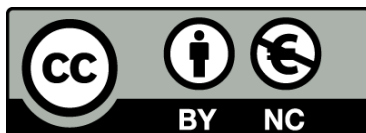




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Reconstrucción de la identidad de aprendiz,
integración académico-social y su relación con la
permanencia en estudiantes de la Universidad de
Concepción, Campus Los Ángeles, Chile**

Rubén Abello Riquelme



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons**.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License**.



Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile

DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN - DIPE

Director:
Dr. Ignasi Vila M.

Tutor:
Dr. César Coll S.

Estudiant:
Rubén Abello Riquelme

Universitat de Barcelona – Facultat de Psicologia
Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació
Secció Psicologia del Desenvolupament i de l'Educació
Barcelona, enero 14 de 2019

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Agradecimientos

Mis primeras palabras de agradecimiento van dirigidas al Dr. Ignasi Vila Mendiburú, quien me abrió las puertas del Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación y también de la Universitat de Girona. El Dr. Vila confió incansablemente en mis talentos y me brindó ayudas educativas en momentos cruciales.

También valoro el apoyo brindado por el Dr. César Coll Salvador, quien favoreció mi trayectoria como estudiante del DIPE, en especial cuando inicié los trabajos de investigación con el Dr. Vila y también cuando regresé a Chile, teniendo que trabajar en esta tesis lejos de la Universidad de Barcelona.

Mis compañeras del MIPE – DIPE también fueron relevantes y les guardo un cariño especial. Les agradezco por su compañía, disponibilidad y generosidad que en todo momento fue favorable para mi trabajo y bienestar personal. Mis queridas amigas: Deydi Saballa, Tatiana López, Cecilia Villalobos, Mariana Largo, Silvia Cavalcante, Eugenia Lindo, Silvia Rodes, Alejandra Moreno, Cinthia Frías, Claudia Palma y tantas más.

Amigos de Barcelona y Girona que me acompañaron en todo momento; apreciadas Nuvia Rivera, Eva Cano y Julia Flores; Pastor Pedro Pérez y su esposa Marta, Marcelo Silva y su esposa Nathalia, Igor Cigarroa y su esposa Sandra. Mis amigos de la Universitat de Girona: Desiree Abreu, Stefania Carneiro, Bibiana Ramos, Marta Amorós, Laura Lázaro, David Subero, Miriam González y Moisés Esteban.

Colegas y amigos de la Universidad de Concepción, mis sinceros agradecimientos al Dr. Alejandro Díaz Mujica, Dra. María Victoria Pérez, Prof. Irma Lagos Herrera, Prof. Yasmina Contreras, Dra. Hebe Hernández Romero, Dr. Cristhian Espinoza, Prof. Marcela Nuñez, Prof. Karina Segura, Prof. Aurora Gutiérrez, Prof. Ester Quiroz, Prof. Idalio Cuminao, Prof. Claudio Baro, Secretaria Patricia Burgos, Srta. Pilar Lamana, Prof. Jaime González, Prof. Ricardo Alzugaray, Prof. Miguel Campos, Prof. Sandra Sepúlveda Yelpe, Prof. Ramón Elías, Prof. Lorena Antileo, Prof. Luis Hauenstein (Ex-Director del campus), Dra. Helen Díaz (Directora General de la UdeC, Campus Los Ángeles) y la Rectoría de la Universidad de Concepción.

Carrera de Pedagogía en Matemáticas y Educación Tecnológica de la UdeC de Los Ángeles, junto a sus estudiantes de la cohorte 2015 y Jefe de Carrera. Vuestra colaboración fue la materia prima en esta investigación.

Especial agradecimiento a mi familia: mi madre Iris Riquelme Manríquez, por su apoyo y cariño materno incondicional, y mi hermano Pablo Abello Riquelme, quien siempre ha confiado en mis habilidades académicas y en mi persistencia para alcanzar esta meta, le pido perdón por mi ausencia durante estos últimos años.

Sobre todas las cosas le agradezco con humildad a Dios, quien siempre me ha puesto ante desafíos que puedo resolver y me ha brindado lo que necesito en todo momento, espero poder servirle mediante mi profesión. De igual manera, mi gratitud a todos aquellos que me han tenido presente en sus oraciones.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Manifiesto mis agradecimientos por el apoyo institucional recibido, sin estas ayudas no hubiese sido posible realizar esta tesis doctoral:

Universidad de Concepción, Chile.
Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.
Escuela de Educación de la Universidad de Concepción.
Beca Universidad de Concepción.

Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Ministerio de Educación de Chile. CONICYT Becas Chile 72090495.

Este trabajo ha sido realizado en el contexto del Proyecto Fondecyt 1161502: “Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivos motivacionales”. Proyecto dirigido por el Dr. Alejandro Díaz Mujica.

Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción: Proyecto VRID de la UdeC 215.173.046-1.OIN “Experiencias de aprendizaje, construcción de la identidad de aprendiz y procesos adaptativos en estudiantes universitarios”. Proyecto dirigido por el Ps. Rubén Abello Riquelme.

Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE), de la Universidad de Barcelona, España.
Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE), coordinado por la Universidad de Barcelona, España.

Facultat d'Educació i Psicologia – UdG.
Universitat de Girona, Catalunya, Espanya.

“Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase.

Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra”

Gabriela Mistral, poetisa y pedagoga de Chile

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

ÍNDICE

Resumen y abstract.....	9
Presentación	14
PRIMERA PARTE. COORDENADAS TEÓRICAS.....	25
CAPÍTULO 1. ABANDONO Y PERMANENCIA DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.....	25
1. Perspectivas acerca del abandono y la permanencia en los estudios.....	29
1.1. Perspectiva institucional.....	29
1.2. Perspectiva psicológica	31
1.3. Perspectiva interaccional.....	33
1.3.1. Periodos críticos en la perspectiva interaccional	36
1.3.2. Integración académico-social entre profesores y estudiantes	38
1.3.3. Integración académico-social entre estudiantes.....	41
1.4. Modelo de Tinto, su vinculación con la Identidad de Aprendiz.....	47
1.5. Síntesis capítulo 1. Permanencia y el abandono de los estudios universitarios.....	59
CAPÍTULO 2. IDENTIDAD DE APRENDIZ COMO HERRAMIENTA ANALÍTICA.....	61
2.1. Mirada socio-constructivista del aprendizaje	71
2.2. Puntos de inflexión y experiencias clave de aprendizaje	78
2.3. Actos y sentido de reconocimiento	82
2.4. Interacción académico-social, vínculos con la internalización	86
2.5. Motivos y metas vinculados con la identidad de aprendiz	90
2.6. Reconstrucción de la identidad de aprendiz	93
2.7. Síntesis capítulo 2. Identidad de aprendiz como herramienta analítica.....	98
SÍNTESIS PRIMERA PARTE. COORDENADAS TEÓRICAS.....	100
SEGUNDA PARTE. COORDENADAS METODOLÓGICAS	103
CAPÍTULO 3. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	106
3.1. Preguntas de Investigación y objetivos	106
3.1.1. Preguntas de investigación	106
3.1.2. Objetivo general	107
3.1.3. Objetivos específicos.....	107
3.2. Enfoque metodológico	108
3.2.1. Tipo y características de la Investigación	108
3.2.2. Diseño metodológico	108
3.2.3. Metodología de la investigación.....	111
3.3. Características del universo.....	113
3.4. Participantes, características de los estudiantes.....	114
3.5. Técnicas de recogida de datos.....	116
3.5.1. Cuestionario con preguntas abiertas	117
3.5.2. Entrevista cualitativa en profundidad	118
3.5.3. Documentos oficiales de la Universidad de Concepción.....	123

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios	
3.6. Procedimientos de recogida de datos	124
3.7. Formas de procesamiento de la información.....	126
3.7.1. Procesos vinculados a la construcción del cuestionario y la entrevista cualitativa.....	126
3.7.2. Análisis de la entrevista cualitativa en profundidad	127
3.7.3. Análisis del cuestionario	130
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS	132
4.1. Cuestionario con preguntas abiertas.....	132
4.2. Entrevista cualitativa en profundidad.....	132
4.2.1. Pasos iniciales en el análisis de las entrevistas cualitativas	133
4.2.2. Codificación de las entrevistas cualitativas	133
SÍNTESIS SEGUNDA PARTE. COORDENADAS METODOLÓGICAS.....	140
TERCERA PARTE. COORDENADAS EMPÍRICAS	143
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	143
5.1. Primera fase. Vivencias académicas y transición a la educación universitaria	144
5.2. Segunda Fase. Identidad de Aprendiz situada en experiencias universitarias	154
5.2.1. Análisis de contenido. Experiencias en contextos académicos y sociales	154
5.2.2. Análisis temático. Identidad de aprendiz mediante las experiencias universitarias	161
SÍNTESIS TERCERA PARTE. COORDENADAS EMPÍRICAS	212
CUARTA PARTE. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.....	223
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN.....	223
Primera etapa. Análisis de las preguntas de investigación	223
Segunda etapa. Contraste teórico e integración de nuevos conceptos	238
6.1. Integración académico-social y reconstrucción de la identidad de aprendiz.....	238
6.2. Experiencias universitarias y de aprendizaje.....	241
6.3. Nuevos elementos que componen el sentido de reconocimiento	244
6.4. Identidad de aprendiz en el contexto de la permanencia y el abandono de los estudios	253
CAPÍTULO 7. CONCLUSIÓN.....	258
7.1. Logros del estudio.....	259
7.2. Limitaciones del estudio	262
7.3. Proyecciones del estudio	265
CAPÍTULO 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	268
CAPÍTULO 9. ANEXOS	292
Anexo 1. Instrumentos	293
1. Cuestionario con preguntas abiertas.....	293
2. Entrevista cualitativa en profundidad:.....	298
Anexo 2. Análisis de datos.....	304
1. Análisis temático.....	304
2. Análisis de contenido	321
Anexo 3. Análisis detallado de la experiencia 1º (experaula).....	346

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

ÍNDICE DE TABLAS:

Tabla 1	Cuestionario con preguntas abiertas	118
Tabla 2	Entrevista cualitativa en profundidad	123
Tabla 3	Construcción de instrumentos, pilotaje y recolección de los datos	125
Tabla 4	Definición de los códigos asociados al clúster experaula	136
Tabla 5	Definición de los códigos asociados al clúster expergrupo	137
Tabla 6	Definición de los códigos asociados al clúster experinterprof	138
Tabla 7	Definición de los códigos asociados al clúster experinterpar	139

RESULTADOS:

	Experiencia 1º: Experiencia de aprendizaje en el aula universitaria	
Tabla 8	Actos y sentido de reconocimiento en el aula universitaria	165
Tabla 9	Influencia de los otros significativos sobre los sentimientos y la percepción de sí mismo	167
Tabla 10	Experiencias clave de aprendizaje y puntos de inflexión	170
Tabla 11	Experiencia de aprendizaje en el aula universitaria	171
Tabla 12	Actos y sentido de reconocimiento vinculados con una actividad de aprendizaje	172
Tabla 13	Sentimientos y percepción de sí mismo vinculados con una actividad de aprendizaje	173
	Experiencia 2º: Experiencia de aprendizaje grupal	
Tabla 14	Actos y sentido de reconocimiento en la experiencia de aprendizaje grupal	178
Tabla 15	Percepción de sí mismo como aprendiz y sentimientos asociados a la experiencia de aprendizaje grupal	180
Tabla 16	Experiencia de aprendizaje en el transcurso de una actividad grupal, dentro o fuera del aula	181
Tabla 17	Actos y sentido de reconocimiento vinculados con una experiencia de aprendizaje grupal	182
Tabla 18	Sentimientos y percepción de sí mismo vinculados con una experiencia de aprendizaje grupal	183

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

RESULTADOS:

Experiencia 3º: Experiencia universitaria entre profesores y estudiantes		
Tabla 19	Participación de los profesores en la reconstrucción de la identidad de aprendiz	188
Tabla 20	Experiencia académica que el estudiante ha tenido con sus profesores: interacciones sociales y académicas	189
Tabla 21	Profesores que proporcionan ayudas académicas y orientaciones personalizadas a sus estudiantes: actos y sentido de reconocimiento	191
Tabla 22	Sentimientos y percepción de sí mismo como aprendiz, mediados por interacciones entre profesores y estudiantes	192
Tabla 23	Experiencias universitarias asociadas a la permanencia y el abandono	197
Tabla 24	Experiencias universitarias asociadas a la permanencia y el abandono	198
Tabla 25	Actos y sentido de reconocimiento: permanencia y abandono	199
Tabla 26	Sentimientos y percepción de sí mismo como aprendiz asociados a la permanencia y el abandono	200
Experiencia 4º: Experiencia universitaria protagonizada por los estudiantes		
Tabla 27	Contribución de las interacciones académico-sociales en la reconstrucción de la identidad de aprendiz	206
Tabla 28	Experiencias universitarias caracterizadas por la integración académico-social lograda por los estudiantes	208
Tabla 29	Actos y sentido de reconocimiento en las experiencias universitarias	209
Tabla 30	Sentimientos y percepción de sí mismo ligados a la integración social y académica	210

DISCUSIONES:

Tabla 31	Identidad de aprendiz como herramienta analítica de las experiencias universitarias y su relación con la permanencia en los estudios	232
Tabla 32	Experiencias clave de aprendizaje en la identidad de aprendiz	234
Tabla 33	Experiencias universitarias vinculadas con la permanencia en los estudios	235
Tabla 34	Experiencias asociadas al abandono de los estudios y su vinculación con la identidad de aprendiz	236

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

ÍNDICE DE FIGURAS:

Figura 1	Enfoques analíticos de la permanencia y el abandono de los estudios	50
Figura 2	Identidad de Aprendiz como herramienta analítica	54
Figura 3	Configuración de la Identidad de Aprendiz	56
Figura 4	Modelo socio-constructivista como enfoque analítico del abandono universitario	57
Figura 5	Identidad de aprendiz como herramienta analítica de las interacciones en el contexto de la permanencia y el abandono de los estudios	102
Figura 6	Experiencia de aprendizaje en la sala de clases	135
Figura 7	Interacción entre profesores y estudiantes (ayudas educativas y apoyo social)	153
Figura 8	Análisis de contenido: experiencias universitarias en contextos académicos	157
Figura 9	Análisis de contenido: experiencias universitarias en contextos sociales	160

RESULTADOS:

Figura 10	Identidad de aprendiz en una experiencia aprendizaje en el aula universitaria	174
Figura 11	Identidad de aprendiz en una experiencia de aprendizaje colaborativo	184
Figura 12	Participación de los profesores en la reconstrucción de la identidad de aprendiz	193
Figura 13	Experiencias vinculadas con la permanencia y el abandono universitario	201
Figura 14	Contribución de las interacciones académico-sociales en la reconstrucción de la identidad de aprendiz	211

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Resumen

Entre las perspectivas que explican la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, destaca el enfoque de las interacciones sociales y académicas (Tinto, 1975, 1993). El punto de vista interaccional fue uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de esta tesis doctoral, pues generó las condiciones para la elaboración de instrumentos y métodos de investigación.

En este contexto, una de las principales contribuciones de esta investigación consistió en proponer la utilización de la IdA como herramienta analítica (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011, 2015), para la identificación y análisis de experiencias universitarias, narradas por un grupo de estudiantes de la Universidad de Concepción; lo que permitió establecer una conexión con la teoría de las Interacciones Sociales y Académicas (Tinto, 1975, 1993, 1997), y la apertura de un espacio para la investigación en la permanencia y el abandono de los estudios universitarios.

En cuanto al contenido de esta tesis, primeramente, se revisaron aproximaciones teórico-empíricas acerca de la permanencia y el abandono de los estudios, con énfasis en las interacciones de tipo social y académico entre maestros y aprendices, y entre los mismos estudiantes universitarios. Seguidamente, se presentaron los fundamentos teóricos para el empleo de la IdA como herramienta analítica de experiencias universitarias, estas sucedieron en diversos espacios de la institución, y se expresaron como vivencias académicas y no académicas, mediadas por el aprendizaje incidental o voluntario, según el contexto (Abello et al., 2012; Coll, 2010; Falsafi, 2011; Valdés, 2016).

En el marco de la metodología cualitativa, se llevó a cabo un estudio de caso, utilizándose la fenomenología interpretativa para el desarrollo de técnicas de análisis de

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

datos (Smith, Flowers, y Larkin, 2009; Willig, 2013). Junto con los resultados obtenidos, se describieron las propiedades de la IdA como herramienta analítica, comenzando con el diseño de cuestionarios y entrevistas, más la proposición de mecanismos que facilitaron el análisis de la información brindada por los estudiantes que participaron en la investigación.

Una vez definida la experiencia -mediante la aplicación y análisis de los instrumentos- fue posible explorar en las dimensiones sociales e individuales de la Identidad de Aprendiz en el contexto universitario.

La dimensión social (interpsicológica) se relacionó con las interacciones académico-sociales que conformaron las experiencias universitarias, los actos de reconocimiento y la retroalimentación emitida por otros significativos (profesores y pares) en el contexto de una vivencia académica o no académica. La dimensión individual (intrapicológica) representada mediante la reconstrucción del sentido de reconocimiento, se manifestó cuando los estudiantes formularon significados acerca de sí mismos como aprendices competentes, con un mayor sentido de autoeficacia y el fortalecimiento de sus habilidades académicas.

Por lo tanto, mediante la utilización de la IdA como herramienta analítica (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011), se obtuvieron evidencias que permitieron proponer su utilidad para el estudio de experiencias de aprendizaje en contextos académicos y no académicos, determinando con precisión las características de las interacciones en diversos escenarios de la universidad, la influencia de las vivencias del estudiante en la percepción de sí mismo como un aprendiz más competente y en sus intenciones de permanecer en los estudios.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Junto con la caracterización de las interacciones que llevaron a un grupo de estudiantes a reflexionar acerca de experiencias significativas que tuvieron en la universidad, se desarrollaron instrumentos y una metodología que permitieron operacionalizar el uso de la IdA como herramienta analítica, en el contexto de la permanencia o abandono de los estudios.

Se recomienda que los docentes universitarios consideren los hallazgos de esta investigación, para brindar actos de reconocimiento que fortalezcan el sentido de reconocimiento del alumnado (Falsafi, 2011; Valdés, 2016); de manera que, se influya en la creación de propuestas orientadas a un mejor aprovechamiento de las experiencias universitarias y en la generación de mecanismos institucionales que medien en la permanencia del alumnado hasta la obtención del Grado Académico.

Palabras clave: Permanencia en los estudios; abandono de los estudios; identidad de aprendiz; integración académico-social; experiencias universitarias; actos de reconocimiento; sentido de reconocimiento; creencias de autoeficacia.

Abstract

Social and academic interactions approach stands out among the perspectives that explain retention and dropout of university studies (Tinto, 1975, 1993). The interactional point of view was one of the main pillars for the development of this doctoral thesis since it created the conditions to develop research instruments and methods.

In this context, one of the main contributions of this research was to propose the use of Learner Identity as an analytical tool (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011, 2015) to identify and analyze university experiences narrated by a

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

group of students of University of Concepción. This made possible to establish a connection with the theory of social and academic interactions (Tinto, 1975, 1993, 1997) and it made way for research on the field of retention and dropout of university studies.

With regard to content of this thesis, first, theoretical and empirical approximations about university retention and study dropout were revised with emphasis on social and academic interactions among teachers and learners and among university students themselves. Secondly, the theoretical bases for the use of Learner Identity as an analytical tool of university experiences were presented; these episodes occurred in different places of the institution and were expressed as academic and non-academic experiences mediated by incidental or voluntary learning, depending on the context (Abello et al., 2012; Coll, 2010; Falsafi, 2011; Valdés, 2016).

As for the qualitative methodology framework, a case study was conducted using interpretative phenomenology for the development of data analysis techniques (Smith, Flowers, y Larkin, 2009; Willig, 2013). Along with the results obtained, properties of Learner Identity as an analytical tool were described, starting with questionnaire and interview design, in addition to a proposal of mechanisms that enabled the analysis of information given by students who participated in the research.

Once the experience was defined -through the application and analysis of instruments- it was possible to explore the social and individual dimensions of Learner Identity in university contexts.

The social dimension (interpsychological) was related to socio-academic interactions that made up university experiences, acts of recognition and feedback provided by other significants (teachers and peers) in an academic or non-academic

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

context. The individual dimension (intrapyschological), represented through reconstruction of the sense of recognition, was expressed when students constructed meanings about themselves as competent learners, with a major sense of self-efficacy and strengthening of their academic abilities.

Therefore, through the use of Learner Identity as an analytical tool (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011) it was possible to obtain evidence to propose its utilization for the study of learning experiences in academic and non-academic contexts, accurately determining characteristics of interactions in different university scenarios, the influence of the student's experiences on self-perception as a more competent student and on intentions to remain studying.

Along with a characterization of interactions that guided a group of students into reflecting about significant experiences they lived at university, instruments were developed as well as a methodology to operationalize the use of Learner Identity as an analytical tool in the context of retention and dropout.

It is recommended that university teachers take these findings into consideration to offer acts of recognition that strengthen students' sense of recognition (Falsafi, 2011; Valdés, 2016); to influence the creation of proposals oriented to make the most of university experiences and to produce institutional mechanisms that can mediate students' retention until they graduate.

Keywords: Retention; drop out; learner identity; socio-academic integration; university experiences; acts of recognition; sense of recognition; self-efficacy beliefs.

Presentación

Esta investigación tiene su origen en el contexto del abandono de los estudios universitarios como un problema que está presente en las instituciones de educación superior a nivel mundial; el abandono se traduce en pérdidas económicas para el estado -mayor desigualdad económica y la reducción de su crecimiento económico-, la institución y las familias involucradas con el estudiante universitario (Moncada Mora, 2014; Rintala, Andersson, y Kairamo, 2015; Tan y Shao, 2015; Vélez y López, 2004)

Las instituciones de educación superior, tales como las universidades y centros de formación técnica, se han abierto al ingreso de nuevos estudiantes que anteriormente no tenían muchas posibilidades de formar parte de este tipo de instituciones; no obstante, no se ha previsto la llegada de grupos heterogéneos de estudiantes con otro tipo de necesidades, esta situación exige dotar a la casa de estudios con recursos que le permitan dar respuesta a las demandas emergentes (Cabrera, Bethencourt, Álvarez, y González, 2006; Rintala et al., 2015).

Los mayores porcentajes del abandono de los estudios se producen en el primer año de la Carrera (Grado), momento en que los estudiantes experimentan un amplio rango de situaciones que pueden contribuir a problemas de ajuste (Buote et al., 2007; Cabrera et al., 2006; Corominas, 2001; Elboj, Iñiguez, y Valero, 2013; Figuera y Torrado, 2012; Rintala et al., 2015; Tinto, 1989)

El periodo de transición a la universidad es complejo para los nuevos estudiantes (Figuera y Torrado, 2012), especialmente para aquellos que son la primera generación de su familia en ingresar a la educación superior, este tipo de alumnos tienden a confiar menos en sus habilidades académicas y, posiblemente, no se

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

encuentran bien preparados para enfrentar las demandas académicas de los cursos universitarios (Wood y Hicks, 2016).

Por lo tanto, muchas veces las nuevas experiencias universitarias no son coherentes con los antecedentes previos del aprendiz y su entorno. Si bien, para todos los estudiantes el ingreso a la universidad representa un desafío complejo, la diferencia fundamental radica en que las familias con varios miembros con estudios superiores tienen la ventaja de conocer -por medio de la experiencia- los recursos necesarios para enfrentar con mayor probabilidad de éxito el desafío que impone el ingreso a la universidad (Soria, Stebleton, y Huesman, 2014; Tinto, 1993; Wood y Hicks, 2016).

En consecuencia, ingresar a la universidad implica estar en un ambiente que no es el familiar, con nuevas demandas académicas, roles y una Identidad de Aprendiz (en adelante IdA) que debe ser renegociada (Maunder, 2017).

Entre las explicaciones que abordan el abandono de los estudios, se encuentran las diferencias entre las expectativas del estudiante y su realidad frecuentemente asociada a una inadecuada preparación para estudiar en la universidad, y un escaso soporte académico. La soledad y la baja integración social también contribuyen al abandono de los estudios; de manera que aquellos estudiantes que no logran conectarse con la institución, que piensan que no forman parte de ella, tienen un mayor riesgo de abandonar los estudios (Maunder, 2017).

Adicionalmente, destacan las dispares interpretaciones acerca de las causas asociadas al abandono de los estudios; entre las décadas de los setentas y ochentas se le atribuía al estudiante la mayor cuota de responsabilidad; de manera que la atención se centraba en que éste no estaba preparado para enfrentar el entorno universitario, en sus

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

escasas habilidades académicas, la ausencia de hábitos de estudio y un bajo interés por alcanzar un adecuado rendimiento académico (Tinto, 1993; Vélez y López, 2004).

En la década de los noventa se observó un cambio en la manera de analizar el abandono universitario, la atención ya no estaba enfocada solamente en las deficiencias del estudiante y sus resultados, sino que se comenzó a entender que los jóvenes podían cambiar sus proyectos de vida, y que el abandono de los estudios también dependía de las características del entorno cultural e interaccional (Tinto, 1993; Vélez y López, 2004).

Si sintetizamos las perspectivas de las últimas décadas, tanto la institución como los estudiantes son responsables de la permanencia o el abandono de los estudios universitarios. En el caso concreto de la universidad, son incluidas sus políticas de ingreso y evaluación, su funcionamiento administrativo y pedagógico; en consecuencia, el abandono universitario es un indicador de baja calidad del centro de educación superior. Pese a lo anterior, deben ser tomados en cuenta los motivos y las características personales de los estudiantes que abandonan sus estudios (Cabrera et al., 2006; Marchena et al., 2011; Vélez y López, 2004).

En relación a la situación de Chile, el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), del Ministerio de Educación (MINEDUC), entregó un informe de retención del primer año en cohortes desde el año 2012 hasta el año 2016. Entre los detalles informados se destacan los indicadores de la cohorte 2016 de las universidades chilenas; se contabilizó un 77,9% de retención (22,1% de abandono), además, las universidades acreditadas -la Acreditación de las universidades chilenas opera de un modo similar a los Programas con Mención de Calidad en España- lograron una tasa de retención mayor a las no acreditadas (79% versus 56,3%, respectivamente) (SIES, 2018).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

La educación superior chilena ha experimentado un crecimiento y mejoramiento sostenido a partir del año 2005 hasta la actualidad, debido a factores tales como nuevas políticas públicas (avances en acceso, becas, calidad, equidad e inclusión), un incremento marcado de las universidades privadas, institutos de educación superior y la integración del país con el mundo desarrollado (Flanagan, 2017; Ministerio de Educación, 2017; OCDE., 2017).

En este contexto, existe una mayor presencia de jóvenes provenientes de quintiles con menor poder adquisitivo, que estudiaron en establecimientos educacionales particular subvencionado y municipal. Los estudiantes que provienen de los quintiles de ingreso bajos son más vulnerables al abandono de los estudios, requieren de programas de servicio y apoyo estudiantil que se ajusten a sus necesidades, y muestran un menor nivel de persistencia para el logro de tareas académicas. Esta realidad es muy diferente si la comparamos con el alumnado de quintiles más altos y provenientes de establecimientos educacionales particulares pagados, quienes tienden a la obtención de mejores calificaciones y a una adecuada finalización de sus estudios universitarios (Antivilo-Bruna, Poblete-Orellana, Hernández-Muñoz, García, y Contreras, 2017; Arias Ortiz y Dehon, 2008; Canales, 2016; Catalán y Santelices, 2014; Fernández-Hileman, Corengia, y Durand, 2014; Mateus, Herrera, Perilla, Parra, y Vera, 2011; Thiele, Pope, Singleton, y Stanistreet, 2016).

La perspectiva orientada al estudio de la permanencia en los estudios universitarios, facilita la identificación del estudiante que participa activamente en sus actividades académicas y completa sus estudios dentro del periodo estimado para ello. No obstante, para el logro de este tipo de expectativas el aprendiz debe estar motivado y esforzarse para el logro de sus metas (Bean y Eaton, 2002; Himmel, 2002; Tinto, 1989).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Entre las propuestas orientadas al estudio de la permanencia en los estudios, destacan las investigaciones orientadas al estudio de las características psicológicas del estudiante, enfatizando rasgos de personalidad como la persistencia, expectativas de autoeficacia, metas de estudio, autoconcepto académico y no académico, atribuciones causales, etc. Mediante la perspectiva psicológica, las posibilidades de adaptarse y permanecer en los estudios universitarios dependen principalmente de las condiciones mentales del estudiante (Almeida, Ferreira, y Soares, 1999; Díaz, A., 2004; Ethington, 1990; Mckendry, Wright, y Stevenson, 2014; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, y Grau, 2005).

Aunque ya es habitual que se reconozca que el ambiente influye sobre las decisiones del joven universitario, el foco de atención del enfoque psicológico consiste en evaluar las cualidades, reflexiones y actos del sujeto en estudio. Con este fin, se utilizan encuestas que tienen la ventaja de tener acceso a un amplio número de estudiantes y que permiten analizar en breve tiempo la interacción de las variables psicológicas con otro tipo de datos. Así, se indica que un alto autoconcepto académico se relaciona positivamente con atribuciones causales y metas de estudio que permiten al estudiantado percibir que es competente, que puede regular sus actividades académicas y que, en definitiva, es un estudiante que quiere aprender y tiene las capacidades para lograr un buen desempeño (Abello, 2008; Pérez y Díaz, 2003).

En esta misma línea, se han construido y validado cuestionarios para realizar análisis cuantitativos que han concluido en las interacciones entre variables; tales como, relaciones interpersonales, valoración de la carrera, estrategias de estudio, valoración de la institución, apoyo personal obtenido, actividades de la vocación, comportamiento social, recursos institucionales y aprendizaje activo, entre otros elementos. Se trata de instrumentos que permiten observar la influencia de los aspectos mencionados sobre el

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

desempeño y posibilidades de permanecer (Abello et al., 2012; Almeida et al., 1999; Almeida et al., 2003; Márquez, Ortiz, y Rendón, 2008).

Sin embargo, las aproximaciones descritas resultan limitadas cuando se necesita conocer con mayor profundidad las experiencias de los jóvenes universitarios, las características de sus relaciones y experiencias de aprendizaje que surgen de las interacciones con profesores y/o pares universitarios. Así, el estudio de la dinámica de las relaciones interpersonales propias del ambiente universitario, los vínculos entre los jóvenes estudiantes y sus profesores pueden ayudar a comprender la problemática de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios (Barroso, 2014; Monteiro, Almeida, y Vasconcelos, 2012; Soares, Almeida, y Guisande, 2011; Tinto, 1975, 1993, 1997, 2012b).

Analizar las características del estudiante y su entorno es relevante para la comprensión de la permanencia y el abandono de los estudios. Actualmente es común encontrar a estudiantes que no han definido sus metas ni han reflexionado detenidamente acerca del currículum y proyecciones de la carrera que han elegido; además, el alumnado requiere interactuar con sus pares y maestros para resolver conflictos, realizar trabajos, generar acuerdos, etc., en mayor medida que en momentos previos al ingreso a la universidad, requiriendo el empleo de habilidades sociales de mayor complejidad. Por lo tanto, mediante las interacciones sociales y académicas que los estudiantes mantienen con sus profesores y compañeros de curso, adquieren las competencias académicas que requieren para lograr adaptarse al entorno universitario (Álvarez y Álvarez, 2015; Fernández-Castañón et al., 2017; Johnson, Wasserman, Yildirim, y Yonai, 2014; Tinto, 1988, 1989, 1993).

De manera que existe acuerdo en relación a la afirmación que indica que las vivencias universitarias, junto con la integración social y académica que experimentan

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

los estudiantes, tanto con sus compañeros como con sus profesores, son esenciales para la adecuada adaptación que puede lograr el alumnado al momento de ingresar y permanecer en la universidad (Abello et al., 2012; Almeida et al., 1999; Allen, Witt, y Wheelless, 2006; Barroso, 2014; Tinto, 1993, 1997).

Las interacciones sociales y académicas tienen un importante rol para definir la permanencia o abandono del estudiante. La decisión de permanecer se encuentra condicionada por la mayor participación de los estudiantes en distintos grupos universitarios, tales como; grupos políticos, académicos, sociales, deportivos, culturales, religiosos, etc. (Fernández-Castañón et al., 2017; Jean-Francois, 2017); en cambio, la decisión de abandonar tiende a vincularse con la menor integración académica (Moncada Mora, 2014). Que una institución pueda ayudar a sus estudiantes a permanecer y completar los estudios depende de las posibilidades que tiene para interactuar con sus estudiantes, integrándolos a la red social e intelectual de su realidad institucional (Tinto, 1993).

Por lo tanto, las relaciones interpersonales influyen sobre la adaptación de los estudiantes y son determinantes para entender tanto la permanencia como el abandono de los estudios (Cabrera et al., 2006; Himmel, 2002; Ministerio de Educación, 2012; Saldaña y Barriga, 2010). Sin embargo, no hay claridad acerca de qué tipos de experiencias son determinantes, tampoco qué tipo de actuaciones de profesores y compañeros son concluyentes para la permanencia o abandono de los estudios universitarios. Abandonar la universidad incluye acciones y decisiones de otras personas, como profesores y autoridades universitarias, es decir, no se trata únicamente de demandas académicas, más bien es la acción del conjunto de actores lo que va configurando las decisiones de los aprendices (Durán y Díaz, 1990; Tinto, 1989, 1993, 2012b).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Desde otro punto de vista, sostenemos que parte importante de los estudios que abordan tanto la permanencia como el abandono de los estudios universitarios son coherentes con la metodología cuantitativa (Cassiano, Cipagauta, y Reyes, 2016; Castejón, Ruiz, Arriaga, y Casaravilla, 2016; Fernández-Castañón et al., 2017; Figuera y Torrado, 2012; Johnson et al., 2014; Maunder, 2017; Moncada Mora, 2014; Prior, Mazanov, Meacheam, Heaslip, y Hanson, 2016; Soria et al., 2014; Troelsen y Laursen, 2014). No obstante, en este tipo de investigaciones no se ahonda en las características particulares de las situaciones y/o actuaciones que llevaron a los estudiantes a una mayor o menor integración social y académica en el contexto universitario.

Es así como se ha reconocido que es necesario el desarrollo de aproximaciones cualitativas para el estudio de la permanencia y el abandono, y comprender cómo los aprendices construyen significado y otorgan sentido a las experiencias en la universidad (Figuera y Torrado, 2012; Lane, 2016; Tinto, 1993; Vries, León, Romero, y Hernández, 2011).

Tinto (1993), uno de los autores más relevantes en el contexto del estudio de la permanencia y el abandono universitario, sugiere que el ámbito de las interacciones, junto con la integración social y académica deben ser abordados mediante un método, de preferencia cualitativo, que permita profundizar en las actuaciones y reflexiones hechas por los estudiantes en la medida que se adaptan al ambiente universitario (Tinto, 1982, 1993).

Los antecedentes presentados guían al foco de esta investigación, que se centró en el estudio de la integración académico-social vivenciada por un grupo de estudiantes universitarios, quienes en su mayoría, han optado por permanecer en la universidad y responder a las exigencias de la carrera (Rintala et al., 2015). Esto nos llevó a colocar mayor atención en las actuaciones de los estudiantes, sus compañeros de curso y

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

profesores en el contexto de las experiencias universitarias, este tipo de experiencias fueron clave para entender tanto la trayectoria de estos aprendices como sus intenciones de permanecer y completar los estudios universitarios.

Es así como las interacciones de tipo académico y social que conformaron las experiencias de aprendizaje en el entorno universitario nos llevaron al estudio de la IdA (Falsafi, 2011), mediante sus propiedades abrió un espacio de investigación en que el constructo pudo ser utilizado como herramienta analítica (Coll y Falsafi, 2010a) y aplicado en el contexto de la permanencia y/o el abandono de los estudios universitarios.

Entre sus propiedades, la IdA se configura de manera dinámica, mientras el individuo interactúa en el entorno universitario, se reconstruye junto a otro tipo de identidades, dependiendo de la dinámica de las interacciones sociales y académicas (Hirano, 2009; Hirsch, 2013; Kasworm, 2010). Entre los elementos centrales de la IdA, autores destacados del área incluyeron los Actos de Reconocimiento (en adelante AdR) y el Sentido de Reconocimiento (en adelante SdR) (Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2015).

El constructo o concepto AdR proviene de las teorías del reconocimiento, planteado originalmente desde perspectivas filosóficas y de las ciencias sociales, y relaciona el reconocimiento con la construcción de la identidad, en tanto que los otros significativos tienen un papel determinante en la percepción acerca de sí mismo como aprendiz (Salas, 2016; Taylor, 1994). Los AdR (dimensión social de la IdA) son descritos como procesos interpsicológicos (Vygotsky, 1979) de construcción de significados que se transfieren al plano intrapsicológico (Falsafi, 2011).

En consecuencia, entre los elementos que componen la IdA que han sido utilizados en esta investigación, destacamos: (1) la experiencia universitaria

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

reconstruida por el estudiante (situada en una actividad de aprendizaje), (2) objetivos y metas asociados a la participación del estudiante en una vivencia determinada, (3) aprendizajes producto de la experiencia relatada, (4) AdR realizados por profesores y/o pares (otros significativos), (5) SdR, (6) sentimientos vinculados a la experiencia y (7) detección de Experiencias Clave de Aprendizaje (en adelante ECA) (Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2015; Valdés, 2016).

Es por ello que consideramos que esta herramienta analítica facilitó el análisis de experiencias universitarias, actividades de aprendizaje, actuaciones de otros significativos (profesores y estudiantes) y la construcción de significados junto con la atribución de sentido (Coll, 1988, 2010) que cada estudiante elaboró luego de interpretar sus experiencias de aprendizaje. Fueron motivos por el que se propuso la unión entre el modelo que estudia la permanencia y el abandono (Tinto, 1975, 1993, 2012a, 2012b), en especial lo vinculado a las interacciones sociales y académicas, con el enfoque socio-constructivista, específicamente, el constructo IdA y su utilización como herramienta analítica (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2015).

La presente Tesis Doctoral responde a la elaboración de un método analítico, en el contexto de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en el uso de la IdA como herramienta analítica (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011), para examinar: 1) las características y efectos de la integración social y académica sobre la adaptación de los estudiantes al contexto universitario, 2) las reflexiones realizadas por los estudiantes acerca de sus experiencias universitarias en contextos de aprendizaje formal y no formal, 3) el valor otorgado al papel cumplido por otros significativos (profesores y pares universitarios) al momento de reconstruir las experiencias vividas en los escenarios que ofrece la universidad, 4) la construcción de nuevas representaciones

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

acerca de las propias competencias como aprendiz, y en consecuencia, 5) las intenciones de permanecer o abandonar los estudios universitarios.

Esta propuesta de investigación es original e inédita, pues si bien existen variados tipos de investigación en los que se ha estudiado tanto la permanencia como el abandono de los estudios, no existen antecedentes concretos que indiquen que la problemática de los estudios universitarios se haya investigado utilizando las propiedades analíticas de la IdA.

Las coordenadas teóricas de esta investigación se subdividen en dos partes: en la primera, se presenta una revisión de investigaciones que han abordado la permanencia y el abandono académico como objeto de estudio; en la segunda, se exploran las propiedades de la IdA como herramienta analítica, sus vínculos con las interacciones sociales y académicas, principios generales del socio-constructivismo y antecedentes teóricos vinculados con los hallazgos de esta investigación.

En las coordenadas empíricas se exponen las características de esta investigación cualitativa, la construcción de los instrumentos utilizados para el análisis fenomenológico, y los procedimientos de recolección y análisis de datos. Los resultados fueron organizados en dos fases que incluyeron, en un primer momento, el análisis de la información recolectada cuando los estudiantes de la cohorte 2015 ingresaron a la universidad, y un segundo momento, cuando comenzaban el segundo semestre académico.

PRIMERA PARTE: COORDENADAS TEÓRICAS

CAPÍTULO 1: ABANDONO Y PERMANENCIA DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

El abandono de los estudios universitarios corresponde a la interrupción del programa escogido antes de su finalización, puede manifestarse de diversas maneras; tales como, dejar la carrera para iniciar otra, completar los estudios en otra universidad, renunciar a la formación universitaria para incorporarse al mundo laboral, interrumpir las actividades universitarias con la intención de retomar los estudios en el futuro, etc. (Cabrera et al., 2006; Tinto, 1975, 1982, 1988).

Una manera de identificar el abandono de los estudios universitarios es cuando el estudiante ya no ejerce su rol durante un periodo de tres semestres consecutivos y deja de participar en toda actividad académica vinculada a la institución de educación superior (Díaz, C., 2008; Girón y González, 2005; Tinto, 1975, 1988).

Existen diferencias entre el abandono voluntario e involuntario; el voluntario se vincula a la renuncia motivada por una decisión personal relacionada con los intereses del estudiante, mientras que el involuntario se asocia a las características de la institución que obligan al estudiante a retirarse, por ejemplo, debido a la cantidad de asignaturas reprobadas (Himmel, 2002; Ministerio de Educación, 2012; Rintala et al., 2015; Tinto, 1975, 1989).

El abandono de los estudios universitarios también puede ser entendido como informal o formal. En el abandono informal, el estudiante deja el programa con la finalidad de enrolarse en otra especialidad; cuando es formal, el aprendiz abandona los estudios universitarios de manera definitiva (Troelsen y Laursen, 2014).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

La permanencia (persistencia) ayuda a entender la experiencia de los estudiantes que persisten en sus actividades académicas y obtienen el Grado dentro del periodo estimado por el programa previamente escogido, además incorpora la situación del aprendiz que pese a su demora logra completar sus estudios universitarios (Bean y Eaton, 2002; Himmel, 2002; Ministerio de Educación, 2012; Rintala et al., 2015).

Pese a que los conceptos permanencia, retención y persistencia tienden a ser utilizados como sinónimos en gran parte de la literatura científica. Al referirnos a la persistencia entendemos que el estudiante permanece y completa sus estudios en un periodo coherente al establecido por su programa para la obtención del Grado. En cambio, la retención no marca esta diferencia; por lo tanto, el aprendiz puede estar en la universidad por un tiempo indefinido, o bien abandonar una carrera y matricularse en otra especialidad ofrecida por la misma universidad (Rintala et al., 2015).

Tinto (1975) definió la permanencia como un proceso longitudinal que incorpora el potencial académico del estudiante y el sistema social-institucional que le rodea, otorgándole importancia a la integración social y académica que logra el alumnado al interactuar con otros significativos, en especial su familia, profesores y compañeros de la universidad. De modo tal que la participación del aprendiz en actividades académicas y extra-académicas junto a sus compañeros, y la ayuda prestada por sus profesores actuarán favoreciendo la permanencia; por lo tanto, se verá favorecido el aprendizaje, las motivaciones y actitudes del universitario a favor de mantener e incrementar su participación en las actividades que ofrece su casa de estudios (Tinto, 1975, 1993, 1997).

Por lo tanto, en la medida que el estudiante tiene experiencias en las que determina que ha logrado una adecuada integración de tipo académico y social, pues ha tenido interacciones positivas tanto con sus pares como con sus docentes, se verá

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

favorecido su compromiso personal con la meta de graduarse, obtener altas calificaciones y de continuar interactuando con los integrantes de la comunidad universitaria. En estas condiciones disminuye el riesgo de abandonar los estudios universitarios (Tinto, 1993).

El éxito académico permite predecir la retención del estudiante como resultado de procesos psicosociales -objetivos del estudiante, vida social y contacto con los profesores- y de interacción e integración a la vida universitaria, es una perspectiva en que el aprendiz analiza sus experiencias universitarias considerando los factores mencionados; en consecuencia, la integración académica es resultado de la constante interacción entre los estudiantes, sus profesores y el grupo de pares en escenarios educativos (Angulo-Ruiz y Pergelova, 2013).

Basados en las propuestas de Tinto (1993), Massi y Villani (2015) señalaron que el sistema académico incorpora la educación formal y social de los estudiantes. La educación formal incluye las actividades del aula, laboratorios, interacción con los profesores en contextos académicos, etc. La educación social se vincula con la vida diaria y las necesidades personales de los estudiantes fuera del dominio académico, es un punto de encuentro entre el aprendiz y sus profesores, funcionarios de la universidad y/o los compañeros de la universidad.

Actualmente, resulta necesario considerar las características de los nuevos usuarios de la educación superior, entre ellos encontramos los estudiantes que pertenecen a la primera generación de su familia en ingresar a la universidad; son alumnos que tienden a confiar menos en sus habilidades académicas, quienes posiblemente no se encuentran preparados para enfrentar las demandas académicas de los cursos universitarios (Wood y Hicks, 2016).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Las experiencias de tipo académica y social que lleven a cabo los estudiantes durante el primer año de universidad, serán relevantes para la permanencia en los estudios; de manera que, actividades de aprendizaje y/o talleres ofrecidos por la universidad pueden ser una ayuda para incrementar las destrezas de estudio en los estudiantes, asimismo, para el aprendizaje del manejo del tiempo y la adquisición de estrategias orientadas a la priorización de los deberes académicos (Tinto, 1993; Wood y Hicks, 2016). En este contexto, se plantea el estudio de factores institucionales y personales que influyen en la integración y en la permanencia de los estudiantes (Angulo-Ruiz y Pergelova, 2013).

Si bien el estudiante inicia los estudios con sus propias características personales, experiencias académicas y objetivos iniciales, su trayectoria académica se sustenta de un conjunto de experiencias asociadas a la interacción tanto con el grupo de pares como con sus profesores, que dejan como resultado la integración académica y el desempeño logrado por el aprendiz. La imagen institucional también juega un rol fundamental, tanto en la decisión de permanecer como la de abandonar los estudios universitarios (Angulo-Ruiz y Pergelova, 2013).

Pese a la variedad de factores involucrados con la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, afirmamos que en las diversas investigaciones que hemos presentado se valoran las características de las interacciones entre profesores y estudiantes en múltiples escenarios; en consecuencia, observamos que en el ámbito de la integración social y académica es necesario continuar investigando.

El desarrollo de avances en el área de la integración académico-social deben seguir un curso que permita conectar las dimensiones interaccionales y psicológicas de las experiencias universitarias. Con este tipo de antecedentes comenzamos a fundamentar nuestros motivos para incorporar a la IdA como herramienta analítica, para

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

el estudio de los elementos interaccionales involucrados con la permanencia y el abandono de los estudios universitarios.

1. Perspectivas acerca del abandono y la permanencia en los estudios

Tanto el abandono como la permanencia en los estudios se caracterizan por sus manifestaciones continuas, presentes durante la trayectoria del estudiante, mientras participa en las diversas actividades académicas del contexto universitario (Angulo-Ruiz y Pergelova, 2013).

Antes de indicar algunas de las perspectivas acerca de la permanencia y el abandono universitario, consideramos que es preciso clarificar que existe diversidad en los modelos de análisis. En este escenario, hemos seleccionado algunas de las perspectivas que más se acercan a nuestro objeto de estudio y que exponemos a continuación: (a) institucional, (b) psicológica, (c) interaccional.

1.1. Perspectiva institucional

Se ha manifestado que el abandono de los estudios es un indicador de baja calidad en un centro de educación superior; de manera que la universidad no ha puesto los medios necesarios para que las personas logren la titulación esperada (Angulo-Ruiz y Pergelova, 2013; Cabrera et al., 2006).

En este contexto, los estudiantes que abandonan sus estudios no se identifican con la carrera ni compatibilizan con las características de la institución, tampoco tienen claridad en relación a sus metas profesionales, por lo tanto, realizarán replanteamientos que los llevarán al cambio de carrera, de institución o al abandono de los estudios (Angulo-Ruiz y Pergelova, 2013; Cabrera et al., 2006; Marchena et al., 2011; Tinto, 1989).

Las medidas orientadas a favorecer la permanencia pueden ser implementadas desde antes que el estudiante se matricule en la universidad, con el fin de permitirle

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

reflexionar acerca de su vocación y perfil profesional, igualmente, se puede intervenir durante el desarrollo de la carrera ajustando las estrategias de enseñanza a las necesidades de los aprendices. En consecuencia, la institución puede facilitar los medios que permitan atender y apoyar al estudiante con dificultades de tipo académico y no académico, pues el abandono como problema se vincula con el contexto y no solamente con el individuo (Cabrera et al., 2006; Marchena et al., 2011).

De manera que, existe una importante relación entre las características de la institución educacional y la persistencia del alumnado; que los estudiantes perciban que son bienvenidos en la universidad, que son correctamente informados y que están vinculados con la facultad, tendrá un efecto favorecedor de la integración y permanencia de los jóvenes universitarios. También se favorece la permanencia cuando la institución proporciona asistencia a sus estudiantes, mediante la existencia de servicios médicos, sociales, asistencia psicológica y ayudas de tipo económicas (Merdirger, Hines, Osterling, y Wyatt, 2005; Walters y McKay, 2005).

La institución puede ofrecer ayudas más específicas en los planos académico y no académico. En el plano académico, tareas motivadoras y desafiantes que tendrán un impacto positivo sobre el involucramiento y compromiso de los estudiantes con los contenidos de sus respectivas asignaturas, actividades extracurriculares expresadas mediante proyectos de extensión y de iniciación científica existentes en la institución, como experiencias que permiten a los aprendices convivir con la cultura académica. En el plano no académico, actividades extra programáticas que fortalezcan el desarrollo integral del alumnado (Almeida et al., 1999; Almeida et al., 2003; Massi y Villani, 2015; Merdirger et al., 2005).

En síntesis, se señalaron un conjunto de elementos institucionales que favorecen la permanencia de los estudiantes en sus respectivas universidades. De

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

manera que, la relevancia de un plan de estudios desafiante, participación voluntaria del estudiante en actividades académicas y extracurriculares, que la institución ofrezca asistencia en los planos académicos y no académicos, y la presencia de profesores que actúen como modelos de comportamiento adaptativo, son elementos que incrementan la integración académica y social del alumnado (Almeida et al., 1999; Almeida et al., 2003; Massi y Villani, 2015; Merdirger et al., 2005).

En conclusión, las instituciones de educación superior deben utilizar el conocimiento obtenido acerca de la permanencia y el abandono de los estudios, y de esa manera, traspasar estos avances a sus políticas y planes de acción. Además, las universidades deben establecer relaciones personales con sus estudiantes e identificar a aquellos en riesgo de abandonar los estudios (Rintala et al., 2015).

1.2. Perspectiva psicológica

Los enfoques psicológicos centran su atención en rasgos de personalidad, de esta manera diferencian a los alumnos que completan sus estudios en relación a aquellos que no lo logran (Himmel, 2002). Uno de los modelos clásicos corresponde al de Fishbein y Ajzen (1975), señalándose que las intenciones de una persona son el resultado de sus creencias, esto influye sobre sus actitudes y los lleva a manifestar un comportamiento específico (Fishbein y Ajzen, 1975).

En las perspectivas contemporáneas, las investigaciones se han orientado al estudio del alumnado con alta autoeficacia académica, dedicación, motivación, expectativas positivas hacia el rendimiento y satisfacción con los estudios. Este tipo de estudiantes tienen más posibilidades de obtener buenos resultados y de permanecer hasta completar su formación universitaria (Almeida et al., 1999; Salanova et al., 2005).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En esta misma línea, Cabrera et al. (2006) indicó algunas cualidades de los estudiantes con más posibilidades de completar sus estudios universitarios, destacando las siguientes características: persistencia para obtener la titulación pese a los obstáculos, motivación por su carrera, esfuerzo para el logro de metas a largo plazo y mantención de los planes fijados, ajuste entre sus capacidades y las exigencias propias de la carrera, satisfacción con la carrera en estudio, capacidad para demorar recompensas y superar dificultades, trabajo diario y constante, asistencia a clases y tutorías, planteamiento de dudas a los profesores, calidad de la relación entre profesor y estudiante, hábito de repaso de los contenidos vistos en clases, etc.

En síntesis, la adaptación a la vida universitaria es un reto que requiere esfuerzo, temperamento positivo, creencia en las propias habilidades académicas, búsqueda de ayuda para alcanzar una meta, modelos y mentores que proporcionan el acceso a la información y muestran opciones para el futuro, soporte social de adultos y participación en grupos pro-sociales (Cabrera et al., 2006; Merdirger et al., 2005). De manera que, los factores psicológicos actúan de manera integrada con el medio ambiente, en especial, con personas significativas para el estudiante.

Entre las causas psicológicas que afectan el abandono de los estudios universitarios, destacan: la escasa preparación académica y para la transición cultural asociada al ingreso a la universidad, expectativas no cumplidas una vez que el estudiante conoce las dinámicas de la universidad y carrera en estudio, escasa persistencia, producto de las experiencias en la institución de educación superior (Jean-Francois, 2017).

No obstante, Tinto (1993) criticó las investigaciones que delegan la responsabilidad del abandono de los estudios en el alumnado, pues lo responsabilizan a él al momento de considerar que el problema se relaciona con escasas habilidades

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

de estudio y un débil autoconcepto académico. Como alternativa señaló la interacción que se genera entre todos los integrantes de la comunidad universitaria, de manera que responsabiliza a la institución y a sus docentes, quienes tienen la posibilidad de favorecer la motivación de los estudiantes y de guiarlos al proceso de aprendizaje como alumnos activos.

En conclusión, el análisis de la permanencia y el abandono requieren de una perspectiva integrativa que relacione las cualidades psicológicas del estudiante con las características de su institución. En este contexto, las interacciones entre el estudiante, sus profesores y compañeros de curso adoptan un rol fundamental para entender tanto la permanencia como el abandono de los estudios universitarios. Con todo esto la universidad no queda libre de la responsabilidad de responder ante las necesidades, expectativas y percepciones de sus estudiantes.

1.3. Perspectiva interaccional

Brinda mayor atención a los escenarios en que se lleva a cabo la vida social y académica del alumnado, permite analizar las características de las relaciones interpersonales entre el estudiante y los otros significativos -en especial profesores y compañeros de la universidad- quienes pueden influir en la integración académico-social del aprendiz.

El uso conceptual de las interacciones sociales y académicas permite acercarnos al pensamiento socio-constructivista, específicamente a la ley general del desarrollo cultural de Vygotsky (1979). Mediante este punto de vista, entendemos que diferentes fenómenos individuales tienen sus orígenes en la actividad social.

En las propuestas de Spady (1970) y Tinto (1975), la permanencia y el abandono de los estudios son descritos como un proceso longitudinal relacionado con la integración social y académica del estudiante al entorno universitario (Spady, 1970;

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tinto, 1975). Por lo tanto, de acuerdo con las características de las interacciones con la institución, profesores y pares universitarios, el estudiante reflexiona y, posteriormente, decide permanecer o abandonar los estudios (Kerby, 2015; Rintala et al., 2015).

Massi y Villani (2015) señalaron que el modelo planteado por Tinto (1975, 1993) es ampliamente aceptado por la comunidad científica. De manera que las características de la integración académico-social lograda por los estudiantes, resulta ser parte de un conjunto de situaciones que aportan a la comprensión tanto de la permanencia como del abandono de los estudios.

La integración académica es un proceso en que el aprendiz -mediante las interacciones con sus profesores y/o pares universitarios- incorpora la normativa, actitudes y valores de la comunidad universitaria. En este escenario surgen la integración estructural y la normativa (Himmel, 2002; Kerby, 2015).

La integración estructural, equivalente a un conjunto de normas establecidas formalmente por la universidad, tales como; reglamentos internos, requisitos de ingreso, etc. La integración normativa es la identificación del alumnado con las creencias, valores y normas inherentes al sistema académico. De manera que, los estudiantes que logran una mayor integración al contexto universitario tienen más probabilidades de persistir que aquellos que no logran sentirse integrados (Himmel, 2002; Kerby, 2015; Pascarella y Terenzini, 1983; Tinto, 1993).

La integración social, incluye los sentimientos del aprendiz asociados a la sensación de pertenencia a un grupo de estudiantes, el grado de satisfacción con las cátedras en que participa, posibilidad de realizar consultas a sus profesores y actividades sociales fuera del aula universitaria. La disminución de la integración social puede ser considerada como una causa del abandono de los estudios; por el contrario, el aumento de la integración social influye en la permanencia (Troelsen y Laursen, 2014).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

El soporte social vinculado a las relaciones con familiares, amigos y profesores influyen en el ajuste académico del alumnado; esto implica que las relaciones positivas entre el estudiante y los académicos de su facultad favorecen la permanencia en los estudios. Por lo tanto, en los estudiantes aumentan las probabilidades de persistir en la institución que los acoge cuando se encuentran satisfechos con el clima social del campus, participan como ayudantes, profesores y autoridades se hacen cargo de las inquietudes del estudiantado, etc. (Díaz, C., 2008; Martin Lohfink y Paulsen, 2005; Merdirger et al., 2005; Peltier, Laden, y Matranga, 2000; Tinto, 1975).

En la recopilación teórica realizada por Lane (2016) acerca de la integración académico-social, se le otorga importancia al sentido de pertenencia, cuidados éticos, la identidad científica, y lo que pueden enseñar los aprendices, quienes mediante sus actuaciones se transforman en modelos de estudiantes exitosos. Todo ello con la finalidad de crear una guía de enriquecimiento que favorezca la integración exitosa de un grupo de estudiantes. Es así que basados en esta perspectiva, podemos señalar que:

- Los estudiantes con sentido de pertenencia se sienten protegidos y conectados con su universidad.
- El desarrollo de la identidad científica favorece la permanencia; los estudiantes construyen su sentido de identidad, percibiéndose a sí mismos como científicos.
- Las relaciones sociales son esenciales para el desarrollo de la identidad científica.
- La recepción de cuidados por parte de la institución y la presencia de otros estudiantes que sirven como modelos del éxito académico, serán elementos que favorecerán la permanencia del estudiante (Lane, 2016).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Con este tipo de antecedentes se aprecia que hay diversas maneras de entender la integración social y académica de los estudiantes. Situación que también es vista como una limitación para una adecuada comprensión de los constructos planteados (Ishitani, 2016). A continuación, revisamos algunas características específicas de la integración académico-social junto con sus conexiones con la permanencia y el abandono de los estudios universitarios.

1.3.1. Periodos críticos en la perspectiva interaccional:

De acuerdo con la perspectiva que aborda la permanencia y el abandono de los estudios propuesta por Tinto (1975), los nuevos estudiantes ingresan a la institución de educación superior con sus propios atributos (habilidades académicas, inteligencia, etc.), experiencias previas (logros académicos y sociales, etc.), y orígenes familiares (estatus social, valores, expectativas, etc.); cada uno de estos elementos influyen en forma directa o indirecta en el desempeño del estudiante, su compromiso con la institución y sus objetivos personales. En consecuencia, intervienen en la integración social y académica de los estudiantes.

La permanencia y el abandono no es sólo la expresión de características individuales, de experiencias o compromisos previos; también corresponde a un proceso longitudinal en que hay interacción entre el individuo, los sistemas académicos y sociales, y los recursos que la misma institución ofrece, tales como; personal, facultad, administración, etc. (Tinto, 1975).

Para mejorar los porcentajes de titulación, no es suficiente con la rigurosidad de las normas de admisión, responsabilizando en forma única al estudiante por sus éxitos o fracasos; el incremento de la retención depende también de los responsables de la instrucción. Por lo tanto, en la medida que hay más interacción (relaciones

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

interpersonales positivas) entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes en su rol de compañeros de curso, se verá favorecida la permanencia (Tinto, 1993).

Además de las interacciones entre profesores y estudiantes, como elemento relevante en las propuestas de Tinto (1975, 1993), se detectaron periodos críticos en la trayectoria de los estudiantes, momentos clave en que las interacciones entre los elementos que componen la institución y los estudiantes influyen en la permanencia o el abandono, según la dinámica presentada (Tinto, 1989).

El primer periodo se localiza durante el proceso de admisión, momento en que los estudiantes desarrollan expectativas acerca de las condiciones de vida y académicas de su casa de estudios. En la medida que no se cumplen las expectativas de ellos, se decepcionan y tienden al abandono (Tinto, 1989). El segundo periodo sucede durante el primer semestre académico, situación en que el estudiante transita en un ambiente de apariencia impersonal en que necesita ser independiente (momento diferente a las condiciones protegidas del aula escolar); si el alumnado no logra ajustarse a las exigencias académicas ni logra establecer contacto con otros miembros de la institución, se encuentra ante la posibilidad de abandonar los estudios durante el primer semestre o año académico, lo más frecuente es desertar en la última fase del primer año de estudios y antes de comenzar el segundo año (Osorio, Bolancé, y Castillo-Caicedo, 2012; Tinto, 1989).

Respecto a los principales motivos por los que los estudiantes abandonan los estudios, mencionamos algunas categorizaciones: (1) un primer tipo, abandona la carrera por razones principalmente personales que varían desde el embarazo hasta la integración al ambiente estudiantil; (2) un segundo tipo, son aquellos que comienzan a reprobar y suelen tener un promedio de notas insuficiente; (3) un tercer tipo, dejan la carrera debido a que consideran que no era su vocación; y (4) un cuarto tipo, abandona

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

debido a horarios complejos que no pueden compatibilizar con otro tipo de actividades (Rausch y Hamilton, 2006; Vries et al., 2011).

Sin embargo, Vries et al., (2011) discrepan con la generalidad de las investigaciones, debido a que manifiestan que el abandono de los estudios no es un asunto tan complicado, plantean que hay medidas sencillas al alcance de la universidad; es por ello que sostienen que el principal problema del abandono universitario parece ser la decepción que siente el estudiante con la carrera universitaria que ha escogido. Es por este tipo de motivos que el desarrollo de programas que incentiven la interacción entre profesores y estudiantes, y entre estudiantes durante el primer año de universidad, favorece la permanencia en los estudios (Cabrera et al., 2006; Osorio et al., 2012; Tinto, 1993).

En base a los antecedentes hasta ahora presentados se señala que, en esta investigación fue adoptado el modelo de integración social y académica como perspectiva analítica para el estudio de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios; por lo tanto, las interacciones entre profesores y estudiantes destacan como un factor determinante de la integración lograda por el aprendiz al contexto universitario.

1.3.2. Integración académico-social entre profesores y estudiantes:

Las interacciones sociales y académicas pueden ejercer una influencia favorable sobre el desarrollo y persistencia del estudiante, asimismo, en su esfuerzo por completar su carrera; relaciones de más cercanía con personas del contexto académico, tales como grupo de pares y profesores, se traducen en experiencias que contribuyen a la continuidad en los estudios (Almeida et al., 1999; Almeida et al., 2003; Merdirger et al., 2005; Peltier et al., 2000; Tinto, 1993; Walters y McKay, 2005).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Este tipo de interacciones también pueden interpretarse como parte del clima social, incluyendo la participación en actividades académicas, el apoyo y la amistad entre docentes y estudiantes. Son situaciones que parecen favorecer la satisfacción del estudiantado, su bienestar psicológico y sus niveles de desarrollo personal (Soares et al., 2011).

En este contexto, el contacto interpersonal entre profesores y estudiantes, tanto dentro como fuera del aula, destaca como un factor relevante para fortalecer la motivación y la participación de los aprendices, el compromiso intelectual y llevar a los jóvenes a proyectar planes para el futuro; de manera que las relaciones positivas y dinámicas entre docentes y estudiantes tienen efectos que favorecen la adaptación a los desafíos universitarios, son experiencias marcadas por invitaciones a participar en proyectos y reconocimientos recibidos los que motivan a los estudiantes a responder de mejor manera ante las tareas académicas. Por lo tanto, las interacciones entre profesores y estudiantes, según las características descritas, favorecen el aprendizaje y la adaptación a la vida universitaria (Allen et al., 2006; Barroso, 2014; Chickering y Gamson, 1989; Monteiro et al., 2012; Tinto, 1993, 1997, 2012a, 2012b).

En la medida que el profesorado se haga cargo de motivar a sus estudiantes, considere sus opiniones acerca de la asignatura, entregue retroalimentación, coloque énfasis en el trabajo cooperativo, genere los espacios para que los aprendices puedan hacer preguntas, comuniquen y tengan altas expectativas en relación al desempeño del alumnado y sus formas de aprender, estarán contribuyendo a la permanencia universitaria (Allen et al., 2006; Barroso, 2014; Cabrera et al., 2006; Chickering y Gamson, 1989; Tinto, 1993, 1997, 2012a, 2012b).

Por el contrario, dinámicas asociadas al aislamiento social pueden dificultar el proceso de adaptación, es un periodo en que los estudiantes recién ingresados parecen

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

ser más dependientes del apoyo social de profesores y compañeros. Una deficiente integración entre el alumnado y docentes aumenta las probabilidades de abandono en los estudiantes; en este escenario, se responsabiliza al profesorado por el abandono de los estudios debido a las relaciones distantes con sus alumnos, especialmente cuando ellos requieren ayudas personalizadas (Barroso, 2014; Horn, 1998; Osorio et al., 2012; Soares et al., 2011; Swenson, Nordstrom, y Hiester, 2008; Thomas, 2002; Tinto, 1989).

Cuando los profesores generan un clima competitivo se favorece el aislamiento de los estudiantes, se genera una dinámica que no facilitará la adaptación, aumentando las probabilidades de abandonar los estudios; en consecuencia, la escasa integración de los estudiantes con pares y profesores coloca a este tipo de sujetos en riesgo de abandonar sus estudios (Horn, 1998; Swenson et al., 2008).

Con los antecedentes presentados se comprueba la importancia de un clima relacional cercano (positivo y amistoso) entre profesores y estudiantes que favorezca las relaciones empáticas en escenarios de respeto mutuo, junto a ambientes educativos que ofrecen un entorno ordenado y estructurado que de énfasis al logro de las tareas académicas. En consecuencia, son situaciones en que los profesores proporcionan las ayudas educativas que los aprendices requieren (Soares et al., 2011).

En este contexto, las dimensiones del clima social que incluyen la participación, apoyo y la amistad entre profesores y alumnos pueden no estar fuertemente asociadas al rendimiento académico, pero parecen favorecer la satisfacción de los estudiantes, el bienestar psicológico y sus niveles de desarrollo personal (Soares et al., 2011).

Si bien los vínculos entre profesores y estudiantes son esenciales para comprender tanto la permanencia como el abandono de los estudios, también es relevante explorar los efectos de las interacciones entre los estudiantes. A continuación,

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

se presentan algunas investigaciones que centran su atención en las relaciones observadas entre pares universitarios.

1.3.3. Integración académico-social entre estudiantes:

La conexión con la universidad y el grupo de pares son predictores del nivel de ajuste logrado por un estudiante que ha ingresado a su primer año de estudios universitarios. El apoyo social y académico entre los estudiantes (pares universitarios) tiende a favorecer la permanencia en los estudios, en especial, cuando los jóvenes con mayor experiencia en la universidad son los encargados de ayudar en la integración de los que vienen llegando. Se sugiere que el apego logrado por el estudiante, tanto a la universidad como a los pares universitarios, contribuye al desarrollo del sentido de pertenencia a la institución; en consecuencia, se favorece el ajuste exitoso a la universidad y la permanencia en los estudios (Johnson et al., 2014; Maunder, 2017).

En esta misma línea, se encontró una correlación positiva entre la calidad de los nuevos amigos durante el primer año de universidad y el nivel de ajuste logrado por los estudiantes (Buote et al., 2007). Mediante la perspectiva cualitativa se ratifica la relación entre la calidad de los amigos y el ajuste a la universidad, además, se explica que esta conexión es clave para lograr la acomodación al nuevo ambiente, debido a que los pares influyen en el sentido de pertenencia del aprendiz, brindan apoyo emocional y asistencia que se expresa a través de consejos, asesoramiento y al servir como modelo de la conducta apropiada en el ambiente del campus, igualmente, son una fuente de diversión y de equilibrio ante factores estresantes (Buote et al., 2007; Swenson et al., 2008).

Los estudiantes que ingresan en calidad de novatos a la universidad (primer año), tienen menos probabilidades de socializar con los miembros de su facultad y/o

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

compañeros de curso fuera del aula, desarrollar amistades con su grupo de pares, participar en actividades extracurriculares, etc. Además, las relaciones entre los pares universitarios pueden ser competitivas, escenario en que se genera una escasa colaboración intergrupala. En este contexto, las relaciones problemáticas entre iguales interrumpen la transición; no obstante, las universidades que proporcionan soporte a los estudiantes para abordar este tipo de aspectos, tienen una alta tendencia a generar adecuadas estrategias de retención para los nuevos integrantes (Johnson et al., 2014; Massi y Villani, 2015; Maunder, 2017; Pascarella y Terenzini, 1983; Wood y Hicks, 2016).

Son escasas las investigaciones que proporcionan datos empíricos que incluyan características específicas de las interacciones académico-sociales que favorecen la retención. En la medida que se demuestre que los vínculos estrechos entre los estudiantes contribuyen a una transición exitosa, se fundamentaría la necesidad de abordar las relaciones interpersonales e interacciones académicas con la finalidad de mejorar la retención y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, se establece un espacio que debe ser profundizado con la finalidad de proporcionar datos, para que la institución pueda influir en la adaptación de sus nuevos estudiantes mediante la interacción con sus pares y el fortalecimiento del sentido de identidad institucional, logrando así que el estudiante se sienta miembro de la institución en que le corresponde formarse (Maunder, 2017).

A continuación, presentamos algunas investigaciones en las que se señaló que las interacciones académico-sociales entre los estudiantes fueron fundamentales para la permanencia y/o abandono de los estudios universitarios. Se exponen detalles relacionados con la construcción de instrumentos, procedimientos empíricos y las

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

características de algunas líneas de investigación que se están proponiendo en la actualidad.

En este contexto, destacamos una investigación orientada al análisis de la percepción de un grupo de estudiantes acerca de sus experiencias académicas y sociales durante su primer año en la universidad, y la contribución de todo esto sobre la permanencia en los estudios; se construyó una encuesta que incluyó las siguientes dimensiones: calidad de las experiencias en el aula y en la carrera, interacciones con compañeros en el campus y en el medio ambiente universitario, percepción acerca del entorno del campus, prácticas institucionales relacionadas con la diversidad, razones para permanecer en la institución, y fuentes de estrés y apoyo en la institución (Johnson et al., 2014).

Entre los resultados encontrados, las experiencias universitarias dejaron efectos en el ajuste logrado por los estudiantes. De manera que cuando los aprendices se sintieron cómodos con las interacciones académicas y preparados para el entorno social de la universidad, generaron sentimientos positivos (respecto a la carrera) que favorecieron la persistencia; por el contrario, tanto el estrés académico como el social dejaron efectos negativos sobre la persistencia. Destaca la responsabilidad de la universidad por el abordaje de los problemas de clima social y académico del campus, junto a sus efectos sobre la persistencia de los jóvenes universitarios (Johnson et al., 2014).

Mediante la utilización de una perspectiva metodológica que tiene afinidad con la recién presentada, debido al uso de instrumentos estandarizados y el trabajo con muestras representativas en una institución, presentamos otra investigación que se centró en el análisis de las diferencias en cuanto a la integración social y académica

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

percibida por estudiantes universitarios, pero esta vez en función de la participación de estos en diversos grupos institucionales (Fernández-Castañón et al., 2017).

Encontrándose que los alumnos que permanecen en los estudios presentaron una mayor participación en los grupos institucionales en comparación con aquellos que abandonaron su carrera. Los tipos de grupos institucionales estudiados fueron: políticos, académicos, sociales, deportivos, culturales, religiosos y de otro tipo; además se encontraron diferencias significativas en relación con la participación de los aprendices en grupos académicos, de manera que aquellos que participaron en este tipo de grupos tendieron a permanecer, en tanto que los que no participaron eran justamente los que tendían a abandonar sus estudios (Fernández-Castañón et al., 2017).

También existe evidencia en la que se indica que las redes sociales (Facebook, Twitter, etc.) pueden ser utilizadas para analizar las interacciones sociales y académicas que suceden entre los integrantes de un curso, al momento de llevar a cabo una actividad de aprendizaje. Observándose que las actividades académicas que se llevan a cabo fuera del horario de clases facilitan la interacción entre los estudiantes; por lo tanto, las redes sociales actuaron como una herramienta que facilitó la interacción entre los estudiantes (Barragán y González, 2017).

En otras investigaciones que se orientaron al análisis de las actividades de los estudiantes en entornos virtuales, se encontró que tanto la integración académica como la social son útiles para explicar las expectativas en sus usuarios y el grado de satisfacción con los módulos de enseñanza en entornos e-learning. Por lo tanto, debe ser potenciado el uso de las redes sociales para que tengan un impacto positivo en las interacciones sociales y académicas de los aprendices, siendo necesario orientar dichas interacciones hacia lo académico. Sin embargo, el uso de las redes sociales en forma

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

espontánea tiene a repercutir de forma negativa sobre el desempeño académico

(Barragán y González, 2017; Tan y Shao, 2015).

En esta misma línea, producto del análisis de un curso de educación superior no presencial, se encontró que cuando las calificaciones obtenidas por los estudiantes responden a sus expectativas se favorece la integración académica y las intenciones de permanecer; en cambio, el abandono de los estudios en un sistema a distancia es producto de bajos niveles de integración académica y malos resultados obtenidos por sus estudiantes (Moncada Mora, 2014).

También se ha podido apreciar que, una actitud positiva por parte de los estudiantes respecto al desarrollo de actividades de aprendizaje en entornos virtuales, favorece la alfabetización digital y la permanencia en los estudios; asimismo, la alfabetización digital favorece la autoeficacia y la interacción académico-social entre los compañeros de la universidad. Este tipo de resultados es coherente con experiencias en que un grupo de estudiantes que obtuvieron altas calificaciones en un trabajo grupal, utilizaron una mayor cantidad de expresiones sociales -en los entornos virtuales- mientras desarrollaron las tareas de aprendizaje (Pérez-Mateo y Guitert, 2012; Prior et al., 2016).

Hemos observado coherencia entre las líneas de investigación actuales y las tradicionales; de manera que podemos asumir con más certeza que antes, que la integración social y académica lograda por los aprendices influye sobre la permanencia y el abandono, de acuerdo al tipo de dinámica que se genere. En consecuencia, en la medida que el estudiante logra integrarse al contexto universitario, se verán favorecidas sus metas y el compromiso académico (Pascarella y Terenzini, 1983).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Los antecedentes presentados ayudan a comprender que la dinámica de las interacciones sociales y académicas, también expresadas mediante experiencias de aprendizaje en la universidad, pueden favorecer (o dificultar) la permanencia en los estudios universitarios. Pese a los avances empíricos y teóricos en el estudio de la integración académico-social de los estudiantes de la universidad, observamos que no se ha profundizado en investigaciones que unan la perspectiva psicológica con la interaccional, quedando este espacio de investigación disponible para ser abordado.

En el marco referencial de esta tesis se puede observar que la integración académico-social influye sobre la permanencia y el abandono de los estudios. También se pueden apreciar los efectos de factores psicológicos, tales como el autoconcepto y la autoeficacia, sobre la integración de los estudiantes. No obstante, afirmamos que existe un vacío que puede ser abordado mediante la utilización de propuestas coherentes con la teoría socio-constructivista.

Es por ello que asumimos que es factible aplicar el constructo de IdA como herramienta analítica (Coll y Falsafi, 2010a) para analizar la integración académico-social de los estudiantes universitarios (Tinto, 1975, 1993), considerando escenarios de educación formal y no formal (Coll, 2010) en los que suceden sus experiencias de aprendizaje.

A continuación, se exponen algunas propiedades de la IdA y su vinculación con las interacciones entre profesores y estudiantes, y entre los mismos aprendices. Pero antes de ello proponemos nuevas relaciones entre algunas perspectivas de análisis de la permanencia y el abandono, con esto nuestra intención apunta a trabajar con el enfoque psicológico y sociológico de manera integrada, para finalizar el capítulo mediante un resumen con las principales ideas señaladas en el primer capítulo.

1.4. Modelo de Tinto, su vinculación con la Identidad de Aprendiz

A estas alturas se ha entendido la relevancia que tienen los aportes de Tinto (1975, 1993, 2012a) y el modelo interaccional centrado en la influencia de las interacciones sociales y académicas sobre la adaptación del estudiantado. No obstante, surge una interrogante que en este apartado intentaremos abordar: ¿Qué relación existe entre el modelo de Tinto y los planteamientos de la IdA?

Actualmente, los estudios de la permanencia y/o abandono universitario no han incluido en forma directa al modelo de la IdA entre sus perspectivas analíticas. Quienes han estudiado la IdA desarrollaron esta temática con una mirada que incluye su construcción, reconstrucción y co-construcción, enfocándose directamente en las propiedades del constructo y en el desarrollo de un modelo consolidado que en esta tesis fue utilizado para su implementación (Campos de Miranda, 2016; Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011, 2015; Valdés, 2016).

Es así como surge la necesidad de elaborar un puente que nos ayude a justificar la conexión señalada entre los planteamientos de Tinto (1975, 1993) -acerca de la permanencia y el abandono- y el modelo de la IdA, especialmente de acuerdo a la propuesta desarrollada por Coll y Falsafi (2010a), Falsafi (2011), Falsafi y Coll (2011, 2015) y Valdés (2016).

En los apartados anteriores se ha señalado que existen diversos enfoques para abordar la permanencia y el abandono, tales como, la perspectiva psicológica, económica, sociológica, organizacional y de las interacciones (Himmel, 2002). No obstante, los planteamientos de Tinto (1975, 1993) -coherentes con el enfoque sociológico- se originan como una crítica al pensamiento psicológico descrito en el apartado anterior.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

De tal manera que al estudiar los planteamientos de Fishbein y Ajzen (1975), encontramos que las intenciones de una persona responden a sus creencias y actitudes que se manifiestan en el comportamiento del individuo. Por lo tanto, producto de sus acciones, un individuo desarrolla actitudes acerca de la permanencia y/o el abandono de los estudios, que lo llevan a desarrollar una intención que se manifiesta como una acción explícita al respecto.

En este contexto, también destacamos la postura de Ethington (1990), quien señaló que las expectativas de éxito se explicaban mediante el autoconcepto académico y la percepción del estudiante acerca del grado de dificultad de la carrera; por lo tanto, las expectativas influyen en las intenciones de permanecer en la universidad. En consecuencia, los modelos psicológicos incorporan casi exclusivamente a variables individuales vinculadas con las características de los estudiantes, explicando de esta manera el grado de ajuste logrado.

No obstante, el modelo psicológico no es suficiente para desarrollar una explicación que nos permita entender de manera integral a todos los factores humanos relacionados tanto con la permanencia como el abandono de los estudios. Así surge el enfoque sociológico, que centra su atención tanto en las características contextuales como interaccionales y su relación con la permanencia y/o el abandono de los estudios (Himmel, 2002).

Esta es la perspectiva sociológica, centrada en la influencia de factores externos al individuo y su impacto sobre la permanencia/abandono en los estudios; escenario en que destaca el modelo de Spady (1970), pues se basa en la teoría de (Durkheim, 1897/1951) que se refería al suicidio como el resultado de una ruptura de la persona con el sistema social, debido a las dificultades para integrarse a la sociedad. En

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

consecuencia, el abandono de los estudios responde a la imposibilidad de los estudiantes de integrarse al entorno universitario.

De manera que los antecedentes familiares y el apoyo del grupo de pares del estudiante, influyen sobre su desempeño académico junto con el desarrollo intelectual. Todo esto afecta la integración social, la satisfacción y el compromiso institucional que llevan a los estudiantes a la decisión de permanecer y/o abandonar los estudios universitarios (Spady, 1970).

Cuando las influencias de la familia y del grupo de pares se orientan en una dirección que podemos considerar como positiva, los estudiantes tienden a lograr un desarrollo académico y social coherentes con las propias expectativas y las de su institución, con todo esto se generan las condiciones para influir en la permanencia en los estudios hasta lograr el título profesional (Spady, 1970).

Surge la línea orientada a la integración y adaptación del estudiante a la institución, destacando los aportes de (Tinto, 1975, 1993), autor que expandió el modelo de Spady al incorporar la teoría de intercambio. Mediante esta teoría propone que los individuos evitan las acciones que tienen un alto costo para ellos y prefieren las recompensas que surgen en las interacciones entre los actores de la universidad.

En consecuencia, cuando los beneficios por permanecer en la institución son percibidos como mayores que el esfuerzo y la dedicación invertidos, se logrará que el aprendiz permanezca en los estudios. Por el contrario, el alejamiento de la universidad responde a un proceso longitudinal en que las interacciones académicas y sociales que ha tenido el estudiante no son coherentes con su esfuerzo, de manera que hay otro tipo de actividades -fuera del entorno universitario- que ofrecen recompensas más atractivas (Tinto, 1975, 1993).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En la figura 1 señalamos -a modo de resumen integrativo- los enfoques analíticos de la permanencia y el abandono de los estudios, que han sido incorporados para el desarrollo de esta tesis doctoral.

Figura 1. Enfoques analíticos de la permanencia y el abandono de los estudios



Fuente. Himmel (2002), Tinto (1975, 1993)

Si bien, los enfoques presentados son útiles para abordar múltiples escenarios que nos llevan a entender la permanencia y/o el abandono de los estudios, surge una nueva interrogante: ¿Resulta viable enlazar las perspectivas planteadas tanto por el modelo sociológico como el psicológico?

De acuerdo con los antecedentes que hemos entregado surge la necesidad de desarrollar una propuesta un tanto diferente a lo que hasta el momento ha sido planteado, pues hemos encontrado un espacio de investigación que requiere de la comprensión de las interacciones entre profesores y estudiantes, y su impacto sobre variables psicológicas que desembocan en la permanencia y/o el abandono.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Esta situación nos llevó al constructo IdA planteado por Coll y Falsafi (2010a), Falsafi (2011), Falsafi y Coll (2011, 2015) y Valdés (2016), pues sostenemos que el constructo nos ofrece un espacio para el estudio de la permanencia y el abandono que no había sido elaborado antes. Estamos ante una propuesta enmarcada en los enfoques ligados a la psicología y la sociología; no obstante, parece útil integrar una perspectiva que nos proporcione una nueva mirada al fenómeno en estudio, con esto nos referimos a los aportes de la IdA en un escenario socio-constructivista.

En este contexto, proponemos a la IdA como modelo teórico que constituye una herramienta fenomenológica y analítica. Que se manifiesta como un artefacto conceptual que permite a los aprendices dar sentido a su participación en diversas experiencias de aprendizaje, y que a los investigadores les proporciona orientaciones para la comprensión de los procesos que intervienen en la construcción del SdR (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi y Coll, 2011, 2015).

Si volvemos a la pregunta inicial, en la que se plantea cómo es la relación entre el modelo de las interacciones sociales y la IdA, encontraremos que podemos abordar los planteamientos de Tinto (1975, 1993), junto con los de Coll y Falsafi (2010), Falsafi y Coll (2011, 2015); de manera que resulta útil entender a las propiedades de la IdA como una herramienta para analizar cómo interactúan profesores y estudiantes, de acuerdo con las características de una experiencia de aprendizaje en los espacios que dispone la universidad y su relación con aspectos psicológicos del aprendiz.

Proponemos la utilización de la IdA como herramienta analítica en el contexto de la permanencia y el abandono de los estudios. Mediante la IdA podemos entender que las experiencias pueden ser un soporte o un obstáculo para la representación de sí mismo como aprendiz, que las interacciones que establecemos con otros significativos son interpretadas como experiencias de reconocimiento, que los diversos significados

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

que construimos como aprendices nos permiten reconocernos como tales, y que las personas construimos significados y atribuimos sentido de las experiencias de aprendizaje (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011, 2015).

Estamos ante un modelo de identidad coherente con la visión socio-constructivista, que ofrece una unidad analítica que no se centra sólo en el individuo; por el contrario, es una perspectiva dinámica, centrada en las interacciones y en las actividades que despliega un ser humano que aprende (Lave y Wenger, 1991; Roth, 2007). De manera que la formación de la identidad mediante esta perspectiva tiene en cuenta a los procesos socioculturales y el funcionamiento individual, existiendo una tensión dinámica entre los elementos que intervienen en la construcción y reconstrucción de la IdA (Falsafi, 2011; Valdés, 2016).

Mediante este tipo de perspectiva adquieren fuerza planteamientos de Vygotsky (1979), debido a que se entiende que el aprendizaje tiene su origen en la actividad social. De acuerdo con este punto de vista, la colaboración entre un adulto y un niño se genera en un plano intersubjetivo en que el aprendiz comienza a emplear signos que luego -producto de la interacción con el adulto- serán internalizados (Baquero, 1997).

Consideramos que para abordar la IdA resulta útil tener en cuenta que el aprendiz reconstruirá de manera interna una operación externa, mediante una transformación que comienza en el plano interpersonal y termina en el plano intrapersonal, que contiene significados sociales adquiridos del contexto sociocultural y que debido al uso del lenguaje -que actúa como una herramienta mediadora- el aprendiz construye nuevos significados (Rowe y Wertsch, 2002) acerca de sí mismo como aprendiz más competente o menos competente que antes (Falsafi, 2011).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En tanto que Gee (2000) propuso el concepto Discurso -con D mayúscula- la construcción de la identidad se produce en diversos espacios de nuestras vidas, pues tenemos diversas identidades de acuerdo con nuestra participación en un grupo determinado y su Discurso. La formación de la identidad se produce mediante procesos lingüísticos de negociación grupal, diálogo y reconocimiento que se definen con la pertenencia a determinados grupos. Por lo tanto, la identidad es un proceso recursivo y dialógico en que el individuo se construye y es reconstruido por otras personas.

Stables (2003) investigó acerca de la construcción de la identidad personal y social que los estudiantes desarrollan en la sala de clases a través de los diálogos en que participan. Mediante su foco atiende al rol que tienen las interacciones que suceden en el aula y su impacto sobre el desarrollo de la identidad; por lo tanto, la investigación debe centrarse en la experiencia de los estudiantes y su interpretación personal de los hechos. El autor nos señala que a partir de las interacciones propias del aula podemos obtener datos que nos llevan al estudio de la identidad.

Osguthorpe (2006) destacó la IdA entre otros tipos de identidades, afirmó que de ella depende que las demás puedan desarrollarse. La IdA, según este autor, se relaciona con el reconocimiento de uno mismo como alguien capaz o no de aprender. En este contexto, el autor se refiere a las expectativas del aprendiz, el esfuerzo que pone por aprender y los cambios en la IdA que fueron originados en la experiencia de aprendizaje.

De acuerdo con los antecedentes planteados, inferimos que la IdA -mediante sus propiedades ligadas al socioconstructivismo- puede ser utilizada como herramienta analítica de la percepción que un estudiante construye acerca de sus competencias académicas. En la figura 2 se aprecia que una experiencia significativa -mediada por los AdR realizados por profesores y compañeros de curso- es reflexionada por un aprendiz

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

que construye nuevos significados acerca de sí mismo y otorga un sentido personal a la experiencia que ha tenido (Abello et al., 2016; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011, 2015; Valdés, 2016).

Figura 2. Identidad de Aprendiz como herramienta analítica



Fuente. Abello et al., (2016), Coll y Falsafi (2010a), Falsafi y Coll (2011, 2015)

La IdA como herramienta analítica permite al estudiante analizar sus cualidades como aprendiz -de acuerdo con las características de la experiencia que ha tenido- construyendo significados que pueden ser modificados de acuerdo a las interpretaciones realizadas. No obstante, el aprendiz no es un ente aislado, pues en la experiencia participan otros sujetos; tales como, profesores y compañeros de curso, quienes proporcionan AdR (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi y Coll, 2011, 2015).

En el contexto relacionado con los principios del socio-constructivismo, surge la opción de señalar las actuaciones de los otros significativos, que en el contexto de nuestro foco de atención implica saber cómo actúan los profesores y compañeros de curso mediante sus AdR. Por lo tanto, antes de entrar al estudio de los AdR (descritos con detalle en el capítulo 2) revisaremos algunas cualidades del reconocimiento.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Destacamos la propuesta de Honneth (1992), quien menciona tres formas de reconocimiento: el amor mediante relaciones de cercanía, el derecho expresado en las relaciones de igualdad y la solidaridad que entrecruza al amor y al derecho. En tanto que Taylor (1994) relaciona al reconocimiento con la identidad, menciona que las identidades del mundo moderno se forman en la relación directa con los otros; por lo tanto, el reconocimiento destaca como una necesidad humana.

