



Indagación de percepciones docentes acerca de la afiliación intelectual en estudiantes de medicina.

Laura Betancor

Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay.

Paula Casanova Turnez

Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay

Sebastián Ferreira Schettini

Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay.

Franco Acuña Acevedo.

Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay.

Valentina Mas Portela

Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay

Lorena Pardo Casaretto

Unidad Académica de Bacteriología y Virología, Facultad de Medicina, Universidad de la República. Uruguay.

Julio César Siciliano Hoyos

Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay.



Fecha de recepción:	15/Noviembre/2025
Fecha de aceptación:	27/Noviembre/2025
Resumen:	<p>Este estudio explora las percepciones docentes sobre los procesos de afiliación intelectual de los estudiantes de la carrera Doctor en Medicina de la Universidad de la República, Uruguay. La investigación se basa en una encuesta autoadministrada dirigida a docentes efectivos de cinco unidades académicas de ciencias básicas que participan en cursos de los primeros años de la carrera. Se indaga las representaciones docentes sobre el “buen estudiante universitario”, las principales dificultades identificadas en los “estudiantes reales” y las estrategias empleadas o propuestas para mitigarlas. Los resultados muestran que la motivación por aprender, la actitud crítica y reflexiva, y la inversión de tiempo en estudio son las características más valoradas del buen estudiante. En cuanto a las principales dificultades identificadas, destacan la deficiencia en estas mismas habilidades sumado a carencias en conocimientos previos y comprensión lectora. Se destaca la importancia dada a intentar optimizar la interacción entre profesores y estudiantes, así como promover la interacción entre pares. Además, los docentes declaran aplicar diversas estrategias pedagógicas dirigidas a fomentar la motivación por el aprendizaje incluyendo el uso de ejemplos relevantes, el trabajo en pequeños grupos y la discusión guiada y proponen aumentar las oportunidades de contacto con los estudiantes y mejorar la formación docente. Los resultados, aunque preliminares evidencian un compromiso docente significativo y ofrecen insumos valiosos para el diseño de políticas institucionales orientadas a fortalecer la afiliación intelectual en los primeros tramos de la formación médica.</p>
Palabras clave:	Afiliación intelectual, percepción docente, motivación estudiantil, prácticas de enseñanza, estudiantes de medicina
Abstract:	<p>Exploration of teachers' perceptions about intellectual affiliation in medical students.</p> <p>El abstract debe estar escrito en inglés y no debe superar las 250 palabras. Incluye un único párrafo. Letra Calibri 11 alineado a la izquierda. Espaciado posterior 11 ptos.</p> <p>This study explores teacher perceptions of the intellectual affiliation processes experienced by students in the Doctor of Medicine program at the Universidad de la República, Uruguay. The research is based on a self-administered survey completed by teachers from five basic science academic units who teach in early-year courses of the program. The survey investigates instructors' representations of the “good university student,” the main difficulties identified in “real students”, and the strategies currently employed or proposed to address these challenges. Results show that motivation to learn, critical and reflective thinking, and the investment of time in studying are the most valued characteristics of a good student. The main difficulties identified mirror these same areas, along with insufficient prior knowledge and limitations in reading comprehension. Teachers highlight the importance of optimizing interaction between instructors and students, as well as promoting peer interaction. They also report applying various pedagogical strategies aimed at fostering motivation for learning, including the use of relevant examples, small-</p>

	group work, and guided discussion, and propose increasing opportunities for student–teacher contact and improving Faculty development programs. Although preliminary, the findings reveal a strong commitment among teachers and provide valuable insights for the design of institutional policies aimed at strengthening intellectual affiliation during the early stages of medical education.
Keywords:	Intellectual affiliation, teacher perception, student motivation, teaching practices, medical students.

Introducción

El fenómeno de la desafiliación educativa ha sido muy estudiado, demostrando un origen estructural del problema relacionado a estratificación social y desigualdad de género entre otros factores, así como distintos factores institucionales (Cardozo, 2010; Fernández et al., 2012; Diconca et al., 2011; Acevedo, 2014). Sin embargo, los procesos contrarios a la desafiliación, es decir los procesos exitosos de afiliación universitaria, han sido menos estudiados. Entre los factores determinantes de la permanencia del estudiante en la institución se encuentran aquellos vinculados con el grado de integración social y académica logrado luego de su tránsito por las primeras experiencias en la institución (Tinto, citado en Fernández, 2010).

Los procesos de afiliación son aquellos que el estudiante vive durante el período en el que incorpora nuevos códigos que le permiten construir su identidad como universitario. Para analizar estos procesos, Coulon interpreta el período de ingreso a la universidad como un tránsito de una cultura a otra, e incluso de un status social a otro. Según este autor, el proceso se da en tres etapas diferentes: una primera fase de extrañamiento, ingresando a un ámbito muy diferente al anterior, una segunda etapa de aprendizaje en la que se va adaptando progresivamente al ámbito universitario y finalmente una fase de afiliación. Esta última etapa es en la que el estudiante adquiere el dominio de las nuevas reglas y es capaz de interpretar los significados institucionales por lo que puede ajustarse o transgredir las normas establecidas (Coulon, 1995; Casco, 2009;

Casco, 2014). Para poder ingresar totalmente en la nueva cultura universitaria, el ingresante debe aprender su “oficio de estudiante”.

