta plantilla, que expresa el trabajo, me gratifica sobremanera la mirada o el intento de hacer una mirada interdisciplinaria. Creo que hay un paso anterior y un paso posterior a esto, porque en realidad uno dice, bueno, ¿cómo llegan y con qué llegan? Llegan de la enseñanza media avanzada, y ahí nosotros tendríamos que tener una noción de eso (...) pero una cosa es el *link* hacia atrás, y el otro es el *link* hacia adelante en que cada la los



programas, las currículas de cada licenciatura. Tendría que ser así, tenido en cuenta. Me parece fantástico, en términos de una planificación estratégica de lo que es la política educativa, que es un avance enorme». Otros equipos destacaron su carácter ambicioso, en particular en relación a la sección de contenidos y aspectos como «promover la alfabetización mediática y el desarrollo de competencias digitales». Un equipo docente señaló, por otra parte, que era fundamental pensar en cómo incorporar la integralidad de funciones en las distintas materias del módulo y en el módulo como tal, de forma que quede plasmado en el programa. Finalmente, varios equipos destacaron la importancia de pensar en cómo dar continuidad al módulo a través de espacios de coordinación y articulación más sistemáticos. Más allá de la devolución de los equipos docentes, que de alguna forma entraron en contacto con el producto o fruto del trabajo colaborativo realizado, es importante destacar especialmente la devolución positiva respecto a la experiencia recibida por parte de los representantes de cada AC. Al cierre del proyecto, se incentivó a cada uno de los representantes participantes en la elaboración de los dos módulos a compartir su experiencia (vía correo electrónico), sobre todo identificando fortalezas y oportunidades de mejora para el trabajo a futuro. Aunque no todos los participantes respondieron, se transcriben fragmentos de las devoluciones recibidas ya que ilustran claramente la riqueza del proceso para quienes participaron directamente de la experiencia, así como escollos visualizados vinculados a las faltas de espacios sistemáticos para la coordinación, características de los equipos docentes y dificultades vinculadas con aterrizar muchos de estos acuerdos en la práctica:

- Participante 1: El intercambio en espacios compartidos para entender cómo se pueden realizar sinergias y realmente conformar una educación integradora en el Ciclo Inicial, abre un sinnúmero de entendimiento de los procesos de enseñanza en todas las licenciaturas de la Facultad y de estrategias y acciones futuras. Conformar un programa/plan para todo el módulo es de los resultados tangibles que favorecen los aprendizajes. Conocer en profundidad los diferentes programas de las UC, así como ver los diferentes enfoques, y las coincidencias es un primer paso para conformar un programa de módulo».
- Participante 2: La revisión colectiva de los programas de las diferentes materias del módulo metodológico del Ciclo Inicial fue una excelente oportunidad para analizar en forma crítica el programa de nuestras materias, ver las superposiciones y complementariedades. Creo que la mayor fortaleza fue dedicar un espacio específicamente a ello, fuera de la vorágine cotidiana. Creo que a futuro, implementar

con agilidad las decisiones que puedan tomar los cuerpos docentes es una oportunidad de mejora. Entiendo que es un trabajo que la Facultad debería realizar en forma periódica y sistemática, no solo motivado por el ausentismo, sino como una oportunidad de adaptar los planes y las prácticas de manera ágil a una realidad super cambiante.

- Participante 3: Por una parte, creo que algo muy positivo fue el momento de intercambio con docentes de otras asignaturas, para tener un entendimiento más cabal de lo que transita el estudiantado en ciclo inicial. Adicionalmente, los momentos de taller con Romina fueron algo que me pareció de gran relevancia, para poder interiorizarme mejor con conceptos pedagógicos. Asimismo, formar parte del proceso me hizo tener presente el plan de estudios y otros documentos de nuestra Facultad.
- Participante 4: Entiendo que las reflexiones hasta aquí planteadas son de índole personal, y al ser mi incorporación a la materia algo reciente, no sé si compartidas por el resto de docentes que conformaron el proyecto. Sin embargo, considero que este tipo de instancias de intercambio, revisión de prácticas docente, refrescar el plan de estudios puede ser útil para los equipos docentes en general ya que al cada cual enfocarse en su materia se pierde la globalidad de la malla curricular, que es lo que efectivamente vive el estudiantado. Creo que el gran desafío de este tipo de proyectos, para una aplicación fructífera, es encontrar la manera de darle una continuidad en el tiempo sin sobrecargar a los equipos docentes. Encontrar los mecanismos en los cuales se puedan dar diálogos que vayan más allá de no superponer parciales parecería algo conveniente y al mismo tiempo difícil de aplicar. Por último, en lo personal la experiencia me dejó con ganas de tomar cursos de desarrollo pedagógico docente para mejorar aspectos de la práctica de enseñanza.
- Participante 5: Por un lado, creo que una fortaleza para que se pudiera trabajar fue la existencia de financiamiento. Por otro lado, veo como una fortaleza y también como una debilidad que haya muchos docentes involucrados: fortaleza en el sentido que el trabajo puede ser repartido, y debilidad pensando en una aplicación práctica del programa de módulo, ya que implica ámbitos de discusión que son difíciles de concretar. Por último, si bien considero que esta fue una muy buena iniciativa, percibo que va a ser difícil la aplicación concreta de cambios, y particularmente creo que hay distintos grados de posibilidades entre asignaturas de aplicar esos cambios, ya sea por la cantidad de personas de cada equipo, por las distintas idiosincrasias, así como

por la dificultad de cambiar lógicas que llevan muchos años y más si se percibe que funcionan.