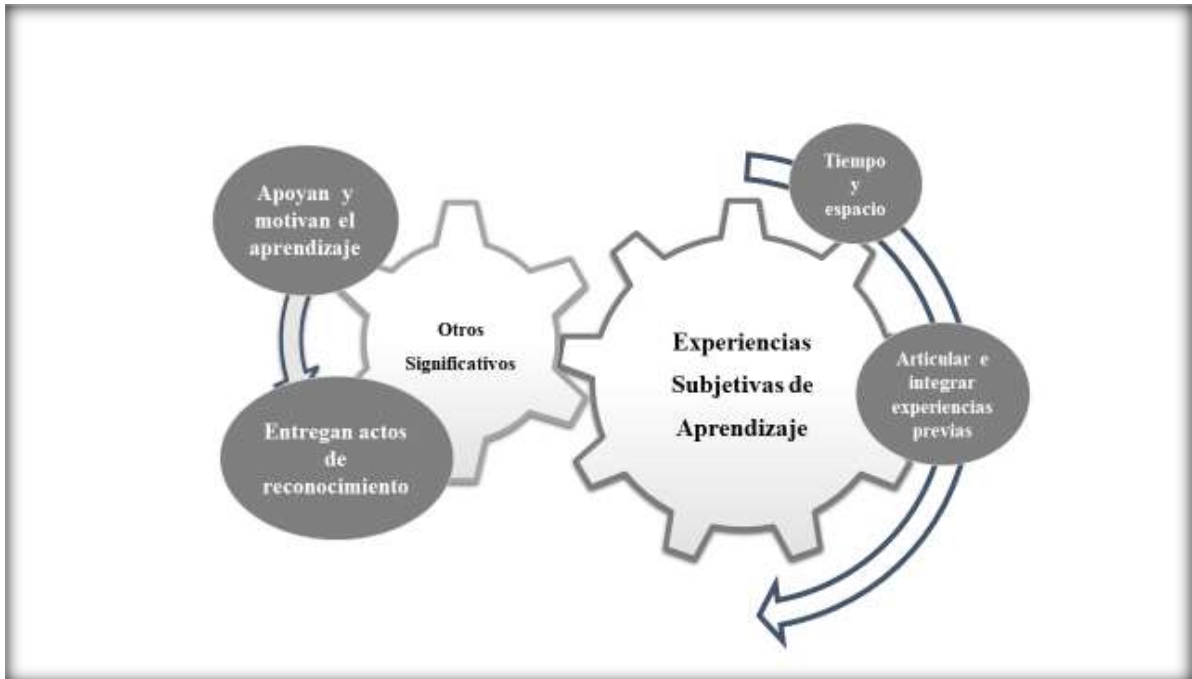
Es así como la reconstrucción de la identidad de un sujeto depende de la reelaboración narrativa de una experiencia que ha tenido sentido, es una relación intersubjetiva en la que el reconocimiento es un componente relevante. No obstante, se distinguen las formas negativas del reconocimiento, estas se expresan mediante el maltrato, la exclusión y la injuria, lo que nos lleva a los conflictos sociales (Salas, 2016).

Con esto queremos manifestar que los orígenes del reconocimiento provienen de teorías filosóficas que han evolucionado mediante la mirada socio-constructivista y la propuesta de los AdR (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2015). Es así como nos encontramos con acciones orientadas a buscar, recibir y proporcionar reconocimiento a otros, con procesos interpsicológicos de construcción de significados que se transfieren al plano intrapsicológico como SdR.

Su análisis va más allá de propiedades individuales, tales como: actitudes, pensamientos y sentimientos; debido a la interactividad que puede generarse entre los sujetos que componen un grupo. Los AdR pueden ser detectados mediante la retroalimentación recibida durante una actividad y lo que otros realizan como respuesta a una actuación. En definitiva, toda experiencia que puede generar una sensación de reconocimiento como aprendiz es un AdR (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2015).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Figura 3. Configuración de la Identidad de Aprendiz



Fuente. Campos, Aldana y Valdés (2015), Coll y Falsafi (2010a), Falsafi (2011), Falsafi y Coll (2015)

Es así como en la figura 3 se vislumbran las acciones de los otros significativos, quienes cumplen el rol de brindar los AdR, influyendo en la coconstrucción de la IdA (Campos, Aldana, y Valdés, 2015). De manera que, la utilidad que presta la IdA como herramienta analítica implica ir más allá de la sola mirada a las actuaciones que profesores y estudiantes realizan en diversos espacios; pues se entiende la relación entre el reconocimiento, la construcción de nuevos significados y la atribución de sentido que se expresa en la reconstrucción del SdR (Falsafi y Coll, 2015).

En definitiva, la creación de instrumentos y procedimientos analíticos orientados al estudio de las experiencias universitarias en el contexto de las interacciones sociales y académicas, nos devuelve a la interrogante inicial de este apartado, momento en el que surge el interés por indagar en la relación que probablemente existe entre las propuestas relacionadas con las interacciones sociales y

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

académicas en el contexto de la permanencia y el abandono de los estudios, junto con el uso de la IdA como herramienta analítica.

En la figura 4 se comparan algunas de las propiedades de la IdA con propuestas del enfoque sociológico orientado al estudio de la permanencia y el abandono de los estudios.

Figura 4. Modelo socio-constructivista como enfoque analítico del abandono universitario



Fuente. Coll y Falsafi (2010a), Falsafi y Coll (2011, 2015), Spady (1970), Tinto (1975, 1993, 2012a)

La figura 4 permite visualizar algunas características del enfoque sociológico y el modelo socio-constructivista, centrándose en interacciones académico-sociales y en las cualidades de la IdA; encontrándose, por ejemplo, con las propiedades de las experiencias universitarias y de aprendizaje.

Las experiencias universitarias se relacionan con las acciones de profesores y/o estudiantes que interactúan con el aprendiz en los diversos espacios y actividades disponibles en la universidad, el aprendizaje no es un elemento esencial (Tinto, 1975, 1993). Las experiencias de aprendizaje, en cambio, están sujetas a actividades en la que

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

las interacciones se ajustan a un requerimiento clave que es el aprendizaje y el logro de metas, muchas veces asociadas a procesos educativos formales; además, la experiencia de aprendizaje es una unidad analítica, esencial para comprender la configuración de la IdA (Falsafi, 2011).

Mientras el enfoque sociológico se refiere a un proceso longitudinal, es decir, evolutivo y lineal, con un claro inicio y final (Tinto, 1975, 1993). La IdA se construye en un proceso dinámico y continuo; por lo tanto, puede ser reconstruida mediante puntos de inflexión asociados a modificaciones con múltiples direcciones, es decir, el aprendiz que se percibe como alguien competente puede cambiar de opinión en más de una oportunidad, de acuerdo con las características de la experiencia y las interpretaciones que realiza en la medida que construye nuevos significados acerca de sí mismo como aprendiz (Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2015).

Mediante la perspectiva de Tinto (1975, 1993), en la medida que el estudiante renueva sus compromisos y/o metas personales decide permanecer o abandonar los estudios. En la IdA el aprendiz se percibe a sí mismo de una manera que implica ser más o menos competente para enfrentar nuevos desafíos académicos (Falsafi, 2011).

La incorporación del enfoque socio-constructivista al estudio de la permanencia y/o abandono de los estudios, se acompaña de la utilización de la IdA como herramienta analítica. De manera que abre un espacio que va más allá del estudio del comportamiento como un hecho aislado, junto a variables psicológicas estáticas o poco dinámicas. La nueva perspectiva de análisis centra su atención en la experiencia de aprendizaje como unidad analítica de la IdA e incorpora a esta lógica al entorno universitario en que el aprendiz evalúa su permanencia en la institución.

1.5. Síntesis capítulo 1: Permanencia y el abandono de los estudios universitarios

En relación a las perspectivas analíticas que fueron abordadas en esta investigación, que prestaron utilidad para indagar en los factores relacionados con la permanencia y/o el abandono de los estudios universitarios, destacamos; la institucional, psicológica y la interaccional. En este contexto, la institución puede ofrecer al estudiante un conjunto de actividades intracurriculares y/o extracurriculares, para favorecer la integración y desarrollo académico del alumnado.

Las relaciones interpersonales entre profesores y/o estudiantes, destacan entre los elementos centrales que inciden en la permanencia o el abandono de los estudios universitarios. De manera que, las interacciones en planos académicos y sociales -entre profesores y estudiantes- son fundamentales para el bienestar psicológico del aprendiz, favoreciendo sus intenciones de permanecer y completar los estudios.

En este escenario, se afirma que las experiencias universitarias durante el primer año son clave para influir en la integración que logrará el aprendiz. No obstante, cuando se descuidan las interacciones entre maestros y aprendices, y entre los mismos estudiantes, se generan situaciones que no favorecen la permanencia en los estudios.

Se ha propuesto un puente entre la perspectiva de las interacciones e integración de tipo académico-sociales y el uso de la IdA como herramienta analítica de las experiencias universitarias. Por consiguiente, mediante las propiedades de la IdA, se pueden generar instancias para la creación de instrumentos y métodos de análisis coherentes con el paradigma cualitativo, incorporándose la perspectiva socio-constructivista al estudio de la permanencia y el abandono de los estudios.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

La utilización de la IdA como herramienta analítica, permite conectar las interacciones de profesores y estudiantes con la percepción de sí mismo como aprendiz, en el contexto de una experiencia universitaria. Las interacciones sociales y académicas forman parte de las actividades de los estudiantes, producen efectos en su comportamiento y pueden influir en aspectos psicológicos, tales como: el sentido de autoeficacia, habilidades académicas y, en consecuencia, las intenciones del estudiante orientadas hacia la permanencia o abandono de los estudios.

No obstante, el estudio de aspectos psicológicos, coherentes con el enfoque cognitivista, deben ser tomados en cuenta sólo en la medida que se logre especificar su relación con elementos contextuales-interaccionales, es decir, en la medida que se incorpora una perspectiva analítica coherente con el socio-constructivismo.

Mediante el enfoque socio-constructivista -presente en los elementos que componen la IdA como herramienta analítica- se incorporan nuevas posibilidades de investigación. De modo que, el trabajo analítico abre posibilidades de conectar las acciones de los aprendices y su entorno, tanto con las propias interpretaciones acerca de sus cualidades como aprendices como la influencia de los otros sobre la percepción de sí mismo.

En conclusión, la incorporación de la IdA como herramienta analítica en el contexto de la permanencia y/o el abandono universitario, representa la llegada de un nuevo enfoque analítico para la permanencia y/o abandono de los estudios universitarios.

CAPÍTULO 2: IDENTIDAD DE APRENDIZ COMO HERRAMIENTA

ANALÍTICA

Entre los principales exponentes del constructo IdA -señalados en el apartado anterior-, destacamos las contribuciones de Falsafi (2011), Coll y Falsafi (2010a) de la Universidad de Barcelona (UB). Planteándose este modelo teórico a partir del estudio de otras aproximaciones que abordan la identidad como una manera de entender la representación del YO en diversos espacios, dando énfasis al estudio de elementos que configuran la identidad en contextos educativos, tales como; las experiencias y actividades de aprendizaje, las actuaciones de profesores y compañeros de curso que interactúan con el aprendiz mientras se desarrollaba una actividad de aprendizaje, y la utilización de la narrativa para reconstruir las experiencias significativas (Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2015).

Son variados los enfoques que se han centrado en el estudio de la IdA en estudiantes que ingresan a la universidad; por lo tanto, resulta complejo integrar los aportes que provienen de la psicología, las ciencias de la educación y la lingüística, el desafío es aún más complejo si pensamos en otras ramas de la ciencia (Coll y Falsafi, 2010b).

Mediante diversos estudios realizados en el contexto universitario y que tienen afinidad con la perspectiva de Falsafi (2011), Coll y Falsafi (2010a), se ha señalado que la IdA se construye en relación con el poder y la renegociación constante con las autoridades de la carrera o facultad, los resultados de aprendizaje, las dinámicas del aula, y las necesidades individuales de reconocimiento y validación; de modo que la IdA se constituye en un proceso dinámico de construcción de significados, mediante las experiencias de cada estudiante en su contexto universitario, generándose (co-

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

construyéndose) identidades basadas en la dinámica de interacciones sociales y académicas (Hirano, 2009; Kasworm, 2010; Vila y Esteban-Guitart, 2013).

La IdA es una conformación dinámica, cambiante en el tiempo y el espacio, también es compleja, multifacética, está en constante relación con el mundo social, se construye mediante el lenguaje y se ve afectada por prácticas en el aula durante las actividades de aprendizaje. Surge de hábitos, deseos, ideologías e identidades imaginadas; de manera que los aprendices se posicionan a sí mismos y son posicionados por otros en diferentes contextos (Darvin y Norton, 2015; Norton y Toohey, 2011; Vila, Del Valle, Perera, Monreal, y Barrett, 1998; Vila y Esteban-Guitart, 2013).

Es así como la IdA se relaciona con el reconocimiento de uno mismo como alguien capaz o no de aprender; en este contexto, se manifiesta la importancia de algunos elementos, tales como, las expectativas del aprendiz, el esfuerzo para aprender y cambios tanto en la IdA como en otro tipo de identidades, producto de experiencias subjetivas de aprendizaje (Osguthorpe, 2006; Valdés, 2016).

En este contexto, los estudiantes desarrollan nuevas identidades al ingresar a la educación superior; además, los procesos de reconstrucción de la IdA resultan aún más complejos cuando la atención se focaliza en los jóvenes universitarios denominados “no tradicionales”, quienes muchas veces son la primera generación de su familia en ingresar a la educación superior, con menores recursos económicos y que no han tenido experiencias previas que ayuden en su proceso inductivo (Lawson, 2014).

No obstante, el éxito logrado por el estudiante en sus actividades académicas es un factor que favorece la construcción de una identidad que lo define como un aprendiz competente, con esto son reconocidas las ventajas de asistir a la educación superior y su relación con el desarrollo académico, emocional e intelectual del individuo. De manera

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

que, mediante las vivencias académicas, la universidad puede contribuir en el auto-reconocimiento de los estudiantes expresado como confianza en las propias habilidades académicas (Christie, Cree, Mullins, y Tett, 2017).

Es por ello que mediante una perspectiva cualitativa orientada al análisis de las experiencias universitarias de un grupo de estudiantes, quienes estaban motivados por lograr aprendizajes en sus estudios iniciales y de continuar su formación en programas de postgrado, se pudo apreciar que sus experiencias influyeron en el desarrollo de competencias académicas junto con el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, situación que contribuyó en el fortalecimiento de la IdA de aquel grupo de universitarios (Christie et al., 2017).

Basado en una propuesta en la que se indica que la IdA se construye mediante los sentimientos y auto-descripciones que un individuo elabora en función de sí mismo como aprendiz. Se le otorga importancia a la creación de mecanismos de soporte para que estudiantes con una IdA calificada como débil logren adaptarse al contexto universitario y se potencie la construcción de representaciones como aprendices competentes (Lawson, 2014). En este contexto, la universidad dispone de múltiples recursos que potencialmente contribuyen al fortalecimiento de la IdA (Christie et al., 2017).

En síntesis, la construcción de la IdA requiere de experiencias de aprendizaje, de la interacción de los estudiantes con otros significativos y la percepción acerca de las propias habilidades académicas, que llevan al alumno a definirse como un aprendiz más competente o menos competente, según las características de la experiencia (Falsafi, 2011).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Con esto asumimos el desafío de clarificar lo que vamos a entender por IdA y su utilización como herramienta analítica en el contexto de la permanencia y el abandono de los estudios, sus mecanismos de construcción, las características de las experiencias universitarias -que proporcionarán la materia prima para la reconstrucción de la IdA- y la participación de profesores y pares en la reconstrucción de la IdA, pero ¿Qué entendemos por IdA? ¿Cómo se define?

Definida como los sentimientos y la descripción que realiza un sujeto acerca de sí mismo en cuanto a su rol como estudiante universitario y la representación de sus habilidades académicas que facilitan el aprendizaje. La IdA puede recibir la influencia de diversos factores; tales como, la motivación personal, sentido de pertenencia, apoyo y aliento de los demás, y experiencias educativas previas (Lawson, 2014).

En otra definición, se señala que la IdA es una construcción individual y social de representaciones acerca de las propias capacidades para aprender en diversos contextos, la percepción de sí mismo como aprendiz se va desarrollando sobre la base de una experiencia subjetiva y depende de las interacciones con otras personas (Julio-Maturana, 2017).

Se considera que la IdA es una construcción permanente en la vida de una persona, se elaboran nuevas re-significaciones en la medida que un sujeto aprende en diversas comunidades de práctica situadas; de manera que otros pueden influir en la reconstrucción de la identidad y el aprendiz puede incidir en las construcciones que los demás realizan acerca de sus propias identidades (Julio-Maturana, 2017; Navarrete-Cazales, 2015; Pérez-Taylor, 2002; Wenger, 2001).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

De manera coherente con los antecedentes de la IdA que hasta el momento han sido señalados, encontramos definiciones en las que se ha propuesto a la IdA como: “un conjunto de significados en constante proceso de reconstrucción en diferentes contextos en los que, a través de las interacciones que establecemos con otros, las personas tenemos experiencias de reconocimiento como aprendices” (Falsafi y Coll, 2011, p. 84). Asimismo, los diversos significados que construimos como aprendices nos permiten reconocernos como tales, con este referente “las personas construimos y atribuimos sentido a las experiencias de aprendizaje” (Falsafi y Coll, 2015, p. 17).

La construcción de significados tiene una estrecha relación con la atribución de sentido, de manera que el estudiantado al interactuar con otras personas (profesores y pares universitarios) elabora nuevos significados acerca de sus competencias como aprendiz (Falsafi y Coll, 2015). Todo esto se vincula con la atribución de sentido en la medida que el individuo experimenta emociones y reflexiones personales vinculadas con cambios en la motivación y el autoconcepto (Coll, 1988, 2010; Solé, 2007).

La IdA es un constructo teórico que puede ser utilizado como herramienta analítica para conocer procesos asociados a la construcción dinámica de una imagen acerca de uno mismo como aprendiz, permite señalar qué tan competente se autodefine un sujeto para enfrentar una problemática educativa. Para comprender los procesos de construcción de la IdA, resulta esencial considerar con el mayor detalle posible las interacciones que surgen en el transcurso de una actividad de aprendizaje en contextos formales e informales de aprendizaje (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011).

Entre los estudios de la IdA en el contexto universitario, hemos encontrado una perspectiva que potencialmente puede ser utilizada como herramienta para facilitar la obtención de una visión holística de contextos de aprendizaje, experiencias universitarias, actuaciones de profesores y estudiantes, y la construcción de significados

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

junto a la atribución de sentido (Coll, 1988, 2010) que un estudiante elabora en la medida que reflexiona acerca de sus experiencias.

De manera que nos referiremos al constructo IdA y su utilización como herramienta analítica (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011, 2015), para el análisis de experiencias universitarias conformadas por:

- Las interacciones entre profesores y estudiantes en actividades de aprendizaje que posteriormente ayudan a entender la integración académico-social del alumnado, los AdR realizados por otros significativos y las intenciones -reveladas por el aprendiz-, tanto de permanecer como abandonar los estudios universitarios (Abello et al., 2016; Tinto, 1993, 1997).
- La reconstrucción de la representación de sí mismo como aprendiz más competente (o menos competente), una vez que se ha recordado una experiencia de aprendizaje considerada como ECA, debido a que la situación experimentada quedó asociada a aprendizajes, reflexiones y emociones que intervinieron en la reconstrucción de la IdA (Falsafi, 2011; Valdés, 2016).

Por lo tanto, destacamos el modelo de la IdA que desarrollaron Coll y Falsafi (2010a), enmarcado en el enfoque socio-constructivista de la educación; mediante esta perspectiva el aprendizaje es entendido como un factor relevante que interviene en la construcción de la identidad (Falsafi, 2011).

No obstante, conceptos de orientación cognitiva; como la motivación, aptitudes y estilos de aprendizaje, que prestan utilidad para comprender la noción de aprendizaje, integración académica y la representación construida por un estudiante acerca de sí mismo como aprendiz, en este contexto son objetados, pues centran la atención en la

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

construcción de personalidades estáticas, individuales y descontextualizadas (Valdés, 2016).

Por el contrario, los rasgos que definen a un aprendiz pueden ser modificados constantemente, de acuerdo a las características de la experiencia vivida, la interactividad entre profesores y estudiantes, y porque los estudiantes pueden desear comprometerse con la ejecución de un amplio rango de interacciones sociales que tendrán, potencialmente, un impacto en la construcción de la percepción de ellos como aprendices competentes y/o incompetentes, según la experiencia recordada (Hirano, 2009; Norton y Toohey, 2011).

La IdA es propuesta como herramienta analítica, pues entrega una visión articulada acerca de los procesos y elementos asociados con la construcción de una representación dinámica de las competencias que un individuo percibe acerca de sí mismo en un determinado contexto; además, es descrita como un tipo específico de identidad que un sujeto construye a lo largo de su trayectoria de aprendizaje (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011, 2015).

En cuanto a la utilidad que presta el uso de la IdA como herramienta analítica; por una parte, permite analizar las actuaciones que profesores y estudiantes realizan al interactuar con el aprendiz en diversos espacios académicos, y por otra parte, facilita el acercamiento al sentido del aprendizaje que permite ver qué se enseña, qué se aprende y su conexión con las expectativas, intereses, motivaciones y necesidades del estudiante que relata sus experiencias universitarias (Falsafi y Coll, 2015).

Por lo tanto, los significados acerca de sí mismo como aprendiz se vinculan con experiencias de reconocimiento que provienen de las interacciones con otros. En este contexto, la construcción de la identidad da énfasis a la negociación de

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

significados, producto de experiencias que tenemos como miembros de una comunidad.

El tipo de experiencia puede ser un soporte o un obstáculo para la representación de sí mismo debido a las características de su significado (Falsafi y Coll, 2011; Taylor, 1994; Wenger, 1988, 2001).

Junto con el acento puesto en las narraciones y la noción de reconocimiento, destacamos algunos elementos que conforman la IdA, tales como, las experiencias de aprendizaje, los AdR y el SdR. El conjunto de ellos son la base para que una persona defina qué tan competente es en un área particular; además, permiten la identificación tanto de la dimensión social como individual de la IdA (Coll y Falsafi, 2011; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2015).

El SdR es destacado como un elemento central de la IdA, vinculado a la construcción de significados y la atribución de sentido que lleva a cabo un estudiante cuando reconstruye su identidad, en la medida que éste reflexiona acerca de las experiencias de aprendizaje que ha tenido al interactuar con el entorno universitario (Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2015).

La construcción de significado de uno mismo como aprendiz, implica que la IdA -en coherencia con la perspectiva socio-constructivista- se reconstruye de manera dinámica, por medio de experiencias de aprendizaje que pueden estar vinculadas a contextos de aprendizaje formal y/o no formal. En consecuencia, existe una conexión entre el aprendizaje y la identidad (Falsafi, 2011; Valdés, 2016).

En este escenario, destacan las contribuciones de Wenger (1988) al señalar que el aprendizaje transforma lo que hacemos y lo que somos; es por ello que el aprender es una experiencia de identidad diferente y alejada de la acumulación de habilidades e

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

información, en consecuencia, todas las experiencias pueden tener un impacto en la identidad (Falsafi, 2011; Valdés, 2016; Wenger, 1988).

El modelo analítico de la IdA permite la creación de herramientas de análisis con una visión holística de los procesos interpsicológicos e intrapsicológicos del aprendizaje y su relación con la construcción de la identidad (Falsafi, 2011). Es por ello que desde un punto de vista instrumental, hemos propuesto a la IdA como herramienta de análisis en el contexto de la permanencia y el abandono académico, con énfasis en las características de las actividades de aprendizaje, la percepción que los estudiantes tienen acerca de sus experiencias, y el rol que juegan las interacciones sociales y académicas al configurar los AdR y el SdR (Abello et al., 2016).

De manera que, al recurrir a las experiencias universitarias en contextos de aprendizaje formal y/o no formal, es posible obtener -mediante la narrativa del estudiante- información útil para enriquecer los modelos de permanencia y abandono existentes. En consecuencia, utilizar elementos relacionados al modelo de IdA elaborado por Falsafi (2011), Coll y Falsafi (2010a) podría ser relevante, por una parte, para los modelos explicativos de la permanencia y el abandono, y por otra, para el abordaje de la reconstrucción de la IdA en el contexto universitario.

En el tenor de esta investigación, tanto la permanencia como el abandono universitario son considerados como punto inicial para la incorporación de la IdA como herramienta analítica. Ésta puede otorgar (mediante sus propiedades) lo necesario para explorar y analizar, desde el punto de vista de las experiencias subjetivas del aprendiz, las características de las actividades de aprendizaje junto a las relaciones sociales que pueden establecer maestros y estudiantes.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

A continuación, se exponen algunas propiedades teóricas descritas en el modelo de IdA (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011), que fueron utilizadas como herramienta analítica y adaptadas para la creación de los instrumentos cualitativos y el análisis de la información en el contexto de esta investigación.

Para facilitar la comprensión de las dimensiones de la IdA que serán utilizadas como herramienta analítica, proponemos la integración de constructos teóricos vinculados, por una parte, al socio-constructivismo y la IdA (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011, 2015; Solé, 2007; Valdés, 2016) y, por otra parte, a la interacción social y académica en el contexto de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios (Tinto, 1975, 1993, 2012a, 2012b).

En los próximos apartados se detallan algunas propiedades de la IdA, que si bien ya han sido mencionadas y/o descritas en esta sección, son especificados, pues son un aporte significativo para la elaboración de instrumentos orientados al análisis de experiencias universitarias significativas para un aprendiz, manifestadas a partir de diversas situaciones de interacciones sociales y académicas entre profesores y estudiantes, y entre los mismos estudiantes y sus compañeros de curso o pares universitarios.

2.1. Mirada socio-constructivista del aprendizaje

Entre los elementos incorporados en el modelo de la IdA se encuentra el aprendizaje (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011). Consideramos que es conveniente exponer un acercamiento a la conceptualización del aprendizaje en contextos formales y no formales, pues además de ser un factor relevante para el constructo IdA contribuye a su uso como herramienta analítica en situaciones educativas.

Definición de aprendizaje

El aprendizaje se define como el resultado de un conjunto de experiencias en las que se adquieren nuevas habilidades y/o conocimientos. Entre sus cualidades; muestra cierta permanencia en el tiempo, posee un valor adaptativo, puede afectar a diferentes niveles del comportamiento e incorporan una amplia gama de procesos psicológicos en los aprendices. Además, es un proceso complejo que surge de la relación entre lo que el aprendiz aporta al acto de aprender, los componentes de las situaciones y actividades en las que se desarrolla este acto (Coll, 2010).

En este contexto, se distinguen dos tipos de aprendizaje: el incidental, relacionado con contextos informales de aprendizaje, y el voluntario, ligado a espacios formales o actividades planificadas por un agente educativo (Coll, 2010).

El aprendizaje incidental, se logra de manera espontánea en diversos contextos (escolarizados y no escolarizados), sin considerar la intervención de una acción educativa intencional; se produce mediante la observación, la imitación, la repetición, la escucha o la interacción con objetos y personas. En consecuencia, no requiere de un esfuerzo consciente por parte del aprendiz, es relevante para el proceso de socialización y desarrollo personal (Coll, 2010).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

El aprendizaje voluntario, se adquiere mediante sistemas organizados de conocimientos en contextos institucionales que tienen la finalidad de facilitarlos. Este aprendizaje requiere disposición y esfuerzo por parte del aprendiz, así como una acción educativa (sistemática y planificada) por parte de los agentes educativos (Coll, 2010).

Mediante el enfoque socio-constructivista, el aprendizaje es entendido como un proceso de construcción de significados y atribución de sentido, mediado por la actividad mental del alumno, requiere de la enseñanza para que los nuevos significados construidos sean compatibles con los significados culturales (Coll, 1999).

Además, este enfoque especifica el significado del aprendizaje cuando sucede en contextos formales, definiéndolo como resultado de un doble proceso de construcción; primero, como la actividad conjunta desplegada por el profesor y los estudiantes en torno a contenidos y tareas de aprendizaje; y segundo, como construcción y reconstrucción de significados y atribución progresiva de sentido que realiza el aprendiz mediante sus reflexiones (Coll, 2004; Coll, Onrubia, y Mauri, 2008).

El doble proceso se produce a través de la mediación, la intervención y la ayuda entregada -especialmente por el profesor-, y la proporcionada por y con otros participantes (Coll, 2004; Coll, Bustos, y Engel, 2011; Coll et al., 2008). Por lo tanto, el aprendizaje no depende exclusivamente de procesos individuales, éste se puede fortalecer y/o debilitar, de acuerdo a la orientación y apoyo recibido tanto de los profesores como los compañeros de curso. El apoyo recibido por el aprendiz, será entendido como ayuda educativa en la medida que se ajusta al proceso de construcción que llevan a cabo los estudiantes, considerando lo que estos son capaces de comprender y hacer en los diferentes momentos del proceso educativo (Coll, 2004; Coll et al., 2008).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Las ayudas proporcionadas se concretan en la manifestación de la Influencia Educativa (IE), entendida como “los procesos que permiten a profesores y otros agentes educativos ayudar de manera ajustada a los alumnos o aprendices a construir significados más ricos, complejos y válidos sobre determinadas parcelas u objetos de conocimiento” (Coll et al., 2008, p. 34).

El aprendizaje de los alumnos se construye a través de las ayudas proporcionadas por los estudiantes y en especial por el profesor en el transcurso de una actividad de aprendizaje; de manera que, los participantes -en su rol de agente educativo- al orientar el proceso de construcción de significados y atribución de sentido de los demás, se convierten en portadores y agentes de influencia educativa (Coll et al., 2011).

Aprendizaje mediante la interactividad

Mediante la conceptualización de las ayudas educativas se genera un espacio para agregar la noción de aprendizaje colaborativo, entendiéndose como una actividad constructiva que tiene un carácter intrínsecamente social, interpersonal y comunicativa; proceso en el que todos sus integrantes poseen la opción de actuar como potenciales fuentes de ayuda educativa. El aprendizaje colaborativo se relaciona con situaciones en que los objetivos que persiguen los participantes se vinculan entre sí, de manera que cada integrante puede alcanzar sus metas en la medida que los demás también alcanzan las propias (Colomina y Onrubia, 2001; Santrock, 2018).

En este escenario, surge la interactividad como la articulación de actuaciones entre profesores y estudiantes, en torno a tareas y contenidos de enseñanza-aprendizaje que, requieren de intercambios comunicativos entre sus integrantes (Colomina, Onrubia, y Rochera, 2001; Coll, 2004; Coll et al., 2008).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Al operar desde el marco de la interactividad, los procesos de influencia educativa se relacionan con las actuaciones de todos sus participantes y su evolución en el tiempo, actúan a través de aspectos tanto discursivos como no discursivos de la actividad conjunta, son sensibles a las características de los contextos educativos en los que se llevan a cabo y a la multiplicidad de motivos que guían a los que participan en la actividad conjunta (Coll et al., 2008).

De manera que el aprendizaje se obtiene mediante la construcción progresiva de significados compartidos, situación en que mediadores y aprendices (profesores y estudiantes) presentan, elaboran y reelaboran las representaciones que tienen sobre los contenidos y tareas en el transcurso de la actividad, así como la incidencia de esa elaboración en las representaciones que los alumnos tienen de los contenidos y tareas en desarrollo (Colomina et al., 2001).

Al considerar las dinámicas vinculadas a la relación entre estudiantes y profesor-estudiante, junto con la interacción de estos con los contenidos y actividades de aprendizaje, también estamos profundizando en la unión entre la teoría asociada al estudio de la permanencia y el abandono de los estudios con el enfoque socio-constructivista del aprendizaje.

De modo que, las dinámicas e interacciones mencionadas pueden ser usadas como elementos básicos para el análisis de los procesos interpsicológicos y los mecanismos de influencia educativa asociados al aprendizaje (Colomina et al., 2001; Coll et al., 2008). Asimismo, la adaptación del alumno se favorecerá en la medida que reciba orientación y apoyo, especialmente si es producto de las interacciones con profesores y/o grupo de pares (Tinto, 1993, 1997, 2012b).

Elementos que componen el acto de aprender

Considerando las propiedades del aprendizaje recién presentadas, encontramos el acto de aprender que incluye procesos complejos, diversos e interrelacionados; tales como, la modelación del cerebro, convertirse en un participante pleno en una comunidad de aprendizaje, y la situación donde fue adquirido el aprendizaje, entre otros elementos. Por lo tanto, el aprendizaje -inevitablemente- se compone por elementos interaccionales e individuales (CERI/OECD, 2007; Gergen, 2010; Greeno, 2006; Kirkup, 2002; Lave y Wenger, 1991); además, se encuentra ligado a la construcción y reconstrucción de la IdA (Falsafi y Coll, 2015).

La modelación del cerebro mediante la plasticidad, consiste en la capacidad de éste de auto-modificarse en respuesta a las demandas del ambiente, el proceso incluye la creación y el fortalecimiento de algunas conexiones neuronales, y/o el debilitamiento o la eliminación de otras (CERI/OECD, 2007). El funcionamiento cerebral constituye una base para el aprendizaje, no obstante, tanto el desarrollo cerebral, como su plasticidad y la poda neuronal están influidas por el contexto y la actividad constructiva de los individuos en el mismo. En este sentido, se entiende que mente y cultura forman parte de un mismo sistema (CERI/OECD, 2007; Gergen, 2010).

En este contexto, el cerebro recibe la influencia de la cultura, la experiencia de los individuos y la construcción de significado e interpretaciones realizadas por los aprendices, además, facilita la expresión conductual y cultural del ser humano. Por lo tanto, si bien el cerebro es un importante portador del aprendizaje y el comportamiento, no es quien lo determina (Gergen, 2010).

El aprendizaje también depende del proceso de convertirse en un participante pleno en una comunidad de aprendizaje, los estudiantes tienen la posibilidad de

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

aprender a través de la interacción con participantes expertos; de manera que el aprendizaje no se sitúa sólo en la práctica a modo de proceso independiente, sino que se comprende como parte integral de la práctica social (Lave y Wenger, 1991).

A medida que hay formas variadas de participación en una comunidad se va produciendo empoderamiento, esto implica un cambio constante en las actividades de quienes forman parte de una comunidad de práctica. Los aprendices deben ser participantes periféricos legítimos en las tareas en desarrollo, de manera que puedan comprometerse hasta llegar a la participación plena y construir su identidad a través de relaciones que surgen de las comunidades sociales (Lave y Wenger, 1991).

En las comunidades de práctica, la identidad se entiende como la percepción de las fortalezas y debilidades que tiene cada participante de sí mismo, la relación con otros y la capacidad de incidencia en el mundo y las personas. Esta identidad es moldeada continuamente gracias a las relaciones sociales que surgen entre las personas y su participación en las comunidades (Lave y Wenger, 1991).

Por lo tanto, la identidad es un producto del aprendizaje y la participación en comunidades de práctica, se construye socialmente dentro de varias comunidades a las que se pertenece, implica y permite nuevas maneras de ser y hacer (Wenger, 1988). A su vez, la identidad es la fuente personal de los significados y experiencias, de manera que identidad y aprendizaje son inseparables (Kirkup, 2002).

En este escenario, el conocimiento no se puede abstraer de la situación donde fue aprendido, la cognición está situada y distribuida. Aprender y los procesos cognitivos deben ser analizados como procesos, producto de la participación e interacción en situaciones sociales, en un contexto y cultura particular (Greeno, 2006).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En consecuencia, la IdA y el aprendizaje presentan una estrecha relación que es presentada mediante la siguiente cita, en la que se describe a la IdA en función de su relación con el aprendizaje: (Falsafi y Coll, 2015).

(...) el conjunto de significados que las personas construimos sobre nosotros mismos como aprendices y que nos permiten reconocernos como tales, es el referente a partir del cual las personas construimos y atribuimos sentido a las experiencias de aprendizaje. Atribuimos o no un sentido a las experiencias de aprendizaje y a lo que hemos aprendido, aprendemos o esperamos aprender, y le atribuimos uno u otro sentido, en función de cómo nos situamos como aprendices ante las situaciones y actividades –pasadas, presentes o futuras, reales o imaginadas– a las que remiten esas experiencias. (p.17)

En este contexto, Valdés (2016) mencionó que Coll (1988) identificó la experiencia subjetiva de un individuo que participa en una actividad de aprendizaje como un aspecto central para la comprensión del aprendizaje.

Además, Valdés (2016) adoptó la propuesta de IdA; de manera que, estuvo de acuerdo con la afirmación en que Falsafi (2011), Coll y Falsafi (2010a) -como autores principales del constructo- mencionaron que la IdA se construye cuando los estudiantes participan en actividades cuya meta es el aprendizaje, apoyados por medio de actos discursivos y no discursivos en los que se experimenta el reconocimiento como aprendiz.

No obstante, Valdés (2016) agregó que también se construye la IdA mediante la participación en actividades cuyo objeto no es el aprendizaje, son actividades que el sujeto califica como valiosas y en las que reconoce haber aprendido algo. Esta afirmación resulta clave para el desarrollo de esta tesis doctoral, considerando que el

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

foco de atención estuvo centrado en un espacio amplio de experiencias universitarias, conformadas por actividades que no siempre estaban orientadas al aprendizaje de manera explícita y/o formal.

2.2. Puntos de inflexión y experiencias clave de aprendizaje

Un punto de inflexión (turning points, en inglés) se refiere a un cambio de trayectoria que indica una diferenciación entre el pasado, presente y el futuro en una persona, tiene características dialógicas y los ajustes en la actividad suceden en interacción con el contexto de aprendizaje (Yair, 2009). Por lo tanto, las decisiones que asume el estudiante luego de aquel punto, pueden ser una ayuda para mejorar su adaptación a la institución de educación superior o, por el contrario, influir en la decisión de abandonar los estudios universitarios.

Al referirse a los puntos de inflexión, Valdés (2016) se centró en la trayectoria educativa de los aprendices, señaló que las experiencias educativas se entienden como una actividad narrativa que consiste en la reconstrucción y narración de una experiencia pasada. De manera que los puntos de inflexión incluyen un estado previo, un momento de transformación y una nueva trayectoria del sujeto (aprendiz) que relata la experiencia.

Los puntos de inflexión pueden ser abordados mediante una entrevista referida a eventos clave en la vida de un aprendiz, pues este tipo de instrumento permite recrear situaciones que han tenido un significado especial para un entrevistado, personas significativas que han interactuado con él, hechos históricos en que ha participado, grupos e instituciones con las que se ha relacionado, espacios en los que ha transcurrido su vida y cuestiones problemáticas que no han sido resueltas (Benwell y Stokoe, 2006; Vasilachis, 2009).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

El análisis de los puntos de inflexión permite conocer la perspectiva del actor acerca de sus vivencias en un contexto determinado (Benwell y Stokoe, 2006; Vasilachis, 2009). Considerar la perspectiva del actor implica trabajar con relatos de vida, esto ayuda a ser consciente del carácter social del relato y su vínculo con las construcciones identitarias de la persona; asimismo, permite entender la noción de proceso en que los hechos del pasado son relatados en función del presente, y al mismo tiempo son relacionados con proyectos hacia el futuro (Vasilachis, 2009).

No obstante, es necesario identificar un punto de inicio, antes que la experiencia influya en la reconstrucción de la IdA. Es así que de acuerdo con los planteamientos de Falsafi (2011) y Valdés (2016), la materia prima para la construcción de la IdA es la experiencia (real o imaginada) de participación en una actividad o situación de aprendizaje. Por lo tanto, la experiencia subjetiva de aprendizaje constituye, por una parte, la materia prima de la IdA, y por otra parte la unidad analítica más idónea para investigar su construcción y reconstrucción (Falsafi, 2011; Valdés, 2016).

Por lo tanto, antes de analizar un punto de inflexión primero debe ser identificada una experiencia de aprendizaje que, de acuerdo con la perspectiva de los autores del modelo de IdA, constituye la materia prima para poder utilizar el constructo como herramienta analítica de las experiencias recordadas y reconstruidas por un aprendiz (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011; Valdés, 2016).

No todas las experiencias de aprendizaje tienen la misma incidencia sobre los significados que un sujeto construye acerca de sí mismo como aprendiz. En este contexto, Valdés (2016) introdujo el concepto de ECA y señaló que éste tipo de experiencias influyen en la construcción de significados acerca de sí mismo; por lo tanto, son experiencias transformadoras que modifican los significados acerca de uno mismo como aprendiz.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En esta investigación, se adopta la conceptualización de ECA desarrollada por Valdés (2016) en su tesis doctoral, pues el surgimiento de las ECA está ligado a situaciones en que la persona no necesariamente es protagonista de una crisis, o el sujeto se enfrenta a una ruptura de significados previos, a diferencia de lo que suele suceder en los puntos de inflexión. Entre los elementos que diferencian a las ECA de otras experiencias de aprendizaje, destaca la posibilidad que tiene el aprendiz de reflexionar acerca de sus motivos de aprendizaje, los AdR realizados por otros significativos y la intensidad emocional asociada a la experiencia reconstruida por el aprendiz (Valdés, 2016).

Es así como Valdés (2016) en su tesis doctoral explicó y definió a las características de la ECA de la siguiente manera:

(...) hemos utilizado nociones propias del enfoque socioconstructivista y de los estudios narrativos centrados en la experiencia para situar teóricamente las ECA. Particularmente se han utilizado elementos del modelo de IdA para definir las como: reconstrucciones discursivas sobre experiencias subjetivas de aprendizaje especialmente significativas para el sujeto en términos de cómo se comprende y sitúa en cuanto aprendiz. Se caracterizan porque el sujeto las relaciona con emociones intensas y con probables AdR por parte de otros significativos. Inciden probablemente también en la reconstrucción de motivos de aprendizaje.

Lo anterior implica que estas experiencias cumplen funciones a nivel intra e inter-psicológico pues posibilitan la reconstrucción de significados sobre sí mismo como aprendiz, impactando así el SdR como aprendiz y afectando tanto la comprensión del sujeto sobre (al menos parte de) su propia trayectoria personal de aprendizaje como su posicionamiento y

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

participación en futuras actividades de aprendizaje. También se relacionan con el aprendizaje significativo, abriendo nuevas posibilidades para el sujeto al conectarlo con nuevas competencias y promover su creatividad... (p. 86)

En este escenario, se han realizado precisiones sobre la relación de las ECA con la construcción de la IdA. Afirmándose que la relación mencionada sucede cuando se vincula el aprendizaje de la experiencia y su significado con cambios en el SdR. Tal afirmación se evidenció mediante el análisis de un conjunto de narraciones realizadas por un grupo de sujetos que fueron investigados, obteniéndose relatos en que estos explicaron que luego de vivir una experiencia se han hecho conscientes de algunos aspectos de sí mismos que antes no conocían (Aldana, Campos, y Valdés, 2015; Valdés, Coll, y Falsafi, 2016).

Aunque el discurso es un medio importante para la construcción de la IdA, no es el único, también encontramos las acciones no discursivas como los gestos y las posiciones físicas (lenguaje no verbal); en este escenario la identidad se construye mientras se lleva a cabo la actividad (participación en el aula) o fuera de la actividad (hablando sobre la participación en la sala de clases) (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011).

La noción de reconocimiento es identificada como un elemento esencial para la construcción de la identidad, por lo tanto, la construcción y reconstrucción de la IdA incorpora de manera integrada a los AdR y el SdR (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011). Tanto los AdR como el SdR pueden ser detectados en los relatos del aprendiz, en la medida que un sujeto recuerda y reconstruye una experiencia que ha tenido en la universidad. A continuación, revisamos las propiedades de estos elementos.

2.3. Actos y sentido de reconocimiento

La identidad se describe como una imagen dinámica que una persona tiene acerca de sí misma, es la definición que un individuo realiza acerca de sus propias características. Consiste en un proceso de construcción a través del cual la imagen acerca de sí mismo se moldea, debido al reconocimiento que otros pueden otorgar o por su ausencia (Taylor, 1994). El reconocimiento depende de una compleja interacción entre el contexto social, la actividad en que las personas están involucradas y las acciones discursivas y no discursivas a través de las que los individuos se reconocen en la actividad (Falsafi, 2011).

De modo que, el reconocimiento actúa de forma dinámica en los procesos involucrados en la construcción y reconstrucción de la IdA. En relación a los elementos que componen la IdA, el reconocimiento se expresa mediante los AdR y en el SdR, siendo importantes componentes de la IdA (Falsafi, 2011; Valdés, 2016).

Los AdR se definen como acciones orientadas a buscar, recibir y proporcionar reconocimiento a otros (dimensión social de la IdA), es un proceso recíproco e interactivo (Colomina et al., 2001; Coll et al., 2008). Su análisis va más allá de propiedades individuales, tales como, actitudes, pensamientos y sentimientos, debido a la interactividad que puede ejecutarse entre los sujetos que componen un grupo. Los AdR, manifestados mediante acciones y diálogos, resultan relevantes para la construcción de la IdA, impactan en la identificación y autoevaluación de la persona como sujeto; por ejemplo, profesor competente, buen estudiante, mal anfitrión, amigo leal, etc. (Falsafi, 2011).

Cualquiera situación que pueda generar una sensación de reconocimiento como aprendiz es un AdR. Una forma es describirlos como procesos interpsicológicos

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

(Vygotzky, 1979) de construcción de significados que se transfieren al plano intrapsicológico como SdR (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011). Los AdR son una vía que permite establecer la influencia del otro significativo sobre la construcción de la IdA (Campos et al., 2015).

Aunque los AdR tienden a confundirse con la retroalimentación que un profesor proporciona al estudiante luego de evaluar sus contribuciones en una tarea académica (Saballa, Largo, Castelar, y Pereira, 2015), pueden ser detectados mediante el comportamiento que otros realizan como respuesta a una actuación. Por ejemplo, en el contexto académico, si un estudiante pide la palabra y el profesor se la otorga, estamos ante un AdR; las expresiones faciales que otros pueden ejecutar mientras un sujeto expresa una opinión de algo, también pueden ser identificadas como AdR. Recibir valoraciones por el comportamiento, críticas y correcciones de manera constructiva o destructiva, incluso lo que parece falta de reconocimiento (cuando el sujeto es ignorado) también es un AdR (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011).

Por lo tanto, la identidad se va construyendo continuamente, de acuerdo con el reconocimiento otorgado por personas significativas, sus actuaciones y el intercambio que se genera a través del diálogo; esta interacción puede fortalecer el desarrollo de la identidad y, por el contrario, puede provocar una imagen inferior, deformando y oprimiendo la representación que construye un sujeto acerca de sí mismo (Taylor, 1994).

En este contexto, Campos et al. (2015) propusieron una conexión entre la construcción de la IdA y el otro significativo. Mediante la perspectiva socioconstructivista, definen al otro significativo "como aquel que a través de sus AdR adquirió importancia en la trayectoria de aprendizaje del sujeto ayudándole a reconocerse como alguien más o menos capaz de aprender" (p. 12).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Enfocan su atención en el profesor como otro significativo, el que mediante sus AdR puede influenciar sobre la construcción de significados como aprendiz que el estudiante realiza, luego de múltiples experiencias en que interactúa con sus profesores. Los otros significativos son personas cuyos AdR tienen un mayor impacto sobre la persona que los recibe; por lo tanto, son identificados como personas que han influido sobre la construcción del SdR de sí mismo como aprendiz (Campos et al., 2015).

Los individuos se consideran a sí mismos pertenecientes a un determinado contexto, dependiendo de cómo han sido reconocidos por los integrantes de una comunidad. Un profesional, por ejemplo, puede mantener un sentido de pertenencia a su profesión, pues ha sido reconocido por sus pares como un individuo competente en un área determinada (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011).

Por el contrario, producto del fracaso académico, el sentido de pertenencia a una determinada comunidad se puede ver afectado, tanto por el sujeto que vive la experiencia como los miembros del grupo. Los AdR, no siempre se realizan con la intención de que el individuo experimente un reconocimiento que le ayude a mejorar su desempeño académico, o a construir una percepción sobre sí mismo orientada a saber que sus aportes son valorados por los demás (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011).

El producto de los AdR es el SdR (dimensión individual de la IdA), entendido como un sistema amplio de representaciones, recuerdos de experiencias previas situadas en contextos particulares. De ahí que las experiencias que han dejado marcas fuertes tienen más probabilidades de influir en la representación de uno mismo como aprendiz, pueden ser detectadas por medio de la narrativa del sujeto al momento de ser entrevistado. Para analizar las experiencias más relevantes en la construcción de la representación de sí mismo como aprendiz, es útil conectar la actividad con las emociones, los motivos y el SdR (Falsafi, 2011).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Desarrollar herramientas que contribuyan a la detección de AdR y el SdR, servirá para comprender la dinámica de la entrega de AdR que ayudan al aprendiz a adaptarse y superar los desafíos universitarios. Por lo tanto, con este tipo de instrumentos podemos identificar situaciones clave para el aprendiz, los actos realizados por otros significativos y entender cómo el estudiante interpreta sus vivencias universitarias que lo llevan a construir significados acerca de sus habilidades académicas (Abello et al., 2016).

En consecuencia, sostenemos que los establecimientos educacionales deben fomentar de manera consciente y sistemática el desarrollo de la IdA en sus estudiantes, mediante el reconocimiento de ellos mismos como aprendices competentes. Por lo tanto, la construcción de representaciones acerca de cómo somos para aprender, nuestras fortalezas y debilidades, depende del reconocimiento que otros significativos nos han entregado en actividades específicas (Falsafi, 2011; Valdés, 2016).

En esta investigación hemos explorado este tipo de representaciones construidas por un grupo de estudiantes. Por lo tanto, se le otorgó importancia a la reconstrucción y análisis de un conjunto de experiencias universitarias y/o actividades de aprendizaje, más el reconocimiento que otras personas (profesores y estudiantes) entregaron en una circunstancia determinada. Con estos elementos se obtuvieron resultados en los que un estudiante -mediante la narración de un conjunto de experiencias de aprendizajes situadas en la universidad- se autodefinió como un aprendiz competente o incompetente, y manifestó sus intenciones tanto de permanecer como abandonar los estudios universitarios (Abello et al., 2016).

2.4. Interacción académico-social, vínculos con la internalización

Basados en los aportes de Tinto (1975, 1993, 2012a) y en el uso de la IdA como herramienta analítica (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011), sostenemos que las interacciones sociales y académicas se expresan en contextos de aprendizaje formal y no formal; asimismo, que las interacciones involucran una amplia gama de relaciones interpersonales entre profesores y alumnos, se asocia a la influencia social entre quienes participan en una actividad de aprendizaje y, por ende, se vincula a modificaciones en la IdA del estudiante y en sus intenciones asociadas a permanecer o abandonar los estudios.

Una manera de pesquisar las interacciones sociales y académicas es mediante las narraciones de experiencias significativas realizadas por un estudiante cuando es entrevistado por un investigador, esto puede ser logrado a medida que el alumnado se refiere a sus experiencias académicas y universitarias en general (Abello et al., 2016; Valdés, 2016).

Las interacciones entre quienes forman parte de un grupo (maestros y estudiantes) tienden a facilitar las condiciones para generar actividades de aprendizaje y, en consecuencia, una experiencia que se asocia a la reconstrucción de la IdA, lo que se puede ver reflejado en la aparición de nuevas actitudes respecto a las actividades de la universidad y en la percepción de sí mismo como aprendiz competente o no competente (Abello et al., 2016; Falsafi, 2011).

En este contexto, nuestra atención se enfocó en: (1) la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores, ésta permitió atender a las interacciones entre profesores y estudiantes en el contexto universitario; y (2) al uso de signos como mediadores que otorgan un espacio al lenguaje como herramienta psicológica. Es por

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

ello que parte importante del desarrollo de esta investigación, de acuerdo a la conceptualización de Vygotsky (1979), se orientó al estudio de los procesos de internalización (Tinto, 1993; Vygotsky, 1979; Wertsch, 1988).

Según los planteamientos de Vygotsky (1979), los procesos de internalización dependen de las interacciones sociales, por tal motivo las funciones psicológicas se expresan primero en el plano externo, lugar en que podemos localizar a las relaciones interpersonales, actividades de aprendizaje y la influencia mutua entre los participantes (Vila, 2001) -interacciones entre pares, entre profesores y alumnos-. En consecuencia, el traspaso de lo externo a lo interno no es una mera copia, en otras palabras, los cambios propios del funcionamiento interpsicológico (plano externo) se conectan a las modificaciones en el funcionamiento intrapsicológico -plano interno, procesos de internalización- (Vygotsky, 1979).

Estos planteamientos ayudan a comprender que un individuo puede compartir significados con otra persona, es decir, en el plano interpsicológico se expresa la interacción entre diferentes actores, estos pueden compartir conocimientos, experiencias y opiniones, entre otras cosas. Es a partir de este escenario, que se originan modificaciones a nivel intrapsicológico que se ven reflejados mediante el aprendizaje, nuevas actitudes y maneras de comportarse (Vila, 2001).

De manera que, en esta investigación el trabajo analítico se inicia con las propuestas de Vygotsky (1979) acerca de los procesos de internalización, y se relacionan con otros conceptos, tales como; la influencia social, junto con la interacción social y académica (Vila, 2001). En este contexto, entre las diversas contribuciones de Tinto (1975, 1993, 2012a), destacamos un estudio empírico realizado para determinar cómo las interacciones al interior de la sala de clases tienen un impacto en el

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

aprendizaje, y cómo el efecto combinado de ambos factores (interacción en la sala y aprendizaje) pueden influir en la permanencia o abandono de los estudios (Tinto, 1997).

Luego de implementar un estudio longitudinal a lo largo de un año académico, se encontró que un grupo de estudiantes que trabajó en actividades en que se requería la colaboración e interacción entre profesores y estudiantes, se involucraron más en las actividades sociales y académicas, además, tendieron a la persistencia en mayor proporción que los aprendices que sólo participaron en actividades en las que el trabajo era de orientación individual y la interacción entre sus participantes no fue considerada como un elemento importante (Tinto, 1997).

También se señaló que la sala de clases es quizás el único lugar en que profesores y estudiantes pueden comprometerse para el desarrollo de actividades de aprendizaje. De manera que, el compromiso e interacción con maestros y los compañeros de clase, sobre todo en las actividades de aprendizaje formal, favorecen el éxito académico y la permanencia en los estudios (Tinto, 1997, 2012b).

Para mantener las expectativas altas y el éxito de los alumnos en las actividades, es importante que ellos reciban apoyo académico, esto se traduce en la valoración y retroalimentación por su desempeño, entre otros elementos. Esta situación permitiría a estudiantes, profesores y personal de la universidad ajustar sus comportamientos para promover el éxito de los aprendices en sus clases; este tipo de ayuda favorece el apoyo social y la participación en tareas que conducen al éxito en el aula (Tinto, 2012b).

De manera que considerar los aportes realizados por Vygotsky (1979) y Tinto (1997, 2012b), junto con llevar sus propuestas al contexto de la investigación cualitativa, podría facilitar el estudio de los procesos de internalización en el contexto

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

de la adaptación universitaria. Esto implica que los relatos construidos por un sujeto entrevistado, actúan como un puente que facilita la indagación de procesos asociados al funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico.

Mediante el funcionamiento interpsicológico sería factible indagar acerca de las características de las interacciones entre profesores y estudiantes, analizar su impacto sobre actos que reflejen valoración y la retroalimentación recibida por un aprendiz. De manera que el funcionamiento intrapsicológico ayudaría a indagar en la representación de sí mismo como aprendiz que realizan los estudiantes, la valoración de las diversas interacciones que han tenido, la modificación de sus motivos y objetivos y, finalmente, una decisión orientada a la permanencia o al abandono de los estudios, de acuerdo con la dinámica de las experiencias universitarias (Abello et al., 2016; Tinto, 1993; Valdés, 2016).

Por tales motivos es que proponemos una relación entre las interacciones sociales – académicas y las funciones psicológicas superiores; esta situación permite plantear un puente que une al funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico con las interacciones entre profesores y estudiantes, además, podría favorecer el análisis de dinámicas acerca de la permanencia y el abandono de los estudios (Vygotsky, 1979; Tinto, 1993).

2.5. Motivos y metas vinculados con la identidad de aprendiz

La construcción y reconstrucción de la IdA -como se ha mencionado antes- es un proceso dinámico que requiere (entre otros elementos) de una actividad de aprendizaje; de manera que, según las características de las experiencias subjetivas del estudiante, se irá conformando la percepción del Yo Aprendiz. También podrían verse afectadas las metas y/o necesidades del alumnado, teniendo influencia sobre nuevas decisiones y futuras actividades del joven universitario (Falsafi, 2011).

En este escenario, con la finalidad de profundizar en los elementos que componen la IdA, resulta conveniente considerar las características de la teoría de la actividad (AT, siglas en inglés) que desarrolló Leontiev (1979). Entre sus características destacamos que:

- La noción de actividad es diferente a la de comportamiento, por esa razón junto con la actividad hay interacción, esto supone principios diferentes para ambas nociones. Mientras el comportamiento es una reacción ante un determinado estímulo, la actividad es un sistema con sus estructuras, transformaciones internas y desarrollo; la actividad de la persona es un sistema complejo en el ámbito de las relaciones sociales (Leontiev, 1979).
- Las relaciones sociales que surgen en el contexto de una actividad, se asocian a comportamientos orientados a dar respuesta a una necesidad, es más que la sola respuesta a un determinado estímulo (Leontiev, 1979).

A través de la teoría de la actividad (en adelante AT) se le va otorgando relevancia a la interacción; por consiguiente, las propiedades del objeto se manifiestan a través de las actividades. En este contexto, también es conveniente centrar la atención

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

en lo que se denomina Teoría de la Actividad Histórico Cultural (CHAT, siglas en inglés) (Kaptelinin y Nardi, 2006).

Cuando mencionamos la AT también se está incluyendo a la Teoría de la Actividad Histórico Cultural (en adelante CHAT), debido a que con la CHAT se toma en cuenta; por una parte, que la mente del ser humano necesita estar integrada al contexto de las interacciones entre seres humanos y su mundo; y por otra parte, considera que la existencia humana está conformada por la cultura, sus mentes están influenciadas por el lenguaje y el mundo en sí mismo es fundamentalmente social (Kaptelinin y Nardi, 2006). Ya teniendo en cuenta algunas precisiones ligadas a la CHAT, continuamos revisando más propiedades de la AT.

La AT otorga importancia a la interacción sujeto-objeto, se pueden distinguir una gran variedad de objetos con los que el sujeto está en interacción, entre ellos hay algunos con mayor y menor jerarquía. Todas las actividades humanas se dirigen hacia sus objetos, el análisis de los objetos es un requisito necesario para la comprensión de los seres humanos junto a sus actuaciones individuales y/o colectivas (Kaptelinin y Nardi, 2006).

Los objetos son los posibles resultados que motivan y dirigen las actividades, los objetos separan una actividad de otra. Un objeto puede satisfacer una necesidad del sujeto, asimismo, el objeto que motiva al sujeto es un motivo. Por lo tanto, la actividad es una unidad de interacción sujeto-objeto definida por el motivo del sujeto (Kaptelinin y Nardi, 2006).

La actividad es un subconjunto de procesos relacionados con la interacción del sujeto con el mundo, el subconjunto se define por su orientación hacia un motivo específico. Por lo tanto, las actividades no son monolíticas, no se dirigen directamente

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

hacia sus motivos; en otras palabras, una actividad puede estar compuesta por una secuencia de pasos, cada uno de los cuales no están inmediatamente relacionados con el motivo, aunque la secuencia completa puede llegar a la consecución de éste (Kaptelinin y Nardi, 2006).

Los componentes de una actividad son las acciones y los objetos a los que van dirigidos son las metas; somos normalmente conscientes de las metas, en contraste, podemos no ser inmediatamente conscientes de nuestros motivos / necesidades. Una manera de entender los objetos de las actividades es pensar en ellos como los objetivos que dan sentido a lo que la gente realiza; sin embargo, los objetos no determinan unilateralmente las actividades, por lo tanto, ni el sujeto ni el objeto son los únicos factores determinantes de las acciones y metas (Kaptelinin y Nardi, 2006).

Es importante considerar que la actividad se desarrolla en un contexto social transformando al sujeto y el objeto. Por una parte, el contexto social puede ofrecer condiciones favorables o resistencias para los posibles resultados y, por otra parte, desarrollamos -de manera subjetiva- los objetos que motivan nuestras actuaciones (Kaptelinin y Nardi, 2006).

Si conectamos las conceptualizaciones vinculadas a la AT y la CHAT -recién presentadas- al contexto de esta investigación, podríamos señalar que en esta tesis se analizan diversas actividades de aprendizaje contenidas en las experiencias universitarias, que se relacionan con necesidades y metas que llevan a los estudiantes a interactuar con sus compañeros de curso y/o profesores, cuya meta principal lleva al aprendiz a permanecer en los estudios; no obstante, parte de las necesidades que fundamentan las acciones de los estudiantes se orientan a sentirse reconocidos por personas significativas, tales como, sus profesores y pares universitarios.

2.6. Reconstrucción de la identidad de aprendiz

En relación a la construcción de la identidad -y como se ha señalado en apartados anteriores-, la negociación de significados es producto de la experiencia que tenemos como miembros de una comunidad. El tipo de experiencia puede ser un soporte o un obstáculo para el significado que se construye; por lo tanto, los elementos que representan la propia identidad se reconstruyen en la medida que se reflexiona acerca de la experiencia subjetiva realizada por un individuo como persona que aprende (Wenger, 1988).

De manera que, en el proceso de construcción y reconstrucción de la IdA, no importa solo la interacción con otras personas (otros significativos), también es relevante la reflexión personal que el aprendiz pueda ejecutar, lo que será esencial para los procesos de construcción y reconstrucción de significados acerca de sí mismo como aprendiz (Falsafi, 2011).

En esta línea, existen significados que producto de las experiencias subjetivas de aprendizaje son confirmados, reinterpretados y/o reconstruidos (Bakhtin, 1986). En consecuencia, la construcción de la IdA implica la re-evaluación, re-formulación y la reconstrucción de significados acerca de uno mismo como aprendiz. Pese a que los significados se van reformulando con cada experiencia, algunos de estos tienden a ser más resistentes al cambio (Falsafi, 2011).

En este escenario, Wenger (1988) enfatizó que la conceptualización de la identidad debe considerar la temporalidad, es decir, la construcción de la identidad sucede por medio de actividades en un periodo que puede estar diferenciado entre escalas de tiempo con diversas extensiones. Igualmente, Lemke (2001) comparte la diferenciación que puede surgir a partir de las escalas de tiempo, en sus términos, el

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

aprendizaje y el desarrollo en la aproximación sociocultural no dependen solo de la interacción social (Lemke, 2001; Wenger, 1988).

Para analizar los procesos de construcción y reconstrucción de la IdA, es útil considerar el tiempo que transcurre entre la experiencia de aprendizaje y la interpretación que el aprendiz realiza a partir de ella. En consecuencia, la construcción de la IdA depende de distintos tipos de escalas de tiempo, conformadas por cuatro tipos de actividades que ayudan a comprender cómo sucede la construcción y reconstrucción de la IdA, estas son: (Falsafi, 2011).

Escalas de tiempo y tipos de actividades

Las Actividades Tipo 1, corresponden a un tipo de actividad que se dirige al aprendizaje, pueden suceder en escenarios formales e informales; las Actividades Tipo 2, se describen como situaciones asociadas a una experiencia de aprendizaje no formal (vivir y aprender en el transcurso de la vida), ambas actividades se llevan a cabo en escalas de tiempo de corta duración. Por consiguiente, las actividades tipo 1 y 2 no se orientan a la construcción de la identidad en forma directa, sin embargo, contribuyen en la construcción de la IdA (Falsafi, 2011).

Las Actividades Tipo 3, suceden en un tiempo y espacio próximo a la actividad de aprendizaje, se focalizan en la construcción de significados acerca de la experiencia de aprendizaje en el aprendiz; sin embargo, su principal foco -al igual que en las actividades anteriores- no se dirige a la construcción de la IdA, no obstante, contribuye en su construcción. A modo de ejemplo, durante el tiempo libre conversaciones con compañeros de clase acerca de experiencias vividas en el contexto escolar (Falsafi, 2011).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

A diferencia de las primeras tres actividades que utilizan escalas de tiempo de corta duración y que su foco principal no está orientado a la construcción de la IdA (igualmente contribuyen a la IdA) se encuentran las Actividades Tipo 4, cuyas actividades -discursivas- van dirigidas de manera específica a la construcción de la IdA; en consecuencia, un posible entrevistador debe aplicar estrategias narrativas que permitan al entrevistado (aprendiz) reorganizar, revivir y reprocesar las experiencias de aprendizaje que han sucedido (Falsafi, 2011).

En las Actividades Tipo 4, el proceso de reconstrucción de la IdA se lleva a cabo fuera del espacio de actividad de aprendizaje, se asocia a una escala de tiempo de larga duración, pues esta construcción utiliza informaciones que provienen de diversas experiencias subjetivas de aprendizaje (Falsafi, 2011).

En consecuencia, la narrativa puede marcar el sentido de la experiencia e influir en los procesos de construcción y reconstrucción de significado; por lo tanto, el individuo se sitúa a sí mismo en la experiencia y en relación con la experiencia, con esto se produce el auto-reconocimiento en distintos contextos (Falsafi, 2011).

En esta investigación se han utilizado las propiedades de las Actividades Tipo 4, motivo por el cual la utilización de la narrativa -tanto en un entrevistado como en el entrevistador- destaca como un factor central para comprender la reconstrucción de la IdA.

Construcción narrativa de la identidad

En la línea de la construcción narrativa de la identidad, McAdams (2005) se centró en las características de la historia del aprendiz, y la relación que existe entre ésta y la identidad; es por ello que la historia y la identidad poseen un pasado, un presente y un futuro que es reconstruido por medio de la narrativa. En este contexto, diversos autores afirman que la identidad se reconstruye mediante la influencia de la narrativa y

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

las personas pueden mantener un sentido de continuidad a pesar de las variaciones de la identidad personal (Benwell y Stokoe, 2006; Bruner, 1996; McAdams, 2005; Pasupathi, Mansour, y Brubaker, 2007).

La experiencia relacionada a la narrativa difiere según el momento en el que sucede; de modo que, la lectura de una experiencia que acontece durante el mismo evento será diferente a la interpretación realizada más tarde, cuando ya ha pasado tiempo desde que la situación sucedió. Asimismo, las experiencias son representadas por el sujeto a nivel interno y su expresión externa corresponde a la narrativa; en consecuencia, las representaciones son dinámicas y varían de acuerdo a la temporalidad y los contextos, lo que se asocia a la posibilidad que una persona produzca diferentes historias a partir de una experiencia subjetiva (Pasupathi et al., 2007; Squire, Andrews, y Tamboukou, 2008).

En consecuencia, la materia prima para la construcción de significados acerca de uno mismo como aprendiz son las experiencias obtenidas producto de una o varias actividades de aprendizaje, asimismo, este proceso de construcción de significados está ligado a la narrativa; de manera que estas se conciben como un importante elemento para la construcción de la IdA. La actividad narrativa del aprendiz -como forma de representar la experiencia de aprendizaje- incluye a diversos elementos que conforman la experiencia; tales como, espacio físico en que sucede la actividad, relaciones sociales con profesores e iguales, contenidos de aprendizaje, programa de estudios, plan de actividades, etc. (Falsafi, 2011).

En síntesis, el tratamiento de las actividades de aprendizaje implica el uso de la narrativa para reorganizar, revivir y reprocesar las experiencias subjetivas de actividades de aprendizaje. Por lo tanto, el aprendiz al ser consultado por una determinada actividad de aprendizaje debe reconstruir y/o revivir la experiencia; por tal

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

motivo, esta construcción de experiencias subjetivas podrá ser real o imaginada y está ligada al discurso emitido por el sujeto entrevistado (Falsafi, 2011).

Modalidades de construcción de la identidad de aprendiz

La IdA puede ser construida y reconstruida durante un largo período de tiempo por medio de diversas actividades de aprendizaje, o un breve período en relación a una actividad específica; es por ello que la construcción de la IdA considera tres modalidades: IdA-en-la-actividad, IdA-sobre-la-actividad e IdA-supra-actividad (Coll y Falsafi, 2011; Falsafi, 2011).

En el marco del Modelo de IdA, destacamos la modalidad “IdA-supra-actividad” o “Cross Activity” o “Modalidad Narrativa Trans-contextual”, proceso que se encuentra vinculado a la construcción y reconstrucción de la identidad a través de la narrativa, en largos periodos de tiempo y mediante la reflexión de varias actividades de aprendizaje (Coll y Falsafi, 2011; Falsafi, 2011).

La construcción de la IdA en-la-actividad y sobre-la-actividad, se relacionan con la reconstrucción en una nueva experiencia de aprendizaje en un corto periodo de tiempo. En el caso de la IdA en-la-actividad, la construcción se lleva a cabo mientras se lleva a cabo la actividad de aprendizaje; la construcción de la IdA sobre-la-actividad, sucede en un espacio de tiempo cercano a la actividad (Coll y Falsafi, 2011; Falsafi, 2011).

En cambio, la “Modalidad Narrativa Trans-contextual” se vincula al establecimiento de nuevos significados como aprendiz producto de la reorganización de significados que conectan a varias experiencias subjetivas de aprendizaje, que han sucedido en una escala de tiempo de larga duración; es por ello que la IdA-supra-actividad requiere de un marco de actividad narrativa que tenga por objeto la construcción de la IdA (Coll y Falsafi, 2011; Falsafi, 2011).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

La “Modalidad Narrativa Trans-contextual” es clave para esta investigación, pues permite conectar experiencias de aprendizaje pasadas con el reconocimiento de uno mismo como aprendiz en situaciones del presente; además, permite proyectar al futuro experiencias de aprendizaje imaginadas. Esta modalidad facilita la coherencia temporal a lo largo del tiempo (Valdés, 2016).

Estamos ante una propuesta que busca consolidar la fusión entre el Modelo de la Integración Social y Académica (Tinto, 1975, 1993, 1997, 2012b), y la IdA desde la perspectiva Sociocconstructivista (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011; Valdés, 2016). En este contexto, se espera que la IdA -como herramienta analítica- ayude a profundizar en la comprensión de los tipos de interacciones entre estudiantes y profesores, los AdR, sus relaciones con la reconstrucción del SdR y las decisiones del estudiante orientadas a la permanencia o abandono de los estudios.

2.7. Síntesis capítulo 2: Identidad de aprendiz como herramienta analítica

Diversas publicaciones acerca de la IdA señalan que ésta se construye: (1) de manera dinámica, (2) en la interacción con otras personas y (3) mediante experiencias en variados contextos. Sin embargo, no existe acuerdo al exponer acerca de mecanismos concretos que nos indiquen cómo se elabora e intervienen otras personas en la reconstrucción de la IdA.

Es así como adquieren importancia las propuestas de Falsafi (2011), Coll y Falsafi (2010a, 2011), debido al desarrollo de un modelo que explica la construcción, la reconstrucción y la co-construcción de la IdA y su potencial utilización como herramienta analítica. De manera que la IdA se construye tanto durante una actividad de aprendizaje como una vez que ésta ha concluido. A medida que la escala de tiempo es mayor, la reconstrucción de la IdA considera las contribuciones de varias experiencias.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En este contexto, la narrativa es un componente necesario y relevante para la reconstrucción de experiencias de aprendizaje, del SdR y los AdR; además, estas propiedades son esenciales para abordar la reconstrucción de la IdA. Mediante la interacción de estos elementos se visualizan modificaciones en la representación acerca de sí mismo como aprendiz, pues el estudiante reconstruye la percepción de sí mismo como un aprendiz competente o incompetente.

En consecuencia, la percepción de sí mismo como aprendiz se encuentra ligada a las características de las experiencias de aprendizaje, los AdR recibidos mientras el estudiante interactúa con sus profesores y/o pares, la construcción de significados acerca de sí mismo como aprendiz y la atribución de sentido.

La utilización de la IdA como herramienta analítica permite conocer las representaciones que un sujeto construye acerca de sus habilidades académicas, tomando en consideración que la percepción de sí mismo como aprendiz depende de un conjunto de experiencias situadas, y potencialmente, nos acerca al análisis de los motivos que llevaron al estudiante tanto a permanecer como a abandonar los estudios universitarios.

Además, la IdA -mediante sus propiedades- facilita el análisis de las actuaciones en los otros significativos que han interactuado con el aprendiz. De manera que se establecen las bases para entender las contribuciones que realizan profesores y/o pares del estudiante en la co-construcción de la IdA en estudiantes universitarios.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En conclusión, se propone el uso de la IdA como herramienta analítica para:

- Describir las actuaciones de profesores y/o pares universitarios en una o varias experiencias universitarias, en contextos formales y/o informales de aprendizaje.
- Analizar los efectos de las actividades de aprendizaje -a nivel intrapsicológico- en un grupo de estudiantes, quienes reflexionan acerca de sus competencias académicas e intenciones tanto de permanecer como abandonar los estudios universitarios.
- Por lo tanto, debido a las cualidades de la IdA y los elementos que la componen, se ha señalado que es una herramienta potencialmente idónea para el análisis de las interacciones sociales y académicas en el contexto de la permanencia y/o abandono de los estudios.

SÍNTESIS PRIMERA PARTE: COORDENADAS TEÓRICAS

Las interacciones (sociales y académicas) entre el alumnado y sus docentes, así como entre estudiantes, influyen sobre la adaptación del joven universitario, y en la decisión de permanecer o abandonar los estudios (Tinto, 1975, 1993, 1997). Además, en las diversas experiencias que suceden en el contexto académico, es posible identificar ECA que llevan al estudiante a reflexionar acerca de sí mismo como aprendiz, y a la toma de decisiones trascendentales para su integración al entorno educativo (Valdés, 2016).

La IdA se conforma de manera dinámica, en la interacción con otras personas y mediante experiencias en diversos contextos (Falsafi, 2011; Valdés, 2016). Hemos decidido utilizar este constructo teórico y aprovechar sus propiedades como herramienta analítica, proponiendo la utilización de la IdA para la elaboración de instrumentos que permitan el análisis de experiencias universitarias (Abello et al., 2016; Coll y Falsafi,

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

2010a), por ejemplo, mediante el desarrollo de pautas de entrevista y cuestionarios para la identificación de situaciones clave (Smith et al., 2009; Willig, 2013), que nos ayuden a determinar cómo se reconstruye el SdR y su influencia sobre la integración del estudiante en el contexto universitario.

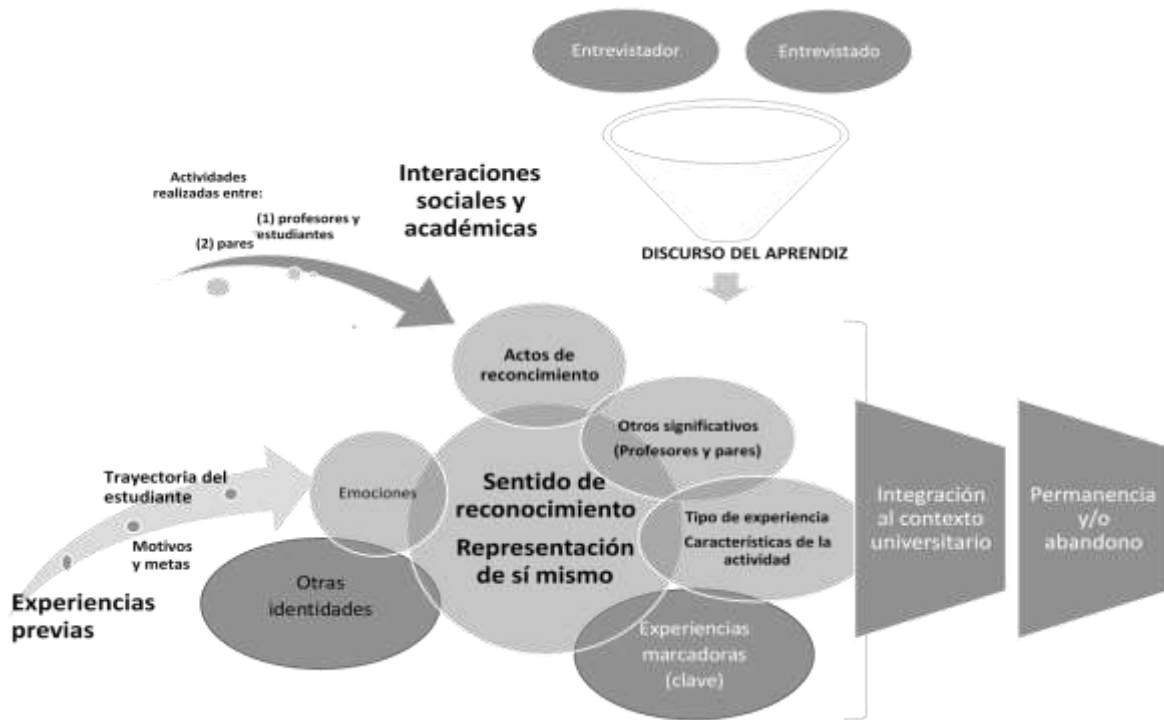
Esperamos obtener datos que nos permitan sostener que en el entorno universitario los AdR -realizados por otros significativos (profesores y/o pares)- influyen en la reconstrucción del SdR y permiten la identificación de ECA para el aprendiz (Falsafi, 2011; Valdés, 2016). Sumando a estas perspectivas, que las experiencias universitarias mediadas por las interacciones de los integrantes de esta comunidad tendrán un impacto sobre la autovaloración de las competencias académicas, en las reflexiones y decisiones que llevan al joven a la permanencia o al abandono de los estudios universitarios (Abello et al., 2016).

En este escenario, proponemos que la integración entre las interacciones académico-sociales y la IdA, permiten constituir un método para comprender los procesos adaptativos y las trayectorias del aprendiz, especialmente durante fases críticas con mayor riesgo de abandono de los estudios.

En conclusión, la exploración de la IdA puede facilitar la comprensión de las interacciones entre profesores y aprendices, y el estudio de las experiencias estudiantiles en diversos escenarios (Falsafi, 2011; Tinto, 1993). Pudiendo emplearse como herramienta analítica con una visión holística y profunda de experiencias, y procesos académicos que llevan al joven universitario a reflexionar acerca de sus habilidades académicas, que se traducen en la reconstrucción del SdR y pueden influir en la continuidad de los estudios universitarios (ver figura 5).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Figura 5. Identidad de aprendiz como herramienta analítica de las interacciones en el contexto de la permanencia y el abandono de los estudios



Fuente. Elaboración propia

Figura 5. Expresa la dimensión social e individual de la IdA y el conjunto de elementos que interactúan en la construcción del SdR. Nuestra propuesta consiste en utilizar los elementos de la IdA para analizar las interacciones que sostiene el estudiante con sus profesores y compañeros de curso en diversos escenarios de la universidad; de manera que podamos establecer patrones de conexión entre experiencias significativas del joven universitario, el SdR y las intenciones de permanecer o abandonar los estudios universitarios.

SEGUNDA PARTE: COORDENADAS METODOLÓGICAS

El escenario inicial del problema correspondió al abandono de los estudios universitarios siendo una problemática presente en Chile y España, al igual que en la mayor parte del mundo; por lo tanto, llevar a cabo investigaciones en este ámbito permite proponer métodos de análisis e intervenciones que aporten en la adaptación y permanencia de los estudiantes (Cabrera et al., 2006; Rintala et al., 2015; Tan y Shao, 2015).

Si bien existen investigaciones orientadas a la permanencia y al abandono de los estudios, que facilitan la comprensión de los procesos adaptativos, características psicológicas e indicadores estadísticos del abandono, entre otros elementos (Abello, 2008; Cabrera et al., 2006; Himmel, 2002). Cuando enfocamos la problemática desde la perspectiva socio-constructivista -que se ocupa del estudio de fenómenos psicológicos vinculados al contexto y a la influencia social, producto de las relaciones humanas- nos encontramos con una realidad que no ha sido abordada empíricamente con la frecuencia necesaria (Tinto, 1997; Vila, 2001; Vygotsky, 1979).

Tinto (1993, 1997), un importante investigador en el contexto de la permanencia y abandono universitario, junto con proponer un modelo analítico que considera a la integración social y académica del estudiante como parte de los procesos asociados a su adaptación, sugirió que en estos ámbitos se deben desarrollar estudios cualitativos que ayuden a profundizar en las interacciones entre estudiantes y en la relación que estos mantienen con sus profesores, situados en experiencias universitarias del ámbito académico y social.

En el contexto de esta investigación, se planteó que la perspectiva socio-constructivista (basados en principios vigotskianos) facilita el desarrollo de

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

herramientas analíticas que permiten profundizar en las interacciones entre profesores y estudiantes, y entre el alumnado, situados en experiencias universitarias. Con ello se propuso la utilización de la IdA como herramienta analítica (Coll y Falsafi, 2010a, 2011; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011, 2015; Valdés, 2016).

Se espera que la IdA como herramienta analítica, además de proporcionar información acerca de la reconstrucción de la identidad de los estudiantes, permita vincular las interacciones que ha tenido el aprendiz con las reflexiones y emociones asociadas a la auto-representación de sí mismo (producto de experiencias significativas) y, en consecuencia, sus intenciones de permanecer o abandonar los estudios universitarios (Abello et al., 2016).

Por lo tanto, mediante el estudio de los elementos que conforman la IdA, tales como los motivos, objetivos, actividades de aprendizaje, puntos de inflexión, ECA, AdR y SdR como aprendiz; un grupo de estudiantes tuvieron la posibilidad de recordar y reconstruir experiencias universitarias -mediante la narrativa- orientadas a facilitar el análisis de la construcción de sí mismo como aprendiz y su relación con el contexto universitario (Falsafi, 2011; Tinto, 1993, 1997; Valdés, 2016).

En síntesis, mediante el uso de la IdA como herramienta analítica, se ha intentado conocer la perspectiva de algunos estudiantes universitarios, en relación a sus percepciones vinculadas a la integración académico-social, reconstrucción de la IdA y, en consecuencia, sus intenciones de permanecer o abandonar los estudios (Falsafi, 2011; Smith et al., 2009; Tinto, 1975, 1993; Willig, 2013).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Supuestos que guiaron esta investigación:

- El estudio y seguimiento de experiencias subjetivas de aprendizaje permiten identificar situaciones clave para los procesos adaptativos del estudiante universitario.
- Las experiencias de aprendizaje significativas, interpretadas por el aprendiz como una vivencia enriquecedora, pueden favorecer tanto la permanencia como la adaptación del estudiante al contexto universitario.
- El análisis de las experiencias subjetivas de aprendizaje facilita la identificación de situaciones clave, que aportan en la construcción de la representación de sí mismo como aprendiz.
- Las experiencias de aprendizaje facilitan la identificación y estudio de las interacciones sociales y académicas.
- Interacciones sociales y académicas caracterizadas por la aceptación del otro y la entrega de reconocimiento favorecen la permanencia del estudiante universitario.
- Los mecanismos asociados a la construcción de la IdA ayudan a comprender los procesos adaptativos de los estudiantes universitarios.
- La narrativa utilizada por el aprendiz para reconstruir experiencias de aprendizaje y la representación de sí mismo como tal, es útil para analizar sus procesos adaptativos y la decisión de permanecer o abandonar los estudios universitarios.

CAPÍTULO 3: CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Preguntas de Investigación y objetivos

3.1.1. Preguntas de investigación:

¿Cómo se reconstruye la identidad de aprendiz en el estudiante universitario -durante el primer año académico- y de qué manera se relaciona con la permanencia en los estudios?

¿Cómo intervienen las experiencias universitarias en la reconstrucción del sentido de reconocimiento, y sobre la permanencia o abandono de los estudios?

Específicamente interesa investigar:

1. ¿Qué experiencias de aprendizaje son clave para comprender los procesos adaptativos de los estudiantes y la construcción de sí mismo como aprendiz?
2. ¿Cómo es la relación entre las experiencias de aprendizaje y las interacciones sociales y académicas?
3. ¿Qué patrones y categorías de conexión existen entre experiencias de aprendizaje, la construcción de la identidad de aprendiz y la adaptación de los estudiantes universitarios?
4. ¿Cómo abordar analíticamente la construcción de la representación de sí mismo como aprendiz y su relación con los procesos adaptativos de los estudiantes universitarios?

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

3.1.2. Objetivo general:

Analizar la reconstrucción de la identidad de aprendiz situada en experiencias universitarias, sus relaciones con la integración académico-social, y las intenciones de permanecer y/o abandonar los estudios, según la perspectiva de estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile.

3.1.3. Objetivos específicos:

- Elaborar instrumentos para el análisis de la identidad de aprendiz, situada en experiencias universitarias recordadas por estudiantes de la Universidad de Concepción.
- Describir experiencias universitarias que han sido significativas para un grupo de estudiantes universitarios.
- Describir los elementos que configuran la identidad de aprendiz detectados en las experiencias universitarias.
- Analizar el rol atribuido a profesores y pares universitarios en la reconstrucción de la identidad de aprendiz, la integración académico-social, la permanencia y/o el abandono de los estudios.
- Analizar vínculos entre los componentes de la identidad de aprendiz, la integración académico-social y su influencia sobre las intenciones de permanecer y/o abandonar los estudios.

3.2. Enfoque metodológico

3.2.1. Tipo y características de la Investigación:

Con el propósito de responder adecuadamente a los objetivos formulados en esta investigación se propuso el desarrollo de un estudio cualitativo con orientación interpretativa. La investigación cualitativa es entendida como una indagación que se orienta a lo particular, que permite describir situaciones problemáticas y significados vinculados a la vida de las personas; en consecuencia, los investigadores estudian la realidad en su contexto e interpretan los fenómenos en concordancia con los significados que le atribuyen las personas implicadas (Bisquerra, 1996; González, 2000; Rodríguez, Gil, y García, 1999).

En este contexto, las identidades, los juicios y la cultura del alumnado formaron parte del trabajo de investigación; es por ello que se le otorgó una especial atención a la narrativa de los estudiantes, pues se acepta que el objeto de estudio es un sujeto interactivo que asume una posición ante las tareas que enfrenta. Además, la investigación cualitativa es relevante para el estudio de las relaciones sociales en un momento como el actual, de rápido cambio social vinculado a la diversidad (Flick, 2012; González, 2000; Vasilachis, 2009).

3.2.2. Diseño metodológico:

En el contexto del diseño cualitativo y flexible, esta investigación se define como un Estudio de Casos. Los métodos seleccionados en esta investigación son coherentes con la Fenomenología Interpretativa (Sandoval, 2002; Stake, 2010; Willig, 2013; Yin, 2006). A continuación, se describen algunas razones para fundamentar esta decisión.

Diseños flexibles

El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos, la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos y la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. La flexibilidad se construye pues el investigador se debe reservar el derecho de realizar modificaciones sobre el diseño original que evoluciona. Durante el proceso de indagación el diseño se va modificando, lo que enriquece y llena de originalidad al resultado final (Vasilachis, 2009).

Los datos producidos con el diseño flexible son descriptivos y ricos, se obtienen de las palabras de los entrevistados ya sea hablada o escrita (y/o la conducta observable), durante el análisis de la información se intenta captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo a la perspectiva del sujeto o grupo estudiado (Vasilachis, 2009).

Estudio de casos

La selección del estudio de casos es útil para realizar un análisis profundo de una situación. Lo anterior permite el abordaje de objetos relacionados con personas y situaciones, llegar a la esencia de un determinado problema, desarrollar análisis en relación a contextos y situaciones particulares, y llevar a cabo triangulaciones con otros procedimientos lo que puede disminuir el riesgo de obtener interpretaciones desajustadas (Sandoval, 2002; Stake, 2010; Yin, 2006).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Un estudio de casos no es un método de investigación, más bien es una aproximación que permite llevar a cabo una integración metodológica e involucra el uso de un amplio rango de métodos de recopilación de datos y análisis. El caso puede ser una organización, una ciudad, un grupo de personas, una comunidad, un paciente, la escuela, etc. A partir de estos métodos se derivan algunas técnicas cualitativas, tales como: la entrevista semi-estructurada, la observación participante, los diarios, etc. (Stake, 2010; Vasilachis, 2009; Willig, 2013).

Diversos métodos pueden ser utilizados en la investigación de estudio de casos (Stake, 2010; Willig, 2013). En el contexto de esta investigación, la fenomenología interpretativa se ajusta a los objetivos que han sido propuestos, debido a que proporciona la alternativa de realizar un primer ordenamiento de la información obtenida mediante el análisis de contenido y temático (Boyatzis, 1998; Schreier, 2012). Posteriormente facilita los medios para conocer e interpretar la realidad de acuerdo a lo manifestado por los sujetos en estudio.