La construcción de este oficio implica entonces un doble proceso, por un lado de afiliación institucional y por otro de afiliación intelectual que no siempre se acompañan en el tiempo de inscripción y no siempre ocurren en paralelo, pudiendo adquirirse afiliación institucional pero no intelectual (Gómez-Mendoza y Alzate Piedrahita, 2010 y 2014; Legendre, 2003). La afiliación intelectual implica encontrar los caminos individuales para conceptualizar y manejar discursos y prácticas propias del universitario y resulta determinante en el éxito académico y por tanto en la permanencia de los estudiantes en la institución (Coulon, 1995; Casco, 2009). En este proceso de afiliación intelectual cumple un rol fundamental el aprendizaje de un nuevo sistema comunicativo en el cual el estudiante demuestra haber incorporado la cultura universitaria (Romainville, 2000; Pollet, 2001; Casco, 2014).

Entonces, para lograr acceder a la cultura universitaria ¿que se espera del estudiante? ¿Qué es lo que debe hacer para aprender su oficio y mantenerse como miembro afiliado? ¿dónde y con quién lo puede aprender?

Coulon plantea que el ingresante debe actuar como un detective para descifrar los códigos implícitos de la cultura universitaria, que en su mayoría se encuentran ocultos (Coulon, 1997). Estos códigos y normas no explícitas, son dominados por otros integrantes de la comunidad universitaria, y entre ellos los docentes y sus prácticas de enseñanza juegan un rol central, siendo estas prácticas determinantes en los procesos de construcción del oficio de estudiante. La “pedagogía de la afiliación” planteada por Coulon involucra necesariamente el compromiso de los docentes universitarios y especialmente de aquellos que realizan sus prácticas de enseñanza en los primeros tramos de las carreras (Ezcurra, 2007; Bonicatto, 2016; Pierella et al., 2020).

Distintos trabajos han demostrado que los profesores en el aula constituyen una

de las principales variables que afectan al desempeño estudiantil y que las prácticas docentes son claves en los esfuerzos por fortalecer la retención de los estudiantes en la Universidad (Tinto, 1997; Tinto, 2006; Ezcurra, 2007). El compromiso de los docentes con los estudiantes, es considerado esencial para el desarrollo de políticas de retención estudiantil y resulta claro que los docentes, y en particular aquellos que realizan sus prácticas de enseñanza en los tramos iniciales de las carreras universitarias son protagonistas en toda estrategia institucional dirigida a mejorar los procesos de afiliación (Siegel 2005; Pierella et al., 2020). Dado el rol central de los docentes en los procesos de afiliación estudiantil, resulta importante analizar sus representaciones en relación a estos procesos.

En nuestra región, y en particular en Argentina, se han realizado trabajos dirigidos a analizar las representaciones de los docentes universitarios referidas a algunos aspectos de la afiliación intelectual de los estudiantes. Algunos de estos estudios concluyen que estas representaciones se definen en torno a las carencias detectadas en los estudiantes (falta de conocimientos previos, carencias en la comunicación, poca capacidad de abstracción, falta de estrategias de estudio, entre otros) depositando en la mayoría de los casos la responsabilidad en el estudiante y en los sistemas educativos previos, lo que evidencia las tensiones entre la expectativa de los docentes y el estudiante con el que se encuentra en sus clases (Walker, 2017; Casco, 2014; Carli, 2012; Mariani et al., 2019; Pierella et al., 2020).

En Uruguay, sí bien se han realizado algunos estudios que analizan las perspectivas docentes referidas a distintos aspectos de la experiencia y profesión docente, estos no se han focalizado en los procesos de afiliación intelectual universitaria.

Analizar las representaciones de los docentes en relación a los procesos de afiliación intelectual de sus estudiantes, podría habilitar un proceso de reflexión

sobre su propia práctica, tendiente a explicitar algunos de los códigos ocultos de la afiliación intelectual.

Para analizar estas representaciones, tomamos el marco teórico de la configuración didáctica definida por Litwin, como “*la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento*”, ya que cada docente plantea distintas formas de entender estos procesos y es lo que pone en juego en su práctica de enseñanza (Litwin, 2008). Otro concepto central que tomamos, es el de prácticas de enseñanza, consideradas por Litwin “*como una totalidad que permite reconocer la visión ideológica que estructura los recortes epistemológicos y disciplinares que cada docente realiza*” (Litwin, 2008).

Son estas prácticas las que permiten definir los escenarios en los que se despliegan las configuraciones didácticas y el currículo (Bonacat, 2016). Reconocer estos aspectos de los diseños curriculares, implica necesariamente reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en el contexto de las formas que tienen de aprender los estudiantes. Como es planteado por Bonacat, la incorporación de estrategias dirigidas a facilitar la afiliación, “*implica la revisión de la práctica docente*” y “*plantea la necesidad de preguntarse si las políticas académicas actuales se adecuan a las características de los estudiantes*” (Bonacat, 2016).

Dadas todas las consideraciones teóricas anteriores, entendemos que la afiliación estudiantil se ve influida fuertemente por los aspectos implícitos del currículo, en los cuales los docentes juegan un rol central.

En la carrera de Doctor en Medicina de la Universidad de la República, existen altas tasas de desvinculación temprana, así como una importante lentificación de las trayectorias académicas asociado a un bajo rendimiento en las asignaturas básicas de los primeros años, indicando un desfasaje entre la afiliación institucional e intelectual de los estudiantes.