Finalmente, el proceso fue compartido en varias instancias dentro de la Comisión de Ciclo Inicial, permitiendo al proyecto enriquecerse de insumos constantes no solo de la coordinación del ciclo sino también de los órdenes que la integran. Una vez que el borrador del programa estuvo listo, se discutió dentro de la comisión. Algunos puntos importantes que surgieron de éste espacio estuvieron vinculados a identificar la órbita de competencia sobre el desarrollo del programa de los módulos, la relación productiva entre la pauta del módulo como un producto que de cuenta y sistematice acuerdos y la pauta como una metodología de trabajo en sí misma y, en concordancia con la valoración realizada por actores en otros ámbitos, la preocupación sobre cómo incorporar los debates que se suscitaron en torno a la elaboración de la pauta en el funcionamiento cotidiano de las clases y la vida institucional en general. Como elemento recursivo, se destacó una vez más la dialéctica entre la dimensión aspiracional y los efectos tangibles sobre los programas de cursos. Los integrantes de la comisión volvieron a enfatizar el rol principalmente propedéutico de los módulos que integran el Ciclo Inicial y de lo importante que sería poder articular con los otros módulos y los ciclos avanzados. También se generaron intercambios interesantes sobre la importancia de establecer prioridades curriculares y definir claramente qué aspectos son esenciales al módulo en cuestión («no negociables» de alguna forma) y cuáles son aspectos complementarios que sería deseable desarrollar.

Cabe una mención especial para los insumos recibidos por parte del orden estudiantil ya que fue ésta la única instancia en la que pudieron ofrecer insumos del proceso, una participación que podría promoverse en instancias futuras. Los estudiantes valoraron aspectos incluidos en los contenidos como sumamente positivos (por ejemplo la alfabetización digital y mediática) pero manifestaron que no son aspectos visibles en la práctica aún y manifestaron preocupación respecto a los recursos disponibles para enseñar sobre asuntos como estos. Mientras sostuvieron que hay varios aspectos que sí son fiel reflejo de sus experiencias cotidianas en el aula, como por ejemplo el énfasis en las metodologías participativas («eso sí es visible, notamos un esfuerzo en ese sentido»), señalaron que hay otros elementos (como «la extensión y vinculación con el medio») que en Ciclo Inicial se encuentran virtualmente ausentes, aunque lo valoraron como aspectos positivos sobre los que habría que construir y trabajar.

En otra comisión de Ciclo Inicial se compartieron las recomendaciones para futuras instancias de desarrollo de este trabajo. Los insumos han sido incorporados a la síntesis final que sigue a continuación. Uno de los integrantes de la comisión, que también participó del equipo de trabajo del desarrollo de la pauta de uno de los módulos, señaló el valor que tuvo la experiencia tanto en términos pedagógicos como en poder comenzar a desarrollar una terminología común: «Es la primera instancia de Ciclo Inicial en que yo tuve la posibilidad de discutir institucionalmente cosas pedagógicas, hace años que estoy y es la primera vez que hay una instancia transversal para discutir cuestiones pedagógicas. Es la punta de iceberg que permite visualizar qué lugar tiene la cuestión pedagogía dentro de las cuestiones universitarias. Es claro que no hay un lenguaje común, tuvimos que construirlo, tampoco hay formación básica común (formación obligatoria). Es un lenguaje que no hablamos de la tarea común que realizamos entre todos, que es enseñar». Por su parte, desde el equipo de la coordinación se destacó la importancia de brindar espacios para reflexionar sobre la tensión entre la malla curricular del Ciclo Inicial, que tiene sus rigideces y materias que son obligatorias, con las exigencias de espacios que sean de módulo, que requieren también dedicar tiempo, espacio y recursos a coordinar sobre aspectos comunes que trascienden las materias y permiten establecer vínculos y conexiones «dentro de una estructura que tiene su rigidez». Por otro lado, también se habló sobre el intercambio del rol que tiene la tarea docente dentro de los cargos de la Facultad, las condiciones de trabajo y la necesidad de reconocer labores vinculadas a la mejora de la enseñanza y la docencia. Finalmente, el orden estudiantil volvió sobre el potencial de este trabajo para visibilizar «brechas importantes», muy vinculadas a la deserción en educación superior, ya que los estudiantes no siempre llegan «con todas las herramientas necesarias» y se destacó el valor que tiene para ellos poder tener un propósito claro sobre por qué se hacen las cosas ya que, en sus palabras, muchas veces «no te das cuenta de por qué estás haciendo esto (...) es lindo saber que se está haciendo esto, que hace que todo tenga un por qué, que permite relacionar con lo que haces luego». Aunque no estamos en condiciones de evaluar el posible impacto que esta experiencia tuvo sobre las vivencias directas de los estudiantes, y sí sabemos que estos procesos llevan tiempo de discusión, apropiación y eventual implementación, es interesante el vínculo establecido por los propios estudiantes entre la planificación curricular, la relevancia de los aprendizajes y la eventual retención.

### **3. Recomendaciones, balance y desafíos futuros**

A continuación, a modo de síntesis, ofrecemos una serie de recomendaciones que consideramos oportuno realizar a la luz de la experiencia y los insumos sistematizados a lo largo de este proyecto, junto con algunos desafíos identificados.

#### **1. Necesidad de recursos para sostener procesos pedagógicos**

Uno de los aprendizajes centrales fue el reconocimiento de que la elaboración de programas de módulo requiere una inversión significativa de tiempo y esfuerzo por parte de los equipos docentes. Si bien se evidenció un alto compromiso y entusiasmo por parte del profesorado participante en el proyecto, también quedó claro que este trabajo excede las funciones de coordinación y revisión que suelen asociarse a los cargos docentes. Para garantizar la continuidad de los procesos iniciados y fomentar experiencias similares en otros módulos, será fundamental contar con apoyo institucional, incluyendo recursos económicos específicos que permitan a los docentes dedicar tiempo y pensar a la labor que conlleva.

#### **2. Formación y acompañamiento pedagógico**

Un aspecto recurrente en las discusiones fue la limitada formación pedagógica del cuerpo docente y la falta de incentivos institucionales para desarrollarla. La elaboración del programa de módulo exige interactuar con la PPM, que presenta un nivel de complejidad que muchos docentes sintieron no estar en condiciones de abordar sin apoyo. En este sentido, se recomienda: A) diseñar estrategias para incentivar la formación pedagógica como parte del desarrollo profesional docente, y B) asegurar instancias de acompañamiento técnico y profesional durante el proceso de elaboración de programas. Sin duda que la UAE, como ya mencionamos, juega un rol clave en este sentido pero la mirada externa y las oportunidades de contar con la participación de expertos en el área de desarrollo curricular fue un elemento fundamental para informar las discusiones y el trabajo realizado en este proyecto.