Esta investigación asume en primera instancia las características de un estudio de caso, debido a que se desarrolló un análisis profundo de las experiencias de aprendizaje y las interacciones de tipo académico-social, tanto en las experiencias entre un grupo de estudiantes universitarios como en las interacciones entre profesores y estudiantes. No obstante, la metodología escogida para el análisis de datos, correspondió a la fenomenología interpretativa, debido a que facilitó herramientas utilizadas en el ordenamiento, contabilización y categorización de los resultados, que fueron la base para el desarrollo de interpretaciones (Boyatzis, 1998; Schreier, 2012; Smith et al., 2009; Willig, 2013).

3.2.3. Metodología de la investigación:

Fenomenología interpretativa

La fenomenología interpretativa se orienta a comprender el significado personal que tienen las experiencias diarias en la vida de las personas, en especial aquellas situaciones que han sido significativas para un sujeto; lo central es estudiar de manera detallada la construcción de significado que realiza un individuo cuando reflexiona acerca de sus propias vivencias (Smith et al., 2009).

Es así como en el escenario de esta investigación, mediante la fenomenología interpretativa se buscó producir conocimiento acerca de las experiencias universitarias de un grupo de estudiantes, quienes recordaron y relataron eventos que para ellos fueron relevantes; no obstante, la pesquisa fenomenológica tiene como objetivo entender la experiencia en concordancia con la perspectiva de los sujetos investigados, más que descubrir cuál es la realidad o las causas de un determinado evento psicológico o social. Por lo tanto, utilizar la fenomenología interpretativa en una investigación implica el compromiso con la exploración, descripción, interpretación y situar los significados con el sentido personal de las experiencias construidas por sus participantes (Smith et al., 2009; Willig, 2013).

El enfoque fenomenológico, además de entender el significado de una experiencia particular facilita la reflexión sobre entornos más amplios como el social, cultural y el psicológico. En este escenario, la investigación fenomenológica interpretativa busca generar conocimiento relacionado con el significado de la experiencia, sus contextos sociales y culturales. Por lo tanto, permite ir más allá de la descripción dando posibilidades de generar interpretaciones (Willig, 2013).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

La fenomenología interpretativa se puede realizar con un pequeño número de participantes, su objetivo consiste en revelar el significado otorgado a las experiencias de los sujetos en estudio. Permite explorar en detalle similitudes y diferencias en cada caso analizado, la recolección de datos usualmente se realiza mediante entrevistas semi-estructuradas y las transcripciones de las entrevistas son analizadas caso a caso mediante un sistema de análisis cualitativo sistemático (Smith et al., 2009).

De acuerdo a esta aproximación metodológica, las interpretaciones consideran que no tiene sentido pensar acerca del mundo de los sujetos y objetos como separados de nuestra experiencia en ellos (Willig, 2013). Esta característica nos entrega un soporte adicional, debido a que el socio-constructivismo como paradigma es coherente con este planteamiento; de manera que damos importancia a teorías que no se enfocan en una relación causa efecto, sino en aquellas que buscan entender la interrelación dinámica entre el sujeto y su contexto, esta perspectiva nos diferencia notablemente de un punto de vista estático y causal.

Otra característica, asociada a las interpretaciones, se relaciona con que la percepción que va a desarrollar un sujeto varía de acuerdo con: su ubicación, contexto y orientaciones mentales (por ejemplo, deseos, juicios, emociones, fines y objetivos). Por consiguiente, diferentes personas pueden percibir la experiencia de lo que parece ser un mismo medio ambiente de formas radicalmente diferentes (Willig, 2013).

Valorar la percepción subjetiva que una persona puede realizar, es coherente con comprender el sentido de algunas actividades para los sujetos en estudio; así pues, para lograr un mejor entendimiento de una experiencia determinada, se puede comenzar produciendo una descripción de lo que la persona comenta y buscar la esencia de la experiencia a través de la interpretación (Willig, 2013).

3.3. Características del universo

Estudiantes de la Carrera (Grado) de Pedagogía en Matemáticas y Educación Tecnológica de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles. La Universidad de Concepción es una institución de educación superior con responsabilidad pública, fundada por la comunidad de Concepción en mayo de 1919, que tiene como misión la formación integral y pluralista de personas; la generación, adaptación y transmisión de conocimiento, y la creación e interacción cultural a través de una permanente vinculación con el medio y su compromiso con el desarrollo regional y nacional en un contexto de integración y globalización (Universidad de Concepción, Chile [UdeC], 2017).

La Universidad de Concepción se encuentra en las ciudades de Concepción, Chillán y Los Ángeles, todas de la Región del Biobío (Chile). En el caso puntual del Campus Los Ángeles, es la única institución de educación superior de la Provincia del Biobío que ofrece la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Educación Tecnológica, además, recibe los efectos de la gratuidad en la Educación Superior, situación que abre la posibilidad de captar una mayor cantidad de jóvenes para transformarlos en profesionales de excelencia que aporten al desarrollo del país y de su entorno familiar (UdeC, 2017).

La carrera de Pedagogía en Matemáticas y Educación Tecnológica fue fundada en noviembre del 2003 y orientada a fortalecer la profesión docente de la Provincia del Biobío (VIII Región, Chile), conformada por estudiantes que provienen principalmente de colegios municipales y particulares subvencionados (UdeC, 2017), lo que en el contexto nacional implica que son alumnos que vienen de las clases menos acomodadas, aumentando las posibilidades de tener problemas asociados a la carencia de habilidades académicas y de estudio.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En relación a los índices de abandono de los estudios universitarios, se estima que de un total de 379 estudiantes que ingresaron entre los años 2005 al 2016, un 30% de ellos abandonó entre el primer y el segundo año, volviéndose a incrementar esta cifra un 30% más entre el segundo y el tercer año. De manera que el porcentaje total de abandono calculado en las cohortes mencionadas corresponde a un 73% (Universidad de Concepción, Chile [UdeC], 2016).

En el caso específico de la cohorte 2015, que es la que fue investigada en esta tesis doctoral, ingresaron un total de 18 estudiantes. Al inicio del año 2016 quedaban 13 alumnos, ello implica que los porcentajes de abandono de los estudios fueron de un 28%, cifra similar a la observada en el análisis de las cohortes entre el año 2005 y el 2016. El 44% provenía de establecimientos municipales y el 56% de colegios particulares subvencionados, un 78% eran de la Provincia del Biobío, tanto de la ciudad de Los Ángeles como se comunas aledañas, tales como, Mulchén, Nacimiento y Huépil (UdeC, 2016).

3.4. Participantes, características de los estudiantes

Si bien existen varias carreras con características similares que pudieron ser parte del objeto de estudio -debido a las características de esta investigación- se realizó el trabajo con estudiantes de la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Educación Tecnológica. En este contexto se utilizó una muestra de casos-tipo, pues permitió seleccionar los casos probablemente más ricos y relevantes para el acercamiento al objeto de investigación y para su estudio en profundidad (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

Todos los alumnos de la cohorte 2015 fueron invitados a participar en el trabajo de campo de esta investigación, de ellos un total de 14 estudiantes de primer año

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

de Pedagogía en Matemáticas y Educación Tecnológica accedieron a responder un primer instrumento, posterior a ello 8 estudiantes participaron de manera voluntaria en la aplicación de una entrevista en profundidad. Se estimó que no era necesario realizar una selección más específica de la muestra, pues al pertenecer a una carrera con altos índices de abandono y formar parte de una cohorte que no era numerosa, ya eran criterios suficientes para justificar la investigación de todos los estudiantes de la cohorte mencionada.

La edad promedio de los participantes fue de 19 años, el mayor con 22 y la menor con 17 años; el 64% de la muestra era de género femenino y el 36% masculino. El 93% declaró que para la realización de sus labores académicas recibían becas de estudio proporcionadas por el Estado de Chile; el 50% declaró que provenía de un estrato socio-económico bajo, el 29% medio, 14% medio bajo y un 7% medio alto. El 50% proviene de liceos municipales (estatales) y el otro 50% de colegios particulares subvencionados (privados que reciben aportes y regulación del estado), ninguno de un colegio particular pagado (privado).

El puntaje promedio en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) obtenido por los estudiantes que participaron en esta investigación correspondió a 609 puntos, todos declaran que seleccionaron la especialidad de Pedagogía en Matemáticas como primera alternativa. El 79% proviene de la ciudad de Los Ángeles y de comunas aledañas; de manera que la mayoría de los participantes pertenecen a la Provincia del Biobío, Chile.

3.5. Técnicas de recogida de datos

Se implementaron formalmente tres clases de técnicas de producción de información optimizadas para la realización del estudio, estas fueron: cuestionarios, entrevistas semi-estructuradas y documentos oficiales de la Universidad de Concepción. De manera que la recogida de datos se organizó en tres fases.

La primera fase: correspondió al diseño y aplicación de un Cuestionario con Preguntas Abiertas, fue respondido por 14 (78%) estudiantes de la cohorte 2015, durante los primeros meses (abril y mayo de 2015) del primer semestre académico. Esta etapa también fue útil para establecer contacto inicial con los estudiantes y aportó antecedentes para la construcción de las pautas de entrevista que fueron utilizadas posteriormente.

La segunda fase: correspondió al diseño de una Pauta de Entrevista en Profundidad, para el estudio de la IdA situada en una experiencia universitaria. Fue aplicada durante el segundo semestre del primer año (agosto, septiembre y octubre de 2015), participaron 8 (44%) estudiantes de la cohorte 2015.

Una vez realizadas y transcritas las entrevistas individuales, comenzó el proceso analítico, esta etapa permitió profundizar en las características de las experiencias universitarias, su relación con los elementos que componen la IdA y, finalmente, las intenciones de los estudiantes de permanecer o abandonar los estudios universitarios.

La tercera fase: correspondió al análisis de los documentos oficiales de la Universidad de Concepción, se obtuvo información relacionada con las características y funcionamiento de la Universidad, Carrera y de los estudiantes de Pedagogía en Matemáticas y Educación Tecnológica de las cohortes 2005 hasta la 2016. Mediante

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

estos documentos fue posible indagar en aspectos, tales como; cantidad de estudiantes que ingresaron a la carrera, colegios y lugares de origen, índices de abandono de los estudios, etc.

Antes de informar detalles relacionados con el procesamiento y análisis de la información, pasamos a describir las características de los instrumentos:

3.5.1. Cuestionario con preguntas abiertas:

Es un instrumento de recopilación de datos cuya función consiste en operacionalizar problemas que son objeto de investigación a través de la formulación escrita de una serie de preguntas, estas son respondidas por los sujetos que conforman una muestra. Permiten al investigador recopilar información acerca de la manera de pensar y la conducta de una cantidad considerable de individuos de forma rápida y económica (Hernández et al., 2010).

La pertinencia del cuestionario en la primera parte de la investigación se relaciona con lograr un acercamiento a todos los participantes; fue diseñado con la finalidad de obtener información en los siguientes ámbitos: (1) las motivaciones iniciales que han llevado a los estudiantes a seleccionar su carrera universitaria, y (2) la representación que tienen acerca de ellos mismos como aprendices, producto de las experiencias académicas que han tenido.

En términos prácticos, la utilidad del cuestionario consistió en encuestar a la mayoría de los estudiantes de la cohorte 2015, pues algunos de ellos no participaron en la segunda etapa de esta investigación. La aplicación del cuestionario a los estudiantes permitió recopilar y analizar información acerca de:

- Motivos que llevaron a los estudiantes a matricularse en la carrera de Pedagogía en Matemáticas.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Metas que los estudiantes esperaban lograr mediante esta profesión.
- Datos sociodemográficos de la cohorte 2015.
- Asignaturas preferidas y no preferidas (universidad y/o colegio); valoración / evaluación de las asignaturas en curso.
- Características de las experiencias en que los estudiantes interactuaron con profesores y/o compañeros de curso, en contextos académicos y/o sociales.
- Características de las interacciones académico-sociales entre profesores y estudiantes, y entre los compañeros de curso (pares universitarios).
- Efectos del apoyo académico y/o social sobre las representaciones acerca de las competencias académicas, creencias de autoeficacia y la integración al contexto universitario.

En la tabla 1, presentamos los elementos utilizados al momento de desarrollar el cuestionario con preguntas abiertas: (ver anexo 1)

Tabla 1. Cuestionario con preguntas abiertas

Instrumento con preguntas abiertas para estudiantes universitarios: (1º etapa).

Versión internet.

<https://docs.google.com/forms/d/1t4dn4mcDq5vHqze4TWxwKKRleQ00MWNOpzYmZdpMakk/edit>

PARTE A. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Carta de consentimiento informado, antecedentes personales, económicos, educativos del estudiante y su familia de origen.

PARTE B. ENCUESTA

1. Se indagó en los motivos que llevaron al estudiante a ingresar a la carrera de Pedagogía en Matemáticas.

2. Metas personales que motivan al aprendiz a realizar sus labores de estudiante.

3. Metas profesionales que el estudiante espera lograr mediante la carrera en estudio y la participación tanto de sus profesores como sus compañeros de la universidad.

4. Experiencias de aprendizaje asociadas a la enseñanza media:

Asignaturas preferidas, su vinculación con el aprendizaje logrado. Percepción de las propias competencias en el área de las matemáticas y especialidades humanistas.

5. Experiencias asociadas a la universidad y/o a lo largo de la vida del estudiante:

Descripción de experiencias significativas y la participación personas importantes asociadas al recuerdo. Las situaciones descritas pueden ser evaluadas como positivas o negativas por el aprendiz, asociadas a sentimientos positivos o negativos y con consecuencias que llevaron al estudiante a reflexionar acerca de la permanencia y/o el abandono de la institución.

Fuente. Elaboración propia

3.5.2. Entrevista cualitativa en profundidad:

Los científicos del área de la investigación cualitativa se interesan por acceder a las experiencias e interacciones de un grupo de sujetos y el análisis de sus particularidades, pues la investigación cualitativa valora al contexto y los casos para entender un problema sometido a investigación, además, busca entender el mundo desde el punto de vista del sujeto en estudio y revelar el significado de las experiencias de las personas; en este contexto, la entrevista es una técnica apropiada para este tipo de trabajos, en que el investigador solicita información a un entrevistado o a varios informantes (Kvale, 2011; Rodríguez et al., 1999; Stake, 2010).

Es por ello que “en el desarrollo de la entrevista hay que considerar aspectos relativos a la relación entrevistador-entrevistado, la formulación de preguntas, la recogida y el registro de las respuestas o la finalización del contacto entrevistador-entrevistado” (Rodríguez et al., 1999, p. 167).

En esta investigación se han tomado en cuenta las características de diversos tipos de entrevistas que han servido de base para la elaboración de una pauta de entrevista en profundidad, orientada a la exploración de experiencias de aprendizaje relacionadas por estudiantes de la universidad, reconstrucción de la IdA e intenciones de permanecer o abandonar los estudios.

De manera coherente con estos planteamientos, presentamos las características de las entrevistas: semi-estructurada, etnográfica e historias de vida. El conjunto de ellas fueron la base para el desarrollo de una pauta de entrevista que tuvo un rol fundamental en esta investigación (Ver anexo 1).

La entrevista etnográfica destaca como herramienta útil para la investigación de aspectos socio-culturales, presta utilidad para comprender significados y puntos de

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

vista que provienen de los entrevistados, para lograr esto es necesario establecer una relación dialógica con el otro que facilite la generación de preguntas y respuestas (Vasilachis, 2009).

También destacamos las cualidades de la entrevista orientada a la indagación de las historias de vida de un sujeto (método biográfico). Incluye el punto de vista de un entrevistado acerca de situaciones históricas en que ha participado, grupos con los que ha interactuado, instituciones con las que se ha relacionado y diversos espacios en que transcurre su vida; en consecuencia, la historia de vida busca identificar momentos críticos que se asocian a cambios relevantes en la trayectoria de los sujetos en estudio (Vasilachis, 2009).

La presente Tesis Doctoral no se enfoca en la historia de vida en toda su expresión, debido a que la exploración estuvo centrada en un periodo limitado y específico de la vida de los estudiantes de la cohorte 2015 de Pedagogía en Matemáticas; sin embargo, nos parece relevante destacar que por medio del relato que se produce en este tipo de entrevistas, se pueden ver las construcciones identitarias de quien produce el discurso, articulando hechos del pasado con el presente y el futuro (Vasilachis, 2009).

La entrevista semi-estructurada es una herramienta ampliamente utilizada para la obtención de datos en la investigación cualitativa, debido a su compatibilidad con diversos métodos de análisis; tales como, el análisis del discurso y la fenomenología interpretativa, entre otros (Willig, 2013).

Es una conversación entre dos personas cuya interacción genera los datos que son analizados. Asimismo, requiere de una cuidadosa preparación y planificación acerca de qué y por qué entrevistar, cómo hacer la selección de sus participantes, cómo grabar

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

y transcribir la entrevista; entre sus propiedades permite al investigador escuchar al entrevistado acerca de un aspecto particular de su experiencia de vida. Como estilo de entrevista, generalmente es descrita como no directiva; sin embargo, es importante ser consciente acerca de cómo las preguntas facilitan la construcción de una guía y su aplicación (Kvale, 2011; Willig, 2013).

Para que el participante hable en forma abierta y libre, y se maximice nuestra comprensión acerca de lo que es comunicado en la entrevista, es recomendable que los investigadores se familiaricen con las características sociales (ejemplo, género, clase social, grupo étnico, nacionalidad, edad, etc.) y culturales de los participantes. En la entrevista semi-estructurada el énfasis se coloca en el significado (más que en la comparación léxica) que el investigador necesita entender, asimismo, depende del vínculo establecido entre el entrevistado y el entrevistador (*rapport*), por lo tanto, este tipo de instrumento combina características de una entrevista formal y una conversación informal (Kvale, 2011; Willig, 2013).

La preparación y aplicación de la entrevista semi-estructurada consiste en preguntas abiertas, basadas en los antecedentes teóricos que están siendo utilizados por el investigador y las preguntas de investigación. Sin embargo, las interrogantes que se practican con los entrevistados deben ser más concretas y orientadas a la experiencia, de esta forma el diálogo tendrá más posibilidades de fluir y el sujeto entrevistado entregará información útil para dar respuesta a las preguntas de investigación (Kvale, 2011; Willig, 2013).

Una entrevista semi-estructurada debe ser preparada antes de ser aplicada. De acuerdo a los antecedentes teóricos y las preguntas de investigación, las interrogantes formuladas deben favorecer el diálogo con el entrevistado; mientras se aplica la entrevista el investigador debe crear un clima que facilite la interacción con el sujeto

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

entrevistado. Finalmente, el análisis requiere de procesos específicos que permitan organizar la información disponible y desarrollar interpretaciones.

Los tres tipos de entrevistas -recién descritas- fueron utilizadas para la preparación de la pauta de entrevista y su aplicación, integraron en su diseño las propiedades de las experiencias universitarias, la reconstrucción de la IdA, las interacciones sociales-académicas y la integración percibida por el entrevistado (ver anexo 1).

Por lo tanto, la integración de las cualidades de la entrevista semi-estructurada, la etnográfica y las historias de vida, nos permitieron configurar las bases para crear un instrumento que hemos denominado **Entrevista Cualitativa en Profundidad**, que finalmente, fue nuestra principal herramienta para recopilar los datos en esta investigación.

En consecuencia, mediante el uso de la entrevista cualitativa en profundidad fue posible recopilar y analizar información detallada acerca de:

- Experiencias universitarias que fueron recordadas y reconstruidas por los estudiantes, según el grado de importancia atribuido.
- Componentes de la IdA detectados en las experiencias descritas, tales como: motivos, aprendizaje, AdR, SdR, percepción de sí mismo como aprendiz, sentimientos asociados a las experiencias y roles ejercidos por los otros significativos (profesores y pares universitarios).
- Reconstrucción de la IdA en el contexto universitario, análisis de sus componentes según el tipo de experiencia reconstruida.
- Análisis de los componentes de la IdA y su relación con la participación que otros significativos tuvieron en la experiencia reconstruida.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Relaciones entre los componentes de la IdA, participación de los otros significativos, integración académico-social lograda por el estudiante, y sus intenciones de permanecer y/o abandonar los estudios universitarios.

En la tabla 2, presentamos los elementos utilizados al momento de desarrollar la entrevista cualitativa en profundidad: (ver anexo 1)

Tabla 2. Entrevista cualitativa en profundidad

Experiencias de aprendizaje:

Se le solicitó a los entrevistados la identificación y descripción de cuatro tipos de experiencias de aprendizaje que sucedieron en el contexto universitario. Recordadas como “experiencias clave”, debido a que tuvieron un impacto sobre la percepción acerca de ellos mismos como aprendices (que los han marcado); además, se identificó el aprendizaje asociado a la situación vivida y su influencia sobre sus decisiones asociadas a la permanencia o abandono de los estudios.

El estudiante debía recordar una experiencia significativa y luego se indagaba en los componentes de la IdA presentes en cuatro tipos de experiencias de aprendizaje que sucedieron en la universidad: una vez relatada la experiencia, el entrevistado se refirió a la tarea realizada, contenidos, aprendizajes logrados, personas con las que se interactuó (participación de los compañeros de clase y/o su profesor) y el impacto de este tipo de elementos sobre la percepción de sí mismo como aprendiz -más o menos competente que antes-.

(1) Experiencia importante / significativa que sucedió en el transcurso de una clase en el aula universitaria. El estudiante debía recordar el desarrollo de una actividad de aprendizaje.

(2) Experiencia importante / significativa que sucedió mientras el entrevistado trabajó junto a sus compañeros de curso. El estudiante debía recordar el desarrollo de una actividad en el contexto de un trabajo grupal que se llevó a cabo dentro o fuera de la sala de clases.

(3) Experiencia importante / significativa que sucedió cuando el estudiante interactúa y/o busca el consejo de alguno de sus profesores en las dependencias de la universidad. El entrevistado recordó una conversación acerca de temas personales (académicos y/o no académicos) que tuvo con alguno de tus profesores y/o autoridades de su Carrera.

(4) Experiencia importante / significativa que sucedió cuando el estudiante se relaciona con sus compañeros de clase en diversos espacios de la universidad. El entrevistado recordó una conversación que tuvo con tus compañeros de curso, las acciones realizadas por el par universitario y los efectos sobre la percepción de sí mismo como aprendiz y su decisión de permanecer o abandonar los estudios.

III. Elementos que conforman la IdA:

En cada una de las experiencias relatadas, el estudiante respondió interrogantes en las que se relacionaba lo recordado con los componentes de la IdA. De manera que el entrevistado se refirió a los motivos, aprendizajes, otros significativos, emociones, puntos de inflexión, ECA, AdR y SdR, entre otros elementos.

IV. Permanencia y/o abandono de los estudios:

Al finalizar la entrevista, el estudiante se refirió a sus intenciones de permanecer y/o abandonar los estudios, relacionando su respuesta con la o las experiencias que fueron relatadas.

Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

3.5.3. Documentos oficiales de la Universidad de Concepción:

Documentos internos que contienen datos de la universidad, sus estudiantes, acreditaciones realizadas, informe porcentual de la permanencia y el abandono de los estudios, etc. También se obtuvo información acerca del universo de estudiantes que han ingresado a la Universidad de Concepción, especialmente los de Pedagogía en Matemáticas de la cohorte 2015.

3.6. Procedimientos de recogida de datos

La recolección de la información comenzó formalmente en marzo de 2015 y finalizó en octubre del mismo año. En la tabla 3 se expone un cuadro explicativo con el detalle de los procedimientos y técnicas que se aplicaron con los estudiantes que participaron en la investigación.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 3. Construcción de instrumentos, pilotaje y recolección de los datos

	Técnica o instrumento	Participantes	Descripción
<p>Primer momento:</p> <p>Inicio año académico.</p> <p>Marzo, abril y mayo de 2015.</p>	<p>Cuestionario con preguntas abiertas.</p> <p>Construcción y pilotaje del instrumento:</p> <p>1. Se sometió a Juicio de Experto, momento en que un grupo de académicos de la Universidad de Concepción emitieron sugerencias orientadas al enriquecimiento del instrumento.</p> <p>2. Luego se solicitó la colaboración a dos profesionales, ex-estudiantes del Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE) de la Universidad de Barcelona, quienes revisaron y entregaron sus aportes para el mejoramiento del instrumento.</p> <p>3. Se construyó una primera versión (piloto) digital del instrumento que fue respondida por 22 personas, algunas de ellas eran estudiantes universitarios y otros profesionales titulados. La finalidad de esta actividad consistió en evaluar el tipo de respuestas entregadas y refinar la pertinencia de algunas preguntas.</p>	<p>14 estudiantes de la cohorte 2015 de la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Educación Tecnológica.</p>	<p>Con la realización de los procedimientos descritos, se estimó que el instrumento ya se encontraba en condiciones de ser aplicado. Tarea que se llevó a cabo entre abril y mayo de 2015.</p> <p>Con este instrumento se logró:</p> <p>(1) Recopilar información acerca de las motivaciones iniciales que llevaron a los estudiantes a seleccionar la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Educación Tecnológica.</p> <p>(2) Analizar experiencias universitarias, asignaturas preferidas, interacciones sociales y académicas, y la percepción de sí mismo como aprendices.</p>
<p>Segundo momento:</p> <p>Transcurso del año académico.</p> <p>Abril a octubre de 2015.</p>	<p>Entrevista cualitativa en profundidad</p> <p>Construcción, juicio de experto y aplicación de pauta de entrevista:</p> <p>1. Se sometió a Juicio de Experto, momento en que un grupo de académicos de la Universidad de Concepción (Chile) y la Universidad de Gerona (España) emitieron sugerencias orientadas al enriquecimiento del instrumento.</p> <p>2. Luego se solicitó la colaboración a dos profesionales, ex-estudiantes del Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE) de la Universidad de Barcelona, quienes revisaron y entregaron sus aportes para el mejoramiento del instrumento.</p> <p>3. Entre agosto y octubre de 2015 se procedió a contactar y a realizar las entrevistas con los estudiantes.</p>	<p>8 estudiantes</p>	<p>Con este instrumento se analizaron “experiencias universitarias significativas” que los estudiantes tuvieron durante el año 2015.</p> <p>Además, se obtuvo información relacionada con las características de las interacciones sociales y académicas, las representaciones acerca de sí mismo como aprendices, la reconstrucción de la IdA, las intenciones y acciones relacionadas con la permanencia y/o el abandono de los estudios universitarios.</p>

Fuente. Elaboración propia

3.7. Formas de procesamiento de la información

Con la finalidad de facilitar la comprensión de este apartado, se presentará por medio de la siguiente estructura: (1) Procesos vinculados a la construcción del cuestionario y la entrevista cualitativa; (2) Análisis de la entrevista; y (3) Análisis del cuestionario.

3.7.1. Procesos vinculados a la construcción del cuestionario y la entrevista

cualitativa:

De acuerdo con los planteamientos de Kvale (2011), una etapa en la creación de una entrevista cualitativa consiste en la construcción de un guion, que en el contexto de esta investigación es más cercano a una secuencia detallada de preguntas. A pesar de la estructura que esto supone, no se renunció a la espontaneidad del diálogo ni a la interacción que puede surgir entre el entrevistado y el entrevistador; en este contexto, fueron vitales las habilidades del investigador para mantener el flujo de la conversación.

Tanto para la construcción del cuestionario como de la entrevista fue esencial reconocer los antecedentes teóricos que hasta el momento habían sido revisados, al igual que las preguntas de investigación que fueron formuladas. La construcción de los instrumentos (cuestionario y entrevista) requirieron de los siguientes procesos que se detallan a continuación: (ver instrumentos en anexo 1)

- Propuesta de pauta de entrevista y cuestionario cualitativo coherente con las teorías que están a la base; las construcciones de los instrumentos consideraron las propiedades de la IdA y las interacciones sociales-académicas (entre estudiantes y profesores) asociadas tanto a la permanencia como al abandono de los estudios universitarios.
- Presentar las primeras propuestas ante un Juicio de Experto que tuvo el rol de evaluar la entrevista y el cuestionario. Comisión compuesta por académicos de la Universidad de

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Concepción (Chile), la Universidad de Gerona (España) e integrantes de la Comunidad del Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE - UB).

- Integración de las sugerencias y/o correcciones emitidas por los expertos.
- Pilotaje de los instrumentos en momentos previos a la aplicación definitiva.
- Construcción y aplicación de los instrumentos definitivos.

3.7.2. Análisis de la entrevista cualitativa en profundidad:

Durante la primera etapa de la fenomenología se obtuvo una descripción del fenómeno en estudio (Willig, 2013), proceso que inició con el análisis de contenido y continuó con el análisis temático; de manera que, se facilitó la identificación de núcleos temáticos que prestaron utilidad para organizar y contabilizar la información (Boyatzis, 1998; Schreier, 2012). Una segunda etapa fue la fenomenología interpretativa, que se orientó al establecimiento de relaciones entre las categorías encontradas y al desarrollo de interpretaciones (Smith et al., 2009; Willig, 2013).

A continuación, se presentan las etapas que conformaron el análisis de la entrevista:

Primera etapa: análisis de contenido y temático

El análisis de contenido y el análisis temático son técnicas para el reconocimiento, organización, contabilización de patrones de contenido y significado de datos cualitativos (Boyatzis, 1998; Schreier, 2012). Además, proporciona soporte para el desarrollo de otros métodos analíticos, entre ellos el análisis fenomenológico interpretativo (Mieles, Tonon, y Alvarado, 2012; Willig, 2013).

El análisis temático presta utilidad para indagar en los conceptos que forman las personas y en tipos de pensamiento acerca de un fenómeno social, se utiliza para

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

enfocar la atención en diferentes tipos de significado, en algunos casos la atención se centra en contenidos explícitos que el entrevistado ha dicho, en otros el foco está en significados latentes que reflejan la interpretación que el investigador ha hecho luego de analizar las palabras del sujeto en estudio (Mieles et al., 2012; Willig, 2013).

A continuación, se presentan cuatro pasos que se realizaron durante la primera etapa de análisis de las entrevistas:

1º Paso, codificación: consistió en familiarizarse con la información disponible leyendo el texto en diversas ocasiones, en esta etapa se generaron las primeras ideas acerca de las características de los datos y su relación con las preguntas de investigación. En consecuencia, la codificación de datos consistió en trabajar con los contenidos del texto identificando unidades de significado y generando códigos que capturaron el significado identificado (Mieles et al., 2012; Smith et al., 2009; Willig, 2013).

2º Paso, identificación de temas: segundo nivel de codificación que consistió en la integración de varios códigos descriptivos en otros de nivel superior (también descrito como categorías o la identificación de temas). Los temas incluyeron la agrupación de códigos y constituyeron un nivel de análisis mayor que la sola codificación en su nivel inicial (Mieles et al., 2012; Smith et al., 2009; Willig, 2013).

3º Paso, ordenamiento y contabilización de temas: una vez que los contenidos estaban debidamente organizados y codificados, se procedió a contabilizar las categorías principales (Boyatzis, 1998; Schreier, 2012).

4º Paso, marco explicativo: consistió en la revisión de los temas que fueron identificados con la finalidad de construir un marco explicativo. Al hacer la revisión de los temas que se crearon, se evaluó la integración de estos en un orden superior que nos

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

dio el paso de entrada a la fenomenología interpretativa (Mieles et al., 2012; Willig, 2013).

Segunda etapa: fenomenología interpretativa

En la realización del análisis fenomenológico interpretativo adquirió mayor importancia la narrativa de los participantes, quienes comunicaron sus experiencias al investigador, esto implicó que los relatos emitidos por los estudiantes fueron válidos para representar el fenómeno en estudio. Cabe destacar que para la investigación fenomenológica interesa la naturaleza, calidad y significado de la experiencia relatada en la entrevista (Gibbs, 2012; Willig, 2013).

El análisis fenomenológico interpretativo (IPA) se llevó a cabo mediante cuatro etapas:

La primera etapa involucró la lectura y relectura de las entrevistas transcritas, en esta fase el investigador realizó un amplio rango de notas que fueron reflejo de pensamientos iniciales y observaciones. En la segunda, el investigador identificó y etiquetó temas emergentes, estos permitieron capturar la esencia de aquello que fue representado (Gibbs, 2012; Smith et al., 2009; Willig, 2013).

En la tercera etapa se introdujo la estructura en el análisis; de manera que el investigador confeccionó un listado temático -descrito en la primera etapa como análisis de contenido y análisis temático- y reflexionó acerca de la relación que existía entre estos. La cuarta etapa de análisis se relaciona con la creación de una tabla resumen con los temas estructurados, estos en conjunto con las etiquetas permitieron ilustrar cada tema (Gibbs, 2012; Smith et al., 2009; Willig, 2013).

Una vez que la información fue clasificada y organizada por temas jerarquizados, contabilizados y relacionados, comenzó el desarrollo de las

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

interpretaciones (ver anexo 2). Por lo tanto, en esta investigación se aprovecharon las propiedades del análisis temático, análisis de contenido y la fenomenología interpretativa de manera integrada.

El análisis de contenido y el temático facilitaron la contabilización, el ordenamiento y clasificación de la información obtenida, lo que destacó como paso previo a la interpretación y el establecimiento de relaciones entre las categorías, esto último vinculado con el análisis fenomenológico interpretativo (IPA).

La realización de las actividades de ordenamiento, en especial el análisis temático, se llevó a cabo mediante el Software Nvivo11. No obstante, una vez que el material estaba clasificado, los procesos de contabilización se realizaron mediante el Software Excel (ver anexo 2). Por último, las interpretaciones fenomenológicas dependieron del investigador y no de los programas computacionales.

3.7.3. Análisis del cuestionario:

En abril de 2015 se realizó la aplicación de un cuestionario escrito con preguntas abiertas, dirigido a los estudiantes de la cohorte 2015 de la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Educación Tecnológica de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles (ver anexo 1).

El análisis de las respuestas que proporcionaron los estudiantes permitió obtener las siguientes categorías:

- Motivos asociados a la elección de la carrera de Pedagogía en Matemáticas.
- Influencia de otros significativos (padres, profesores y personas cercanas al aprendiz) en la elección de la carrera profesional.
- Metas que llevaron al aprendiz a desarrollar hábitos de estudio.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Ayudas educativas proporcionadas por otros significativos, estas influyeron en que el estudiante tuviera expectativas de lograr sus metas profesionales.
- Asignaturas preferidas y no preferidas por el estudiante.
- Características de las interacciones académico-sociales entre profesores y pares universitarios.
- Influencia de las experiencias sobre la motivación por estudiar pedagogía y en la autoeficacia de los aprendices.
- Profesores con bajas expectativas en relación al desempeño que podían lograr los estudiantes al responder el cuestionario con preguntas abiertas.

Las categorías de análisis se obtuvieron después de reiteradas lecturas de las respuestas que entregaron los estudiantes que respondieron el instrumento. De manera que las categorías se organizaron una vez que se identificaron las temáticas que los estudiantes indicaron con mayor frecuencia.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado se describen los procedimientos utilizados para desarrollar el análisis de los datos en las entrevistas y en los cuestionarios, paso previo a los resultados obtenidos.

4.1. Cuestionario con preguntas abiertas

Mediante el uso de este instrumento se construyó una base de datos con información sociodemográfica que proporcionaron los estudiantes que accedieron a participar en la investigación; de manera que se facilitó el contacto con los integrantes que luego participaron en las entrevistas individuales.

Una vez que los estudiantes respondieron el instrumento en una de las salas de computación de la universidad, las respuestas quedaron registradas en un archivo Excel. De manera que el investigador tuvo que leer todas las respuestas en varias ocasiones, la lectura de las respuestas permitió organizar la información en las categorías informadas en el apartado 3.7.3.

4.2. Entrevista cualitativa en profundidad

Se inició el proceso con la aplicación de una entrevista semiestructurada dirigida a todos los estudiantes que participaron en la primera fase de esta investigación. Es por ello que una vez definida la pauta se procedió a contactar con el alumnado vía telefónica y mediante correos electrónicos, para explicarles cómo sería su participación en esta actividad, igualmente, para solicitarles que revisen y respondan una carta de consentimiento informado (ver anexo 1).

Una vez completado el proceso de recolección de datos, la atención se focalizó en la lectura y codificación de las entrevistas semi-estructuradas.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

4.2.1. Pasos iniciales en el análisis de las entrevistas cualitativas:

Junto con la aplicación de las entrevistas, se dio inicio a la transcripción de cada una de ellas. Una vez completado este proceso, el trabajo analítico continuó de acuerdo con los principios teóricos del análisis de contenido, análisis temático y de la fenomenología interpretativa; de manera que se realizaron varias lecturas de las entrevistas transcritas, junto con ello se realizaron anotaciones de acuerdo a las características observadas en el texto. Es así como comenzó el proceso de codificación, que destaca como un paso esencial en el desarrollo del análisis temático.

En el anexo 3 se muestra el análisis detallado de un caso compuesto por siete experiencias de aprendizaje que sucedieron en un aula universitaria mientras se desarrollaron actividades ligadas al aprendizaje formal, el proceso analítico que se realizó al leer las entrevistas, la codificación de las respuestas obtenidas en las entrevistas, desarrollo del análisis de contenido, análisis temático y fases iniciales de la interpretación fenomenológica.

4.2.2. Codificación de las entrevistas cualitativas:

Presentamos los clústeres (nodos agrupados según sus cualidades) que surgieron producto del análisis y codificación de las entrevistas. Tanto la elaboración de la pauta como los nodos que fueron surgiendo tienen coherencia con las teorías que han fundamentado este trabajo, también hay nodos emergentes que fueron configurados a partir de la lectura directa de las entrevistas.

Se organizaron clústeres mediante el análisis de las experiencias universitarias que fueron reconstruidas en cada una de las entrevistas; no obstante, la formación inicial de las categorías tuvo relación con la pauta de entrevista, ambas fueron elaboradas mediante el uso de la teoría de la integración académico-social y de la IdA.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Una vez situada la experiencia como categoría central (clúster), el análisis continuó mediante el uso de la IdA como herramienta analítica. Destacamos el surgimiento de nodos afines con los elementos de la IdA, que se manifestaron en experiencias de aprendizaje que se realizaron en el contexto universitario. Los detalles asociados a cada uno de ellos son informados a continuación:

Primer clúster: experiencias de aprendizaje en el aula universitaria (experaula)

Fueron experiencias de aprendizaje en “contextos formales” que sucedieron mediante actividades de aprendizaje propias del aula universitaria. El estudiante reconstruyó situaciones académicas en las que interactuaba con sus profesores y/o compañeros de curso en una o varias actividades de aprendizaje de una asignatura.

Cada estudiante comenzó el proceso de reconstrucción recordando una experiencia concreta, reconstruyéndola en conjunto con el entrevistador, quien lo motivó a relatar su vivencia identificando las características de la participación que tuvieron sus profesores y/o pares universitarios. En consecuencia, fueron surgiendo los códigos que fueron útiles para la organización de la información entregada por los entrevistados (ver tabla 4).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

A continuación, indicamos los códigos que fueron ingresados al Software

Nvivo11, programa que fue utilizado con la función de organizar la información que posteriormente fue utilizada como herramienta para el desarrollo de las interpretaciones (ver figura 6).

Figura 6. Experiencia de aprendizaje en la sala de clases

Nodos

Nombre	Recursos	Referencias
1. experaula		5
(a) motexperaula		3
(b) claexperaula		2
(c) aprendexperaula		5
(d) recoexperaula		5
otexperaula		5
retroalimentación		3
sentrecaula		5
(e) emoexperaula		5
(f) perexperaula		5
expectativas		1
interpretacion expaula		4
recoestexperaula		1
2. expergrupo		5
3. experinterprof		6
4. experinterpar		5
vivencias académicas		3

Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 4. Definición de los códigos asociados al clúster experaula

Código	Definición
motexperaula	Motivo o meta asociado a la experiencia relatada.
claexperaula	ECA que sucede en el transcurso de una actividad de aprendizaje propia del aula universitaria.
aprendexperaula	Aprendizaje obtenido producto de una experiencia que sucede en el aula, en el transcurso de una actividad de aprendizaje formal.
recoexperaula	AdR hechos por profesores y/o compañeros de curso mientras el aprendiz trabaja en una actividad en el aula.
retroalimentación	Retroalimentación que realiza el profesor durante la experiencia relatada, actos ligados al desempeño del aprendiz en relación a los contenidos académicos de la asignatura.
sentrecaula	SdR. Involucra sentimientos e interpretaciones que realiza el aprendiz frente a los AdR y/o la retroalimentación recibida.
emoexperaula	Sentimientos vinculados a la experiencia de aprendizaje que ha sucedido en una actividad hecha en la sala de clases.
perexperaula	Percepción de sí mismo como aprendiz producto de una experiencia de aprendizaje vivenciada en el transcurso de una actividad en la sala de clases.
recoestexperaula	Reconocimiento que realiza el aprendiz hacia el profesor o algunos de sus compañeros durante la experiencia de aula.
otexperaula	Participación de profesores y/o compañeros de curso (pares universitarios) en la experiencia de aprendizaje relatada por el aprendiz. Esto sucede en la sala de clases.

Fuente: Elaboración propia.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Segundo clúster: experiencias de aprendizaje asociadas a tareas grupales

(expergrupo)

Fueron experiencias de aprendizaje en “contextos formales” que sucedieron mientras el estudiante desarrolló una tarea junto a algunos de sus compañeros de curso (dentro o fuera del aula).

El entrevistado reconstruyó una experiencia en conjunto con el entrevistador, además, este último motivó al aprendiz a identificar y reconstruir cada una de las experiencias significativas. A continuación, indicamos los códigos que fueron ingresados al Nvivo11 (ver tabla 5).

Tabla 5. Definición de los códigos asociados al clúster expergrupo

Código	Definición
motexpergrupo	Motivo y/o meta que impulsa al aprendiz a participar en la experiencia de aprendizaje.
clalexpergrupo	ECA asociada a un punto de inflexión en la trayectoria del estudiante.
aprendexpergrupo	Aprendizaje obtenido, producto de una actividad de aprendizaje en grupo.
recoexpergrupo	AdR realizados por compañeros de curso mientras el aprendiz trabaja y/o interactúa en una actividad de aprendizaje grupal.
sentregrupo	SdR. Involucra sentimientos e interpretaciones que realiza el aprendiz frente a los AdR recibidos.
emoexpergrupo	Sentimientos vinculados a la experiencia de aprendizaje reconstruida.
perexpergrupo	Percepción de sí mismo como aprendiz, producto de una experiencia de aprendizaje vivenciada en el transcurso de una actividad grupal.
otexpergrupo	Participación de profesores y/o compañeros de curso (pares universitarios) en la experiencia de aprendizaje relatada por el aprendiz. Esto sucede en diversos espacios de la universidad.
recoestexpergrupo	Reconocimiento que realiza el aprendiz hacia el profesor o algunos de sus compañeros durante la experiencia de aula.

Fuente: Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tercer clúster: experiencias de aprendizaje vinculadas a interacciones entre profesores y estudiantes (experinterprof)

Experiencias de aprendizaje en “contextos no formales” que sucedieron mientras el estudiante interactuó con alguno de sus profesores en diferentes espacios de la universidad. Fueron experiencias en que se otorgó especial énfasis a la interacción social que aconteció fuera de la sala de clases, por ejemplo, cuando los estudiantes se presentaban en el despacho de sus profesores para consultarles asuntos de su vida académica, vocacional o situaciones más personales.

En este contexto, la interacción con los profesores es fundamental tanto para la reconstrucción de la IdA en el estudiante, como para sus decisiones. A continuación, son señalados los códigos que fueron ingresados al Software Nvivo11 (ver tabla 6).

Tabla 6. Definición de los códigos asociados al clúster experinterprof

Códigos	Definición
motexperinterprof	Motivo y/o meta que impulsa al estudiante a interactuar con sus profesores.
clalexperinterprof	ECA y/o punto de inflexión; producto de la interacción entre el profesor y el aprendiz en el contexto universitario.
aprendexperinterprof	Aprendizaje obtenido producto de la interacción profesor estudiante en diversos espacios de la universidad.
recoexperinterprof	AdR realizados por los profesores mientras interactúan con el estudiante, puede suceder en un contexto de aprendizaje formal o informal.
sentexperinterprof	SdR producto de los AdR entregados por el profesor.
emoexperinterprof	Sentimientos vinculados a una experiencia de aprendizaje vivenciada mientras el aprendiz interactúa con alguno de sus profesores.
perexperinterprof	Percepción de sí mismo como aprendiz producto de la interacción entre el profesor y el aprendiz en el contexto universitario.
otrexperinterprof	Participación de profesores en una experiencia significativa relatada por el aprendiz.
recoestprof	Reconocimiento proporcionado por el estudiante a su profesora, mientras recuerda el apoyo recibido.

Fuente: elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Cuarto clúster: experiencias de aprendizaje vinculadas a las interacciones entre los estudiantes (experinterpar)

Experiencias de aprendizaje en “contextos no formales” que sucedieron mientras los estudiantes interactuaron con alguno de sus compañeros de curso / universidad en diferentes espacios de la casa de estudios, fueron interacciones sociales en las que se le otorga énfasis a situaciones que sucedieron fuera de la sala de clases. El entrevistado reconstruyó su experiencia en conjunto con el entrevistador (ver tabla 7).

Tabla 7. Definición de los códigos asociados al clúster experinterpar

Códigos	Definición
motexperinterpar	Motivo y/o meta que impulsa al estudiante a interactuar de una determinada manera con sus pares.
clalexperinterpar	ECA y/o punto de inflexión identificado por el aprendiz al momento de relatar sus experiencias de aprendizaje, situaciones en las que interactuaba con sus compañeros de curso.
aprendexperinterpar	Aprendizaje obtenido producto de la interacción entre compañeros de curso / pares en diversos espacios de la universidad.
recoexperinterpar	AdR realizados por los compañeros de curso / pares mientras interactúan con el estudiante, puede suceder en un contexto de aprendizaje formal o informal.
sentrecoexperinterpar	SdR mientras interactúa con un grupo de pares.
emoexperinterpar	Sentimientos vinculados a una experiencia de aprendizaje, mientras el aprendiz interactúa con sus compañeros de curso / grupo de pares.
perexperinterpar	Percepción de sí mismo como aprendiz, producto de la interacción entre compañeros de curso / pares universitarios en los diversos espacios ofrecidos por la universidad.
otexperinterpar	Participación de compañeros de curso / pares en una experiencia significativa para el aprendiz. Esta situación puede llevarse a cabo en diversos espacios de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia

SÍNTESIS SEGUNDA PARTE: COORDENADAS METODOLÓGICAS

En el marco del paradigma cualitativo, se llevó a cabo un estudio de casos que adoptó como metodología de la investigación las características de la fenomenología interpretativa (Smith et al., 2009; Willig, 2013). En este contexto, las técnicas de investigación utilizadas fueron el análisis de contenido y el análisis temático (Boyatzis, 1998; Schreier, 2012), ambas se utilizaron de manera integrada.

Mediante el uso de estas técnicas se crearon códigos y categorías que facilitaron la selección de los aspectos más relevantes que posteriormente fueron identificados como datos factibles de ser contabilizados. Una vez obtenidas las categorías de análisis, se procedió con el análisis fenomenológico, esta técnica facilita el estudio de las características de los contenidos previamente organizados y el desarrollo de las interpretaciones, que destacan como uno de los productos de la Fenomenología Interpretativa (Smith et al., 2009; Willig, 2013).

El universo de esta investigación correspondió a todos los estudiantes de la cohorte 2015 que ingresaron a la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Educación Tecnológica del Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción, Chile. La mayor parte de los usuarios provienen de la ciudad de Los Ángeles y comunas aledañas de la provincia del Biobío, estudiaron en colegios públicos y subvencionados, y son de nivel socioeconómico medio-bajo (quintiles 1, 2 y 3). En la cohorte 2015 ingresaron 18 estudiantes (UdeC, 2016).

En esta investigación participaron 14 sujetos de la cohorte 2015 de la carrera mencionada, los estudiantes respondieron un cuestionario cualitativo con preguntas abiertas y, posteriormente, 8 participaron en una entrevista cualitativa en profundidad. La selección de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Matemáticas obedece a los

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

índices de abandono observados en datos oficiales de la institución, indicándose que el 22,2% abandonó la carrera entre el 2015 y el 2016 (UdeC, 2016).

En relación a la recolección y análisis de datos, se confeccionó un cuestionario con preguntas abiertas y una pauta de entrevista que fue analizada por un grupo de profesionales de la Universidad de Concepción (Chile) y la Universidad de Barcelona (España). Luego se estableció contacto con los estudiantes y se procedió a aplicar los instrumentos (ver anexo 1).

Los estudiantes fueron contactados vía telefónica, momento en que se les explicaron las características de la investigación. Posteriormente, se programaba una sesión en el laboratorio de computación de la universidad para aplicar el cuestionario. Finalmente, se programó una sesión en Skype para llevar a cabo las entrevistas, pues el investigador estaba en España y los estudiantes en el Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción, Chile.

El cuestionario se aplicaba en una sesión con una duración aproximada de 30 minutos. Una vez que los estudiantes respondieron el instrumento mediante una aplicación de Google Drive, el investigador recibía un archivo Excel con las respuestas de los estudiantes.

La entrevista fue aplicada en dos sesiones con una duración de 90 minutos, aproximadamente. La preparación y aplicación de la entrevista cualitativa, consistió en la formulación de preguntas abiertas basadas en los antecedentes teóricos utilizados en esta investigación. Las interrogantes que se plantearon a los entrevistados se orientaron a la reconstrucción de experiencias de aprendizaje, en que el estudiante además de recordar sus acciones y las de otros significativos, se refirió a sus emociones y

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

reflexiones personales relacionadas con la percepción acerca de sí mismo como aprendiz (Kvale, 2011; Willig, 2013).

Para realizar el análisis de datos, las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Una vez disponibles los documentos digitalizados, el análisis consistió en leer las entrevistas, realizar anotaciones, y generar códigos agrupados y jerarquizados, que posteriormente generaron las condiciones para desarrollar las interpretaciones (Sandoval, 2002; Smith et al., 2009; Willig, 2013).

En conclusión, entre las cualidades de esta investigación, destacamos que mediante su metodología fue posible llegar a un nivel de profundización mayor a la mera descripción de los comportamientos que profesores y compañeros de curso tuvieron en el transcurso de una experiencia universitaria. De manera que se sentaron las bases para el estudio de la construcción de significado y la atribución de sentido que realizó el estudiante al momento de reconstruir sus experiencias universitarias.

Si bien en esta investigación se han utilizado Softwares computacionales, tales como, el Nvivo11, Excel, Skype y Google Drive, que ayudaron tanto en la recopilación de datos como en los procesos analíticos iniciales. Fue el investigador -quien mediante los datos recopilados- realizó interpretaciones del conjunto de las experiencias analizadas y estableció relaciones entre los elementos de la IdA y, finalmente, analizó las intenciones de permanecer y/o abandonar los estudios en los sujetos que participaron en esta investigación (ver anexo 2).

TERCERA PARTE: COORDENADAS EMPÍRICAS

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

En este apartado se presentan los productos obtenidos en esta investigación, estos quedaron organizados en dos fases. En la primera, se muestran los resultados encontrados en el análisis del cuestionario escrito, en esta etapa se hallaron evidencias que indican que los estudiantes son conscientes de la influencia que provoca en ellos el tipo de interacciones que mantienen con su entorno académico y social. En consecuencia, los estudiantes reconocieron los efectos positivos de las ayudas educativas que han recibido y sus efectos sobre el mejoramiento de su autoeficacia.

En esta fase, el foco de atención estuvo centrado en destacar los tipos de experiencias e interacciones que los aprendices sostuvieron con sus profesores y/o compañeros de curso en el contexto educativo. Por lo tanto, no hay un abordaje pleno de los elementos que componen la IdA, a diferencia de la fase siguiente en que el uso de la IdA como herramienta analítica y el análisis de sus componentes recibieron la mayor atención.

En la segunda fase, se presentan los resultados encontrados mediante el análisis de entrevistas individuales, observándose que parte importante de los procesos asociados a la construcción de la IdA se explican mediante los AdR y el SdR. También se identificaron los componentes sociales e individuales de la IdA en las experiencias analizadas, apreciándose su influencia en el tipo de interacciones sociales y académicas, su relación con la construcción de la percepción de sí mismo como aprendiz y, finalmente, las intenciones de permanecer o abandonar los estudios universitarios que declararon los entrevistados.

5.1. Primera fase: Vivencias académicas y transición a la educación universitaria

Correspondió al análisis de un cuestionario cualitativo con preguntas abiertas. Por una parte, se obtuvo información acerca de los motivos personales y participación de otros significativos en la elección profesional, asignaturas y experiencias académicas preferidas. Por otra parte, se analizaron las características de las interacciones sociales y académicas, sus efectos sobre la integración académico-social y sentido de autoeficacia de los educandos que respondieron el instrumento. Presentamos los resultados principales obtenidos en esta etapa.

Motivos asociados a la elección profesional:

Entre los motivos que llevaron a los estudiantes a ingresar a Pedagogía en Matemáticas, se mencionó: “la afinidad con las matemáticas y con las actividades de enseñanza (79%), alta autoeficacia y autoconcepto académico matemático (43%), admiración de cualidades observadas en los profesores de matemáticas, tales como, la paciencia y la manera de enseñar al momento de interactuar con sus estudiantes (29%), valoración de las características de la profesión y empleabilidad (14%)”.

Mediante el análisis de las respuestas, inferimos que la mayoría de los estudiantes además de tener afinidad con las matemáticas poseen un alto autoconcepto matemático. Este tipo de antecedentes son relevantes en la medida que se observe coherencia con las características de entrada y con las experiencias universitarias. En este caso concreto, la mayoría de los estudiantes indicaron que eligieron esta Carrera como primera alternativa; por lo tanto, con esto ya existe un antecedente que nos acerca a la permanencia y/o adaptación a los estudios universitarios.

“En general enseñar siempre me ha gustado. Desde que estaba en enseñanza media ayudaba a los demás en sus estudios. Además, el ramo de matemáticas me ha apasionado desde pequeña, por lo que enseñarlo se me hace aún más fácil” (FS).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

“Lo que me llevó a escoger esta carrera fue tener un gusto por las matemáticas y lo fácil que se me hacen. Así también lo que me encanta y satisface enseñar, no tan solo matemáticas, sino también temas cotidianos” (DC).

“Lo que me llevó a elegir esta carrera fue que me sentí con lo necesario para ella y la admiración que sentía hacia algunos profesores y su manera de educar. También por mis ganas de enseñar, la facilidad con la que se me dan las matemáticas y los buenos resultados que he tenido en experiencias anteriores relacionadas con el área” (JR)

Otros significativos ligados con la elección profesional / vocacional:

En esta categoría se analizó la participación de personas cercanas al estudiante que influyeron en su elección profesional; entre las respuestas entregadas, destacamos: “que la presencia y soporte de los padres fue fundamental para la elección profesional (50%), el apoyo que proporciona la madre también destaca como un factor relevante para la decisión vocacional (29%), no obstante, algunos estudiantes manifestaron que la elección fue una decisión personal (14%)”.

La familia cumple un rol relevante al momento de apoyar y orientar al estudiante a decidir su futuro profesional. Por lo tanto, aunque el aprendiz está buscando su independencia e identidad, el apoyo familiar es un factor que, al menos en el conjunto de respuestas observadas, favorece una adecuada elección e integración del alumnado al contexto universitario.

“No sabría decir si fueron mis padres o no, pero ellos me ayudaron a ver los pros y contras de esta carrera. Además, la ventaja de esta carrera es que estaba en mi ciudad de origen y no tendría que ir a otra ciudad. Además, mis profesores del liceo me contaban sus experiencias y en conjunto me ayudó a decidir” (KS).

“Mi madre fue una ayuda y un apoyo muy importante en mi elección, pues ella fue quien me hizo ver que tenía capacidades para la carrera, además de ser una profesión de mi gusto” (FS).

Metas que los estudiantes pretenden lograr:

Entre las metas que los estudiantes anhelan lograr mediante los estudios en Pedagogía en Matemáticas, destacan: “autosuperación personal (71%), enseñarle a sus futuros estudiantes los contenidos del área de las matemáticas -cuando el entrevistado se desempeña como profesor- (64%), altas expectativas de autoeficacia en relación al

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

desempeño profesional (43%), formar parte de la primera generación dentro de su familia con estudios universitarios y ofrecer un mejor futuro a su descendencia (29%), obtener un título profesional, realizar estudios de postgrado y actuar de manera similar a los profesores que más ha admirado durante su vida escolar (21%), motivación personal orientada al aprendizaje de los contenidos y expectativas de servir a la comunidad (14%)”.

En la medida que los estudiantes vayan logrando sus expectativas, continuarán percibiendo que están en una carrera que tiene afinidad con sus características personales. En términos generales, se observa que tanto el autoconcepto matemático como una elevada autoeficacia en el área son esenciales a la hora de decidir si se está en el lugar adecuado. Por lo tanto, estimamos que la mayoría de los estudiantes han ingresado a la carrera pensando que son competentes y que pueden enfrentar los desafíos académicos.

“La superación de mi misma, ya que cada vez iré pasando metas más altas y la idea es superarlas todas. Y aprender de la vida, ya que la vida universitaria me ayudará a aprender muchas cosas que antes no sabía” (DR).

“Lo que me anima a estudiar es ver a un futuro alumno queriendo a las matemáticas y a la vez entendiéndolas. Además, que en mi vida cotidiana pueda servir a Dios” (DC).

“Yo espero que mi desempeño sea muy bueno y satisfactorio, ya que quiero que los alumnos aprendan mucho de lo que les enseñaré y no ser un profesor más de la lista, sino que cambiar el switch y hacer que la educación que yo realice sea muy buena” (DR).

“Sería la primera universitaria en mi familia, podría enseñarle a mi hijo las matemáticas de una forma divertida y que le gusten como me gustan a mí. Desarrollar mi capacidad mental, razonar, hacer demostraciones, etc. y así ser más inteligente” (NC)

“Con franqueza, mi primera meta personal no era esta, pero una de mis metas sería poder salir de esta carrera y seguir estudiando más adelante el magíster, doctorado y más” (CP).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Asignaturas preferidas y no preferidas por los estudiantes:

En cuanto a las asignaturas preferidas por los entrevistados: “en matemáticas (50%) y álgebra (36%) los estudiantes percibieron que obtuvieron un mayor aprendizaje. En cambio, inglés e historia (36%), lenguaje y redacción (21%), química y biología (14%) son asignaturas en la que los estudiantes manifestaron que tuvieron un menor aprendizaje”.

Entre las cualidades de las asignaturas preferidas por los estudiantes, destaca el aprendizaje de contenidos interesantes para el aprendiz, la posibilidad de aplicar los contenidos en un contexto real, oportunidades para el trabajo colaborativo y un alto sentido de autoeficacia asociado a la capacidad para comprender los contenidos disciplinares.

Las asignaturas seleccionadas como no preferidas generaron pérdida de interés en los estudiantes debido a la alta complejidad de los contenidos, obtención de un menor aprendizaje, malos resultados en los exámenes, profesores que no realizaron todas las actividades correspondientes y poca afinidad con este tipo de disciplinas.

“Aún con mis falencias, creo que la asignatura de matemáticas ha sido la que más me ha entregado, entonces es la que más aprendo y no tan solo aprender, sino que también aplicó. La razón de mi avance en las matemáticas es que tengo una fácil comprensión de ellas” (DC).

“Matemáticas, Química y Física. Porque siempre me llamaron la atención, y siempre fui buena para esas asignaturas, no era una clase en la que me aburría o prefería hacer otras cosas” (FA).

“Historia, porque en mi colegio, el profesor de Historia no hacía muchas clases, más bien nos dedicábamos a otros temas que no eran de la materia, y cuando pasábamos materia, generalmente nos desviábamos del tema, y la clase "real" duraba prácticamente 20 minutos” (FA).

“En lenguaje vi una gran falta de información y material, incluso cuando rendí la PSU fue uno de mis puntajes más bajos, ya que en las clases solo hacíamos la mitad de las cosas que deberíamos de haber hecho” (DC).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Ayudas académicas que los profesores proporcionaron a sus estudiantes

(interacción académica):

Se analizaron situaciones en que los profesores proporcionaron ayudas orientadas al fortalecimiento del desarrollo académico de sus estudiantes (86%). “Fueron vivencias en que los alumnos (que respondieron el instrumento) recibieron explicaciones que respondían a sus interrogantes del área académica (36%), y conocieron herramientas de apoyo para aprender y enseñar (29%); tales como, el esfuerzo, hábitos de estudio, explicaciones sencillas y la retroalimentación. Además, los entrevistados manifestaron que había profesores que eran empáticos (21%) con los requerimientos académicos del estudiantado”.

En el contexto de las interacciones académicas entre profesores y estudiantes, las ayudas educativas que el profesorado puede proporcionar al alumnado se transforman en un elemento valorado por los aprendices. De manera que la atención de interrogantes, enseñanza de hábitos y estrategias de estudio contribuyeron al desarrollo académico de los estudiantes; pues así se motivaron a continuar con las actividades de la universidad, el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas y el desarrollo de hábitos de estudio. En consecuencia, los profesores fueron reconocidos como un modelo a seguir.

“Con su apoyo, ayuda cuando la necesitamos, su comprensión en algunas ocasiones, su paciencia para que nos expliquen la materia cada vez que no la entendimos, la motivación que nos dan cada día para seguir estudiando, entre otras cosas” (EE).

“En la carrera, el profesor (...) nos motiva clase a clase de cómo debemos ser como profesores, que debemos esforzarnos y estudiar día a día para poder rendir satisfactoriamente todos nuestros ramos, además nos da técnicas de aprendizaje para hacer una clase más didáctica y cómo debemos explicar de una manera más sencilla, ya que las falencias que hay en la educación es porque nosotros los profesores no explicamos bien, o sea de una manera sencilla, no haciéndolo más fácil, sino más entendible. Él es un ejemplo a seguir a todos nosotros nos gustaría llegar un día ser un profesor como él” (KS).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Apoyo social y ayudas académicas entre los estudiantes (Interacción social y académica):

Los estudiantes intercambiaron apoyo social (29%) y académico (71%) durante sus experiencias universitarias iniciales. Es relevante que los pares compartan el interés por seguir avanzando de manera conjunta ante los desafíos de la universidad y puedan facilitarse las ayudas que necesitan para obtener mejores resultados.

Respecto a las ayudas de tipo académico; las ayudantías y las explicaciones que entre el grupo de pares se facilitaron, mientras respondieron a una tarea o se prepararon para una evaluación, destacan como actos que ayudan a entender las interacciones académicas. En relación al apoyo social; se manifestó mediante la empatía y la amistad llevó a una mejor convivencia entre los compañeros de curso, con esto entendemos las características de las interacciones sociales.

Los estudiantes pueden generar redes de apoyo y mecanismos de ayuda que pueden actuar como un complemento vital para fomentar las competencias académicas, percibirse a sí mismo como más competentes que antes, y aumentar las probabilidades de permanecer y completar los estudios.

“Ayudando todos cuando lo necesitamos, compartiendo nuestro entusiasmo para seguir adelante, con su ayuda en las ayudantías, con la explicación de ejercicios cuando alguno de nosotros no entendemos” (EE).

“Diciéndome en qué estoy fallando para poder mejorarlo y siendo un pilar muy importante para poder lograr mis metas” (KG).

“Ayudándonos mutuamente, es decir, si algún alumno sabe y el otro no. El que sabe le enseñe al otro y así sucesivamente. También apoyándonos no solo intelectualmente, sino que social y empáticamente, para obtener una mejor convivencia” (DR).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Influencia de las interacciones entre profesores y estudiantes sobre la elección profesional y el sentido de competencia de los aprendices:

En el 50% de las situaciones analizadas, el alumnado recibió ayudas académicas que facilitaron la incorporación de métodos para el aprendizaje de las matemáticas, les ayudó a sentirse más competentes y fue un factor fundamental para la elección profesional.

Aspectos destacados por los entrevistados acerca de las interacciones académicas entre profesores y estudiantes, fueron conversaciones que les ayudaron a visualizar otros puntos de vista acerca de sus interrogantes; además fueron valoradas las situaciones académicas en que los profesores realizaban explicaciones acerca de los contenidos de las asignaturas, pues con esto los estudiantes se percataron que aprendieron los contenidos de la especialidad, se sintieron más competentes, y se motivaron a imitar el entusiasmo de sus docentes al explicar los contenidos.

Relaciones entre profesores y estudiantes:

“Poder conversar por los pasillos con profesores con gustos comunes. (...) porque me ayudó a ver puntos de vistas diferentes a los míos, sobre un tema específico. (...) darme cuenta de qué quería estudiar, qué era lo que me gustaría hacer el resto de vida” (KS).

“El poder tener buena comunicación con mis profesores, sintiendo que más que profesores son como personas cercanas en las que se puede confiar. (...) el que pudiera decidirme en lo que quería llegar a ser como profesional” (AT).

“La experiencia que más me ha gustado, es la de poder llenar vacíos que tenía hace años en matemáticas. (...) porque me di cuenta que realmente siempre puedes superarte a ti misma (...) sentirme buena para algo, y poder disfrutar cuando lo hago” (FA).

“Tener una profesora que te narra de tal manera que te interese tanto la historia, fue lo mejor de todo. Creo que, si un profesor interesa a sus alumnos de esa forma, debe estar feliz. (...) ella (la profesora de historia) es una de las razones por la cual quiero ser profesora” (NC).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Las interacciones académicas con el grupo de pares se caracterizaron por el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se enseñaba y aprendía junto a los compañeros de curso (aprendizaje colaborativo). Fueron experiencias valoradas por los entrevistados que se asociaron a sentimientos positivos, ayudaron a visualizar diversos puntos de vista al plantear soluciones ante un determinado problema matemático y al mejoramiento de técnicas de estudio.

Relaciones entre estudiantes:

“La mejor experiencia de aprendizaje que me gusta es cuando yo le enseñaba a mis compañeros y amigos las cosas que ellos no sabían. (...) que me motivara más a querer estudiar esta carrera” (EE).

“Contar la historia como una película y comentarla como críticos con mis compañeros. (...) Porque realmente nos iba bien en las pruebas y pasábamos un muy buen rato. (...) Me dio una alternativa novedosa para estudiar” (JR).

“Nos apoyamos mutuamente, en el sentido de que nos juntamos a estudiar para los certámenes, los que se manejan más con la materia ayudamos a los que le cuesta y además pedimos ayudas a alumnos de cursos superiores. Los cuales nos hacen ayudantías y prestan su ayuda cuando le consultamos, nos dan consejos de cómo estudiar para cada materia, qué libro usar, etc.” (KS).

“Ayudándonos mutuamente, es decir, si algún alumno sabe y el otro no. El que sabe le enseñe al otro y así sucesivamente. También apoyándonos no solo intelectualmente, sino que social y empáticamente, para obtener una mejor convivencia” (DR).

Profesores con bajas expectativas y sus efectos sobre el desempeño / integración de los estudiantes:

Cuando los profesores tuvieron bajas expectativas acerca de las habilidades académicas de sus estudiantes, se generaron experiencias que influyeron en que sus alumnos se perciban a sí mismos como aprendices incompetentes (29%). Fueron situaciones en que algunos docentes al actuar como si ellos estuvieran siempre en lo correcto no atendieron las interrogantes del alumnado, su función de enseñar la realizaron con escasa motivación, entregaron materiales que no eran coherentes con los conocimientos previos de los universitarios nóveles, etc.

Este tipo de experiencias afectaron la calidad de las interacciones sociales y académicas, fueron vivencias académicas en que la interacción quedó limitada sólo al

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

intercambio por algún problema matemático en particular. En consecuencia, se generaron sentimientos negativos en los aprendices, tales como: aburrimiento, confusión, desgano, miedo a equivocarse y a ser discriminados, rechazo a algunos contenidos de las asignaturas, etc.

Sin embargo, los aprendices pueden reaccionar de un modo diferente; pues ante la actitud de los profesores recién descrita, algunos estudiantes comenzaron a asumir el rol de atender las interrogantes de sus compañeros y comprendieron que es necesario que un profesor sea consciente que un alumno también puede tener algo para enseñar.

Profesores que tienen bajas expectativas acerca de las capacidades de sus estudiantes:

“Que algunos profesores eran muy cerrados de mente y creían que ellos solamente tenían la razón (...) porque era penca sentirte ignorante. (...) uno siempre tiene que ser abierto de mente y admitir que un estudiante también te puede enseñar” (CG).

“Que a veces los profesores no les explican a todos los alumnos por igual, o sea a los que saben que se maneja con la materia a veces le explica más fácil que aquel que no entiende, lo vi muchas veces y me cargaba y después nuestros compañeros preguntaban mejor a nosotros que a los profesores. (...) porque vi que no era justo, tenía privilegiaba solo a algunos (...) casi nula, solo hablábamos de ejercicios en particular (...) tener que ser como una profesora para mis compañeros (...) desanimada en el comportamiento de la profesora” (KS).

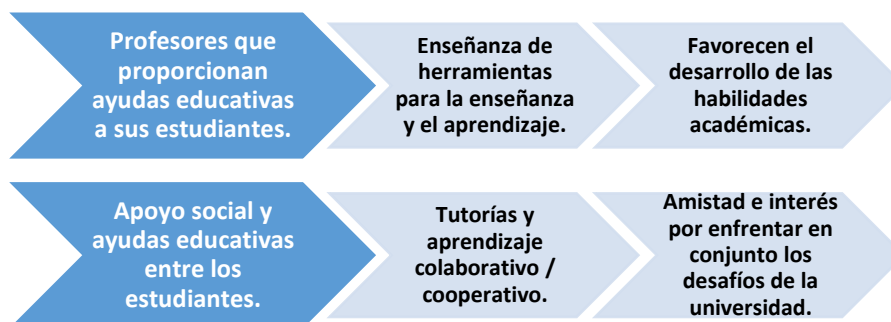
“La de mis profesores que enseñaban sin ganas o que enseñaban por enseñar y no para que uno aprendiera (...) porque no hacen motivación para la vida, porque todo sirve para la vida. (...) no muy buena, porque uno les preguntaba algo y como que te trataban de ignorantes. (...) tener miedo a que te discriminaran por el poco conocimiento de las materias y no seguir aprendiendo y quedarme con las dudas y estancado en lo mismo. (...) mal y sin ganas de seguir preguntándoles” (CP).

“Leer apuntes que nos entregaba la profesora de Normativa y tener que hacer mapas conceptuales con ellos. (...) porque el lenguaje usado en los apuntes era muy técnico y uno no entendía del todo, y además no se me da bien hacer mapas conceptuales. (...) algunos compañeros trataban de ayudar, la profesora no atendía nuestros comentarios sobre este método. (...) un rechazo a los mapas conceptuales. (...) aburrido, confundido y desganado” (JR).

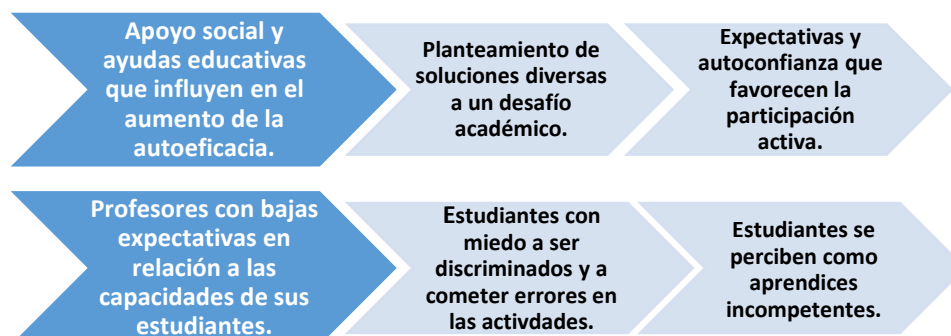
Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

A modo de síntesis de la primera fase de esta tesis, se exponen las características de las interacciones sociales y académicas que se expresan como ayudas educativas y apoyo social que proporcionan los profesores y el grupo de pares. También se indican los efectos del apoyo social, ayudas educativas y de las expectativas sobre la autoeficacia de los aprendices (ver figura 7).

Figura 7. Interacción entre profesores y estudiantes (ayudas educativas y apoyo social)



Efectos del apoyo social, ayudas educativas y expectativas sobre la autoeficacia del aprendiz: (continuación figura 7)



Fuente. Elaboración propia

5.2. Segunda Fase: Identidad de Aprendiz situada en experiencias universitarias

Se exponen los resultados encontrados mediante el análisis de cuatro tipos de experiencias universitarias y sus relaciones con la reconstrucción de la IdA; la primera y la segunda, relacionadas con las interacciones académicas que sucedieron entre profesores y estudiantes mientras participaron en una actividad de aprendizaje formal; la tercera y la cuarta, relacionadas con las interacciones sociales ligadas a experiencias de aprendizaje no formal.

La 1º vivencia fue identificada como “experiencia de aprendizaje en el aula universitaria”, la 2º como una “experiencia de aprendizaje grupal”; ambas conforman las experiencias universitarias en contextos académicos (ver figura 8).

Las demás conformaron las experiencias universitarias en contextos sociales; de manera que se identificó a la 3º situación como una “experiencia universitaria entre profesores y estudiantes”, la 4º como una “experiencia universitaria protagonizada por los estudiantes” (ver figura 9).

5.2.1. Análisis de contenido: experiencias en contextos académicos y sociales

En este apartado presentamos un análisis descriptivo en el que se refleja tanto el ordenamiento en categorías como la contabilización de las respuestas entregadas por los estudiantes que participaron en las entrevistas. De manera que se informa acerca de los elementos de la IdA y su reconstrucción mediante la codificación y contabilización de los segmentos que conformaron cada una de las experiencias universitarias.

Con la finalidad de facilitar la exposición del análisis de contenido, se agruparon algunos de los códigos de acuerdo a la afinidad de sus características. De manera que, en la figura 8 cuando encontramos la categoría definida como

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

“EXPERIENCIA” nos estamos refiriendo al clúster “experaula” y “expergrupo” descritos en la tabla 4 y 5, respectivamente.

Presentamos la conexión entre las categorías de análisis informadas en la figura 8 y su correspondencia con los códigos descritos en las tablas 4 y 5:

- La categoría “MOTIVO” representa a los códigos “motexperaula” y “motexpergrupo”.
- La categoría “APREND. y ECA” representa a los códigos “claexperaula”, “aprendexperaula”, “claexpergrupo” y “aprendexpergrupo”.
- La categoría “ADR y SDR” representa a los códigos “recoexperaula”, “retroalimentación”, “sentrecaula”, “recoexpergrupo” y “sentrecgrupo”.
- La categoría “SENTIMIENTOS” representa a los códigos “emoexperaula” y “emoexpergrupo”.
- La categoría “PERCEP. SÍ MISMO” representa a los códigos “perexperaula” y “perexpergrupo”.
- La categoría “OTRO SGNIFICAT.” Representa a los códigos “otexperaula”, “recoestexperaula”, “otexpergrupo” y “recoestexpergrupo”.

El análisis de contenido aplicado en experiencias universitarias en contextos sociales recibió un tratamiento similar a lo planteado en la figura 8. De manera que en la figura 9 cuando encontramos la categoría definida como “EXPERIENCIA” nos estamos refiriendo al clúster “experinterprof” y “experinterpar” ambos descritos en las tablas 6 y 7, respectivamente.

Presentamos la conexión entre las categorías de análisis informadas en la figura 9 y su correspondencia con los códigos descritos en las tablas 6 y 7:

- La categoría “MOTIVO” representa a los códigos “motexperinterprof” y “motexperinterpar”.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- La categoría “APREND. y ECA” representa a los códigos “claexperinterprof”, “aprendexperinterprof”, “claexperinterpar” y “aprendexperinterpar”.
- La categoría “ADR y SDR” representa a los códigos “recoexperinterprof”, “sentrexperinterprof”, “recoexperinterpar” y “sentrecexperinterpar”.
- La categoría “SENTIMIENTOS” representa a los códigos “emoexperinterprof” y “emoexperinterpar”.
- La categoría “PERCEP. SÍ MISMO” representa a los códigos “perexperinterprof” y “perexperinterpar”.
- La categoría “OTRO SGNIFICAT.” Representa a los códigos “otrexperinterprof”, “recoestprof” y “otexperinterpar”.

Experiencias universitarias en contextos académicos

Tanto las experiencias de aprendizaje en el aula universitaria (experaula) como las experiencias de aprendizaje grupal (expergrupo): fueron situaciones en que las interacciones entre los estudiantes y sus profesores fueron principalmente de tipo académico; por lo tanto, hubo actividades de aprendizaje que se llevaron a cabo en espacios tales como el aula universitaria y la biblioteca de la universidad.

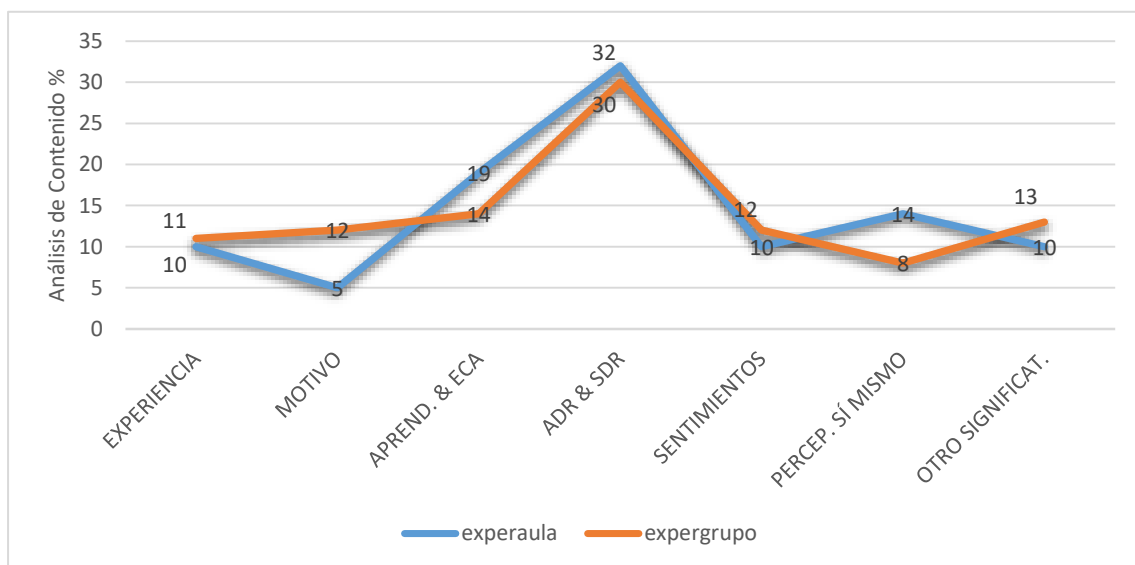
La figura 8 representa el análisis de contenido orientado al estudio de dos tipos de experiencias universitarias; la línea de color azul señala las características de un conjunto de vivencias académicas que se llevaron a cabo en un aula universitaria (experiencia 1º) en el transcurso de una actividad de aprendizaje, en que interactuaron profesores y estudiantes; la de color anaranjado representa experiencias en que se desarrolló una tarea de estudio grupal (experiencia 2º), en ella participaron preferentemente el grupo de pares, mientras resolvían un ejercicio matemático o se preparaban para una exposición que luego realizarían ante sus compañeros de curso.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En relación con la experiencia 1° (experaula), el 10% de las respuestas proporcionadas por los entrevistados representan un conjunto de actividades de aprendizaje que se llevaron a cabo en el aula, en el transcurso de la cátedra; en la experiencia 2° (expergrupo), el 11% constituye las experiencias de aprendizaje grupal, en que participaron un equipo de compañeros de curso. En ambos casos, este tipo de experiencias simbolizan un punto de inicio para la detección y análisis de los elementos de la IdA.

En las experiencias de aprendizaje vivenciadas en el aula (experiencia 1°) se obtuvo un mayor porcentaje de segmentos contabilizados en los AdR y el SdR con un 32%, en la contabilización de la categoría “aprendizaje y ECA” se obtuvo un 19%. Encontrándose una tendencia similar al analizar las respuestas que formaron parte de la experiencia de aprendizaje grupal (experiencia 2°), obteniéndose un 30% de respuestas que representan los AdR y el SdR, y un 14% en las respuestas que hicieron alusión a la categoría “aprendizaje y ECA” (ver figura 8).

Figura 8. Análisis de contenido: experiencias universitarias en contextos académicos



Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Los dos tipos de experiencias académicas descritas en la figura 8 concentran un mayor porcentaje de datos en las categorías “ADR y SDR” y “APRENDIZAJE y ECA”. Con esta información podemos inferir que parte importante de la coconstrucción y reconstrucción de la IdA puede ser explicada mediante el análisis de los AdR, SdR, las ECA y los aprendizajes asociados a las experiencias universitarias reconstruidas por el entrevistado.

Experiencias universitarias en contextos sociales

La figura 9 representa las experiencias universitarias relacionadas con situaciones de interacción social que sucedieron en los diversos espacios que ofrece la universidad; tales como, despachos de los docentes, pasillos de los edificios y zonas de esparcimiento en que los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar en aspectos que van más allá de las actividades de aprendizaje ligadas a contextos formales.

Se identificaron experiencias universitarias en que los estudiantes interactuaron con sus profesores en los espacios de la universidad (experinterprof); fueron vivencias en que el estudiantado realizaba consultas vinculadas con los contenidos de las asignaturas, comunicaron decisiones relevantes a sus docentes, recibieron apoyo académico y consejos personales por parte de sus profesores y/o autoridades universitarias.

Otro tipo de experiencias fueron las protagonizadas por pares universitarios de diversos cursos (experinterpar). En este contexto las vivencias fueron momentos en que los pares compartieron sus preocupaciones y recibieron consejos; asimismo, refieren situaciones de esparcimiento que también fueron útiles para interactuar con el grupo de pares.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En la figura 9 se representa el análisis de contenido orientado al estudio de dos tipos de experiencias universitarias; la línea de color azul señala las características de situaciones en que los profesores interactuaron con sus respectivos estudiantes y en especial con el alumno que relató la experiencia universitaria (experiencia 3°); la de color anaranjado, las experiencias universitarias en que los principales actores fueron los compañeros de curso, en especial aquellos que interactuaron con el estudiante entrevistado (experiencia 4°).

En relación al análisis de los datos, en la experiencia universitaria entre profesores y estudiantes se encontró que el 21% del total de los relatos representaron una experiencia de aprendizaje; en la experiencia universitaria protagonizada por los estudiantes, el 17% de los relatos correspondieron a experiencias universitarias en que los pares universitarios interactuaron con el aprendiz.

Respecto a los AdR y el SdR, la experiencia 3° quedó representada en un 23% de las vivencias reconstruidas, los sentimientos en un 11% y un 8% la percepción de sí mismo como aprendiz. Por lo tanto, los elementos mencionados representan el 42% de las situaciones relatadas por los estudiantes, estos contienen información clave para analizar los procesos asociados a la reconstrucción de la IdA.

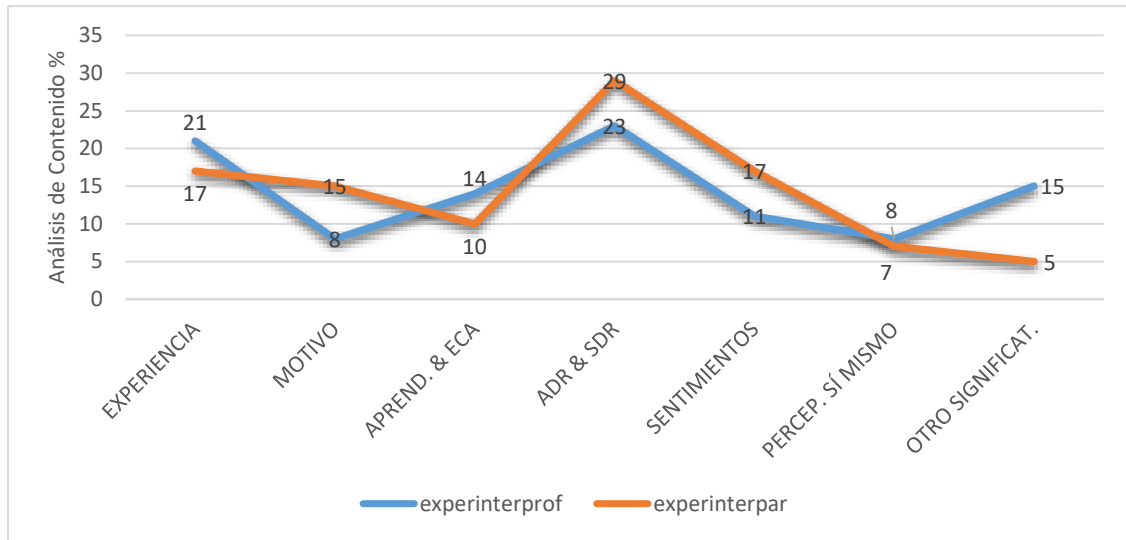
El análisis de este tipo de experiencias ha permitido obtener datos útiles para analizar la percepción de sí mismo como aprendiz y la contribución de los profesores como otros significativos en la co-construcción de la IdA (experiencia 3°).

Los AdR y el SdR estuvieron presentes en las experiencias que se focalizaron en las interacciones entre los pares universitarios y/o compañeros de curso (experiencia 4°). La representación de este tipo de situaciones es del 29%, más el 17% de los sentimientos y el 7% de la percepción acerca de sus cualidades como aprendiz producto

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

de la experiencia relatada. Por lo tanto, mediante un 53% de los relatos de las vivencias entre estudiantes se puede representar empíricamente los procesos involucrados con la construcción y reconstrucción de la IdA.

Figura 9. Análisis de contenido: experiencias universitarias en contextos sociales



Fuente. Elaboración propia

En conclusión, el análisis de las experiencias universitarias que suceden en contextos académicos y sociales, y que a su vez pueden vincularse con actividades de aprendizaje formal y no formal, han proporcionado evidencia que permite inferir que la IdA se reconstruye de manera dinámica en los diversos espacios de aprendizaje, que se pueden generar tanto de manera espontánea como planificada en las actividades de la universidad.

La exploración de los elementos del constructo en las experiencias universitarias relatadas por los estudiantes, permitieron diferenciar y clasificar los datos obtenidos en una dimensión social y otra individual. Por una parte, se analizó el comportamiento de profesores y pares universitarios en la vivencia académica protagonizada por el estudiante que fuera entrevistado, y por otra, se estudiaron las emociones y reflexiones personales que llevaron al aprendiz a definirse como un estudiante más competente que

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

antes, o por el contrario menos competente.

La dimensión social de la IdA está compuesta por la participación de los otros significativos en la experiencia universitaria, AdR y la retroalimentación que proporcionaron a los estudiantes. La dimensión individual fue construida mediante el SdR, emociones experimentadas por el aprendiz, los motivos que guiaron las decisiones y el aprendizaje logrado e identificado por los entrevistados.

5.2.2. Análisis temático: identidad de aprendiz mediante las experiencias universitarias

Presentamos el análisis de los procesos de co-construcción y reconstrucción de la IdA, y su uso como herramienta analítica de las experiencias universitarias relatadas por los entrevistados. Se exponen los resultados obtenidos del estudio de cuatro tipos de experiencias situadas en escenarios académicos y sociales.

El análisis temático incluye la organización y contabilización de las respuestas que los estudiantes elaboraron en la medida que recordaron sus experiencias universitarias. En el anexo 2 se detallan los procesos asociados al análisis, observándose las respuestas organizadas en categorías afines a los componentes de la IdA, se enfatizó la exposición de los elementos comunes presentes en las respuestas que brindaron los estudiantes entrevistados.

Análisis temático: Experiencias universitarias en contextos académicos

1º Experiencia: Experiencia de aprendizaje en el aula universitaria (experaula)

Se analizaron las vivencias académicas que sucedieron en momentos en que los estudiantes participaron en actividades de aprendizaje en el aula universitaria, ocasión en que los entrevistados interactuaron con los pares universitarios y/o con sus profesores. De manera que, mientras el profesor explicaba contenidos, entregaba

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

instrucciones, evaluaba las tareas y/o exposiciones; los aprendices realizaron intervenciones (interrogantes, aclaraciones, comentarios, etc.), presentaron sus trabajos (exposiciones), etc. (ver anexo 3)

El análisis incorpora los elementos de la dimensión social e individual que componen la IdA; en consecuencia, se puede apreciar el impacto que tienen las actuaciones de los profesores y/o pares universitarios sobre la reconstrucción de la IdA en estudiantes que -mediante su participación en entrevistas individuales- recordaron experiencias académicas y no académicas que fueron catalogadas como significativas, debido a su contribución en la reconstrucción de la IdA.