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio dirigido a caracterizar las perspectivas docentes referidas a los buenos procesos de

afiliación intelectual de los estudiantes de la carrera Doctor en Medicina de la Universidad de la República, Uruguay. Aquí se presenta una caracterización preliminar dirigida a explicitar qué es lo que esperan de sus estudiantes los docentes de ciencias que dictan clases en los primeros tramos de la carrera y cómo perciben a los estudiantes que encuentran en sus clases. Para ello, se indagaron las concepciones del “buen estudiante universitario”, las características de los estudiantes “reales” así como las diferencias con el estudiante “ideal”, las principales dificultades identificadas en los estudiantes y las estrategias docentes puestas en juego para mitigarlas.

Metodología

El estudio busca recabar la opinión de los docentes efectivos de cinco unidades académicas diferentes (Bioquímica, Biofísica, Genética, Histología y Fisiología) que participan en el curso de “Biología celular y molecular” (BCM) de primer año de la carrera o “Digestivo, renal, endocrino, metabolismo, reproducción y desarrollo” (DREM) de tercer año de la carrera. Ambos son cursos curriculares obligatorios de la carrera Doctor en Medicina de la Universidad de la República, Uruguay. Estas cinco unidades académicas se caracterizan por tener una alta proporción de docentes con alta carga horaria en docencia e investigación.

Se diseñó una encuesta autoadministrada con preguntas de selección de opciones y preguntas abiertas, que indaga i) la opinión de los docentes referidas a su concepto de “buen estudiante universitario” y las diferencias entre este modelo y “el estudiante real”, ii) las principales dificultades percibidas en sus estudiantes para relacionarse con el conocimiento científico y iii) las estrategias docentes utilizadas o propuestas para contribuir a solucionar estas dificultades.

Una versión inicial de la encuesta se aplicó a una muestra intencional de 20 docentes con diferentes grados académicos y pertenecientes a diferentes unidades, como forma de cuestionario piloto. A partir de los resultados del piloto y de una validación posterior por una profesional experta en encuestas

educativas, se corrigió el instrumento y se obtuvo la versión final de la encuesta. La validación piloto permitió mejorar el instrumento corrigiendo ambigüedades en la redacción de algunos ítems, eliminando redundancias en algunas preguntas y ajustando el orden de los diferentes temas a relevar de forma de facilitar la respuesta adecuada. La validación por evaluación experta permitió introducir ajustes en la redacción de algunas preguntas abiertas, mejorar la claridad de las consignas e incorporar nuevas opciones de respuesta sugeridas para lograr que los ítems resultaran con alternativas excluyentes y exhaustivas.

La encuesta aplicada consiste en un total de 12 preguntas de selección de opciones excluyentes, 4 preguntas de selección de múltiples opciones no excluyentes y 10 preguntas abiertas, y fue administrada utilizando la herramienta de formularios de Google.

Se definió la población de docentes a contactar incluyendo a todos los docentes que se encontraban matriculados con este rol en los cursos BCM y/o DREM edición 2024 de la plataforma virtual. Los docentes fueron contactados vía mail institucional, invitándolos a completar la encuesta en caso de haber participado como docentes en uno de estos dos cursos en el año 2024. Se contactó a un total de 188 docentes. De éstos, 34 confirmaron que no participaron en la edición 2024 de los cursos de interés, por lo que no se solicitó completar la encuesta. De los restantes 154 docentes, 143 contestaron la encuesta entre el 11 de febrero y el 20 de abril de 2025.

Del total de estas respuestas, se obtuvieron 85 que corresponden a la población de interés, docentes que ocupan cargos efectivos en una de las cinco unidades académicas seleccionadas que dictaron clases en los cursos BCM o DREM en el año 2024. Los docentes se distribuyen en las cinco unidades académicas como sigue: 32 de Bioquímica, 20 de Genética, 13 de Histología, 12 de Fisiología y 8 de Biofísica, distribuidos en los cinco grados académicos universitarios (27 docentes con cargo de Ayudante, 20 con cargo de Asistente, 17 Profesores

Adjuntos, 16 Profesores Agregados y 5 Profesores Titulares).

Las respuestas a las preguntas abiertas fueron analizadas mediante análisis de contenido. Para presentar los resultados se muestran fragmentos de las respuestas escritas por los docentes.

Resultados y discusión

Características más valoradas del “Buen estudiante universitario”.

Al definir un buen estudiante universitario, la característica más elegida por los docentes fue “demostrar motivación frente al aprendizaje”, valorando al estudiante que realiza preguntas y comentarios durante las clases. Además, destacan a aquellos que “utilizan una forma de aprender crítica y reflexiva” y que “invierten tiempo en estudiar”. Muchos docentes valoran también la capacidad para “relacionarse adecuadamente con sus compañeros” durante las clases y a los estudiantes que “demuestran tener los conocimientos previos necesarios”. Estos resultados se muestran en la Figura 1.