#### **3. Coordinación sostenida entre unidades curriculares y actividades curriculares**

Para fortalecer la articulación dentro de los módulos, sería conveniente institucionalizar espacios regulares de coordinación entre las actividades curriculares (AC) que los integran. Estos espacios podrían contar con mecanismos rotativos de liderazgo entre las AC, apoyados por la coordinación general del ciclo o licenciatura correspondiente, lo que permitiría mantener el trabajo colaborativo en el tiempo. La coordinación sostenida debería, a su vez, contar con

espacios institucionales que garanticen mecanismos de discusión, intercambio y apropiación de las directrices de la PPM. Por otro lado, también sería deseable poder contar con espacios de coordinación semestrales entre asignaturas que son impartidas en el mismo momento, no solo para acordar cuestiones operativas sino también para acordar aspectos sustantivos vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

#### **4. Interacción flexible con la pauta del programa de módulo**

Si bien la PPM propone un orden lógico y pedagógicamente fundamentado, comenzando por los marcos referenciales y avanzando hacia propósitos, contenidos y finalmente orientaciones pedagógicas, en la práctica, muchos equipos encontraron dificultades para abordar el proceso en ese orden. Las discusiones se dieron más naturalmente en torno a aspectos concretos como contenidos, bibliografía o formas de evaluación.

Por ello, se recomienda diseñar estrategias de trabajo que permitan comenzar por elementos más específicos y operativos, e ir incorporando gradualmente los niveles más generales y abstractos de la pauta, sin perder de vista el sentido lógico del instrumento. Esta aproximación progresiva puede facilitar la apropiación del proceso por parte de los docentes. Es importante que se pueda dimensionar, en la práctica, el proceso dialéctico y recursivo que implica la lógica de módulo, con instancias de acuerdos a nivel de módulo repercutiendo directamente en el desarrollo de los programas de las asignaturas que los componen y, viceversa, con revisiones a nivel de los programas y objetivos de los cursos generando impactos en el programa del módulo. Se recomienda por ello estipular tiempos y plazos sistemáticos de revisión de los programas de módulo que acompañen los tiempos de revisión de los programas.

#### **5. Definiciones a nivel módulo vs. definiciones a nivel ciclo o carrera**

Durante el trabajo, surgieron dudas sobre cuáles elementos de la PPM corresponden a definiciones propias del módulo y cuáles deberían ser establecidos a niveles más amplios, como el ciclo o la licenciatura. Por ejemplo, la definición de los marcos referenciales curriculares, epistemológicos y pedagógicos fue percibida en algunos casos como una responsabilidad que excede al equipo docente del módulo, y, en todo caso, podría realizarse a nivel de espacios de articulación entre responsables de los cursos o incluso de las coordinaciones. Esto sugiere la necesidad de clarificar los distintos niveles de responsabilidad

institucional en la elaboración de programas, y considerar la elaboración de marcos generales que puedan ser adaptados por cada módulo según sus características particulares.

## **6. Articulación entre módulos y con la trayectoria curricular**

La experiencia puso en evidencia la necesidad de avanzar hacia una mayor articulación no sólo entre las AC de un mismo módulo, sino también entre distintos módulos y dentro de los vectores del Plan de Estudios. Por ejemplo, los módulos Introducción a las Ciencias Sociales y Métodos Aplicados a las Ciencias Sociales se cursan en paralelo durante el primer año, lo que hace necesario coordinar cronogramas, identificar redundancias y aprovechar sinergias temáticas o metodológicas.

Además, en el módulo Métodos Aplicados, surgieron discusiones en torno a las demandas formativas que provienen de cursos posteriores en la carrera. Las AC de Matemáticas, Metodología de la Investigación y Estadística Social comparten el objetivo de brindar una base para el uso de métodos y técnicas propios del quehacer del cientista social. Para ello, es imprescindible conocer las competencias requeridas en etapas más avanzadas de la formación, y asegurar que los contenidos de los módulos iniciales estén alineados con dichas necesidades. Lo mismo ocurre en el módulo Introducción a las Ciencias Sociales que propone ofrecer una introducción general de bases disciplinarias necesarias para el Ciclo Avanzado. Por otro lado, también quedó en evidencia la necesidad de considerar aspectos vinculados a la educación secundaria (más aún con cambios importantes que se procesaron en el contexto de la «Transformación Curricular»). La socialización de los resultados de las pruebas diagnósticas con los equipos docentes puede ser un punto de partida relativamente sencillo. Se necesita una mirada tanto «hacia abajo» como «hacia arriba» de los acuerdos realizados en el Ciclo Inicial. Está claro que el trabajo a nivel de módulo tiene un gran potencial para mejorar la articulación de contenidos y métodos, pero que este proceso no debe llevarse a cabo únicamente dentro de los módulos, sino que debe haber articulación inter módulo y con otros niveles de coordinación dentro del Plan de Estudios.

## **7. Sostenibilidad, aplicabilidad y visibilidad**

Por último, varias de las discusiones e intercambios estuvieron centradas en cómo aterrizar los acuerdos a las prácticas concretas y cómo, más allá de la documentación, podría visibilizarse la lógica de los módulos a los estudiantes y docentes involucrados. Surgieron varias recomendaciones prácticas, como generar un espacio de EVA común, ensayar

instancias de coenseñanza entre colegas, generar material audiovisual de presentación de los módulos e, incluso, poder pensar en instancias de evaluación comunes o articuladas entre actividades curriculares de un mismo módulo.