A continuación, se presenta el análisis temático elaborado mediante el estudio de siete experiencias universitarias. Si bien en apartados anteriores se indicó que ocho estudiantes participaron en las entrevistas, en esta categoría no se encontraron datos útiles para responder a los objetivos de esta investigación en todas las entrevistas.

El motivo por el que se decidió tomar en cuenta el contenido de una menor cantidad de entrevistas, se debe a que la información presentada en aquella que fuera excluida aludía principalmente a situaciones de carácter religioso que, si bien eran interesantes, se hacía difícil distinguir entre los elementos del relato su relación con la reconstrucción de la IdA. No obstante, en otras experiencias si fueron incluidas las experiencias de los ocho participantes.

Con la finalidad de analizar las relaciones encontradas entre las experiencias de aprendizaje y los elementos que configuran la construcción de la IdA, se presentan los resultados organizados de acuerdo a los elementos que componen la IdA (ver anexo 2).

En el 86% de las situaciones analizadas profesores y pares universitarios proporcionaron ayudas educativas (clarificación de interrogantes, recomendaciones,

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

etc.) y AdR, ambos orientados a la valoración de las tareas académicas (exposiciones, trabajos de investigación, etc.) realizadas por los entrevistados en su rol de aprendices.

Las situaciones analizadas, en su condición de experiencia de aprendizaje que sucediera en el contexto universitario, destacan como una base fundamental para la detección y análisis de los elementos que componen la IdA que pasamos a detallar en los siguientes sub-apartados.

Otros significativos

En las experiencias analizadas se encontró que los profesores y pares universitarios que interactuaron con el entrevistado, realizaron acciones que fueron relevantes para los procesos asociados a la reconstrucción de la IdA en los estudiantes.

En este escenario, tanto profesores como estudiantes proporcionaron AdR, retroalimentación, ayudas educativas y valoraron el trabajo académico logrado por la mayoría de los entrevistados, lo que favoreció el aumento de la autoeficacia y la integración académica de los entrevistados que relataron sus experiencias universitarias las que, por una parte, llevaron al aprendiz a percibirse como un estudiante más competente, y por otra, favorecieron sus intenciones de permanecer y completar los estudios universitarios.

Actos de reconocimiento y sentido de reconocimiento

En las situaciones analizadas se encontraron conexiones entre la experiencia universitaria, AdR y SdR; por lo tanto, los AdR fueron detectados como situaciones en que los pares universitarios y los profesores proporcionaron a los estudiantes: (1) ayudas educativas y (2) valoraron la calidad del trabajo realizado por el estudiante. Este tipo de situaciones dejaron efectos sobre la reconstrucción de la percepción acerca de sí

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

mismo como aprendiz (autoeficacia) e influyeron en la integración académica lograda por los estudiantes que participaron en las entrevistas (ver tabla 8).

Las ayudas educativas, detectadas en el 43% de las experiencias, equivalen a situaciones en que profesores y/o compañeros de curso (como otros significativos) atendieron consultas realizadas por los entrevistados en su rol de estudiantes, y les proporcionaron explicaciones personalizadas acerca de los contenidos de las asignaturas. Con respecto a la valoración del trabajo realizado por el alumnado, en el 71% de las experiencias analizadas los otros significativos reconocieron la calidad de las labores desarrolladas por el aprendiz y sus habilidades académicas.

Entre los efectos observados en el SdR, se encontró que en el 86% de las experiencias los AdR favorecieron la autoeficacia y la integración académica lograda por los entrevistados. La evolución de la autoeficacia se manifestó mediante el aumento de la confianza y seguridad en los productos logrados por el aprendiz, en el aumento del esfuerzo y la motivación para la realización de tareas académicas, la disminución del miedo a cometer errores, aumento de la participación en las actividades académicas y las interacciones con los pares universitarios.

En el 43% de las experiencias se detectaron situaciones en que los otros significativos retroalimentaron al entrevistado, en este caso los profesores criticaron tanto la metodología como la calidad del trabajo realizado por los estudiantes. Sin embargo, durante el transcurso de la experiencia se modificó la dinámica descrita, pues las críticas se fueron transformando en recomendaciones, en ayudas académicas que facilitaron y mejoraron el desempeño de los estudiantes; además estos actores terminaron valorando las contribuciones de los alumnos en la medida que mostraron mejoras relacionadas con su desempeño académico.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Con este tipo de situaciones se detectan efectos diferenciados en la retroalimentación inicial y en la posterior ayuda de tipo académico. De manera que, al inicio de la experiencia se aprecia que la autoeficacia disminuye producto de la retroalimentación; pero durante el transcurso de la experiencia se identificaron ayudas académicas que motivaron a los estudiantes a mejorar sus estrategias de estudio e integración académica.

Presentamos a continuación un cuadro resumen con información acerca de la relación entre los AdR y el SdR detectado en las experiencias analizadas (ver tabla 8).

Tabla 8. Actos y sentido de reconocimiento en el aula universitaria

DIMENSIÓN SOCIAL: AdR: 100%	DIMENSIÓN INDIVIDUAL: SdR
<p>1° Ayudas educativas dirigidas al estudiante. (43%)</p> <ul style="list-style-type: none">- Profesores que atienden las consultas de los estudiantes y realizan explicaciones personalizadas.- Compañeros de curso que explican los contenidos a sus compañeros (tutoría entre pares). <p>2° Otros significativos que valoran la calidad del trabajo realizado por el aprendiz. (71%)</p> <ul style="list-style-type: none">- Pares universitarios que valoran la calidad del trabajo y reconocen las habilidades de aprendizaje en el entrevistado.- Profesores que valoran la calidad del trabajo realizado por el estudiante.	<p>1° Favorece la autoeficacia. (100%)</p> <ul style="list-style-type: none">- Aumenta la confianza y seguridad en los productos logrados.- Aumenta el esfuerzo y la motivación para realizar las tareas académicas.- Disminución del miedo a cometer errores. <p>2° Favorece la integración académica. (86%)</p> <ul style="list-style-type: none">- Aumento de la participación en las actividades de las asignaturas y las interacciones con los pares universitarios.- Favorece la permanencia.
<p><u>RETROALIMENTACIÓN:</u></p> <p>1° Proporcionada por profesores: (43%)</p> <ul style="list-style-type: none">- Críticas orientadas a la metodología y calidad del trabajo logrado por el estudiante.- Recomendaciones para que el estudiante mejore su desempeño en la resolución de problemas matemáticos. <p>2° Proporcionada por pares universitarios: (57%)</p> <ul style="list-style-type: none">- Recomendaciones para facilitar la resolución de problemas matemáticos, valoran las contribuciones del estudiante.	<p>3° Efectos diferenciados de la retroalimentación y las ayudas educativas. (57%)</p> <ul style="list-style-type: none">- La autoeficacia disminuye producto de la retroalimentación, fueron críticas orientadas a las metodologías de trabajo del estudiante.- Durante el transcurso de la experiencia universitaria, se identificaron ayudas educativas que motivaron a los estudiantes a mejorar sus estrategias de estudio, la integración académica y la continuidad en los estudios.

Fuente. Elaboración propia

Percepción de sí mismo como aprendiz y sentimientos asociados a la experiencia universitaria

Los sentimientos positivos -presentes en el 100% de los relatos- fueron detectados cuando los entrevistados manifestaron que luego de interactuar, tanto con sus profesores como con sus compañeros en las actividades de aprendizaje, se sintieron más seguros, autónomos y se incrementó el autocontrol emocional (ver tabla 9).

Es así que en el 71% de las experiencias, se observó un mayor sentido de autoeficacia pues el estudiante se autodefinió como un aprendiz más competente; este tipo de vivencias llevó al alumnado a incrementar su participación en las actividades de aprendizaje del aula y a confiar en sus habilidades académicas. En cambio, en el 29% de las experiencias se detectó la disminución en la confianza en las propias habilidades académicas (autoeficacia) de los estudiantes entrevistados.

La disminución de la autoeficacia se relaciona con el grado de dificultad de la tarea junto con la retroalimentación recibida; fueron situaciones en que el aprendiz fue criticado por el método utilizado para resolver los problemas matemáticos. Sin embargo, en la medida que hay un cambio en la dinámica de las relaciones interpersonales, los efectos negativos tienden a ser rectificadas.

Los sentimientos negativos se caracterizan por aspectos; tales como, miedo a no entender los contenidos de la clase ni obtener los resultados esperados, frustración y desánimo ante la posibilidad de cometer errores. Sin embargo, durante el transcurso de las experiencias relatadas, a medida que los aprendices recibieron ayudas académicas y AdR, en que los otros significativos valoraron el desempeño del alumnado en las actividades académicas, fueron surgiendo sentimientos positivos.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En síntesis, los procesos descritos acerca de la reconstrucción de la IdA dependen en gran parte de las dinámicas asociadas a los AdR, SdR y sentimientos vinculados con la experiencia vivenciada; por lo tanto, estamos ante un conjunto de elementos y procesos que dependen tanto de las interacciones como de las reflexiones personales.

En la tabla 9 presentamos un resumen con las actuaciones que llevaron a cabo los otros significativos (pares universitarios y profesores) y los efectos sobre la percepción de sí mismo como aprendiz.

Tabla 9. Influencia de los otros significativos sobre los sentimientos y la percepción de sí mismo

DIMENSIÓN SOCIAL: Otros significativos	DIMENSIÓN INDIVIDUAL: Percepción de sí mismo
PARES UNIVERSITARIOS: (100%) <ul style="list-style-type: none">- AdR.- Retroalimentación.- Ayudas educativas.- Valoración del trabajo académico. PROFESOR: (71%) <ul style="list-style-type: none">- AdR.- Retroalimentación.- Ayudas educativas.- Valoración del trabajo académico.	PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO: (100%) <ul style="list-style-type: none">- Aumento de la confianza en habilidades académicas (autoeficacia; aprendiz competente) y participación en las actividades de aprendizaje en el aula; consecuencia de las ayudas académicas y los resultados obtenidos. (71%)- Disminución de la confianza en habilidades académicas (autoeficacia), producto del grado de dificultad de las tareas y la retroalimentación en la que se critica el método utilizado por el aprendiz para resolver problemas matemáticos. (29%) <p>De sentimientos negativos a positivos: sentimientos negativos al inicio de la experiencia. Una vez que el aprendiz recibe las ayudas académicas y/o el reconocimiento por sus actos, los sentimientos se van transformando en positivos. (86%)</p> <ul style="list-style-type: none">- Sentimientos negativos: miedo a cometer errores y no obtener los resultados esperados, desánimo producto de la carencia de habilidades académicas y frustración al no entender los contenidos de la clase. (86%)- Sentimientos positivos: luego de recibir ayudas académicas; control emocional, seguridad y confianza. (100%)

Fuente. Elaboración propia

Motivos y aprendizajes asociados a las experiencias universitarias

Respecto a los motivos asociados a los relatos, -detectados en el 57% de las experiencias universitarias de los estudiantes- encontramos metas orientadas a incrementar sus esfuerzos en las tareas de estudio, resolver dudas durante las clases presenciales, solicitar ayudas académicas, mejorar estrategias de aprendizaje e interactuar más con los pares universitarios.

Estas metas llevaron a los estudiantes a superar dificultades académicas, a una mayor comprensión de los contenidos de la clase, al aumento de la confianza en sí mismo como aprendiz, al logro del aprendizaje autónomo y al incremento de las intenciones de permanecer en la carrera.

El aprendizaje es un elemento presente en todas las experiencias universitarias que reconstruyeron los entrevistados. Se analizaron situaciones en que los estudiantes aprendieron a realizar preguntas en público, solicitar ayudas académicas, realizar exposiciones ante sus compañeros, mejoramiento de hábitos de estudio (aprendizaje de estrategias de estudio, esfuerzo, etc.) y autocontrol emocional ante situaciones académicas frustrantes.

Experiencias clave de aprendizaje y puntos de inflexión

Fueron elementos decisivos para la construcción de la IdA -detectados en el 86% de las experiencias universitarias-. Observándose que las ECA se vincularon con un cambio de la trayectoria en la vida académica de los estudiantes (punto de inflexión).

El punto de inflexión en las experiencias universitarias tiene su origen en las características de entrada que tenían los estudiantes al momento de relatar sus vivencias, pues al inicio no se atrevían a aclarar sus dudas y tenían miedo a cometer errores. Una vez que recibieron ayudas educativas, se logró un cambio en la trayectoria académica de

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

los aprendices, que en este caso concreto tuvo implicancias que favorecieron tanto la integración académica como la percepción acerca de sí mismo como aprendiz competente.

La ECA fue identificada cuando el reconocimiento que recibieron los estudiantes tuvo un impacto favorable para el aumento de la autoeficacia, las expectativas vocacionales, el control de la ansiedad y la generación de sentimientos positivos. Esta experiencia quedó en evidencia cuando los aprendices percibieron que mejoraron su desempeño al exponer en público, que realizaron consultas y/o comentarios ante sus compañeros y profesores mientras se desarrollaron las actividades de aprendizaje en el aula, etc.

El análisis de las experiencias universitarias situadas en las actividades de aprendizaje que se llevaron a cabo en el aula, permiten inferir que los AdR en la medida que se expresan como ayudas académicas y valoraciones del desempeño mostrado por los estudiantes, forman parte de las ECA asociadas a cambios en la trayectoria de los aprendices y en la reconstrucción de la percepción de sí mismo como aprendiz.

Las trayectorias logradas se relacionan, en términos generales, con el aumento de la autoeficacia y de la integración académica. Con esto podemos afirmar que, en las experiencias analizadas se detectaron situaciones en que las interacciones académicas, mediadas por los AdR descritos en este apartado, tuvieron un impacto que favoreció la reconstrucción de la percepción de sí mismo como un aprendiz más competente.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En la tabla 10 se presenta un cuadro analítico que representa la relación entre las actuaciones de profesores y pares universitarios, y su influencia sobre puntos de inflexión que se transformaron en una ECA que influyó en la reconstrucción de la IdA.

Tabla 10. Experiencias clave de aprendizaje y puntos de inflexión

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN INDIVIDUAL
Experiencias: (social) - Profesor que proporcionó ayudas académicas y reconocimiento por el desempeño del estudiante en las actividades del aula (realizar exposiciones). (43%) - Pares / compañeros de curso que proporcionaron ayudas académicas y reconocieron la calidad del trabajo expuesto por el entrevistado. (57%)	ECA / punto de inflexión: (86%) Ayudas académicas recibidas: - Disminuye el miedo a cometer errores y realizar preguntas de los contenidos en público, aumentan las intervenciones en las actividades del aula y, en consecuencia, se favorece la integración académica de los entrevistados en su contexto. Reconocimiento recibido: - Aumenta la autoconfianza en las propias capacidades (autoeficacia: como estudiante y futuro profesor), sentimientos positivos que favorecieron el control de la ansiedad y el desempeño al exponer en público.

Fuente. Elaboración propia

A continuación, exponemos una selección con extractos de las entrevistas que fueron analizadas, representan el producto del análisis temático que facilitó la organización de la información y la interpretación de los hechos narrados por los entrevistados. Los elementos de la IdA se clasificaron en tres categorías; experiencias de aprendizaje en el aula universitaria, AdR y SdR, sentimientos y percepción de sí mismo como aprendiz.

En la tabla 11 se exponen partes de las entrevistas que fueron seleccionadas y codificadas para realizar el análisis de datos. Los elementos de la IdA incorporados en esta parte fueron: (1) experiencia académica en aula de clases (2) motivos asociados a la experiencia, (3) ECA, y (4) aprendizaje.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 11. Experiencia de aprendizaje en el aula universitaria (Experiencia 1°)

E	Experiencia académica en aula de clases, mientras se desarrolla una actividad de aprendizaje	Motivos asociados a la experiencia	Experiencia clave de aprendizaje	Aprendizaje
1	<p>(1) ¶340: (...) yo tenía dificultades de entender algo y como que él (el profesor) tuvo la disponibilidad de ayudarme y explicar todo de nuevo...</p> <p>(2) ¶165: Si, me ayudaron a hacer el ejercicio (compañeros de curso) ...en lo que me equivocaba igual decían, entonces al final aprendimos y después de la clase volvimos a hacer el ejercicio y todo.</p>	<p>¶433: Debería atreverme más a hacer mis consultas, porque me reprimo más donde no tengo como tanta confianza de atreverme de hablar, o a preguntar cosas. ¶438: Yo creo que más en el futuro puede que me atreva más ya a preguntar (...) de partida ya estoy como sintiendo más confianza en mí de atreverme a preguntar las cosas.</p>	<p>(1) ¶462: Si, ahora como que ya me atrevo más a preguntarle (profesores), porque sé que van a tener una disposición más grata de ayudarme, o sea es como no tenerle como miedo si me van a explicar o no...</p>	<p>(1) ¶388: Eeh que tenía que atreverme a preguntarle porque él estaba dispuesto a ayudarnos, entonces es como que brindó más confianza en que él si nos podía ayudar.</p>
2	<p>(1) ¶74: (...) el profesor me dijo que estaba malo el método que yo estaba ocupando y no (...) eso me bajó bastante la autoestima para la carrera...</p> <p>(2) ¶101: (...) le pedí más ayuda al profesor, que me explicara el método de... para llevarlo a cabo el ejercicio...</p>	<p>(1) ¶117: Es que más que nada fue el profesor que me dijo: "usted, pase a hacer el ejercicio". (Instrucción del profesor).</p>	<p>(1) ¶230: Si, porque al principio (...) tenía como un poco de miedo al equivocarme (...) ahora no, porque ya me acostumbré y ahora pasar a la pizarra (...) mis compañeros ayudando, siempre nos ayudamos...</p>	<p>(1) ¶124: Que cualquiera se puede equivocar;</p> <p>(2) hay que estar dispuesto a aprender cómo se hace.</p>
6	<p>(1) ¶32: (...) Eeeh uno de los chicos que estaba ahí también evaluando (...) me dijo que a pesar que no estaba todo correcto lo que yo decía eeh convencía, tenía la facilidad de al hablar a las otras personas las podía eeh atraer, y eso para mí significó mucho.</p>	<p>(1) ¶182: ...quiero conseguir algo (...) sin importar los obstáculos que vaya a tener puedo.</p> <p>(2) ¶358: ...después de lo que me dijo mi compañero me propuse estudiar más para poder aprender mucho más cosas; ¶373: ...resolver las dudas que tengo para así poder aprender más (...)</p>	<p>(1) ¶358: ...después de lo que me dijo mi compañero me propuse estudiar más para poder aprender muchas más cosas...</p> <p>(2) ¶198: (pares de la carrera) no hubieran estado ahí, quizás me hubiera quedado desanimado y en este momento estaría de muy mala gana siguiendo la carrera...</p>	<p>(1) Aprendizaje orientado a mejorar sus estrategias de estudios.</p>

Fuente. Elaboración propia

Los elementos de la IdA contenidos en la tabla 12 fueron: (1) AdR; (2) retroalimentación; (3) SdR; y (4) otros significativos.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 12. Actos y sentido de reconocimiento vinculados con una actividad de aprendizaje (Experiencia 1°)

E	Actos de reconocimiento	Retroalimentación	Sentido de reconocimiento	Otros significativos
1	(1) ¶340: Él (el profesor) tuvo la disponibilidad de ayudarme y explicar todo de nuevo, como una manera de ayudarnos más.		(1) ¶418: ... por miedo yo no me atrevía a pedir, entonces igual valoré mucho eso, que se haya detenido y me haya explicado lo que yo no me atrevía a preguntar. (2) ¶855: (...) me atrevo más a opinar... ¶869: (...) me siento más segura, porque siento que lo que dije no estaba mal, (...)	(1) ¶185: ...recordar que estaba el apoyo de mis compañeros y todos, el profe (...) ¶418: quedé como más sorprendida que él (el profesor) haya llegado con la disponibilidad de que le preguntaran.
2	(1) ¶105: Nos explicó el ejercicio (profesor). (2) ¶209: Me dijeron (compañeros de curso) que (...) tenía la habilidad de aprenderme las cosas más que nada.	(1) ¶74: ...el profesor me dijo que estaba malo el método que yo estaba ocupando y no... (2) ¶197: (los compañeros de curso) ...que hacía los ejercicios muy rápido, que debería hacer más lento los pasos... (3) ¶211: ...me dijo que empezara a repasar más la materia para que no me fuera a equivocar de nuevo otra vez.	(1) ¶74: Eso me bajó bastante la autoestima para la carrera, (2) pero después fui aprendiendo de a poco y (...) (3) ¶217: (...) ahora (...) cuando paso a la pizarra a hacer algún ejercicio, no lo hago tan rápido como antes (...) tomo en cuenta los consejos de los profesores tanto como de mis compañeros.	Profesor y compañeros de curso.
6	(1) ¶289: ...yo sonaba convincente, (...) lograba atraer la atención de las personas y algún momento lograba convencerlo. (Un compañero universitario valora el desempeño de E6). (2) Gestos, comentarios emitidos por el profesor que indican que no todo está correcto...	(1) ¶32: ...él (par universitario) me dijo que a pesar que no estaba todo correcto, lo que yo decía eeh convencía, tenía la facilidad de al hablar a las otras personas las podía eeh atraer. (2) Comentarios y actos realizados por el profesor, estaban orientados a realizar una crítica, el entrevistado otorgó mayor importancia a las intervenciones de su compañero.	(1) ¶32: ...para mí significó mucho (...) me demuestra que si puedo y si soy capaz de ser profesor (...) ¶88: Si, como que me dio a entender que servía para lo que estaba estudiando. (2) ¶345: ...cambios en la motivación para poder hacer las cosas (...) intento hacer las cosas lo mejor que pueda, poniendo mucho más empeño, mucho más esfuerzo (...)	(1) ¶227: ...no pensé en abandonar porque no quería defraudar a la gente. ¶234: Familia, amigos, personas que tenían puestas las esperanzas en mí... (2) Compañeros de curso, en especial el par universitario que valoró el desempeño de E6, fue esencial para la reconstrucción de la IdA.

Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

La tabla 13 contiene los siguientes elementos: (1) sentimientos vinculados a la experiencia; (2) percepción de sí mismo como aprendiz; y (3) AdR orientados a las acciones de otro significativo.

Tabla 13. Sentimientos y percepción de sí mismo vinculados con una actividad de aprendizaje (Experiencia 1°)

E	Sentimientos vinculados a las experiencias	Percepción de sí mismo como aprendiz	AdR orientados a las acciones de otro significativo
1	(1) ¶418: ...sorprendida que él (el profesor) haya llegado con la disponibilidad de que le preguntaran (...) él se dio cuenta que yo necesitaba ayuda y por miedo yo no me atrevía a pedir...	(1) ¶478: ...tengo más confianza en mí y como que me atrevo a aclarar mis dudas. ¶492: ... me ha cambiado, ya me hace sentirme como más segura y de opinar más.	(1) ¶418: quedé como más sorprendida que él (el profesor) haya llegado con la disponibilidad de que le preguntaran (...) ¶457: ...no cualquier profesor (...) está dispuesto a explicarlo todo de nuevo.
2	(1) ¶169: Me sentí mal en principio porque el ejercicio estaba malo... (2) ¶177: Me sentí mejor (...) al aprender me fue más fácil después pasar la situación...	¶74: ...el profesor me dijo que estaba malo el método que yo estaba ocupando y no... eso me bajó bastante la autoestima para la carrera, pero después fui aprendiendo de a poco y... ahora ya le tomé el ritmo a la carrera, entiendo más la materia, mucho más que antes.	
6	(1) ¶149: ...al llegar aquí había cosas que yo no conocía y que se daban por aprendidas (...) me tiró para abajo. ¶207: ...estaba muy desanimado (...) yo sentía que no podía lograrlo y la meta era muy grande. (2) ¶241: Después de la exposición me relajé mucho... ¶242: (...) al terminar la clase me sentí triste por el tema de la exposición, pero al mismo tiempo muy contento.	(1) ¶256: En el tema de responsabilidad (...) antes preparaba las cosas con muy poca anticipación (...) pero ahora (...) las estoy haciendo con más anterioridad. (2) ¶303: ...no soy una persona que tenga el autoestima muy alta (...) estoy trabajando en eso; en tratar de convencerme (...) que yo puedo. (3) ¶365: ...antes era muy callado en la clase en el momento de hacer preguntas (...) ahora ya cuando tengo dudas las consulto... ¶366: También estoy más participativo. ¶399: Haber, yo siempre he tenido la facilidad de que yo las cosas eeeh las aprendía en la clase, no necesitaba repaso, me confiaba de eso.	

Fuente. Elaboración propia

Presentamos una síntesis con el análisis de los elementos de la IdA detectados en un conjunto de actividades de aprendizaje en el aula universitaria, mientras los estudiantes y sus profesores interactuaron en diversas actividades (ver figura 10).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Figura 10. Identidad de aprendiz en una experiencia aprendizaje en el aula universitaria

Experiencias de aprendizaje en el aula: Participación de los estudiantes en el transcurso de las actividades de aprendizaje del aula universitaria. Mientras el profesor explicaba contenidos, entregaba instrucciones, revisaba tareas, evaluaba las tareas y/o exposiciones; los aprendices realizaron intervenciones (interrogantes, aclaraciones, comentarios, etc.), presentaron sus trabajos (exposiciones), etc.



Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

2º Experiencia: Experiencia de aprendizaje grupal (expergrupo)

Participación de los estudiantes en actividades de aprendizaje colaborativo/cooperativo que se realizaron mientras se prepararon para una exposición, trabajo grupal, tareas, evaluaciones, etc. Las actividades se llevaron a cabo en espacios tales como: aula, biblioteca y sala de estudio de la universidad. Al igual que en la experiencia anterior, si bien se realizaron ocho entrevistas fueron siete las que aportaron información útil para responder a los objetivos de esta investigación (ver anexo 2).

Se analizaron 7 experiencias de aprendizaje grupal; 5 (71%) se orientaron a situaciones en que los estudiantes proporcionaron y/o recibieron ayudas educativas mientras se preparaban para una evaluación o respondían a una de sus tareas; los 2 restantes (29%) se relacionaron con la coordinación de las actividades de aprendizaje, mientras los aprendices preparaban los insumos para responder a las exigencias de sus respectivas asignaturas.

Con la finalidad de analizar las relaciones encontradas entre las experiencias de aprendizaje y los elementos que configuran la construcción de la IdA. Se presentan los resultados organizados de acuerdo a los elementos de la IdA.

Objetivos, metas y aprendizaje en las experiencias universitarias

Respecto a los objetivos y las metas que se relacionan con las intenciones y expectativas de los entrevistados, en 71% de las experiencias los estudiantes manifestaron objetivos orientados a proporcionar y recibir ayudas educativas al interactuar con los pares; los objetivos declarados llevaron a los aprendices a la búsqueda de metas orientadas al aprendizaje y al rendimiento.

Entre las metas orientadas al rendimiento, destacó el entregar una tarea en un corto periodo de tiempo, obtener altas calificaciones y graduarse como profesor; en las

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

metas de aprendizaje, se realizaron las actividades académicas con la finalidad de percibir que es logrado el dominio teórico y/o práctico de los contenidos de las asignaturas.

Respeto a los aprendizajes obtenidos de las experiencias universitarias; el 71% de los estudiantes entrevistados señalaron que era importante aprender a proporcionar ayudas educativas, enseñar al grupo de pares y trabajar en equipo; el 57% destacó la importancia de aprender a solicitar ayudas educativas y considerar las opiniones emitidas por los profesores y los compañeros de curso; para el 14% fue relevante aprender a utilizar el horario de consulta ofrecido por los profesores y expresar su opinión en clases.

Actos y sentido de reconocimiento

Para los efectos del análisis temático se tomaron en cuenta los contenidos de seis entrevistas, pues las características de sus contenidos facilitaron tanto la detección como el análisis de los elementos que componen la IdA. Encontrándose una estrecha relación entre las dimensiones AdR y SdR, fueron situaciones en que los estudiantes relataron experiencias en que profesores y/o compañeros de curso reconocieron la participación, ayudas y logros del entrevistado en las actividades de aprendizaje (ver anexo 2).

- Profesores y/o pares universitarios valoraron el desempeño de los estudiantes en las actividades de aprendizaje

Entre las experiencias analizadas se distinguieron situaciones en que los estudiantes debían trabajar en equipo para responder a sus labores de estudio; en el 50% se detectaron AdR en que los compañeros de curso valoraron la calidad de los productos logrados por el entrevistado (exposiciones claras y precisas), esto llevó al incremento de

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

la participación tanto del entrevistado como sus compañeros de curso en las actividades de aprendizaje colaborativo.

Las actuaciones de los profesores también fueron relevantes para comprender la relación entre los AdR y el SdR; pues en la medida que los docentes valoraron la calidad de los productos logrados por el entrevistado y los logros del equipo, motivaron a los estudiantes a mantener las actividades de enseñanza-aprendizaje orientadas a sus compañeros de curso, este tipo de situaciones se encontraron en el 33% de las experiencias analizadas.

En el 67% de las experiencias, los estudiantes manifestaron que en la medida que su participación en actividades de aprendizaje fue reconocida por los otros significativos (profesores y pares universitarios), aumentó su seguridad en las propias habilidades académicas; por lo tanto, el SdR se asocia con el aumento de la autoeficacia y las habilidades académicas.

Con este tipo de experiencias universitarias el SdR se modifica de manera dinámica mediante procesos de co-construcción y reconstrucción de la representación acerca de sí mismo como aprendiz. La co-construcción relacionada con las interacciones académicas que tanto profesores como los compañeros de curso sostuvieron en las experiencias de aprendizaje, y la reconstrucción con las reflexiones y sentimientos del entrevistado acerca de sus vivencias y la percepción de sí mismo como aprendiz.

- **Profesores y/o pares universitarios valoraron las ayudas educativas que brindaron los estudiantes.**

En el 83% de las experiencias universitarias se encontró que los otros significativos (profesores y/o compañeros de curso) valoraron las ayudas educativas que los entrevistados, en su rol de estudiantes, brindaron a sus compañeros de curso. Fueron

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

situaciones que influyeron en la reconstrucción de la percepción de sí mismos como aprendices; de manera que los entrevistados percibieron un incremento de sus habilidades y competencias académicas, lo que tuvo implicancias en una mayor capacidad para enseñar, aprender y controlar las emociones en situaciones académicas de mayor estrés.

En síntesis, producto de los AdR recibidos luego de brindar ayudas educativas a un grupo de pares universitarios, los entrevistados percibieron que aprendieron de mejor manera que los compañeros de curso, desarrollaron mayor confianza y seguridad en sus habilidades para aprender y enseñar, aumentó la participación en las actividades de aprendizaje y lograron proyectarse como futuros profesionales en la enseñanza de las matemáticas.

En la tabla 14 se expone el análisis específico de las relaciones observadas entre los AdR y SdR.

Tabla 14. Actos y sentido de reconocimiento en la experiencia de aprendizaje grupal

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN INDIVIDUAL
AdR: Pares universitarios (50%) y profesores (33%) que valoraron los logros alcanzados por los estudiantes en las actividades de aprendizaje colaborativo.	SdR: Mayor seguridad en las habilidades académicas. (67%)
AdR: Reconocimiento que recibieron los estudiantes, debido a la calidad de las ayudas educativas que proporcionaron a sus compañeros de la universidad. - Los compañeros manifestaron que: la calidad de las explicaciones proporcionadas por el entrevistado es superior a las entregadas por los alumnos ayudantes de la carrera. - Brindar y recibir ayudas académicas: incrementa la seguridad en las habilidades académicas en el alumnado que las recibe y en aquel que las proporciona.	SdR: Construcción de significado como aprendiz competente. - Aumento de la confianza y seguridad en las habilidades académicas. - Aumentar el interés por aprender y enseñar. - Valorar los resultados obtenidos y el esfuerzo invertido en las tareas académicas. - Liderar equipos de trabajo. - Comprobar que estudia una carrera coherente con sus capacidades e intereses. - Percibe que aprende de mejor manera que los compañeros de curso. - Incremento de la seguridad en sí mismo, aumento de la autoeficacia.

Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Percepción de sí mismo como aprendiz y sentimientos asociados a la experiencia universitaria.

Se analizaron 7 (100%) situaciones en las que se encontraron relaciones entre los sentimientos vinculados a la experiencia de aprendizaje y la percepción de sí mismo como aprendiz (ver tabla 15). Los sentimientos positivos estuvieron presentes en el 86% de los relatos, encontrándose sentimientos positivos, tales como: alegría, felicidad, empatía y gratificación.

- **Sentimientos positivos afines con las ayudas educativas**

Estaban presentes en situaciones en que el entrevistado, en su rol de estudiante (par universitario) proporcionó ayudas académicas y apoyo emocional a los compañeros que solicitaron su orientación. Los entrevistados experimentaron este tipo de sentimientos al percibir que sus compañeros aprendieron los contenidos y obtenían buenas calificaciones producto de lo que ellos les enseñaron.

- **Sentimientos positivos asociados a las actividades de aprendizaje colaborativo**

En la medida que las actividades de aprendizaje colaborativo se relacionaron con sentimientos positivos, los aprendices se sintieron más cómodos mientras estudiaban o trabajaban con sus compañeros de curso. De manera que los entrevistados asociaron este tipo de situaciones con sentirse bien al percibir que aprendieron en las actividades académicas y comodidad al desarrollar labores que están bajo el control del equipo.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 15. Percepción de sí mismo como aprendiz y sentimientos asociados a la experiencia de aprendizaje grupal

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN INDIVIDUAL
<p>Sentimientos positivos (86%) Vinculados con las ayudas de tipo académico y emocional proporcionadas por el entrevistado en las actividades de aprendizaje colaborativo, y al observar que sus compañeros aprenden.</p>	<p>Alegría, gratitud, empatía y felicidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al enseñar y ver que sus compañeros aprenden los contenidos de la clase. - Al estudiar junto a sus compañeros de curso. - Al percibir que se aprende. - Comodidad al llevar a cabo labores que están bajo el control del equipo. - Asombro al percibir que puede liderar un equipo.
<p>Sentimientos positivos (57%) Producto de las actividades de aprendizaje colaborativo.</p>	
<p>Desarrollo de competencias académicas (57%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediadas por las interacciones académicas. Relacionada con la entrega de ayudas académicas a los compañeros de curso, y el aprendizaje de los contenidos de la clase mientras estudia con ellos. - Incremento de las competencias académicas. Cuando los compañeros de curso valoran las aportaciones del entrevistado y le solicitan ayudas para estudiar. 	<p>Incremento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para enseñar a los compañeros de curso: proporcionar explicaciones, enseñar procedimientos, etc. - Capacidad para aprender, aprovechando los momentos en que se trabaja como equipo: atender las explicaciones, sugerencias y ejemplos proporcionados por otros significativos. - Control emocional: logra controlar su ansiedad ante preguntas formuladas por sus profesores. - Liderazgo: capacidad para organizar las tareas del equipo y el producto logrado.

Fuente. Elaboración propia

Presentamos parte de las entrevistas en que participaron los estudiantes, mediante el análisis de sus relatos se logró contribuir al estudio de los componentes de la IdA situado en experiencias de aprendizaje colaborativo. Los elementos de la IdA se dividieron de acuerdo a 3 categorías: experiencia de aprendizaje en el transcurso de una actividad grupal, AdR y SdR, sentimientos y percepción de sí mismo como aprendiz.

En la tabla 16 se exponen partes de las entrevistas que fueron seleccionadas y codificadas para realizar el análisis de datos. Los elementos de la IdA incluidos en esta sección fueron: (1) experiencia de aprendizaje en el transcurso de una actividad académica grupal; (2) motivos asociados a la experiencia; (3) aprendizaje y ECA.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 16. Experiencia de aprendizaje en el transcurso de una actividad grupal, dentro o fuera del aula (Experiencia 2º)

E	Experiencia de aprendizaje en el transcurso de una actividad académica grupal	Motivo asociado a la experiencia	Aprendizaje y ECA
1	<p>(1) ¶43: Es que cuando con nuestros compañeros, de repente, todas las semanas nos reunimos a estudiar (...) nadie nos obliga a ayudarnos, pero nosotros nos quedamos...</p> <p>(2) ¶178: Es como (...) al menos para mí fue como gratificante de poder ver que ellos ya entendían y de que se fueron como más contentos, ya no sentían tanta inseguridad como antes.</p>	<p>(1) ¶196: Eso es lo que más me motiva ayudarlos porque al final como que me identifico y los entiendo de que se sienten inseguros porque yo igual soy más o menos insegura de las cosas. (2) ¶202: El poder ayudarlos (...) uno se da cuenta de lo que sabe si está bien, entonces es como que brinda más seguridad.</p>	<p>(1) ¶208: Eem que es importante ayudar (...)</p> <p>(2) uno igual se siente más como mejor de poder ayudar a los demás...</p> <p>(3) ¶293: ...lo que pienso yo lo escucho al final en ellos, o sea siento al final que me entero de lo que estaba mal, estaba bien.</p>
5	<p>(1) ¶129: Me acuerdo de una que pasó a fin de semestre, estábamos estudiando para los certámenes finales de fundamentos. ¶133: Y como que estaba un poco complicada (...) entonces ahí (estudiando en la biblioteca) estábamos nosotros y llegaron, llegaron más compañeros que empezaron a hacer preguntas y empezaron a resolver en las salas de audiovisual las guías y todo (...)</p>	<p>(1) ¶173: En ese momento yo tenía pasado el ramo, entonces quería como ayudar un poco, porque yo no me iba a quedar, pero me pidieron que me quedara un rato.</p>	<p>(1) ¶179: ...buscar otras prácticas para explicarles o usar ejemplos cotidianos para tratar que entiendan los conceptos y puedan aplicarlos (los compañeros de curso).</p> <p>(2) ¶217: Si, todo esto como que me ayudó aprender a ir a la hora de consulta, a preguntarle o, si algo no me parece dar mi opinión que hay método más fácil de hacerlo, algo así.</p>
6	<p>(1) ¶499: ...cuando me pidieron que yo les ayudara y les enseñara cómo se hacían las cosas (...) ahí me percaté de que aprendía más rápido que el resto (...) ¶517: ...también anteriormente en el liceo, en el otro instituto, mis compañeros me pedían ayuda...</p>	<p>(1) ¶508: ...tiene que ver con el tema de por qué quiero ser profesor, a mí me gusta enseñar, me gusta que las personas aprendan y que se sientan bien con las cosas que aprenden, (2) sobre todo si son cosas que yo les enseño (...)</p> <p>(3) ¶517: ...también me gustaba enseñarles, porque así yo repasaba...</p> <p>EXP. CLAVE: (1) ¶483: ...cuando me empiezan a pedir que les enseñe... ¶602: ...me han dicho que (...) me doy a entender mucho mejor que el profesor.</p>	<p>APRENDIZAJE: (1) ¶453: ...al principio no me gustaba, no había caso por el tema de áreas, calcular y cosas así, no me gustaban. Pero quizás al entrar aquí al darme cuenta que el tema de los números eran el mero detalle, porque al principio no había nada con números, era solo cosa de entendimiento, quizás se me hizo más fácil, quizás se me hizo más simple y ahí me llamó más la atención.</p> <p>(2) ¶531: ...yo aprendo a enseñar, aprendo a que las personas me entiendan...</p>

Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Los elementos de la IdA contenidos en la tabla 17 fueron: (1) AdR; (2) SdR; y
(3) otros significativos.

Tabla 17. Actos y sentido de reconocimiento vinculados con una experiencia de aprendizaje grupal (Experiencia 2°)

E	Actos de reconocimiento	Sentido de reconocimiento	Otros significativos
1	<p>(1) ¶221: ...al momento que nosotros compartimos ideas es como que nos complementamos entre nosotros.</p> <p>(2) ¶252: ...tengo que atreverme más (...) soy media insegura (...) me limito a no decirlo (en público, no intervenir en clases, etc.).</p>	<p>(1) ¶258: ...cuando estudiamos nosotros ahí es como más me atrevo a tratar de, los ayudo, pero (2) cuando estamos en clase con los profesores como que no me atrevo, siento que si lo digo puede estar mal.</p> <p>(3) ¶293: como que lo que pienso yo lo escucho al final en ellos (...)</p>	AdR que manifestaron los compañeros de curso.
5	<p>(1) ¶183: ...dicen que me entienden más que, por ejemplo, como a unos ayudantes que tenemos, cosas así.</p> <p>(2) ¶204: ...una compañera me dijo que se notaba que me gustaba lo que estaba haciendo, que se notaba que no estaba obligada explicando ni nada de eso.</p> <p>(3) ¶206: Un profesor me dijo que siguiera practicando, que buscara distintas formas de poder explicar a mis compañeros, cosas así.</p>	<p>(1) ¶189: ...confianza, seguridad y que me gusta hacer lo que estoy estudiando,</p> <p>(2) como que comprueban que uno la carrera que eligió no se ha equivocado.</p>	Compañeros de curso y un profesor.
6	<p>(1) ¶439: ... cuando yo entré no me gustaba, ya sea en el liceo como en otra universidad, no me gustaba el tema de la geometría, pero aquí logré captarlo. ¶446: ...me di cuenta que el tema de geometría se me hacía súper fácil (...) fui entendiendo, le fui agarrando el gusto (...) hay varios de mis compañeros que me piden que vaya a estudiar con ellos (2) (...) porque dicen que conmigo entienden mejor, que el profesor no explica bien y cosas así.</p>	<p>(1) ¶483: ...me di cuenta que ya se me estaba haciendo fácil y de que de ahí en adelante empecé como a (...) entusiasmarme en resolver los ejercicios y cosas así. ¶499: ahí me percaté de que aprendía más rápido que el resto...</p> <p>(2) ¶579: (...) me gusta que aprendan (...) que, si yo puedo aportar con algo, enseñándole algo lo hago. ¶602: no me gusta ir a ayudantía (...) no me llena tanto ese tipo de estudio como el estudio que tengo yo con mis compañeros.</p> <p>(3) ¶610: (...) ahora siento que puedo seguir adelante y quiero seguir adelante y quizás me va a costar un poco...</p>	<p>(1) ¶634: ...cuando llegué a principio de año yo venía solamente con la mentalidad de: “yo aquí vengo a estudiar, no vengo a hacer vida social”. (2) Entonces, darme cuenta que necesitaba el apoyo de mis compañeros (...) me hizo cambiar de parecer. (3) ¶645: Me he dado cuenta de que se logran muchas más cosas en grupos que trabajando solo (...) prefiero estudiar con mis compañeros porque ahí los aprendizajes van a ser mayores.</p>

Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

La tabla 18 contiene los siguientes elementos: (1) sentimientos vinculados a la experiencia; (2) percepción de sí mismo como aprendiz; y (3) AdR orientados a las acciones de un par / profesor.

Tabla 18. Sentimientos y percepción de sí mismo vinculados con una experiencia de aprendizaje grupal (Experiencia 2^o)

E	Sentimientos vinculados a la experiencia	Percepción de sí mismo como aprendiz	AdR orientado a las acciones de un par / profesor
1	(1) ¶178: ...para mí fue como gratificante de poder ver que ellos ya entendían y de que se fueron como más contentos. (2) ¶196: Eso es lo que más me motiva ayudarlos porque al final como que me identifiqué y los entiendo de que se sienten inseguros porque yo igual soy más o menos insegura de las cosas.	(1) ¶269: Sí, al principio encuentro que como que me sentía totalmente insegura y ahora es como que ya me atrevo a decir algunas cosas, opinar en clases como que me ha hecho eso.	(1) ¶68: (compañera de curso)...ella siempre está pendiente de nosotros, de ayudarnos a pesar del poco tiempo que nos conoce, ella se queda y nos ayuda, nos presta ayuda (...)
5	(1) ¶430: ...me asombró como que me asombró que todos me hicieran caso... (2) ¶432: Bien, me di cuenta que puedo liderar un grupo.	(1) ¶432: ...me di cuenta que puedo liderar un grupo.	
6	(1) ¶587: ...me siento feliz, me pongo contento siempre que puedo hacer que alguien aprenda algo... (2) ¶603: ...me decidí a no ir a sus clases de ayudantía porque (...) no me siento tan bien como al estudiar en grupo.		

Fuente. Elaboración propia

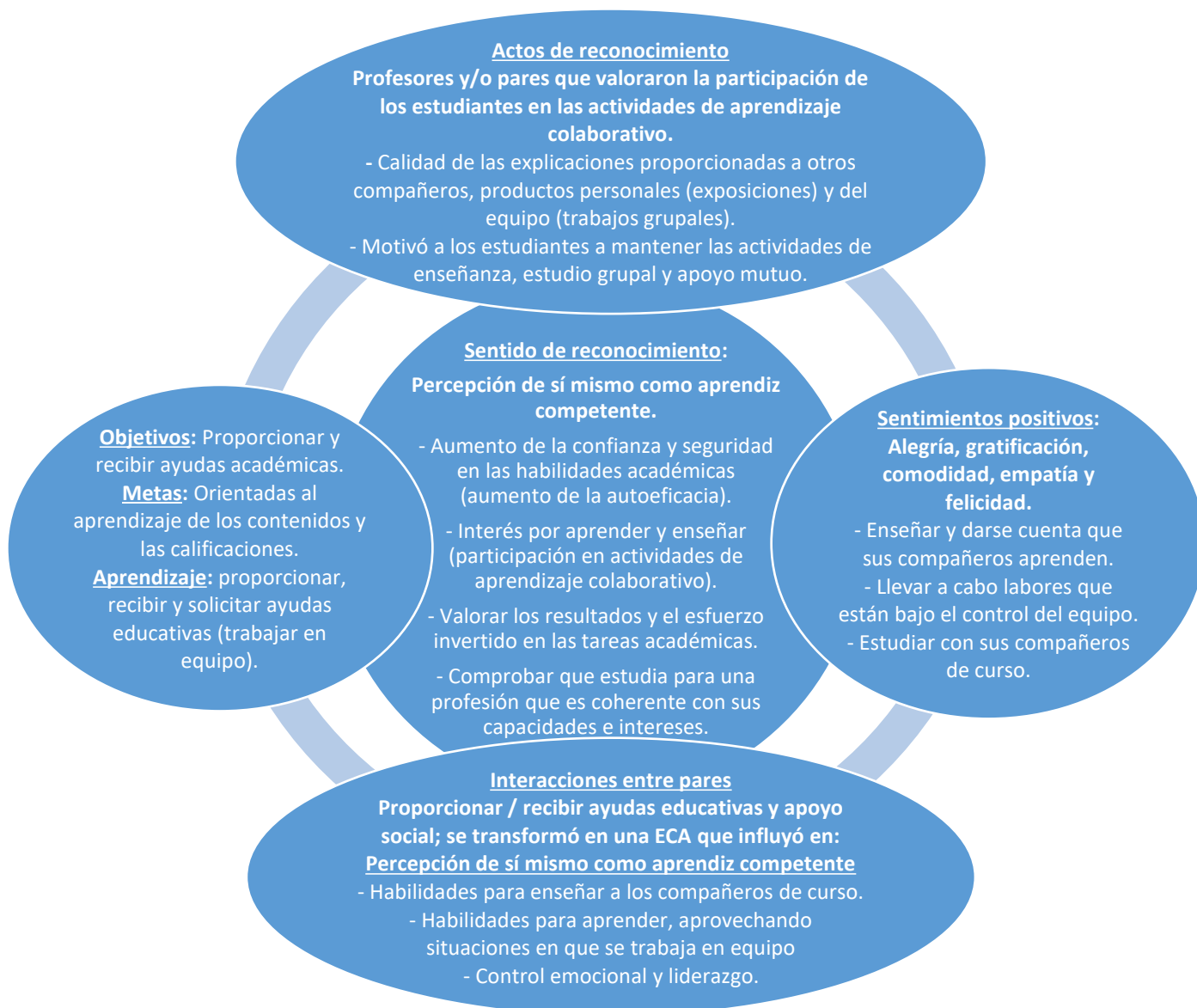
Presentamos una síntesis con el análisis de los elementos de la IdA detectados en un conjunto de actividades de aprendizaje colaborativo, instancia en que los estudiantes que fueron entrevistados relataron situaciones en las que interactuaron con los compañeros de curso mientras resolvieron tareas en el área de las matemáticas.

La mayoría de las actividades se situaron en escenarios en que los estudiantes proporcionaron y/o recibieron ayudas educativas, también hubo experiencias orientadas a la coordinación de las actividades de aprendizaje (ver figura 11).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Figura 11. Identidad de aprendiz en una experiencia de aprendizaje colaborativo

Experiencias de aprendizaje colaborativo: Participación de los estudiantes en actividades de aprendizaje colaborativo/cooperativo que se realizaron mientras se prepararon para una exposición, trabajo grupal, tareas, evaluaciones, etc. Las actividades se llevaron a cabo en espacios tales como: aula, biblioteca y sala de estudio de la universidad.



Fuente. Elaboración propia

Análisis temático: Experiencias universitarias en contextos sociales

3º Experiencia: Experiencia universitaria entre profesores y estudiantes

(experinterprof)

El análisis se realizó con los relatos de 7 entrevistas en que los principales protagonistas fueron los estudiantes que interactuaron con sus profesores en los diversos espacios y/o actividades de la universidad, tales como: aulas, biblioteca, sala de estudio, despacho de los profesores, pasillos de la universidad, actividades de esparcimiento, horario de consulta, actividades de aprendizaje, etc.

Producto del análisis emergieron dos categorías de experiencias universitarias; la primera se orientó al estudio de la participación de los profesores en la reconstrucción de la IdA, la segunda se vinculó con las intenciones de los estudiantes tanto de permanecer como abandonar los estudios. Debido a las características de las categorías encontradas, se decidió realizar su análisis e informar los resultados mediante dos dimensiones que son expuestas a continuación (ver anexo 2).

Categoría 3.1: Participación de los profesores en la reconstrucción de la identidad de aprendiz.

Experiencias en que los profesores proporcionaron ayudas educativas ajustadas a sus estudiantes, de manera que fueron 5 (71%) situaciones en que las actuaciones de los profesores influyeron en la dinámica de los componentes de la IdA del estudiantado; las ayudas educativas fueron explicaciones personalizadas de los contenidos de las asignaturas, valoración de las habilidades académicas y desarrollo de actividades para el mejoramiento de las estrategias de estudio utilizadas por los jóvenes aprendices (ver tabla 19).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Actos y sentido de reconocimiento

Cuando los profesores tenían altas expectativas de sus estudiantes (habilidades académicas y productos del alumnado), les proporcionaron orientación personalizada y ayudas educativas; de manera que los novatos tendieron a percibirse como aprendices más competentes al momento de reflexionar acerca de sus vivencias académicas. Este tipo de dinámicas es entendido mediante la relación interactiva entre los AdR y el SdR.

Las ayudas educativas y las orientaciones personalizadas, en su calidad de AdR, influyeron en la reconstrucción del SdR de los aprendices. Es así como los estudiantes se percataron que estudiaban para una profesión coherente con sus capacidades e intereses, facilitó el paso de la inseguridad a la seguridad para aprender en el contexto universitario, y se representaron a sí mismos como aprendices más competentes.

La percepción de sí mismo como aprendiz adquirió nuevos matices, tales como: mayor autoeficacia, desarrollo de habilidades y competencias académicas, mejoramiento en hábitos y estrategias de estudio. La reconstrucción de la IdA se evidenció cuando los entrevistados declararon que experimentaron un aumento de la confianza en sus habilidades académicas y que, en consecuencia, incrementaron su participación en las actividades académicas de la universidad.

Experiencias clave de aprendizaje y puntos de inflexión

Los puntos de inflexión, producto de las dinámicas analizadas en las experiencias universitarias, más los AdR y el SdR, se asociaron a cambios en la trayectoria de los aprendices.

Es así como los entrevistados al reflexionar acerca de las experiencias universitarias, notaron un incremento en diversos aspectos, tales como; las interacciones académicas con sus compañeros de curso, cantidad de horas de estudio, creencias de autoeficacia, valoración de los resultados obtenidos, tolerancia a la frustración y persistencia para enfrentar los desafíos académicos. Con estos ejemplos se están identificando puntos de inflexión que se asocian a un cambio de trayectoria en la vida académica de los estudiantes.

Los puntos de inflexión nos llevaron a comprender que parte importante de las experiencias universitarias se transformaron en una ECA para los aprendices; de manera que después de recibir los AdR, los estudiantes comenzaron a confiar más en sus habilidades académicas, se percibieron como aprendices más competentes, se favoreció tanto la integración académica como la social, y se establecieron condiciones que favorecieron la permanencia universitaria.

En consecuencia, se identificaron ECA en que los estudiantes aprendieron a enseñar, estudiar, a solicitar consejos y ayudas académicas; aprendizajes que fueron coherentes con los objetivos del estudiante, en este caso, orientados a incrementar su esfuerzo y la dedicación, y metas que apuntaron al aprendizaje de los contenidos y la obtención de altas calificaciones en las asignaturas.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Sentimientos asociados a las experiencias clave de aprendizaje

Los sentimientos se relacionaron con las ECA; de manera que destacamos situaciones en las que se identificó el paso desde los sentimientos negativos a los positivos, por ejemplo, del miedo a sentirse acogido, de la tristeza al alivio. Con todo esto, sostenemos que los aprendizajes, metas y sentimientos del estudiante, junto con las actuaciones de los profesores fueron fundamentales para la comprensión de la reconstrucción de la IdA y las intenciones de permanecer en los estudios universitarios.

Tabla 19. Participación de los profesores en la reconstrucción de la identidad de aprendiz

DIMENSIÓN SOCIAL (AdR)	DIMENSIÓN INDIVIDUAL (SdR)
<p>Experiencia universitaria entre profesores y estudiantes (71%).</p> <p>Profesores: motivaron a sus estudiantes para que realicen preguntas durante las actividades de aprendizaje, les aconsejaron para que incrementen sus esfuerzos, proporcionaron ayudas educativas ajustadas, valoraron las cualidades académicas del alumnado.</p> <p>Objetivos del profesor: incrementar el esfuerzo, motivación, técnicas y hábitos de estudio en sus estudiantes.</p> <p>Metas del profesor: fortalecer la integración académica y las calificaciones de los estudiantes.</p>	<p>Los estudiantes: experimentan sentimientos positivos, mejoran sus hábitos de estudio, aprenden a interactuar en el contexto académico e incrementan sus intervenciones en las actividades de aprendizaje.</p> <p>Aprenden a: solicitar consejos y ayudas académicas; estudiar y enseñar (solicitar ayuda, hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje).</p> <p>Sentimientos asociados a la experiencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vinculados con el reconocimiento proporcionado por el profesor: alegría, felicidad, satisfacción. - Paso de sentimientos negativos a positivos: desde el miedo a sentirse acogido; de la tristeza al alivio.
<p>Profesores como fuente de apoyo para sus estudiantes (71%).</p> <p>Altas expectativas: respecto a las capacidades y logros de los estudiantes.</p> <p>Actos de reconocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionaron ayudas académicas y valoraron las habilidades académicas de sus estudiantes. - Orientación personalizada: aconsejaron y motivaron a sus estudiantes para mejorar sus estrategias de estudio, incrementar su participación en las actividades del aula y aumentar el esfuerzo al momento de estudiar. 	<p>Percepción de sí mismo como aprendiz:</p> <p>Aumento de la confianza en sí mismo y mayor participación en actividades académicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paso de la inseguridad a la seguridad. - Poder llegar a ser un aprendiz y profesional más competente. <p>Punto de inflexión: se incrementa la interacción académica, aumento de las horas de estudio, valoración de los resultados obtenidos, incremento de la autoeficacia, mayor tolerancia a la frustración y persistencia.</p> <p>ECA: los estudiantes comenzaron a confiar más en sus habilidades académicas, aprendieron a solicitar consejos y ayudas académicas, experimentaron sentimientos positivos y se percibieron como aprendices más competentes.</p>

Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En la tabla 20 se exponen algunas de las experiencias que fueron reconstruidas por los entrevistados, en que las actuaciones realizadas por el profesor y la interacción que se generó con el estudiante influyeron en la reconstrucción de la IdA. Los elementos incluidos en esta sección fueron: (1) experiencia universitaria; (2) motivos asociados a la experiencia; (3) aprendizaje y ECA.

Tabla 20. Experiencia académica que el estudiante ha tenido con sus profesores: interacciones sociales y académicas (Experiencia 3^o)

E Experiencia universitaria	Motivo asociado a la experiencia	Aprendizaje y ECA
<p>1 ¶512: (...) una vez en un horario de consulta, ahí él (profesor) también es como ahí me explicó más, que tenía que atreverme a preguntar y eso, que tenía que tomar más confianza en mí y atreverme a preguntar las cosas y no tener miedo a que si estuviera bien o estuviera mal.</p> <p>¶530: entonces cuando él vio que me atrevía a ir a preguntarle, él me dijo que tenía que sentir más confianza de preguntarle y atreverme más, porque si me equivocaba eso no iba a estar mal.</p>	<p>¶534: ¿Qué fue lo que te motivó a ir a su oficina?</p> <p>¶538: O sea, ya me di cuenta que tenía buena disponibilidad de ayudarme, y eso más con ese suceso de cuando me explicó en la sala, me hizo atreverme más a preguntar.</p>	<p>ECA:</p> <p>¶570: Si, ahora como que ya en las clases me atrevo, por ejemplo, si no entiendo algo, cuando ellos (los profesores) dan el tiempo para las consultas yo ya me atrevo a preguntar en voz alta frente a mis compañeros, antes como que no me atrevía.</p>
<p>3 (1) ¶516: Tenía un certamen, un examen final en esa asignatura que le había contado que no me había ido bien (...) yo estaba bastante derrotada por decirlo así porque había estudiado mucho, me había esforzado mucho y aun así no había tenido gran éxito en ese examen.</p> <p>(2) Tengo una profesora (...) y ella me vio bastante mal, se acercó hablar conmigo y me preguntó: “¿qué me sucedía? y me aconsejó, me dijo que no por un ramo yo me iba a derrotar e iba a permitir que en el resto de todas mis asignaturas me fuera mal, que podía salir adelante y esforzarme, que muchas personas tienen dificultades para pasar los ramos y no por eso iba a ser el fin del mundo” por decirlo así, y me ayudó bastante, me aclaró la película por decirlo y me ayudó a salir adelante a enfrentar la situación.</p>	<p>¶560: Y en este caso cuando ella te busco, ¿qué te motivó a conversar con ella y contarle tu dificultad, tu problema?</p> <p>¶562: (...) siempre he tenido buena confianza con ella, de principio del año; me siento adelante, conversamos en forma grupal, tengo un grupito también en la universidad con mis amigos de la carrera y ella nos conversa sobre sus actividades del colegio.</p> <p>ECA:</p> <p>¶578: ¿Qué significó para ti el haber podido conversar con ella?</p> <p>¶581: Fue importante, me sirvió bastante, me ayudó a salir adelante y no centrarme tanto en lo negativo que había pasado.</p>	<p>APRENDIZAJE:</p> <p>(1) ¶532: (la profesora) me aclaró prácticamente lo que debía seguir haciendo, que es estudiando y no echarme a morir por solo un ramo.</p> <p>(2) ¶567: A ser más fuerte, salir adelante y no achacarme tanto solo por un ramo, que igual es importante obviamente pero no es algo que no pueda superar.</p> <p>(3) ¶573: Que no tengo que seguir derrotándome solo por algo tan pequeño, que debo esforzarme más, nada más que eso.</p> <p>(4) ¶597: (...) ya tengo la experiencia, se cómo enfrentarlo así que si llegara a suceder algo parecido no me costaría salir adelante...</p> <p>(5) ¶627: (...) ahora no, empiezo a estudiar desde que empiezo a pasar materia.</p>

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

<p>5 (1) ¶234: El profesor de XXX, él nos dijo que se notaba como una unión en el grupo, o sea entre todos nos ayudábamos a hacer los ejercicios en las clases prácticas.</p> <p>¶239: ¿Y eso en qué contexto fue, fueron a su oficina, en clases?</p> <p>¶240: No, fue en clases, es que a veces tenemos clases en la mañana y no vienen todos y son solo un grupito y nosotros vamos en la mañana así que estamos casi.</p> <p>¶244: Que como él (profesor) se da cuenta que estamos siempre estudiando el grupito, él nos explica de manera distinta a los demás, cuando tenemos problemas incluso él los resuelve, nos da el formato para poder hacer el certamen, incluso nos dieron décimas por asistencia, por participar en clases.</p>	<p>(1) ¶446: Nos motiva clase a clase de cómo debemos ser como profesores, que debemos esforzarnos y estudiar día a día para poder rendir satisfactoriamente todos nuestros ramos.</p> <p>(2) Además nos da técnicas de aprendizaje para hacer una clase más didáctica y cómo debemos explicar de una manera más sencilla, ya que las falencias que hay en la educación es porque nosotros los profesores no explicamos bien, o sea de una manera sencilla, no haciéndolo más fácil sino más entendible.</p>	<p>¶247: ¿Qué aprendiste de ese comentario de esa situación?</p> <p>¶248: Qué nuestros resultados reflejaban que estábamos haciendo las cosas bien, que íbamos por buen camino.</p>
--	--	--

Fuente. Elaboración propia

Los elementos de la IdA contenidos en la tabla 21 son: (1) AdR; (2) SdR; y (3) otros significativos. La mayor parte de los datos que conforman esta tabla se refieren a profesores que proporcionaron ayudas académicas y orientaciones personalizadas a sus estudiantes, y los significados construidos por los estudiantes al momento de reflexionar acerca de la experiencia.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 21. Profesores que proporcionan ayudas académicas y orientaciones personalizadas a sus estudiantes: actos y sentido de reconocimiento (Experiencia 3º)

E	AdR	SdR	Otros significativos
1	¶556: Que tenía que tener más confianza en mí, y no tener tanta inseguridad de preocuparme de que si lo que preguntaba estaba bien o estaba mal, porque eso no tenía nada malo, de equivocarse.	¶570: Si, ahora como que ya en las clases me atrevo, por ejemplo, si no entiendo algo, cuando ellos (los profesores) dan el tiempo para las consultas yo ya me atrevo a preguntar en voz alta frente a mis compañeros, antes como que no me atrevía. ¶576: Ehh encuentro que me ha hecho cambiar más, a atreverme a aclarar cosas que antes no hacía.	El profesor: mediante sus AdR logra que la estudiante entrevistada reformule la percepción de sí misma como aprendiz. La estudiante logró un aumento en la confianza en sí misma como aprendiz (autoeficacia).
3	(1) ¶600: Cuéntame, y tu profesora: ¶601: ¿Hizo algún comentario que apuntara a tus características como estudiante o a tus características como persona? ¶603: Si, me dijo que era una alumna bastante buena que tenía las condiciones para ser una buena profesora, que obviamente es un camino difícil pero que no es complicado de superar si uno se esfuerza.	(1) ¶530: Entonces ella básicamente te aconsejó, ¿qué sucedió finalmente con ese consejo? ¶532: Me ayudó bastante, me hizo sentir mucho mejor y me aclaró prácticamente lo que debía seguir haciendo, que es estudiando y no echarme a morir por solo un ramo.	La profesora, al reconocer tanto las cualidades académicas como las personales en la estudiante, destaca como otro significativo.
5	(1) ¶234: El profesor de XXX, él nos dijo que se notaba como una unión en el grupo, o sea entre todos nos ayudábamos a hacer los ejercicios en las clases prácticas. (2) Que como él se da cuenta que estamos siempre estudiando el grupito, él nos explica de manera distinta a los demás, cuando tenemos problemas incluso él los resuelve, nos da el formato para poder hacer el certamen, incluso nos dieron décimas por asistencia, por participar en clases.	(1) ¶250: (...) ahora tenemos más confianza de poder preguntarle al profesor cosas así, solo eso. Y ahora más que nada todo se engloba, la inseguridad que uno vivía al principio, como que se fue superando. (2) ¶256: (...) ¿Qué significó para ti que tú profesor te dijera eso?, ¿que tú profesor de geometría te hiciera ese comentario? ¶257: Que a todos nos dio como felicidad y confianza y que se viera que estábamos unidos y cosas así, porque a veces no se ve mucho aquí, porque como todos, como que cada uno se preocupa por uno, pero acá como que todos nos ayudamos.	(1) ¶234: El profesor (...) nos dijo que se notaba como una unión en el grupo, o sea entre todos nos ayudábamos a hacer los ejercicios en las clases prácticas.

Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

La tabla 22 contiene los siguientes elementos: (1) sentimientos vinculados a la experiencia; (2) percepción de sí mismo como aprendiz; y (3) AdR orientados a las acciones de un par / profesor. Los sentimientos y la percepción de sí mismo como aprendiz dependieron de las interacciones; además, son un aporte para comprender los procesos asociados a la construcción y reconstrucción de la Ida.

Tabla 22. Sentimientos y percepción de sí mismo como aprendiz, mediados por interacciones entre profesores y estudiantes (Experiencia 3º)

E	Sentimientos vinculados a la experiencia	Percepción de sí mismo como aprendiz	AdR orientado a las acciones de un par / profesor
1		¶781: Me ayudó bastante en tener más confianza, en atreverme hablar con él e interactuar más en sus clases.	¶538: O sea, ya me di cuenta que tenía buena disponibilidad de ayudarme (el profesor). ¶559: Ya, y ¿tú qué opinas de lo que te dijo? ¶562: Es que igual de partida si tiene razón.
3	(1) ¶584: ¿Cómo te sentiste en el transcurso de esa conversación? ¶586: (...) al principio estaba bastante triste pero después, (...) como ella me iba conversando me sentí bastante aliviada, porque yo no era la única que había pasado por todas esas cosas, me sirvió bastante hablar con ella.	¶633: Que puedo ser bastante fuerte respecto a las situaciones que voy enfrentando, que puedo salir adelante.	
5	¶256: (...) ¿Qué significó para ti que tú profesor (...) de geometría te hiciera ese comentario? ¶257: Que a todos nos dio como felicidad y confianza que se viera que estábamos unidos y cosas así (...) ¶267: no hay necesidad de miedo ni nada.	¶273: Como que me ha reafirmado en lo que quiero hacer el resto de mi vida, me ha ayudado como para seguir adelante, no es algo que digan tienes que estudiarlo porque si, sino porque uno quiere hacerlo, ya no hay nadie que nos obligue ni nada.	

Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En la figura 12 se expone cómo influyeron los AdR, realizados por los profesores en el contexto de una experiencia universitaria, sobre la reconstrucción de la IdA. Para visualizar el proceso de reconstrucción se identificaron y describieron las características de los componentes de la IdA presentes en los relatos de los entrevistados, se indicaron sus efectos sobre el SdR, la integración académico-social y las intenciones de los estudiantes de completar sus estudios.

Figura 12. Participación de los profesores en la reconstrucción de la identidad de aprendiz



Fuente. Elaboración propia

Categoría 3.2: Experiencias vinculadas con la permanencia y el abandono

universitario

Se detectaron 2 (28,5%) experiencias en que los estudiantes manifestaron que tenían intenciones de permanecer y 2 (28,5%) de abandonar los estudios universitarios. Entre los elementos que gatillaron la decisión de abandonar, se encontraron motivos de salud y una situación frustrante; en cambio los aprendices que recibieron orientación y ayudas educativas ajustadas tendieron a la permanencia.

Las altas expectativas del profesor influyeron en las intenciones del estudiante de permanecer y completar los estudios universitarios. En este contexto destacamos dos experiencias; en la primera, un profesor le recomendó a un estudiante que aumentara su esfuerzo al momento de estudiar, manifestándole que no tenía que rendirse si no obtenía de inmediato los resultados esperados; en la segunda, el docente valoró las cualidades académicas y profesionales del aprendiz, manifestó al entrevistado que realizaba explicaciones de muy buena calidad, motivo por el que se lo imaginaba como un buen profesor de matemáticas.

Las bajas expectativas del profesor tienden a influir en la decisión del estudiante de abandonar los estudios, incluso cuando han tenido experiencias previas en las que tuvieron afinidad con las matemáticas e intenciones de completar sus estudios. Destaca una situación en que uno de los entrevistados, quien ya había reprobado una asignatura, se presenta a otra impartida por el mismo docente, quien manifestó que aquellos alumnos que hubiesen tenido un bajo rendimiento antes tampoco aprobarían en esta oportunidad; los comentarios del profesor, sumado con las bajas calificaciones obtenidas, generaron frustración y contribuyeron en la decisión de abandonar los estudios universitarios.

Puntos inflexión y experiencias clave de aprendizaje

Respecto a las experiencias descritas, tanto aquellas que influyeron en la permanencia como las que llevaron al abandono de los estudios poseen características de ECA. En los casos analizados, las actuaciones de los profesores generaron un punto de inflexión que marcó un antes y un después en relación con las representaciones del estudiante acerca de sí mismo como aprendiz, y sus decisiones de permanecer o abandonar los estudios.

Las vivencias académicas en que los profesores proporcionaron ayudas ajustadas a las necesidades educativas de los aprendices, asimismo, cuando valoraron sus cualidades académicas y profesionales, motivaron a los estudiantes a incrementar su esfuerzo al estudiar y a participar más en las actividades académicas de la universidad. Por lo tanto, las ayudas que proporcionaron los profesores influyeron en el aumento de las competencias académicas y la participación en las actividades de aprendizaje en los aprendices.

En consecuencia, las experiencias universitarias se transformaron en ECA para los aprendices, en la medida que se sintieron gratos al recibir las ayudas y orientaciones del profesor, que aprendieron a enseñar parte de los contenidos de las asignaturas a sus compañeros, aumentando la confianza en las propias competencias académicas y comenzando a proyectarse a ellos mismos como futuros profesores.

Sin embargo, cuando el estudiante obtuvo un bajo rendimiento académico y el profesor no le brindó las ayudas que necesitaba; las actuaciones del docente marcaron un punto de inflexión que llevó al alumnado a la disminución de sus expectativas de completar los estudios, provocó frustración e influyó en la decisión de abandonar la universidad.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Actos y sentido de reconocimiento

En las experiencias analizadas se identificaron AdR en que los profesores valoraron las habilidades académicas y la vocación en sus estudiantes; en consecuencia, mostraron expectativas positivas relacionadas con las posibilidades que tenían los aprendices de ejercer como profesionales de calidad.

Este tipo de experiencias tuvieron un impacto positivo sobre el SdR de los aprendices; pues favoreció la persistencia, la tolerancia a la frustración, la percepción de competencia, las expectativas de logro, y las intenciones de permanecer y completar los estudios universitarios. Por lo tanto, los AdR realizados por los profesores motivaron a los estudiantes a participar más en las actividades académicas y les ayudó a proyectarse como futuros profesores.

Sin embargo, hubo situaciones en que el docente manifestó que parte del alumnado tendría dificultades para aprobar la asignatura. Fueron experiencias en que los AdR realizados por el profesor tuvieron un impacto negativo en los estudiantes, pues las bajas expectativas del profesor se sumaron a la frustración del estudiante, que finalmente, lo llevaron a tomar la decisión de abandonar la universidad.

En la tabla 23 se expone el análisis de las experiencias universitarias asociadas a la permanencia y el abandono, su relación con los elementos de la IdA, y especialmente, entre los AdR y el SdR.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 23. Experiencias universitarias asociadas a la permanencia y el abandono

EXPERIENCIAS ASOCIADAS A: LA PERMANENCIA (28,5%)	EXPERIENCIAS ASOCIADAS AL: ABANDONO UNIVERSITARIO (28,5%)
EXPERIENCIA 3. Profesora que aconsejó al estudiante para que aumente su esfuerzo al momento de enfrentar los desafíos académicos, que no debe darse por vencido al no obtener el rendimiento esperado.	EXPERIENCIA 2. Estudiante que comunicó al Jefe de Carrera que abandonaría los estudios por motivos de salud.
EXPERIENCIA 6. Profesora que valora las cualidades académicas y profesionales del estudiante. Comunicó al entrevistado que se lo imagina en el futuro como profesor, pues es más directo, dedicado y explica mejor que sus compañeros.	EXPERIENCIA 7. El profesor manifestó que aquellos estudiantes que reprobaron una de sus asignaturas anteriores no aprobarían la asignatura actual. La experiencia fue frustrante para la entrevistada e influyó en la decisión de abandonar los estudios.
Metas: orientadas a completar los estudios universitarios, enseñar a sus compañeros de curso y a futuros estudiantes.	Experiencia frustrante: bajo rendimiento académico y bajas expectativas del profesor llevaron al estudiante a modificar sus motivos iniciales; en consecuencia decidió abandonar la universidad.
ECA: profesora que destacó las cualidades académicas y profesionales de los estudiantes. Ellos se motivaron a participar más en las actividades académicas, aumentó la confianza en sus habilidades académicas y se proyectaron como futuros profesores.	Puntos de inflexión: cuando el estudiante obtuvo un bajo rendimiento académico, las actuaciones del profesor marcaron un punto de inflexión, tanto para la decisión de permanecer como abandonar los estudios. En las situaciones analizadas, un estudiante decidió abandonar la universidad cuando el profesor enfatizó que los alumnos con bajo rendimiento no podrían aprobar su asignatura.
AdR: profesores con altas expectativas que valoraron las habilidades académicas, vocacionales y las posibilidades que tienen sus estudiantes de ejercer como profesionales de calidad. Para la mayoría de los entrevistados fue grato recibir este tipo de AdR. Favoreció la autoeficacia, la integración académico-social, la permanencia y las intenciones de completar los estudios (71%).	AdR: cuando el profesor manifestó a los estudiantes con bajo rendimiento que no podrían obtener calificaciones suficientes para aprobar la asignatura, significa que tenían bajas expectativas acerca del desempeño que podían lograr los aprendices; en consecuencia, no brindó las ayudas académicas que sus alumnos necesitaban.
SdR: estudiantes que percibieron que eran más competentes, aumentaron sus expectativas de logro, la tolerancia a la frustración y la persistencia.	(1) El estudiante se sintió frustrado. Tanto el bajo rendimiento como los comentarios del profesor influyeron en la decisión de abandonar la universidad.

Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En la tabla 24 se exponen algunas de las experiencias que fueron reconstruidas por los entrevistados, en que las actuaciones realizadas por el profesor y la interacción que se generó con el estudiante influyó en su decisión de permanecer o abandonar los estudios. Los elementos incluidos en esta sección fueron: (1) experiencia universitaria; y (2) motivos asociados a la experiencia.

Tabla 24. Experiencias universitarias asociadas a la permanencia y el abandono (Experiencia 3º)

E	Experiencia universitaria	Motivo asociado a la experiencia	
6	¶681: (...) también fue después de una exposición, una exposición que hicimos en grupo de cuatro personas en XXX (...) la profesora nos dio su punto de vista personal de cada uno de nosotros que habíamos pasado en ese grupo eehh como futuros profesores, cómo ella nos veía (...) en el futuro cuando nosotros estuviéramos ya como docentes.	¶720: Emm la verdad que como ella es joven en comparación a otros profesores que tenemos, y tiene un pensamiento muy similar al nuestro en muchos sentidos, entonces para mí y para mis compañeros es grato conversar con ella, nos gusta conversar con ella...	Expectativas e intenciones de completar los estudios y comenzar a enseñar, producto de los comentarios de la profesora. ¶789: Más ganas me dan de poder sacar la carrera, de poder salir adelante, aprender todo lo que me falta aprender y empezar a enseñar que es lo que me gusta.
7	(2) ¶1476: ...creo que varias experiencias que he tenido acá en la universidad han hecho (...) han influido en mi decisión (...) una de las (...) como que me llamó más la atención fue (...) como el semestre pasado me eche XXX y este semestre entramos el primer día con XXX, con el mismo profesor que me hacía XXX y el profe dijo como “si ustedes no pasaron XXX, no van a pasar XXX” una cosa así, y fue como que me frustró.		

Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Los elementos de la IdA contenidos en la tabla 25 fueron: (1) AdR; (2) SdR; y (3) otros significativos. Una parte de los datos que conforman esta tabla se refieren a profesores que influyeron en la permanencia de sus estudiantes, mediante sus ayudas académicas y orientaciones; sin embargo, en la experiencia en que el docente manifiesta que algunos no podrán aprobar su asignatura, más el bajo rendimiento del alumno, influyeron en la decisión de abandonar los estudios universitarios.

Tabla 25. Actos y sentido de reconocimiento: permanencia y abandono (Experiencia 3°)

E	AdR	SdR	Otros significativos
6	¶683: Ahí recuerdo que a un compañero le dijo que más que como profesor lo veía como investigador (...) me dijo que los que estábamos en ese grupo, yo era el que más como un profesor lo veía, el más directo, el más dedicado, el más explicativo, y la verdad que eso también me ayudó bastante. ¶696: (...) a mí me dijo que de verdad me veía como un profesor, enseñando.	¶683: y la verdad que eso también me ayudó bastante. O sea, eso lo dijo la profesora porque estábamos solamente nosotros dentro de ese grupo, estábamos conversando. ¶789: Si ella cree que (...) yo puedo hacerlo, si ella me ve como futuro profesor, o sea como un profesor, me dan ganas de serlo (...) más ganas me dan de poder sacar la carrera, de poder salir adelante, aprender todo lo que me falta aprender y empezar a enseñar que es lo que me gusta.	¶683: creo que (...) es como uno de los sostenes que tengo para poder estar aquí en la universidad (la experiencia y la relación cercana con la profesora mencionada).
7	¶1476: profe dijo como “si ustedes no pasaron XXX no van a pasar XXX” una cosa así, y fue como que me frustró.	¶1476: Y después dimos el certamen y yo pensé que en el certamen me había ido bien y después no se (...) vi la nota y me había ido mal (...) aparte el profesor dijo que si me había echado XXX me voy a echar XXX” y fue como frustrante total.	

Fuente. Elaboración propia

La tabla 26 está compuesta por: (1) sentimientos vinculados a la experiencia; (2) percepción de sí mismo como aprendiz; y (3) AdR orientados a las acciones de un par / profesor. Los estudiantes que experimentaron sentimientos positivos tendieron a percibir que eran aprendices competentes; en cambio el alumno frustrado con sus experiencias de aprendizaje tiene más probabilidad de abandonar la universidad, en especial si no recibió ayudas académicas ajustadas a sus necesidades educativas.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 26. Sentimientos y percepción de sí mismo como aprendiz asociados a la permanencia y el abandono (Experiencia 3^o)

E	Sentimientos vinculados a la experiencia	Percepción de sí mismo como aprendiz	AdR orientado a las acciones de un par / profesor
6	<p>¶770: ¿Cómo te sentiste mientras la profesora te hacía ese comentario?</p> <p>¶773: Feliz, me llené de alegría, emoción no sé.</p> <p>¶774: Me sentí muy feliz, muy contento por saber que la profesora en su visión me veía como profesor me veía enseñando.</p> <p>¶800: y si eso sucede, más feliz me voy a sentir. ¶802: Mejor voy a estar conmigo mismo por saber que pude ayudar, pude enseñar, de que los alumnos entendieron lo que estaba explicando.</p>	<p>¶800: (...) me doy cuenta de que si sigo trabajando de esta manera (...) me refiero al trabajo académico por el momento, más fácil se me va a hacer después, de que las personas me entiendan, más fácil se me va a hacer de que los alumnos puedan entender lo que yo estoy enseñando...</p>	<p>¶683: pero creo que me (...) es como uno de los sostenes que tengo para poder estar aquí en la universidad (la profesora).</p>
7	<p>¶1476: (...) fue como frustrante total.</p>		

Fuente. Elaboración propia

En síntesis, los estudiantes que recibieron ayudas educativas y orientación personalizada por parte del profesor, tuvieron mayores posibilidades de permanecer en los estudios, incluso si no tenían un rendimiento satisfactorio. En relación a los AdR, profesores (con altas expectativas) que valoran las habilidades académicas y vocacionales de los estudiantes, que a su vez proyectan sus expectativas cuando le manifiestan a sus alumnos que tienen altas posibilidades de convertirse en profesionales altamente calificados, gatillaron un punto de inflexión que llevó a los aprendices a la reconstrucción del SdR; de manera que los estudiantes decidieron aumentar el esfuerzo invertido en las actividades de aprendizaje, percibieron que eran más competentes, aumentaron sus expectativas de logro, la tolerancia a la frustración y la persistencia (ver figura 13).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Figura 13. Experiencias vinculadas con la permanencia y el abandono universitario

Experiencia universitaria:

Permanencia: Profesores que valoraron las cualidades académicas y profesionales de los estudiantes, les aconsejaron para que aumentaran su esfuerzo al momento de enfrentar los desafíos académicos.

Abandono: (1) Profesor que manifestó a los estudiantes que reprobaron una de sus asignaturas anteriores que no aprobarían la asignatura actual. (2) Estudiante que comunicó al Jefe de Carrera que abandonaría la universidad por motivos de salud.



Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

4º Experiencia: Experiencia universitaria protagonizada por los estudiantes

(experinterpar)

Producto del análisis de 6 (100%) experiencias universitarias (extraídas de los relatos de ocho estudiantes), se detectaron dos tipos de situaciones mediadas por las interacciones académico-sociales y protagonizadas por los estudiantes que fueron entrevistados; de manera que los aprendices reconstruyeron su propia identidad, y contribuyeron en la co-construcción de la IdA de los compañeros de curso que participaron en las actividades de aprendizaje (ver anexo 2). Sus aportes tuvieron las siguientes características:

- **Experiencias universitarias conformadas por interacciones académicas (50%).** Los estudiantes proporcionaron y recibieron ayudas educativas que favorecieron tanto el aprendizaje de contenidos como el rendimiento académico; de manera que, los entrevistados y sus compañeros se ayudaron de manera mutua al resolver problemas matemáticos, y se organizaron para estudiar en equipos de manera colaborativa y solidaria.
- **Experiencias universitarias conformadas por interacciones sociales (50%).** Mientras los estudiantes realizaron actividades extra académicas y/o de esparcimiento, brindaron orientación vocacional y repasaron los contenidos de las asignaturas. Fueron actividades que tuvieron efectos tanto en la permanencia como en la decisión de abandonar los estudios.

Experiencias clave de aprendizaje y puntos de inflexión

Experiencias universitarias que se transformaron en ECA, pues en la mayoría de las vivencias analizadas (83%) los estudiantes experimentaron sentimientos positivos, tanto al proporcionar como al recibir ayudas educativas, fortalecieron la imagen de sí mismos como aprendices competentes, y se percataron que estudiaban en un área coherente con sus capacidades e intereses.

Aunque en la mayor parte de las experiencias analizadas se observó que los estudiantes tendieron hacia la permanencia (83%), las ECA también fueron relevantes para entender la decisión de abandonar los estudios. En este contexto, la orientación vocacional compartida por dos compañeras de curso mediante una conversación coloquial se convirtió en una herramienta que les ayudó en las decisiones personales.

En consecuencia, destacamos un punto de inflexión (17%), situación en que una estudiante luego de escuchar los motivos que llevaron a una compañera a decidir cambiarse de carrera, se percató que sus expectativas e intereses no eran coherentes con la pedagogía en matemáticas, en consecuencia, la alumna decidió abandonar los estudios.

Objetivos y metas

En el ámbito de las interacciones académicas (50%); se detectaron metas orientadas al aprendizaje de los contenidos, mejorar el rendimiento académico y la intención de percibirse como aprendices más competentes. Producto de objetivos relacionados con el desarrollo de hábitos de estudio, junto con proporcionar y recibir ayudas académicas al interactuar con los compañeros de curso.

En el ámbito de las interacciones sociales (50%); se encontraron metas orientadas a mantener la convivencia social y el aprendizaje de los contenidos en

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

conjunto con el grupo de estudio, producto de objetivos relacionados con el abordaje de problemáticas académicas y vocacionales. Por lo tanto, resulta útil tener un espacio para la distracción, la convivencia, y el abordaje de dificultades del ámbito personal y académico.

En términos generales, los objetivos y metas encontrados en las experiencias analizadas favorecieron el rendimiento de los estudiantes, la percepción de sí mismo como aprendices competentes, y las intenciones de permanecer y completar los estudios universitarios. Es evidente que la predisposición de los aprendices (reflejado en sus objetivos y metas) que participaron en las entrevistas cumplió un rol fundamental, lo que sumado a las experiencias descritas, les llevó a percatarse que estaban en una carrera coherente con sus propias expectativas e intereses.

Aprendizaje, actos y sentido de reconocimiento

Para la mayoría de los estudiantes resultó provechoso repasar y aprender los contenidos de las asignaturas, mientras interactuaban con sus compañeros en actividades de aprendizaje que no dependieron directamente del profesor ni del diseño de la asignatura; además con estas vivencias los entrevistados aprendieron a convivir con sus compañeros (83%).

Los AdR fueron detectados en situaciones en que los compañeros de curso proporcionaron y recibieron ayudas educativas (67%); asimismo, hubo momentos en que los estudiantes que recibieron las ayudas manifestaron su agradecimiento, pues obtuvieron resultados que les permitió mejorar sus calificaciones y aprobar sus asignaturas (33%).

En consecuencia, los actos descritos influyeron en la reconstrucción del SdR de los estudiantes que participaron en las experiencias. Por lo tanto, cuando los pares

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

universitarios interactuaron entre sí mediante sus AdR, experimentaron sentimientos positivos, se percibieron a sí mismos como aprendices competentes, y fueron conscientes que estudiaban en un área coherente con sus intereses y capacidades.

Sentimientos y percepción de sí mismo como aprendiz

Luego de haber proporcionado orientación vocacional y ayudas educativas a sus compañeros de curso, los entrevistados manifestaron que experimentaron sentimientos tales como: felicidad, comodidad, seguridad y agrado (67%). Los sentimientos positivos también se manifestaron en aquellos aprendices que recibieron las ayudas educativas y que obtuvieron un aumento de su rendimiento académico (33%).

Proporcionar y recibir ayudas de tipo académicas influyó en la percepción de sí mismo como aprendiz (50%); de manera que, algunos estudiantes se autodefinieron como aprendices competentes, con mayor capacidad para enseñar-aprender y, por último, mayor conciencia de estudiar una especialidad coherente con los propios intereses y habilidades.

En conclusión, las ayudas educativas y la orientación vocacional contribuyeron al entendimiento de los mecanismos asociados a la reconstrucción de la IdA en experiencias de aprendizaje no formal; es así como observamos en la mayoría de los casos que la reconstrucción del SdR se tradujo en situaciones que llevaron a los aprendices a experimentar sentimientos positivos y a percibir que eran competentes.

Este tipo de experiencias motivaron a los estudiantes a continuar enseñando a sus compañeros, además, se vincula con las intenciones de permanecer y completar los estudios universitarios.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

La tabla 27 representa las interacciones académico-sociales presentes en las experiencias universitarias que fueron representadas por estudiantes que reconstruyeron y relataron sus experiencias universitarias. Se presentan datos para caracterizar los elementos que contribuyeron en la reconstrucción de la IdA, la integración lograda por los aprendices, y sus intenciones de permanecer y completar los estudios universitarios.

Tabla 27. Contribución de las interacciones académico-sociales en la reconstrucción de la identidad de aprendiz

Experiencias universitarias protagonizadas por los entrevistados y sus compañeros de curso; constituidas mediante las ayudas educativas y vocacionales que los aprendices compartieron en las actividades de aprendizaje. **Favorecieron la integración académico-social, la percepción de sí mismos como aprendices competentes y las intenciones de completar la formación universitaria (100%).**

Integración social: Mientras los estudiantes realizan actividades extra académicas y/o de esparcimiento, comparten orientación vocacional y repasan los contenidos de las asignaturas **(50%)**.

Integración académica: Los estudiantes compartieron ayudas educativas para resolver los ejercicios matemáticos, estudiaron de manera colaborativa y solidaria **(50%)**.

ECA: Ayudas educativas (83%); los estudiantes experimentaron sentimientos positivos tanto al proporcionar como al recibir ayudas educativas. Fortalecieron la imagen de sí mismos como aprendices competentes, y se percataron que estudiaban en un área coherente con sus capacidades e intereses.

Punto de inflexión: Orientación vocacional (17%); situación en que una estudiante luego de escuchar los motivos que llevaron a una compañera a decidir cambiarse de Carrera, se percató que sus expectativas e intereses no eran coherentes, en consecuencia, decidió abandonar los estudios.