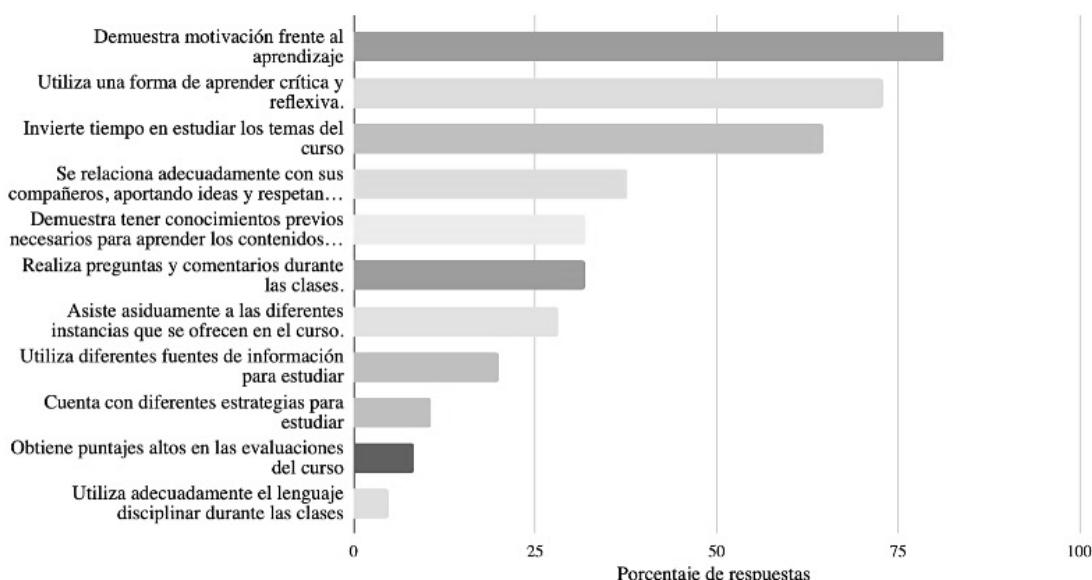


Figura 1. Características valoradas por los docentes para identificar a “un buen estudiante”. Respuestas a la pregunta *¿Cuáles de las siguientes características debe reunir un estudiante para que lo considere un buen estudiante de su curso? Elija las opciones que considere más importantes (máximo 4)*

Estos resultados resaltan la importancia dada por los docentes a la motivación por el aprendizaje, así como a su capacidad crítica y reflexiva entre otros factores a la hora de reconocer a un “buen estudiante”, de forma similar a lo previamente reportado en otros trabajos realizados en la región, analizando las representaciones docentes referidas a los buenos estudiantes, o los estudiantes ideales (Borgobello et al. 2018, Morawicki et al. 2023). Según el estudio de Morawicki et al. para los docentes el buen estudiante es aquel que posee adecuadas competencias transversales como capacidad para trabajar en equipo, autonomía y buena organización del tiempo.

Los resultados son también acordes a lo previamente reportado por Felipe Trillo y colaboradores, donde los docentes encuentran entre las principales características de los buenos estudiantes los que interactúan adecuadamente entre pares y con sus profesores, mostrando su interés por el aprendizaje (Trillo et al., 2017). En nuestro estudio, una característica muy valorada por los docentes es la capacidad para relacionarse adecuadamente entre estudiantes lo que parece diferir de las percepciones docentes descritas por Borgobello et al. (2018) quienes valoraban fundamentalmente la interacción del estudiante con el docente.

El modelo de buen estudiante y el estudiante real

Considerando cómo los docentes valoran las competencias académicas de los estudiantes al inicio del curso y su percepción sobre la semejanza entre los estudiantes reales en relación con su modelo de “buen estudiante”, se identifican tres grupos de docentes. Un grupo mayoritario se compone de docentes con una mirada “optimista”, encontrando en sus clases estudiantes con competencias tan buenas o mejores de las que esperaba y al menos algunos estudiantes parecidos a su “modelo de buen estudiante”. Otros dos grupos minoritarios, incluyen docentes con miradas menos optimistas de sus

estudiantes, uno con los que indican que sus estudiantes presentan competencias tan malas o peores de las que esperaba y que pocos se parecen a su modelo de buen estudiante y otros con posturas intermedias. (Ver Tabla 1).

	Percepción “Optimista” 48%	Percepciones “Intermedias” 32%		Percepción “Pesimista” 20%
Semejanza con “Buen Estudiante”	La mayoría/ Algunos se parecen	Pocos se parecen	Algunos se parecen	Pocos/ Ninguno se parece
Competencias académicas	Mejores/Tan buenas como esperaba	Tan buenas como esperaba	Tan malas/ Peores de lo que esperaba	Tan malas/ Peores de lo que esperaba

Tabla 1. Perfiles docentes en cuanto a la percepción referida a los estudiantes que reciben en sus cursos. Respuestas a las preguntas “*¿cuánto se parecen los estudiantes de su curso al “buen estudiante” definido por usted en la pregunta anterior?*” y “*Al inicio del curso, las competencias académicas de los estudiantes que recibe en su clase son:*” La amplia mayoría de los docentes reconoce entonces que en sus clases hay al menos algunos estudiantes similares a su modelo de “buen estudiante” y muchos docentes identifican buenas competencias académicas entre los estudiantes “reales”. Estos resultados, difieren de los reportados en otros trabajos de la región, en los que los docentes describen grandes diferencias entre los estudiantes “ideales” y “reales” (Borgobello et al, 2018).

Principales dificultades detectadas en los estudiantes.