No basta con arribar a acuerdos sino que es importante pensar ahora en cómo implementarlos de forma tal que los estudiantes puedan desarrollar una visión de conjunto, fomentar la transferencia y las conexiones entre las AC que integran los módulos, pero también más allá de ellos. Esto mejorará significativamente la experiencia estudiantil pero también probablemente redunde en prácticas de enseñanza más efectivas y significativas.

Es fundamental ahora poder identificar espacios y estrategias para poder plasmar estos acuerdos y capitalizar todos los aprendizajes de esta experiencia con miras a evaluar y potencializar su impacto.

## Referencias bibliográficas

Arias Ortiz, E., & Dehon, C. (2011). *The roads to success: Analyzing dropout and degree completion at university*. ECARES, Université Libre de Bruxelles.

Boado, M., Custodio, L., & Ramírez, R. (2009). La deserción universitaria en la Udelar, algunas tendencias y reflexiones. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: *La desafiliación en la Educación Media Superior y en la Educación Superior Pública*, Universidad de la República, Montevideo.

Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., & Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Aula XXI, Santillana.

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). UNAM / McGraw-Hill.

Diconca, B., dos Santos, S., & Egaña, A. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria* (pp. 1–87). Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), Universidad de la República.

Fernández, T., & Cardozo, S. (2015). Educación superior y persistencia al cabo del primer año en Uruguay: Un estudio longitudinal con base en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003. *Páginas de Educación*, 7(1), 103–128.



Gálvez, E. (2022). La reforma del currículo para responder a los retos del futuro: España en perspectiva internacional. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 175–192.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212–218.

Orozco-Alvarado, J. C. (2019). División tripartita de los contenidos: Modelación en una propuesta didáctica de ciencias sociales. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 2(2), 111–129.

Rey, R., & Diconca, B. (2016). Educación superior, abandono y permanencia en la UDELAR: Un estudio con base en la cohorte de estudiantes que ingresaron a la UDELAR en 2009. Ponencia presentada en la *V CLABES: Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*.

Riveros, G. M. (2025). Tendencias y reformas curriculares en la educación superior latinoamericana con aportes críticos y análisis de investigaciones recientes (2018–2023). *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 143.

Steiman, J. (2020). Pensar la clase en la educación superior. *Hologramática*, 32(1), 133–149.

## **Anexos**

### **Anexo A: Pauta de programa de módulo**

#### 0- Unidades Curriculares que integran el módulo (y aporte a este)

##### 1- Marco referencial.

Los objetivos y contenidos ya definidos en el PE, así como los planos de integración mencionados constituyen parte del marco referencial o fundamentación del módulo y esto conviene explicitarlo.

1. Marco referencial curricular
2. Marco referencial epistemológico-disciplinar
3. Marco referencial pedagógico

##### 2- Propósitos.

Los propósitos son aquello que el módulo persigue en términos formativos y puede incluir objetivos curriculares, de enseñanza y resultados de aprendizaje.

##### 3- Contenidos.

Utilizados los contenidos laxos del PE como marco referencial, es oportuno definir contenidos concretos para cada módulo en función de su definición como:

1. Conceptuales: «Hechos, conceptos, ideas y relaciones reconocidos en un campo disciplinar con el objeto de su transmisión para la construcción de conocimiento» (Edelstein, 2000: 48)
2. Procedimentales/habilidades: destrezas y capacidades ligadas con el saber hacer que ayudan a movilizar y relacionar otros contenidos.
3. Actitudes: disposiciones y posiciones ligadas a escalas de valoración y aspectos axiológicos.

#### 4- Orientaciones pedagógicas:

Al tratarse de un módulo, los aspectos metodológicos admiten orientaciones que conduzcan a tomar en cuenta algunos de los criterios del marco referencial, sin determinar un método de enseñanza específico. Estas orientaciones son:

1. Seleccionar contenidos de distinto tipo.
2. Explicitar la integración de funciones.
3. Explicitar la integración de contenidos disciplinares.
4. Articular teoría y práctica.
5. Propiciar la autogestión estudiantil (explicitar cómo y en qué aspectos).
6. Apuntar a la generación de un sistema de evaluación integrado, iniciando con la coordinación de instancias y tipos asegurando:

Instancias formativas (procesos, autovaloración) y sumativas (acreditación); Reflexión metacognitiva (identificar, evaluar y valorar los propios procesos cognitivos); Distintos agentes: autoevaluación y evaluación de pares además de la evaluación docente.

Diferentes planos: evaluación del curso, y evaluación de las actividades de enseñanza de forma conjunta.

#### 5-Mecanismo de funcionamiento y seguimiento del módulo:

¿Qué espacio se va a dar el módulo para evaluar el cumplimiento de lo que se propone? Coordinaciones de módulo. Recabar evidencia y valorar los distintos componentes que se propusieron en el módulo de forma sistemática. Evaluar:

- Orientaciones pedagógicas (cumplimiento)
- Resultados

## Anexo B. Borrador programa del Módulo Introducción a las Ciencias Sociales

### 0- Unidades curriculares que integran el módulo (y aporte a este)

En el Módulo de Introducción a las Ciencias Sociales correspondiente al Ciclo Inicial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, convergen las actividades curriculares Historia Contemporánea de América Latina (opción Programa de Historia Económica y Social y Opción Área de Historia Política); La cuestión social en la historia; Poder, Estado y Sistema Político; Principios de Economía; Problemas del Desarrollo; y Sociedades Modernas y Desigualdades Sociales. Tal como establece el plan de estudios, el conjunto de actividades curriculares que conforman este módulo tienen por objetivo iniciar al estudiantado en posibles abordajes que se desarrollan en el campo de las ciencias sociales, identificando una pluralidad de perspectivas para explorar tópicos sociales relevantes. En este sentido, desde las diferentes asignaturas se invita a estudiantes a explorar abordajes teóricos y grandes paradigmas que son útiles para comprender la realidad social del pasado y presente.

En su conjunto, el módulo de Introducción a las Ciencias Sociales ofrece varios puntos de entrada a un conjunto de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales comunes definidos en este programa, constituyendo, a su vez, una presentación panorámica de las distintas disciplinas que se cultivan en la Facultad.