Metas: orientadas al aprendizaje de los contenidos, mejorar el rendimiento académico y percibirse como aprendices más competentes; producto de objetivos relacionados con proporcionar y recibir ayudas académicas, y el desarrollo de hábitos de estudio **(50%)**.

Metas: orientadas a mantener la convivencia social y el aprendizaje de los contenidos; es útil mantener un espacio para la distracción, la convivencia, y el abordaje de problemáticas del ámbito personal y académico **(50%)**.

Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 27. Contribución de las interacciones académico-sociales en la reconstrucción de la IdA (continuación)

<u>AdR:</u>	<u>SdR:</u>
Estudiantes que proporcionaron y recibieron ayudas educativas (67%): <ul style="list-style-type: none">- Profesores y pares universitarios que reforzaron a la entrevistada cuando resolvía ejercicios matemáticos ante sus compañeros de curso, además, la estimularon para que incrementara sus esfuerzos al realizar sus tareas y la motivaron para que complete sus estudios.- Compañera de curso que solicitó ayudas académicas a la entrevistada.	Percepción de sí mismo como aprendiz competente (50%): <ul style="list-style-type: none">- Con capacidades para aprender y enseñar.- Desde una perspectiva vocacional, estudiar una carrera coherente con los intereses y habilidades del estudiante. Sentimientos positivos al proporcionar ayudas académicas a sus compañeros de curso (67%): <ul style="list-style-type: none">- Comodidad y agrado luego de proporcionar ayudas de tipo académico y vocacional a algunos de sus compañeros de curso.- Felicidad, seguridad y menos estrés al ayudar a los compañeros de curso.
Estudiantes que recibieron las ayudas educativas y la orientación vocacional, agradecieron a sus pares por las ayudas recibidas y los resultados obtenidos (33%): <ul style="list-style-type: none">- Compañeros de curso manifestaron que el entrevistado realizaba explicaciones que ellos entendieron; el entrevistado pensó que los pares lo vieron como un profesor (reconocimiento imaginado).- Estudiante que recibió las ayudas, manifestó a la entrevistada:<ul style="list-style-type: none">(1) Agradecimientos por la ayuda recibida,(2) Que la entrevistada tenía vocación para enseñar y ayudar, que debía seguir perfeccionándose.	Sentimientos positivos asociados con las ayudas académicas recibidas (33%): <ul style="list-style-type: none">- Agrado al sentir apoyo académico proporcionado por los compañeros.- Alegría al estudiar con los compañeros de curso.

Fuente. Elaboración propia

En la tabla 28 se exponen algunos extractos de las experiencias universitarias que fueron reconstruidas por los estudiantes, en que las interacciones de tipo académico y social que llevaron a cabo los compañeros facilitaron el cumplimiento de los objetivos y metas del entrevistado. Los elementos incluidos en esta sección fueron: (1) experiencia universitaria; (2) motivos asociados a la experiencia y (3) aprendizaje.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 28. Experiencias universitarias caracterizadas por la integración académico-social lograda por los estudiantes

E	Experiencia universitaria	Motivo	Aprendizaje
3	<p>¶645: ...conversación con una excompañera que se retiró de la carrera, respecto a ese tema, ella pedía mi consejo respecto a qué debía hacer porque no estaba segura si le gustaba realmente la carrera o no, y yo anteriormente había estado en otra carrera de la universidad y también me había retirado.</p> <p>¶664: Cuando salí de cuarto medio no sabía qué estudiar, y entré a estudiar a lo que me alcanzaba el puntaje, lo que podía ser un buen egreso para el futuro, pensando más en lo monetario. Pero estando en la carrera me di cuenta que no era lo mío y que no iba por ahí mi camino, y que además estaba pasando por una situación estresante que me tenía bastante enferma. Le conté mi experiencia (a la compañera de curso) y traté de ayudarla y ella me contaba que, que no se sentía a gusto en la carrera; y mi consejo fue más bien mi experiencia, contarle porqué me retiré y que la ayudara, eso.</p>	<p>¶713: Bien, mmm siempre me ha gustado contar mis experiencias para así tratar de ayudar, de mostrar que no es malo salirse de una carrera si no se siente cómodo en ella, eso.</p> <p>¶739: La verdad que conversé mi experiencia y me di cuenta que ahora sí estaba en el lugar correcto, y me motivó para seguir adelante.</p>	
5	<p>¶279: Fue una vez que fue como a final de semestre, bueno antes que empezaran los recuperativos y todo nos juntamos en la casa de un compañero (...) y yo ayudé un poco a mis compañeras que fueron a hacer un recuperativo de XXX, las cuales, las que ayudamos pasó, o sea de ese grupito casi todos pasaron...</p> <p>¶281: Estuvimos hablando de que una compañera nos decía que estaba un poco complicada en XXX, con el otro certamen no había pasado, que se iba a recuperativo, entonces nos juntamos todos y fuimos en auto a su casa y ahí como que comimos, hicimos una convivencia y empezamos a ayudarle, íbamos como todos los días miércoles a estudiar con ella.</p>	<p>¶279: ...fue como para ver que todos pasáramos (...) no queríamos que se desarmara el grupo, eso como que nos juntábamos para ayudar.</p> <p>¶289: ...como me pidió ayuda, uno tiene la opción de ayudarlos; entonces, como me fue bien en álgebra, mejor que los demás, entonces tenía más recursos que ofrecerle.</p>	<p>¶291: Aprendí que a veces a mis compañeros no les va muy bien, no por el hecho de que no sepan los contenidos, sino a veces poder ideárselas para poder resolverlos, si a veces no es tan textual como dicen los libros sino imaginarse las cosas un poco...</p>
6	<p>¶822: Teníamos certamen y para hacer una especie de repaso solamente nosotros con mis amigos (...) y como faltaba algo así de una hora para poder empezar el certamen y nosotros nos pusimos a jugar para sacar el estrés y mientras jugábamos estábamos repasando.</p> <p>¶823: ...y apareció una compañera y nos dijo: “¿cómo ustedes pueden estudiar así?”. Yo le dije: “es la primera vez y aparte estamos repasando”, no es como que estemos estudiando ahora a última hora. Y mientras nosotros estábamos jugando ella agarró su cuaderno y nos empezó hacer preguntas (...)</p> <p>¶842: (...) en ese transcurso mi compañera empezó hacernos preguntas a ambos. Y fueron bastantes preguntas que nos hizo sobre mucha materia y creo que (...) 3 o 4 fueron de las preguntas que no supe cómo responder, pero el resto las respondí y (...) se sorprendieron de mí porque yo podía jugar y podía contestarle que tenía las cosas en la cabeza.</p>	<p>¶974: Pero yo creo que al ritmo que voy, al ritmo que voy tomando ahora si sigo (...) me va a ir bien, yo creo que el desempeño lo puedo mejorar más de lo que ya lo he mejorado.</p>	<p>¶945: ... lo más probable que para el próximo certamen o para la próxima vez que tenga que estudiar algo estudie de la misma manera. Porque me sirvió bastante.</p>

Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Los elementos de la IdA contenidos en la tabla 29 fueron: (1) AdR; y (2) SdR.

Tanto las ayudas académicas como la orientación vocacional influyeron en que los entrevistados se percibieran como aprendices más competentes y con intenciones de permanecer hasta completar los estudios.

Tabla 29. Actos y sentido de reconocimiento en las experiencias universitarias

E AdR	SdR
<p>5 ¶284: Entonces ustedes iban donde su compañera a su casa, estudiaban con ella y también le enseñaban y producto de eso ella finalmente aprobó. ¶297: (...) pero feliz porque ella pudo pasar el ramo y después nos dio las gracias y todo. ¶302: Ya, ¿qué te dijo ella? ¿Qué comentarios te ha hecho entonces esta compañera? ¶303: Que siguiera así, me decía que yo tenía la opción de seguir estudiando, no solo con ser profesor que tenía como la vocación algo así. ¶305: Que tenía como la vocación de poder ayudar y no tenía drama.</p>	<p>¶319: (...) cuando me lo agradecen (los compañeros de curso) por haberlos ayudado y que realmente les fue bien, y que todo los que yo les expliqué lo pudieron entender y aplicar, me da como felicidad de que estoy en el camino correcto, estoy en la carrera que me gusta y sirvo para esto. ¶289: entonces, como me fue bien en XXX, mejor que los demás, entonces tenía más recursos que ofrecerle. ¶297: Siento que hicimos las cosas bien porque yo podría haber dicho que no; pero feliz porque ella pudo pasar el ramo y después nos dio las gracias y todo. ¶306: ¿Y qué pasa contigo cuando te dicen ese tipo de comentarios?, ¿qué sientes?, ¿qué piensas tú? ¶307: Como motivación, igual lo había pensado pero que te lo diga otra persona es muy distinto. ¶311: (...) como que me motivó aún más de lo que estaba, que alguien te reconozca lo que uno hace. ¶319: Y que todo los que yo les expliqué lo pudieron entender y aplicar, me da como felicidad de que estoy en el camino correcto, estoy en la carrera que me gusta y sirvo para esto.</p>
<p>6 ¶781: Mmm (pausa larga) siempre y sobre todo en esas conversaciones me resaltan que yo explico bien, como trato de explicar para personas que no saben mucho o que no entienden mucho, y me dicen que yo explico muy bien y se les hace más fácil aprender cuando explico yo que cuando explica el profesor o alguna otra persona. ¶766: Bucha, eeh el resto me ve como profesor, hay personas que me ven enseñando entonces si hay personas que me ven a futuro enseñando, entonces, ¿por qué no sigo el camino y me dedico a enseñar? (...) ¿por qué no termino la carrera y de verdad enseño? y que no quede solamente en la mente de las personas que lo piensan.</p>	<p>¶863: Pero ahí me di cuenta de que se mucho más de lo que (...) de lo que parece que se. Porque claro estando en una actividad así no es muy seguro que yo pueda responder cosas eeh bien si estoy jugando. Pero si (...) si pude contestar mucho y me di cuenta que sabía mucho más de lo que parecía, y eso que simplemente estábamos jugando y repasando materia. ¶910: Así que ella fue (compañera de curso que hizo las preguntas) parte importante de que me diera cuenta de que si puedo y se más de lo que yo mismo pienso. ¶930: (...) me ayuda no en gran medida, pero si me demuestra que se más que algunos de mis compañeros, que las cosas se me quedan más y de que puedo tanto entregar más como enseñar más. Puedo aprender cosas y puedo enseñar de otras cosas, no sé si me entiende.</p>

Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

La tabla 30 está compuesta por: (1) sentimientos vinculados a la experiencia; y la (2) percepción de sí mismo como aprendiz. Los estudiantes que experimentaron sentimientos positivos tendieron a una mayor integración, que en definitiva favoreció el interés en continuar ayudando a sus compañeros y la motivación para seguir estudiando para obtener el grado universitario.

Tabla 30. Sentimientos y percepción de sí mismo ligados a la integración social y académica

E	Sentimientos vinculados a la experiencia	Percepción de sí mismo como aprendiz
5	<p>¶295: Me sentía contenta y me daba un poco de energía o seguridad un poco, porque el estrés de irse al recuperativo igual era alto de los que podían echarse ramos.</p> <p>¶296: Ahora que estás recordando esta situación: ¿cómo te sientes?</p> <p>¶297: Siento que hicimos las cosas bien porque yo podría haber dicho que no; pero feliz porque ella pudo pasar el ramo y después nos dio las gracias y todo.</p> <p>¶319: Me da como felicidad de que estoy en el camino correcto...</p>	<p>(1) ¶313: Es distinto, porque uno se ve como una estudiante más, pero que a veces es indispensable, o sea, tengo que estar en algunos momentos y hacer las cosas bien.</p> <p>(2) ¶315: Como que uno se acostumbra a estar en los tiempos libres leyendo, buscando información y como que eso me hace estar buscando más, como seguir estudiando algo más.</p>
6	<p>¶556: De hecho, tuvo un 6,8 en matemáticas y un 6,5 en inglés, que fueron las cosas que le enseñé yo, y ahí me sentí pero muy feliz muy contento...</p>	<p>¶556: ... y ahí me sentí pero muy feliz muy contento eeh se me llenó el pecho de orgullo tanto por él como por mí y ahí fue cuando decidí que quería estudiar pedagogía.</p>

Fuente. Elaboración propia

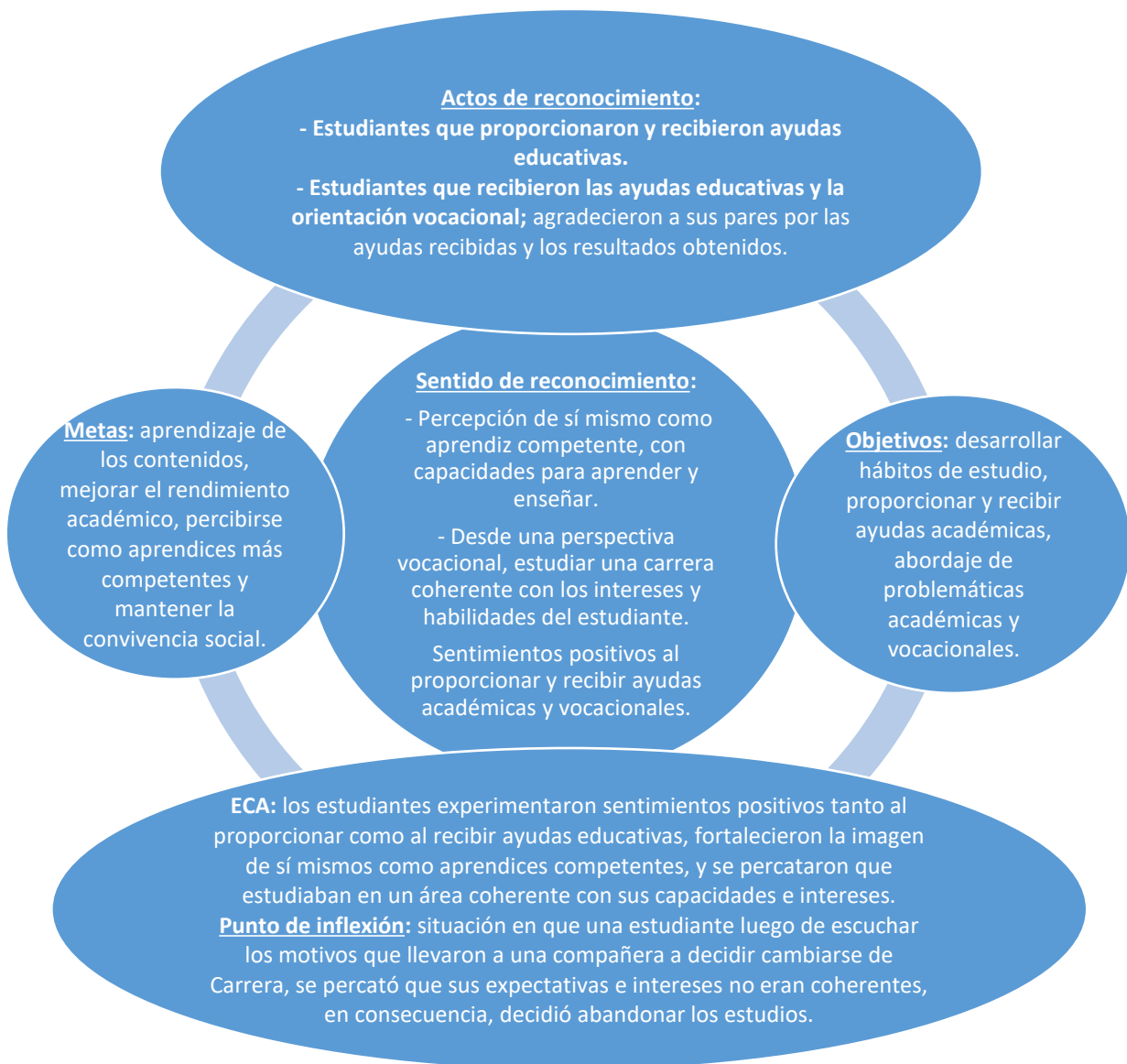
En síntesis, se analizaron experiencias universitarias en que los principales protagonistas fueron los estudiantes que interactuaron con sus compañeros de curso en los diversos espacios y/o actividades de la universidad.

Las experiencias universitarias, compuestas por interacciones académicas, fueron situaciones en que los estudiantes proporcionaron y recibieron ayudas educativas que favorecieron tanto el aprendizaje de contenidos como el rendimiento académico logrado. Entre las experiencias conformadas por interacciones sociales, se identificaron vivencias en que los estudiantes realizaron actividades de esparcimiento, compartieron orientación vocacional y repasaron los contenidos de las asignaturas en contextos de aprendizaje informal (ver figura 14).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Figura 14. Contribución de las interacciones académico-sociales en la reconstrucción de la identidad de aprendiz

Experiencia universitaria: Experiencias universitarias protagonizadas por los entrevistados y sus compañeros de curso; fueron construidas mediante las ayudas educativas y vocacionales que los aprendices compartieron en las actividades de aprendizaje. Favorecieron la integración académico-social, la percepción de sí mismos como aprendices competentes y las intenciones de completar la formación universitaria.



Fuente. Elaboración propia

SÍNTESIS TERCERA PARTE: COORDENADAS EMPÍRICAS

Primera fase: Vivencias académicas y transición a la educación universitaria

En la primera fase de esta investigación, mediante el cuestionario con preguntas abiertas (ver anexo 1), se obtuvo información acerca de los motivos personales y participación de otros significativos en la elección profesional de los estudiantes, sus asignaturas preferidas, características de las interacciones junto a efectos sobre la integración y sentido de autoeficacia de los aprendices.

Entre los resultados principales, destacamos que tanto matemáticas como álgebra fueron asignaturas preferidas por los estudiantes, son áreas en que ellos percibieron que obtuvieron un mayor aprendizaje. Entre los elementos que influyeron en las elecciones señaladas, se encontró un alto sentido de autoeficacia, capacidad para comprender los contenidos de la clase, oportunidades para realizar trabajo colaborativo, posibilidades de aplicar los contenidos en un contexto real y la percepción del aprendizaje de información interesante para el aprendiz.

En cuanto a las características de las interacciones sociales y académicas, destacan las ayudas académicas que los profesores proporcionaron a sus estudiantes; de manera que la enseñanza del esfuerzo, hábitos de estudio, explicaciones sencillas y la retroalimentación fueron valoradas por los estudiantes.

Los profesores empáticos con los problemas de sus estudiantes responden ante las inquietudes con paciencia y dedicación, en consecuencia, los alumnos incrementan su participación en las actividades académicas. También se señaló la relevancia del apoyo social y el de las ayudantías -en el ámbito de las tutorías entre pares- generadas en instancias universitarias.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Respecto al apoyo social entre los compañeros de curso, se generaron relaciones empáticas y amistades que llevaron a los aprendices a lograr una mejor convivencia. Las ayudantías destacan como mecanismo de apoyo administrado por las autoridades universitarias, consiste en colocar tutores (pares universitarios) que apoyaron las labores académicas y guiaron a los estudiantes en un contexto formal de aprendizaje.

Tanto el apoyo social como las ayudantías dejaron un efecto positivo sobre la autoeficacia de los aprendices, pues influyó en la visualización de diversos puntos de vista al momento de proponer soluciones ante un desafío académico, autoconfianza para plantear sus inquietudes personales ante profesores y/o compañeros de curso, sentimientos positivos y expectativas profesionales que llevaron al aprendiz a experimentar una mayor autoeficacia en relación al estudio de la especialidad y motivación para estudiar la carrera de Pedagogía en Matemáticas.

Sin embargo, los profesores con bajas expectativas acerca de las capacidades de los estudiantes influyeron en que algunos de ellos se percibieran a sí mismos como aprendices incompetentes. Fueron situaciones en que los docentes actuaron como si ellos siempre estuvieran en lo correcto, no atendieron las interrogantes del alumnado y entregaron materiales que no eran coherentes con las experiencias previas del universitario novel.

Segunda Fase: Identidad de Aprendiz situada en experiencias universitarias

En la segunda fase de esta investigación, se elaboró y aplicó una entrevista cualitativa en profundidad (ver anexo 1), en este contexto, los estudiantes debían reconstruir y relatar experiencias universitarias que dejaron marcas que les motivaron a tomar decisiones relevantes para su trayectoria académica; por lo tanto, al reflexionar acerca de sus vivencias, ellos también analizarían sus competencias académicas y los aprendizajes que convertían la experiencia en un insumo para la reconstrucción de la IdA (ver anexo 2).

Los estudiantes recordaron y reconstruyeron cuatro tipos de experiencias en el contexto universitario, estas fueron: 1) experiencias de aprendizaje en actividades del aula universitaria, 2) experiencias de aprendizaje grupal, 3) experiencias universitarias entre profesores y estudiantes, y 4) experiencias universitarias entre estudiantes.

Tanto las experiencias de aprendizaje en el aula como las de aprendizaje grupal fueron situaciones que sucedieron con mayor frecuencia en espacios formales (aprendizaje voluntario), fueron actividades de aprendizaje que involucraron tareas planificadas por los profesores y dinámicas relevantes para el estudiante que relató sus vivencias académicas; también se detectaron situaciones en que los entrevistados se prepararon para responder a un trabajo grupal, una exposición o una tarea para alguna de sus asignaturas.

En el contexto del aprendizaje incidental, se encontraron las experiencias universitarias entre profesores y estudiantes, y aquellas en que interactuaron los estudiantes, fueron situaciones ligadas a contextos informales de aprendizaje; de manera que, los entrevistados recordaron lo que sucedía cuando interactuaron con sus profesores y/o pares, mientras conversaban acerca de asuntos personales, solicitaban o

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

proporcionaban orientación para decisiones vitales, realizaban actividades de esparcimiento, etc.

Experiencias de aprendizaje en el aula universitaria

Mientras el profesor explicaba contenidos de sus asignaturas, entregaba instrucciones para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, evaluaba las tareas y/o exposiciones, etc.; los aprendices realizaron intervenciones (interrogantes, aclaraciones, comentarios, etc.) y presentaron sus avances (exposiciones, informes, tareas, etc.). Mediante este tipo de situaciones se fueron expresando los elementos de la IdA, y lo que originalmente era una situación de enseñanza-aprendizaje propia del aula se transformó en una ECA para el estudiante y la reconstrucción del SdR.

Es así como se facilitó la identificación de los AdR contenidos en las experiencias de aprendizaje; fueron situaciones en que profesores y/o compañeros de curso atendieron consultas y realizaron explicaciones personalizadas a los aprendices (tutorías), valoraron la calidad del trabajo realizado por estos, reconocieron habilidades académicas y una adecuada capacidad para aprender. Mientras que, la retroalimentación se identificó mediante críticas y/o recomendaciones orientadas a las metodologías utilizadas por los aprendices al resolver problemas matemáticos.

Los estudiantes que recibieron los AdR -recién descritos- reconstruyeron su SdR; de manera que, vieron favorecida su autoeficacia, el autocontrol emocional y la integración académica. Tanto el aumento de la autoeficacia como de la integración académica, se relacionan con situaciones en que los estudiantes aprendieron a realizar preguntas en público, a solicitar ayudas académicas, realizar exposiciones ante sus compañeros, desarrollaron nuevos hábitos de estudio (aprendizaje de estrategias de estudio, esfuerzo, disciplina, etc.) y autocontrol emocional.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En consecuencia, las experiencias universitarias adquirieron las propiedades de las ECA y los puntos de inflexión, estos fueron relevantes para la detección de situaciones en que se modificó la trayectoria de los aprendices y, en consecuencia, el sentido de autoeficacia y la integración académico-social. Para comprender el punto de inflexión es necesario ser conscientes de las características de entrada en los estudiantes, pues al inicio no se atrevían a aclarar sus dudas y tenían miedo a cometer errores.

El punto de inflexión se transforma en una ECA cuando identificamos que el reconocimiento que recibieron los estudiantes tuvo un impacto favorable para el aumento de la autoeficacia, las expectativas vocacionales y el aprendizaje de estrategias que favorecieron el control de la ansiedad y el desempeño logrado al exponer en público. Por lo tanto, el estudiante comenzó a clarificar sus interrogantes en público, valoró el desempeño logrado en sus tareas académicas y estuvo dispuesto a participar en las diversas actividades de aprendizaje, llegando a sentirse más integrado e identificado con la profesión que eligió.

El conjunto de los elementos expuestos nos permite inferir que la reconstrucción de la IdA se vincula directamente con experiencias de aprendizaje en un contexto académico en que participaron profesores y estudiantes. Por lo tanto, mediante las experiencias analizadas se observó que la reconstrucción de la IdA depende de dinámicas asociadas a los AdR realizados por otros significativos, y al SdR otorgado por el estudiante que reflexiona acerca de lo sucedido, aprendizajes obtenidos y sentimientos asociados a la experiencia universitaria.

En síntesis, se analizaron un conjunto de experiencias universitarias que sucedieron en el aula, fueron situaciones en que los estudiantes recibieron ayudas educativas y apoyo social por parte de los otros significativos; en consecuencia, permitieron que el aprendiz se sintiera más seguro de sí mismo y se motivara a

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

participar en las actividades de aprendizaje, disminuyendo el temor inicial a cometer errores. Con estas dinámicas se generó un punto de inflexión, pues en la mayoría de los casos los estudiantes observaron un incremento de la integración académico-social y la autoeficacia académica.

Experiencias de aprendizaje grupal

Participación de los estudiantes en actividades de aprendizaje colaborativo y/o cooperativo, que se realizaron mientras se prepararon para una exposición, trabajo grupal, tareas, evaluaciones, etc. Fueron experiencias que sucedieron en espacios tales como: aula, biblioteca y sala de estudio de la universidad.

Los estudiantes recordaron situaciones en que los profesores y/o compañeros de curso reconocieron la calidad de los productos logrados por el entrevistado (exposiciones claras y precisas), y su participación en las actividades de aprendizaje colaborativo cuando proporcionaron y/o recibieron las ayudas académicas, encontrándose una estrecha relación entre las dimensiones AdR y SdR.

Los AdR -que llevaron a cabo los otros significativos- favoreció el SdR de los estudiantes que participaron en las actividades de aprendizaje, estos comenzaron a percibirse a sí mismos como aprendices más competentes. Con este tipo de experiencias, los entrevistados manifestaron su interés por continuar aprendiendo de manera colaborativa, junto con seguir proporcionando ayudas de tipo académico y apoyo social.

Las experiencias de aprendizaje se transformaron en ECA contribuyendo en la reconstrucción de la IdA; de manera que, tanto la proporción como la recepción de ayudas educativas y apoyo social ayudaron a los estudiantes a percibirse como aprendices más competentes, con la adquisición de habilidades para enseñar a sus

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

compañeros de curso y para aprender aprovechando situaciones en que se trabaja en equipo.

Experiencia universitaria entre profesores y estudiantes

Fueron situaciones en que los docentes recomendaron a sus estudiantes el incremento del esfuerzo para el desarrollo de tareas académicas, brindaron ayudas educativas, valoraron el apoyo que los estudiantes se manifestaron entre sí durante la ejecución de las actividades de aprendizaje, les motivaron para la realización de preguntas durante las clases, etc.

Profesores con altas expectativas acerca del potencial de desempeño en sus estudiantes, sus posibilidades de obtener altas calificaciones, desarrollo de habilidades y competencias académicas. En este escenario proporcionaron AdR que se manifestaron mediante la entrega de orientación personalizada y ayudas académicas ajustadas a las necesidades educativas de los aprendices.

Este tipo de actuaciones realizadas por los profesores llevaron a la reconstrucción del SdR en los entrevistados; de manera que los alumnos tendieron a percibirse a sí mismos como aprendices más competentes, auto-eficaces y conscientes que estudiaban para ser profesionales en un área coherente con sus capacidades e intereses.

En consecuencia, los estudiantes comenzaron a confiar más en sus habilidades y competencias académicas, también aprendieron a solicitar consejos y ayudas educativas, experimentaron sentimientos positivos y se percibieron como aprendices más competentes. Este tipo de experiencias fortalecieron la integración de los estudiantes al contexto universitario, y favorecieron sus intenciones de permanecer y completar los estudios.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Experiencia universitaria protagonizada por los estudiantes

Situaciones protagonizadas por los entrevistados y sus compañeros de curso; fueron reconstruidas mediante el recuerdo de las actividades de aprendizaje en que los aprendices recibieron y/o proporcionaron ayudas educativas y orientaciones vocacionales. Este tipo de vivencias tendieron a favorecer la integración académico-social, la percepción de sí mismos como aprendices competentes y las intenciones de completar la formación universitaria. No obstante, se analizó una experiencia en que las orientaciones vocacionales se relacionaron con el abandono de los estudios.

Las experiencias universitarias compuestas por interacciones académicas, fueron situaciones en que los estudiantes proporcionaron y recibieron ayudas educativas que favorecieron tanto el aprendizaje de contenidos como el rendimiento académico. Entre las experiencias conformadas por interacciones sociales se identificaron vivencias en que los estudiantes realizaron actividades de esparcimiento, compartieron orientación vocacional y repasaron los contenidos de las asignaturas en contextos de aprendizaje informal (actividades lúdicas).

Los AdR fueron detectados en situaciones en que los compañeros de curso recibieron ayudas educativas, en este contexto, los estudiantes que recibieron las ayudas manifestaron su agradecimiento pues obtuvieron resultados que les permitieron mejorar sus calificaciones y aprobar asignaturas; se aprecia una vez más que los AdR tienen una estrecha relación con el SdR.

La reconstrucción del SdR se manifestó cuando los estudiantes experimentaron sentimientos positivos al recordar situaciones en que recibieron ayudas educativas ajustadas a sus requerimientos académicos, además, en la medida que obtuvieron resultados coherentes con sus expectativas, los estudiantes se percibieron a sí mismos

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

como aprendices más competentes, y fueron conscientes que estudiaban en un área coherente con sus intereses y capacidades.

En el transcurso de las vivencias se detectaron puntos de inflexión que marcaron saltos en la trayectoria de los aprendices en ámbitos tales como; sus sentimientos, la percepción acerca de sí mismos como aprendices y la coherencia con las características de la profesión. Fueron situaciones que marcaron un antes y un después en la trayectoria académica de los aprendices, que en este tipo de experiencias se tradujo en la tendencia a permanecer en la universidad.

Comentarios finales: reconstrucción de la identidad de aprendiz mediante experiencias universitarias

Producto del análisis de las vivencias académicas y no académicas, que los estudiantes reconstruyeron y relataron mediante las entrevistas, se concluye que ha sido posible utilizar el constructo IdA como herramienta analítica en el contexto de experiencias universitarias compuestas por interacciones de tipo social y académica.

En este contexto, se logró diseñar procedimientos metodológicos que facilitaron la recopilación y análisis de datos en el marco de la IdA. Encontrándose una estrecha relación entre los componentes de la IdA, en especial entre los AdR -realizados por otros significativos- y el SdR -configurado por el propio aprendiz-. De manera que, una vez definida la experiencia universitaria mediante la aplicación y análisis de las entrevistas, fue posible explorar las dimensiones sociales e individuales de la IdA.

En relación al análisis de los AdR (dimensión social), en la mayoría de las experiencias destacó el reconocimiento que profesores y/o compañeros de curso realizaron como respuesta al desempeño y logros alcanzados por los entrevistados en su

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

rol de aprendices, también fue reconocida la calidad de las ayudas de tipo académico que los entrevistados brindaron a sus compañeros en las experiencias de aprendizaje.

Este tipo de situaciones llevaron a los estudiantes a reconstruir la percepción de sí mismo como aprendices (dimensión individual); en consecuencia, la mayoría de los entrevistados obtuvieron mayor seguridad en sus habilidades académicas, el incremento del sentido de autoeficacia y probablemente también del propio autoconcepto académico.

Por lo tanto, hemos obtenido evidencia acerca de los procesos asociados a la reconstrucción del SdR y su relación directa con la percepción de sí mismo como aprendiz, pues una vez que comienza a incrementarse la integración social y académica mediante actividades de aprendizaje colaborativo, y en la medida que fue valorada la calidad del trabajo logrado, los estudiantes reconstruyeron una nueva representación acerca de sus habilidades académicas y se percibieron como aprendices más competentes, esto les llevó a aumentar su participación en las actividades de aprendizaje, tanto en contextos formales como informales.

En relación con aspectos emocionales que constituyen la IdA como herramienta analítica, el SdR se vinculó principalmente con sentimientos positivos, lo que llevó a los aprendices a sentirse gratos al percibir que eran capaces de enseñar y aprender, además se sintieron más cómodos al trabajar con sus compañeros de curso, también se mencionó el mejoramiento del autocontrol emocional y la capacidad para liderar equipos de trabajo.

En síntesis, la mayoría de los estudiantes que participaron en esta investigación, entregaron evidencias en las que indicaron que los logros obtenidos en las experiencias de aprendizaje más el reconocimiento recibido, influyó en el incremento de

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

sus habilidades académicas, autoeficacia y el aumento de la integración académica. Con todo esto, la mayoría de los estudiantes concluyeron que estaban cursando una carrera coherente con sus capacidades, escenario que les motivó al mayor cumplimiento de sus deberes académicos y a permanecer en los estudios.

En conclusión, las propuestas realizadas por los autores principales del constructo IdA (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi y Coll 2011, 2015; Valdés et al., 2016) y los datos analizados en esta investigación, permitieron un acercamiento empírico a la construcción, reconstrucción y co-construcción de la IdA junto con su utilización como herramienta analítica.

De manera que se identificaron las propiedades y relaciones existentes entre la dimensión social e individual del constructo en cuestión, estableciéndose un nuevo espacio de investigación en el contexto de la permanencia y abandono de los estudios.

CUARTA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN

El propósito de esta investigación consistió en analizar la reconstrucción de la IdA, su utilización como herramienta analítica de experiencias universitarias y el uso de diversos tipos de actividades de aprendizaje como materia prima. Por lo tanto, mediante las vivencias relatadas por un grupo de estudiantes se propuso un método analítico que permitió el análisis de las experiencias universitarias, la identificación de situaciones clave para la reconstrucción de la IdA, el análisis de los AdR y el SdR, y las intenciones del estudiante tanto de permanecer como abandonar los estudios.

Todo esto, considerando las características de las interacciones entre profesores y estudiantes en diversos escenarios, tanto académicos como no académicos, presentes en el contexto universitario.

Con la finalidad de proponer una respuesta a los objetivos planteados en esta investigación, comenzamos las discusiones de esta tesis con el análisis de las preguntas de investigación (primera etapa) y finalizando con una discusión teórica (segunda etapa), orientada a contrastar y fundamentar los principales hallazgos que marcaron los resultados obtenidos.

Primera etapa: análisis de las preguntas de investigación

Para responder a las preguntas de investigación se elaboraron dos tipos de instrumentos que fueron diseñados en esta investigación. Inicialmente se utilizó un cuestionario escrito con preguntas abiertas, útil para obtener datos sociodemográficos e información relacionada con experiencias académicas, que sucedieron, tanto en etapas anteriores al ingreso a la carrera profesional como al inicio del periodo académico universitario.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Luego, se continuó con la elaboración y aplicación de una entrevista en profundidad, mediante este instrumento se analizó la trayectoria académica y no académica de los estudiantes que accedieron a participar en la entrevista, realizando indagaciones que permitieron recoger información relacionada con eventos del pasado, cualidades de las vivencias académicas de la actualidad -de acuerdo al momento en que se realizó la entrevista-, y expectativas relacionadas con el futuro académico de los entrevistados (ver anexo 1).

A continuación, presentamos un análisis de las preguntas que guiaron esta investigación, junto con las respuestas elaboradas una vez conocidos los resultados principales en esta tesis doctoral. Se concluye con la elaboración de una respuesta que aborda el objetivo general de esta investigación.

¿Qué experiencias de aprendizaje son clave para comprender los procesos adaptativos de los estudiantes y la construcción de sí mismo como aprendiz?

Como ya se ha mencionado en los apartados anteriores, los estudiantes recordaron y reconstruyeron cuatro tipos de experiencias de aprendizaje en el contexto universitario.

Se inició el análisis con dos tipos de experiencias universitarias que sucedieron preferentemente en espacios académicos en los que el aprendizaje se asocia a contextos formales, con esto destaca lo sucedido mientras se desarrollaron actividades de aprendizaje en las aulas cuando se ejecutaron las tareas planificadas por los profesores de las asignaturas; también se detectaron situaciones relevantes en contextos en que los estudiantes se prepararon para responder a un trabajo grupal, una exposición o una tarea relevante para alguna de sus asignaturas.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Los dos tipos de experiencias de aprendizaje restantes -ligadas a contextos informales- sucedieron en diversos espacios de la universidad; eran situaciones en que los entrevistados recordaban lo que sucedía cuando interactuaban con sus profesores y/o pares, mientras conversaban acerca de situaciones personales, solicitaban o proporcionaban consejos, realizaban actividades de esparcimiento, etc.

Por consiguiente, se respondió a la pregunta de investigación -señalada en este apartado- en la medida que se identificaron experiencias relevantes para la construcción del SdR de los aprendices, esto se vio reflejado -preferentemente- en situaciones que permitieron a los entrevistados percibirse como más competentes y con intenciones de completar sus estudios.

Fueron experiencias que se asociaron a cambios en la trayectoria de los aprendices; de manera que, producto de los AdR realizados por otros significativos, los estudiantes experimentaron emociones positivas, aprendieron y desarrollaron nuevos repertorios para enfrentar los desafíos académicos, se dieron cuenta que podían influir en su entorno y recibir las ayudas educativas tanto de sus compañeros como profesores, etc.

En conclusión, en el apartado de los resultados se señalan experiencias de aprendizaje asociadas a contextos académicos y no académicos que fueron la base de las decisiones que llevaron a la mayoría de los entrevistados a integrarse al contexto universitario, lo que se vinculó a la reconstrucción del SdR, pues fueron situaciones en que los estudiantes aprendieron a conocer y valorar sus competencias académicas e incrementaron su participación en las actividades, especialmente en las iniciativas académicas de la universidad.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Aunque en menor proporción, también se encontraron experiencias clave asociadas al abandono de los estudios. Pese a que esta alternativa no pudo ser explorada con profundidad, se encontraron vivencias en que producto de las actuaciones realizadas por algunos profesores y/o compañeros de curso, los entrevistados se dan cuenta que no están cursando una carrera coherente con sus intereses vocacionales.

¿Cómo es la relación entre las experiencias de aprendizaje y las interacciones sociales y académicas?

Se constató que existe una estrecha relación entre las experiencias de aprendizaje y los diversos tipos de interacción que se establecieron entre los estudiantes y sus profesores, pues cada una de las experiencias estuvo compuesta por distintos tipos de interacciones sociales y académicas que fueron dejando algunos efectos a nivel actitudinal y psicológico entre los aprendices.

De manera que, cuando los profesores atendieron consultas de sus estudiantes, les proporcionaron orientación y valoraron tanto los resultados como el esfuerzo invertido por los aprendices, ayudaron a los estudiantes a confiar más en sus habilidades académicas; en consecuencia, los alumnos aprendieron y se motivaron a plantear sus interrogantes en los espacios universitarios, asimismo, incrementaron su participación en las actividades de aprendizaje.

Las experiencias de aprendizaje vinculadas a las interacciones entre los estudiantes también fueron relevantes para responder a la interrogante planteada. De manera que, se observaron situaciones -ligadas al aprendizaje en contextos formales e informales- en que las ayudas educativas, la retroalimentación y la entrega de orientación personalizada presentes en las experiencias antes descritas, ayudaron a que los entrevistados se percaten que adquirieron habilidades académicas coherentes con la

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

carrera en estudio y que son estudiantes competentes; en consecuencia, se detectó un incremento en la participación de los entrevistados en las actividades de aprendizaje, la integración social y académica, y en las intenciones de completar los estudios universitarios.

En conclusión, las experiencias de aprendizaje están compuestas por interacciones de tipo académico-sociales en las que participan los integrantes de la comunidad universitaria. Es por ello que, el aprendizaje tanto en el ámbito de la adquisición de nuevos comportamientos, como de los contenidos en las asignaturas, y el desarrollo de nuevas habilidades, depende de las actuaciones de los distintos actores que participaron en las vivencias académicas.

¿Qué patrones y categorías de conexión existen entre experiencias de aprendizaje, la construcción de la identidad de aprendiz y la adaptación de los estudiantes universitarios?

Como primer patrón de conexión, destacamos el análisis de experiencias en que tanto profesores como estudiantes valoraron el desempeño logrado por los aprendices cuando participaron en actividades de aprendizaje vinculadas a contextos formales, que sucedieron en la sala de clases y en diversos espacios de la universidad.

Como producto de este tipo de experiencias, los estudiantes comenzaron a percibirse a sí mismos como aprendices más competentes, incrementaron su participación en las actividades académicas de sus respectivas asignaturas, y sus expectativas se orientaron a la permanencia hasta la finalización de sus estudios.

Un segundo patrón de conexión, consistió en experiencias en las que el aprendizaje no estaba ligado a situaciones formales, fueron vivencias en que los entrevistados interactuaron con sus profesores y/o compañeros de curso en situaciones

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

de distinta naturaleza, tales como, actividades de esparcimiento, conversaciones en los espacios de la universidad, tutorías, etc.

En este contexto, se encontraron experiencias en que los universitarios recibieron orientación en el área académica y no académica, proporcionados tanto por sus compañeros como sus respectivos profesores y/o autoridades universitarias. Este tipo de experiencias influyeron en que la mayoría de los estudiantes que participaron en la entrevista reflexionaran acerca de sus habilidades académicas, afirmando que éstas eran coherentes con las exigencias de la carrera, que aumentó su autoeficacia académica, y a tomar decisiones orientadas al incremento de la integración y permanencia universitaria.

Un tercer patrón de conexión -aunque en menor proporción- fueron situaciones en que las conversaciones, junto con las orientaciones que recibieron los aprendices al interactuar con sus profesores y/o pares universitarios, les ayudaron a percatarse que los propios intereses vocacionales no coincidían con las características de la carrera, lo que influyó en la decisión de abandonar los estudios universitarios.

En consecuencia, mediante el estudio sistemático de las experiencias universitarias es posible analizar la reconstrucción de la IdA; en este contexto, se encontró evidencia para afirmar que ante vivencias académicas en que los estudiantes fueron reconocidos tanto por el esfuerzo como por los resultados logrados, se produjo un aumento en la confianza en sus habilidades académicas y se incrementó la motivación para participar en las actividades de aprendizaje, esto también llevó al alumnado a clarificar sus interrogantes en los contextos académicos y a percibir el logro de un mejor desempeño en las exposiciones ante sus compañeros de curso.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

La reconstrucción de la IdA, en la mayoría de los estudiantes que fueron entrevistados, se orientó a la percepción de sí mismo como un estudiante más competente, producto de experiencias universitarias vinculadas tanto con actividades de aprendizaje en contextos formales como informales, influyendo en el incremento de la participación del alumnado en las actividades académicas, junto con el aumento del interés por aprender y la responsabilidad por el cumplimiento de sus requerimientos académicos.

¿Cómo abordar analíticamente la construcción de la representación de sí mismo como aprendiz y su relación con los procesos adaptativos de los estudiantes universitarios?

La organización de los datos obtenidos durante la recolección de la información fue una fase relevante del proceso analítico, que comenzó con la lectura de las entrevistas y la realización de anotaciones con las primeras impresiones del investigador, el proceso continuó con la codificación. Una vez que la información fue organizada en categorías y codificada, se llevó a cabo la contabilización de los códigos, encontrándose que parte importante de los contenidos útiles para representar la construcción de la IdA se concentraban tanto en los AdR como el SdR.

Los AdR presentes en las experiencias de aprendizaje influyeron en la reconstrucción de la IdA, su influencia varió con las características de las experiencias y según las interpretaciones del alumnado. De manera que los estudiantes se percibieron como aprendices más competentes luego de recibir AdR que se manifestaron como ayudas educativas, valoración de los esfuerzos invertidos al realizar tareas académicas, resultados obtenidos en las actividades de aprendizaje, orientaciones recibidas para la solución de sus problemas personales, etc.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

La percepción de sí mismo como aprendices competentes, es una manera de entender la configuración que adquiere el SdR luego de recibir AdR, como los recién planteados. Inferimos que este tipo de reconstrucción del SdR puede ser asociado al aumento de la autoeficacia, especialmente si después de las experiencias universitarias los estudiantes valoran sus habilidades académicas y se incrementa tanto su integración académica como la social. Sin embargo, también hay situaciones en que los entrevistados experimentaron la disminución del sentido de autoeficacia, luego de no obtener los resultados esperados y cuando fueron criticados por problemas asociados a sus actividades académicas.

Por lo tanto, mediante el estudio de las experiencias universitarias, hemos observado que en la reconstrucción de la IdA intervienen profesores y/o pares universitarios mediante sus AdR. En consecuencia, la percepción de sí mismo como aprendiz -reconstruida por el estudiante universitario- se modifica de acuerdo al tipo de experiencia vivenciada y las interpretaciones realizadas por el sujeto al momento de reflexionar acerca de las vivencias académicas que ha tenido.

Otro hallazgo que destacamos, se refiere a la relación observada entre las experiencias universitarias, la reconstrucción de la IdA y las intenciones de permanecer en los estudios. Las experiencias en que el estudiante se reconoce a sí mismo como más competente que antes pueden ser consideradas como predictores de la permanencia, esta información nos sugiere que mediante las experiencias universitarias es posible favorecer la reconstrucción de la percepción de sí mismo como aprendiz competente y, por lo tanto, favorecer las probabilidades de una adecuada completación de los estudios.

Mediante el análisis de los datos entregados por los estudiantes, es posible afirmar que la utilización de la IdA como herramienta analítica proporciona elementos que favorecen la reconstrucción de una experiencia de aprendizaje, proceso que incluye

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

las actuaciones de personas significativas y las interpretaciones realizadas por el aprendiz, además, producto de los relatos de experiencias universitarias asociadas a resultados que favorecen el sentido de autoeficacia en los aprendices, se han identificado y reconstruido situaciones favorecedoras de la permanencia.

Discusiones en torno al objetivo general

Es así como llegamos a un punto en que podemos elaborar una respuesta que nos permita abordar al objetivo central de esta investigación: **“Analizar la reconstrucción de la identidad de aprendiz situada en experiencias universitarias, sus relaciones con la integración académico-social, y las intenciones de permanecer y/o abandonar los estudios, según la perspectiva de estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile”**.

Con la finalidad de presentar una respuesta coherente con el objetivo general de esta investigación, hemos elaborado un esquema para comprender de manera integrada nuestros resultados acerca del uso de la IdA como herramienta analítica de experiencias de aprendizaje en el contexto universitario, su relación con la integración académico-social, la permanencia y/o el abandono de los estudios universitarios.

Para elaborar este esquema, se realizó la integración de los resultados más relevantes de esta investigación; de manera que en la primera parte se expone el análisis de experiencias universitarias vinculadas directamente con la permanencia y los elementos involucrados con la construcción de la IdA, continuando con apartados dedicados a las ECA, la permanencia, el abandono de los estudios y su relación con los elementos de la IdA.

Se presenta el análisis de un conjunto de experiencias universitarias que tendieron a favorecer la integración académica y social de un grupo de estudiantes,

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

asimismo, sus intenciones de permanecer y completar los estudios. Mediante este tipo de experiencias fue posible analizar los elementos de la IdA, que en este apartado son señalados mediante su dimensión social e individual (ver tabla 31).

Tabla 31. Identidad de aprendiz como herramienta analítica de las experiencias universitarias y su relación con la permanencia en los estudios

<p>I. DIMENSIÓN SOCIAL DE LA IDENTIDAD DE APRENDIZ</p> <p>1. Interacciones en contextos académicos: Experiencias de aprendizaje formal; actividades en el aula universitaria y trabajo en equipo en diversos espacios de la universidad. Profesores y/o pares que valoraron las habilidades académicas del estudiante, su participación en actividades de aprendizaje colaborativo y en tareas realizadas en el aula universitaria.</p> <p>Actos de reconocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none">- Profesores y/o pares que valoraron la calidad de las explicaciones que los estudiantes proporcionaron a otros compañeros.- Profesores y/o pares que valoraron los productos individuales (exposiciones) y los del equipo (trabajos grupales).- Profesores que atendieron consultas de los estudiantes, les ayudaron a resolver problemas de las asignaturas, proporcionaron retroalimentación y explicaciones personalizadas acerca de los contenidos.- Profesores que motivaron a los estudiantes a mantener las actividades de enseñanza, estudio grupal y apoyo mutuo. <p>2. Interacciones en contextos sociales: Experiencias de aprendizaje no formal; conversaciones en espacios públicos de la universidad, consejería en áreas de la vida personal de los estudiantes, actividades lúdicas, atención de alumnos en el despacho del docente, etc. Estudiantes que recibieron ayudas educativas y orientación vocacional, agradecieron a sus profesores y/o pares por las asesorías y los resultados obtenidos.</p> <p>Actos de reconocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none">- Profesores y/o pares que proporcionaron orientación personalizada, ayudas educativas y valoraron las habilidades académicas de los estudiantes.- Profesores que proyectaron sus expectativas positivas cuando manifestaron a sus alumnos que tenían altas posibilidades de convertirse en profesionales competentes.- Estudiantes que proporcionaron y recibieron ayudas educativas.
--

Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Continuación tabla 31

II. DIMENSIÓN INDIVIDUAL DE LA IDENTIDAD DE APRENDIZ

Efectos en los estudiantes: Los AdR mediados por las interacciones de tipo académico-social formaron parte de las experiencias universitarias, de manera que el aprendiz que ha interactuado con sus profesores y otros estudiantes en los espacios de la universidad, está en condiciones de construir nuevos significados acerca de sus vivencias y sobre sus propias competencias académicas. Junto con lo anterior el aprendiz atribuye sentido a los hechos, de manera que experimenta emociones y reflexiones que contribuyeron a la reconstrucción del SdR.

Sentido de Reconocimiento: Aumento de la autoeficacia como elemento central.

- Percepción de sí mismo como aprendiz competente, con capacidades para aprender y enseñar.
- Mayor confianza en las habilidades académicas adquiridas.
- Mayor interés por aprender y enseñar, participación en actividades de aprendizaje colaborativo.
- Valoración de los productos logrados y el esfuerzo invertido en las tareas académicas.
- Aprendices más seguros de sí mismos y conscientes que estudian para ser profesionales en un área coherente con sus capacidades / habilidades e intereses personales.

Sentimientos positivos: Paso de sentimientos negativos a positivos.

- Disminución del miedo a cometer errores, autocontrol emocional ante los desafíos académicos.
- Alegría, gratificación, comodidad, empatía y felicidad; cuando los estudiantes enseñan y se percatan que sus compañeros aprenden, asimismo, al llevar a cabo labores que están bajo el control del equipo y al estudiar con sus compañeros de curso.
- Alegría, felicidad, satisfacción; vinculados con el reconocimiento proporcionado por el profesor.
- Sentimientos positivos al proporcionar y recibir ayudas de tipo académico-vocacional.

Aprenden a: Contextos de aprendizaje formal y no formal.

- Realizar exposiciones, resolver problemas matemáticos, contenidos de las asignaturas.
- Proporcionar, recibir, solicitar ayudas educativas y orientación personal.
- Trabajar en equipo, aprendizaje colaborativo y/o cooperativo.
- Hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje.
- Autocontrol emocional al enfrentar situaciones académicas demandantes.

Objetivos y metas: Vinculados con las experiencias de aprendizaje.

- Aumento del esfuerzo y la dedicación al participar en las actividades de aprendizaje.
- Mayor disposición a interactuar con profesores y pares (integración social y académica).
- Desarrollar hábitos de estudio, proporcionar y recibir ayudas académicas, abordaje de problemáticas académicas y vocacionales.
- Metas orientadas al aprendizaje de los contenidos, obtención de altas calificaciones en las asignaturas y completar los estudios universitarios.
- Metas orientadas a que los estudiantes se perciban como aprendices más competentes e incrementen su integración académico-social.

Punto de inflexión: Reconstrucción de la percepción de sí mismo como aprendiz.

- **Percepción de sí mismo como aprendiz competente.**
- Mejora y/o aumento en la integración académico-social, sentido de autoeficacia, expectativas vocacionales, autocontrol emocional, hábitos y estrategias de estudio, desempeño al exponer en público e interés por permanecer y completar los estudios.
- Aumentó la confianza en las propias habilidades y competencias académicas, tolerancia a la frustración, el esfuerzo y la persistencia para enfrentar los desafíos académicos.
- En la medida que los estudiantes fueron conscientes de la evolución de sus competencias como aprendices y el mejoramiento de sus habilidades académicas, incrementaron su participación en las actividades de aprendizaje.
- Estudiantes que comenzaron a proyectarse como profesores / profesionales.

Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Producto de las experiencias universitarias -descritas en la tabla 31-, los estudiantes mantuvieron las actividades de aprendizaje colaborativo, el apoyo mutuo y tendieron a la permanencia en los estudios. Esto nos llevó a identificar que parte importante de las situaciones tenían propiedades de una ECA (Valdés, 2016), pues los alumnos recordaron vivencias que se acompañaron de aprendizajes y emociones positivas que les llevaron a percibirse como aprendices más competentes (ver tabla 32).

Tabla 32. Experiencias clave de aprendizaje en la identidad de aprendiz

<p>1. ECA en contextos académicos: -aprendizaje en espacios formales-</p> <ul style="list-style-type: none">- Fueron situaciones en que los estudiantes proporcionaron y/o recibieron ayudas educativas y apoyo social, las experiencias se transformaron en una ECA que influyó en la percepción de sí mismo como aprendiz competente.- Tanto el aprendizaje como las emociones fueron elementos relevantes para identificar una ECA. En este contexto destacamos:- Aprendizaje de habilidades para enseñar a los compañeros de curso, también para aprender de las acciones de ellos aprovechando situaciones en que se trabajó en equipo.- Aprendizajes asociados a la adquisición del control emocional y liderazgo de equipos.- Emociones positivas que formaron parte de las situaciones descritas (ver tabla 29). <p>2. ECA en contextos sociales: -aprendizaje en espacios informales-</p> <ul style="list-style-type: none">- Producto de las experiencias universitarias –descritas en la tabla 29- los estudiantes confiaron más en sus habilidades académicas, aprendieron a solicitar orientación y ayudas educativas, experimentaron sentimientos positivos y se percibieron como aprendices más competentes.- Los estudiantes experimentaron sentimientos positivos al recibir ayudas educativas y consejería formuladas por el profesor y/o pares universitarios; además aprendieron a enseñar los contenidos de las asignaturas a sus compañeros y a proporcionar orientación a su grupo de pares.

Fuente. Elaboración propia

Las ECA identificadas en contextos sociales y académicos poseen algunas propiedades en común, que en parte importante de esta investigación fueron identificados mediante la presencia de emociones positivas, aprendizajes en distintas áreas tanto académicas como no académicas y puntos de inflexión que se asociaron a nuevas cualidades del SdR. La acción conjunta de estos nos llevó a comprender que estamos ante elementos relevantes para la reconstrucción de la IdA, proceso que dependió de la narración de un conjunto de experiencias de aprendizaje, tarea que

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

realizaron los entrevistados cuando recordaron sus experiencias universitarias más significativas.

Recordemos que estas ECA provienen de experiencias universitarias que además de influir en la reconstrucción de la IdA, debido a sus características, influyeron en la permanencia en los estudios y en la mayor probabilidad de completarlos que tuvieron los estudiantes cuando experimentaron situaciones como las que señalamos en la tabla 33.

Tabla 33. Experiencias universitarias vinculadas con la permanencia en los estudios

Experiencias universitarias:
<ul style="list-style-type: none">- Profesores y/o estudiantes que proporcionaron / intercambiaron ayudas educativas y orientación personalizada. Las ayudas y la orientación favorecieron la integración académico-social de los estudiantes y la percepción de sí mismos como aprendices competentes.- Profesores que:<ul style="list-style-type: none">- Motivaron a sus estudiantes para el aumento de su esfuerzo al momento de enfrentar los desafíos académicos y a participar de manera activa durante las actividades del aula.- Valoraron las cualidades académicas y productos logrados por los estudiantes.- Fueron empáticos con los requerimientos de sus estudiantes.- Estudiantes que:<ul style="list-style-type: none">- Desarrollaron afinidad con las matemáticas.- Intercambiaron apoyo académico y social.- Trabajaron en equipo y se apoyaron mutuamente.- Valoraron las ayudas educativas recibidas y los productos logrados.- Desarrollaron rasgos psicológicos que favorecieron su integración académico-social, tales como, autosuperación personal, alto autoconcepto en el área de las matemáticas y altas expectativas de autoeficacia.

Fuente. Elaboración propia

Mediante las experiencias universitarias, que en este caso se relacionaron con la permanencia en los estudios, podemos afirmar que las acciones de los profesores y/o pares universitarios también influyeron en la reconstrucción de la IdA marcada por el aumento de la autoeficacia –como ya se ha señalado tanto en la tabla 29 como la 30-. Por lo tanto, las experiencias universitarias vinculadas con la permanencia en los estudios se relacionan con la percepción de sí mismo como aprendiz competente.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

La representación acerca de las propias competencias académicas -construida por el aprendiz- es un proceso que está mediado por las actuaciones realizadas tanto por profesores como pares universitarios que participaron en las experiencias universitarias.

En consecuencia, la mayoría de los entrevistados tendieron a percibirse como aprendices más competentes que antes, en la medida que reflexionaron acerca de las características de sus experiencias universitarias, las actuaciones realizadas por los otros significativos, las propias acciones seguidas de reflexiones y consciencia de las emociones experimentadas durante la vivencia universitaria.

Sin embargo, también encontramos experiencias que fueron clave en la decisión de abandonar los estudios -expresada por algunos de los entrevistados-. De manera que la IdA también se reconstruyó en este tipo de situaciones. Pese a que la exploración en este ámbito fue limitada, podemos afirmar que encontramos parte importante de los elementos de la IdA en este tipo de situaciones (ver tabla 34).

Tabla 34. Experiencias asociadas al abandono de los estudios y su vinculación con la identidad de aprendiz

<p>Experiencias universitarias:</p> <ul style="list-style-type: none">- Profesor que manifestó a los estudiantes que reprobaron una de sus asignaturas que no aprobarían la asignatura actual (bajas expectativas).- Estudiante que comparte con su compañera los motivos que la llevaron a abandonar los estudios antes de ingresar a Pedagogía en Matemáticas. Mediante esta experiencia su compañera se da cuenta que sus intereses personales no eran coherentes con la carrera de pedagogía (motivos vocacionales).- Estudiante que comunicó al Jefe de Carrera que abandonaría la universidad por motivos de salud. <p>En el contexto de la integración académico-social y la reconstrucción de la IdA, las causas asociadas al abandono de los estudios se vincularon con:</p> <ul style="list-style-type: none">- Bajas expectativas del profesor respecto al desempeño de sus estudiantes.- AdR del profesor, quien exterioriza sus bajas expectativas respecto a las probabilidades de aprobar que tienen algunos estudiantes.- Experiencia frustrante para un estudiante que no recibió las ayudas educativas requeridas.- Motivos vocacionales, luego de conocer la realidad de una persona que realizó un cambio de carrera.- Bajo rendimiento académico y motivos de salud.

Fuente. Elaboración propia

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Continuación tabla 34

Relación entre el abandono y:

- Profesores que tienen bajas expectativas acerca de las habilidades académicas de los estudiantes, influyen en que los aprendices se perciban como incompetentes.
- Relaciones sociales y académicas limitadas que se asocian a sentimientos negativos, tales como: aburrimiento, confusión, desgano, miedo a equivocarse y a ser discriminados. Todo esto culmina con el rechazo a los contenidos de algunas asignaturas.

Puntos de inflexión asociados al abandono:

- Las bajas expectativas del profesor llevaron al estudiante a sentir frustración y a la decisión de abandonar los estudios.
- Situación en que una estudiante luego de escuchar los motivos que llevaron a una compañera a decidir cambiarse de carrera, se percató que sus expectativas e intereses no eran coherentes con la pedagogía, en consecuencia, decidió abandonar los estudios.

Fuente. Elaboración propia

En síntesis, mediante los resultados encontrados y que en este apartado hemos presentado de manera integrada, afirmamos que las experiencias universitarias -según sus características- contribuyeron en la reconstrucción de la IdA. Además, mediante la utilización de la IdA como herramienta analítica fue posible identificar situaciones, actuaciones, emociones y reflexiones que de manera integrada influyeron en que el aprendiz enriqueciera sus habilidades académicas, se percibiera a sí mismo como un aprendiz competente y decidiera permanecer en los estudios, pues su formación profesional es coherente con sus intereses y capacidades.

Desde el punto de vista opuesto, es decir, al momento de analizar el abandono de los estudios universitarios, la IdA como herramienta analítica también ayudó a explicar esta opción de manera integrada con las actuaciones de otros significativos, vivencias del aprendiz, sus emociones y reflexiones. Sin embargo, hace falta recopilar una mayor cantidad de datos que nos permitan conocer esta parte de la problemática con un nivel de detalle que sea útil para profundizar en el abandono de los estudios.

Segunda etapa: contraste teórico e integración de nuevos conceptos

Con la finalidad de contrastar los resultados obtenidos con algunos antecedentes teóricos -tanto aquellos que fueron expuestos en el marco referencial como los que emergieron en los resultados encontrados-, nos referiremos a la integración social y académica, las experiencias universitarias, el desarrollo de la autoeficacia, habilidades académicas y lo relacionaremos con las cualidades de la IdA en el contexto de la permanencia y/o abandono de los estudios universitarios.

6.1. Integración académico-social y reconstrucción de la identidad de aprendiz

El estudio de la integración académico-social de los estudiantes, nos proporcionó materia prima para indagar en la reconstrucción de la IdA; de manera que, las experiencias universitarias se configuraron mediante un conjunto de situaciones en que sus actores interactuaron.

Mediante el uso de la IdA como herramienta analítica, hemos diferenciado entre aquello que sucedió en la dimensión social, es decir, mientras los protagonistas de las experiencias interactuaron y proporcionaron AdR versus la dimensión individual, que de acuerdo a los principios del constructo IdA son entendidos como el SdR, pues es utilizado como un medio para visualizar las reflexiones y emociones del estudiante producto de las vivencias académicas y sociales que ha tenido (Saballa y Coll, 2016).

Basados en los resultados de esta investigación, sostenemos que el SdR se relaciona con la perspectiva psicológica de la permanencia, pues permite realizar un seguimiento de algunas características de los estudiantes, tales como; la autoeficacia, expectativas de éxito, motivación, persistencia y el desarrollo de sus habilidades académicas. En consecuencia, este tipo de elementos movilizan al estudiante al desarrollo de sus hábitos de estudio, a plantear consultas ante sus profesores y al

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

fortalecimiento de las relaciones interpersonales (Almeida et al., 1999; Cabrera et al., 2006; Salanova et al., 2005).

En este contexto, las afirmaciones de Christie et al., (2017), en que se señala que las actividades académicas favorecen la construcción de una identidad que define al estudiante como aprendiz competente, con una mayor confianza en sus habilidades académicas, coloca a la universidad como una entidad en la que es posible favorecer el desarrollo académico e integral del estudiante. En consecuencia, mediante los antecedentes planteados más los resultados de esta investigación, sostenemos que las experiencias universitarias contribuyen en la reconstrucción de la IdA.

También existen propuestas en las que se ha señalado que las vivencias de los estudiantes en la universidad, junto con las interacciones que mantienen con otros significativos, pueden ser analizadas mediante las experiencias sociales y académicas. Por lo tanto, cuando los estudiantes se relacionan con sus profesores, compañeros y el personal de la universidad, adquieren importancia los procesos psicológicos que los aprendices utilizan para analizar sus experiencias. Producto de la evaluación puede aumentar la autoeficacia, el compromiso con la institución y la persistencia (Wood y Hicks, 2016).

Estas son propuestas que, por sus características, podrían ser vistas como perspectivas coherentes con la utilización de la IdA como herramienta analítica, pues en las diversas posturas se reconoce la existencia de una relación recíproca entre el contexto de las interacciones académico-sociales -dimensión en que se incorpora el AdR- y el estado psicológico del estudiante -dimensión relacionada con el SdR-.

Tanto los antecedentes teóricos como los resultados de esta investigación nos permiten señalar que, según el tipo de interacciones entre docentes y el grupo de pares,

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

se produce un efecto sobre el ajuste de los estudiantes de primer año. Es así como la universidad puede incidir sobre la adaptación del alumnado mediante la interacción constructiva entre estudiantes y profesores, lográndose que los aprendices sientan que son miembros de la institución de educación superior (Maunder, 2017; Tinto, 2010).

Siendo el caso de la mayoría de los estudiantes que fueron entrevistados en esta investigación, pues estos tendieron a desarrollar identidades académicas fuertes (Leyton, Vásquez, y Fuenzalida, 2012), debido a que estudiaban en equipo, se brindaron ayudas educativas, recibieron orientación personalizada, y mediante sus experiencias, demostraron que desarrollaron habilidades académicas que favorecieron su adaptación al contexto universitario.

En consecuencia, los antecedentes teóricos que reflejan avances recientes en cuanto a investigaciones de las experiencias estudiantiles en el contexto universitario, sumado a los resultados de esta investigación, nos permiten señalar que los AdR -tanto de los mismos estudiantes como de sus profesores- fueron determinantes para el SdR, en este caso, para la construcción de significados de los estudiantes como aprendices más competentes.

Es así que proponemos que los AdR, proporcionados por los mismos estudiantes como por sus profesores, compuestos por ayudas educativas y retroalimentación, la entrega de orientación personalizada, y la valoración de las habilidades académicas y los productos logrados por los aprendices, favorecieron la configuración de experiencias de aprendizaje que, junto con fortalecer la IdA de los aprendices, se vieron potenciadas sus intenciones de permanecer y completar los estudios universitarios.

6.2. Experiencias universitarias y de aprendizaje

Tanto en el marco teórico como en los resultados de esta investigación se ha realizado un cruce entre diversas perspectivas teóricas. Entre ellas destacamos la noción de experiencias universitarias (Tinto, 1993, 1997, 2012a), vivencias académicas (Almeida et al., 1999; Almeida et al., 2003) y experiencias de aprendizaje (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011). Mediante la unión de estas representaciones se han integrado planteamientos que indican que las interacciones sociales y académicas están compuestas por AdR (Falsafi, 2011) ligados a actividades de aprendizaje de diversa naturaleza (Coll, 2010).

En esta investigación, este tipo de elementos fueron detectados a medida que se utilizó a la IdA en su Modalidad Narrativa Transcontextual (Falsafi, 2011); de manera que, se facilitó la indagación de los componentes de la IdA mediante un conjunto de experiencias de aprendizaje narradas por los estudiantes que fueron entrevistados. Además, en variadas ocasiones las experiencias reconstruidas fueron interpretadas como un punto de inflexión y/o una ECA (Falsafi, 2011; Valdés, 2016).

En este contexto, el SdR se materializó mediante modificaciones en elementos de carácter psicológico; tales como, aumento de la autoeficacia, metas de estudio orientadas tanto al aprendizaje como al rendimiento, desarrollo de habilidades académicas, aumento de la tolerancia a la frustración y sentimientos positivos vinculados con las vivencias relatadas. Todo esto generó consecuencias orientadas a lograr un mayor vínculo tanto con los profesores como los compañeros de curso, también favoreció la persistencia y las intenciones de permanecer en los estudios (ver tabla 29).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Si bien, tradicionalmente este tipo de hallazgos suelen ser interpretados a la luz del constructivismo individual, en esta investigación se utilizó una perspectiva teórica más coherente con el constructivismo social; es por ello que, cuando utilizamos la IdA como herramienta analítica lo primero que se reconstruye es una experiencia de aprendizaje (Falsafi, 2011), en nuestro caso, una experiencia universitaria que incluye las interacciones entre el aprendiz, sus profesores y/o pares universitarios en escenarios académicos y/o no académicos (Abello et al., 2016).

Este es el punto de inicio para abordar la reconstrucción de la IdA en el contexto de la permanencia y/o abandono de los estudios universitarios. Una vez conocida la experiencia universitaria junto con los AdR realizados por profesores y/o pares, abordamos el SdR, que desde la perspectiva de Falsafi (2011) incluyen a las emociones, las metas, objetivos y otras identidades como elementos que contribuyen a la reconstrucción de la IdA.

En este escenario, entre las contribuciones de esta investigación destacamos la utilización de la IdA como herramienta analítica, tomando como base a una o varias experiencias universitarias que pueden llevar al aprendizaje tanto de los contenidos de una asignatura, como el desarrollo de hábitos de estudio y habilidades de aprendizaje, entre otros elementos.

En consecuencia, además de proponer experiencias que incluyeron tanto las interacciones académicas como las sociales -que se llevaron a cabo entre los actores de una vivencia universitaria- surgieron características específicas del SdR, entre las que destacamos el sentido de autoeficacia como uno de los hallazgos centrales, junto con el desarrollo de las habilidades académicas. Todo esto asociado a declaraciones en que los estudiantes manifestaron sus intenciones de permanecer y completar los estudios.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Aunque en menor proporción, también se encontraron situaciones en que los aprendices decidieron abandonar los estudios. Infiriéndose que los profesores tenían bajas expectativas en relación a las posibilidades de éxito en sus estudiantes, pues pensaban que los alumnos no lograrían buenos resultados académicos, al no contar con los hábitos ni competencias académicas necesarias para superar con éxito los desafíos estudiantiles (ver tabla 32).

En este tipo de circunstancias, algunos profesores manifestaron AdR en que -de acuerdo a la perspectiva de una estudiante que abandonó los estudios- no proporcionaron las ayudas educativas requeridas para facilitar el desarrollo académico del alumnado. Generando efectos sobre el SdR en este tipo de aprendices, pues fueron vivencias que se asociaron con sentimientos negativos y la disminución de la confianza en las propias habilidades académicas.

No obstante, existe una alternativa adaptativa a este tipo de circunstancias, de manera que, cuando los estudiantes obtuvieron bajas calificaciones, hubo profesores que les brindaron orientación y ayudas educativas ajustadas a las necesidades del aprendiz. Con este tipo de vivencias, se favorece la integración académico-social y la permanencia en los estudios.

En esta investigación las experiencias universitarias incluyeron actividades que sucedieron en diversos escenarios de la institución, el aprendizaje estuvo ligado a contextos formales e informales. Por lo tanto, el aprendizaje de aspectos tales como; los contenidos de las asignaturas, solicitar y/o brindar ayudas educativas, trabajar en equipo, hábitos de estudios y el autocontrol emocional, son aspectos que transformaron a una experiencia universitaria en una ECA, asimismo, contribuyeron en la reconstrucción del SdR.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En consecuencia, de acuerdo con los resultados de esta investigación, hemos encontrado que la reconstrucción del SdR, concretamente, la percepción de sí mismo como aprendiz competente se vincula con el aumento de las expectativas de autoeficacia y el desarrollo de las habilidades académicas en los estudiantes que participaron en esta investigación. Esto nos lleva a proponer un avance que contribuye en la configuración de la IdA en el contexto de las experiencias universitarias que fueron analizadas.

Estas contribuciones deben ser entendidas como un avance en la reconstrucción del SdR, en la medida que se reconoce que las modificaciones -en rasgos que tradicionalmente han sido estudiados en el contexto de la psicología cognitiva- se producen como una forma de interpretar -que ha tenido el estudiante- la experiencia universitaria compuesta por las actividades, las acciones realizadas por profesores y/o compañeros de curso, concluyendo con las decisiones y creencias que un estudiante desarrolla acerca de sí mismo como aprendiz.

6.3. Nuevos elementos que componen el sentido de reconocimiento

Las creencias de autoeficacia y las habilidades académicas destacan como parte importante de los hallazgos encontrados en esta investigación. Cuando se analizó el SdR en el contexto de la reconstrucción de la IdA, se pudo apreciar que producto de los AdR presentes en las experiencias universitarias, la mayor parte de los estudiantes que participaron en esta investigación comenzaron a percibirse como aprendices más competentes.

Fueron experiencias en que profesores y/o pares universitarios valoraron los productos logrados por el aprendiz, proporcionaron ayudas educativas y orientación vocacional -entre otros elementos- que se transformaron en situaciones que favorecieron el cumplimiento de las tareas académicas, motivaron a los estudiantes a permanecer en

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

los estudios, y a percibirse como aprendices más competentes. En consecuencia, este tipo de hallazgos nos llevaron a plantear un acercamiento teórico hacia las creencias de autoeficacia y las habilidades académicas.

Los estudiantes, además de recibir ayudas educativas por iniciativa de los otros significativos -que destacó como pilar fundamental para el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas- aprendieron a solicitar el apoyo académico de sus profesores y/o grupo de pares. Por lo tanto, junto con el mayor desarrollo del sentido de autoeficacia, parte importante de los aprendices desarrollaron habilidades académicas que desembocaron en una mayor confianza en las propias competencias.

Para entender mejor el contexto de esta discusión, en este apartado proporcionaremos algunos antecedentes teóricos -básicos- acerca de las creencias de autoeficacia, junto con el desarrollo de las habilidades académicas. Hemos tomado esta decisión, al apreciar que, estos hallazgos nos ayudan a comprender la configuración del SdR en el contexto de la reconstrucción de la IdA.

Creencias de autoeficacia

La autoeficacia, entendida como la percepción de las capacidades de una persona para llevar a cabo actividades en diversos contextos, se relaciona con la autorregulación, la responsabilidad y las aspiraciones educacionales del aprendiz (Bandura, 1997; Blanco, Martínez, Zueck, y Gastélum, 2011; Zimmerman, Kitsantas, y Campillo, 2005).

Esto nos lleva a la autoeficacia académica, entendida como las creencias de una persona acerca de sus capacidades para aprender y realizar las actividades académicas demandadas en el ámbito educativo (Bandura, 1997; Barraza, 2010; Blanco et al., 2011). En este contexto, también se ha planteado que existe una alta correlación

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

entre la autoeficacia y el éxito alcanzado por los estudiantes en la institución de educación superior (Wood y Hicks, 2016).

Las creencias de autoeficacia académica se relacionan con las capacidades que tienen los estudiantes para identificar oportunidades y obstáculos en su proceso formativo, actúa como mediador entre el conocimiento y la acción; además, permite la autoevaluación del aprendiz acerca de las propias habilidades y los ajustes necesarios para lograr un buen desempeño académico y permanecer en la educación superior (Blanco et al., 2011; Oriol, Amutio, Mendoza, Da Costa, y Miranda, 2016).

Las creencias de autoeficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento, la acción y que determina el éxito de las propias acciones. Las creencias que las personas tienen acerca de sí mismas, influyen tanto en las actividades como en las decisiones del aprendiz; en consecuencia, cuanto mayor sea la autoeficacia percibida, mayor será el esfuerzo y la persistencia del estudiante (Bandura, 1997; Barraza, 2010; Blanco et al., 2011; Laffita-Azpiazú y Guerrero-Seide, 2017).

Por lo tanto, los estudiantes con alta autoeficacia académica utilizan mejores estrategias para aprender, organizar su tiempo, enfrentan las tareas con optimismo e interés y desarrollan la habilidad de regular su propio esfuerzo; en consecuencia, pueden conseguir un mayor éxito que personas con bajas expectativas de eficacia (Barraza, 2010).

Entre los elementos que influyen sobre las creencias de autoeficacia, la alternativa que tiene mayor influencia sobre la percepción de sí mismo como aprendiz corresponde a las propias experiencias, en este contexto los resultados interpretados como exitosos contribuyen al aumento de la autoeficacia, en cambio, las interpretaciones de fracaso influyen en su disminución (Pajares, 2003).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Asimismo, las emociones positivas se relacionan con el aumento de las creencias de autoeficacia académica y las negativas con su disminución. Sin embargo, no se establece con claridad si son los sentimientos los que influyen en las creencias de autoeficacia, o bien si las cogniciones son las principales determinantes de la autoeficacia (Medrano, 2010).

Este tipo de interrogantes son relevantes al utilizar la IdA como herramienta analítica, mediante esta perspectiva se comprende que la experiencia de aprendizaje posee una dimensión interpsicológica y otra intrapsicológica, y que ambas interactúan al configurar tanto los nuevos aprendizajes como el SdR que contribuyen en la reconstrucción de la IdA (Falsafi, 2011; Valdés, 2016).

Por lo tanto, desde la perspectiva de la reconstrucción de la IdA, tanto los sentimientos como las cogniciones contribuyen en la configuración del SdR, no importa saber cuál contribuye en mayor medida, pues el foco de atención queda en las representaciones que realiza el aprendiz, concretamente, en la construcción de nuevos significados y la atribución de sentido asociado a la experiencia de aprendizaje (Falsafi y Coll, 2015).

Sumado a lo anterior, destacamos la perspectiva de Medrano (2010) acerca de los dominios de la autoeficacia, estos incluyen; en primer lugar, la autoeficacia para el rendimiento, relacionada con las expectativas de los estudiantes para alcanzar buenas calificaciones (Pajares, 2003); en segundo lugar, la autoeficacia para la autorregulación del estudio, útiles para la regulación de las acciones y pensamientos que llevan a alcanzar una meta de aprendizaje (Zimmerman et al., 2005); en tercer lugar, la autoeficacia social académica, que se refiere a la confianza del alumnado para realizar comportamientos sociales coherentes con el contexto académico (Medrano, 2010).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Este tipo de afirmaciones son parcialmente coherentes con nuestros resultados, pues se plantea a la autoeficacia como el origen del éxito académico y la confianza en las propias habilidades académicas. En esta tesis hemos planteado que las acciones de los profesores y compañeros de curso en el transcurso de una actividad de aprendizaje tendrán un efecto sobre la autoeficacia, y con ello, en la percepción acerca de las propias competencias académicas.

No obstante, mediante el uso de la IdA como herramienta analítica, hemos valorado la experiencia universitaria y sus efectos -según la interpretación que el estudiante realizó- sobre la percepción acerca de sí mismo como aprendiz. Por lo tanto, mientras el foco de atención de la autoeficacia es preferentemente cognitivo, la utilización de la IdA como herramienta analítica es un enfoque holístico que integra las experiencias, las cogniciones y las emociones en el contexto de un proceso interactivo.

Se concluye que la IdA fue utilizada como herramienta analítica de un conjunto de experiencias universitarias, y que los casos analizados tendieron a favorecer la autoeficacia del aprendiz, las habilidades académicas, la integración académico-social, la permanencia e intenciones de completar sus estudios.

Por lo tanto, las creencias de autoeficacia del estudiante pueden actuar como predictores de la permanencia y como un factor protector que favorece el bienestar psicológico del aprendiz (Borzzone, 2017; Salanova et al., 2005). Asociar la autoeficacia al SdR tiene implicancias positivas para la reconstrucción de la IdA, pues es un indicador que nos ayuda a determinar cómo opera la percepción del estudiante acerca de sí mismo como aprendiz.

Habilidades académicas

En diversas investigaciones se ha señalado que la carencia de habilidades académicas se relaciona con el abandono de los estudios. En este contexto, se ha demostrado que parte importante de los estudiantes que ingresan a la universidad, lo realizaron con una alta confianza en sus habilidades académicas; sin embargo, este tipo de representaciones muchas veces no concuerdan con las habilidades que se necesitan para responder ante las exigencias de la universidad. En consecuencia, la falta de habilidades académicas y de auto-gestión se ha convertido en uno de los factores que explica el abandono de los estudios (Goldfinch y Hughes, 2007).

Este tipo de afirmaciones son medianamente coherentes con los hallazgos del presente estudio, pues se analizaron experiencias en que la carencia de habilidades académicas fue uno de los motivos que influyeron en la decisión de abandonar los estudios universitarios. Sin embargo, una lectura superficial de esta problemática supone que el estudiante es el principal responsable por su fracaso académico.

En esta investigación se encontró que los actos de un profesor fueron determinantes para la reconstrucción de las representaciones de un estudiante acerca de su problemática asociada a las carencias en sus habilidades académicas. No obstante, con mayor frecuencia encontramos situaciones en que los actos de los otros significativos fueron clave para que los aprendices fueran conscientes del desarrollo de sus habilidades académicas y tendieran hacia la permanencia. Por lo tanto, de acuerdo con nuestro análisis sería incorrecto responsabilizar al alumnado por sus habilidades académicas sin considerar las características de su entorno.

En consecuencia, los estudiantes requieren reconocimiento y soporte académico -mediante una aproximación holística en que la universidad debe apoyar a su

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

alumnado- para desarrollar sus habilidades académicas y ajustarse a los requerimientos de su casa de estudios. Además, la noción tradicional de las habilidades académicas, centrada en el desarrollo de tareas como la lectura y la escritura debe ser ampliada (Hitch et al., 2012).

En cuanto al significado de las habilidades académicas, han sido definidas como el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, se vincula con una serie de destrezas, tales como; técnicas y hábitos de estudio, motivación hacia el estudio y organización del ambiente, etc. (Fernández, Mijares, Álvarez, y León, 2015; Howard, 2012).

Se enfatiza que las habilidades académicas son necesarias para el trabajo en el contexto educativo; señalándose que las habilidades de lectura, escritura, investigación, informática, matemática y las habilidades para el estudio son importantes para el desarrollo académico y alcanzar el éxito profesional (Fernández et al., 2015; Howard, 2012). En consecuencia, las habilidades académicas también son entendidas como las competencias necesarias para que los estudiantes completen de manera exitosa sus estudios universitarios (Hitch et al., 2012).

Es así como se señala que entre los factores clave para el desarrollo de habilidades académicas tanto en el área del uso de la informática como en otros contextos ligados al desarrollo académico, destacan la integración entre las actividades del curso, la colaboración brindada por los profesores y el personal de apoyo disponible. En consecuencia, las habilidades académicas se expresan mediante el pensamiento crítico, reflexivo y analítico, asimismo, se integra la alfabetización en el uso de las TIC's. El primer año de universidad es un espacio ideal para potenciar el desarrollo de las habilidades académicas en los jóvenes universitarios (Gunn, Hearne, y Sibthorpe, 2011; Howard, 2012).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Los significados asociados a las habilidades académicas se vinculan con los resultados de esta investigación; de manera que al señalarse que los AdR interactúan con el SdR, se vio favorecido el desarrollo de las habilidades académicas en los estudiantes. Por lo tanto, ayudas educativas; tales como, la retroalimentación, valoración de los productos logrados por el aprendiz y la entrega de orientación personalizada, fueron AdR que dejaron huellas sobre las habilidades académicas -con sus características descritas- e influyeron en que los estudiantes se percibieran a sí mismos como aprendices más competentes, es decir, con mayor autoeficacia al momento de enfrentar los desafíos académicos de la universidad.

Entre las habilidades académicas necesarias para obtener buenos resultados en educación superior, destacan la organización para el estudio y el aprendizaje, planificación de las actividades, trabajar con plazos, reducir las interrupciones, empleo de técnicas de estudio y aprendizaje. Las habilidades académicas, también se manifiestan como estrategias de aprendizaje que ayudan al aprendiz a gestionar sus técnicas de estudio, según el tipo de tarea y contexto que debe enfrentar, entre las técnicas de estudio destacan: el subrayado, toma de apuntes, identificación de ideas principales, elaboración de resúmenes, mapas conceptuales y mentales (Fernández et al., 2015).

La motivación hacia el estudio y el aprendizaje destacan entre las habilidades académicas que más contribuyen al buen desempeño de los aprendices.

Se considera que la motivación es uno de los factores más importantes en el desarrollo integral de las personas desde cualquier perspectiva, ya sea personal, social, académica, profesional o laboral entre otras, pues de esta depende la dirección y el sentido dado por cada uno a su propia vida, afectando las

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

decisiones, así como las acciones concretas que le llevarán hacia su meta u objetivo. (Fernández et al., 2015, p. 365)

En este contexto se han establecido relaciones entre la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, otorgándole especial atención al incremento de actitudes favorables al desarrollo de actividades de estudio tanto en el aula como en otros espacios (Fernández et al., 2015).

Mediante los antecedentes presentados, se vincula el surgimiento de motivos y metas como elementos que configuran las habilidades académicas. Mediante el uso de la IdA como herramienta analítica se han realizado valoraciones similares; las diferencias se centran en las cualidades del SdR, pues en esta investigación se pudo apreciar que los motivos están a la base de las actuaciones del aprendiz, y luego de participar en una actividad de aprendizaje e interactuar con otros significativos tanto los motivos como las habilidades académicas se vieron modificadas.

Las habilidades académicas son vitales para todos los estudiantes, las diferencias dependen de los requerimientos de aprendizaje del alumnado (Howard, 2012). Destaca la integración entre habilidades académicas, la relación colaborativa entre profesores, los servicios de apoyo académico y de orientación que la universidad pueda ofrecer a sus estudiantes. Todo esto, unido como la tendencia a que tanto los estudiantes como sus compañeros y profesores trabajen orientados a metas similares que les permitan desarrollar una interdependencia positiva (Gunn et al., 2011).

En consecuencia, el estudio de las interacciones sociales y académicas, su relación con la reconstrucción de la IdA y su utilización como herramienta analítica, representa un avance orientado al desarrollo de instrumentos que permiten analizar tanto la integración como la permanencia de los estudiantes en sus respectivos programas de

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

estudio. También fue útil para explicar la conexión entre las experiencias universitarias, los AdR, el SdR y su vínculo directo con el desarrollo de habilidades académicas que, en la mayoría de los casos estudiados, permitieron a los aprendices percibirse como individuos más competentes.

Estos hallazgos son coherentes con los procesos asociados a la reconstrucción de la IdA en el contexto de esta investigación, pues tanto los profesores como el grupo de pares influyeron -mediante su AdR- en el desarrollo de las habilidades académicas y la autoeficacia de los estudiantes entrevistados. En consecuencia, se han planteado las bases para el desarrollo de programas de instrucción que permitan a los docentes conocer el impacto que tienen sus AdR sobre el SdR de los estudiantes.

Además, se plantea el desafío de llevar estos hallazgos al plano de las relaciones interpersonales entre los aprendices, para que estos aprendan a utilizar los AdR con la finalidad de generar instancias de ayuda mutua entre los estudiantes. Por lo tanto, se podrían generar intervenciones orientadas al incremento de las habilidades académicas, el sentido de autoeficacia y la autorregulación de los estudiantes, aprovechando las actividades de aprendizaje y las interacciones entre los integrantes de la comunidad universitaria.

6.4. Identidad de aprendiz en el contexto de la permanencia y el abandono de los estudios

En el marco teórico de esta tesis, se han señalado variadas investigaciones acerca de la IdA en el contexto universitario, entre ellas destacamos las aportaciones de Lawson (2014), quien estudió la IdA en el escenario de la permanencia en los estudios. No obstante, la utilización de la IdA como herramienta analítica en el contexto de la

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

permanencia y el abandono de los estudios, es una característica que nos permite sostener que estamos ante un foco escasamente explorado.

Las aportaciones de Tinto (1975, 1993, 1997, 2012b) actuaron como un pilar para el desarrollo de esta tesis doctoral. Mediante sus investigaciones, Tinto (1993, 1997) manifestó que las interacciones sociales y académicas eran fundamentales para comprender tanto la permanencia como el abandono de los estudios; además, señaló que las actividades de la sala de clases, junto con el compromiso e interacción entre profesores y estudiantes tienen la potencialidad de favorecer el éxito académico y la permanencia en los estudios, destacando al aula como el espacio principal, en que profesores y estudiantes pueden desarrollar actividades que favorezcan la permanencia.

En los resultados de esta investigación, se pudo constatar que la sala de clases es un espacio relevante en que se pueden generar las condiciones para que los estudiantes valoren y desarrollen su sentido de autoeficacia y habilidades académicas, reconstruyendo su SdR; por lo tanto, pueden ayudarse mutuamente con sus compañeros y recibir, de manera oportuna, ayudas educativas y orientación proporcionada por sus maestros. No obstante, además de las actividades de aprendizaje propias del aula, la universidad ofrece múltiples espacios que pueden ser aprovechados para fomentar la permanencia e integración de los estudiantes al contexto académico.