Entre las principales dificultades identificadas, los docentes destacan la falta de motivación para aprender, las carencias en conocimientos previos, no contar con una forma de aprender crítica y reflexiva y no invertir tiempo en estudiar. Resaltan también carencias en comprensión lectora y dificultad en la incorporación del lenguaje disciplinar. (Ver Figura 2).

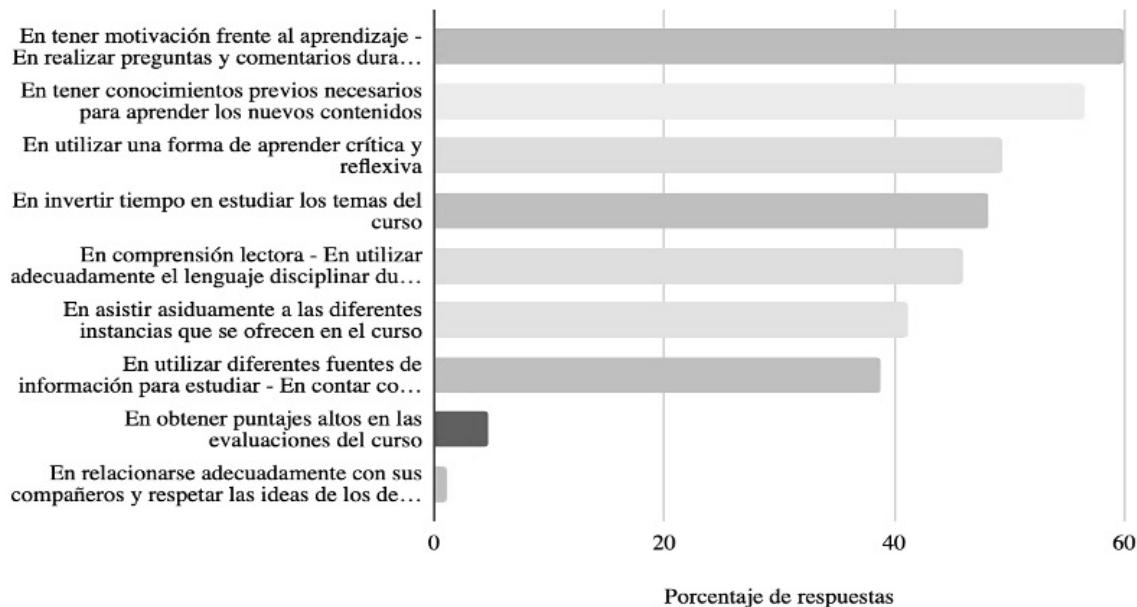


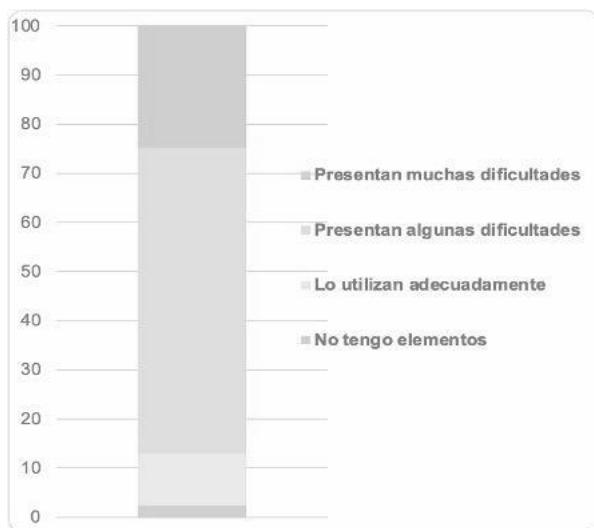
Figura 2. Principales dificultades identificadas por los docentes en sus estudiantes. Respuestas a la pregunta “*¿Cuáles de las siguientes dificultades se presentan frecuentemente en los estudiantes de su curso? Elija las opciones que considere más importantes (máximo 4)*”.

El hecho de identificar la falta de motivación frente al aprendizaje entre las principales dificultades, es coherente con encontrar como característica inherente al buen estudiante a aquel motivado para aprender. Similarmente, otras características importantes del “buen estudiante” como la actitud crítica y reflexiva o el invertir tiempo en estudiar, aparecen también representadas entre las principales dificultades identificadas en los estudiantes “reales”. Esto indica que sí bien los docentes encuentran en sus clases buenos estudiantes, también encuentran muchos que no coinciden con este modelo.

Por otra parte, a la hora de identificar dificultades, los docentes reconocen como importantes aspectos como carencias en conocimientos previos necesarios para abordar los contenidos del curso, y dificultades en comprensión lectora. Estos resultados condicen con lo previamente descrito en distintos trabajos que analizan la perspectiva docente de responsabilizar al sistema educativo previo

por las carencias encontradas en los estudiantes universitarios (Casco, 2014, Krichesky et al., 2018, Pierella et al., 2020). En el trabajo publicado por Miriam Casco, se identifican como principales dificultades en los estudiantes los conocimientos previos sobre los objetos de estudio, la lectura comprensiva y las estrategias de estudio, de forma similar a los resultados que presentamos aquí (Casco, 2014).