La Cuestión Social en la Historia examina la evolución de la «**cuestión social**» como campo de estudio a lo largo de la historia, su tratamiento desde el **Estado** así como el conjunto de problemas sociales, económicos, políticos y culturales, que se derivan de la consolidación y desarrollo del capitalismo.

Principios de Economía brinda la oportunidad de explorar fundamentos teóricos y metodológicos esenciales de micro y macro economía necesarios para el análisis de la realidad **nacional, regional y global**.

Problemas del Desarrollo explora el **desarrollo** como un fenómeno multidimensional con condicionantes históricos, éticos y sociales, mientras se fortalecen habilidades críticas y metodológicas para el análisis de problemáticas globales y locales.

Poder, Estado y Sistema Político introduce conceptos y teorías fundamentales de la ciencia política para analizar la **política y el sistema político** y ejercer en forma lúcida la condición ciudadana.

Sociedades Modernas y Desigualdades Sociales proporciona al estudiantado una introducción general a las perspectivas sociológicas clave para analizar las dinámicas de las sociedades actuales, con especial énfasis en las **desigualdades sociales** y su relación con los debates teóricos y empíricos

contemporáneos.

Historia Contemporánea de América Latina (desde las dos asignaturas) aborda la historia desde una perspectiva **interdisciplinaria, comparativa y plural**, promoviendo el análisis crítico de las realidades económicas, sociales, culturales y políticas del siglo XX y XXI en América Latina.

## 1- Marco referencial

Los objetivos y contenidos ya definidos en el PE, así como los planos de integración mencionados constituyen parte del marco referencial o fundamentación del módulo y esto conviene explicitarlo.

1. Marco referencial curricular
2. Marco referencial epistemológico-disciplinar
3. Marco referencial pedagógico

El módulo está inserto en el Ciclo Inicial y tiene como objetivo que el estudiantado se inicie en algunos de los abordajes que se desarrollan en el campo de las ciencias sociales.

De esta forma, el conjunto de actividades curriculares que conforman el módulo tienen la intención de:

- Familiarizar al estudiantado con los marcos conceptuales básicos de las ciencias sociales
- Brindar herramientas teórico-conceptuales que permitan comprender la especificidad histórica de los fenómenos y las teorías sociales.
- Sentar bases sobre las que se podrán construir conocimientos posteriores;

La confluencia de las especificidades de las diferentes actividades curriculares contribuyen a una mirada compleja y holística del objeto de conocimiento en las ciencias sociales. De esta manera, es particularmente relevante en este módulo brindar un ámbito de enseñanza con un enfoque interdisciplinario de la problemática social que permita abordar diferentes asuntos y temáticas desde los diversos anclajes disciplinarios, logrando diálogos y síntesis que trascienden las partes y movilicen conocimientos específicos para resolver problemas nuevos y complejos.

A partir de este pluralismo académico, se pretende aproximar al estudiantado en temáticas y problemas transversales de los fenómenos sociales, con un foco en el aprendizaje basado en problemas.

Asimismo, es necesario explicitar que la pedagogía y didáctica que se sigue responde a lo establecido en la ordenanza de grado, propiciando la enseñanza activa, así como la evaluación continua y formativa.

En este sentido, se promoverá el involucramiento del estudiantado como principal protagonista de su proceso educativo, así como el aprendizaje autónomo y autorregulado a partir de experiencias en las cuales estudiantes, en forma individual o en grupos, se enfrenten a la resolución de problemas, ejerciten su iniciativa y su creatividad.

Será también prioritaria la adecuada integración de la enseñanza teórica y la práctica, permitiendo una permanente articulación entre ambas y posibilitando el desarrollo de las habilidades y destrezas que correspondan al perfil de egreso.

Por último, la evaluación de los aprendizajes, a través de instrumentos diversos, cumplirá una función formativa a la vez que de acreditación, prestando especial atención al desarrollo de las capacidades de autoevaluación requeridas en el nivel superior.

## 2- Propósitos

Los propósitos son aquello que el módulo persigue en términos formativos y puede incluir objetivos curriculares, de enseñanza y resultados de aprendizaje.

Objetivo general del módulo:

Introducir al estudiante a los paradigmas, teorías, conceptos, enfoques y herramientas esenciales para comprender las dinámicas sociales, económicas, políticas e históricas. Es decir, se pretende, por un lado, ofrecer una visión panorámica y razonablemente abarcativa de los conceptos, problemas y las herramientas analíticas más utilizadas actualmente en una variedad de disciplinas que componen las ciencias sociales. Por el otro, dicho acercamiento se realiza a partir de un abordaje por problemas, buscando un aterrizaje concreto de los contenidos específicos trabajados a la vez que una posibilidad de aplicación

a la realidad social. Se busca presentar una pluralidad de perspectivas y abonar a una comprensión interdisciplinaria de los fenómenos sociales a partir del desarrollo de conocimiento situado en clave espacio-temporal. Asimismo, se busca desarrollar habilidades académicas esenciales para esta etapa inicial de la vida universitaria tales como: el pensamiento crítico, la comunicación académica, el trabajo colectivo y colaborativo, y la interpretación y comprensión de información.

Objetivos de aprendizaje:

Al finalizar el recorrido por el módulo se espera que los estudiantes logren:

- Reconocer los principales abordajes del campo de las ciencias sociales.
- Explorar problemas pertinentes y claves a partir de los enfoques teórico-metodológicos presentados en los cursos.
- Apropiarse de herramientas para la identificación y análisis de problemas, preguntas relevantes y desarrollar estrategias para su abordaje.
- Comprender, comparar y contrastar una variedad de perspectivas teóricas y metodológicas, así como sus implicancias.
- Desarrollar capacidad de análisis, pensamiento crítico y reflexivo a partir de la ruptura con preconcepciones e ideas previas.
- Interpretar y evaluar fuentes de información en diferentes soportes y realizar un uso adecuado.
- Justificar decisiones y desarrollar capacidad argumentativa.
- Desarrollar la comunicación académica ejercitando la comprensión y producción de textos, interpretación de información y la operacionalización de conceptos.
- Estimular y desarrollar herramientas para la colaboración, el trabajo colectivo, la tolerancia a la pluralidad de visiones y la coproducción de conocimiento en el marco de la integridad académica.
- Incorporar la autogestión, la autonomía y el interés frente al aprendizaje y la generación de conocimiento, promoviendo la transformación y el cambio social.