Los planteamientos que indican que el abandono de los estudios se asocia a razones, tales como: motivos de salud y/o embarazo, escasa integración al ambiente estudiantil, disminución de las calificaciones, problemas vocacionales, incompatibilidad con los horarios y/o actividades (Rausch y Hamilton, 2006; Vries et al., 2011) son coherentes con los resultados de esta investigación.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Pese a que no fue posible profundizar en el ámbito del abandono de los estudios, tenemos evidencia que indica que las bajas expectativas por parte de los docentes se asocian a la escasa integración de los estudiantes, siendo un factor relacionado con el abandono. Los motivos de salud también fueron mencionados por una de las entrevistadas; por último, los problemas vocacionales fueron parte de una de las experiencias analizadas en esta investigación.

Por lo tanto, entre los diversos factores asociados a la permanencia y el abandono de los estudios, las interacciones académico-sociales presentes en las experiencias universitarias proporcionan antecedentes relevantes para entender este tipo de situaciones (Tinto, 1993). En este contexto, entre los aportes de esta investigación, hemos establecido un puente entre la identidad de aprendiz y las interacciones académico-sociales.

Entre los antecedentes teóricos que brindaron soporte para entender la relación entre la identidad de aprendiz y las interacciones, destacamos las contribuciones de Hirano (2009) y Kasworm (2010); primeramente, porque fue útil para conectar con la perspectiva de Falsafi (2011), Coll y Falsafi (2010a) al referirse al proceso de construcción dinámica de la IdA; seguidamente, porque al señalar que las interacciones sociales y académicas están a la base de la co-construcción de las identidades, nos facilitaron la conexión con el enfoque de Tinto (1975, 1993), quien enfatizó que según las características de las interacciones entre profesores y estudiantes, se pueden modificar tanto el compromiso como las motivaciones que llevan al estudiante hacia la permanencia o el abandono de los estudios.

En este contexto, también destacamos las contribuciones de Darwin y Norton (2015), Norton y Toohey (2011), pues al referirse a la complejidad de la construcción de la IdA, junto a su relación con el mundo social y su construcción mediante el lenguaje

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

en el contexto universitario, nos permitió complementar las propuestas de Falsafi (2011) acerca de la construcción de la IdA a través de la actividad y la narrativa de los aprendices, que fueron la base para la elaboración de los instrumentos utilizados en esta investigación.

Por lo tanto, para llevar a cabo el estudio de identidad de aprendiz en el contexto de la permanencia y el abandono, ha sido necesario elaborar un soporte teórico, como lo recién mencionado y los antecedentes que fueron especificados en el marco referencial de esta investigación.

En síntesis, en esta investigación hemos logrado estudiar la reconstrucción de la IdA mediada por las interacciones académico-sociales, entre profesores y/o alumnado que han interactuado con los estudiantes que participaron en las entrevistas cualitativas.

Además, se han establecido relaciones entre las características de las experiencias universitarias, la construcción de significados elaborados por cada uno de los estudiantes acerca de sí mismo como aprendiz, junto con la atribución de sentido. Son aportes sin precedentes en el contexto del estudio de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios.

Pues mediante el uso de la IdA como herramienta analítica, es posible analizar de manera holística las influencias de las interacciones de los integrantes de una comunidad educativa, estableciendo vínculos con la construcción dinámica del SdR. Es una perspectiva diferente a los enfoques que analizan por separado los elementos interaccionales de los actores que participan en las actividades de la universidad, versus las cualidades psicológicas y/o cognitivas de los estudiantes.

Para finalizar, si consideramos que la definición del constructo IdA incorpora un proceso continuo de reconstrucción de significados y atribución de sentido que

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

realiza un estudiante acerca de sí mismo como aprendiz competente o incompetente, basándose en un conjunto de experiencias de aprendizaje en que el alumno interactuó con otros significativos, y recibió AdR que influyeron en la configuración del SdR (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011, 2015).

Podemos apreciar que existen similitudes teóricas entre la construcción de la identidad y la reconstrucción del autoconcepto académico, al ser entendido como una representación que realiza una persona acerca de sus habilidades académicas, aplicadas en diversas disciplinas como el área verbal y matemáticas, y que la construcción depende de las experiencias y de las relaciones con el entorno, adquiriendo importancia tanto los actos del individuo como los de personas significativas que interactúan con el estudiante (Pérez y Díaz, 2003; Veliz-Burgos y Apocada, 2012; Vila et al., 1998; Vila y Esteban-Guitart, 2013).

No obstante, la similitud entre el autoconcepto académico y la IdA es parcial; desde el punto de vista teórico el autoconcepto es coherente con el constructivismo individual, en cambio la IdA forma parte del constructivismo social, esto supone similitudes y diferencias. La IdA contiene componentes dinámicos que la hacen difícil de igualar, pues esta se co-construye y reconstruye constantemente dependiendo de las características de las experiencias de aprendizaje que el estudiante ha tenido.

De manera que, en el contexto de la IdA como herramienta analítica, para conocer los significados que el estudiante reconstruye acerca de sí mismo como aprendiz competente o incompetente, las características de las experiencias de aprendizaje asumen un rol vital (Falsafi, 2011; Valdés, 2016). El autoconcepto académico también requiere de una experiencia; no obstante, el foco de atención está puesto en las representaciones acerca de las capacidades y habilidades académicas del

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

aprendiz, las cuales serán parte las dimensiones cognitivo y motivacional del aprendizaje (Pérez y Díaz, 2003).

Basándonos en los resultados de esta investigación, situamos la relación entre el autoconcepto académico y la IdA en la reconstrucción del SdR; en este contexto, el funcionamiento intrapsicológico lo podemos conectar con la formulación de metas y expectativas que afectan el desarrollo de las habilidades académicas y el sentido de autoeficacia del aprendiz. De manera que, como parte de los hallazgos de esta investigación, se enfatiza que junto con las propiedades cognitivo motivacionales del autoconcepto académico se establece la configuración del SdR.

En conclusión, basados en los resultados obtenidos, sostenemos que la utilización de la IdA como herramienta analítica representa un avance en el marco del estudio de la permanencia y abandono de los estudios universitarios.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIÓN

Nuestra propuesta consistió en utilizar los elementos que constituyen la IdA para analizar las características de las actuaciones entre profesores y estudiantes al momento de interactuar en diversas experiencias universitarias. En este contexto, los AdR realizados por otros significativos permitieron la identificación de ECA para el aprendiz, además, fueron vivencias que tuvieron un impacto sobre la autovaloración de las competencias académicas y la configuración del SdR.

En consecuencia, las interacciones sociales y académicas entre los estudiantes, y de los estudiantes junto a sus respectivos profesores, tienden a influir en la representación de las capacidades y habilidades académicas de los aprendices, su adaptación al contexto universitario y, finalmente, en sus intenciones de permanecer o abandonar los estudios.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En esta investigación se utilizaron los conceptos de permanencia y abandono (Barrera y Osma, 2017; Gartner y Gallego, 2013; Rué, 2013), no los de deserción y/o retención (Himmel, 2002); puesto que hemos enfatizado el carácter voluntario de una medida del estudiante, quien puede tomar la decisión de permanecer o abandonar los estudios. El abandono de los estudios a veces se relaciona con el no cumplimiento de ciertas obligaciones académicas, pero también puede estar vinculada a una elección informada del aprendiz, quien se percata que tiene otros intereses personales y/o profesionales.

Por su parte, la permanencia universitaria ha estado presente en la mayor parte de los resultados encontrados en esta investigación, en este contexto, tanto las acciones de los profesores como de los compañeros de curso permitieron comprender el tipo de experiencias que llevaron a los aprendices a la permanencia en sus estudios; asimismo, fue posible analizar las relaciones entre las intenciones de permanecer en los estudios y su relación con la co-construcción de la IdA mediados por las dinámicas interaccionales de sus protagonistas.

7.1. Logros del estudio

Se analizó la utilidad práctica de la IdA como herramienta analítica (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi y Coll, 2011, 2015) de las interacciones sociales y académicas en entornos de aprendizaje formales e informales, fueron interacciones que se manifestaron en un conjunto de vivencias entre los estudiantes y sus profesores, y se llevaron a cabo en diversos espacios y actividades de la universidad; encontrándose en las experiencias analizadas que los puntos de inflexión, el surgimiento de nuevas metas, los aprendizajes, los AdR y el SdR son componentes de la IdA identificados en las situaciones que fueron relatadas por los estudiantes.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Los elementos de la IdA cumplieron el rol de precisar las dinámicas interaccionales que se generaron en las experiencias relatadas, como producto de las dinámicas surgió la construcción de significados y la atribución de sentido, que en este caso se tradujo en que la mayor parte de los estudiantes que participaron en esta investigación se autodefinieran como aprendices más competentes, con intenciones de permanecer y completar los estudios universitarios.

El análisis tanto de los AdR como del SdR facilitó el cumplimiento del objetivo orientado al estudio de la participación que profesores y/o pares tuvieron en las experiencias recordadas, junto con su influencia sobre la reconstrucción de la IdA de los estudiantes. Por lo tanto, el método propuesto es útil para valorar cómo se construye la IdA en un entorno situado, examinando experiencias auténticas en el marco de una asignatura específica, también constituye un recurso para detectar tempranamente aquellos estudiantes en riesgo de abandono.

Se encontró coherencia entre la utilización de los elementos que componen la IdA con los planteamientos de Tinto (1993, 2012a) que se refieren a los efectos que tienen las interacciones sociales y académicas -según el tipo de dinámicas que se generan- sobre la integración de los jóvenes a su carrera. En consecuencia, las propiedades de la IdA facilitan una aproximación concreta y situada a las dinámicas interaccionales de sus actores.

El uso de la IdA como herramienta analítica brinda pistas acerca de cómo los docentes de una misma carrera pueden apoyar a sus alumnos y permite examinar las actuaciones de los compañeros de curso, junto con el impacto de las acciones de estos sobre la reconstrucción de las cualidades académicas y decisiones del estudiante.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Son evidencias que surgen del análisis de experiencias universitarias en que la IdA puede ser empleada como una herramienta de comprensión, con una visión holística y profunda de experiencias con personas significativas y procesos académicos que llevan al estudiante a reflexionar acerca de sus competencias académicas e intenciones de permanecer o abandonar los estudios, producto de sus acciones e interacciones con los otros significativos.

En síntesis, mediante la utilización de la IdA como herramienta analítica (Abello et al., 2016; Coll y Falsafi, 2010a) se han obtenido evidencias que nos permiten referirnos a la utilidad del constructo para el estudio de las experiencias universitarias.

Para utilizar la IdA como herramienta analítica fue necesario construir instrumentos y procedimientos metodológicos para la recopilación y el análisis de datos, mediante la información obtenida se realizó el análisis de las dimensiones sociales e individuales de la IdA. Tanto el diseño de los instrumentos como de la metodología facilitaron el análisis de los AdR realizados por otros significativos y la configuración del SdR, que formó parte de la dimensión individual de la IdA.

Entre las ventajas asociadas tanto a la elaboración como al uso de cuestionarios con preguntas abiertas y entrevistas en profundidad, destacamos que los estudiantes tuvieron la necesidad de elaborar sus propias respuestas sin recurrir a alternativas cerradas -lo que sucede en los cuestionarios estructurados- de manera que fue posible explorar y conocer cómo es la reconstrucción de la IdA situada en las experiencias universitarias mediadas por las interacciones entre el aprendiz, sus profesores y/o pares universitarios.

Con esto también fue posible responder en forma coherente a la fenomenología interpretativa, permitiendo profundizar en la subjetividad de los sujetos en estudio

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

(Smith et al., 2009; Willig; 2013). Por lo tanto, independiente a que los resultados están marcados por la subjetividad del investigador -quien debió interpretar los datos entregados por los entrevistados- la esencia de estos dependió de los datos proporcionados por lo aprendices. Sin embargo, este tipo de situaciones también nos llevó a enfrentar algunas limitaciones.

7.2. Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones de este estudio, tanto durante la aplicación como en el análisis de las entrevistas en profundidad, encontramos que algunos estudiantes tenían dificultades para elaborar una explicación detallada acerca de sus experiencias y los elementos de la IdA que estuvieron presentes en las situaciones que debían recordar y reconstruir. Es por ello que, para mitigar los efectos de esta situación, el entrevistador sondeó en los elementos de la IdA de un modo más específico; por lo tanto, el haber elaborado pautas de entrevistas fue un factor determinante tanto para la realización de estas como su posterior análisis.

Otra limitación de este estudio, se relaciona con su realización en una población específica y reducida de la Universidad de Concepción, motivo por el que no es posible realizar generalizaciones de los resultados obtenidos. Esta dificultad es relevante si se considera que los procesos realizados, tanto para definir una problemática, como para elaborar los instrumentos e interpretar sus resultados fueron de una complejidad elevada, además, el tiempo invertido por el investigador para el logro de los objetivos fue exageradamente alto.

Esta problemática es compartida con las características epistemológicas de esta investigación, pues al tener un foco de atención centrado tanto en los elementos que

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

componen la IdA como en la fenomenología interpretativa, resulta difícil pensar en una muestra representativa y en un tiempo más acotado para completar el proceso.

Pese a que en esta investigación se intentó ampliar la muestra, realizándose tanto los cuestionarios como las entrevistas en estudiantes de ingeniería de la misma universidad, el espacio dedicado al análisis de las entrevistas era tan elevado que se consideró poco viable continuar con aquella meta. Esperamos que una vez completada esta tesis doctoral, el estudio pueda continuar mediante el análisis de los datos de la carrera que no pudo ser incluida en esta oportunidad.

Otro problema que no pudo ser resuelto de manera adecuada en esta investigación, tiene relación con el análisis de la perspectiva de los profesores de los estudiantes. Pese a que se dedicó un tiempo considerable tanto para planificar esta fase de la investigación -la que fue informada en el proyecto de tesis- como para preparar las entrevistas, solamente una profesora accedió a participar, proporcionando información coherente con los relatos de los estudiantes; sin embargo, el resto de los profesores no pudieron o no quisieron participar en la investigación. Motivo por el que no fue posible incluir en este trabajo el análisis de la perspectiva de los docentes de la carrera de Pedagogía en matemáticas.

Si bien la elaboración de los instrumentos para esta tesis fue considerada como una fortaleza que contribuyó tanto al desarrollo del análisis de datos como en la interpretación de los resultados. Consideramos que la construcción de los instrumentos se transformó en una limitación desde el instante en que hubo que invertir un tiempo excesivo para elaborar las propuestas, intentar que tuvieran coherencia con el marco teórico y someter las versiones de los instrumentos a juicio de experto.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En consecuencia, debido al elevado costo asociado tanto a la elaboración de los instrumentos como a la escasa posibilidad de obtener datos e interpretaciones generalizables para la población universitaria, planteamos la necesidad de simplificar la extensión y estructura de los cuestionarios y/o las entrevistas, considerando que ya poseemos evidencia en la que se indica que la mayor parte de los datos obtenidos se relacionaron tanto con los AdR como el SdR; también surge la necesidad de elaborar nuevos instrumentos que posean propiedades psicométricas que les permitan ser válidos y confiables.

Sin embargo, estas limitaciones pueden ser vistas como una proyección de la investigación, si consideramos que hemos logrado utilizar la IdA como herramienta analítica en el contexto universitario, conociendo sus propiedades, elaborando instrumentos y métodos analíticos que permitirán -próximamente- abordar de manera más sintética muestras más amplias. En la actualidad ya es posible continuar la línea de investigación con métodos que permitan alcanzar resultados en un tiempo considerablemente menor.

En resumen, se dispone de un cuestionario con preguntas abiertas, el que nos ofrece la posibilidad de ampliar la cantidad de participantes en la investigación, la entrevista individual puede transformarse en una entrevista grupal y, por último, contamos con datos que nos permiten proponer nuevos instrumentos, en esta oportunidad más coherentes con la metodología cuantitativa, lo que permitiría estudiar a una muestra representativa de estudiantes.

7.3. Proyecciones del estudio

En relación a los avances empíricos existentes en el contexto de la permanencia y el abandono, ya se ha mencionado que parte importante de las investigaciones se orientaron al estudio de la trayectoria de los estudiantes durante su primer año. En este escenario se encontró que la integración académica se asocia con la persistencia de los estudiantes durante su primer año en la institución (Ishitani, 2016).

En esta tesis doctoral se propuso a la IdA como herramienta analítica, se mantiene el foco de atención en los estudiantes mientras cursaban su primer año. En este contexto, podemos afirmar que el uso de la IdA como herramienta analítica nos ha permitido evaluar la integración lograda por un grupo de universitarios. Sin embargo, si consideramos las recomendaciones de Ishitani (2016) acerca de realizar seguimientos que permitan investigar al menos los dos primeros años cursados por la cohorte, deberíamos incluir a estudiantes de más de una cohorte junto con un seguimiento longitudinal de al menos dos años.

En consecuencia, el abandono de los estudios universitarios requiere que las instituciones estén constantemente actualizado su modo de entender y abordar este tipo de problemáticas. No considerar esta condición equivale a generar una errada atribución acerca de las causas del abandono focalizando la atención, por ejemplo, solo a factores sociodemográficos y/o académicos del estudiante, renunciando a los propios de la institución y su profesorado, en consecuencia, perdiendo oportunidades para enfrentar este problema.

Surge la necesidad de ampliar, diversificar y renovar los recursos de las instituciones para el apoyo del estudiante, como el mejoramiento de la infraestructura, actualización de planes académicos, recursos didácticos, etc. Además, y no menos

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

importante, se deben generar instancias de reflexión en el profesorado que les ayuden a comprender de qué manera sus actos pueden ser determinantes para la permanencia o abandono de sus estudiantes, y profundizar en el complejo de dinámicas que surgen entre los estudiantes y que son, muchas veces, ignoradas por el cuerpo académico.

Se vuelve interesante, entonces, conocer qué hacen los estudiantes con su tiempo libre, de qué manera interactúan con sus compañeros de curso y amigos más cercanos, cómo enfrentan sus demandas académicas y cómo el conjunto de todos estos elementos configura una imagen contextualizada acerca de sus competencias como aprendices competentes o incompetentes.

En esta misma línea, las relaciones encontradas entre la configuración del SdR, el desarrollo de habilidades académicas y las creencias de autoeficacia en los aprendices nos llevan a sugerir que este tipo de hallazgos no sólo deben formar parte de los conocimientos de la comunidad científica, también es importante que los docentes de las universidades, junto con la comunidad universitaria, conozcan los procesos asociados a la construcción de la IdA, los elementos asociados a su reconstrucción y, por lo tanto, que surjan nuevos modelos intra-curriculares de educación en que los mecanismos asociados a la construcción de la IdA sean incorporados a las prácticas educativas de las asignaturas.

Para finalizar, pensamos que integrar la utilización de la IdA como herramienta analítica en el contexto de la permanencia y el abandono de los estudios, es una línea de investigación que abre amplias posibilidades para el desarrollo de nuevas indagaciones e intervenciones educativas, que permitan justificar ante las autoridades universitarias que la IdA de los estudiantes puede ser potenciada en la medida que se asuman las acciones correctas, tanto por parte del profesorado como de la institución a la cual pertenece la comunidad universitaria.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En este contexto, vislumbramos la posibilidad de continuar esta investigación mediante la creación de un taller intracurricular. De manera que el foco de investigación ya no consistiría sólo en evaluar la co-construcción y reconstrucción de la IdA en el contexto de la permanencia y el abandono universitario; sino que el énfasis estaría en capacitar a un grupo de profesores y autoridades universitarias en el ámbito del uso de la IdA como herramienta analítica orientada a fortalecer la permanencia en los estudios.

Una vez que los profesores y las autoridades universitarias hayan reflexionado acerca de las características de la IdA en estudiantes universitarios y su uso como herramienta analítica, se diseñaría una intervención con estrategias orientadas a aprender a brindar AdR en los que se valoren las acciones y las cualidades del estudiantado, y, en consecuencia, enriquecer el SdR en los aprendices.

Este tipo de iniciativas generaría un impacto en la docencia universitaria, de tal modo que el profesor manejaría estrategias para fomentar el desarrollo de actividades que le permitan al aprendiz percibir que es competente en un área determinada, que puede compartir su experiencia con sus compañeros de curso, así como también puede aprender de ellos.

Incluso, más allá de la permanencia y el abandono, algunas problemáticas asociadas a la adaptación de los estudiantes y problemas complejos como el buylling, podrían ser solucionados si los aprendices aprenden a trabajar en equipo y a fortalecer el propio SdR mientras aprenden a valorar la propia identidad y la de quienes le rodean.

CAPÍTULO 8: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abello, R. (2008). *Vivencias, comportamiento académico, atribuciones causales, metas de estudio y autoconcepto en estudiantes universitarios*. Tesis de magíster, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Abello, R., Díaz, A., Pérez, M., Almeida, L., Lagos, I., González, J., y Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 7-19. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200001>

Abello, R., Vila, I., Pérez, M., Lagos, I., Espinoza, C., y Díaz, A. (2016). Identidad de aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias en el contexto de la permanencia y el abandono: propuesta teórica. *Revista Paideia*, 58, 11-34.

Aldana, M., Campos, V. H., y Valdés, A. (2015). Experiencias subjetivas de aprendizaje en la construcción de la identidad de aprendiz. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 6-10.

Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., y Soares, A. P. (1999). Questionário de vivências académicas: construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181-207.

Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E. M., . . . Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8, 3-15.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Álvarez, M., y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Allen, M., Witt, P. L., & Wheelless, L. R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, 55(1), 21-31. doi: <https://doi.org/10.1080/03634520500343368>
- Angulo-Ruiz, F., & Pergelova, A. (2013). The student retention puzzle revisited: The role of institutional image. *Journal of Nonprofit y Public Sector Marketing*, 25, 334-353. doi: 10.1080/10495142.2013.830545
- Antivilo-Bruna, A., Poblete-Orellana, V., Hernández-Muñoz, J., García, C., y Contreras, P. (2017). Factores individuales, sociodemográficos e institucionales en el acceso de los egresados de la educación media técnico profesional a las instituciones de educación superior. *Calidad en la Educación*(46), 96-132. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100096>
- Arias Ortiz, E., & Dehon, C. (2008). What are the factors of success at university? A case study in Belgium. *CESifo Economic Studies*, 54(2), 121-148.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Transl. by V.W. McGee, Austin, USA: University of Texas Press Slavic Series.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, USA: Freeman.
- Baquero, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Barragán, S. P., y González, L. (2017). Acercamiento a la deserción estudiantil desde la integración social y académica. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 63-86. doi: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.05.004>

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Barraza, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*(10), 1-30.
- Barrera, O., y Osma, E. (2017). *Red universitaria por la permanencia estudiantil*. Simposio llevado a cabo en Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Facultad de Ciencias Económicas de la Univeridad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1640>
- Barroso, F. (2014). Motivos para la baja voluntaria definitiva de alumnos de licenciatura en instituciones de educación superior privadas. Un estudio en el sureste de México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 19-40.
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2002). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73-89.
- Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh, Escocia, UK: University Press.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa guía práctica*. Barcelona, España: Grupo Editorial Ceac, S.A.
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M. C., y Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala de autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27.
- Borzone, M. A. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative data: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, USA: Sage.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Buote, V. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Gallander, M. (2007). The importance of friends: Friendship and adjustment among 1st-year university students. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 665-689. doi: 10.1177/0743558407306344
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P., y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203.
- Campos de Miranda, V. (2016). *Learner identity: os outros significativos na construção da identidade de aprendiz*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/108273>
- Campos, V. H., Aldana, M., y Valdés, A. (2015). Reconociéndose como aprendiz: los profesores como otros significativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 11-15.
- Canales, A. (2016). Diferencias socioeconómicas en la postulación a las universidades chilenas: el rol de factores académicos y no académicos. *Calidad en la Educación*(44), 129-157. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100006>
- Cassiano, A., Cipagauta, P., y Reyes, N. (2016). *Identidad profesional como factor explicativo de la permanencia estudiantil*. Simposio llevado a cabo en Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior, Escuela Politécnica Nacional, Quito, Ecuador.
<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1350>

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Castejón, A., Ruiz, M., Arriaga, J., y Casaravilla, A. (2016). *Modelo estructural causal de la permanencia en la Universidad Politécnica de Madrid*. Simposio llevado a cabo en Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior, Escuela Politécnica Nacional, Quito, Ecuador.
<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1302>

Catalán, X., & Santelices, M. V. (2014). Academic performance of students from different socio-economic levels in universities: The case of the Catholic University of Chile. *Calidad en la Educación*(40), 21-52. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100002>

CERI/OECD. (2007). Chapter 6. Dispelling "neuromyths". En CERI/OECD (Ed.), *Understanding the brain: The birth of a learning science* (pp. 107-126). Paris, France: OECD Publications.

Colomina, R., y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. J. Á. Coll, Palacios y Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (Vol. 2, pp. 415-435). Madrid, España: Alianza.

Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. J. Á. Coll, Palacios y Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (Vol. 2, pp. 437-458). Madrid, España: Alianza.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 15-24). Barcelona, España: ICE-HORSORI.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 25, 1-24.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Ed.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 31-61). Barcelona, España.
- Coll, C., Bustos, A., y Engel, E. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de Educación*, 354, 657-688.
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010a). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*(353), 211-233.
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010b). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 353, 17-27.
- Coll, C., y Falsafi, L. (2011). La identidad de aprendiz: un enfoque sociocultural sobre el modo en que las personas reconocen y construyen como aprendices. *Universidad de Barcelona (Documento de trabajo no publicado)*.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Corominas, E. (2001). La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1989). Seven principles for good practice in undergraduate education. *Biochemical Education*, 17(3), 140-141.
- Christie, H., Cree, V. E., Mullins, E., & Tett, L. (2017). 'University opened up so many doors for me': The personal and professional development of graduates from non-traditional backgrounds. *Studies in Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294577>
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistic. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. doi: <https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Díaz, A. (2004). *Procesos cognitivo motivacionales y calificaciones académicas*. Tesis de Magíster, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86.
- Durán, J., y Díaz, G. (1990). Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista de la Educación Superior*, 19(74), 1-18.
- Durkheim, E. (1897/1951). *Suicide: A study in sociology*. Glencoe, USA: The Free Press.
- Elboj, C., Iñiguez, T., y Valero, D. (2013). *Conciliación familiar y laboral también en las aulas del EES. Una propuesta para prevenir el abandono de los estudios de grado por motivos extra-académicos*. Simposio llevado a cabo en XI Congreso

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Español de Sociología, Madrid, España.

<http://fessociologia.com/files/congress/11/papers/169.pdf>

Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 279-293.

Falsafi, L. (2011). *Learner identity: A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf

Falsafi, L., y Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98). Barcelona, España: Narcea.

Falsafi, L., y Coll, C. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La Identidad de aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 16-19.

Fernández-Castañón, A., Bernardo, A., Esteban, M., Tuero, E., Carbajal, R., y Núñez, J. C. (2017). Influencia en el abandono universitario de variables relacionales y sociales. *Revistas de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*(12), 46-49. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.12>

Fernández-Hileman, M., Corengia, A., y Durand, J. (2014). Deserción y retención universitaria: una discusión bibliográfica. *Pensando Psicología*, 10(17), 85-96. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.787>

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Fernández, M., Mijares, B., Álvarez, J. L., y León, A. (2015). Habilidades académicas en estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 21(2), 361-372.
- Figuera, P., y Torrado, M. (2012). *La adaptación y la persistencia académica en la transición en el primer año de universidad: el caso de la Universidad de Barcelona*. Simposio llevado a cabo en I Congreso Internacional e Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional: rol y retos de la orientación en la universidad y en la sociedad del siglo XXI., Málaga, España. <https://core.ac.uk/download/pdf/16207627.pdf>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA, USA: Addison-Wesley.
- Flanagan, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 87-104. doi: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3º ed.). Madrid, España: Morata.
- Gartner, M. L., y Gallego, C. (2013). *¿Es la permanencia estudiantil un asunto de calidad educativa? Políticas nacionales y gestión institucional para reducir el abandono*. Simposio llevado a cabo en Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior, Palacio de Minería de la Universidad Nacional Autónoma de México, México. http://clabes-alfaguia.org/clabes-2013/ponencias/LT_3/ponencia_completa_45.pdf
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Gergen, K. J. (2010). The acculturated brain. *Theory y Psychology*, 20(6), 795-816. doi:

<https://doi.org/10.1177/0959354310370906>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Girón, L. E., y González, D. E. (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. *Economía, Gestión y Desarrollo*(3), 173-201.

Goldfinch, J., y Hughes, M. (2007). Skills, learning styles and success of first-year undergraduates. *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 259-273. doi:

<https://doi.org/10.1177/1469787407081881>

González, M. (2000). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. Obtenido de

<https://www.oei.es/historico/salactsi/mgonzalez5.htm>

Greeno, J. G. (2006). Learning in activity. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 79-96). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gunn, C., Hearne, S., & Sibthorpe, J. (2011). Right from the start: A rationale for embedding academic literacy skills in university courses. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1), 1-10.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5° ed.). México: McGraw Hill Educación.

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*(17), 91-108.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Hirano, E. (2009). Learning difficulty and learner identity: A symbiotic relationship. *ELT Journal*, 63(1), 33-41. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/ccn021>
- Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, 35(140), 63-81.
- Hitch, D., Goldingay, S., Hosken, N., Lamaro, G., Macfarlane, S., Nihill, C., . . . Farrugia, D. (2012). Academic skills and beyond: A resource based approach to support student success in higher education. *Journal of Academic Language and Learning*, 6(2), 29-41.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um anerkennung-zur moralischen grammatik sozialer konflikte*. Frankfurt am Main, Deutschland: Suhrkamp (trad. español Barcelona,1997).
- Horn, L. J. (1998). *Stopouts or stayouts? Undergraduates who leave college in their first year*. Washington D. C., USA: National Center for Education Statistics (NCES).
- Howard, H. (2012). Looking to the future: Developing an academic skills strategy to ensure information literacy thrives in changing higher education world. *Journal of Information Literacy*, 6(1), 72-81. doi: <http://dx.doi.org/10.11645/6.1.1677>
- Ishitani, T. (2016). Time-varying effects of academic and social integration on student persistence for first and second years in college. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 18(3), 263-286. doi: 10.1177/1521025115622781
- Jean-Francois, E. (2017). Exploring the perceptions of campus climate and integration strategies used by international students in a US university campus. *Studies in*

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Higher Education. Obtenido de <http://www.tandfonline.com/loi/cshe20>

doi:<https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1416461>

Johnson, D. R., Wasserman, T. H., Yildirim, N., & Yonai, B. A. (2014). Examining the effects of stress and campus climate on the persistence of students of color and white students: An application of Bean and Eaton's Psychological Model of Retention. *Research in Higher Education*, 55(1). doi: 10.1007/s11162-013-9304-9

Julio-Maturana, C. (2017). Configurando identidad de aprendiz en la escuela: obstáculos en la relación pedagógica y su incidencia en procesos de “deserción” escolar temprana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 109-129.

Kapetlinin, V., & Nardi, B. A. (2006). Activity theory in a nutshell. En V. Kapetlinin & B. A. Nardi (Eds.), *Acting with technology. Activity theory and interaction design* (pp. 29-72). Cambridge, UK: The MIT Press.

Kasworm, C. (2010). Adult learners in research university: Negotiating undergraduate student identity. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 143-160. doi: <https://doi.org/10.1177/0741713609336110>

Kerby, M. B. (2015). Toward a new predictive model of student retention in higher education: An application of classical sociological theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(2), 138-161. doi: <https://doi.org/10.1177/1521025115578229>

Kirkup, G. (2002). Identity, community and distributed learning. En M. R. Lea y K. Nicoll. (Eds.), *Distributed learning. Social and cultural approaches to practice* (pp. 182-195). London, UK: Routledge Falmer.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Laffita-Azpiazú, P., y Guerrero-Seide, E. (2017). Una hipótesis sobre la relación entre estilos de aprendizaje y autoeficacia académica. *EduSol*, 17(58), 86-100.
- Lane, T. B. (2016). Beyond academic and social integration: Understanding the impact of a STEM enrichment program on the retention and degree attainment of underrepresented students. *CBE Life Sciences Education*, 15(3), 1-13. doi: 10.1187/cbe.16-01-0070
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Lawson, A. (2014). Learner identities in the context of undergraduates: A case study. *Educational Research*, 56(3), 343-356. doi: <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934557>
- Lemke, J. L. (2001). The long and the short of it: Comments on multiple timescale studies of human activity. *The Journal of the Learning Sciences*, 10(1/2), 17-26.
- Leontiev, A. N. (1979). The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37-71). Armonk, NY, USA: Sharpe.
- Leyton, D., Vásquez, A., y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de investigación. *Calidad en la Educación*(37), 61-97.
- Marchena, E., Senin, C., Menacho, I., Araújo, A. M., Romero, C., García, M., . . . Navarro, J. I. (2011). Motivos del bajo rendimiento en un grupo de estudiantes que han solicitado permanencia en la UCA y propuesta de intervención

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

psicoeducativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 649-656.

- Márquez, D. P., Ortiz, S. C., y Rendón, M. I. (2008). Cuestionario de vivencias académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico. *Revista Colombiana de Psicología*, 18(1), 33-52.
- Martin Lohfink, M., & Paulsen, M. B. (2005). Comparing the determinants of persistence for first – generation and continuing – generation students. *Journal of College Student Development*, 46(4), 409-428. doi: 10.1353/csd.2005.0040
- Massi, L., y Villani, A. (2015). Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. *Educação e Pesquisa*, 41(4), 975-992. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201512135667>
- Mateus, M., Herrera, C., Perilla, C., Parra, G., y Vera, A. (2011). Factores presentes en la deserción universitaria en la facultad de psicología de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá en el periodo comprendido entre 1998-2009. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 5(1), 121-133.
- Maunder, R. (2017). Students' peer relationships and their contribution to university adjustment: The need to belong in the university community. *Journal of Further and Higher Education*. doi: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1311996>
- McAdams, D. P. (2005). A psychologist without a country, or living two lives in the same story. En G. Yancy y S. Hadley (Eds.), *Narrative identities: Psychologists engaged in self-construction* (pp. 114-130). London, England: Jessica Kingsley Publishers.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Mckendry, S., Wright, M., & Stevenson, K. (2014). Why here and why stay? Students' voices on the retention strategies of a widening participation university. *Nurse Education Today*, 34(5), 872-877. doi: 10.1016/j.nedt.2013.09.009
- Medrano, L. (2010). *Autoeficacia académica y su relación con las emociones positivas y negativas en ingresantes universitarios*. Simposio llevado a cabo en II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR., Buenos Aires, Argentina.
<http://www.aacademica.org/000-031/450>
- Merdirger, J. M., Hines, A. M., Osterling, K. L., & Wyatt, P. (2005). Pathways to college for former foster youth: Understanding factors that contribute to educational success. *Child Welfare*, 84(6), 867 – 896.
- Mieles, M., Tonon, G., y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225.
- Ministerio de Educación. (2012). *Deserción en la educación superior en Chile*. Santiago, Chile: Centro de Estudios MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2017). *Informe nacional. Revisión de políticas educativas en Chile*. Santiago, Chile: Centro de Estudios MINEDUC.
- Moncada Mora, L. (2014). La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis del sistema de educación superior a distancia del Ecuador. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 173-196.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Monteiro, S., Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. M. (2012). The role of teachers at university: What do high achiever students look for? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 65-77.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. doi:
<https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- OCDE. (2017). *Education in Chile. Reviews of national policies for education*. Paris, France: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD Publishing).
- Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role of positive emotions. *Frontiers in Psychology* 7, 1243, 1-9. doi: <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01243>
- Osguthorpe, R. T. (2006). Learning that grows. En A. J. J. A. Mendes, Solano, Mesa & Mesa. (Eds.), *Current developments in technology assisted education* (pp. 1888-1892). Badajoz, Spain: Formatex.
- Osorio, A. M., Bolancé, C., y Castillo-Caicedo, M. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 31-57.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158. doi:
10.1080/10573560390143085

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1983). Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: A path analytic validation of Tinto's model. *Journal of Educational Psychology, 75*(2), 215-226. doi: 10.1037/0022-0663.75.2.215
- Pasupathi, M., Mansour, E., & Brubaker, J. R. (2007). Developing a life story: Constructing relations between self and experience in autobiographical narratives. *Human Development, 50*, 85-110. doi: <https://doi.org/10.1159/000100939>
- Peltier, G. L., Laden, R., & Matranga, M. (2000). Student persistence in college: A review of research. *Journal of College Student Retention, 1*(4), 357 – 375. doi: 10.2190/L4F7-4EF5-G2F1-Y8R3
- Pérez-Mateo, M., & Guitert, M. (2012). Which social elements are visible in virtual groups? Addressing the categorization of social expressions. *Computers & Education, 58*(4), 1234-1246. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.014>
- Pérez-Taylor, R. (2002). *Antropología y complejidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Pérez, M. V., y Díaz, A. (2003). *Apuntes de psicología educativa*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Prior, D., Mazanov, J., Meacheam, D., Heaslip, G., & Hanson, J. (2016). Attitude, digital literacy and self efficacy: Flow-on effects for online learning behavior. *Internet and Higher Education, 29*, 91-97. doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.01.001>

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Rausch, J. L., & Hamilton, M. W. (2006). Goals and distractions: Explanations of early attrition from traditional university freshmen. *The Qualitative Report*, 11(2), 317-334.
- Rintala, U., Andersson, S., & Kairamo, A. K. (2015). How to retain students in higher engineering education? Findings of the ATTRACT project. Obtenido de http://attractproject.org/sites/default/files/document/ATTRACT_WP8_article_SEFI_Lisbon_2011.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Roth, W. M. (2007). Emotion at work: A contribution to third-generation cultural-historical activity theory. *Mind, Culture and Activity*, 14(1-2), 40-63.
- Rowe, S., & Wertsch, J. (2002). Vygotsky's model. En V. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development*. Malden, MA, EE. UU.: Blackwell.
- Rué, J. (2013). Formación docente del profesorado universitario: una perspectiva internacional. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 17-22.
- Saballa, D., y Coll, C. (2016). *Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz*. Simposio llevado a cabo en Actividad tipo 4 (MIPE-DIPE). Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona, España, 18 mayo de 2016 (documento de trabajo no publicado).
- Saballa, D., Largo, M., Castelar, J., y Pereira, A. M. (2015). Procedimiento para la identificación y caracterización de actuaciones que potencialmente comportan actos de reconocimiento en actividades de aprendizaje: un estudio piloto.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 11(2), 32-37.

- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Revista Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Salas, R. (2016). Teorías contemporáneas del reconocimiento. *Atenea (Concepción)*(514), 79-93. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622016000200079>
- Saldaña, M., y Barriga, O. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 16(4), 616-628.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Santrock, J. W. (2018). *Educational Psychology* (6 ed.). New York, USA: McGrawHill Education.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London, UK: Sage.
- SIES. (2018). *Informe retención de primer año de pregrado. Cohortes 2012 - 2016*. Santiago, Chile: Servicio de Información de Educación Superior (SIES).
- Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London, UK: SAGE.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., y Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121.

Solé, I. (2007). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. E. T. M. J. I. Z. Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 25-45). Barcelona, España: GRAO.

Soria, K., Stebleton, M., & Huesman, R. (2014). Class counts: Exploring differences in academic and social integration between working-class and middle/upper-class students at large, public research universities. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15(2), 215-242. doi: <https://doi.org/10.2190/CS.15.2.e>

Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85. doi: 10.1007/BF02214313

Squire, C., Andrews, M., & Tamboukou, M. (2008). Introduction: What is narrative research? En M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (Eds.), *Doing Narrative Research* (pp. 1-21). London, UK: SAGE Publications Ltd.

Stables, A. (2003). Learning, identity and classroom dialogue. *Journal of Educational Enquiry*, 4(1), 1-18.

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5º ed.). Madrid, España: Morata.

Swenson, L. M., Nordstrom, A., & Hiester, M. (2008). The Role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 49(6), 551-567. doi: 10.1353/csd.0.0038

Tan, M., & Shao, P. (2015). An ECM-ISC based study on learners' continuance intention toward E-learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(4), 22-27. doi: <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v10i4.4543>

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. En A. Gutman (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25-74). New Jersey, USA: Princeton University Press.
- Thiele, T., Pope, D., Singleton, A., & Stanistreet, D. (2016). Role of students' context in predicting academic performance at a medical school: A retrospective cohort study. *Medical Education and Training Research*, 6(3), 1-11. doi: <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2015-010169>
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442. doi: <https://doi.org/10.1080/02680930210140257>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. doi: 10.2307/1170024
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700. doi: 10.2307/1981525
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455. doi: 10.2307/1981920
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 18(71), 1-9.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition* (2ª ed. ed.). Chicago, USA: The University of Chicago.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. doi: 10.2307/2959965

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. En J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 25). New York, USA: Springer.
- Tinto, V. (2012a). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago, USA: The University of Chicago.
- Tinto, V. (2012b). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1), 1-8. doi: <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i1.119>
- Troelsen, R., & Laursen, P. F. (2014). Is drop-out from university dependent on national culture and policy? The case of Denmark. *European Journal of Education*, 49(4). doi: 10.1111/ejed.12094
- UdeC. (2016). *Sistema institucional de la Universidad de Concepción*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción (documento de trabajo no publicado).
- UdeC. (2017). *Antecedentes para la acreditación de la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Educación Tecnológica, Campus Los Ángeles*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción (documento de trabajo no publicado).
- Valdés, A. (2016). *Las experiencias clave de aprendizaje y la reconstrucción de la identidad de aprendiz*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de http://psyed.edu.es/archivos/grintie/TesisAVBLasExperienciasClaveAprendizaje_16_10_15.pdf
- Valdés, A., Coll, C., y Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 38(153), 168-184.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vélez, A., y López, D. F. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y Educadores*(7), 177-203.
- Veliz-Burgos, A., y Apocada, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3(2), 131-150.
- Vila, I. (2001). Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 207-228). Barcelona, España: Graó.
- Vila, I., Del Valle, A., Perera, S., Monreal, P., y Barrett, M. (1998). Autocategorización, identidad nacional y contexto lingüístico. *Estudios de Psicología*, 19(60), 3-14.
doi: 10.1174/02109399860341915
- Vila, I., y Esteban-Guitart, M. (2013). Perspectivas psicológicas en el estudio de la identidad nacional. A modo de introducción. *Estudios de Psicología*, 34(1), 3-7.
doi: <https://doi.org/10.1174/021093913805403156>
- Vries, W., León, P., Romero, J. F., y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), 29-49.
- Vygotsky, L. S. (1979). Internalización de las funciones psicológicas superiores. En L. S. Vygotsky (Ed.), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 87-94). Barcelona, España: Crítica.
- Walters, E. W., & McKay, S. (2005). Strategic planning and retention within the community college setting. *College Student Affairs Journal*, 25(1), 50-63.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- Wenger, E. (1988). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988). Mecanismos semióticos en la ley genética del desarrollo cultural. En J. V. Wertsch (Ed.), *Vygotsky y la formación social de la mente* (pp. 169-177). Barcelona, España: Paidós.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3^a ed.). Berkshire, UK: McGraw-Open University Press.
- Wood, J. L., & Hicks, T. (2016). A meta-synthesis of academic and social characteristic studies first-generation college students in STEM disciplines at HBCUs. *Journal for Multicultural Education*, 10(2), 107-123. doi: 10.1108/JME-01-2016-0018
- Yair, G. (2009). Cinderellas and ugly ducklings: Positive turning points in student's educational careers – exploratory evidence and a future agenda. *British Educational Research Journal*, 35(3), 351-370. doi: 10.1080/01411920802044388
- Yin, R. K. (2006). Case study methods. En G. C. J. L. Green & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zimmerman, B., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Evaluar*(5), 1-21.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

CAPÍTULO 9: ANEXOS



Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile

DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN – DIPE SECCIÓN ANEXOS

Director:
Dr. Ignasi Vila M.

Tutor:
Dr. César Coll S.

Estudiant:
Rubén Abello Riquelme

Universitat de Barcelona – Facultat de Psicologia
Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació
Secció Psicologia del Desenvolupament i de l'Educació

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Anexo 1: Instrumentos

1. Cuestionario con preguntas abiertas

Instrumento con preguntas abiertas para estudiantes universitarios: (1º etapa).

Versión Online.

<https://docs.google.com/forms/d/1t4dn4mcDq5vHqze4TWxwKKRleQ00MWNOpzYmZdpMakk/edit>

Versión en papel. (Ambas versiones son iguales).

Motivos y experiencias de aprendizaje en estudiantes universitarios

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

Estimado estudiante de la Universidad de Concepción:

Reciba cordialmente mis saludos, soy profesor de La Escuela de Educación del Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción y estudiante de doctorado. Actualmente desarrollo una Tesis Doctoral cuyo título es “Reconstrucción de la identidad de aprendiz, la adaptación institucional y su relación con la permanencia y el abandono en estudiantes universitarios de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles”.

Esta investigación forma parte del Programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE) de la Universidad de Barcelona (UB). Mi Director de Tesis es el Dr. Ignasi Vila Mendiburú, Profesor Emérito de la Universidad de Girona y Miembro activo del DIPE coordinado por la UB. El Director del DIPE es el Dr. César Coll Salvador.

Actualmente, el estudio señalado se orienta a explorar las interacciones sociales y académicas que surgen entre profesores y estudiantes, a evaluar su impacto sobre las experiencias de aprendizaje, la identidad de aprendiz (IdA) y la decisión del estudiante acerca de permanecer o abandonar sus estudios universitarios. Por estos motivos, solicito tu consentimiento informado para responder el presente cuestionario.

Las preguntas de este cuestionario consisten en conocer situaciones que te han motivado para elegir esta Carrera Profesional y las características que observas en ti mismo como persona que aprende. Con este instrumento podremos conocerte un poco más y será una ayuda para comprender algunas situaciones que influyen en tu adaptación a la vida universitaria. Luego de cada pregunta hay un espacio disponible para elaborar la respuesta. Favor responde con sinceridad.

Las preguntas que verás a continuación son de carácter informativo, por lo que no hay respuestas buenas ni malas. La información que nos facilites será tratada de manera confidencial, los datos serán conocidos y manejados por el Investigador y su Profesor Guía, en los informes de investigación no será revelada la identidad de quien responde a estas preguntas.

Responder estas preguntas no conlleva ningún riesgo para tu integridad, tampoco supone un beneficio personal, nuestro compromiso es respetar tu privacidad con la

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

información que nos entregues. Al expresar que estás de acuerdo con el consentimiento informado, entenderemos que participarás en esta actividad sabiendo que forma parte de una investigación, que no hay ningún peligro para tu integridad física y/o psicológica, y que tu participación es voluntaria.

En caso de manifestar alguna duda, pregunta o sugerencia a partir de los objetivos o procesos de este trabajo puedes resolverlas mediante correos electrónicos, enviándolos al investigador responsable rubenabello@udec.cl, o bien, al Director de este trabajo, Dr. Ignasi Vila cuyo correo es ignasi.vila@udg.edu

Atentamente:

Rubén Abello Riquelme

Profesor Asistente: Universidad de Concepción

Estudiante DIPE: Universidad de Barcelona rubenabello@udec.cl

* Required

1. ¿Estás de acuerdo con el consentimiento informado? *

Si tu respuesta es "SI", marca el casillero y continúa respondiendo el instrumento. Si respondes "NO" puedes cerrar la página, no es necesario que respondas las preguntas.

PARTE A. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Esta información es importante para que nosotros te podamos identificar. Recuerda que nos hemos comprometido a no revelar tu identidad, por lo tanto, toda la información que nos entregues será tratada de manera confidencial.

2. Nombre y apellido *
3. Número de matrícula UdeC (y/o RUT) * Será utilizado sólo para identificar al estudiante que responde la encuesta
4. Edad *
5. Género *
6. Situación laboral *
7. Financiamiento de mis estudios *
8. Nivel Socioeconómico familiar *
9. Correo electrónico *
10. Colegio o Liceo de procedencia *
11. Carrera en estudio *
12. Puntaje PSU *
13. La Carrera en que has sido seleccionado: ¿Ha sido tú primera, segunda o tercera opción? *
14. Ciudad de origen *
15. Ciudad de residencia actual. *
16. Grado de escolaridad de la madre *
17. Grado de escolaridad del padre *

PARTE B. ENCUESTA.

1.- Pensando en tu decisión de asistir a la universidad:

18. ¿Qué te llevó a elegir esta Carrera? ¿Por qué? *
19. ¿Alguien te ayudó en esta elección? ¿De qué manera? *

2.- Pensando en tus metas personales:

20. ¿Qué te anima a estudiar cada día? *
21. ¿Qué metas personales podrías lograr mediante tus estudios en esta Carrera? *

3.- Pensando en tus metas profesionales:

22. ¿Qué esperas lograr como profesional? *
23. ¿Cómo te pueden ayudar los profesores de esta Carrera a alcanzar tus metas profesionales? *
24. ¿Cómo te pueden ayudar tus compañeros de curso y/o de universidad a alcanzar tus metas profesionales? *

4.- Experiencias asociadas a las asignaturas durante la enseñanza media:

25. ¿Qué asignaturas son las que más te han gustado? ¿Por qué? *
26. ¿Cuáles las que menos te han gustado? ¿Por qué? *
27. ¿En qué asignaturas piensas que has aprendido más? ¿Por qué? *
28. ¿En qué asignaturas piensas que has aprendido menos? ¿Por qué? *
29. ¿Te han gustado las matemáticas a lo largo de tus estudios? *
30. Describe una experiencia previa acerca de tu aprendizaje de las matemáticas en el colegio. Escribe acerca de una experiencia positiva y otra negativa. *
31. ¿Cómo te sentías en el contexto de las experiencias descritas? Favor explica. *
32. ¿Te consideras bueno en las matemáticas? ¿Por qué? *
33. ¿Te han gustado las asignaturas humanistas a lo largo de tus estudios? *
34. Describe una experiencia previa acerca de tu aprendizaje de asignaturas humanistas en el colegio. Escribe acerca de una experiencia positiva y otra negativa. *
35. ¿Cómo te sentías en el contexto de las experiencias descritas? Favor explica. *
36. ¿Te consideras bueno para el área humanista? ¿Por qué? *
37. ¿Cómo han sido tus experiencias en otro tipo de asignaturas? *

Pensando en alguna experiencia de aprendizaje a lo largo de tu vida:

38. Describe la experiencia de aprendizaje que más te haya gustado (experiencia dentro o fuera del aula). *
39. ¿Por qué te gustó esa experiencia que has descrito? *
40. ¿Qué personas estaban involucradas con esta experiencia? *
41. ¿Cómo fue tu interacción con estas personas? Favor explica. *
42. ¿Cómo te sentiste en el transcurso de aquella experiencia? *
43. ¿Qué consecuencias provocó esta experiencia en tu vida como estudiante? *
44. Describe una experiencia de aprendizaje que no te ha gustado (experiencia dentro o fuera del aula). *
45. ¿Por qué no te gustó esa experiencia que has descrito? *
46. ¿Qué personas están involucradas con esta experiencia? *
47. ¿Cómo fue tu interacción con estas personas? Favor explica. *

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

48. ¿Cómo te sentiste en el transcurso de aquella experiencia? *
49. ¿Qué consecuencias provocó esta experiencia en tu vida como estudiante? *
50. ¿Alguna vez has pensado en abandonar tus estudios debido a las experiencias de aprendizaje que has tenido? Favor explicar mediante alguna situación que hayas vivido.
*

**Carta de consentimiento informado y pauta de entrevista para profesores.
PRIMERA FASE DE ESTA INVESTIGACIÓN.**

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Prof.....
Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles
Presente

Estimado Profesor:

Reciba cordialmente mis saludos, soy profesor de La Escuela de Educación del Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción. En la actualidad, mis funciones están concentradas en el desarrollo de mi Tesis Doctoral cuyo título es “Reconstrucción de la identidad de aprendiz, la adaptación institucional y su relación con la permanencia y el abandono en estudiantes universitarios de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles”.

Esta investigación forma parte del Programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE) de la Universidad de Barcelona (UB). Mi Director de Tesis es el Dr. Ignasi Vila Mendiburú, Profesor Emérito de la Universidad de Girona y Miembro activo del DIPE coordinado por la UB. El Director del DIPE es el Dr. César Coll Salvador.

Actualmente, el estudio señalado se orienta a explorar las interacciones sociales y académicas que surgen entre profesores y estudiantes, a evaluar su impacto sobre las experiencias de aprendizaje, la identidad de aprendiz (IdA) y la decisión del estudiante acerca de permanecer o abandonar sus estudios universitarios. Por estos motivos, solicito a usted su consentimiento informado para participar en la entrevista que será aplicada en la fecha que se indica en la parte superior de este documento.

Las preguntas de la entrevista son de carácter informativo, por lo que no hay respuestas buenas ni malas. Las informaciones que nos facilite será tratada de manera confidencial, los datos serán conocidos y manejados por el Investigador y su Profesor Guía, y en los informes de investigación no será revelada la identidad de quien responde a estas preguntas.

Responder estas preguntas no conlleva ningún riesgo para su integridad, tampoco supone un beneficio personal, nuestro compromiso es respetar su privacidad con la información que sea entregada. Al expresar que está de acuerdo con el consentimiento

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

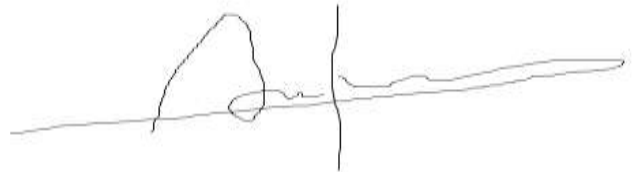
informado, entenderemos que participa en esta actividad sabiendo que forma parte de una investigación, que no hay ningún peligro para su integridad física y/o psicológica, y que su participación es voluntaria.

Una vez concluido la obtención y análisis de la información, me comprometo a devolver y dialogar los resultados con el equipo docente, asimismo, a organizar jornadas de intervención orientadas al mejoramiento continuo de nuestras prácticas docentes, en la medida que sea demandado por el equipo docente y dirección de nuestra universidad.

En caso de manifestar alguna duda, pregunta o sugerencia a partir de los objetivos o procesos de este trabajo puede resolverlas mediante correos electrónicos, enviándolos al investigador responsable rubenabello@udec.cl, o bien, al Director de este trabajo, Dr. Ignasi Vilá cuyo correo es ignasi.vila@udg.edu

Esperando contar con su participación y consentimiento, se despide atentamente.

Rubén Abello Riquelme
Profesor Asistente: Universidad de Concepción
Escuela de Educación. Campus Los Ángeles
Estudiante DIPE
Universidad de Barcelona



AUTORIZACION

He leído el procedimiento descrito en esta carta. De manera voluntaria doy mi consentimiento y autorización para participar en la investigación que lleva a cabo el Prof. Rubén Abello Riquelme, cuyo título es “Reconstrucción de la identidad de aprendiz, la adaptación institucional y su relación con la permanencia y el abandono en estudiantes universitarios de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles”.

Nombre

Fecha

Firma

2. Entrevista cualitativa en profundidad:

PRIMERA PARTE DE LA ENTREVISTA:

(PRIMERA SESIÓN)

I.- Primera pregunta o consigna para comenzar la entrevista:

Buenos días -- tardes: (presentación del investigador, de lo que se estudia, firma del consentimiento informado).

II.- Experiencias de aprendizaje:

INSTRUCCIONES GENERALES PARA EL ENTREVISTADOR:

El estudiante entrevistado debe identificar y describir cuatro experiencias, propias del contexto universitario, que haya tenido desde que ha ingresado a esta Carrera universitaria. Deben ser definidas por los entrevistados como “experiencias claves”, debido a que han tenido un impacto sobre la percepción acerca de ellos mismos como aprendices (que los han marcado), y/o han impactado sobre sus decisiones asociadas a la permanencia o abandono universitario.

INSTRUCCIONES PARA EL ENTREVISTADO:

Te voy a pedir que describas algunas experiencias de aprendizaje que hayan sucedido en el transcurso de este año académico, que han sido significativas y han influido sobre tus decisiones en diferentes ámbitos de tu vida universitaria.

Ten en cuenta que las personas aprendemos de diferentes formas, por ejemplo, mediante nuestras experiencias formales (que suceden en la escuela, el liceo y la universidad), y también por medio de contextos no formales (como las experiencias de vida, las del trabajo, actividades solidarias, actividades extra programáticas, etc.).

Entre las experiencias que describas considera los criterios que señalamos a continuación:

(Solicita al entrevistado que recuerde una experiencia y luego se comienza a indagar en los componentes de la IdA, se reitera el procedimiento con cada una de las experiencias).

(1) Experiencia *importante / significativa* que te ha ocurrido en una clase en la universidad. En ella has aprendido algo importante para ti.

- Recuerda el desarrollo de una actividad en el contexto de una clase formal: ¿Qué sucedió? ¿Cuál fue la tarea? ¿Cuáles eran sus contenidos? ¿Con quién estabas? ¿Qué estabas haciendo? ¿Cómo lo has hecho? ¿Qué han hecho los demás? ¿Cómo interactuabas con tus compañeros de clase y tu profesor? ¿Qué ha sucedido al final? (Actividad de aprendizaje formal).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

(2) Experiencia *importante / significativa* que te ha sucedido mientras trabajabas con tus compañeros de curso.

- Recuerda el desarrollo de una actividad en el contexto de un trabajo grupal que se desarrolla fuera de la sala de clases: ¿Qué sucedió? ¿Cuál fue la tarea? ¿Cuáles eran sus contenidos? ¿Con quién estabas? ¿Qué estabas haciendo? ¿Cómo lo has hecho? ¿Qué han hecho los demás? ¿Cómo interactuabas con tus compañeros de clase y maestros? ¿Qué ha sucedido al final?

(Actividad de aprendizaje formal).

(3) Experiencia *importante / significativa* que sucedió cuando te has comunicado con alguno de tus profesores en las dependencias de la universidad.

Recuerda una conversación acerca de temas personales (académicos y/o no académicos) que has tenido con alguno de tus profesores. Esta experiencia te ha marcado de manera profunda (positiva o negativa): ¿Qué sucedió? ¿Qué estabas haciendo? ¿Cómo lo has hecho? ¿Qué hizo el profesor? ¿Cómo interactuabas con tu profesor? ¿Qué ha sucedido al final?

(Actividad de aprendizaje informal).

(4) Experiencia *importante / significativa* que ha sucedido cuando compartes con tus compañeros de clase en diversos espacios de la universidad.

- Recuerda una actividad y/o conversación que has tenido con tus compañeros de curso. Con esta experiencia has aprendido algo importante para ti:

¿Qué sucedió? ¿Qué estabas haciendo? ¿Cómo lo has hecho? ¿Qué han hecho tus compañeros? ¿Cómo interactuabas con tus compañeros? ¿Qué ha sucedido al final?

(Actividad de aprendizaje informal).

III.- Elementos que conforman la identidad de aprendiz (IdA):

Cada una de las experiencias expuestas por el entrevistado debe ser entrevistada mediante los componentes de la IdA.

(1) Motivo.

¿Qué te motivo? a... (Realizar, participar, interactuar con otros, etc. en las actividades descritas).

(2) ¿Qué aprendiste? (en la experiencia señalada).

- Durante y una vez acabada la experiencia señalada.

- Y ahora que estás recordando la experiencia.

(3) Otros significativos.

- ¿Con quién estabas? ¿Quiénes participaban en la experiencia que has señalado?
- ¿Qué han hecho tus profesores y/o compañeros en el transcurso de la experiencia? ¿Cómo fue evolucionando el comportamiento de tus compañeros? ¿Cómo era el comportamiento del profesor?
- ¿Qué ha significado para ti la participación de estas personas? (Profesores, compañeros de curso, otras personas que puedan ser nombradas por el entrevistado).

(4) Experiencia emocional / recuerdo emocional.

- ¿Cómo te has sentido cuando has experimentado esta experiencia? (la experiencia relatada).
- ¿Cómo te sientes ahora que estás recordando la situación? (Explorar diferencias entre la experiencia emocional pasada y la actual).
- ¿Cómo crees que te sentirás en el futuro cuando vuelvas a enfrentar una situación similar?

(5) Actos de reconocimiento.

Durante, o una vez finalizada la experiencia: ¿Hubo alguna persona que te hablara acerca de tus características como estudiante y/o como persona? – (Por ejemplo, que haya expresado comentarios acerca de la calidad de tu trabajo, capacidades, habilidades, tus características personales, etc.).

Si el profesor y/o algunos compañeros de curso han hecho algo que tú consideras relevante en este contexto:

- ¿Qué tipo de acciones y/o comentarios realizaron tus profesores y/o compañeros de curso durante la experiencia?
- ¿Qué opinión tienes acerca de las acciones y/o comentarios hechos por tus profesores y/o compañeros de curso durante la experiencia?

(6) Experiencias clave.

Una vez experimentada la experiencia que has señalado: ¿Se produjeron cambios sobre tu forma actuar / enfrentar las actividades universitarias?

- Trabajar en los contenidos de tus asignaturas, estudiar, participación en clases, interactuar con profesores y/o compañeros de clase, etc.

(7) Agencia.

- ¿Qué impacto ha tenido la experiencia descrita sobre la percepción que tienes acerca de ti mismo como estudiante universitario?
PREGUNTAR POR PERCEPCIÓN ACERCA DE ELLA MISMA ¿CÓMO HA SIDO EL CAMBIO?

- ¿Cómo piensas que será tu desempeño en lo que resta de año académico?

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Para finalizar:

- ¿Alguna de las experiencias descritas ha tenido un efecto sobre tu decisión de permanecer en tus estudios universitarios?
- ¿Alguna de las experiencias descritas ha tenido un efecto sobre tu decisión de abandonar tus estudios universitarios?

ULTIMA PREGUNTA

Si las experiencias descritas anteriormente no se relacionan estrechamente con tu permanencia o abandono de los estudios, ¿podrías identificar alguna otra?

SEGUNDA PARTE DE LA ENTREVISTA:
(SEGUNDA SESIÓN)

I.- Metas / intenciones del estudiante:

- **¿Cuáles son tus objetivos para estudiar y terminar esta Carrera? (corto - al finalizar el año académico-, mediano -al terminar la carrera, en 5 años y largo plazo - en 10 a 15 años)**

¿CÓMO TE IMAGINAS UNA VEZ QUE TERMINES LA CARRERA?

- ¿Qué te motiva asistir a clase?
- ¿Qué te anima a estudiar y preparar tus materias?
- ¿Qué te motiva a continuar estudiando esta Carrera?

II.- Procesos de adaptación al contexto universitario:

- ¿Qué tipo de ***retos y/o dificultades académicas*** has tenido que enfrentar en el transcurso del año? (Situaciones de ajuste intelectual y/o social en el contexto universitario).
- ¿Cómo has enfrentado estas situaciones? ¿Qué has hecho?
- ¿Qué participación han tenido tus profesores / compañeros de curso? (otras personas).
...QUE PODAMOS DESTACAR...
- ¿Cómo y qué tipo de apoyo te ha brindado la universidad en tu proceso de adaptación DURANTE estos meses?
- ¿Piensas que el grado de exigencia de tu Carrera es alto/bajo? Explica por qué.

III.- Perspectiva institucional de la permanencia y el abandono:

Mecanismos de ayuda ofrecidos por la casa de estudios.

- ¿Crees que la universidad y tu carrera se preocupan o se interesan por tu permanencia en los estudios?
- ¿Qué tipo de recursos dispone tu Carrera para ayudar a que los alumnos permanezcan en la Carrera?
- ¿Has utilizado alguno de estos recursos? ¿Han sido de utilidad para ti?
- ¿Qué actividades académicas ofrece tu Carrera / Universidad? ¿Participas en actividades académicas de manera voluntaria y/o a través de convocatorias? ¿Cuáles?

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

- ¿Qué actividades extra-programáticas ofrece tu Carrera / Universidad? ¿Participas en actividades extra-programáticas / extra-curriculares ofrecidas por tu Casa de Estudios? ¿Cuáles?

IV.- Perspectiva de las interacciones sociales y académicas:

PREGUNTAS ORIENTADAS A EXPERIENCIAS QUE HAN SUCEDIDO DURANTE EL PRIMER SEMESTRE ACADÉMICO.

Recuerda una actividad / experiencia realizada en la sala de clases en la que hayas interactuado con alguno de tus profesores:

- ¿Qué actividad estabas realizando? ¿Cuál fue tu actuación?
- ¿Cómo actuó tu profesor?
- ¿Cómo te has sentido durante esta experiencia? (valorado, respaldado, apoyado, maltratado, rechazado o ignorado).
- ¿Cómo te sientes ahora que estás recordando esta experiencia?
- **¿La actuación del profesor en la situación descrita te ha ayudado a permanecer en los estudios?** (Opinión acerca de la actuación del profe).
- ¿La actuación del profesor en la situación descrita ha influido en tu decisión de abandonar los estudios?
- ¿Este tipo de situaciones son una ayuda o un impedimento para alcanzar tus metas personales / profesionales?
- ¿Esta situación ha tenido un impacto sobre tu decisión de permanecer y/o abandonar los estudios universitarios?

Experiencias asociadas al vínculo que mantienes con tus profesores:

- Describe cómo es el vínculo y las relaciones que tienes con tus profesores.
- ¿Qué sucede habitualmente cuando te encuentras con alguno de tus profesores en los espacios de la universidad?
- ¿Visitas a algunos de tus profesores en su oficina? ¿Con qué frecuencia? ¿Qué sucede en aquel contexto? ¿Utilizas el horario de consultas? ¿Qué sucede cuando utilizas el horario de consulta?
- ¿Has sido invitado a participar en alguna actividad académica organizada por tus profesores? (diversas actividades en el contexto universitario).
- ¿El vínculo que has mantenido con tus profesores ha influido sobre tu permanencia en los estudios?
- ¿El vínculo que has mantenido con tus profesores ha influido sobre tu decisión de abandonar los estudios?
- ¿Este tipo de situaciones (vínculos/relaciones con profesores) son una ayuda o un impedimento para alcanzar tus metas personales / profesionales?
- Este tipo de experiencias universitarias ¿Han tenido un efecto sobre tu decisión de permanecer o abandonar los estudios superiores?

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Recuerda alguna situación en la que hayas interactuado con alguno/s de tus compañeros de curso / pares durante el desarrollo de una clase:

- ¿Qué sucede cuando participas en clases?
- ¿Cómo reaccionan tus compañeros de curso?
- ¿Cómo te has sentido? (valorado, respaldado, apoyado, maltratado, rechazado, ignorado, etc.)
- ¿Cómo te sientes ahora que estás recordando la experiencia?
- ¿Este tipo de situaciones son una ayuda o un impedimento para alcanzar tus metas personales / profesionales?
- ¿Esta situación ha tenido un impacto sobre tu decisión de permanecer y/o abandonar los estudios universitarios?

Vínculos/ relaciones con otros compañeros

- Describe cómo es el vínculo y las relaciones que tienes con tus compañeros de clases.
- ¿Qué tipo de relaciones tienes con tus compañeros? ¿Has hecho nuevos amigos?
- ¿Es un vínculo sólo académico o también hay relaciones de tipo informal?
- **¿El vínculo que has mantenido con tus compañeros ha influido sobre tu permanencia en los estudios?**
- ¿El vínculo que has mantenido con tus compañeros ha influido sobre tu decisión de abandonar los estudios?

A partir de las respuestas que ya has entregado:

- ¿Cómo crees que te va a ir en esta Carrera? (expectativas de futuro).
- ¿Qué recursos personales (fortalezas, características personales, hábitos, valores) crees que tienes para permanecer en los estudios y alcanzar tus objetivos/metás?
- **¿CUÁLES SON TUS DEBILIDADES?**
- ¿Crees que podrás completar tus estudios en esta Carrera que estás estudiando?
- ¿Has pensado en abandonar tus estudios?
- ¿Has pensado en cambiarte de Carrera?

¿TE GUSTARIA AGREGAR ALGO MÁS?

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Anexo 2: Análisis de datos

1. Análisis temático

Experiencia 1° Actividades de aprendizaje en el aula universitaria, conducentes a la integración académica de los estudiantes entrevistados (ver tablas 1 y 2).

Tabla 1: Actividades de aprendizaje, motivos y puntos de inflexión en la experiencia universitaria.

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN INDIVIDUAL
<p>AYUDAS DE TIPO ACADÉMICO (1,2) 29% EXPERIENCIA 1. Profesor que está disponible para ayudar al alumnado. La estudiante entrevistada menciona que el profesor se percató que ella necesitaba ayudas de tipo académico, el docente le proporcionó el reforzamiento que ella requería en ese momento; además los compañeros proporcionan ayudas académicas y motivan a la entrevistada para que continúe trabajando. EXPERIENCIA 2. Producto de una retroalimentación entregada por el profesor el estudiante modifica la percepción acerca de sí mismo como aprendiz, ya no se autodefine como un aprendiz competente. Sin embargo, solicita ayuda y la recibe, los actos de reconocimiento y la retroalimentación entregada por compañeros y profesores la ayuda a aprender que cualquiera se puede equivocar y que hay que estar dispuesto a aprender. Las ayudas fueron útiles para la integración académica de la estudiante.</p>	<p>Motivos asociados a las experiencias: OBJETIVO. Mayor esfuerzo al estudiar, resolver dudas durante las clases, mejoramiento de las estrategias de aprendizaje, interactuar con los compañeros y solicitar ayudas académicas. Todo esto se relaciona con la búsqueda de una mayor integración académica para lograr las siguientes metas: (1,4,6,7) 57,1% META: 57% - Superar las dificultades académicas, comprender contenidos de la clase, permanecer en la carrera (4,6,7) 42,9% - Mayor confianza en sí misma como aprendiz, independizarse de las explicaciones del profesor. (1, 7) 28,5%</p>
<p>RECONOCIMIENTO RECIBIDO: AUMENTA LA AUTOEFICACIA (3,5,6,7) 57% EXPERIENCIA 3. Una exposición ante los compañeros de curso destaca como una experiencia clave, pues el trabajo fue reconocido como una de las mejores disertaciones, esta situación fue clave para aprender a exponer en público. Una compañera reconoce la calidad del trabajo, esto aumenta la autoconfianza en las propias capacidades y sentimientos positivos que favorecieron el control de la ansiedad.</p>	<p>Aprendizaje: (1,2,3,4,5,6,7) 100% - Realizar preguntas en clases, solicitar ayudas académicas y exponer en público (1,3,4) 42,9% (1,2,3,4,5) 71% - Aumentar la tolerancia a la frustración, control emocional y aumentar el esfuerzo al estudiar (2,4,5) 42,9% - Mejoramiento de estrategias de estudio y aprendizaje autónomo (6,7) 28,5% - Confianza en el profesor y en los propios aprendizajes (1,5) 28,5%</p>
<p>RECONOCIMIENTO RECIBIDO: DISMINUYE LA AUTOEFICACIA (4) 14% EXPERIENCIA 4. Al inicio del periodo académico la estudiante se definió como un aprendiz competente, es decir, con hábitos de estudio y capacidad para obtener buenas calificaciones. Sin embargo, en la medida que se va encontrando con los retos académicos de la universidad (dificultad de los contenidos), va modificando la percepción acerca de ella misma, de aprendiz competente a menos competente.</p>	<p>Debido a lo anterior la estudiante solicitó ayudas académicas a sus compañeros de curso y las recibió, esto da origen a nuevas oportunidades para modificar y/o mejorar la percepción de ella como aprendiz, las ayudas entregadas por los compañeros destacan como un factor relevante.</p>

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 1: Actividades de aprendizaje, motivos y puntos de inflexión en la experiencia universitaria (continuación).

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN INDIVIDUAL
<p>EXPERIENCIA 5. El profesor felicita a la estudiante por una presentación realizada. La experiencia es clave en la estudiante, pues aumenta la confianza por las actividades de clase, comienza a estudiar en grupo y le resulta más fácil explicar contenidos a otras personas.</p> <p>Confianza en el aprendizaje de los contenidos, efecto en bajar la tensión emocional. (Autoeficacia, autocontrol emocional). -- Es más apropiado en la categoría percepción de sí mismo como aprendiz.</p>	<p>Experiencia clave / punto de inflexión: (1,2,4,5,6,7) 86% <u>A.- Producto de las ayudas académicas que los entrevistados recibieron:</u> - Disminuye el miedo a cometer errores y realizar preguntas de los contenidos en público, aumentan las intervenciones en las actividades del aula y, en consecuencia, se favorece la integración académica de los entrevistados en su contexto. (Profesores: 1,2; Prof. y estudiantes: 2,6) (1,2,6) 42,9%</p>
<p>EXPERIENCIA 6. Actividad de aprendizaje en la que el estudiante debe realizar una exposición ante un grupo de pares universitarios, tanto de su curso como de cohortes mayores (estos participan como co-evaluadores). Los comentarios del profesor se orientaron a algunas limitaciones del trabajo; en cambio, uno de los co-evaluadores enfatiza la calidad del trabajo y valora positivamente la manera de explicar que tiene el estudiante entrevistado.</p>	<p>Experiencia clave / punto de inflexión: <u>B.- Reconocimiento que recibieron los estudiantes debido a la calidad del producto logrado:</u> - Aumenta la autoconfianza en las propias capacidades (autoeficacia: como estudiante y futuro profesor), sentimientos positivos que favorecieron el control de la ansiedad y el desempeño al exponer en público. (Estudiantes: 1,5,6,7) 57,1%</p>
<p>EXPERIENCIA 7. Estudiante que manifiesta tener dificultades para entender las explicaciones proporcionadas por un profesor de la carrera. De manera que la estudiante desarrolla estrategias y hábitos de estudio que le permiten independizarse de las explicaciones del profesor (experiencia clave); utiliza parte de la bibliografía de la asignatura para ejercitar las matemáticas y con el fin de entender los contenidos que no son comprendidos cuando solamente es el profesor quien realiza la explicación.</p>	<p>Experiencia clave / punto de inflexión: <u>C.- Producto del grado de dificultad asociado a las actividades académicas de la carrera:</u> - Percepción de sí misma como aprendiz; de más a menos competente, disminuye la autoeficacia (Dificultad de la Carrera: 4, (14,3%) - Desarrollo de hábitos y estrategias de estudio para independizarse del profesor: 7 (14,3%)</p>
<p>Experiencias: (social) - Profesor que proporciona ayudas académicas y reconocimiento por el desempeño del estudiante en las actividades del aula (realizar exposiciones). (1,2,5) 43% - Pares / compañeros de curso que proporcionan ayudas académicas y reconocen la calidad del trabajo expuesto por el entrevistado. (2,3,4,6) 57%</p>	<p>Experiencias: (individual) - Alto grado de dificultad de las actividades de aprendizaje de la carrera influyen en la baja de la autoeficacia del aprendiz. (4) 14% - Estudiante que se independiza de las explicaciones del profesor. (7) 14%</p>

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 2: Actos y sentido de reconocimiento en la experiencia universitaria.

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN INDIVIDUAL
<p>ACTOS DE RECONOCIMIENTO: (1,2,3,4,5,6,7) 100% 1º Ayudas de tipo académico que recibe el estudiante. (1,2,4) 43% - Atención de consultas realizadas por los estudiantes y explicación personalizada de los contenidos que realizan los profesores durante las actividades del aula. (1,2) 28,6% - Explicación personalizada de los contenidos proporcionada por los compañeros de curso. (4) 14,3%</p>	<p>SENTIDO DE RECONOCIMIENTO <u>Producto de los actos de reconocimiento</u></p> <p>1º Favorece la autoeficacia. (1,2,3,4,5,6,7) 100% - Aumenta la confianza y seguridad en los productos logrados (1,2,3,5,6,7) 86% - Aumenta el esfuerzo y la motivación para realizar las tareas académicas (1,2,4,5,6) 71% - Disminución del miedo a cometer errores. (1) 14%</p> <p>2º Favorece la integración académica. (1,2,3,4,5,6) 86% - Aumento de la participación en las actividades de las asignaturas y las interacciones con los pares universitarios. - Favorece la permanencia.</p>
<p>ACTOS DE RECONOCIMIENTO: 2º Otros significativos que valoran la calidad del trabajo realizado por el aprendiz. (2,3,5,6,7) 71% - Pares universitarios que valoran la calidad del trabajo y reconocen las habilidades de aprendizaje en el entrevistado. (2,3,5,6) 57,1% - Profesores que valoran la calidad del trabajo realizado por el estudiante. (5,7) 28,6%</p>	<p>SENTIDO DE RECONOCIMIENTO</p> <p>3º Efectos diferenciados de la retroalimentación y las ayudas académicas. (2,4,5,6) 57% - Al inicio de la experiencia relatada, se aprecia que la autoeficacia disminuye producto de la retroalimentación, fueron críticas orientadas a las metodologías de trabajo del estudiante. - Sin embargo, durante el transcurso de la experiencia universitaria, se identificaron ayudas académicas que motivaron a los estudiantes a mejorar sus estrategias de estudio, la integración académica y la continuidad en los estudios.</p>
<p>ACTOS DE RECONOCIMIENTO: 3º El entrevistado percibe un alto grado de dificultad en los contenidos de la clase, percepción que no coincide con los juicios emitidos por los compañeros de curso. (4) 14%</p>	<p>SENTIMIENTOS ASOCIADOS A LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA: 100% - De sentimientos negativos a positivos: sentimientos negativos al inicio de la experiencia. Una vez que el aprendiz recibe las ayudas académicas y/o el reconocimiento por sus actos, los sentimientos se van transformando en positivos. (1,2,4,5,6,7) 86%</p>

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 2: Actos y sentido de reconocimiento en la experiencia universitaria (continuación).

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN INDIVIDUAL
<p>RETROALIMENTACIÓN: 1º Proporcionada por profesores: (2,5,6) 43% - Críticas orientadas a la metodología y calidad del trabajo logrado por el estudiante. - Recomendaciones para que el estudiante mejore su desempeño en la resolución de problemas matemáticos.</p> <p>2º Proporcionada por pares universitarios: (2,4,5,6) 57% - Recomendaciones para facilitar la resolución de problemas matemáticos, valoran las contribuciones del estudiante.</p>	<p>- Sentimientos negativos: miedo a cometer errores, no obtener los resultados esperados, desánimo producto de la carencia de habilidades académicas percibidas y frustración al no entender los contenidos de la clase (1,2,4,5,6,7) 86%</p> <p>- Sentimientos positivos: luego de recibir ayudas académicas, control emocional, seguridad y confianza, resultados logrados (relajo), autonomía. (1,2,3,4,5,6,7) 100%</p>
<p>OTROS SIGNIFICATIVOS: (1,2,3,4,5,6,7) 100%</p> <p>PARES UNIVERSITARIOS: (1,2,3,4,5,6,7) 100% - Valoran la actuación del aprendiz. (2,3,6,7) - Retroalimentación. (1,2,5) - Actos de reconocimiento. (1,4,5) - Ayudas académicas. - Integración académica. - Autoeficacia.</p>	<p>PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO: (1,2,3,4,5,6) 86% - Aumento de la confianza en habilidades académicas (autoeficacia; aprendiz competente) y participación en las actividades de aprendizaje en el aula, producto de las ayudas académicas y los resultados obtenidos. (1,2,3,5,6) 71%</p> <p>- Disminución de la confianza en habilidades académicas (autoeficacia), producto del grado de dificultad de las tareas y la retroalimentación en la que se critica el método utilizado por el aprendiz para resolver problemas matemáticos. (2,4) 29%</p>
<p>OTROS SIGNIFICATIVOS: (1,2,3,4,5,6,7) 100%</p> <p>PROFESOR: (1,2,5,6,7) 71% - Actos de reconocimiento. (1,2,5,7) - Retroalimentación. (1,2,6) - Ayudas académicas. (1,2) - Valoración del trabajo académico. (7)</p>	

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Experiencia 2° Experiencias universitarias en un contexto de aprendizaje colaborativo (ver tablas 3 y 4)

Tabla 3: Motivos, sentimientos y aprendizaje asociado a las experiencias universitarias.

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN INDIVIDUAL
Categoría 1: Proporcionar y recibir ayudas académicas: 5 (71%) de 7 (100%) experiencias contabilizadas.	
EXP. 1. Los estudiantes se ayudan mutuamente de manera voluntaria: E1 Los motivos de la entrevistada se relacionan con brindar seguridad a sus compañeros y sentir más confianza en sus propios aprendizajes. Los aprendizajes se orientaron a la ayuda de los compañeros y el reforzamiento de los contenidos de las asignaturas.	OBJETIVO: - Brindar seguridad, proporcionar ayudas académicas a los compañeros de curso / pares universitarios. (1,3,5,6) 57% - Recibir ayudas académicas. (1,2,3) 43% Brindar y recibir ayudas académicas (1,2,3,5,6) 71% Integración académica.
EXP. 2. Los estudiantes deben preparar una segunda versión de un trabajo grupal en un corto periodo de tiempo: E2 Para lograr la meta pidieron ayuda a los demás compañeros de curso, finalmente entre todos completaron la tarea. Aprender a trabajar en equipo destaca como un elemento fundamental en esta experiencia; por lo tanto, es necesario aprender a considerar las opiniones emitidas por los profesores y los compañeros de curso.	METAS: aprendizaje y rendimiento (1,2,3,5,6) 71% - Metas de estudio orientadas al rendimiento: entregar una tarea en un corto periodo de tiempo, obtener altas calificaciones y graduarse como profesor (2,3,6) 43% - Metas orientadas al aprendizaje: aprendizaje de los contenidos de la asignatura, sentir seguridad en el aprendizaje logrado, que los compañeros aprendan los contenidos (1,5,6) 43%
EXP. 3. Trabajo de investigación que es desarrollado por un equipo, en éste se debía indagar en un área poco conocida para los estudiantes: E3 Trabajo colaborativo en que destacan las ayudas mutuas y la afinidad entre los compañeros de curso, obtuvieron uno de los mejores resultados y el reconocimiento del profesor. Las metas que guían el actuar de este grupo se vincula con obtener altas calificaciones.	Aprender a: (1,2,3,5,6) 71% - Proporcionar ayudas académicas, enseñar al grupo de pares y trabajar en equipo (1,2,3,5,6) 71% - Solicitar ayudas de tipo académico y considerar las opiniones emitidas por los profesores y los compañeros de curso (1,2,3,5) 57% - Utilizar la hora de consulta y expresar la propia opinión en clases: (5) 1 (14%)
EXP. 5. Preparación grupal para una de las evaluaciones finales de una asignatura en particular: E5 La entrevistada manifestó que ayudó a estudiar a sus compañeros de curso, sin embargo, ella no estaba obligada a presentarse a la evaluación. Los motivos que la llevan a participar en esta actividad se relacionan con la intención de proporcionar ayudas académicas a sus compañeros de curso, además, mediante sus actos podemos inferir que sus metas están orientadas al interés por aprender de la mejor manera posible los contenidos de sus asignaturas. La experiencia fue útil para aprender a enseñar a sus compañeros mediante estrategias prácticas.	Sentimientos positivos: (1,2,3,5,6,7) 6 (86%) Vinculados con las ayudas de tipo académico y emocional proporcionadas por el estudiante entrevistado en las actividades de aprendizaje colaborativo, y al observar que sus compañeros aprenden. (1, 5, 6) 43% (a) Alegría y gratificación: Sentimientos positivos asociados a la ayuda entregada a los compañeros de curso. (b) Empatía: Orientado a aliviar la inseguridad de los compañeros, ayudar a que los compañeros se sientan mejor. (c) Felicidad: - Al enseñar y ver que sus compañeros aprenden los contenidos de la clase. - Al estudiar en grupo. Este tipo de situaciones son más gratas para el entrevistado que asistir a la ayudantía.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 3: Motivos, sentimientos y aprendizaje asociado a las experiencias universitarias (continuación).

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN INDIVIDUAL
<p>EXP. 6. Los compañeros de curso le solicitaron al alumno entrevistado que estudie junto a ellos y que les enseñe los contenidos de la clase: E6</p> <p>El entrevistado desarrolla actividades para reforzar los contenidos de las asignaturas con sus compañeros. Se identificó una experiencia clave asociada al aumento de la confianza en las competencias académicas del entrevistado. Punto de inflexión en que el estudiante es consciente de sus habilidades para aprender y enseñar en el área de las matemáticas. Que los pares le soliciten ayuda al entrevistado, influyó sobre el sentido de reconocimiento vinculados con la percepción de sí mismo como más competente, se fortalece el autoconcepto matemático.</p>	<p>Sentimientos positivos asociados a las actividades de aprendizaje colaborativo. (2,3,6,7) 57%</p> <p>(a) Sentirse bien, al percibir que se aprende en las actividades de aprendizaje: Se aprende más que trabajando de forma individual.</p> <p>(b) Comodidad: Es más cómodo llevar a cabo labores que están bajo el control del equipo en conjunto con el entrevistado.</p> <p>(c) Situaciones agradables: Se percibe mayor comodidad al estudiar en grupo. Este tipo de situaciones son más gratas para el entrevistado que asistir a la ayudantía.</p> <p>(d) Asombro: Sentimientos positivos asociados al liderazgo de equipos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al apreciar que los compañeros de curso obedecían sus instrucciones. - Al percibir que puede liderar un grupo.
<p>Categoría 2: Coordinación del trabajo grupal. 2 (29%) de 7 (100%) experiencias contabilizadas.</p>	
<p>EXP. 4. Experiencia frustrante para la estudiante entrevistada: E4</p> <p>La estudiante manifiesta que sus compañeros piensan que ella no hace nada, pues cuando trabajan en grupo se dividen las partes de la tarea, ella realiza lo que le corresponde y les pregunta a los demás si les puede cooperar en algo más, los compañeros le responden que no; sin embargo, después ellos manifiestan su molestia, pues ella podría haber hecho algo más.</p> <p>La estudiante mantiene una forma de trabajo en equipo que le dio buenos resultados en el colegio; sin embargo, el mismo estilo de trabajo / estudio genera conflictos en el contexto universitario.</p> <p>Esta situación puede ser entendida como la presencia de conflictos asociados a la integración académica, pues la entrevistada no logra adaptarse al estilo de trabajo de sus compañeros de curso ni que ellos se adapten al estilo de ella.</p>	<p>Sentimientos negativos asociados a la escasa integración académica. (6) 14,3%</p> <p>(a) Frustración:</p> <p>Pues los compañeros del grupo de trabajo / estudio no valoran el esfuerzo invertido por la entrevistada, cuando ella participa en las actividades de aprendizaje colaborativo.</p> <p>La estudiante no modifica sus hábitos de estudio, mantiene las formas de trabajar que realizaba en sus etapas escolares anteriores.</p>
<p>EXP. 7. Liderazgo ante los compañeros de curso: Estudiante que organizó equipos de trabajo para realizar una tarea, sus compañeros le obedecen, pese a que al principio no querían subdividir sus grupos. (E5.1)</p>	

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 4: Actos y sentido de reconocimiento en la experiencia universitaria.