A pesar de no identificar entre las principales características de un buen estudiante de su curso ni entre las cuatro principales dificultades el uso adecuado de los lenguajes disciplinares, la amplia mayoría de los docentes encuentran que sus estudiantes presentan dificultades para su buen uso. De forma similar, la mayoría de los docentes también encuentran que los estudiantes presentan dificultades para poder aplicar conceptos teóricos disciplinares en nuevos contextos (ver Figura 3).



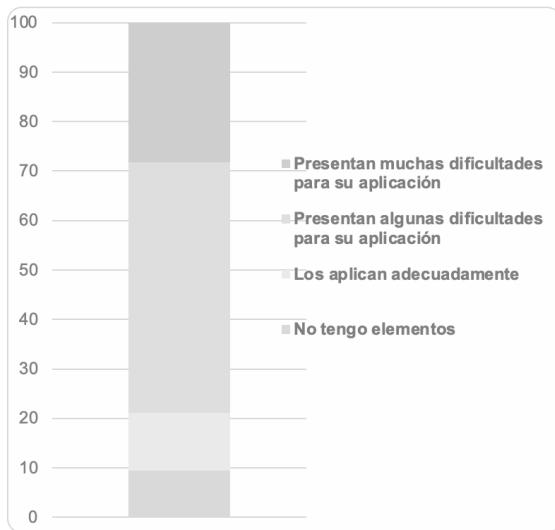


Figura 3. Percepción referida al uso del lenguaje disciplinar (izquierda) y a la aplicación de conceptos teóricos en nuevos contextos (derecha). Proporción de respuestas a las preguntas “*¿Cuál es su percepción sobre el uso del lenguaje disciplinar por parte de sus estudiantes?*” y “*¿Cómo cree que los estudiantes aplican los conceptos teóricos de su disciplina en nuevos contextos?*”

En el trabajo presentado por Krichesky y colaboradoras (Krichesky et al., 2018) todos los docentes entrevistados identifican en sus estudiantes dificultades en el uso del lenguaje, ya sea en la lectura, la escritura o la oralidad. En nuestro caso, si bien un número importante de docentes identifica dificultades en la comprensión lectora, prevalecen otras dificultades como el no tener motivación frente al aprendizaje o la carencia de conocimientos previos frente al manejo del lenguaje en lo escrito o en la oralidad.

Estrategias docentes aplicadas para mitigar las dificultades identificadas:

Los docentes describen que en sus cursos se realizan actividades dirigidas a intentar solucionar algunas de las dificultades identificadas, resaltando la realización de prácticos de laboratorio, de seminarios para discusión de artículos científicos, así como otras actividades que promueven el intercambio entre pares y con el docente.

En cuanto a las estrategias dirigidas a fomentar la motivación por el aprendizaje disciplinar, los docentes resaltan el uso de ejemplos de importancia en biomedicina, promover una participación activa e intentar generar un buen clima educativo. La tabla 2 muestra ejemplos de las estrategias descritas por los docentes.

Uso de ejemplos	[“Intento motivar con distintas técnicas aplicando conceptos a lo cotidiano”] [“Traer ejemplos de la práctica clínica como forma de motivarlos”] ¹²
Fomentar participación	[“Promover la participación activa de los estudiantes mediante trabajos escritos y presentaciones orales”] [“Trato de involucrar a los estudiantes y relacionar los conceptos con conocimientos de años anteriores...”] [“... fomentar la comunicación para que expresen sus dudas y de esa forma identificar los problemas”].
Buen clima educativo	[“... intentamos generar un ambiente en donde se sientan tranquilos y confiados de preguntar cualquier duda...”] [“Vuelco mis esfuerzos en establecer un buen clima de trabajo en talleres, establecer vínculo docente-estudiante...”] ¹³

Tabla 2. Estrategias para fomentar la motivación por el aprendizaje. Fragmentos de discursos docentes frente a la pregunta abierta “Respecto a las *dificultades identificadas por usted en los estudiantes de su curso, (Sección 3 de este cuestionario), ¿considera que se llevan a cabo estrategias dirigidas a solucionarlas? Describa brevemente cuáles son estas estrategias?*”

Estos resultados son concordantes con los reportados por Chiarino et al. (2024) mostrando la importancia dada por los docentes al uso frecuente de ejemplos, especialmente aquellos vinculados a experiencias de la práctica concreta profesional, como una estrategia para favorecer la motivación. En el mismo estudio se enfatiza el fomento a la participación, promoviendo dinámicas que faciliten el diálogo, con un adecuado intercambio entre estudiantes y docentes. Estos elementos, identificados también en nuestros resultados, refuerzan la idea de que las prácticas docentes que combinan ejemplos relevantes, interacción activa y un clima relacional positivo constituyen estrategias muy utilizadas por los docentes para promover la motivación por el aprendizaje.

Propuestas de mejora para atender las dificultades estudiantiles.

Entre las propuestas de mejora, muchos docentes proponen realizar mayor número de actividades como prácticos y seminarios y aumentar el número de encuentros con estudiantes.

En cuanto a propuestas para mejorar los aspectos motivacionales, proponen fortalecer el trabajo en pequeños grupos y aumentar el tiempo de contacto entre docentes y estudiantes usando dinámicas participativas. Varios docentes proponen modificar características de los cursos e incorporar innovaciones educativas. Surge el reclamo por formación docente y asesoramiento pedagógico, en particular para abordar algunos aspectos como las carencias en comprensión lectora y otras que vinculan con dificultades en el sistema educativo previo. Estos resultados se ejemplifican en la Tabla 3.