### 3-Contenidos

Utilizados los contenidos laxos del PE como marco referencial, es oportuno definir contenidos concretos para cada módulo en función de su definición como:

1. Conceptuales: «Hechos, conceptos, ideas y relaciones reconocidos en un campo disciplinar

con el objeto de su transmisión para la construcción de conocimiento» (Edelstein, 2000: 48)

2. Procedimentales/habilidades: destrezas y capacidades ligadas con el saber hacer que ayudan a movilizar y relacionar otros contenidos.

3. Actitudes: disposiciones y posiciones ligadas a escalas de valoración y aspectos axiológicos.

| <b>Contenidos conceptuales (Saber que...)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Contenidos procedimentales (saber hacer..)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>Contenidos actitudinales (saber ser...)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El conocimiento científico se produce en un tiempo y espacio específico y está en constante revisión</li> <li>• Existen múltiples dimensiones para comprender el vínculo entre el cientista social y su objetos de estudio (describir, comprender, actuar)</li> <li>• La multicausalidad es clave para entender los procesos sociales y sus cambios</li> <li>• Existen conceptos y teorías esenciales para comprender las dinámicas sociales, económicas, políticas e históricas. Algunos conceptos vertebradores de este módulo son:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Estado</li> <li>○ Cambio</li> <li>○ Desigualdad y pobreza</li> <li>○ Clases sociales, sociedad de clase</li> <li>○ Hegemonía</li> <li>○ Modernidad y modernización</li> </ul> </li> </ul> | <p>Promover la alfabetización académica en sus múltiples modos, siendo capaz al finalizar la cursada del módulo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desplegar estrategias de aprendizaje en las diferentes disciplinas y en su articulación.</li> <li>• Articular los contenidos de forma crítica para entender las implicancias teóricas y su alcance en la sociedad actual (gestión de la información)</li> <li>• Tener capacidad de expresión oral y escrita para un público de pares y de la comunidad académica.</li> <li>• Comprender y avanzar en la producción de textos, cuadros y gráficos, la operacionalización de conceptos</li> <li>• Exponer de forma crítica los aportes de las distintas vertientes estudiadas para el entendimiento y resolución de la problemática abordada (históricamente dada o en la actualidad)</li> <li>• Utilizar terminología académica</li> </ul> | <p>Promover la capacidad crítica del estudiante frente a los enfoques teórico-metodológicos presentados en los distintos cursos.</p> <p>Estimular la coproducción y el trabajo colectivo y colaborativo, a través de estimular el respeto y el diálogo con otros</p> <p>Promover integridad y honestidad académica, el respeto y el uso apropiado de las producciones ajenas</p> <p>Desarrollar capacidad de trabajo autónoma, responsable y la autogestión (organización y manejo de tiempo)</p> <p>Promover una actitud curiosa y de apertura al conocimiento.</p> |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los debates, los conceptos y las teorías deben comprenderse en forma situada y contextual</li> <li>• Los campos disciplinares y académicos tienen sus historias, reglas y vínculos con otros campos</li> <li>• La interdisciplinariedad es clave para comprender fenómenos sociales complejos</li> <li>• Las ciencias sociales implican ruptura con preconceptos</li> </ul> | <p>con claridad y definir conceptos clave con precisión</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar, usar y citar información correctamente (con apoyo de la biblioteca)</li> </ul> <p>Promover la alfabetización mediática y el desarrollo de competencias digitales a través del:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• uso de redes, aplicaciones y herramientas, medios de comunicación e inteligencia artificial</li> <li>• desarrollar una actitud crítica sobre la información digital</li> <li>• Capacidad de evaluar fuentes para diferenciar elementos fácticos de opiniones en redes y medios de comunicación (<i>Fake news</i>, información incorrecta, saber consumir críticamente)</li> <li>• Correcto uso y citado (siguiendo el manual de citas de Biblioteca) de material producido por inteligencia artificial</li> </ul> <p>«Promover» el pensamiento crítico y reflexivo a través de una aproximación a diferentes disciplinas del campo social a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular preguntas relevantes y problematizadoras sobre los procesos estudiados.</li> </ul> | <p>Estimular la tolerancia y el respeto por opiniones y perspectivas diversas, evitando posturas dogmáticas</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar, evaluar y explicar procesos en su multicausalidad</li> <li>• Considerar, comparar y contrastar múltiples perspectivas y sus implicancias a partir de diversas fuentes</li> <li>• Generar argumentos válidos a partir de evidencia confiable</li> </ul> <p>Contribuir a la apropiación de herramientas para la identificación, análisis y eventual desarrollo de estrategias para abordar problemas sociales</p> |  |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

#### 4- Orientaciones pedagógicas

Al tratarse de un módulo, los aspectos metodológicos admiten orientaciones que conduzcan a tomar en cuenta algunos de los criterios del marco referencial, sin determinar un método de enseñanza específico. Estas orientaciones son:

1. Seleccionar contenidos de distinto tipo.
2. Explicitar la integración de funciones.
3. Explicitar la integración de contenidos disciplinares.
4. Articular teoría y práctica.
5. Propiciar la autogestión estudiantil (explicitar cómo y en qué aspectos).
6. Apuntar a la generación de un sistema de evaluación integrado, iniciando con la coordinación de instancias y tipos asegurando: instancias formativas (procesos, autovaloración) y sumativas (acreditación). Reflexión metacognitiva (identificar, evaluar y valorar los propios procesos cognitivos). Distintos agentes: autoevaluación y evaluación de pares además de la evaluación docente. Diferentes planos: evaluación del curso, y evaluación de las actividades de enseñanza de forma conjunta.