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN INDIVIDUAL
<p>ACTOS DE RECONOCIMIENTO*: Pares universitarios que valoran los logros alcanzados por los estudiantes: - Aumento de la participación en actividades de aprendizaje colaborativo. - Exposiciones claras y precisas. (1, 3, 5) 50%</p> <p>Profesores que valoran el desempeño de los estudiantes: - Motiva al estudiante para que continúen enseñando a sus compañeros. - Felicita al equipo por el trabajo entregado. (3, 4) 33%</p>	<p>SENTIDO DE RECONOCIMIENTO*: Mayor seguridad en las habilidades académicas: - Paso de la inseguridad a la seguridad en las habilidades académicas. - Producto del esfuerzo invertido en el desarrollo de las tareas académicas queda la sensación de seguridad, confianza y comodidad con las habilidades académicas adquiridas. - Autoimagen: percepción de mayores competencias académicas que el grupo de pares. (1, 3, 4, 5) 67%</p> <p>*En el caso puntual de los actos y el sentido de reconocimiento el cálculo de los porcentajes se realizó considerando que el 100% equivalía a 6 experiencias. En los demás elementos de la identidad de aprendiz el 100% correspondió a 7 experiencias contabilizadas.</p>
<p>ACTOS DE RECONOCIMIENTO*: Reconocimiento que recibieron los estudiantes entrevistados, debido a la calidad de las ayudas de tipo académico que proporcionaron a sus compañeros de la universidad: - Los compañeros manifestaron que la calidad de las explicaciones proporcionadas por el estudiante entrevistado es superior a las explicaciones entregadas por los alumnos ayudantes de la carrera. - Brindar y recibir ayudas académicas; favorece el incremento de la seguridad en las habilidades académicas en el alumnado que las recibe y en aquel que las proporciona. (Incremento de la seguridad en sí mismo, aumento de la autoeficacia). (1, 4, 5) 50%</p>	<p>SENTIDO DE RECONOCIMIENTO*: Actos de reconocimiento proporcionados por profesores y pares, entendido como elementos clave para: - Que el aprendiz se hiciera consciente de sus habilidades académicas. - Aumentar el interés por aprender y enseñar. - Valorar los resultados obtenidos y el esfuerzo invertido en las tareas académicas. - Liderar equipos de trabajo. - Comprobar que estudia una carrera coherente con sus capacidades e intereses. (1, 3, 4, 5, 7) 83% Las orientaciones entregadas por profesores, y las ayudas académicas proporcionadas por los compañeros de curso fueron clave para: - Aumento de la confianza y seguridad en las habilidades académicas, relacionadas con la capacidad para aprender y enseñar los contenidos de las asignaturas. - Mayor participación en las actividades de aprendizaje. - Productos logrados por los entrevistados, estos fueron reconocidos por profesores y compañeros de curso. (1, 3, 4, 5) 67%</p>
<p>ACTOS DE RECONOCIMIENTO*: Pares universitarios que no están satisfechos con el desempeño de la estudiante entrevistada: - La estudiante piensa que sus compañeros la definen como una estudiante floja. - Los compañeros de equipo no están conformes con los aportes hechos por la entrevistada. (4) 17%</p> <p>Pares universitarios que siguen las instrucciones de su compañera de curso: (7) 17%</p>	<p>SENTIDO DE RECONOCIMIENTO*: Construcción de significado como aprendiz competente: - Percibe que aprende de mejor manera que los compañeros de curso. - Comenzó a desarrollar confianza y seguridad en sus habilidades para enseñar. - Las explicaciones del profesor brindaron seguridad al estudiante, pues le permitió saber qué y cuánto sabía en un área determinada. - Elección vocacional adecuada y coherente con las habilidades académicas, entrevistados que se proyectan a sí mismos como profesionales. (1, 4, 5) 50%</p>

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 4: Actos y sentido de reconocimiento en la experiencia universitaria (continuación).

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN INDIVIDUAL
<p>Conciencia de habilidades académicas: (2,5,6,7) 57%</p> <p>- Mediadas por las interacciones académicas. Relacionada con la entrega de ayudas académicas a los compañeros de curso, y el aprendizaje de los contenidos de la clase mientras estudia junto a sus compañeros de curso.</p> <p>- Asociadas al incremento de las competencias académicas. Cuando los compañeros de curso valoran las aportaciones del entrevistado y le solicitan ayudas para estudiar.</p>	<p>Incrementan: (2,5,6,7) 57%</p> <p>- Capacidad para enseñar a los compañeros de curso (proporcionar explicaciones, enseñar procedimientos, etc.).</p> <p>- Capacidad para aprender, aprovechando los momentos en que se trabaja como equipo (atender las explicaciones, sugerencias y ejemplos proporcionados por otros significativos).</p> <p>- Control emocional, cuando el entrevistado: Logra controlar su ansiedad ante preguntas formuladas por sus profesores.</p> <p>- Liderazgo: Capacidad para organizar los equipos y el trabajo realizado por el grupo de pares universitarios.</p>
<p>Actos de reconocimiento orientados a las acciones de un par / profesor:</p> <p>Aprender más al estudiar en conjunto con sus compañeros de curso. (2) 14,3%</p> <p>(a) Ahora prefiere trabajar en equipo. (b) Al estudiar con sus compañeros se logra un mayor aprendizaje.</p> <p>Orientaciones proporcionadas por el profesor. (3) 14,3%</p> <p>(a) Reconocimiento orientado a las guías entregadas por el profesor en el transcurso del trabajo colaborativo.</p>	<p>Paso de la inseguridad a la seguridad en las habilidades académicas. (1,2,3) 43%</p> <p>(a) Antes no se atrevía a opinar en clases (inseguridad), luego comienza a realizar comentarios y/o consultas en clases (seguridad):</p> <p>- Después de estudiar e interactuar con sus compañeros, la estudiante comienza a confiar en sus habilidades académicas y aumenta su participación en las actividades de aprendizaje.</p> <p>(b) Al realizar trabajos en equipo y obtener buenos resultados (coherente con sus metas):</p> <p>- La estudiante siente más seguridad en sus habilidades académicas. - La entrevistada percibe que es más apta cuando realiza el trabajo colaborativo con sus compañeros. - Que tiene las capacidades y habilidades requeridas por su carrera en estudio.</p>
<p>Percepción imaginada de sí mismo como aprendiz incompetente. (4) 14%</p> <p>La entrevistada manifiesta que sus compañeros la definen como una estudiante que no trabaja de manera adecuada, que es floja. La estudiante no logra ajustarse al estilo de trabajo de sus compañeros de curso.</p> <p>En el contexto de una actividad de aprendizaje, los compañeros de curso consideran que los esfuerzos de la entrevistada son insuficientes.</p>	<p>SENTIDO DE RECONOCIMIENTO*:</p> <p>Frustración asociada al acto de reconocimiento imaginado y/o recibido: (4) 17%</p> <p>Asombro al ver que los compañeros de curso aceptan las órdenes:</p> <p>- La estudiante toma conciencia acerca de sus posibilidades de liderar equipos. (7) 17%</p>

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Experiencia 3º Reconstrucción de la identidad de aprendiz mediante las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes (ver tablas 5, 6 y 7).

Tabla 5. Profesores que proporcionan ayudas académicas a sus estudiantes: Análisis de los elementos que configuran la identidad de aprendiz.

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN INDIVIDUAL
Categoría 1. Profesores que proporcionan ayudas académicas a sus estudiantes:	
Características de la experiencia relatada 5 (71%) de 7 (100%) experiencias contabilizadas. (1,3,5,6,8)	Motivos asociados a la experiencia 4 (57%) de 7 (100%) experiencias contabilizadas. (1,3,5,8)
Experiencia relatada por el entrevistado, punto de inicio para el análisis de la experiencia recordada y reconstruida por el aprendiz, su profundización permite detectar y analizar los elementos que configuran la identidad de aprendiz.	Objetivos y/o metas que guían las actuaciones declaradas por el entrevistado en la medida que interactúa con sus profesores en la experiencia reconstruida.
EXPERIENCIA 1. Profesor que motiva al estudiante para que realice preguntas. (E1) Profesor que aconseja y motiva al estudiante para que pregunte cuando no entiende algún contenido, le explica que ella tiene que atreverse a preguntar sin temor a equivocarse.	Estudiantes que aprenden a solicitar consejos y ayudas académicas. Sus objetivos: se orientan a aumentar la participación en clases, el esfuerzo y la dedicación. Las metas: se relacionan con lograr un buen desempeño académico. Experiencia: 1 y 3. 2 (29%)
EXPERIENCIA 3. Profesora que aconseja al estudiante para que se esfuerce más. (E3) Una profesora se percató que la estudiante que relata la experiencia se encontraba triste y desmotivada por los malos resultados obtenidos en evaluaciones de una asignatura. Le aconseja que debe esforzarse más, que no debe darse por vencida, que muchas personas se ven enfrentadas a problemas similares.	Objetivos del profesor: incrementar el esfuerzo, motivación, técnicas y hábitos de estudio en sus estudiantes. Metas del profesor: fortalecer la integración académica y las calificaciones de los estudiantes. Experiencia: 5 y 8. 2 (29%)
EXPERIENCIA 5. Profesor que valora la unión de un grupo de estudiantes y les proporciona ayudas académicas. (E5) Experiencia en que el profesor valora la unión de un equipo de trabajo y reconoce las ayudas académicas que como grupo de pares se han generado. Por este motivo, la estudiante percibe que el profesor les proporciona bastantes ayudas de tipo académico, más que al resto de compañeros de curso.	Aprendizaje y experiencia clave 4 (57%) de 7 (100%) experiencias contabilizadas. (1,3,5,8)
EXPERIENCIA 6. Profesor que valora las cualidades académicas y profesionales del estudiante. (E6) Profesora que le comunica al entrevistado que a él se lo imagina en el futuro como profesor; ella reconoce que él, en relación a un grupo de compañeros, es más directo, dedicado y explicativo. Esta situación es clave para el entrevistado, pues influye en la reconstrucción de su sentido de reconocimiento y sobre su permanencia.	Estudiantes que aprenden a solicitar consejos y ayudas académicas. Punto de inflexión en que se incrementa la interacción académica, tolerancia a la frustración y la persistencia: (1,3) 2 (29%)
EXPERIENCIA 8. Profesor que motiva y proporciona ayudas académicas a sus estudiantes. (E8) Conjunto de experiencias situadas en una asignatura: Al inicio el entrevistado no tenía hábitos de estudio y obtuvo malas calificaciones. Luego el profesor anima tanto al entrevistado como a sus compañeros, manifestándoles que podían sacar buenas calificaciones si resolvían los ejercicios que él les indicaba. Después de la intervención del profesor el entrevistado mejora sus hábitos de estudio y sus calificaciones.	Punto de inflexión que lleva al estudiante a aprender a estudiar y enseñar, aumento de las horas de estudio, y valoración de los resultados obtenidos: (5, 8) 2 (28,6%)

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 6. Actos y sentido de reconocimiento: Relación observada entre las acciones del profesor, los sentimientos experimentados por el estudiante y la percepción de sí mismo como aprendiz.

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN INDIVIDUAL
Categoría 1. Profesores que proporcionan ayudas académicas a sus estudiantes:	
<u>Actos de reconocimiento</u>	<u>Sentido de reconocimiento</u>
Acciones del profesor en el contexto de una experiencia universitaria, mientras interactúa con los estudiantes.	Reflexiones y sentimientos relacionados con la construcción de nuevas representaciones acerca de sí mismo como aprendiz, luego de interactuar con sus profesores en una actividad académica.
Profesor que proporciona ayudas académicas, aconseja, motiva y tiene altas expectativas respecto a los logros académicos y vocacionales que sus estudiantes pueden lograr. (1,5,6,8) 4 (57%)	Experimentan sentimientos positivos, aprenden a interactuar e incrementan sus intervenciones en el contexto académico, mejoran sus hábitos de estudio, se definen como estudiantes más competentes y confían en sus habilidades académicas. (1,5,6,8) 4 (57%)
	También es una experiencia clave, pues además de los aprendizajes descritos, los entrevistados declararon que luego de la experiencia académica confían más en sus habilidades académicas y se perciben como estudiantes más competentes. (1,5,6,8) 4 (57%)
Reconocimiento orientado a las acciones que realiza el profesor.	Percepción de sí mismo como aprendiz: Representaciones acerca de sí mismo reconstruidas por el entrevistado.
- Profesor como fuente de apoyo para el estudiante (1,2,3,5,6) 5 (71%) - Reconocimiento y ayudas académicas proporcionados por el profesor (1, 3, 5, 6) 4 (57%) - Las acciones y comentarios del profesor influyen en las intenciones de abandonar los estudios (7) 1 (14%)	- Aumento de la confianza en sí mismo y en la participación en las actividades académicas (1, 3, 5, 6) 4 (57%) - El reconocimiento entregado por el profesor ayuda a la estudiante a ser consciente de que está en una especialidad coherente con sus capacidades e intereses (5) - Paso de la inseguridad a la seguridad (5) - Poder llegar a ser un aprendiz y profesional más competente (6) 1 (14%)
	Sentimientos asociados a la experiencia 4 (57%)
	Paso de sentimientos negativos a positivos (2, 3) – 2 (29%) - Desde el miedo a sentirse acogida (2) - De la tristeza al alivio (3)
	Sentimientos positivos asociados a la experiencia relatada (5,6) – 2 (29%) - Felicidad vinculada con el reconocimiento proporcionado por el profesor (5,6) - Alegría, felicidad, satisfacción (6)

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Categoría 2º Experiencias vinculadas con la permanencia y el abandono de los estudios (ver tabla 7).

Tabla 7 Experiencias vinculadas con la permanencia y el abandono de los estudios.

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN INDIVIDUAL
<p>Características de la experiencia relatada. ABANDONO: (2,7) 2 (28,6%) 7 experiencias (100%)</p>	<p><u>Categoría 2.1.</u> Motivos vinculados con la permanencia y el abandono de los estudios:</p>
<p>EXPERIENCIA 2. La estudiante comunicó al Jefe de Carrera que abandonaría los estudios. (E2) La estudiante comunica al Jefe de Carrera que necesita suspender la carrera por motivos de salud y que regresaría al año siguiente. (E2)</p>	<p>Motivo asociado a la experiencia: 4 (57,14%) de 7 experiencias contabilizadas (2,3,6,7)</p>
<p>EXPERIENCIA 7. Experiencia frustrante para la entrevistada, se generó una situación que influyó en la decisión de abandonar los estudios. (E7) Experiencia frustrante, identificada como una de las que influyeron en la decisión de abandonar los estudios (en la estudiante entrevistada). En la situación reconstruida, el profesor manifestó que aquellos estudiantes que han reprobado una de sus asignaturas anteriores no aprobarían la asignatura posterior. La experiencia fue frustrante para la entrevistada, pues ella había reprobado la asignatura anterior y en la primera evaluación importante obtuvo una calificación deficiente.</p>	<p>- <u>Abandono.</u> Motivos de salud, experiencia frustrante para el estudiante, bajas expectativas del profesor: (2,7) 2 (28,6%) - <u>Permanencia.</u> Meta relacionada con completar los estudios y comenzar a enseñar: (3,6) 2 (28,6%)</p>

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 7 Experiencias vinculadas con la permanencia y el abandono de los estudios (continuación).

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN INDIVIDUAL
<p>Características de la experiencia relatada. PERMANENCIA: (3,6) 2 (28,6%) 7 experiencias (100%)</p>	<p>Categoría 2.2. Aprendizaje y experiencias clave vinculadas con la permanencia en los estudios:</p>
<p>EXPERIENCIA 3. Profesora que aconseja al estudiante para que se esfuerce más. (E3) Una profesora se percata que la estudiante que relata la experiencia se encontraba triste y desmotivada por los malos resultados obtenidos en evaluaciones de una asignatura. Le aconseja que debe esforzarse y salir adelante, que no debe darse por vencida, que muchas personas se ven enfrentadas a problemas similares y hacen todo lo posible por enfrentarlo y superarlo.</p>	<p>Aprendizaje y experiencia clave: 2 (28,6%) de 7 experiencias contabilizadas (3,6)</p>
<p>EXPERIENCIA 6. Profesor que valora las cualidades académicas y profesionales del estudiante. (E6) Profesora que le comunica al entrevistado que a él se lo imagina en el futuro como profesor; ella reconoce que él, en relación a un grupo de compañeros, es más directo, dedicado y explicativo. Esta situación es clave para el entrevistado, pues influye en la reconstrucción de su sentido de reconocimiento y sobre su permanencia.</p>	<p>Permanencia. Experiencia clave en que la profesora destaca las cualidades académicas y profesionales de un estudiante: (3,6) 2 (28,6%) En consecuencia, los estudiantes se motivan a participar más en las actividades académicas, confían más en sus habilidades académicas y se proyectan como futuros profesores.</p>
<p><u>Actos de reconocimiento</u></p>	<p><u>Sentido de reconocimiento</u></p>
<p><u>Categoría 2. Experiencias vinculadas con la permanencia y el abandono de los estudios: 2 (28,6%)</u></p>	
<p>- Permanencia. Profesores que valoran de manera positiva las habilidades académicas, vocacionales y las posibilidades que tienen sus estudiantes de ejercer como profesionales de calidad: (3,6) 2 (28,6%)</p>	<p>Con este tipo de experiencias se favorece la persistencia, la tolerancia a la frustración, el estudiante se siente grato con los comentarios recibidos, se percibe más competente, aumentan sus expectativas de logro e intenciones de completar los estudios: (3,6) 2 (28,6%)</p>

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Experiencia 4^o Reconstrucción de la identidad de aprendiz mediante las relaciones interpersonales entre los estudiantes (ver tablas 8 y 9).

Tabla 8. Contribución de las relaciones sociales y académicas entre estudiantes universitarios en la reconstrucción de la identidad de aprendiz.

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN INDIVIDUAL
<p>Categoría: Actividades de esparcimiento, generación de ayudas de tipo académico y vocacional entre los pares universitarios. - 6 experiencias contabilizadas (100%)</p>	<p>Actividades de esparcimiento: Mientras realizan actividades para distraerse se favorece la integración social, los pares universitarios abordan asuntos de la universidad y aprovechan de repasar algunos contenidos de las clases. (2,6) 2 (33,3%)</p> <p>Ayudas académicas: Al interactuar proporcionan orientación vocacional, ayudas para resolver ejercicios, y estudian de manera colaborativa y solidaria. (3,4,5,7) 4 (66,7%)</p>
<p>EXPERIENCIA 2. Actividad de esparcimiento en que los estudiantes aprovechan para socializar y abordar asuntos académicos. (Actividades de esparcimiento) Experiencia relacionada con actividades de esparcimiento, los compañeros jugaban al “Taca-taca”. Durante ese tipo de instancias los compañeros aprovechan de conversar acerca de sus actividades académicas, además tienen un espacio de distracción.</p>	<p>- Motivo asociado a la experiencia: 5 (83,4%) de 6 (100%) experiencias contabilizadas. (3,4,5,6,7)</p> <p>- Aprendizaje y experiencia clave: 3 (50%) de 6 (100%) experiencias contabilizadas. (2,5,6)</p>
<p>EXPERIENCIA 3. La entrevistada comparte una experiencia personal (Ayudas académicas) Una compañera de curso le pide consejo a la entrevistada, pues tiene algunas dudas vocacionales. La entrevistada comparte su historia personal, cuando ella decidió abandonar una carrera anterior ya que se percató que no era coherente con sus intereses.</p>	<p>Metas orientadas al aprendizaje de los contenidos, completar los estudios y percibirse como un aprendiz más competente, producto de objetivos relacionados con proporcionar y recibir ayudas académicas al interactuar con los compañeros de curso. (3,4,5) 3 (50%)</p>
<p>EXPERIENCIA 4. Las compañeras ayudan a resolver los ejercicios, motivan a la entrevistada. (Ayudas académicas) Se marca una diferencia entre lo que sucede cuando la entrevistada recibe ayuda de sus compañeras para resolver un ejercicio y cuando es ella quien resuelve el problema de manera autónoma. Sus compañeras la animan a que se siga esforzando, mientras que la entrevistada se frustra al percatarse que comete errores.</p>	<p>El entrevistado es consciente que mediante sus hábitos de estudio puede lograr un buen desempeño académico. OBJETIVO: Desarrollar hábitos de estudio. META: Mejorar el rendimiento académico (6) 1 (16,7%)</p>

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 8. Contribución de las relaciones sociales y académicas entre estudiantes universitarios en la reconstrucción de la identidad de aprendiz (continuación).

DIMENSIÓN SOCIAL	DIMENSIÓN INDIVIDUAL
<p>EXPERIENCIA 5. Solidaridad de los compañeros, dispuestos a ayudarse en las labores de estudio. (Ayudas académicas) Los compañeros de curso se organizan para ayudar a una compañera en la preparación para una evaluación determinante para su trayectoria académica. Además de la ayuda académica facilitada, en esta experiencia se destaca el interés y la solidaridad mostrada por los compañeros de curso que están dispuestos a asistirse mutuamente.</p>	<p>Meta orientada a mantener la convivencia durante los años de estudio, el objetivo es mantener un comportamiento sociable. (7) 1 (16,7%)</p>
<p>EXPERIENCIA 6. Mientras una compañera realizaba consultas acerca de los contenidos de la asignatura, el entrevistado le respondía y continuaba con el juego que llevaba a cabo. (Actividades de esparcimiento) Situación en que el estudiante jugaba al “Taca-taca” junto a algunos de sus compañeros más cercanos algunos minutos antes de una evaluación. Momento en que se acerca una de las compañeras y comienza a realizar preguntas relacionadas con la evaluación, el estudiante respondía mientras jugaba con su compañera de curso.</p>	<p>Aprendizaje y experiencia clave: Aprendizaje orientado a reconocer los estilos de aprendizaje de los compañeros de curso. (5) 1 (16,7%)</p>
<p>EXPERIENCIA 7. Cohesión entre los compañeros de curso, proporcionan ayudas mutuas en las labores de estudio. (Ayudas académicas) Se destaca la unión del curso para enfrentar los desafíos académicos. En este caso concreto, se reunieron los compañeros con la finalidad de prepararse para una evaluación. En la experiencia destaca la generosidad de los compañeros entre sí, pues se genera la costumbre de estudiar en equipo y de aceptar a todos los compañeros que estén interesados en participar.</p>	<p>Aprender de las relaciones sociales y académicas que se establecen con los compañeros. Aprender a relacionarse con los compañeros en contextos sociales y el aprendizaje de los contenidos de las clases en las actividades de esparcimiento, por ejemplo, mediante juegos. (2,6) 2 (33,33%)</p>

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 9. Contribución de las relaciones sociales, actos y sentido de reconocimiento en la reconstrucción de la identidad de aprendiz.

ACTOS DE RECONOCIMIENTO (4,5,6,7) 4 (66, 7%)	SENTIDO DE RECONOCIMIENTO (5,6) 2 (33,4%)
Compañera de curso que solicita ayudas académicas a la entrevistada, una vez que recibió las ayudas y obtuvo resultados que le permitieron aprobar la asignatura, la compañera manifestó los siguientes actos de reconocimiento dirigidos a la entrevistada: (1) Agradecimientos por la ayuda recibida, (2) Que la entrevistada tenía vocación para enseñar y ayudar, que debía seguir perfeccionándose. (5) 1 (16,7%)	(1) Cuando le agradecen a la entrevistada por las ayudas académicas prestadas, ella se siente feliz y piensa que tiene habilidades para enseñar y que está en una carrera de su agrado. (2) Percepción de mayores habilidades académicas que sus compañeros de curso. Producto de la experiencia la entrevistada percibe que tiene más recursos para ofrecer, más que el promedio de sus compañeros de curso. (3) El reconocimiento a las ayudas prestadas motiva al estudiante a continuar estudiando y ayudando a sus compañeros. (5) 1 (16,7%)
Compañeros de curso manifiestan que el entrevistado realiza explicaciones que ellos entienden, el estudiante piensa que los pares lo ven como un profesor (reconocimiento imaginado). (6) 1 (16,7%)	El entrevistado se representa como un estudiante competente, que aprende los contenidos de mejor manera que sus compañeros de curso y que les puede enseñar. (6) 1 (16,7%)
Profesores y pares universitarios que refuerzan a la entrevistada cuando resuelve ejercicios matemáticos ante sus compañeros de curso, además, la estimulan para que incremente sus esfuerzos al realizar sus tareas y la motivan para que complete sus estudios. (4,7) 2 (33.33%)	Sentimientos vinculados a la experiencia relatada: Sentimientos positivos asociados al proporcionar y recibir ayudas académicas de los compañeros de curso. (2,3,4,5,6,7) 6 (100%)
Actos de reconocimiento orientado a las acciones de los compañeros de curso: (2,3,4,5,6,7) 100%	Sentimientos positivos al proporcionar ayudas académicas a sus compañeros de curso: - Comodidad y agrado luego de proporcionar ayudas de tipo académico y vocacional a algunos de sus compañeros de curso. (2,3,6) - Felicidad, seguridad y menos estrés al ayudar a los compañeros de curso. (5) (2,3,5,6) 4 (66,7%)
Compañeros de curso que reciben y proporcionan ayudas académicas. (3,4,5,7) 4 (66,7%)	Sentimientos positivos asociados con las ayudas académicas recibidas: - Agrado al sentir apoyo académico proporcionado por los compañeros. (4) - Alegría al estudiar con los compañeros de curso. (7) (4,7) 2 (33.33%)
Compañeros de curso que reciben las ayudas de tipo académico y vocacional, ellos agradecen por las ayudas recibidas y obtuvieron buenos resultados. (2, 6) 2 (33,3%)	Percepción de sí mismo como aprendiz: - Desde una perspectiva vocacional, se encuentra estudiando una carrera coherente con sus intereses y habilidades. (3) - Percepción de sí mismo como estudiante competente, con capacidad para aprender y enseñar. (5,6) (3,5,6) 3 (50%)

COMENTARIOS FINALES:

Producto del análisis de las experiencias universitarias que fueron recordadas y reconstruidas por cada uno de los estudiantes entrevistados, concluimos que ha sido posible utilizar el constructo Identidad de Aprendiz como herramienta analítica. Por lo tanto, hemos diseñado procedimientos metodológicos que facilitan la recopilación y análisis de datos del constructo.

Observamos una estrecha relación entre todos sus componentes, en especial entre los actos de reconocimiento realizados por otros significativos y el sentido de reconocimiento. De manera que una vez definida la experiencia universitaria mediante la aplicación y análisis de las entrevistas, fue posible explorar las dimensiones sociales e individuales de la identidad de aprendiz.

En relación al análisis de los actos de reconocimiento (dimensión social), en la mayoría de las experiencias destacó la valoración que tanto profesores como compañeros de curso realizaron como respuesta al desempeño y logros alcanzados por el aprendiz, también fue reconocida la calidad de las ayudas de tipo académico que el entrevistado proporcionó a sus compañeros en las experiencias relatadas. Este tipo de situaciones llevaron al aprendiz a reconstruir la percepción de sí mismo como aprendiz (dimensión individual), en consecuencia, la mayoría de los entrevistados obtuvieron mayor seguridad en sus habilidades académicas. Por lo tanto, entre los efectos encontrados, observamos el aumento de la autoeficacia.

De acuerdo con los planteamientos de Valdés et al., (2016), se identificaron experiencias claves de aprendizaje, entre ellas destaca que al momento de ingresar a la universidad como estudiantes noveles y enfrentar los primeros desafíos académicos, algunos alumnos no se atrevían a interactuar en las actividades de aprendizaje del aula, pues no confiaban en sus habilidades académicas.

Una vez que comienza a incrementarse la integración social y académica mediante actividades de aprendizaje colaborativo, y en la medida que fue valorada la calidad del trabajo logrado, los estudiantes reconstruyeron una nueva representación acerca de sus habilidades académicas y se percibieron como aprendices más competentes, esto les llevó a aumentar su participación en las actividades de aprendizaje. Por lo tanto, existe evidencia que señala cómo sucede la reconstrucción del sentido de reconocimiento y su relación directa con el aumento de la autoeficacia.

El sentido de reconocimiento se vinculó con sentimientos positivos, lo que llevó a los aprendices a sentirse gratos al percibir que eran capaces de enseñar y aprender, además se sintieron más cómodos al trabajar con sus compañeros de curso. Por lo tanto, se detectaron emociones positivas, que se asociaron a la percepción de incremento en competencias académicas tanto para enseñar como para aprender, mejoramiento del control emocional y la capacidad para liderar equipos de trabajo.

De manera que, mediante sus relatos, los estudiantes entregaron evidencias en las que indicaron que, los logros obtenidos en las experiencias de aprendizaje más el reconocimiento recibido influyeron en la toma de consciencia acerca del incremento de las habilidades académicas, su autoeficacia y el aumento de la integración académica.

Con todo esto, los estudiantes tendieron a determinar que estaban cursando una especialidad coherente con sus habilidades académicas, situación que les motivó a permanecer activos en su carrera universitaria, al cumplimiento de sus deberes

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

académicos y a permanecer con proyecciones de completar sus estudios universitarios; por lo tanto, este tipo de situaciones tiende a protegerlos del abandono académico.

Mediante las propuestas realizadas por los autores principales del constructo Identidad de Aprendiz (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi y Coll 2011, 2015; Falsafi, 2011; Valdés, 2016) y mediante los datos analizados en esta investigación, comprobamos empíricamente que la dimensión interpsicológica (social) de la construcción de la identidad de aprendiz se compone mediante actos, diálogos y la retroalimentación emitida por otros significativos (profesores y pares) en el contexto de una actividad de aprendizaje. Las actuaciones de los otros significativos, según los relatos de los entrevistados, llevan al aprendiz a reconstruir su sentido de reconocimiento como aprendiz, esta es la dimensión intrapsicológica (individual) de la construcción de la identidad de aprendiz en contextos de educación superior.

Su construcción depende de las reflexiones acerca de una experiencia académica, en que el estudiante reconstruye significados acerca de sí mismo como aprendiz; además, el estudiante atribuye sentido a la experiencia de aprendizaje que ha tenido. Por lo tanto, además de nuevas representaciones acerca de sí mismo como aprendiz, se gatillan emociones que pueden ser positivas o negativas, según las características de la experiencia académica y la interpretación realizada por cada estudiante.

Se ha incorporado a la identidad de aprendiz en un escenario que permitió evaluar su utilidad práctica, encontrándose coherencia entre la utilización de la identidad de aprendiz como herramienta analítica (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi y Coll, 2011, 2015) y los planteamientos de Tinto (1975, 1989, 1993) que se refieren a los efectos que tienen las interacciones sociales y académicas, según el tipo de dinámicas que se generan, sobre la integración de los jóvenes universitarios a la carrera en estudio.

De manera que, la identidad de aprendiz mediante su utilización como herramienta analítica (Abello, et al., 2016; Coll y Falsafi, 2010a), ha proporcionado evidencias iniciales que permiten comenzar a proponer su utilidad para el estudio de las experiencias universitarias; junto con ello, facilita el análisis de los actos de reconocimiento realizados por otros significativos (dimensión social de la identidad de aprendiz), y el sentido de reconocimiento que forma parte de la dimensión individual de la identidad de aprendiz.

Los resultados obtenidos ayudan a fundamentar la utilidad de sistematizar aproximaciones para el análisis de experiencias universitarias, comenzando con el diseño de entrevistas y creando mecanismos que faciliten su análisis. En este caso específico, el foco de atención quedó representado por la organización de los datos proporcionados por las entrevistas aplicadas, mediante el uso del análisis temático, y el desarrollo de interpretaciones, de acuerdo a las orientaciones de la fenomenología interpretativa (Smith et al., 2009; Willig, 2013).

Entre las proyecciones, el método propuesto es útil para valorar cómo se construye la identidad de aprendiz en un contexto situado, examinando experiencias auténticas en el marco de una asignatura específica y en los diversos escenarios que ofrece la universidad; constituye un recurso para detectar tempranamente aquellos estudiantes en riesgo de abandono, brinda pistas acerca de cómo los docentes de una misma carrera pueden apoyar a sus alumnos, y permite examinar las actuaciones de los compañeros de curso, junto con el impacto de las acciones de estos sobre la reconstrucción de las cualidades académicas y decisiones del estudiante universitario.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Con este método se pueden identificar experiencias clave para el desarrollo del sentido de reconocimiento del estudiante y proponer nuevas experiencias en que los docentes universitarios puedan brindar, de manera consciente, ayudas ajustadas que fortalezcan la identidad de aprendiz, y por ende las intenciones del estudiante de permanecer y completar los estudios universitarios.

2. Análisis de contenido

A continuación, presentamos una selección de apartados de las entrevistas, que fueron la base para llevar a cabo tanto el análisis de contenido como el análisis temático. Queda representada parte importante de las respuestas que entregaron los estudiantes, la información obtenida fue organizada en matrices que permitieron organizar, contabilizar e interpretar los datos obtenidos de una manera coherente con el constructo IdA.

Experiencia 1º: Experiencia académica en aula de clases: mientras se desarrolla una actividad de aprendizaje (tabla 1)

E s t	1.- Experiencia académica en aula de clases: mientras se desarrolla una actividad de aprendizaje.	c o n	2.- Motivo asociado a la experiencia.	c o n	3.- Experiencia clave.	c o n	4.- Aprendizaje.	c o n	p a r
1	(1) ¶340: (...) yo tenía dificultades de entender algo y como que él (el profesor) tuvo la disponibilidad de ayudarme y explicar todo de nuevo... (2) ¶165: Si, me ayudaron a hacer el ejercicio (compañeros de curso) ...en lo que me equivocaba igual decían, entonces al final aprendimos y después de la clase volvimos a hacer el ejercicio y todo.	2	(1) ¶433: ...debería atreverme más a hacer mis consultas, porque me reprimo más donde no tengo como tanta confianza de atreverme de hablar, o a preguntar cosas. ¶438: Yo creo que más en el futuro puede que me atreva más ya a preguntar (...) de partida ya estoy como sintiendo más confianza en mí de atreverme a preguntar las cosas.	1	(1) ¶462: Si, ahora como que ya me atrevo más a preguntarle (profesores), porque sé que van a tener una disposición más grata de ayudarme, o sea es como no tenerle como miedo si me van a explicar o no...	1	(1) ¶388: Ech que tenía que atreverme a preguntarle porque él estaba dispuesto a ayudarnos, entonces es como que brindó más confianza en que él si nos podía ayudar.	1	5
2	(1) ¶74: (...) el profesor me dijo que estaba malo el método que yo estaba ocupando y no (...) eso me bajó bastante la autoestima para la carrera... (2) ¶101: (...) le pedí más ayuda al profesor, que me explicara el método de... para llevarlo a cabo el ejercicio...	2	(1) ¶117: Es que más que nada fue el profesor que me dijo: "usted, pase a hacer el ejercicio". (Instrucción del profesor).	1	(1) ¶230: Si, porque al principio (...) tenía como un poco de miedo al equivocarme (...) ahora no, porque ya me acostumbré y ahora pasar a la pizarra (...) mis compañeros ayudando, siempre nos ayudamos...	1	(1) ¶124: Que cualquiera se puede equivocar; (2) hay que estar dispuesto a aprender cómo se hace.	2	6
3	(1) ¶19: (...) un trabajo grupal (...) tuvimos que exponerlo y fue uno de los mejores, fue de los más explicativos, más correctos.	1			(1) ¶43: ...fue una de las mejores exposiciones que he tenido, porque generalmente hablar en público al principio igual era más complicado pero desde ahí como que ya comenzó a mejorar.	1	(1) ¶43: ...hablar en público (...) desde ahí como que ya comenzó a mejorar...	1	3
4	(1) ¶29: ...igual yo entendía la materia pero no la entendía bien, y al momento ya, los primeros ejercicios yo los podía hacer, pero ya llegando al ejercicio diez, en los más complicados, era cuando a mí me costaba más y tenía que preguntar y mis compañeros: "no pero si eso es fácil" y yo no lo entendía.	1	(1) ¶51: Seguir, porque igual perder un semestre no es, no es grato (...) mis compañeros igual me dijeron que e-e-e que tenía que seguir, que después se iba viendo...	1	(1) ¶41: ...no entender lo que tan hablando, poner esfuerzo y tratar de concentrarse para que eh todo lo que dice el profesor quede, escribir todo, releer la materia y no entender, es como lo más (...) marcador.	1	(1) ¶59: Que tengo yo que esforzarme más, hacer todas las guías, preguntar todas las dudas, e-e-eh pedir ayuda a mis compañeros igual (...)	1	4
		6		3		4		5	

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Experiencia 1º: Experiencia académica en aula de clases: mientras se desarrolla una actividad de aprendizaje (tabla 1, continuación)

E	1.- Experiencia académica en aula de clases: mientras se desarrolla una actividad de aprendizaje.	c	2.- Motivo asociado a la experiencia.	c	3.- Experiencia clave.	c	4.- Aprendizaje.	c	p
s		o		o		o		n	a
t		n		n		n		r	r
5	(1) ¶7: ...tuve como que darme a entender a mis compañeros y, y el profesor me felicitó por poder haber hecho bien como una mini presentación...	1			(1) ¶39: Me dio más confianza (...) me empecé apoyar mucho más en clases... (2) ¶67: ...nos dimos cuenta que podíamos (...) estudiar como grupo. ¶78: Es decir, ya yo podría entender que hay un antes y un después (...) (3) ¶79: Sí, mucho más relajada.	3	(1) ¶47: Como más confianza en los conocimientos de uno (...) después era como rutina, los nervios se iban.	1	5
6	(1) ¶32: (...) Eeeh uno de los chicos que estaba ahí también evaluando (...) me dijo que a pesar que no estaba todo correcto lo que yo decía eeh convencía, tenía la facilidad de al hablar a las otras personas las podía eeh atraer, y eso para mí significó mucho.	1	(1) ¶182: ...quiero conseguir algo (...) sin importar los obstáculos que vaya a tener puedo. (2) ¶358: ...después de lo que me dijo mi compañero me propuse estudiar más para poder aprender mucho más cosas; ¶373: ...resolver las dudas que tengo para así poder aprender más (...)	2	(1) ¶358: ...después de lo que me dijo mi compañero me propuse estudiar más para poder aprender mucho más cosas... (2) ¶198: (pares de la carrera) no hubieran estado ahí, quizás me hubiera quedado desanimado y en este momento estaría de muy mala gana siguiendo la carrera...	2	(1) Aprendizaje orientado a mejorar sus estrategias de estudios.	1	6
7	(1) ¶64: (...) el profe de XXX (...) él nos explicaba, pero de la misma manera y de nosotros ninguno entendía. ¶85: (...) al final lo que hice (junto a algunos de sus compañeros de curso) fue leerme un libro completo, (...) ahí salían los ejercicios y todo, y por eso al final me fue bien en el certamen.	1			(1) ¶203: Y al final (...) ignoré al profesor (...) yo escribía el ejercicio, lo trata de hacer en el cuaderno, veía si estaba en el libro y...	1	(1) ¶128: Que no me puedo quedar con lo que pase el profesor solamente, que tengo que buscar otros medios para poder entender. ¶252: De hecho, es como buscar otros medios de información, además porque uno siempre busca en internet o sitios así cuando necesita, pero libros nada; en cambio en algunos libros si salen muchos ejemplos.	1	3
	1.- Experiencia académica en aula de clases: mientras se desarrolla una actividad de aprendizaje.	c	2.- Motivo asociado a la experiencia.	c	3.- Experiencia clave.	c	4.- Aprendizaje.	c	P
		6		3		4		5	1
		3		2		6		3	1
								4	
	Porcentaje de contenidos observados: 9.3% del total de contenidos contabilizados.	9	Porcentaje de contenidos observados: 5.2% del total de contenidos contabilizados.	5	Porcentaje de contenidos observados: 10.3% del total de contenidos contabilizados.	10	Porcentaje de contenidos observados: 8.2% del total de contenidos contabilizados.	8	3
								2	

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 2º: Actos y sentido de reconocimiento vinculados con una actividad de aprendizaje

E s t	5.- ACTO DE RECONOCIMIENTO:	c o n	5.1.- RETROALIMENTACIÓN:	c o n	5.2.- SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	c o n	5.3.- OTROS SIGNIFICATIVOS:	c o n	p a r
1	(1) ¶340: Él (el profesor) tuvo la disponibilidad de ayudarme y explicar todo de nuevo, como una manera de ayudarnos más.	1			(1) ¶418: ... por miedo yo no me atrevía a pedir, entonces igual valoré mucho eso, que se haya detenido y me haya explicado lo que yo no me atrevía a preguntar. (2) ¶855: (...) me atrevo más a opinar... ¶869: (...) me siento más segura, porque siento que lo que dije no estaba mal, (...)	2	(1) ¶185: ...recordar que estaba el apoyo de mis compañeros y todos, el profe (...) ¶418: quede como más sorprendida que él (el profesor) haya llegado con la disponibilidad de que le preguntaran.	1	4
2	(1) ¶105: Nos explicó el ejercicio (profesor). (2) ¶209: Me dijeron que (...) tenía la habilidad de aprenderme las cosas más que nada.	2	(1) ¶74: ...el profesor me dijo que estaba malo el método que yo estaba ocupando y no... (2) ¶197: (los compañeros de curso) ...que hacía los ejercicios muy rápido, que debería hacer más lento los pasos... (3) ¶211: ...me dijo que empezara a repasar más la materia para que no me fuera a equivocar de nuevo otra vez.	3	(1) ¶74: Eso me bajó bastante la autoestima para la carrera, (2) pero después fui aprendiendo de a poco y (...) (3) ¶217: (...) ahora (...) cuando paso a la pizarra a hacer algún ejercicio, no lo hago tan rápido como antes (...) tomo en cuenta los consejos de los profesores tanto como de mis compañeros.	3			8
3	(1) ¶217: ...una compañera me dijo –que muy bien, que se me había entendido todo claramente.	1			(1) ¶235: ...me otorgó más confianza en general.	1			2
4	(1) ¶29: Y mis compañeros: “no, pero si eso es fácil” y yo no lo entendía, entonces me costaba ma-a-a ir avanzando. (2) ¶103: ...me decían (compañeros de curso): “sigue intentándolo, que ellos me iban a apoyar, que me iban a seguir ayudando”.	2			(1) ¶65: porque a mí me cuesta empezar los ejercicios (...) que me den la forma de cómo hacerlo... (2) ¶107: ... me he planteado el “qué hago aquí en la Carrera y por qué no estudie otra cosa,” sabiendo que era difícil, yo sabía que era difícil, que iba a ser difícil, pero-o-o nunca pensé que tanto.	2	(1) ¶29 (...) mis compañeros: “no, pero si eso es fácil” y yo no lo entendía, entonces me costaba ma-a-a ir avanzando. (2) ¶67: (...) me han ayudado mucho mis compañeros, los que saben más me han ayudado harto a seguir a estudiar (...)	2	6
	5.- ACTO DE RECONOCIMIENTO:	6	5.1.- RETROALIMENTACIÓN:	3	5.2.- SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	8	5.3.- OTROS SIGNIFICATIVOS:	3	20

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 2º: Actos y sentido de reconocimiento vinculados con una actividad de aprendizaje (Continuación)

Est	5.- ACTO DE RECONOCIMIENTO:	con	5.1.- RETROALIMENTACIÓN:	con	5.2.- SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	con	5.3.- OTROS SIGNIFICATIVOS:	con	Par
5	(1) ¶7: ...y el profesor me felicitó por (...) mini presentación (...) igual me felicitó por tener la mejor nota y cosas así. (2) ¶27: Mis compañeros empezaron hacer preguntas y fue una clase más dinámica.	2	(1) ¶54: ...me dijo que teníamos que tratar de no ser tan matemática la forma de saber hacer todos los ejercicios (...) que cada uno pueda explicar a una persona los ejercicios (Profesor). (2) ¶87: Que viera más los pasos a seguir...	2	(1) ¶69: ...poder crecer un poco (...) nos ayudó para las demás presentaciones (...) nos ayudó un poco más en la confianza, en la seguridad; (2) ¶73: ... apoyar en distintas clases y preguntar dudas.	2			6
6	(1) ¶289: ...yo sonaba convincente, (...) lograba atraer la atención de las personas y algún momento lograba convencerlo. (Un compañero universitario valora el desempeño de E6). (2) Gestos, comentarios emitidos por el profesor que indican que no todo está correcto...	2	(1) ¶32: ...él (par universitario) me dijo que a pesar que no estaba todo correcto, lo que yo decía eeh convenía, tenía la facilidad de al hablar a las otras personas las podía eeh atraer. (2) Comentarios y actos realizados por el profesor, estaban orientados a realizar una crítica, el entrevistado otorgó mayor importancia a las intervenciones de su compañero.	2	(1) ¶32: ...para mí significó mucho (...) me demuestra que si puedo y si soy capaz de ser profesor (...) ¶88: Si, como que me dio a entender que servía para lo que estaba estudiando. (2) ¶345: ...cambios en la motivación para poder hacer las cosas (...) intento hacer las cosas lo mejor que pueda, poniendo mucho más empeño, mucho más esfuerzo (...)	2	(1) ¶227: ...no pensé en abandonar porque no quería defraudar a la gente. ¶234: Familia, amigos, personas que tenían tienen puestas las esperanzas en mí... (2) Compañeros de curso, en especial el par universitario que valoró el desempeño de E6, fue esencial para la reconstrucción de la identidad de aprendiz.	2	8
7	(1) ¶216: ...el profe, igual como que nos felicitó a las que fotocopiábamos el libro y lo teníamos ahí, entonces el profe pasaba la materia y yo ya me lo sabía...	1			(1) ¶217: Después ya como yo entendía, era más fácil lo que el profe decía...	1			2
	5.- ACTO DE RECONOCIMIENTO:	6	5.1.- RETROALIMENTACIÓN:	3	5.2.- SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	8	5.3.- OTROS SIGNIFICATIVOS:	3	20
		5		4		5		2	16
	11, 34 %	11	7,21%	7	13,4%	13	5,15%	5	36

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 3º: Sentimientos y percepción de sí mismo vinculados con una actividad de aprendizaje

Est	6.- SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP. DE APREND. :	c o n	7.- PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ:	c o n	8.- ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR:	c o n	p a r
1	(1) ¶418: ...sorprendida que él (el profesor) haya llegado con la disponibilidad de que le preguntaran (...) él se dio cuenta que yo necesitaba ayuda y por miedo yo no me atrevía a pedir...	1	(1) ¶478: ...tengo más confianza en mí y como que me atrevo a aclarar mis dudas. ¶492: ... me ha cambiado, ya me hace sentirme como más segura y de opinar más.	1	(1) ¶418: quedé como más sorprendida que él (el profesor) haya llegado con la disponibilidad de que le preguntaran (...) ¶457: ...no cualquier profesor (...) está dispuesto a explicarlo todo de nuevo.	1	3
2	(1) ¶169: Me sentí mal en principio porque el ejercicio estaba malo... (2) ¶177: Me sentí mejor (...) al aprender me fue más fácil después pasar la situación...	2	¶74: ...el profesor me dijo que estaba malo el método que yo estaba ocupando y no... eso me bajó bastante la autoestima para la carrera, pero después fui aprendiendo de a poco y... ..ahora ya le tomé el ritmo a la carrera, entiendo más la materia, mucho más que antes.	4			6
3	(1) ¶249: ...si, porque tuve mayor confianza, me pude controlar, controlar el nerviosismo y así poder exponer bien.	1	(1) ¶260: Ehh, me veo como una persona estudiosa, responsable. (2) ¶279: ...me dio mayor confianza (...) con el tiempo lo logre y ahora puedo exponer de manera más clara.	2	¶371: Eeh buena, si él era un profesor bastante cercano con el curso, tenía siempre buena relación con nosotros eran unas clases muy participativas.	4	7
4	(1) ¶75: (...) era frustrante, porque ver que uno pone todo el esfuerzo y al final no entender lo que estabai haciendo-o no era grato.	1	(1) ¶124: Que e-eh era buena estudiante; (2) ¶128: Fue cambiando (...) comenzó a llegar materia que yo no había visto, y que no sabía que existía en fundamentos, entonces ahí me fui replanteando de que yo no sabía lo que yo creía que sabía; (3) ¶130: Que era una mala estudiante, que no era lo que yo creía.	3			4
5	(1) ¶25: Nerviosa, pero mientras pasaba y hablaba sentía confianza de que uno podía validar todo lo que uno decía. (2) ¶71: Al principio como que un poco de insegura, pero después feliz...	2	(1) ¶93: ...mayor confianza en uno mismo; ¶95: ...valentía de poder explicar (...) tema específico...	1			3
6	(1) ¶149: ...al llegar aquí habían cosas que yo no conocía y que se daban por aprendidas (...) me tiró para abajo. ¶207: ...estaba muy desanimado (...) yo sentía que no podía lograrlo y la meta era muy grande. (2) ¶241: Después de la exposición me relajé mucho... ¶242: (...) al terminar la clase me sentí triste por el tema de la exposición, pero al mismo tiempo muy contento.	2	(1) ¶256: En el tema de responsabilidad (...) antes preparaba las cosas con muy poca anticipación (...) pero ahora (...) las estoy haciendo con más anterioridad. (2) ¶303: ...no soy una persona que tenga el autoestima muy alta (...) estoy trabajando en eso; en tratar de convencerme (...) que yo puedo. (3) ¶365: ...antes era muy callado en la clase en el momento de hacer preguntas (...) ahora ya cuando tengo dudas las consulto... ¶366: También estoy más participativo. ¶399: Haber, yo siempre he tenido la facilidad de que yo las cosas eeh las aprendía en la clase, no necesitaba repaso, me confiaba de eso.	3			5
7	(1) ¶202: De hecho, las primeras clases me sentí frustrada...	1					1
	6.- SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP. DE APREND. :	c o n	7.- PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ:	c o n	8.- ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR:	c o n	P a r
	10,30%	1 0	14,43%	1 4	5,15%	5	2 9

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 4°: Resumen análisis de contenido. Experiencia 1°

1.- Experiencia académica en aula de clases: mientras se desarrolla una actividad de aprendizaje.	c o n	2.- Motivo asociado a la experiencia.	c o n	3.- Experiencia clave.	c o n	4.- Aprendizaje.	c o n	P a r
	6		3		4		5	18
	3		2		6		3	14
Porcentaje de contenidos observados: 9.3% del total de contenidos contabilizados.	9	Porcentaje de contenidos observados: 5.2% del total de contenidos contabilizados.	5	Porcentaje de contenidos observados: 10.3% del total de contenidos contabilizados.	10	Porcentaje de contenidos observados: 8.2% del total de contenidos contabilizados.	8	32

5.- ACTO DE RECONOCIMIENTO:	6	5.1.- RETROALIMENTACIÓN:	3	5.2.- SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	8	5.3.- OTROS SIGNIFICATIVOS:	3	20
	5		4		5		2	16
11, 34 %	11	7,21%	7	13,4%	13	5,15%	5	36

6.- SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP. DE APREND. :	c o n	7.- PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ:	c o n	8.- ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR:	c o n	Par
10,30%	10	14,43%	14	5,15%	5	29

Total: 97 contenidos representan el 100% de las respuestas analizadas.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Experiencia 2º: Experiencia académica en una actividad de aprendizaje colaborativo (tabla 1)

E	Experiencia de aprendizaje en el transcurso de una actividad académica grupal (dentro o fuera del aula):	c	Motivo asociado a la experiencia.	c	Aprendizaje y experiencias clave.	c	p
s		o		o		n	a
t		n		n		n	r
1	(1) ¶43: Es que cuando con nuestros compañeros, de repente, todas las semanas nos reunimos a estudiar (...) nadie nos obliga a ayudarnos, pero nosotros nos quedamos... (2) ¶178: Es como (...) al menos para mí fue como gratificante de poder ver que ellos ya entendían y de que se fueron como más contentos, ya no sentían tanta inseguridad como antes.	2	(1) ¶196: Eso es lo que más me motiva ayudarlos porque al final como que me identifico y los entiendo de que se sienten inseguros porque yo igual soy más o menos insegura de las cosas. (2) ¶202: El poder ayudarlos (...) uno se da cuenta de lo que sabe si está bien, entonces es como que brinda más seguridad.	2	(1) ¶208: Eem que es importante ayudar (...) (2) uno igual se siente más como mejor de poder ayudar a los demás... (3) ¶293: ...lo que pienso yo lo escucho al final en ellos, o sea siento al final que me entero de lo que estaba mal, estaba bien.	3	7
2	(1) ¶370: Eh teníamos que preparar un seminario (...) ¶383: ...pedimos consejo al profe (...) dijo que en realidad eso no era lo que él quería... ¶387: (...) que estaba malo, y que teníamos que haberlo hecho todo de nuevo (...) (2) ¶419: ...le pedimos ayuda a otros compañeros de otros grupos (...) entonces ahí fuimos entre todos (...) nos fuimos ayudando...	2	(1) ¶467: Más que nada a pedir ayuda (...) (2) todo lo que teníamos estaba malo, entonces necesitábamos una ayuda porque (...) nos podíamos apoyar entre compañeros...	2	(1) ¶491: ...hay que tomar mucho en cuenta la opinión de nuestros compañeros y de nuestro profesor. (2) ¶493: ...si se trabaja en grupo se puede llegar bien al resultado final...	2	6
3	¶310: Es bastante largo el tema del trabajo, pero era respecto a la máquina que él (Turing) había creado durante la segunda guerra mundial (...) ¶359: (...) teníamos buena afinidad para trabajar (con los compañeros de curso) (...) ¶377: ...fue uno de los mejores trabajos de hecho, él (el profesor) nos felicitó por el trabajo (...)	1	¶394: El querer tener una buena calificación.	1			2
4	¶168: Si, al final igual nos costó porque ya, yo mandé toda mi parte y les dije: "¿falta algo más?" (...) Pero no es la gracia, de-e-e de que uno ofrezca su ayuda, haga su parte y ofrezca, después que digan no y después cuando te digan, no hace esto y mejor no.	1	¶187: ...cuando estaba en el liceo siempre hacía los trabajos yo, entonces ya tengo como una forma de trabajar (...) entonces si a mí me dicen "tú hace esto" y yo digo "qué más hago"—"no eso"-- yo hago eso solamente, porque si yo pregunté...	1	(1) ¶193: ...hay que seguir preguntando, preguntarle hasta aburrirlos si es necesario, porque si no, después van a decir. "no tu no ayudaste en nada" (2) (...) ¶195: Ver en realidad: Con quién hacer trabajos (...)	2	4
5	¶129: Me acuerdo de una que pasó a fin de semestre, estábamos estudiando para los certámenes finales de fundamentos. ¶133: Y como que estaba un poco complicada (...) entonces ahí (estudiando en la biblioteca) estábamos nosotros y llegaron, llegaron más compañeros que empezaron a hacer preguntas y empezaron a resolver en las salas de audiovisual las guías y todo (...)	1	¶173: En ese momento yo tenía pasado el ramo, entonces quería como ayudar un poco, porque yo no me iba a quedar pero me pidieron que me quedara un rato.	1	(1) ¶179: ...buscar otras prácticas para explicarles o usar ejemplos cotidianos para tratar que entiendan los conceptos y puedan aplicarlos (los compañeros de curso). (2) ¶217: Si, todo esto como que me ayudó aprender a ir a la hora de consulta, a preguntarle o, si algo no me parece dar mi opinión que hay método más fácil de hacerlo, algo así.	2	4

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

5	¶420: Nadie quería dividirse, ese era el drama, entonces yo tuve que arreglar los grupos para que al menos nadie quedara solo. ¶422: (...) como éramos pocos, nadie quería ser con uno, entonces lo tuve que hacer casi al azar para que todos quedaran contentos.	1				1	
6	¶499: ...cuando me pidieron que yo les ayudara y les enseñara cómo se hacían las cosas (...) ahí me percaté de que aprendía más rápido que el resto (...) ¶517: ...también anteriormente en el liceo, en el otro instituto, mis compañeros me pedían ayuda...	1	(1) ¶508: ...tiene que ver con el tema de por qué quiero ser profesor, a mí me gusta enseñar, me gusta que las personas aprendan y que se sientan bien con las cosas que aprenden, (2) sobre todo si son cosas que yo les enseño (...) (3) ¶517: ...también me gustaba enseñarles, porque así yo repasaba...	3	EXP. CLAVE: (1) ¶483: ...cuando me empiezan a pedir que les enseñe... ¶602: ...me han dicho que (...) me doy a entender mucho mejor que el profesor. APRENDIZAJE: (1) ¶453: ...al principio no me gustaba, no había caso por el tema de áreas, calcular y cosas así, no me gustaban. Pero quizás al entrar aquí al darme cuenta que el tema de los números eran el mero detalle, porque al principio no había nada con números, era solo cosa de entendimiento, quizás se me hizo más fácil, quizás se me hizo más simple y ahí me llamó más la atención. (2) ¶531: ...yo aprendo a enseñar, aprendo a que las personas me entiendan...	1 2	7
E	Experiencia de aprendizaje en el transcurso de una actividad académica grupal (dentro o fuera del aula):	c	Motivo asociado a la experiencia.	c	Aprendizaje y experiencias clave.	c	p
s		o		o		o	a
t		n		n		n	r
	Porcentaje de contenidos observados: 10,71% del total contabilizado. 100% = 84 contenidos observados en las dimensiones de la identidad de aprendiz.	9	Porcentaje de contenidos observados: 12% del total contabilizado.	10	EXP. CLAVE: Porcentaje de contenidos observados: 1,2% del total contabilizado. APRENDIZAJE: Porcentaje de contenidos observados: 13% del total contabilizado.	1 1 1	3 1

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 2º: Actos y sentido de reconocimiento vinculados con una actividad de aprendizaje

E s t	ACTO DE RECONOCIMIENTO:	c o n	SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	c o n	OTROS SIGNIFICATIVOS:	c o n	p a r
1	(1) ¶221: ...al momento que nosotros compartimos ideas es como que nos complementamos entre nosotros. (2) ¶246: ...con una compañera como que compartimos más (...) me han dicho a mí es que: "lo que pienso yo, que soy media insegura, que me atrevo a resolver las cosas, pero tengo miedo a hablar más". (3) ¶252: ...tengo que atreverme más (...) soy media insegura (...) me limito a no decirlo (en público, no intervenir en clases, etc.).	3	(1) ¶258: ...cuando estudiamos nosotros ahí es como más me atrevo a tratar de, los ayudo, pero (2) cuando estamos en clase con los profesores como que no me atrevo, siento que si lo digo puede estar mal. (3) ¶293: como que lo que pienso yo lo escucho al final en ellos (...)	3			6
2							
3	(1) ¶377: ...él (el profesor) nos felicitó por el trabajo (...) de hecho tuvimos un siete. (2) ¶474: ...una compañera (...) me dijo que había estado bastante bien, que se había entendido, que había estado buena la presentación.	2			(1) ¶432: ...el profesor (...) porque nos guió, que nos sirvió bastante porque era un tema muy grande, (2) y mis compañeros porque igual porque era tanta la información que sola para mí hubiera sido mucho.	2	4
4	(1) ¶138: ...creía como que mis compañeros pensaban: "OH ella es floja, no hace nada". (2) ¶160: Si, si po ellos dicen: "pero no, hace otra cosa, avanza más".	2	(1) ¶181: Al final, o sea, terminó todo bien (...) ¶201: (...) se sentía mal porque si uno pregunta y uno hace lo que tiene que hacer y pre-e, y si te dicen "no hagas nada más" entonces es frustrante.	1			3
5	(1) ¶127: Es que nos dimos cuenta de que, por ejemplo, de los ocho a uno se le hacía más fácil la geometría y cosas así y como que todos nos potenciamos. (2) ¶183: ...dicen que me entienden más que, por ejemplo, como a unos ayudantes que tenemos, cosas así. (3) ¶204: ...una compañera me dijo que se notaba que me gustaba lo que estaba haciendo, que se notaba que no estaba obligada explicando ni nada de eso. (4) ¶206: Un profesor me dijo que siguiera practicando, que buscara distintas formas de poder explicar a mis compañeros, cosas así.	4	(1) ¶189: ...confianza, seguridad y que me gusta hacer lo que estoy estudiando, (2) como que comprueban que uno la carrera que eligió no se ha equivocado.	2			6
	SUMATORIA	11	SUMATORIA	6	SUMATORIA	2	19

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 2º: Actos y sentido de reconocimiento vinculados con una actividad de aprendizaje (continuación).

E s t	ACTO DE RECONOCIMIENTO:	c o n	SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	c o n	OTROS SIGNIFICATIVOS:	c o n	p a r
5 . 1	(1) ¶426: Y todos aceptaron, nadie dijo lo contrario.	1	(1) ¶430: ...me asombró que todos me hicieran caso (...) (2) ¶432: Bien, me di cuenta que puedo liderar un grupo y que me hagan caso obviamente.	2			3
7	(1) ¶439: ... cuando yo entré no me gustaba, ya sea en el liceo como en otra universidad, no me gustaba el tema de la geometría, pero aquí logré captarlo. ¶446: ...me di cuenta que el tema de geometría se me hacía súper fácil (...) fui entendiendo, le fui agarrando el gusto (...) hay varios de mis compañeros que me piden que vaya a estudiar con ellos (2) (...) porque dicen que conmigo entienden mejor, que el profesor no explica bien y cosas así.	2	(1) ¶483: ...me di cuenta que ya se me estaba haciendo fácil y de que de ahí en adelante empecé como a (...) entusiasmarme en resolver los ejercicios y cosas así. ¶499: ahí me percaté de que aprendía más rápido que el resto... (2) ¶579: (...) me gusta que aprendan (...) que si yo puedo aportar con algo, enseñándole algo lo hago. ¶602: no me gusta ir a ayudantía (...) no me llena tanto ese tipo de estudio como el estudio que tengo yo con mis compañeros. (3) ¶610: (...) ahora siento que puedo seguir adelante y quiero seguir adelante y quizás me va a costar un poco...	3	(1) ¶634: ...cuando llegué a principio de año yo venía solamente con la mentalidad de: "yo aquí vengo a estudiar, no vengo a hacer vida social". (2) Entonces, darme cuenta que necesitaba el apoyo de mis compañeros (...) me hizo cambiar de parecer. (3) ¶645: Me he dado cuenta de que se logran muchas más cosas en grupos que trabajando solo (...) prefiero estudiar con mis compañeros porque ahí los aprendizajes van a ser mayores.	3	8
	ACTO DE RECONOCIMIENTO:	1 1	SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	6	OTROS SIGNIFICATIVOS:	2	1 9
	SUMATORIA	3	SUMATORIA	5	SUMATORIA	3	1 1
	Porcentaje de contenidos observados: 17% del total de contenidos contabilizados.	1 4	Porcentaje de contenidos observados: 13% del total de contenidos contabilizados.	1 1	Porcentaje de contenidos observados: 6 % del total de contenidos contabilizados.	5	3 0

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 3º Sentimientos y percepción de sí mismo vinculados con una actividad de aprendizaje.

E s t	SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP. DE APREND. :	c o n	PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ:	c o n	ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR:	c o n	p a r
1	(1) ¶178: ...para mí fue como gratificante de poder ver que ellos ya entendían y de que se fueron como más contentos. (2) ¶196: Eso es lo que más me motiva ayudarlos porque al final como que me identifico y los entiendo de que se sienten inseguros porque yo igual soy más o menos insegura de las cosas.	2	(1) ¶269: Si, al principio encuentro que como que me sentía totalmente insegura y ahora es como que ya me atrevo a decir algunas cosas, opinar en clases como que me ha hecho eso.	1	(1) ¶68: (compañera de curso) ...ella siempre está pendiente de nosotros, de ayudarnos a pesar del poco tiempo que nos conoce, ella se queda y nos ayuda, nos presta ayuda (...)	1	4
2	(1) ¶518: Me siento bien porque (...) me he dado cuenta de que si aprendí varias cosas (...) porque trabajando en grupo se aprende más que trabajando solo.	1	(1) ¶530: ...me siento más apta para trabajar con mis compañeros (...) Me ayudó mucho la experiencia, porque ahora si puedo trabajar en grupo y todo de la mejor manera que antes. (2) ¶576: (...) el no ponerme nerviosa cuando los profesores hacen las preguntas (...) Producto de la experiencia relatada:	2	(1) ¶526: ...al trabajar todos juntos siempre, (2) porque así aprendemos más porque nos ayudamos entre todos.	2	5
3	(1) ¶450: Bastante cómoda, fue una experiencia buena porque no nos costó llevar el trabajo a cabo.	1	(1) ¶491: Yo creo que cada trabajo hace que yo me sienta más segura (...) estando en la carrera.	1	(1) ¶427: en general fue bastante bien todo el trabajo (...) él (profesor) nos dio una buena introducción, nos guio por el camino que teníamos que seguir desde principio del trabajo.	1	3
4	(1) ¶201: Igual se sentía mal porque, o sea uno poner todo su esfuerzo, hacer su parte, preguntar que más hacia y que te digan "no no no nada más" y después llega la hora de-e-e de juntar el trabajo, "por qué no hiciste esto" (...)	1					1
5	(1) ¶155: ...me sentí bien, o sea pude reforzar lo que había aprendido un poco...	1	(1) ¶155: ...pude reforzar lo que había aprendido un poco...	1			2
	SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP. DE APREND. :	c o n	PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ:	c o n	ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR:	c o n	p a r
	SUMATORIA	6	SUMATORIA	5	SUMATORIA	4	15

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

E	S	t	SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP. DE APREND. :	c	o	n	PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ:	c	o	n	ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR:	c	o	n	P	a	r
5	1		(1) ¶430: ...me asombró como que me asombró que todos me hicieran caso... (2) ¶432: Bien, me di cuenta que puedo liderar un grupo.	2			(1) ¶432: ...me di cuenta que puedo liderar un grupo.	1									3
6			(1) ¶587: ...me siento feliz, me pongo contento siempre que puedo hacer que alguien aprenda algo... (2) ¶603: ...me decidí a no ir a sus clases de ayudantía porque (...) no me siento tan bien como al estudiar en grupo.	2			MÁS COMPETENTE QUE ANTES DE INGRESAR A LA UNIVERSIDAD, MAYOR COMPETENCIAS ACADÉMICAS EN GEOMETRÍA.	1			LOS ACTOS DE LOS COMPAÑEROS DE CURSO FUERON UN PILAR PARA QUE LA AUMENTARA SU COMPETENCIA ACADÉMICA Y EXPERIMENTARA SENTIMIENTOS POSITIVOS ASOCIADOS A LA ENSEÑANZA.	2					5
			SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP. DE APREND. :	c	o	n	PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ:	c	o	n	ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR:	c	o	n	p	a	r
			SUMATORIA	6			SUMATORIA	5			SUMATORIA	4					15
			SUMATORIA	4			SUMATORIA	2			SUMATORIA	2					8
			Porcentaje de contenidos observados: 12 % del total de contenidos contabilizados.	1			Porcentaje de contenidos observados: 8 % del total de contenidos contabilizados.	7			Porcentaje de contenidos observados: 7% del total de contenidos contabilizados.	6					23
			Experiencia de aprendizaje en el transcurso de una actividad académica grupal (dentro o fuera del aula):	9			Motivo asociado a la experiencia.	1			Aprendizaje y experiencias clave.	1			2		31
			ACTO DE RECONOCIMIENTO:	1			SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	1			OTROS SIGNIFICATIVOS:	5					30
			SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP. DE APREND. :	1			PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ:	7			ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR:	6					23
			TOTAL	3			TOTAL	2			TOTAL	2					84
				3				8				3					

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Experiencia 3º: Experiencia académica que el estudiante ha tenido con sus profesores, interacciones fuera del salón de clases (tabla 1).

E s t	Experiencia académica que el estudiante ha tenido con sus profesores	c o n	Motivo asociado a la experiencia.	c o n	Aprendizaje y experiencias clave.	c o n	p a r
	EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA AL INTERACTUAR CON PROFESORES		Objetivos y metas que impulsan al estudiante a interactuar o no interactuar con algunos profesores, de acuerdo con la situación relatada por el estudiante en la entrevista.		Aprendizaje obtenido producto de la interacción profesor estudiante en diversos espacios de la universidad.		
1 -	¶512: (...) una vez en un horario de consulta, ahí él (profesor) también es como ahí me explicó más, que tenía que atreverme a preguntar y eso, que tenía que tomar más confianza en mí y atreverme a preguntar las cosas y no tener miedo a que si estuviera bien o estuviera mal. ¶530: entonces cuando él vio que me atrevía ir a preguntarle, él me dijo que tenía que sentir más confianza de preguntarle y atreverme más, porque si me equivocaba eso no iba a estar mal.	1	¶534: A ti, ¿Qué fue lo que te motivó a ir a su oficina? ¶538: O sea ya me di cuenta que tenía buena disponibilidad de ayudarme, y eso más con ese suceso de cuando me explicó en la sala, me hizo atreverme más a preguntar.	1	EXPERIENCIA CLAVE: ¶570: Si, ahora como que ya en las clases me atrevo, por ejemplo, si no entiendo algo, cuando ellos (los profesores) dan el tiempo para las consultas yo ya me atrevo a preguntar en voz alta frente a mis compañeros, antes como que no me atrevía.	1	3
2 -	(1) ¶591: ESTUDIANTE. COMUNICA A JEFE DE CARRERA QUE IBA A DEJAR LA CARRERA POR MOTIVOS DE SALUD. ¶593: (...) cuando yo le di la noticia que iba a renunciar al principio me dijo que: “ojalá yo no perdiera el ritmo que yo llevaba estudiando, porque igual, mejor era buena idea retomar el otro año el estudio para no perderme ahora y perder muchas materias” (2) ¶600: (...) Ya. ¿Entonces cómo fue la interacción que lograste con tu profesor? ¶601: Eh... fue buena porque más que nada él me incentivó más, porque si ya me gustaba la carrera, que la podía seguir estudiando; y si es lo que me gusta que la lleve a cabo, no solamente por los problemas personales y de salud me bajara la autoestima para no querer seguir estudiando la carrera.	2					2
3 -	(1) ¶516: Tenía un certamen, un examen final en esa asignatura que le había contado que no me había ido bien (...) álgebra, yo estaba bastante derrotada por decirlo así porque había estudiado mucho, me había esforzado mucho y aun así no había tenido gran éxito en ese examen. (2) Tengo una profesora (...) tecnología, la señorita Priscila y ella me vio bastante mal, se acercó hablar conmigo y me preguntó: “¿qué me sucedía? y me aconsejó, me dijo que no por un ramo yo me iba a derrotar e iba a permitir que en el resto de todas mis asignaturas me fuera mal, que podía salir adelante y esforzarme, que muchas personas tienen dificultades para pasar los ramos y no por eso iba a ser el fin del mundo” por decirlo así, y me ayudó bastante, me aclaró la película por decirlo y me ayudó a salir adelante a enfrentar la situación.	2	¶560: Y en este caso cuando ella te busco, ¿qué te motivó a conversar con ella y contarle tu dificultad, tu problema? ¶562: Eh (...) siempre he tenido buena confianza con ella de principio del año, me siento adelante, conversamos en forma grupal, tengo un grupito también en la universidad con mis amigos de la carrera y ella nos conversa sobre sus actividades del colegio.	1	(1) ¶532: (la profesora) me aclaró prácticamente lo que debía seguir haciendo, que es estudiando y no echarme a morir por solo un ramo. (2) ¶567: A ser más fuerte, salir adelante y no achacarme tanto solo por un ramo, que igual es importante obviamente pero no es algo que no pueda superar. (3) ¶573: Que no tengo que seguir derrotándome solo por algo tan pequeño, que debo esforzarme más, nada más que eso. (4) ¶597: (...) ya tengo la experiencia, se cómo enfrentarlo así que si llegara a suceder algo parecido no me costaría salir adelante... (5) ¶627: (...) ahora no, empiezo a estudiar desde que empiezo a pasar materia. EXPERIENCIA CLAVE: ¶578: ¿Qué significó para ti el haber podido conversar con ella? ¶581: Fue importante, me sirvió bastante, me ayudó a salir adelante y no centrarme tanto en lo negativo que había pasado.	4	8

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

4	(1) ¶231: Es que siempre iba no se a preguntar, y el profesor si me explicaba y me decía: "sigue intentándolo, póngale un poco más de atención, fijese bien en lo que esto-o-o-y explicando, lea vuelva a leer el cuaderno", (...) rehaga los ejercicios, los ejemplos, que no se quede con lo que él hace. ¿En qué asignatura te pasó esto? ¶233: En álgebra siempre y en fundamentos igual, el profesor de geometría igual me decía eso, "rehaga los ejercicios, vuelve a leer la materia"	1	NO		NO		1
5	(1) ¶234: El profesor de geometría, él nos dijo que se notaba como una unión en el grupo, o sea entre todos nos ayudábamos a hacer los ejercicios en las clases prácticas. ¶235: ¿Te lo dijo a ti? ¶236: Si, nos dijo al grupo en que estábamos. ¶237: ¿Entonces el profesor de geometría te ha dicho a ti y a tus compañeros que se notaba que eran un grupo unido? ¶238: Si. ¶239: ¿Y eso en qué contexto fue, fueron a su oficina, en clases? ¶240: No, fue en clases, es que a veces tenemos clases en la mañana y no vienen todos y son solo un grupito y nosotros vamos en la mañana así que estamos casi. ¶244: Que como él (profesor) se da cuenta que estamos siempre estudiando el grupito, él nos explica de manera distinta a los demás, cuando tenemos problemas incluso él los resuelve, nos da el formato para poder hacer el certamen, incluso nos dieron décimas por asistencia, por participar en clases.	1	(1) ¶446: Nos motiva clase a clase de cómo debemos ser como profesores, que debemos esforzarnos y estudiar día a día para poder rendir satisfactoriamente todos nuestros ramos. (2) Además nos da técnicas de aprendizaje para hacer una clase más didáctica y cómo debemos explicar de una manera más sencilla, ya que las falencias que hay en la educación es porque nosotros los profesores no explicamos bien, o sea de una manera sencilla, no haciéndolo más fácil sino más entendible.	2	¶247: ¿Y tú que aprendiste de ese comentario de esa situación? ¶248: Qué nuestros resultados reflejaban que estábamos haciendo las cosas bien, que íbamos por buen camino.	2	5
6	¶681: El semestre pasado ya no estábamos en clases, sino que las clases ya habían terminado (...) también fue después de una exposición, una exposición que hicimos en grupo de cuatro personas en tecnología (...) la profesora nos dio su punto de vista personal de cada uno de nosotros que habíamos pasado en ese grupo eeh como futuros profesores, como ella nos veía eeh hacia (...) en el futuro cuando nosotros estuviéramos ya como docentes. (1) ¶683: Ahí recuerdo que a un compañero le dijo que más que como profesor lo veía como investigador, a otro compañero le dijo que lo veía como más con cursos básicos porque es divertido es molesto es (...) perdonando la expresión, bueno para la talla, pero si sabe harto y se da entender y me dijo que los que estábamos en ese grupo, yo era el que más como un profesor lo veía, el más directo, el más dedicado, el más explicativo, y la verdad que eso también me ayudó bastante. (2) O sea eso lo dijo la profesora porque estábamos solamente nosotros dentro de ese grupo estábamos conversando, pero creo que me (...) es como uno de los sostenes que tengo para poder estar aquí en la universidad.	2	¶717: ¿Qué te motiva, en este caso, a estar en esa actividad con la profesora y conversar con ella? (...) ¶720: Emm la verdad que como ella es joven en comparación a otros profesores que tenemos, y tiene un pensamiento muy similar al nuestro en muchos sentidos, entonces para mí y para mis compañeros es grato conversar con ella, nos gusta conversar con ella...	1	Expectativas e intenciones de completar los estudios y comenzar a enseñar, producto de los comentarios de la profesora.	1	4
7	(1) ¶789: Y ahí como que el profe de geometría como tenía más afinidad y todo el curso hacia él, porque siempre nos hacía hacer eeh ya. "un ejercicio con decimas" y profe "¿está bien esto?" y siempre respondía- "mm faltó algo" y ese día en clases yo estaba vendiendo cocadas, y XXXX dice "profe cómprele cocadas a la Nati" y ya, yo le digo – ah una me iba a comprar y me paso \$500 y yo le digo "ah ¿son dos? Si me dijo. Ya si me están encaletando dos, ya dos". ¶790: Y eso fue como bacán porque igual me estaba ayudando a (...) comprándome, pero otros profes no, como que miran y dicen "ah no gracias". (2) ¶1476: Eeeh si, de hecho, creo que varias experiencias que he tenido acá en la universidad han hecho (...) han influido en mi decisión y me costó mucho po, y de hecho una de las (...) como que me llamo más la atención fue (...) como el semestre pasado me eche álgebra y este semestre entramos el primer	3					3

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

	<p>día con calculo, con el mismo profesor que me hacía algebra y el profe dijo como "si ustedes no pasaron algebra, no van a pasar calculo" una cosa así, y fue como que me frustró. Y después dimos el certamen y yo pensé que en el certamen me había ido bien y después no se (...) el profe se demoró como dos semanas en subir las notas y vi la nota y me había ido mal. Fue como "uuh ya" y ahí dije "bucha si no XXXX y me había ido mal, aparte el profesor dijo que si me había echado algebra me voy a echar calculo" y fue como frustrante total.</p> <p>(3) ¶1607: La única persona de la carrera que ha preguntado por mí fue el profe de álgebra, o sea de cálculo que dijo que por lo que dijeron mis compañeros, había preguntado por mí en clases de por qué no iba algo así, o como ¿han sabido de la Natalia? No sé cómo le preguntó, porque ese mismo día un compañero me habló en la noche y me dijo "oye nati, por qué no vení a clases "y me dijo, "porque el profe de cálculo pregunto por ti".</p>						
8 -	<p>(1) ¶17: Entonces yo no tuve buena nota en ese certamen, pero antes no sabía; pero él (el profesor) nos incentivó a que lo podíamos hacer mejor, nos decía que si sacamos un ejercicio podía ser un cuatro si no era un cuatro, podría ser un cinco, o sea, nunca nos dejó solos, lo cual me ayudó porque me hizo sacar muy buenas notas, me estoy superando, de hecho, he pasado de tener un uno a tener un cuatro ocho en el segundo certamen.</p> <p>¶19: Y después un cinco cuatro, o sea fue mucha la diferencia, porque más me ayudó como a incentivar me a mí.</p> <p>¶22: Ya, entonces aquí tú haces referencia a una situación en la cual e-e-eh tiene que ver con la asignatura en la que tu primeramente no tuviste un buen resultado, pero... pero estas destacando la reacción que tiene tu profesor al animarte.</p> <p>¶23: Claro, el curso en general.</p> <p>¶24: ¿Qué es lo que hacías mientras? ¿Cuál fue tu reflexión al respecto? Mejor dicho.</p> <p>¶25: E-e-eh lo mismo, mejorar, de hecho, fue así porque hubo diferencia, por ejemplo; ya no me dejaba los fines de semana desocupados, los ocupaba más... e-e-eh (pausa) estudiaba más.</p>	1				1	
E S t	Experiencia académica que el estudiante ha tenido con sus profesores	c o n	Motivo asociado a la experiencia.	c o n	Aprendizaje y experiencias clave.	c o n r	P
	Sumatoria:	1 3		5		9 7	2 7

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 2: Actos y sentido de reconocimiento mediados por interacciones entre profesores y estudiantes.

E s t	ACTO DE RECONOCIMIENTO:	c o n	SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	c o n	OTROS SIGNIFICATIVOS:	c o n	p a r
	Actos de reconocimiento realizados por los profesores mientras interactúan con el estudiante, puede suceder en un contexto de aprendizaje formal o informal.		Sentido de reconocimiento producto de los actos de reconocimiento entregados por el profesor.		Participación de profesores en una experiencia significativa relatada por el aprendiz.		
1	¶1556: Que tenía que tener más confianza en mí, y no tener tanta inseguridad de preocuparme de que si lo que preguntaba estaba bien o estaba mal, porque eso no tenía nada malo, de equivocarse.	1	¶1570: Si, ahora como que ya en las clases me atrevo, por ejemplo, si no entiendo algo, cuando ellos (los profesores) dan el tiempo para las consultas yo ya me atrevo a preguntar en voz alta frente a mis compañeros, antes como que no me atrevía. ¶1576: Ehh encuentro que me ha hecho cambiar más, a atreverme a aclarar cosas que antes no hacía.	1	El profesor: mediante sus actos de reconocimiento logra que la estudiante entrevistada reformule la percepción de sí misma como aprendiz. De manera que se logra un aumento en la confianza en sí misma como aprendiz.	1	3
2	(1) ¶1681: (Jefe de Carrera) me dijo que lo que estaba haciendo era valioso, porque no cualquier persona deja la carrera y después quiere volver a la misma, por lo general siempre que renuncian después ya no quieren volver a estudiar, o no siguen en lo mismo, que eso era valioso, mi toma de decisiones, la forma de enfrentar las decisiones que estaba tomando.	1			Intervención del Jefe de Carrera.	1	2
3	(1) ¶1600: Cuéntame, y tu profesora: ¶1601: ¿Hizo algún comentario que apuntara a tus características como estudiante o a tus características como persona? ¶1603: Si, me dijo que era una alumna bastante buena que tenía las condiciones para ser una buena profesora, que obviamente es un camino difícil pero que no es complicado de superar si uno se esfuerza.	1	(1) ¶1530: Entonces ella básicamente te aconsejó, ¿qué sucedió finalmente, con ese consejo? ¶1532: Me ayudó bastante, me hizo sentir mucho mejor y me aclaró prácticamente lo que debía seguir haciendo, que es estudiando y no echarme a morir por solo un ramo.	1	La profesora al reconocer tanto las cualidades académicas como las personales en la estudiante entrevistada, destaca como otro SIGNIFICATIVO.	1	3
5	(1) ¶1234: El profesor de geometría, él nos dijo que se notaba como una unión en el grupo, o sea entre todos nos ayudábamos a hacer los ejercicios en las clases prácticas. (2) Que como él se da cuenta que estamos siempre estudiando el grupito, él nos explica de manera distinta a los demás, cuando tenemos problemas incluso él los resuelve, nos da el formato para poder hacer el certamen, incluso nos dieron décimas por asistencia, por participar en clases.	2	(1) ¶1250: (...) ahora tenemos más confianza de poder preguntarle al profesor cosas así, solo eso. Y ahora más que nada todo se engloba, la inseguridad que uno vivía al principio, cómo sé que fue superando. (2) ¶1256: (...) ¿Qué significo para ti que tú profesor te dijera eso?, ¿que tú profesor de geometría te hiciera ese comentario? ¶1257: Que a todos nos dio como felicidad y confianza y que se viera que estábamos unidos y cosas así, porque a veces no se ve mucho aquí, porque como todos como que cada uno se preocupa por uno, pero acá como que todos nos ayudamos.	2	(1) ¶1234: El profesor de geometría, él nos dijo que se notaba como una unión en el grupo, o sea entre todos nos ayudábamos a hacer los ejercicios en las clases prácticas.	1	5
6	(1) ¶1683: Ahí recuerdo que a un compañero le dijo que más que como profesor lo veía como investigador (...) me dijo que los que estábamos en ese grupo, yo era el que más como un profesor lo veía, el más directo, el más dedicado, el más explicativo, y la verdad que eso también me ayudó bastante. ¶1696: (...) a mí me dijo que de verdad me veía como un profesor, enseñando. (2) ¶1785: ¿Qué opinión tienes acerca de los comentarios que te hizo tu profesora? ¶1789: Si ella cree que (...) yo puedo hacerlo, si ella me ve como futuro profesor, o sea como un profesor, me dan ganas de serlo.	2	(1) ¶1683: y la verdad que eso también me ayudó bastante. O sea, eso lo dijo la profesora porque estábamos solamente nosotros dentro de ese grupo, estábamos conversando. (2) ¶1789: Más ganas me dan de poder sacar la carrera, de poder salir adelante, aprender todo lo que me falta aprender y empezar a enseñar que es lo que me gusta.	2	¶1683: creo que (...) es como uno de los sostenes que tengo para poder estar aquí en la universidad.	1	5

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

8	¶156: (...) me acuerdo como de mi cara así cansado, y de hecho también me acuerdo de cómo puedo pasar los ramos, de hecho, eso es lo que más me impresiona en cuanto a cómo me acuerdo de esto porque hasta mis profesores cuando fui al liceo una vez me dijeron; que "cómo podía haber pasado todos los ramos", o sea ellos se echaron dos... un ramo y yo gracias a Dios no me eche ninguno, ninguno.	1			E¶17: Entonces yo no tuve buena nota en ese certamen, pero antes no sabía, pero él (el profesor) nos incentivó a que lo podíamos hacer mejor (...) nunca nos dejó (...) lo cual me ayudó porque me hizo sacar muy buenas... me estoy superando...	1	2
E S T	ACTO DE RECONOCIMIENTO:	c o n	SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	c o n	OTROS SIGNIFICATIVOS:	c o n	p a r
	SUMATORIA:	8		6		6	2 0

Tabla 3º: Sentimientos y percepción de sí mismo mediados por interacciones entre profesores y estudiantes.

E s t	SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP.:	c o n	PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ:	c o n	ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR:	c o n	p a r
	Sentimientos vinculados a una experiencia de aprendizaje vivenciada mientras el aprendiz interactúa con alguno de sus profesores. La actividad es destacada por el estudiante pues ha sido relevante para él.		Percepción de sí mismo como aprendiz producto de la interacción entre el profesor y el aprendiz en el contexto universitario.		Actos de reconocimiento que el estudiante realiza a su profesor o profesora. Acto de reconocimiento, proporcionado por la estudiante mientras recuerda los actos de la profesora que le brindó apoyo.		
1			¶777: ¿Podríamos decir que la actuación que tuvo ese profesor contigo en aquel momento te ha ayudado a ti a motivarte, a estar más con ganas de permanecer en este caso con tu carrera? ¶781: Me ayudó bastante en tener más confianza, en atreverme hablar con él e interactuar más en sus clases.	1	¶538: O sea ya me di cuenta que tenía buena disponibilidad de ayudarme (el profesor). ¶559: Ya, y ¿tú qué opinas de lo que te dijo? ¶562: Es que igual de partida si tiene razón.	1	2
2	(1) ¶662: Al principio me dio como miedo a lo que me fuera a decir, pero después una vez ya hablando yo con él, es como que no-o-o-o no sentí ya nada miedo, me relajé incluso, estuvimos hartito rato con el profesor conversando sobre el tema, él dándome consejos y todo. ¶664: Ya, ¿Y ahora cómo te sientes, ahora que estas recordando esto? (2) ¶665: Eh... ah... me siento bien, porque al final el profesor me ayudó a tomar una decisión y todo.	2	¶690: ¿Esta situación tuvo algún impacto sobre la percepción que tienes acerca de ti misma como estudiante universitaria? ¶691: (...) que si quiero cosas yo las puedo lograr, si me propongo alguna meta o lo que yo quiera si estudio y todo lo puedo lograr, no por problemas de salud o algo, me vaya a echar para atrás, que quiera estudiar y todo.	1	¶655: ¿Qué significo para ti, en este caso, el haber conversado con tu Jefe de Carrera? ¶657: Eh... mire más que nada fue de que-e-e; me apoyó en la decisión y me entendió, porque si hubiese sido con otra persona, no entendería por qué estoy renunciando a la carrera, que a lo mejor lo hago porque no quiero seguir estudiando o porque soy floja, en cambio él me supo escuchar, entender los motivos de mi renuncia y me dio consejo y todo.	1	4

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

3	(1) ¶1584: ¿Cómo te sentiste en el transcurso de esa conversación? ¶1586: (...) al principio estaba bastante triste pero después a lo largo como ella me iba conversando me sentí bastante aliviada, porque yo no era la única que había pasado por todas esas cosas, me sirvió bastante hablar con ella.	1	¶1633: Que puedo ser bastante fuerte respecto a las situaciones que voy enfrentando, que puedo salir adelante.	1			2
5	¶1256: (...) ¿Qué significa para ti que tú profesor (...) de geometría te hiciera ese comentario? ¶1257: Que a todos nos dio como felicidad y confianza que se viera que estábamos unidos y cosas así (...) ¶1267: no hay necesidad de miedo ni nada.	1	¶1272: Entonces para resumir, esta experiencia: ¿qué impacto ha tenido sobre la percepción que tú tienes sobre ti misma como estudiante universitaria? ¶1273: Como que me ha reafirmado en lo que quiero hacer el resto de mi vida, me ha ayudado como para seguir adelante, no es algo que digan tienes que estudiarlo porque sí, sino porque uno quiere hacerlo, ya no hay nadie que nos obligue ni nada.	1			2
6	¶1770: ¿Cómo te sentiste mientras la profesora te hacía ese comentario? ¶1773: Feliz, me llené de alegría, emoción no sé. ¶1774: Me sentí muy feliz, muy contento por saber que la profesora en su visión me veía como profesor me veía enseñando. ¶1800: y si eso sucede, más feliz me voy a sentir. ¶1802: Mejor voy a estar conmigo mismo por saber que pude ayudar, pude enseñar, de que los alumnos entendieron lo que estaba explicando.	1	¶1800: (...) me doy cuenta de que si sigo trabajando de esta manera (...) me refiero al trabajo académico por el momento, más fácil se me va a hacer después, de que las personas me entiendan, más fácil se me va a hacer de que los alumnos puedan entender lo que yo estoy enseñando...	1	¶1683: pero creo que me (...) es como uno de los sostenes que tengo para poder estar aquí en la universidad.	1	3
7	(1) ¶1476: profe dijo como "si ustedes no pasaron álgebra, no van a pasar cálculo" una cosa así, y fue como que me frustró. (2) Y después dimos el certamen y yo pensé que en el certamen me había ido bien y después no se (...) vi la nota y me había ido mal (...) aparte el profesor dijo que si me había echado algebra me voy a echar cálculo" y fue como frustrante total.	2					2
E s t	SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP.:	c o n	PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ:	c o n	ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR:	c o n	P a r
	SUMATORIA:	7		5		3	1 5
E s t	Experiencia académica que el estudiante ha tenido con sus profesores. 21%	1 3	Motivo asociado a la experiencia. 8%	5	Aprendizaje y experiencias clave. 14%	9	2 7
E S T	ACTO DE RECONOCIMIENTO: 13%	8	SENTIDO DE RECONOCIMIENTO: 10%	6	OTROS SIGNIFICATIVOS: 10%	6	2 0
E s t	SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP.:	7	PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ: 8%	5	ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR: 5%	3	1 5
		2 8		1 6		1 8	6 2

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Experiencia 4º Vivencia académica que el estudiante ha tenido con sus pares universitarios, interacciones sociales y académicas fuera del salón de clases (tabla 1º).