Formación docente	[“Continuar realizando talleres de formación para los docentes, ya que muchas veces carecemos de herramientas ...”] [“Quisiera cursos dirigidos a docentes para aprender cómo aprenden los estudiantes de ahora”] [“Cursos de herramientas novedosas para docentes para hacer las clases más dinámicas.”.] [“Mayor capacitación para docentes a cargo de la planificación curricular”.]
Estrategias docentes	[“Incorporar el uso de herramientas tecnológicas que puedan facilitar el aprendizaje.”] [“... hacer actividades para acostumbrarse a leer buscando sacar información del texto.”] [“Mayor material didáctico disponible para el estudiante como manual de laboratorio, libros de la unidad académica.”.] [“Quizás la elaboración de proyectos que resulten más desafiantes para los estudiantes.”] [“Fomentar trabajos grupales”].
Organización - gestión de cursos	[“Quizás establecer criterios más uniformes entre los docentes... que no sean esfuerzos individuales sino temas que realmente nos involucren y nos importen a todos.”] [“Realizar cursos optativos dirigidos a implementación de métodos de estudio.”] [“Se podría pedir asistencia a las clases para la aprobación de los cursos, de esa forma se genera un compromiso por parte del estudiante y permite estar en contacto con sus pares y docentes.”] [“Respecto a la falta de conocimientos previos, podría desarrollarse un material de apoyo que incluya explicaciones de temas que deben ...”] [“Más actividades presenciales, más seminarios, más prácticos”].

Tabla 3. Propuestas docentes para mejorar la atención a dificultades identificadas en los estudiantes. Fragmentos de discursos docentes frente a la pregunta abierta “*¿Qué otras estrategias considera que podrían implementarse o propone implementar en su curso para abordar las dificultades identificadas?*”

Estos resultados muestran el compromiso de gran parte de los docentes con

mejorar las prácticas de enseñanza, la buena disposición para formarse mejor como docentes así como para proponer y participar de estrategias institucionales dirigidas a mejorar la relación de los estudiantes con el conocimiento científico.

Limitaciones para aplicar estrategias que mitiguen dificultades.

La falta de interacción entre docentes y estudiantes surge como una importante limitación para el aprendizaje, según lo que describen los docentes en las preguntas abiertas. Los docentes de primer año atribuyen esta dificultad a la alta numerosidad estudiantil y a la falta de tiempo para atender su alta heterogeneidad. Para los docentes de tercer año, en cambio, esta limitación parece asociarse fundamentalmente a la escasa asistencia estudiantil a las clases. Estos resultados se muestran en la tabla 4.

Limitaciones en docentes de primer año	[“Hablás con los estudiantes que te preguntan y el tiempo para preguntarles vos a los que están callados a ver qué saben es limitado, te llaman de todas las mesas y corres atrás de la duda del que sí sabe y estudió...”] [“... dado el elevado número de estudiantes en clases, resulta difícil identificar algunas dificultades así como adaptar metodologías a las necesidades de cada estudiante.”] [“La numerosidad, es imposible llegar a los estudiantes apropiadamente con el número actual de estudiantes.”]
Limitaciones en docentes de tercer año	[“La falta de asiduidad de los estudiantes, la libre asistencia, hace que sea muy difícil poder hacer seguimiento de todos.”] [“La principal limitación para mi es la falta de contacto con los estudiantes. En general muy pocos van a las discusiones grupales, y suelen ser los más motivados, que prepararon la clase y estudiaron los temas, por lo que no tengo contacto con la mayoría de ellos.”] [“La ausencia de los estudiantes y la falta de motivación.”]

Tabla 4. Principales limitaciones identificadas por los docentes para implementar nuevas estrategias. Fragmentos de discursos docentes frente a la pregunta abierta “*¿Qué limitaciones encuentra para realizar este tipo de actividades?*” (las necesarias para mitigar las dificultades previamente identificadas en sus estudiantes).

Estos resultados resaltan una vez más la importancia dada por los docentes a la interacción entre profesores y estudiantes y a la necesidad de disponer de más y mejores formas de interactuar en el aula, de forma similar a lo descrito previamente en distintos trabajos (Trillo et al, 2017; Martín-Civantos, 2024; Chiarino et all., 2024).

Conclusiones y perspectivas

Las opiniones recabadas resaltan la importancia dada por los docentes a la motivación por aprender, tanto a la hora de considerar a “un buen estudiante”

como en la percepción de las principales dificultades encontradas y en las estrategias adoptadas para facilitar los aprendizajes.

Aunque el “tener conocimientos previos” no es una de las características más frecuentes a la hora de definir un buen estudiante, si surge como una de las principales dificultades identificadas. La percepción de esta carencia, incluyendo dificultades de lectoescritura, es coincidente con estudios previos. Más allá de la mirada clásica de responsabilizar al sistema educativo previo, muchos docentes muestran su interés en participar activamente para mitigar las dificultades identificadas, independientemente de presentar una mirada optimista o no de sus estudiantes.

Los docentes consideran que se realizan actividades dirigidas a solucionar las dificultades y proponen nuevas estrategias. Se resalta la importancia dada a mejorar la interacción entre estudiantes y docentes, así como la interacción entre pares, tanto en los docentes con miradas mas o menos optimistas de sus estudiantes.