Las actividades curriculares del módulo deben todas aplicar **metodologías activas** para la enseñanza (como ser aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso, aprendizaje

basado en problemas, etc) que promuevan no solo el aprendizaje de contenidos informativos y conceptuales sino también la **construcción de estrategias transversales** (gestión de la información, escritura académica, comunicación oral, trabajo colaborativo, integridad académica, etc). En este sentido, las articulaciones entre los espacios de trabajo teóricos y prácticos son fundamentales.

Enfatizar **contenidos conceptuales y competencias transversales** previamente acordados por el equipo docente, que se consideren relevantes para el ciclo (por ejemplo, conceptos de Estado, desarrollo, desigualdad, etc; estrategias tales como comparar, analizar gráficos u otros textos, etc).

Procurar trabajar según **estrategias de enseñanza** previamente acordadas por el equipo docente, que contemplen la diversidad de los estudiantes. Para esto sería deseable contar con evaluaciones diagnósticas previas al cursado.

Incluir para cualquiera de las modalidades de enseñanza **la plataforma EVA** como mediadora de aprendizaje utilizando significativamente todas las herramientas que nos proporciona.

Realizar un **primer acercamiento a las funciones de investigación y extensión**, a los efectos de lograr una sensibilización inicial respecto a ellas.

Posibilitar instancias que faciliten el **aprendizaje autorregulado**, sea a través de actividades opcionales que les permitan autoevaluarse; guías de lectura; controles de lectura autogestionados, etc.

Buscar una **evaluación formativa y sumativa**, basada en la **retroalimentación** oportuna a los estudiantes, que permita consolidar y potenciar los aprendizajes y la toma de decisiones para la enseñanza. Es clave ir más allá de la función verificadora de los aprendizajes, promoviendo la función formativa al tiempo que provea insumos y evidencias para la enseñanza. Se pretende apuntar a la práctica de **autoevaluación y coevaluación (entre pares)** como herramientas tanto para la reflexión individual como para acercarse a una percepción menos sesgada que la personal. Consideramos importante el uso de **diferentes instrumentos de evaluación**, que sean conocidos oportunamente por los estudiantes, que les permita tener presente los criterios de evaluación y que den mayor transparencia al proceso (rúbricas, listas de cotejo, etc) .

## 5-Mecanismo de funcionamiento y seguimiento del módulo

¿Qué espacio se va a dar el módulo para evaluar el cumplimiento de lo que se propone?

Coordinaciones de módulo- Recabar evidencia y valorar los distintos componentes que se propusieron en el módulo de forma sistemática. Evaluar:

- Orientaciones pedagógicas (cumplimiento)
- Resultados

Introducción común (pensar la opción de video de presentación de equipos docentes y objetivos generales, ¿visibilizar?)

Cronograma y lecturas (ver pestaña cronograma y lecturas)

Sustentabilidad del proceso y revisiones (ver rol de Comisión de Ciclo Inicial en seguimiento, actualización, intercambio y acuerdos)

Comunicar acuerdos y socializar sobre la experiencia de desarrollo del programa del módulo con los equipos docentes de las diferentes actividades curriculares que lo integran.

Garantizar que el programa del módulo esté accesible para estudiantes y equipos docentes una vez aprobado

Realizar una autoevaluación del grado de cumplimiento de los objetivos del módulo por parte de equipos docentes

Coordinar una evaluación diagnóstica (articular con lo que ya se hace, obtener datos sociodemográficos de estudiantes y evaluar la posibilidad de hacer una evaluación propia del módulo)

Consideramos necesaria la formación continua de los equipos docentes así como instancias de intercambio de buenas prácticas.

Propiciar algún encuentro periódico entre los docentes del semestre para intercambiar sobre el proceso que los estudiantes están llevando a cabo en general, para identificar dificultades y estrategias para superarlas.

Propuesta de evaluación del módulo (bastante ambiciosa, a discutir): elegir un problema social por año, y al final del módulo hacer una evaluación que aborde distintas perspectivas (no necesariamente involucrando a todas las UC, pero sí a varias).

Generar un espacio de EVA compartido por módulo

Socializar herramientas de evaluación y rúbricas en forma periódica (nueva escala de calificaciones)

## **Anexo II: Borrador programa de módulo Métodos Aplicados a las Ciencias Sociales**

### 0- Unidades Curriculares que integran el módulo (y aporte a este)

El módulo Métodos Aplicados a las Ciencias Sociales está compuesto de tres unidades curriculares obligatorias: Matemática I; Metodología de la Investigación; y Estadística Social Básica. Tal como establece el Plan de Estudios, estas asignaturas tienen por objetivo que el estudiantado adquiera conocimientos en base a los cuales pueda desarrollar el estudio de métodos y técnicas propias de la labor del cientista social. Con este objetivo general las unidades curriculares del módulo brindan un conjunto de conceptos y herramientas tendientes a dotar al estudiantado de una base sólida orientada a la construcción, análisis y comprensión de problemas relacionados a las ciencias sociales.

Por un lado, se busca fomentar la capacidad de reflexión y comprensión sobre la función epistemológica en el proceso de investigación científica en las ciencias sociales. Este objetivo es desarrollado principalmente en Metodología de la Investigación, que presenta diferentes enfoques teóricos conceptuales y abordajes metodológicos de investigación en ciencias sociales, y permite un primer acercamiento a las diferentes etapas lógicas de la investigación social y las decisiones asociadas a ellas. La asignatura Estadística Social Básica también aporta a este objetivo, presentando algunos debates centrales en el estudio de la estadística social relacionados con la epistemología, la lógica de la investigación, el diseño de estudio, la operacionalización de conceptos y la factibilidad de la investigación en ciencias sociales. A su vez, brinda un primer acercamiento a diferentes abordajes cuantitativos.

Por otro lado, se busca desarrollar herramientas básicas para el estudio de las relaciones sociales, y para esto, Matemática I y Estadística Social exponen a la/el estudiante a nociones, lenguajes y procedimientos que permiten caracterizar variables y las relaciones entre ellas.