Estos resultados, aunque preliminares, resultan alentadores, planteando la posibilidad de un terreno fértil para la implementación de políticas institucionales de afiliación universitaria con el compromiso de los docentes que actúan en los primeros años de la carrera.

La investigación continúa en curso realizando entrevistas a una muestra de docentes representativa de los distintos perfiles de respuesta a la encuesta.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, F. (2014). Una aproximación al fenómeno de desafiliación educativa en la transición hacia la educación superior en el interior de Uruguay. *Páginas de Educación*, 7(1), 180–210.
- Bonicatto, M. (2016). Puentes y andamiajes para la afiliación de los ingresantes a la vida universitaria. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 48–55. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3024>

Borgobello, A.; Sartori, M. y Sanjurjo, L. (2018). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), 27-48. DOI:10.5294/edu.2018.21.1.2. Recuperado de
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/7773>

Cardozo, S. (2010). El comienzo del fin: Las decisiones de abandono durante la educación media y su incidencia en las trayectorias. En *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: Conceptos, estudios y políticas* (Cap. 5). Universidad de la República. (Colección Art.2, Comisión Sectorial de Investigación Científica). ISBN 978-9974-98-089-1.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno Editores. 2012. ISBN: 9789876292399

Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Revista Co-herencia*, 6(11), 233–260.

Casco, M. M. R. (2014). Afiliación intelectual y escritura en la universidad: Un estudio de caso sobre la perspectiva de los docentes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(2), 34–53.
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.574>

Chiarino, N., Altamirano, C., Curione, K., y Huertas, J. (2024). Percepciones de estudiantes y docentes sobre el clima motivacional en clases universitarias mediadas por tecnología. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2), e1583.
<https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1933>

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.

Diconca, B., Dos Santos, S., y Egaña, A. (2011). Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Recuperado de
https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/04/desvinculaci%C3%B3n%CC%81nestudiantil_2012-04-16_imprenta.pdf

Ezcurra, A. M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Cuadernos de Pedagogía Universitaria, Universidad de San Pablo.

Fernández, L. M. (2010). Dinámicas institucionales en condiciones críticas. Del programa de investigaciones “Instituciones educativas”. Avances y resultados de la línea de investigación. Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 13–32. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v15.n2.967>

Gómez Mendoza, M. A. y Álzate Piedrahita, M. V. (2010). El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la universidad. Pedagogía y Saberes, (33), 85–97. Universidad Pedagógica Nacional.

Gómez Mendoza, M. A. y Álzate Piedrahita, M. V. (2014). El oficio de estudiante: Relación con el saber y deserción universitaria. IV Congreso Latinoamericano sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). Recuperado de <https://share.google/aHeUgAymXIDmMiSss>

Krichesky, G., Romero M. M. y Charovsky M. M. (2017). Las prácticas de enseñanza en los primeros años en la educación superior. Estrategias y percepciones docentes. Jornadas de Investigación en Educación Superior. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/jies2017/wp-content/uploads/sites/5/2018/03/CO23-POGRE.pdf>

Legendre, F. (2003). Les étudiants fantômes. Les sorties précoce de l'université Paris 8. Carrefours de l'éducation, 16(2), 32-55.
<https://doi.org/10.3917/cdle.016.0032>.

Litwin, E. (2008). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Mariani E.M., Morandi G. y Ros M. (2019). La docencia universitaria frente al desafío de la inclusión educativa: un análisis de las perspectivas de docentes de primer año. Trayectorias Universitarias, 5(8), e003, 2019 ISSN 2469-0090 <https://doi.org/10.24215/24690090e003>

Martín-Civantos, M. (2024). Interacciones profesor-estudiante y rol docente: Impactos socioeducativos del Espacio Europeo de Educación Superior en la formación de ingeniería en España. Revista Internacional de

Educación y Análisis Social Crítico, 2(1).
<https://doi.org/10.51896/easc.v2i1.539>

Morawicki, P. M., Pedrini, A. G. y Tetzlaff, A. (2023). Perceptions of first- and second-year professors of University Professorship in Biology about the good undergraduate student. *Revista de Estudios y Crítica Social y Tecnológica*, 39, Artículo 007.
<https://doi.org/10.36995/j.recyt.2023.39.007>

Pierella, M. P., Peralta, N. S., & Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad: Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 68–84.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.706>

Pollet, M. Ch. (2001). Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université. Bruxelles: De Boek Supérieur.

Romainville, M. (2000). L'échec dans l'université de masse. Paris: L'Harmattan.

Siegel, B. (2005). Inviting first-year student success: a president's perspective. En Upcraft Lee M., John N. Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates.

Tinto, V. (1997). Colleges as communities: exploring the educational character of student persistence, en *Journal of Higher Education*.
<https://doi.org/10.2307/2959965>

Tinto, V. (2006). Educational communities and student success in the first year of university, Monash University, Australia.

Trillo, F.; Zabalza, M.A. y Vilas Y. (2017). Estudiar en la universidad: un momento especial en la vida. *Revista Argentina de Educación Superior*. 9 (14): 144 - 164.

Walker, VS. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad* EISSN 2545-7667. Vol. XIV No 14 pp. 1-35 DOI:
<http://dx.doi.org/10.19137/els-2017-141402>