### 1- Marco referencial

Los objetivos y contenidos ya definidos en el PE, así como los planos de integración mencionados constituyen parte del marco referencial o fundamentación del módulo y esto conviene explicitarlo.

1. Marco referencial curricular
2. Marco referencial epistemológico-disciplinar
3. Marco referencial pedagógico

1. Marco referencial curricular: Este módulo se ubica dentro del Ciclo Inicial de la FCS y funciona como base para los diferentes vectores metodológicos de las carreras que brinda la Facultad, proporcionando conocimientos en base a los cuales se pueda desarrollar el estudio de métodos y técnicas propias de la labor del cientista social.
2. Marco referencial epistemológico-disciplinar: El módulo no contempla un marco disciplinar único, dado su carácter multidisciplinar. El módulo propone un acercamiento al conocimiento de forma crítica y reflexiva, brindando un panorama general de los diferentes abordajes epistemológicos de las ciencias sociales.
3. Marco referencial pedagógico: En línea con la Ordenanza de Grado, el módulo está orientado a motivar procesos reflexivos y activos de construcción de conocimientos, a través del acercamiento de diferentes enfoques teórico-conceptuales y la articulación con su puesta en práctica.

## 2- Propósitos

Los propósitos son aquello que el módulo persigue en términos formativos y puede incluir objetivos curriculares, de enseñanza y resultados de aprendizaje.

Los objetivos curriculares abordan la reflexión sobre los diferentes enfoques teóricos conceptuales y los abordajes metodológicos de investigación en ciencias sociales. El módulo aporta elementos básicos y transversales que permiten introducir al estudiantado en formas lógicas y sistemáticas de pensamiento, con una mirada crítica sobre el proceso de construcción de conocimiento científico, que posteriormente serán profundizados en los diferentes módulos de las licenciaturas de la FCS.

Las especificidades de las diferentes UC aportan al saber hacer en las ciencias sociales desde una mirada compleja y holística del objeto de conocimiento en las ciencias sociales. Siendo particularmente relevante la capacidad de reflexión y crítica, la comprensión y formulación de problemas vinculados a las ciencias sociales, la definición de diseños de investigación, la construcción y análisis de datos, y la articulación entre cuestiones

epistemológicas, ontológicas y metodológicas en el proceso de investigación científica en las ciencias sociales. Se espera que el estudiantado a su egreso del módulo sea capaz de conocer e integrar las diferentes etapas lógicas de la investigación social y las decisiones asociadas a ellas.

### 3-Contenidos

Utilizados los contenidos laxos del PE como marco referencial, es oportuno definir contenidos concretos para cada módulo en función de su definición como:

1. Conceptuales: «Hechos, conceptos, ideas y relaciones reconocidos en un campo disciplinar con el objeto de su transmisión para la construcción de conocimiento» (Edelstein, 2000: 48)
2. Procedimentales/habilidades: destrezas y capacidades ligadas con el saber hacer que ayudan a movilizar y relacionar otros contenidos.
3. Actitudes: disposiciones y posiciones ligadas a escalas de valoración y aspectos axiológicos.

En cuanto a los contenidos conceptuales que componen la malla curricular del Ciclo Inicial, estos implican un primer acercamiento a la realidad social como objeto de estudio y el método que proponen las ciencias sociales para abordarla. Se espera que luego de este tránsito, los estudiantes cuenten con los conocimientos básicos para aplicar herramientas cuantitativas y cualitativas, apropiándose de ellas y su potencial. Los estudiantes podrán delimitar un objeto de estudio, enunciar hipótesis sencillas y seleccionar correctamente un abordaje metodológico. Se espera también que desarrollen la capacidad de articular e integrar diferentes habilidades y una mínima capacidad argumental ordenada.

A lo largo del Ciclo Inicial los estudiantes aplicarán el pensamiento analítico, incorporando abordajes más rigurosos sobre la realidad social. Esto implica generar una capacidad reflexiva y crítica frente a enunciados sin base científica, así como capacidad autocrítica frente a sesgos y preconceitos propios.

### 4- Orientaciones pedagógicas

Al tratarse de un módulo, los aspectos metodológicos admiten orientaciones que conduzcan a tomar en cuenta algunos de los criterios del marco referencial, sin determinar un método de enseñanza específico. Estas orientaciones son:

1. Seleccionar contenidos de distinto tipo.
2. Explicitar la integración de funciones.

3. Explicitar la integración de contenidos disciplinares.
4. Articular teoría y práctica.
5. Propiciar la autogestión estudiantil (explicitar cómo y en qué aspectos).
6. Apuntar a la generación de un sistema de evaluación integrado, iniciando con la coordinación de instancias y tipos asegurando:

Instancias formativas (procesos, autovaloración) y sumativas (acreditación) Reflexión metacognitiva (identificar, evaluar y valorar los propios procesos cognitivos) Distintos agentes: autoevaluación y evaluación de pares además de la evaluación docente. Diferentes planos: evaluación del curso, y evaluación de las actividades de enseñanza de forma conjunta.

### 5-Mecanismo de funcionamiento y seguimiento del módulo

¿Qué espacio se va a dar el módulo para evaluar el cumplimiento de lo que se propone?

Coordinaciones de módulo- Recabar evidencia y valorar los distintos componentes que se propusieron en el módulo de forma sistemática. Evaluar:

- Orientaciones pedagógicas (cumplimiento)
- Resultados

#### Coordinación interna del módulo

- Compartir cronograma de clases
- Socializar evaluaciones y rúbricas
- Reuniones semestrales
- Evaluación integral del módulo

#### Presentación a la comunidad

- Elaborar material conjunto de presentación general del módulo que quede disponible en los espacios EVA de cada unidad curricular y en la página de FCS (audiovisual, folleto, etc..)
- Difundir el programa de módulo entre el cuerpo docente, en especial los equipos docentes de los vectores metodológicos de los ciclos avanzados