E s t	Experiencia académica que el estudiante ha tenido con sus compañeros de curso / pares universitarios.	c o n	Motivo asociado a la experiencia.	c o n	Aprendizaje y experiencias clave.	c o n	p a r
	EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA AL INTERACTUAR CON COMPAÑEROS DE CURSO / PARES UNIVERSITARIOS		Objetivos y metas que impulsan al estudiante a interactuar con los pares universitarios.		Aprendizaje obtenido producto de la interacción entre estudiantes en diversos espacios de la universidad.		
2 -	<p>1699: No, es que más que nada que nosotros como compañeros si no estudiábamos, a veces, el tiempo libre que tenemos, cuando no tenemos certámenes, de pronto eh... en la "U" para distraernos un rato jugamos en el taca que tiene la "U". Entonces ahí conversamos de cómo nos fue en el día, en algún ejercicio y más que nada nos ponemos a jugar para distraernos un poco, porque no solamente es estudiar todos los días, porque igualmente uno se debe distraer, tiene que igual pasarlo bien un rato y todo.</p>	1			<p>(1) 1731: Que los compañeros no solamente están para ayudar en las materias, sino que igual están para ayudarnos en las cosas personales, para darnos consejos y que podemos todos pasarla bien un rato de reírnos, divertirnos y todo.</p> <p>(2) 1734: No-o-o ... de que muchas veces los consejos de ellos sirven mucho... no solamente para enfrentar situaciones familiares y todo, porque muchas veces algunas cosas no es como llegar y hablarlas con el papá o la mamá, sino que más con personas de la misma edad, y entonces eso igual ayuda mucho.</p>	2	3
3 -	<p>1645: Si, tengo una conversación con una excompañera que se retiró de la carrera, respecto a ese tema, ella pedía mi consejo respecto a qué debía hacer porque no estaba segura si le gustaba realmente la carrera o no, y yo anteriormente había estado en otra carrera de la universidad y también me había retirado. 1663: (...) me retiré de esa carrera porque había estado pasando por unas situaciones personales bastante difíciles, estresantes y no estaba segura de la carrera. 1664: Cuando salí de cuarto medio no sabía qué estudiar, y entré a estudiar a lo que me alcanzaba el puntaje, lo que podía ser un buen egreso para el futuro, pensando más en lo monetario. Pero estando en la carrera me di cuenta que no era lo mío y que no iba por ahí mi camino, y que además estaba pasando por una situación estresante que me tenía bastante enferma. Le conté mi experiencia (a la compañera de curso) y traté de ayudarla y ella me contaba que, que no se sentía a gusto en la carrera; y mi consejo fue más bien mi experiencia, contarle porqué me retiré y que la ayudara, eso.</p>	1	<p>(1) 1713: Bien, mmm siempre me ha gustado contar mis experiencias para así tratar de ayudar, de mostrar que no es malo salirse de una carrera si no se siente cómodo en ella, eso.</p> <p>(2) 1739: La verdad que conversé mi experiencia y me di cuenta que ahora si estaba en el lugar correcto, y me motivó para seguir adelante.</p>	2			3

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

4	<p>¶1257: (...) cuando mis compañeras me explicaban me decían “no ... tu puedes, sigue intentándolo” y eso me ayudaba a seguir porque ahí entendía, ahí ellas me ayudaban: “hagamos los ejercicios juntas, yo te ayudo” y siempre pasaba eso, pero no sé, cuando yo pensaba ... “oh no puedo”, al salir del certamen y hablar de ... “¿qué hice aquí?”, “¿por qué?”, “¡oh me equivoqué en esto!” y como decir “¡oh si era fácil!”, “¿por qué no lo hice así?”</p>	1	<p>¶1265: Es que-e-e, yo siento que eso me ayuda, el que mis compañeras me expliquen porque es una perspectiva de alumno, de lo que ellas entendieron puede ser que yo entendí otra cosa y quizás ellas me ayuden más perspectiva desde alumno, desde compañeros de lo que ellos entendieron, más cercano.</p>	1		1	2
5	<p>¶1279: Fue una vez que fue como a final de semestre, bueno antes que empezaran los recuperativos y todo nos juntamos en la casa de un compañero (...) y yo ayudé un poco a mis compañeras que fueron a hacer un recuperativo de álgebra, las cuales, las que ayudamos pasó, o sea de ese grupito casi todos pasaron, los demás algunos quedaron, entonces fue como para ver que todos pasáramos, esa era la idea, que no queríamos que se desarmara el grupo, eso como que nos juntábamos para ayudar.</p> <p>¶1280: Ya, pero, pero la experiencia, que, ¿qué pasó?</p> <p>¶1281: Estuvimos hablando de que una compañera nos decía que estaba un poco complicada en álgebra, con el otro certamen no había pasado que se iba a recuperativo, entonces nos juntamos todos y fuimos en auto a su casa y ahí como que comimos, hicimos una convivencia y empezamos a ayudarle, íbamos como todos los días miércoles a estudiar con ella.</p>	1	<p>¶1289: Si, como tratar de, como me pidió ayuda uno tiene la opción de ayudarlos; entonces, como me fue bien en álgebra, mejor que los demás, entonces tenía más recursos que ofrecerle.</p>	1	<p>¶1291: Aprendí que a veces a mis compañeros no les va muy bien, no por el hecho de que no sepan los contenidos, sino a veces poder ideárselas para poder resolverlos si a veces no es tan textual como dicen los libros sino imaginarse las cosas un poco, eso vi que XXX.</p>	1	3
6	<p>¶1822: Teníamos certamen y para hacer una especie de repaso solamente nosotros con mis amigos, con mis compañeros, con los que siempre hablamos (...) nosotros jugamos taca taca, a lo mejor parezca que no tiene mucho que ver, pero ya (...) y como faltaba algo así de una hora para poder empezar el certamen y nosotros nos pusimos a jugar para sacar el estrés y mientras jugábamos estábamos repasando.</p> <p>¶1823: Y entonces, mientras jugábamos nos hacíamos preguntas y nos contestábamos concentrados en las dos cosas, tanto en el juego como en lo que teníamos aprendido acerca del certamen que venía después y apareció una compañera y nos dijo: “¿cómo ustedes pueden estudiar así?”. Yo le dije: “es la primera vez y aparte estamos repasando”, no es como que estemos estudiando ahora a última hora. Y mientras nosotros estábamos jugando ella agarró su cuaderno y nos empezó hacer preguntas (...)</p> <p>¶1842: (...) en ese transcurso mi compañera empezó hacernos preguntas a ambos. Y fueron bastantes preguntas que nos hizo sobre mucha materia y creo que (...) 3 o 4 fueron de las preguntas que no supe cómo responder, pero el resto las respondí y (...) se sorprendieron de mí porque yo podía jugar y podía contestarle que tenía las cosas en la cabeza.</p>	1	<p>¶1974: Pero yo creo que al ritmo que voy, al ritmo que voy tomando ahora si sigo (...) me va a ir bien, yo creo que el desempeño lo puedo mejorar más de lo que ya lo he mejorado.</p>	1	<p>¶1945: Bueno, eeeh por ahora no, pero lo más probable que para el próximo certamen o para la próxima vez que tenga que estudiar algo estudie de la misma manera. Porque me sirvió bastante.</p>	1	3

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

	<p>‡1855: De hecho fue bastante extraño porque yo a medida que iba jugando, yo a veces me concentraba más en el juego que en responder y simplemente respondía lo que venía a mi cabeza de la materia; y había a veces que yo prestaba más atención a la respuesta que iba a dar que al juego, entonces ahí aprovechaban y me iban ganando.</p>						
7	<p>(1) ‡1464: Es que de hecho yo creo que eso mismo, cuando estudiamos todos fundamentos, es que nosotros estudiamos, el grupito de siempre en la biblioteca y estábamos estudiando en unas salas que hay y uno va y dice “oigan chiquillas saben que estamos estudiando lo mismo por qué no se acercan y estudiamos todos juntos” y eso fue como una unión del curso (...) como que ahí nos unimos más estudiando una materia.</p> <p>‡1491: Ahí pusimos el data e íbamos resolviendo las guías, uno por uno y estuvimos mucho rato, y después ya tenían que ocupar la sala y nos cambiamos de sala todos juntos y estudiamos más. Y de hecho de ahí, desde ese momento cuando estudiamos, por ejemplo, si yo voy a estudiar con otra amiga y están ellos, vamos igual y nos ponemos todos juntos a estudiar.</p> <p>‡1514: Si. De hecho, una de nuestras compañeras es como la que lleva todo, como que es la que sabe más, la que se saca las mejores notas y como que ella se ganaba adelante y como que hacía los ejercicios y nos enseñaba más que nada. Y al final como que, si ella no sabía, como que todos opinábamos.</p>	1	<p>‡1576: Creo que me motivó eso mismo po, como que eeh ser más amigable, juntarme más con mis compañeros, porque al final en ese entonces pensaba “vamos a estar 4 años juntos, 5 años juntos, entonces tiene que haber convivencia”.</p>	1		2	
8	<p>‡1334: Cerca del Molino Biobío, por esos lados. Entonces fuimos a su casa llevamos comida y todo, hicimos asados. Y fue ahí donde más compartimos como personas en vez de compartir como compañeros.</p> <p>‡1335: Ah perfecto... y bueno ¿Qué fue lo que sucedió en esa situación? ¿Qué hicieron?: ¿conversaron?</p> <p>‡1336: Claro conversábamos, igual estábamos preocupados porque ese día nos iban a entregar las dos últimas notas que teníamos en álgebra y era como lo último para poder pasar o no; y justo habíamos tenido un test ese día y el test era como que salvaba y si no llegaba a la nota estábamos preocupados, porque de hecho solo faltaban dos días para que fuera el examen, teníamos que estudiar, sino reprobábamos.</p>	1				1	
E s t	<p>Experiencia académica que el estudiante ha tenido con sus compañeros de curso / pares universitarios.</p>	7	<p>Motivo asociado a la experiencia.</p>	6	<p>Aprendizaje y experiencias clave.</p>	4	1 7

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 2 Actos y sentido de reconocimiento mediados por interacciones entre los estudiantes.

E s t	ACTO DE RECONOCIMIENTO:	c o n	SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	c o n	OTROS SIGNIFICATIVOS:	c o n	p a r
	Actos de reconocimiento realizados por los pares universitarios mientras interactúan con el estudiante, puede suceder en un contexto de aprendizaje formal o informal.		Sentido de reconocimiento producto de los actos de reconocimiento entregados por los pares universitarios (compañeros de curso).		Participación de pares universitarios en una experiencia significativa relatada por el aprendiz.		
4	<p>¶299: Si porque ellas me dicen: "NO, no creas todo lo que te dicen, sigue adelante, e-e-eh eres buena."</p> <p>¶312: Cómo sabes tú que creen en ti, que saben que puedes seguir adelante y ser mejor, ¿cómo sabes eso?</p> <p>¶313: Porque ellos lo dicen (profesores y compañeros), ellos me dicen que tengo que seguir, que tengo que poner más de mi parte y que-e si yo lo hago voy a poder ser mejor.</p>	1					1
5	<p>¶284: Entonces ustedes iban donde su compañera a su casa, estudiaban con ella y también le enseñaban y producto de eso ella finalmente aprobó.</p> <p>(1) ¶289: Si, como tratar de, como me pidió ayuda uno tiene la opción de ayudarlos;</p> <p>¶297: (...) pero feliz porque ella pudo pasar el ramo y después nos dio las gracias y todo.</p> <p>¶302: Ya, ¿qué te dijo ella? ¿Qué comentarios te ha hecho entonces esta compañera?</p> <p>(2) ¶303: Que siguiera así, me decía que yo tenía la opción seguir estudiando, no solo con ser profesor que tenía como la vocación algo así.</p> <p>¶304: ¿Cómo?</p> <p>¶305: Que tenía como la vocación de poder ayudar y no tenía drama.</p>	2	<p>(1) ¶319: (...) cuando me lo agradecen (los compañeros de curso) por haberlos ayudado y que realmente les fue bien, y que todo los que yo les expliqué lo pudieron entender y aplicar, me da como felicidad de que estoy en el camino correcto, estoy en la carrera que me gusta y sirvo para esto.</p> <p>(2) ¶289: entonces, como me fue bien en álgebra, mejor que los demás, entonces tenía más recursos que ofrecerle.</p> <p>¶297: Siento que hicimos las cosas bien porque yo podría haber dicho que no; pero feliz porque ella pudo pasar el ramo y después nos dio las gracias y todo.</p> <p>(3) ¶306: ¿Y qué pasa contigo cuando te dicen ese tipo de comentarios?, ¿qué sientes?, ¿qué piensas tú?</p> <p>¶307: Como motivación, igual lo había pensado pero que te lo diga otra persona es muy distinto.</p> <p>¶311: (...) como que me motivó aún más de lo que estaba, que alguien te reconozca lo que uno hace. ¶319: Y que todo los que yo les expliqué lo pudieron entender y aplicar, me da como felicidad de que estoy en el camino correcto, estoy en la carrera que me gusta y sirvo para esto.</p>	3	Compañera de curso y grupo de pares que se prestan ayudas mutuas.	1	6

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

6	<p>(1) 1781: Mmm (pausa larga) siempre y sobre todo en esas conversaciones me resaltan que yo explico bien, como trato de explicar para personas que no saben mucho o que no entienden mucho, y me dicen que yo explico muy bien y se les hace más fácil aprender cuando explico yo que cuando explica el profesor o alguna otra persona.</p> <p>(2) 1842: Y fueron bastantes preguntas que nos hizo sobre mucha materia y creo que (..) 3 o 4 fueron de las preguntas que no supe cómo responder, pero el resto las respondí y (..) se sorprendieron de mi porque yo podía jugar y podía contestarle que tenía las cosas en la cabeza.</p> <p>1896: compañera se puso a reír por la situación, porque ella creyó de que yo me había pasado jugando y no había estudiado, o que iba a perder a medida que iba contestando, pero eeh no se sorprendió y se puso a reír de que yo le contestaba las cosas y seguía jugando, de hecho, contestaba las cosas mientras jugaba.</p> <p>(3) 1766: Bucha, eeh el resto me ve como profesor, hay personas que me ven enseñando entonces si hay personas que me ven a futuro enseñando, entonces porque no sigo el camino y me dedico a enseñar (...) porque no termino la carrera y de verdad enseñé y que no quede solamente en la mente de las personas que lo piensan.</p>	3	<p>(1) 1863: Pero ahí me di cuenta de que se mucho más de lo que (...) de lo que parece que se. Porque claro estando en una actividad así no es muy seguro que yo pueda responder cosas eeh bien si estoy jugando. Pero si (...) si pude contestar mucho y me di cuenta que sabía mucho más de lo que parecía, y eso que simplemente estábamos jugando y repasando materia.</p> <p>1910: Así que ella fue (compañera de curso que hizo las preguntas) parte importante de que me diera cuenta de que si puedo y se más de lo que yo mismo pienso.</p> <p>(2) 1930: (...) me ayuda no en gran medida, pero si me demuestra que se más que algunos de mis compañeros, que las cosas se me quedan más y de que puedo tanto entregar más como enseñar más. Puedo aprender cosas y puedo enseñar de otras cosas, no sé si me entiende.</p>	2	Compañeros de curso.	1	6
7	1655: Oh (...) es que como que una hacia el ejercicio y era como que "oh si buena tenis razón" o cosas así.	1				1	
E s t	ACTO DE RECONOCIMIENTO:	7	SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	5	OTROS SIGNIFICATIVOS:	2	1 4

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Tabla 3°: Sentimientos y percepción de sí mismo mediados por interacciones entre los estudiantes.

E s t	SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP.:	c o n	PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ:	c o n	ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR:	c o n	p a r
	Sentimientos vinculados a una experiencia de aprendizaje vivenciada mientras el aprendiz interactúa con alguno de sus compañeros. La actividad es destacada por el estudiante pues ha sido relevante para él.		Percepción de sí mismo como aprendiz producto de la interacción entre los compañeros y el aprendiz en el contexto universitario.		Actos de reconocimiento que el estudiante realiza a sus compañeros.		
2	(1) ¶1743: (...) más que nada me siento bien, porque puedo hablar libremente los temas con ellos o con mis compañeros, porque como somos de la misma edad son situaciones que nos pasan a todos, cosas cotidianas que no es solamente hablarlas con el papá, porque es más difícil o con la mamá, porque cómo les vamos a explicar una situación así, entonces como ellos viven las mismas situaciones que nosotros, es mucho más fácil hablar entre nosotros y todo.	1					1
3	¶1707: Bastante bien, yo había tenido confianza con ella, bastante afinidad no era por decirlo así, grandes amigas pero éramos compañeras y eso.	1	¶1754: Es que como le había mencionado esta experiencia hizo que yo reafirmara lo mismo, que estoy en el lugar correcto, en la carrera correcta.	1			2
4	¶1267: (...) con mis compañeras, que ellas siempre me van estar ayudando, tengo que preguntarle si no tengo, si tengo alguna duda o alguna cosa, que ellas siempre van a estar ahí. ¶1269: (...) harto porque igual es agradable sentir que alguien te está apoyando, que está contigo que son tus compañeros te apoyan en-n y te ayudan a-ah a seguir.	1					1
5	¶1294: ¿Cómo te sentías mientras ibas donde tus compañeras y compañeros, que se yo, y estaban ahí trabajando en su casa? (1) ¶1295: Me sentía contenta y me daba un poco de energía o seguridad un poco, porque el estrés de irse al recuperativo igual era alto de los que podían echarse ramos.	2	(1) ¶1313: Es distinto, porque uno se ve como una estudiante más, pero que a veces es indispensable, o sea, tengo que estar en algunos momentos y hacer las cosas bien. (2) ¶1315: Como que uno se acostumbra a estar en los tiempos libres leyendo, buscando información y como que eso me hace estar buscando más, como seguir	2			4

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

	<p>¶1296: Ahora que estas recordando esta situación: ¿cómo te sientes?</p> <p>(2) ¶1297: Siento que hicimos las cosas bien porque yo podría haber dicho que no; pero feliz porque ella pudo pasar el ramo y después nos dio las gracias y todo.</p> <p>¶1319: Me da como felicidad de que estoy en el camino correcto...</p>		estudiando algo más.				
6	<p>¶1556: De hecho, tuvo un 6,8 en matemáticas y un 6,5 en inglés, que fueron las cosas que le enseñé yo, y ahí me sentí pero muy feliz muy contento eehh se me llenó el pecho de orgullo tanto por él como por mí y ahí fue cuando decidí que quería estudiar pedagogía.</p>	1					1
7	<p>¶1623: Ah (...) eh la verdad me sentía como alegre, porque igual aparte de estudiar obviamente se tiraban tallas; entonces nos reímos harto o incluso estábamos todos adentro y fueron a sacarnos fotos de la universidad, entonces como que todos muertos de la risa sacándose fotos. Es una buena experiencia.</p>	1					1
E s t	SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP.:	7	PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ:	3	ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR:	0	10
E s t	Experiencia académica que el estudiante ha tenido con sus compañeros de curso / pares universitarios.	7	Motivo asociado a la experiencia.	6	Aprendizaje y experiencias clave.	4	17
	15%				10%		
E s t	ACTO DE RECONOCIMIENTO:	7	SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	5	OTROS SIGNIFICATIVOS:	2	14
	17%		12%		5%		
E s t	SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP.:	7	PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ:	3	ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR:	0	10
	17%		7%				
	SUMATORIA:	21		14		6	41

Anexo 3: Análisis detallado de la experiencia 1º (experaula)

En el marco referencial se argumentó teóricamente que las experiencias universitarias son esenciales para comprender las interacciones entre estudiantes y profesores; la experiencia de aprendizaje, por su parte, destaca como una unidad analítica de la identidad de aprendiz.

También se mencionó que el aprendizaje cumple un rol central en la construcción de la identidad de aprendiz, pues ésta se configura mediante experiencias en que se interactúa con otros significativos en una actividad de aprendizaje, todo ello mediado por aprendizajes que se pueden adquirir tanto en contextos formales como no formales.

En esta investigación se consideran tanto las cualidades de la experiencia universitaria como de la experiencia de aprendizaje, fusionándose como una experiencia académica universitaria. La experiencia es utilizada como materia prima para el análisis de los elementos que configuran la identidad de aprendiz, sus conexiones con las interacciones académicas y sociales, y la integración del estudiante universitario a los diversos espacios, tanto académicos como sociales ofrecidos por su Carrera.

En este capítulo presentamos el análisis de un conjunto de experiencias de aprendizaje relatadas por un grupo de ocho estudiantes que accedieron a ser entrevistados, ellos forman parte de la cohorte 2015 de la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Educación Tecnológica del Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción.

Se propone el uso de la identidad de aprendiz como herramienta analítica; por lo tanto, se expone el producto del análisis de una experiencia académica, en que se indaga acerca la intervención de los elementos que configuran la identidad de aprendiz mediados por la participación entre maestros y aprendices.

El cuerpo de este capítulo se conforma por tres apartados que abordan los elementos vinculados a la construcción de la identidad de aprendiz y su presencia en una experiencia de aprendizaje relatada por un estudiante universitario.

El total de las respuestas se distribuyeron en un total de 8 categorías, cuyos elementos son: (1) experiencia académica en el aula de clases, (2) motivo asociado a la experiencia académica, (3) experiencia clave, (4) aprendizaje asociado a la experiencia académica, (5) actos de reconocimiento, (5,1) retroalimentación, (5,2) sentido de reconocimiento, (5,3) otros significativos, (6) sentimientos vinculados con la experiencia de aprendizaje, (7) percepción de sí mismo como aprendiz y (8) actos de reconocimiento orientados a las acciones de un par y/o profesor (Ver tablas: de 1 a 6).

Apartado I: Motivos, experiencia clave y aprendizajes vinculados con una actividad de aprendizaje.

Presentamos el análisis de contenido y temático de las dimensiones: (1) experiencia académica en el aula de clases, (2) motivos asociados a la experiencia, (3) experiencia clave y (4) aprendizaje vinculado a la experiencia en el aula.

Los elementos mencionados en el párrafo anterior surgen del análisis de una experiencia académica que es recordada y reconstruida por cada uno de los estudiantes que conformaron la muestra de este estudio; por lo tanto, mediante los datos proporcionados por los participantes, hemos podido analizar los motivos que influyeron en las actuaciones y decisiones del estudiante universitario, experiencias clave

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

relacionadas con cambios en la trayectoria académica del aprendiz, y aprendizajes obtenidos de la experiencia situada en las actividades académicas de una clase universitaria.

De manera que, un elemento central que será mencionado a lo largo de todos los apartados que conforman este capítulo es la experiencia académica recordada, reconstruida y relatada por los estudiantes que fueron entrevistados. La experiencia académica se encuentra situada en un contexto específico, que en este caso corresponde a las actividades de aprendizaje que desarrollan los profesores de la universidad según sus planes de estudio. Junto con el relato de la experiencia surgen los elementos de la identidad de aprendiz que son los que serán presentados y analizados a lo largo de este capítulo.

En el cuerpo de este apartado, se encuentra un cuadro resumen en que se expone la contabilización de los contenidos organizados en cada una de las categorías señaladas, y un resumen con las principales categorías y contenidos encontrados en el análisis de los datos. (Ver tabla 1) Luego se expone el análisis temático de cada una de las dimensiones seleccionadas en la tabla 1, incluye extractos de entrevista y un análisis detallado de las categorías que configuran la identidad de aprendiz.

El apartado finaliza con la presentación de una segunda tabla en la que se exponen de manera organizada las categorías de la identidad de aprendiz, organización enriquecida mediante la selección de segmentos de cada una de las entrevistas. Además, se muestra la contabilización de cada una de las categorías, esto permite analizar la presencia de los elementos que configuran la identidad de aprendiz. (Ver tabla 2)

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

TABLA N°1: Motivos, experiencia clave y aprendizajes vinculados con una actividad de aprendizaje. Análisis global.

E S T	1.- Experiencia académica en el aula universitaria: mientras se desarrolla una actividad de aprendizaje.	2.- Motivos asociados a la experiencia académica.	3.- Experiencia clave.	4.- Aprendizaje asociado a la experiencia académica.	c p o a n r
	Porcentaje de contenidos observados: 9.3% del total de contenidos contabilizados.	Porcentaje de contenidos observados: 5.2% del total de contenidos contabilizados.	Porcentaje de contenidos observados: 10.3% del total de contenidos contabilizados.	Porcentaje de contenidos observados: 8.2% del total de contenidos contabilizados.	8 3 0 2
R E S U M E N	<p>ELEMENTOS COMUNES Y DIFERENCIADORES:</p> <p>A.- Interacción e integración académica: 4 (33,33%)</p> <p>B.- Ayudas académicas ajustadas: 3 (25%)</p> <p>C.- Recibir reconocimiento: aumenta la confianza en sí mismo y la integración académica: 3 (25%)</p> <p>D.- Aprendizaje cooperativo, estrategias de aprendizaje y motivos orientados a la superación de retos académicos: 2 (16,66%)</p> <p>OBSERVACIONES:</p> <p>Las experiencias clave (y los actos de reconocimiento) pueden llevar al aprendiz a percibirse como más o, por el contrario, menos competente que antes.</p> <p>Conexión entre la dimensión social e individual de la identidad de aprendiz.</p> <p>Ayudas académicas como un factor clave para la comprensión del éxito académico.</p>	<p>A.- Motivo: mejorar las estrategias de aprendizaje. Meta: permanecer y completar los estudios: 2 (50%)</p> <p>Actos de reconocimiento (ayudas académicas) influyen en motivos orientados al mejoramiento de las estrategias de estudio, aumento de las expectativas de logro y mayor participación en actividades académicas.</p> <p>B.- Motivo: aumentar la interacción académica. Meta: mayor confianza en sí mismo como aprendiz: 2 (50%)</p> <p>Actos de reconocimiento (ayudas académicas) influyen en motivos orientados al aumento de la autoeficacia, mayor integración académica y búsqueda de mejores resultados.</p>	<p>Experiencias académicas en las que se identificó un punto de inflexión en la trayectoria del aprendiz.</p> <p>A.- Interacción e integración académica: 5 (45,45%)</p> <p>Experiencias clave en que las ayudas académicas se relacionan con el aumento de la integración académica.</p> <p>La integración académica representada mediante: pérdida del miedo a cometer errores, aumento de la participación en actividades académicas y la incorporación de estrategias de estudio basadas en el aprendizaje colaborativo.</p> <p>B.- Estrategias y hábitos de estudio: 4 (36,36%)</p> <p>Experiencias clave en que el aprendiz mejora sus estrategias para exponer en público, aprende a estudiar de manera colaborativa, modificación de los hábitos de estudio mediante el aumento del esfuerzo invertido en las tareas académicas, y el aprendizaje autónomo que fomenta la autonomía del estudiante.</p> <p>C.- Percepción de sí mismo como aprendiz: 2 (18,18%)</p> <p><u>Aprendiz más competente que antes:</u> Actos de reconocimiento que ayudan al estudiante a sentir mayor confianza y seguridad por los resultados que puede lograr.</p> <p><u>Aprendiz menos competente que antes:</u> Actos de reconocimiento que llevan al aprendiz a plantearse interrogantes relacionadas con su capacidad aprender y de su idoneidad para la carrera en estudio.</p>	<p>A.- Aprendizaje de estrategias adaptativas y hábitos de estudio: 2 (33,33%)</p> <p>Aprendizaje orientado a: solicitar ayudas académicas, aumentar el esfuerzo y lograr una mayor autonomía en las técnicas de estudio (no depender sólo de la explicación del profesor).</p> <p>B.- Aprendizaje orientado a las interacciones académicas: 2 (33,33%)</p> <p>Aprendizaje orientado a realizar preguntas en clase, exponer en público.</p> <p>El aprendizaje en el ámbito de las interacciones favorece la integración académica y el aprendizaje de los contenidos de la clase.</p> <p>C.- Aprendizaje orientado al desarrollo de la disposición para aprender: 2 (33,33%).</p> <p>Implica el desarrollo de la tolerancia a la frustración, autocontrol emocional y la valoración de los logros alcanzados.</p>	6

1.- Experiencia académica en el aula universitaria: mientras se desarrolla una actividad de aprendizaje (Ver tablas 1 y 2).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

De un total de 97 (100%) contenidos contabilizados en las experiencias académicas junto con los elementos que configuran la identidad de aprendiz, y en el contexto de las 7 experiencias recordadas y relatadas por los estudiantes entrevistados, se encontraron 9 contenidos que representan el 9,18% del total de respuestas disponibles para el estudio de las experiencias académicas vivenciadas por un aprendiz, mientras éste participaba en una actividad de aprendizaje e interactuaba con sus compañeros de curso y profesores de la universidad (Ver tablas 1 y 2).

El análisis de las experiencias relatadas permite apreciar que en la mayoría de las situaciones se mencionó a las interacciones académicas como un elemento común en las experiencias académicas; de manera que, de 12 (100%) elementos comunes y diferenciadores detectados en 7 experiencias reconstruidas por los estudiantes, se observa que: (Ver tablas 1 y 2).

- En 4 (33,33%) experiencias se destacó el rol de las interacciones académicas sobre el desarrollo de la situación y sus efectos sobre la reconstrucción de la identidad de aprendiz.
- Las ayudas académicas también destacan como un elemento relevante que contribuye a la construcción de la identidad de aprendiz, se detectó que en 3 (25%) experiencias se enfatizó la importancia de las ayudas académicas proporcionadas por profesores y/o compañeros de curso.
- Recepción de actos de reconocimiento: entre los efectos observados, destaca el aumento de la confianza en sí mismo y la integración académica, fue mencionado en 3 (25%) experiencias recordadas y reconstruidas por el alumnado entrevistado.
- Por último, en 2 experiencias (16,66%) se mencionaron algunos aspectos relacionados con: aprendizaje cooperativo, influencia educativa, estrategias de aprendizaje y la superación de un reto académico.

En los siguientes sub-apartados se revisan los elementos de la identidad de aprendiz explorados mediante las entrevistas individuales. Todos ellos surgen de la experiencia relatada por cada uno de los estudiantes universitarios; por lo tanto, para comprender las características de los elementos que son analizados es necesario contextualizarlos y vincularlos a la experiencia de aprendizaje.

2.- Motivos asociados a la experiencia académica.

De un total de 97 (100%) contenidos contabilizados, las respuestas encontradas en esta dimensión correspondieron a un total de 5 motivos y representan el 5,2% del total de respuestas entregadas por los estudiantes entrevistados, quienes recordaron y reconstruyeron una experiencia significativa que sucedió en el transcurso de una actividad académica realizada en el aula universitaria. (Ver tablas 1 y 2)

En relación a los elementos comunes y diferenciadores de la dimensión denominada motivos asociados a la experiencia académica, se identificaron un total de 4 (100%) contenidos que representan a esta categoría. Se detectaron dos categorías de motivos asociados a la experiencia académica. (Ver tabla 1).

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

A.- Motivo: mejorar las estrategias de aprendizaje. Meta: permanecer y completar los estudios.

Durante el análisis de los motivos asociados a las experiencias relatadas, se identificaron 2 (50%) situaciones en que los comentarios emitidos por los compañeros de curso tuvieron un efecto sobre la decisión del estudiante de continuar con sus labores de estudio (permanencia), también tuvo un impacto en el mejoramiento de estrategias de aprendizaje y en la persistencia.

Caso presentado por E6:

Experiencia académica (E6)

¶32: Mmm Ya. Es que hay (...) eeh en una ocasión hace unos 3 o 4 meses en el primer semestre, nosotros tuvimos eeh exposiciones seminarios en un ramo llamado fundamentos de las matemáticas. Luego de que yo expuse, aunque lo que expuse no era precisamente lo que el profesor me había pedido yo (...) me recalco eso al finalizar la presentación (...) Eehh uno de los chicos que estaba ahí también evaluando, que es el (...) él me dijo que a pesar que no estaba todo correcto lo que yo decía eeh convencía, tenía la facilidad de al hablar a las otras personas las podía eeh atraer, y eso para mí significó mucho porque eso también me demuestra que si puedo y si soy capaz de ser profesor al momento ya de salir.

Motivos asociados a la experiencia académica. (E6)

(1) ¶182: De que a pesar de que, si yo quiero algo, quiero conseguir algo, sea como sea sin importar las dificultades puedo, sin importar los obstáculos que vaya a tener puedo.

¶357: Antes yo prácticamente no estudiaba, casi no estudiaba (...) porque tengo buena memoria y me confío de eso, de hecho, toda mi vida me he confiado de eso.

(2) ¶358: Pero ahora me doy cuenta de que no me basta y después de lo que me dijo mi compañero me propuse estudiar más para poder aprender mucho más cosas, y fuera del estudio también he aprendido muchas más cosas poniendo atención.

Análisis del caso individual:

Los comentarios (actos de reconocimiento) recibidos en el transcurso de la experiencia académica influyeron en los motivos del estudiante, nuevos motivos que llevaron al aprendiz a manifestar que era posible para él mejorar sus estrategias de estudio, aumentar la persistencia y participar más en las actividades académicas; por lo tanto, el estudiante decide estudiar más y resolver las dudas que surgen en el desarrollo de las clases.

Es así como los obstáculos pueden ser superados por el estudiante entrevistado, pues los nuevos motivos le ayudan a pensar que: es posible superar las dificultades académicas, alcanzar las metas relacionadas con el aprendizaje de los contenidos de cada clase y permanecer hasta completar los estudios.

B.- Motivo: aumentar la interacción académica. Meta: mayor confianza en sí mismo como aprendiz.

Se contabilizaron 2 (50%) contenidos relacionados con nuevos motivos y metas luego de recibir ayudas académicas.

Caso presentado por E1:

Experiencia académica. (E1)

¶340: Mmmm sí, es una clase práctica, era una vez que yo tenía dificultades de entender algo y como que él (el profesor) tuvo la disponibilidad de ayudarme y explicar todo de nuevo, como una manera de ayudarnos más, demasiado más diría yo, porque el ponerse a explicar casi todo de nuevo para que entendiera, eso lo valoré mucho.

¶346: Estábamos viendo un ejercicio de restas y yo tenía que ver, por ejemplo, que había una parte que me costaba, que aún no la entendía, entonces tenía dificultades de tratar de hacer eso, pero no me atrevía a preguntarle tampoco. ¶352: Entonces, él se dio cuenta que yo tenía dificultades, pero no me atrevía a preguntar, entonces él llegó a mi puesto y me explicó todo de nuevo.

Motivos asociados a la experiencia académica. (E1)

¶433: Eeeeh o sea ya de partida me siento como más que debería a atreverme más a hacer mis consultas, porque me reprimo más donde no tengo como tanta confianza de atreverme de hablar, o a preguntar cosas.

¶438: Yo creo que más en el futuro puede que me atreva más ya a preguntar (...) de partida ya estoy como sintiendo más confianza en mí de atreverme a preguntar las cosas. (E1)

Análisis del caso individual:

En la experiencia relatada se puede apreciar que un motivo estuvo orientado al incremento de la participación en clases, mediante el planteamiento de preguntas conducentes a la comprensión de las interrogantes que surgieron en las actividades realizadas en el aula universitaria; seguido de una meta encauzada al aumento de la confianza en sí mismo como aprendiz.

Por lo tanto, un estudiante que ha recibido ayudas académicas oportunas y ajustadas, por parte de sus profesores y/o pares, puede plantear nuevas metas que lo lleven a experimentar una mayor integración académica, social y, en consecuencia, aumentar la confianza en sí mismo como aprendiz.

Análisis global: Motivos asociados a la experiencia académica.

Los actos de reconocimiento y las ayudas académicas ajustadas, que proporcionan profesores y otros estudiantes de la universidad, pueden influir en la generación de nuevas metas que llevan al aprendiz a tener mayor confianza en sus habilidades académicas, replantear sus estrategias de estudio y orientar sus esfuerzos al incremento de la integración académica.

Este tipo de situaciones nos llevan a reflexionar acerca los actos de reconocimiento y las ayudas académicas ajustadas, pues debido a los efectos que han sido observados y analizados, entendemos que las ayudas académicas proporcionadas por otros significativos para el aprendiz son una expresión de un acto de reconocimiento.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

También resulta necesario continuar el estudio acerca de los tipos de ayuda que pueden facilitar los integrantes de una comunidad universitaria, al parecer las ayudas académicas destacan como un factor clave para la comprensión del éxito académico.

3.- Experiencia clave (Ver tabla 1).

De un total de 97 (100%) contenidos contabilizados, las respuestas encontradas en esta dimensión correspondieron a un total de 10 contenidos que representan a las experiencias clave, constituyen al 10,3% del total de respuestas entregadas por los estudiantes entrevistados al momento de reconstruir una experiencia significativa que tuvieron en el transcurso de una actividad académica (Ver tablas 1 y 2).

En relación a los elementos comunes y diferenciadores de la dimensión experiencia clave, se identificaron un total de 11 (100%) contenidos que representan a diversas experiencias significativas relatadas por los entrevistados que participaron en la investigación. Se detectaron tres categorías de experiencias clave surgidas del análisis de la experiencia universitaria relatada por el aprendiz. (Ver tabla 1)

A.- Interacción e integración académica:

En el relato de los estudiantes entrevistados, las interacciones académicas estuvieron presentes en **5 (45,45%)** contenidos de esta dimensión; de manera que se infiere que las interacciones académicas aportan a la comprensión de las experiencias clave, situadas en actividades de aprendizaje realizadas en el aula universitaria. Presentamos los contenidos seleccionados para fundamentar esta categoría: **(Ver tabla 1).**

¶462: Si, ahora como que ya me atrevo más a preguntarle (profesores), porque sé que van a tener una disposición más grata de ayudarme, o sea es como no tenerle como miedo si me van a explicar o no... **(E1)**

¶883: Igual siento que he cambiado mucho además (...) los primeros días de clases eeh yo no opinaba, no hacía nada, yo solo escuchaba solamente y ahí me daba cuenta que lo que yo podría haber dicho... **(E1)**

¶230: Si, porque al principio era como recién llegando a la universidad, tenía como un poco de miedo al equivocarme y todo, o que el profe me fuera a decir algo, pero ahora no porque ya me acostumbré y ahora pasar a la pizarra es más fácil y todo, mis compañeros ayudando, siempre nos ayudamos en todo, algún ejercicio, cualquier trabajo. **(E2)**

¶39: Me dio más confianza, porque más adelante me empecé apoyar mucho más en clases y fuera de la sala de clases empezamos a juntarnos hacer una micro clase, a hacer repaso. **(E5)**

¶67: Al final de la clase le había gustado, y ahí nos dimos cuenta que podíamos juntarnos más y empezar a estudiar como grupo. **(E5)**

Análisis global: Interacción e integración académica.

Se analizó un conjunto de experiencias académicas en las que destacaron las ayudas educativas otorgadas por profesores y compañeros de curso, se observaron algunos elementos que contribuyeron a la experiencia clave, tales como: la pérdida del miedo a equivocarse y el aumento de la interacción académica.

Hemos observado que con este tipo de experiencias se produce una modificación en la trayectoria del aprendiz, pues en la medida que disminuye el miedo a cometer errores aumenta la participación en actividades académicas y el estudiante comienza a confiar más en sus habilidades académicas. Finalmente, el conjunto de los elementos mencionados influyó en el aumento de la integración académica.

En síntesis, las ayudas académicas y los actos de reconocimiento se relacionan con el aumento de la integración académica del estudiante universitario a su entorno. A su vez que el estudiante pierde el miedo al rechazo, participa más en las actividades académicas e incorpora nuevas estrategias de estudio basadas en el trabajo colaborativo.

B.- Estrategias y hábitos de estudio.

El análisis de las entrevistas permitió identificar que las experiencias clave se vinculan con el desarrollo de estrategias y hábitos de estudio. Este tipo de conexión fue encontrado en **4 (36,36%)** contenidos de la dimensión experiencia clave; se detectaron los siguientes aspectos: (1) Exponer en público, (2) estudiar en equipo, (3) incremento del esfuerzo, (4) independizarse de la explicación del profesor. Con la finalidad de fundamentar esta selección y organización de contenidos, presentamos fragmentos de entrevistas y sus interpretaciones.

1.- Experiencia clave: (E3)

Exponer en público: ¶43: Es que teníamos bastante manejo del tema, y tener bastante manejo del tema también nos da una mayor seguridad, para poder exponerlo y poder explicarlo y al momento de explicarlo fue bastante sencillo y... mmm fue también una manera de explicarlo, pero fue algo tan bien, tan correcto, que fue una de las mejores exposiciones que he tenido, porque generalmente hablar en público al principio igual era más complicado, pero desde ahí como que ya comenzó a mejorar. **(E3)**

Análisis del caso:

La experiencia señalada es clave: pues con esta situación comenzó a mejorar la vivencia subjetiva relacionada con realizar exposiciones en público, también es una instancia para aprender a realizar disertaciones ante un público presente.

2.- Experiencia clave: (E5)

Estudiar en equipo: ¶39: Me dio más confianza, porque más adelante me empecé apoyar mucho más en clases y fuera de la sala de clases empezamos a juntarnos, a hacer una micro clase, a hacer repaso. ¶67: Al final de la clase le había gustado, y ahí nos dimos cuenta que podíamos juntarnos más y empezar a estudiar como grupo. **(E5)**

Análisis del caso:

Con esta experiencia académica hay un antes y un después: luego de esta situación el entrevistado adoptó nuevas estrategias de estudio, pues comprende que le es útil recibir y proporcionar ayudas en conjunto con sus compañeros de curso. El aprendizaje se orientó al desarrollo de destrezas para lograr el aprendizaje colaborativo.

3.- Experiencia clave: (E6)

Incremento del esfuerzo: ¶357: Antes yo prácticamente no estudiaba, casi no estudiaba (...) porque tengo buena memoria y me confío de eso, de hecho, toda mi vida me he confiado de eso. ¶358: Pero ahora me doy cuenta de que no me basta y después de lo que me dijo mi compañero, me propuse estudiar más para poder aprender muchas más cosas, y fuera del estudio también he aprendido muchas más cosas poniendo atención.

(E6)

Análisis del caso:

Producto de los actos de reconocimiento proporcionados por el par universitario, el entrevistado decidió incrementar el esfuerzo invertido en las actividades de estudio. El cambio en la trayectoria se produjo cuando el aprendiz tomó la decisión de incrementar sus esfuerzos para el desarrollo de las actividades académicas; el aprendizaje se orientó al aumento de las habilidades para aprender más contenidos. Por lo tanto, los eventos sucedidos en la experiencia académica influyeron en la modificación de los hábitos de estudio.

4.- Experiencia clave: (E7)

Independizarse de la explicación del profesor: ¶203: Y al final, como que ignoré al profesor y como que decía ya este ejercicio, yo escribía el ejercicio, lo trata de hacer en el cuaderno, veía si estaba en el libro --que aparte sacaba muchos ejercicios del mismo libro-- y (...) y me dedicaba a hacerlo. Y al profe como que apenas lo escuchaba, como que miraba las diapos y lo que servía para el certamen, pero lo ignoraba con lo que decía después de todo eso. **(E7)**

Análisis del caso:

La experiencia clave se sitúa en estudiar de manera independiente, el estudiante desarrolla estrategias y hábitos de estudio que le permiten independizarse de las explicaciones del profesor. Por lo tanto, la experiencia académica motiva al estudiante a desarrollar el aprendizaje autónomo a modo de nueva estrategia de estudio.

Análisis global: Estrategias y hábitos de estudio.

Producto de la experiencia clave, se pudo apreciar que hay un cambio de trayectoria en la vida académica del estudiante entrevistado, esto viene unido a nuevas decisiones y aprendizajes orientados al:

Mejoramiento de la experiencia subjetiva asociada a exposiciones en público; con este tipo de experiencias, el estudiante comienza a confiar más en sus habilidades académicas, esto le lleva a enfrentar de mejor manera nuevas situaciones en que debe expresar aquello que piensa o que ha estudiado frente a sus compañeros de curso.

Adopción de nuevas estrategias de estudio; esto implica comenzar a estudiar en grupo (orientarse al aprendizaje colaborativo), aumentar el esfuerzo invertido en la ejecución de las actividades académicas (labores de estudio, desarrollo de tareas, etc.) y el desarrollo de estrategias de estudio autónomo para no depender sólo de la explicación proporcionada por el profesor durante el desarrollo de las clases.

C.- Percepción de sí mismo como aprendiz.

El análisis de las entrevistas permitió identificar que las experiencias clave se vinculan con la percepción de sí mismo como aprendiz. Este tipo de conexión fue encontrado en 2 (18,18%) contenidos de la dimensión experiencia clave. (Ver tabla 1).

1.- Percepción de sí mismo como aprendiz más competente.

Experiencia académica: (E5)

¶7: Y nos mandó al azar (el profesor, mientras desarrollaba una clase), ¿quién podía explicar un problema?, parece que estábamos con función y en eso salí yo y tuve como que darme a entender a mis compañeros y, y el profesor me felicitó por poder haber hecho bien como una mini presentación, eso creo que fue lo más relevante o cuando en el primer certamen e igual me felicitó por tener la mejor nota y cosas así.

Experiencia clave: (E5)

¶39: **Me dio más confianza**, porque más adelante me empecé apoyar mucho más en clases y fuera de la sala de clases empezamos a juntarnos hacer una micro clase, a hacer repaso. ¶67: Al final de la clase le había gustado, y ahí nos dimos cuenta que podíamos juntarnos más y empezar a estudiar como grupo. ¶79: Si, mucho más relajada.

Aprendizaje, producto de la experiencia académica: (E5)

¶47: Como más confianza de que, de los conocimientos de uno como que siempre estábamos seguro en los certámenes, pero ya después era como rutina, los nervios se iban.

Análisis del caso:

Luego de la experiencia en que el entrevistado realizó una exposición ante su curso y recibió las felicitaciones de su profesor (acto de reconocimiento). El estudiante comenzó a sentir más confianza de lo aprendido en clases, además, logra mayor confianza y seguridad en los resultados que podían ser logrados.

2.- Percepción de sí mismo como aprendiz menos competente.

Experiencia académica: (E4)

¶29: No sé, yo creo que en las clases más practicas porque igual yo entendía la materia, pero no la entendía bien, y al momento ya, los primeros ejercicios yo los podía hacer, pero ya llegando al ejercicio diez, en los más complicados, era cuando a mí me costaba más y tenía que preguntar y mis compañeros: “no, pero si eso es fácil” y yo no lo entendía, entonces me costaba ma-a-a ir avanzando.

¶37: **Mis compañeros, porque al momento ya ellos le explican y les explican como “OH se ve todo fácil” pero yo al momento de hacer ejercicios es cuando a mí me cuesta.**

Experiencia clave: (E4)

¶41: Mmm no sé, es que sería como eso porque más marcador ... no sé, no entender lo que tan hablando, poner esfuerzo y tratar de concentrarse para que eh todo lo que dice el profesor quede, escribir todo, releer la materia y no entender, es como lo más (...) marcador.

¶128: Fue cambiando, a lo primero que fue pasando ya de primera, la primera materia ya yo si la entendía, porque si las había visto y fue como repasando, repasando, repasando. Pero ya en un momento comenzó a llegar materia que yo no había visto, y

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

que no sabía que existía en fundamentos, entonces ahí me fui replanteando de que yo no sabía lo que yo creía que sabía.

Sentido de reconocimiento: (E4)

¶107: No, es que nunca, no me han planteado eso, más bien yo (se ríe) me he planteado el "qué hago aquí en la Carrera y por qué no estudie otra cosa," sabiendo que era difícil, yo sabía que era difícil, que iba a ser difícil, pero-o-o nunca pensé que tanto.

Análisis del caso:

Hemos presentado una experiencia en que el estudiante percibe que no logra entender los contenidos de la clase, mientras sus compañeros le hacen notar que no tienen aquella dificultad. Situación que llevó al entrevistado a plantearse a sí mismo algunas inseguridades relacionadas con su idoneidad en la Carrera en estudio; es por ello que las interrogantes expresadas en el relato se relacionaron con dudar de las capacidades para aprender en el contexto de su área de especialización

Por lo tanto, mediante este relato se puede analizar la vinculación existente entre las dimensiones sociales e individuales de la identidad de aprendiz. En este caso específico, destacamos los comentarios iniciales realizados por los compañeros de curso, quienes manifestaban que los contenidos vistos en clase eran fáciles mientras el estudiante entrevistado pensaba que los contenidos estaban sobre sus capacidades para entenderlos.

Análisis global: Percepción de sí mismo como aprendiz.

Hemos encontrado evidencia que nos señala cómo es la conexión entre la dimensión social y sus efectos sobre la dimensión individual de la identidad de aprendiz. En este ámbito destacamos que las experiencias clave y los actos de reconocimiento pueden llevar al aprendiz a percibirse a sí mismo como más competente o menos competente que antes.

Para comprender esta relación resulta fundamental explorar las características de la experiencia académica vivenciada por el aprendiz, otorgando especial atención a aquellos elementos clave que llevan al estudiante a autodefinirse como más o menos competente.

También resulta importante conocer las características de los actos de reconocimiento que recibe el sujeto mientras realiza las actividades académicas. Por lo tanto, el tipo de comentarios emitidos tanto por los profesores como los pares de la universidad pueden llevar al aprendiz a percibirse como más competente o menos competente que antes.

4.- Aprendizaje.

De un total de 97 (100%) contenidos contabilizados, las respuestas encontradas en esta dimensión correspondieron a un total de 8 aprendizajes que representan al 8,2% del total de respuestas entregadas por los estudiantes entrevistados. (Ver tabla 1)

En relación a los elementos comunes y diferenciadores de la dimensión aprendizaje, se identificaron un total de 6 (100%) contenidos que representan a los tipos de aprendizaje que el entrevistado logra identificar al reconstruir y relatar una experiencia significativa que sucedió en el transcurso de una clase formal. Se detectaron 4 categorías de aprendizaje surgidas del trabajo analítico. (Ver tabla 1)

A.- Aprendizaje de estrategias adaptativas y hábitos de estudio (ver tabla 1).

En esta categoría se encontraron 2 (33,33%) contenidos. Producto del análisis de las experiencias académicas relatadas por el estudiante entrevistado, se infiere que el aprendizaje se orientó a solicitar ayudas académicas, incrementar el esfuerzo al estudiar y lograr una mayor autonomía. Presentamos dos situaciones que nos ayudan a fundamentar las afirmaciones planteadas:

1.- Experiencia académica: (E4)

¶29: ...igual yo entendía la materia, pero no la entendía bien, y al momento ya, los primeros ejercicios yo los podía hacer, pero ya llegando al ejercicio diez, en los más complicados, era cuando a mí me costaba más y tenía que preguntar y mis compañeros: “no, pero si eso es fácil” y yo no lo entendía.

Aprendizaje asociado a la experiencia académica:

¶59: Que tengo yo que esforzarme más, hacer todas las guías, preguntar todas las dudas, e-e-eh pedir ayuda a mis compañeros igual (...) a alumnos más grandes, ir a todas las ayudantías porque yo igual iba a todas las ayudantías, pero había veces en que no entendía quizás y-y-y preguntar más. ¶61: Es que siempre se sacan nuevas conclusiones (...) de-eh de lo que uno va aprendiendo o sea y uno tiene que poner más esfuerzo en todo lo que hace.

Análisis del caso:

Experiencia determinada por divergencias en la percepción del grado de dificultad de los contenidos de la clase, situación en que el estudiante entrevistado percibe que las tareas académicas son más complejas para él en comparación con lo percibido por sus compañeros de curso.

Es por ello que el mecanismo de afrontamiento utilizado por E4 se orientó al aprendizaje de estrategias adaptativas relacionadas con: solicitar ayudas académicas a los compañeros de la universidad, asistir a las ayudantías, aumentar el esfuerzo y preguntar todo aquello que no se logre comprender.

2.- Experiencia académica: (E7)

¶64: (...) el profe de XXX (...) él nos explicaba, pero de la misma manera y de nosotros ninguno entendía. ¶85: (...) al final lo que hice (junto a algunos de sus compañeros de curso) fue leerme un libro completo, (...) ahí salían los ejercicios y todo, y por eso al final me fue bien en el certamen.

Aprendizaje asociado a la experiencia académica:

¶128: Que no me puedo quedar con lo que pase el profesor solamente, que tengo que buscar otros medios para poder entender. ¶252: De hecho, es como buscar otros medios de información, además porque uno siempre busca en internet o sitios así cuando necesita, pero libros nada; en cambio en algunos libros si salen muchos ejemplos.

Análisis del caso:

El caso de E7 está determinado por la dificultad para entender las explicaciones del profesor. Es por ello que el desarrollo de estrategias de estudio orientadas a la búsqueda de medios que faciliten el aprendizaje autónomo es uno de los factores que mejor respondió a las necesidades educativas del estudiante entrevistado.

Análisis global: Aprendizaje de estrategias adaptativas y hábitos de estudio.

En base a las experiencias señaladas en este apartado, inferimos que el aprendizaje de estrategias adaptativas y hábitos de estudio ayuda al aprendiz a afrontar los desafíos académicos con mayores posibilidades de obtener los resultados esperados. Por lo tanto, la integración académica se verá favorecida en la medida que el estudiante solicite a sus profesores y/o compañeros las ayudas que son requeridas, busque medios alternativos a las explicaciones del profesor y aproveche las instancias de reforzamiento y/o formaciones complementarias ofrecidas por la universidad.

Respecto a la vinculación que tiene esto con la construcción de la identidad de aprendiz, el alcance del aprendizaje de estrategias adaptativas y hábitos de estudio puede ser un aporte fundamental en la medida que se expresa mediante experiencias académicas que ayuden al aprendiz a percibirse como un estudiante más competente, capaz de buscar los recursos que necesita y que se integra al contexto social y académico de su universidad.

B.- Aprendizaje orientado a las interacciones académicas (ver tabla 1).

Las interacciones académicas y el aprendizaje de éstas se expresan mediante diversas actuaciones entre profesores y/o compañeros de curso mientras se desarrolla algún tipo de actividad académica. Producto del análisis de las experiencias relatadas por los entrevistados, se contabilizaron 2 (33,33%) situaciones que incluyeron los siguientes aspectos: realizar preguntas durante una clase y exponer en público.

1.- Realizar preguntas durante una clase: (E1)

Experiencia académica:

¶340: (...) yo tenía dificultades de entender algo y como que él (el profesor) tuvo la disponibilidad de ayudarme y explicar todo de nuevo...

Aprendizaje asociado a la experiencia académica:

¶388: Eeh que tenía que atreverme a preguntarle porque él estaba dispuesto a ayudarnos, entonces es como que brindó más confianza en que él si nos podía ayudar. ¶412: Ehh o sea al comienzo es como que tampoco me atrevía tanto a decirle lo que dudaba, pero después entendí que si tenía que hacerlo porque finalmente tenía que atreverme yo a decirle las dificultades que tenía y como él también decía que uno tenía derecho a equivocarse y más equivocarse ahora.

2.- Exponer en público: (E3)

Experiencia académica:

¶19: (...) un trabajo grupal (...) tuvimos que exponerlo y fue uno de los mejores, fue de los más explicativos, más correctos.

Aprendizaje asociado a la experiencia académica:

¶30: (...) Yo hablé sobre las bandas magnéticas de las tarjetas de crédito, que con ellas se pueden guardar la seguridad de las personas y tener un mejor manejo de sus datos, para que no estén a disposición de todo el resto, es algo más seguro. ...fue una de las mejores exposiciones que he tenido, porque generalmente hablar en público al principio igual era más complicado, pero desde ahí como que ya comenzó a mejorar.

Análisis global: Aprendizaje orientado a las interacciones académicas.

Los sujetos entrevistados destacaron la necesidad de incrementar sus aprendizajes en el ámbito de las interacciones académicas, especificaron que era necesario aprender a exponer y realizar preguntas en público; todo esto con la finalidad de aprender los contenidos de sus asignaturas y lograr mejores calificaciones.

Los casos presentados ofrecen evidencia que indica que el aprendizaje en el ámbito de las interacciones académicas es relevante para el logro de una mayor integración al contexto universitario y se puede manifestar como una ayuda para el aprendizaje en los contenidos de las asignaturas. Por lo tanto, un estudiante que avanza en estos ámbitos tendrá una percepción de sí mismo como aprendiz competente y tendrá más posibilidades de sentirse identificado con su Carrera y de permanecer en sus estudios.

C.- Aprendizaje orientado al desarrollo de la disposición para aprender.

Para que el aprendiz tenga disposición para aprender es necesario que aprenda a aceptar sus errores, que controle sus emociones, reciba ayudas académicas y valore sus logros. Presentamos 2 (33,33%) situaciones conformadas por los aprendizajes obtenidos de experiencias universitarias en que sus protagonistas deben interactuar en las actividades de aprendizaje.

1.- Experiencia clave: (E2)

¶230: Si, porque al principio (...) tenía como un poco de miedo al equivocarme (...) ahora no, porque ya me acostumbré y ahora pasar a la pizarra (...) mis compañeros ayudando, siempre nos ayudamos...

Aprendizaje asociado a la experiencia clave:

¶124: Que cualquiera se puede equivocar, aunque esté en lo correcto para (...) ya sea en un ejercicio o en cualquier situación hay que estar dispuesto a aprender cómo se hace.

¶128: Creo que, en sí, me sirvió mucho la experiencia, porque si no hubiese pasado a la pizarra no sabría cómo se hacen los ejercicios de distintas maneras, entonces gracias a eso aprendí ya sea a hacer el ejercicio, a llevarlo en práctica y todo.

2.- Experiencia académica: (E5)

¶7: ...tuve como que darme a entender a mis compañeros y, y el profesor me felicitó por poder haber hecho bien como una mini presentación...

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Aprendizaje asociado a la experiencia académica:

¶47: Como más confianza de que, de los conocimientos de uno como que siempre estábamos seguro en los certámenes, pero ya después era como rutina, los nervios se iban.

Análisis global: Aprendizaje orientado al desarrollo de la disposición para aprender.

En las dos experiencias presentadas los estudiantes enfrentan un desafío académico. La disposición para aprender es un elemento esencial para responder a una actividad de aprendizaje; implica estar dispuesto a estudiar de manera autónoma, realizar preguntas, cometer errores, etc.

En este contexto, la tolerancia a la frustración y el autocontrol emocional son imprescindibles, pues el aprendizaje de contenidos complejos requiere de este tipo de cualidades para que el estudiante persista en el desarrollo de las actividades académicas y confíe en sus logros.

Para finalizar este apartado, presentamos una tabla que contiene extractos de los contenidos expresados por los entrevistados. Presentamos la tabla 2 y sus propiedades:

- La información contenida en las diversas entrevistas fue organizada y contabilizada.
- La organización de los contenidos se realizó con la finalidad de identificar expresiones que aludieran a las categorías que componen la identidad de aprendiz, tales como: experiencia académica, motivo asociado a la experiencia, experiencia clave y aprendizaje asociado a la experiencia.
- La contabilización de los contenidos se realizó con la finalidad de determinar y comparar la presencia de las categorías de la identidad de aprendiz tanto al interior de una experiencia específica, como al realizar la comparación entre diversas experiencias.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Cuadro resumen: categorías en estudio y respuestas facilitadas por los estudiantes entrevistados. (Tabla 2)

E	1.- Experiencia académica en aula de clases: mientras se desarrolla una actividad de aprendizaje.	c	2.- Motivo asociado a la experiencia.	c	3.- Experiencia clave.	c	4.- Aprendizaje.	c	p
s		o		o		o		n	a
t		n		n		n		n	r
1	(1) ¶340: (...) yo tenía dificultades de entender algo y como que él (el profesor) tuvo la disponibilidad de ayudarme y explicar todo de nuevo... (2) ¶165: Si, me ayudaron a hacer el ejercicio (compañeros de curso) ...en lo que me equivocaba igual decían, entonces al final aprendimos y después de la clase volvimos a hacer el ejercicio y todo.	2	(1) ¶433: ...debería atreverme más a hacer mis consultas, porque me reprimo más donde no tengo como tanta confianza de atreverme de hablar, o a preguntar cosas. ¶438: Yo creo que más en el futuro puede que me atreva más ya a preguntar (...) de partida ya estoy como sintiendo más confianza en mí de atreverme a preguntar las cosas.	1	(1) ¶462: Si, ahora como que ya me atrevo más a preguntarle (profesores), porque sé que van a tener una disposición más grata de ayudarme, o sea es como no tenerle como miedo si me van a explicar o no...	1	(1) ¶388: Eeh que tenía que atreverme a preguntarle porque él estaba dispuesto a ayudarnos, entonces es como que brindó más confianza en que él si nos podía ayudar.	1	5
2	(1) ¶74: (...) el profesor me dijo que estaba malo el método que yo estaba ocupando y no (...) eso me bajó bastante la autoestima para la carrera... (2) ¶101: (...) le pedí más ayuda al profesor, que me explicara el método de... para llevarlo a cabo el ejercicio...	2	(1) ¶117: Es que más que nada fue el profesor que me dijo: "usted, pase a hacer el ejercicio". (Instrucción del profesor).	1	(1) ¶230: Si, porque al principio (...) tenía como un poco de miedo al equivocarme (...) ahora no, porque ya me acostumbré y ahora pasar a la pizarra (...) mis compañeros ayudando, siempre nos ayudamos...	1	(1) ¶124: Que cualquiera se puede equivocar; (2) hay que estar dispuesto a aprender cómo se hace.	2	6
3	(1) ¶19: (...) un trabajo grupal (...) tuvimos que exponerlo y fue uno de los mejores, fue de los más explicativos, más correctos.	1			(1) ¶43: ...fue una de las mejores exposiciones que he tenido, porque generalmente hablar en público al principio igual era más complicado, pero desde ahí como que ya comenzó a mejorar.	1	(1) ¶43: ...hablar en público (...) desde ahí como que ya comenzó a mejorar...	1	3
4	(1) ¶29: ...igual yo entendía la materia, pero no la entendía bien, y al momento ya, los primeros ejercicios yo los podía hacer, pero ya llegando al ejercicio diez, en los más complicados, era cuando a mí me costaba más y tenía que preguntar y mis compañeros: "no, pero si eso es fácil" y yo no lo entendía.	1	(1) ¶51: Seguir, porque igual perder un semestre no es, no es grato (...) mis compañeros igual me dijeron que-e-e que tenía que seguir, que después se iba viendo...	1	(1) ¶41: ...no entender lo que tan hablando, poner esfuerzo y tratar de concentrarse para que eh todo lo que dice el profesor quede, escribir todo, releer la materia y no entender, es como lo más (...) marcador.	1	(1) ¶59: Que tengo yo que esforzarme más, hacer todas las guías, preguntar todas las dudas, e-e-eh pedir ayuda a mis compañeros igual (...)	1	4
	1.- Experiencia académica en aula de clases: mientras se desarrolla una actividad de aprendizaje.	c	2.- Motivo asociado a la experiencia.	c	3.- Experiencia clave.	c	4.- Aprendizaje.	c	p
		6		3		4		5	18

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Cuadro resumen: categorías en estudio y respuestas facilitadas por los estudiantes entrevistados (Continuación tabla 2)

E	1.- Experiencia académica en aula de clases: mientras se desarrolla una actividad de aprendizaje.	c	2.- Motivo asociado a la experiencia.	c	3.- Experiencia clave.	c	4.- Aprendizaje.	c	P
5	(1) ¶7: ...tuve como que darme a entender a mis compañeros y, y el profesor me felicitó por poder haber hecho bien como una mini presentación...	1			(1) ¶39: Me dio más confianza (...) me empecé apoyar mucho más en clases... (2) ¶67: ...nos dimos cuenta que podíamos (...) estudiar como grupo. ¶78: Es decir, ya yo podría entender que hay un antes y un después (...) (3) ¶79: Si, mucho más relajada.	3	(1) ¶47: Como más confianza en los conocimientos de uno (...) después era como rutina, los nervios se iban.	1	5
6	(1) ¶32: (...) Eeh uno de los chicos que estaba ahí también evaluando (...) me dijo que a pesar que no estaba todo correcto lo que yo decía eeh convencía, tenía la facilidad de al hablar a las otras personas las podía eeh atraer, y eso para mí significó mucho.	1	(1) ¶182: ...quiero conseguir algo (...) sin importar los obstáculos que vaya a tener puedo. (2) ¶358: ...después de lo que me dijo mi compañero me propuse estudiar más para poder aprender mucho más cosas; ¶373: ...resolver las dudas que tengo para así poder aprender más (...)	2	(1) ¶358: ...después de lo que me dijo mi compañero me propuse estudiar más para poder aprender mucho más cosas... (2) ¶198: (pares de la carrera) no hubieran estado ahí, quizás me hubiera quedado desanimado y en este momento estaría de muy mala gana siguiendo la carrera...	2	(1) Aprendizaje orientado a mejorar sus estrategias de estudios.	1	6
7	(1) ¶64: (...) el profe de XXX (...) él nos explicaba, pero de la misma manera y de nosotros ninguno entendía. ¶85: (...) al final lo que hice (junto a algunos de sus compañeros de curso) fue leerme un libro completo, (...) ahí salían los ejercicios y todo, y por eso al final me fue bien en el certamen.	1			(1) ¶203: Y al final (...) ignoré al profesor (...) yo escribía el ejercicio, lo trata de hacer en el cuaderno, veía si estaba en el libro y...	1	(1) ¶128: Que no me puedo quedar con lo que pase el profesor solamente, que tengo que buscar otros medios para poder entender. ¶252: De hecho, es como buscar otros medios de información, además porque uno siempre busca en internet o sitios así cuando necesita, pero libros nada; en cambio en algunos libros si salen muchos ejemplos.	1	3
	1.- Experiencia académica en aula de clases: mientras se desarrolla una actividad de aprendizaje.	c	2.- Motivo asociado a la experiencia.	c	3.- Experiencia clave.	c	4.- Aprendizaje.	c	P
		6		3		4		5	18
		3		2		6		3	14
	Porcentaje de contenidos observados: 9.3% del total de contenidos contabilizados.	9	Porcentaje de contenidos observados: 5.2% del total de contenidos contabilizados.	5	Porcentaje de contenidos observados: 10.3% del total de contenidos contabilizados.	10	Porcentaje de contenidos observados: 8.2% del total de contenidos contabilizados.	8	32

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Apartado II: Actos, sentido de reconocimiento y otros significativos vinculados con una actividad de aprendizaje. Análisis global.

Presentamos el análisis de contenido y temático de las dimensiones: (1) acto de reconocimiento, (2) retroalimentación, (3) sentido de reconocimiento y (4) otros significativos.

Los elementos mencionados en el párrafo anterior surgen del análisis de una experiencia académica que es recordada y reconstruida por cada uno de los estudiantes que conformaron la muestra de este estudio.

En el cuerpo de este apartado, se encuentra un cuadro resumen en que se expone la contabilización de los contenidos organizados en cada una de las categorías señaladas, y un resumen con las principales categorías y contenidos encontrados en el análisis de los datos. (Ver tabla 3)

Luego se expone el análisis temático de cada una de las dimensiones seleccionadas en la tabla 3, incluye extractos de las entrevistas y un análisis detallado de las categorías que configuran la identidad de aprendiz.

El apartado finaliza con la presentación de una segunda tabla en la que se exponen de manera organizada las categorías de la identidad de aprendiz, organización enriquecida mediante la selección de segmentos de cada una de las entrevistas. Además, se muestra la contabilización de cada una de las categorías, esto permite analizar la presencia de los elementos que configuran la identidad de aprendiz. (Ver tabla 4)

TABLA N°3: Actos, sentido de reconocimiento y otros significativos vinculados con una actividad de aprendizaje. Análisis global.

Est	5.- ACTO DE RECONOCIMIENTO:	CONTENIDOS	SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	CONTENIDOS	RETROALIMENTACIÓN:	CONTENIDOS	OTROS SIGNIFICATIVOS:	CONTENIDOS
	Porcentaje de contenidos observados: 11.34% del total de contenidos contabilizados.	11	Porcentaje de contenidos observados: 13.4 % del total de contenidos contabilizados.	13	Porcentaje de contenidos observados: 7.21 % del total de contenidos contabilizados.	7	Porcentaje de contenidos observados: 5,15 % del total de contenidos contabilizados.	5
	Actos y sentido de reconocimiento en el transcurso una actividad de aprendizaje en el aula universitaria.	7	Actos y sentido de reconocimiento en el transcurso una actividad de aprendizaje en el aula universitaria. Conjunto de situaciones que llevan al alumnado universitario a reconstruir su identidad de aprendiz y a percibirse a sí mismo como un estudiante más competente: - Reconocimiento de la capacidad para aprender, efectos sobre las estrategias de aprendizaje. - Reconocimiento por el desempeño logrado, efecto orientado al aumento de la autoconfianza. - Reconocimiento orientado a la capacidad para explicar en público, efecto sobre las expectativas de autoeficacia. -		A.- Uso de la retroalimentación como ayuda académica ajustada: 6 (100%). Retroalimentación orientada a corregir y valorar el trabajo realizado por el estudiante. Efectos sobre la autoestima, la adaptación al ritmo de la carga, la manera de realizar los ejercicios, el incremento de la integración académica y el desarrollo de expectativas que favorecen la obtención de un título profesional.	6	A.- Familiares y amistades: relevantes para la permanencia del entrevistado: 1 (25%) B.- Profesores y compañeros de curso: brindaron apoyo académico al estudiante: 3 (75%)	4
	A.- Valoración de las habilidades académicas del estudiante universitario: 5 (71,43%) El reconocimiento recibido tuvo efectos favorecedores para: (1) Mejoramiento de habilidades académicas (estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio); (2) Manifestación de variables cognitivas motivacionales (autoestima, autoconfianza, autoeficacia).		Reconocimiento proporcionado mediante ayudas académicas, efecto sobre la percepción de sí mismo como aprendiz. (Más competente - menos competente).					
	B.- Ayudas académicas proporcionadas por los profesores: 2 (28,57%).							

5.- Actos y sentido de reconocimiento en el transcurso una actividad de aprendizaje en el aula universitaria (Ver tabla 3).

De un total de 97 (100%) contenidos contabilizados en las experiencias de tipo académico en conjunto con los elementos que configuran la identidad de aprendiz; las respuestas encontradas en la dimensión actos de reconocimiento correspondieron a 11 contenidos y representan un 11,34% del total de respuestas entregadas por los estudiantes entrevistados; en la dimensión sentido de reconocimiento se encontraron 13 contenidos, estos representan un 13,4% del total encontrado en la experiencia académica. (Ver tablas 1, 3 y 5)

En relación a los elementos comunes y diferenciadores de las dimensiones acto y sentido de reconocimiento, se identificaron un total de 7 (100%) experiencias que representan la relación existente entre los actos y el sentido de reconocimiento. A continuación, revisamos las situaciones que nos ayudan a representar la relación entre las experiencias académicas, los actos de reconocimiento y el sentido de reconocimiento (Ver tabla 3).

A.- Valoración de las habilidades académicas del estudiante universitario.

En el contexto de las actividades de aprendizaje que se llevaron a cabo en un aula universitaria, se detectaron 5 (71,43%) experiencias en que tanto los compañeros como los profesores valoraron las habilidades académicas del estudiante entrevistado. (Ver tablas 3 y 4)

Se observó una estrecha relación entre los actos y el sentido de reconocimiento; esta relación queda evidenciada mediante los datos obtenidos del análisis de las entrevistas que presentamos a continuación (Ver tabla 3).

Con la finalidad de facilitar la lectura y comprensión de los resultados, hemos organizado la información mediante casos, estos nos permiten apreciar la relación existente entre los actos y el sentido de reconocimiento:

1º Caso: reconocimiento de la capacidad para aprender, efectos sobre las estrategias de aprendizaje. (E2, E7)

Para el análisis de este caso, hemos incorporado las experiencias académicas relatadas por dos estudiantes universitarios.

Experiencia académica: (E2)

¶74: Era una materia fácil de la media, pero a la hora de hacer el ejercicio, el profesor me dijo que estaba malo el método que yo estaba ocupando y no (...) eso me bajó bastante la autoestima para la carrera, pero después fui aprendiendo de a poco y (...) ahora ya le tomé el ritmo a la carrera, entiendo más la materia, mucho más que antes.

¶99: ¿Qué hiciste tú en ese momento? ¿Cuál fue tu respuesta?

¶101: Más que nada pregunté “qué es lo que tenía malo”, por queee e-e-eh igual me sorprendió que el ejercicio estuviera malo, entonces ahí le pedí más ayuda al profesor, que me explicara el método de... ..para llevarlo a cabo el ejercicio y todo.

¶151: **Ya, ya, entonces estabas tú en la pizarra, tú estabas haciendo el ejercicio, el profesor te ha dicho que algunos procedimientos no estaban correctos.**

¶153: Y entonces ahí mis compañeros me ayudaron a terminar el ejercicio para que quedara bien, sobre todo.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Acto de reconocimiento: (E2)

¶209: Me dijeron (compañeros de curso) que (...) tenía la habilidad de aprenderme las cosas más que nada, porque esas son fórmulas que se pasan al principio de la media, pero para recordármelas ahora, eso (...) que tenía buena memoria para recordarlas.

Sentido de reconocimiento: (E2)

¶215: ¿Qué piensas tú acerca de los actos o comentarios que hicieron tus profesores, en este caso tu profesor y... tus compañeros de curso?

¶217: E-e-e-h me ayudaron mucho, porque ahora por ejemplo ya cuando paso a la pizarra a hacer algún ejercicio, no lo hago tan rápido como antes, y me preocupó más bien ahora de ver todo lo que hago y todo, tomo en cuenta los consejos de los profesores tanto como de mis compañeros.

Experiencia clave: (E2)

¶230: Si, porque al principio era como recién llegando a la universidad, tenía como un poco de miedo al equivocarme y todo, o que el profe me fuera a decir algo, pero ahora no porque ya me acostumbé y ahora pasar a la pizarra es más fácil y todo, mis compañeros ayudando, siempre nos ayudamos en todo, algún ejercicio, cualquier trabajo.

Análisis del caso: reconocimiento de la capacidad para aprender, efectos sobre las estrategias de aprendizaje. (E2)

El reconocimiento proporcionado por los compañeros de curso en el contexto de la experiencia universitaria ayudó a matizar la retroalimentación entregada por el profesor (formuló críticas orientadas al método de trabajo del estudiante); además, las ayudas académicas tendieron a fortalecer la integración académica, lo que queda en evidencia en la experiencia clave, en el momento en que el estudiante entrevistado manifestó que perdió el miedo a equivocarse y que ahora participa en las actividades de aprendizaje realizadas en el aula.

La co-construcción del sentido de reconocimiento involucra la participación de otros actores; en este caso específico, los actos de reconocimiento formulados por los compañeros de curso. Debido a que el estudiante consideró que los comentarios recibidos fueron relevantes, decide tomar en cuenta este tipo de información y comenzó a modificar sus estrategias de aprendizaje al momento de participar en las actividades académicas.

Experiencia académica: (E7)

¶64: (...) el profe de XXX (...) él nos explicaba, pero de la misma manera y de nosotros ninguno entendía. ¶85: (...) al final lo que hice (junto a algunos de sus compañeros de curso) fue leerme un libro completo, (...) ahí salían los ejercicios y todo, y por eso al final me fue bien en el certamen.

Acto de reconocimiento: (E7)

¶216: Nada, eso. Después cuando ya leyendo los libros era como que el profe pasaba materia y era como “ya, esto yo me lo sé porque lo leí en tal página” y de hecho **el profe igual como que nos felicitó a las que fotocopiamos el libro y lo teníamos ahí, entonces el profe pasaba la materia y yo ya me lo sabía,** entonces era como “ah esto se hacía así así así y como ya listo”.

Sentido de reconocimiento: (E7)

¶217: Después ya como yo entendía, era más fácil lo que el profe decía, igual en varios ejemplos habían como congruencias y habían discusiones finalmente todo el curso.

Análisis del caso: reconocimiento de la capacidad para aprender, efectos sobre las estrategias de aprendizaje. (E7)

El estudiante manifestó que tenía dificultades para entender las explicaciones del profesor, es por ello que decidió estudiar de manera autónoma utilizando los textos de apoyo de la asignatura. Esta decisión fue una ayuda para entender los contenidos, situación que fue notada y valorada por el docente.

Producto de las estrategias de aprendizaje utilizadas, el desempeño logrado y el reconocimiento proporcionado por el profesor. El estudiante se define como un aprendiz más competente que antes, pues logra entender mucho mejor las explicaciones proporcionadas por el profesor y los contenidos de la asignatura.

Si el joven universitario sólo se hubiese quedado con la explicación que el profesor proporcionaba en clases, que no lograba entender, y no hubiese buscado otro tipo de estrategias para aprender los contenidos de la asignatura; probablemente nos hubiésemos encontrado con un estudiante frustrado y autodefinido como menos competente que antes.

2°.- Caso: reconocimiento por el desempeño logrado, efecto orientado al aumento de la autoconfianza. (E3, E5)

Para el análisis de este caso, hemos incorporado las experiencias académicas relatadas por dos estudiantes universitarios.

Experiencia académica: (E3)

¶19: (...) una de las más importantes, por ejemplo, que más me marcaron fue en una clase de (xxx), fue en un trabajo grupal en el cual teníamos que desarrollar unas ideas respecto a los nixs, la tecnología de la información, y en ella tuvimos que exponerlo y fue uno de los mejores, fue de los más explicativos, más correctos. ¶30: (...) Yo hablé sobre las bandas magnéticas de las tarjetas de crédito, que con ellas se pueden guardar la seguridad de las personas y tener un mejor manejo de sus datos, para que no estén a disposición de todo el resto, es algo más seguro.

Experiencia clave:

¶43: ...fue una de las mejores exposiciones que he tenido, porque generalmente hablar en público al principio igual era más complicado, pero desde ahí como que ya comenzó a mejorar.

Acto de reconocimiento: ¶217: ... al finalizar la exposición volví a mi puesto y una compañera me dijo –que muy bien, que se me había entendido todo claramente.

Sentido de reconocimiento: ¶235: ...me otorgo más confianza en general, porque cuando uno tiene una actividad que (...) uno sale como (...) favorecido, después a futuro se siente más confiado volver a hacer.

Análisis del caso: reconocimiento por el desempeño logrado, efecto orientado al aumento de la autoconfianza. (E3)

En el contexto de la experiencia relatada por E3, se infiere que existe una estrecha relación entre: experiencia clave, acto de reconocimiento y sentido de reconocimiento.

Una experiencia académica exitosa que se acompaña por comentarios orientados a valorar el trabajo presentado, tenderá a dejar efectos favorables en el sentido de reconocimiento. Por lo tanto, esta situación representa un proceso de reconstrucción de la identidad de aprendiz, pues tener más confianza en las propias competencias académicas implica tener mayor disposición a enfrentar nuevos desafíos académicos, con mayor autonomía.

Parte de los mecanismos asociados a la construcción de la identidad de aprendiz quedan representados mediante la interdependencia entre la dimensión social de la identidad de aprendiz (conformada por la experiencia universitaria y los actos de reconocimiento) y la dimensión individual (reflexiones personales del estudiante), manifestándose cuando el entrevistado menciona que tiene mayor confianza en sus competencias académicas, producto de la experiencia realizada en el contexto de una actividad de aprendizaje.

Experiencia académica: (E5)

¶7: Y nos mandó al azar (el profesor, mientras desarrollaba una clase), ¿quién podía explicar un problema?, parece que estábamos con función y en eso salí yo y tuve como que darme a entender a mis compañeros y, y el profesor me felicitó por poder haber hecho bien como una mini presentación, eso creo que fue lo más relevante o cuando en el primer certamen e igual me felicitó por tener la mejor nota y cosas así.

Acto de reconocimiento:

¶7: ...y el profesor me felicitó por poder haber hecho bien como una mini presentación, eso creo que fue lo más relevante o cuando en el primer certamen e igual me felicitó por tener la mejor nota y cosas así.

¶27: Mis compañeros empezaron hacer preguntas y fue una clase más dinámica y como que a todos se les perdió el miedo de hablar en clases. ¶63: Me prestaban atención y hacían, por ejemplo, acotaciones de hacerlo de otra forma, cosas así.

Retroalimentación: ¶54: me dijo (el profesor) que teníamos que tratar de no ser tan matemática la forma de saber hacer todos los ejercicios (...) que cada uno pueda explicar a una persona los ejercicios. ¶87: Que viera más los pasos a seguir...

Sentido de reconocimiento: (E5)

¶69: Como de poder crecer un poco, o sea como que nos ayudó para las demás presentaciones que hacemos para las demás asignaturas, nos ayudó un poco más en la confianza, en la seguridad de que si uno puede con propiedad demostrar que eso está (...) los pasos que están correctos, entonces deberíamos llegar a los resultados correctos, una cosa así.

¶73: Si me ha hecho para crecer un poco, se me ha hecho más fácil las presentaciones apoyar en distintas clases y preguntar dudas.

Análisis del caso: reconocimiento por el desempeño logrado, efecto orientado al aumento de la autoconfianza. (E5)

Inferimos que los actos de reconocimiento, realizados por un profesor y los compañeros de curso, fueron elementos clave que permitieron entender de qué manera el estudiante entrevistado fue creciendo en confianza y seguridad. Lo anterior queda evidenciado cuando el entrevistado manifestó que mejoró en la ejecución de las presentaciones y que aumentó su participación en clases.

De manera que hemos identificado algunos elementos relevantes en la experiencia del entrevistado, entre ellos podemos destacar: la felicitación (acto de reconocimiento) entregada por el profesor, junto con las indicaciones entregadas acerca de los procedimientos (retroalimentación) para realizar los ejercicios matemáticos, asimismo, las intervenciones de los compañeros (acto de reconocimiento) que llevaron a la clase a ser un poco más dinámica. En consecuencia, el estudiante logró incrementar su confianza y seguridad en sus habilidades académicas (sentido de reconocimiento), con esto se motivó para aumentar su participación en las actividades académicas (integración académica).

La percepción de sí mismo como aprendiz se vio favorecida por los actos de reconocimiento, lo mismo sucedió con la integración académica. Por lo tanto, los antecedentes presentados son útiles para inferir que: el análisis de los actos de reconocimiento y el sentido de reconocimiento facilitan la comprensión de los procesos asociados a la construcción de la identidad de aprendiz, asimismo, que la integración académica tiende a favorecer la permanencia en los estudios universitarios.

3°.- Caso: reconocimiento orientado a la capacidad para explicar en público, efecto sobre las expectativas de autoeficacia. (E6)

Experiencia académica:

¶32: (...) en una ocasión (...) en el primer semestre, nosotros tuvimos exposiciones, seminarios en un ramo llamado (...) luego de que yo expuse, aunque lo que expuse no era precisamente lo que el profesor me había pedido yo (...) me recalco eso al finalizar la presentación (...) Eeh uno de los chicos que estaba ahí también evaluando, (...) él me dijo que a pesar que no estaba todo correcto lo que yo decía eeh convencía, tenía la facilidad de al hablar a las otras personas las podía eeh atraer, **y eso para mí significó mucho porque eso también me demuestra que si puedo y si soy capaz de ser profesor al momento ya de salir.** ¶55: Pero como nosotros estábamos haciendo una exposición, el profesor llevó a varias personas ajenas a la clase para que nos **evaluaran y ahí fue uno de los comentarios.** ¶68: Habían personas de cursos mayores, habían profesores también observando (...) y eso fue algo que a mí me marcó en ese momento. **(E6)**

Acto de reconocimiento:

¶186: ...mientras tú exponías ¿cómo fue el comportamiento de tus compañeros de curso? ¿Qué hacían ellos?

¶189: Ponían atención. El profesor tenía una cara de algo extraño porque como no estaba todo correcto, y en algún momento de la exposición él me detuvo y me corrigió. Entonces eeh nadie decía nada, estaban todos muy callados poniendo atención.

¶289: (Un compañero de curso le comunicó al estudiante que) (...) yo sonaba convincente, de que a pesar que habían cosas que no estaban bien, que (...) Yo

lograba atraer la atención de las personas y en algún momento lograba convencerlo.

Experiencia clave:

¶357: Antes yo prácticamente no estudiaba, casi no estudiaba (...) porque tengo buena memoria y me confío de eso, de hecho, toda mi vida me he confiado de eso. ¶358: **Pero ahora me doy cuenta de que no me basta y después de lo que me dijo mi compañero, me propuse estudiar más para poder aprender mucho más cosas, y fuera del estudio también he aprendido muchas más cosas poniendo atención.**

Retroalimentación:

¶32: ...él (par universitario) me dijo que a pesar que no estaba todo correcto, lo que yo decía eeh convencía, tenía la facilidad de al hablar a las otras personas las podía eeh atraer.

Sentido de reconocimiento:

¶32: **y eso para mí significó mucho porque eso también me demuestra que si puedo y si soy capaz de ser profesor al momento ya de salir.**

¶88: **Si, como que me dio a entender que servía para lo que estaba estudiando.**

¶140: Y como había visto las matemáticas aquí fue muy distinto a como yo las había visto anteriormente (...) así que por eso me había desanimado un poco en el tema de la carrera.

¶141: Pero luego al escuchar este comentario de mi compañero eeeh me pregunté: **“bucha si tengo las capacidades, si puedo porque no probar, además que me gusta”. Entonces eso me dio como el empujón que necesitaba para poder seguir adelante.**

¶345: Emm cambios en la motivación para poder hacer las cosas, cambios en como eeh intento hacer las cosas lo mejor que pueda poniendo mucho más empeño, mucho más esfuerzo. Trato de ser mucho más responsable y (...) eso trato de estar dentro del juego.

Análisis de caso: reconocimiento orientado a la capacidad para explicar en público, efecto sobre las expectativas de autoeficacia (E6).

Se infiere que existe una estrecha relación entre los elementos que conforman la identidad de aprendiz: experiencia académica, acto de reconocimiento, experiencia clave, la retroalimentación y sentido de reconocimiento.

Los comentarios manifestados por un par universitario, orientados a valorar las habilidades para exponer y lograr ser entendido por los espectadores, tuvieron un efecto importante sobre el sentido de reconocimiento del estudiante entrevistado. En consecuencia, E6 reflexionó acerca de sus habilidades para enseñar, construyó significados acerca de sí mismo como profesor y como alguien que posee las habilidades para desempeñarse en aquello que estaba estudiando. Finalmente, el estudiante manifestó que esta experiencia le ayudó a hacer mejor sus labores académicas, aumentando la motivación y el esfuerzo.

La experiencia universitaria tuvo un importante impacto en la construcción de la identidad de aprendiz situada en el presente y en el futuro. En el presente, pues la experiencia motivó al estudiante a hacerse cargo de sus tareas, al aumento del esfuerzo y la disciplina; cuando el entrevistado menciona que posee las habilidades para estudiar

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

la carrera de pedagogía en matemáticas, inferimos que está proyectando su identidad de aprendiz hacia el futuro.

Análisis Global: Valoración de las habilidades académicas del estudiante universitario.

En el conjunto de las cinco experiencias analizadas se encontró una estrecha relación entre la experiencia universitaria, actos de reconocimiento, experiencia clave, retroalimentación y el sentido de reconocimiento.

En términos teóricos, la valoración de las habilidades académicas que realizan los otros significativos tuvo efectos sobre el sentido de reconocimiento, es decir, sobre la construcción de significados y la atribución de sentido que realiza un aprendiz al reflexionar acerca de los actos de reconocimiento recibidos mientras participaba en una actividad de aprendizaje.

Los actos de reconocimiento actúan a nivel interpsicológico, mediante las interacciones sociales y académicas; una vez transcurrida la actividad de aprendizaje, el entrevistado reflexiona acerca de la experiencia académica que tuvo. Es aquí donde cobra sentido la experiencia clave, pues la interpretación de ésta involucra una serie de decisiones que tendrán efectos sobre la integración académica del estudiante, junto con la percepción acerca de sí mismo como aprendiz más o menos competente que antes.

En términos prácticos, los actos de reconocimiento contenidos en experiencias académicas caracterizadas por la valoración de las habilidades académicas de los estudiantes universitarios, tuvieron efectos en sus actuaciones vinculadas con: la manera de participar en las actividades de aprendizaje realizadas en la sala de clases, sobre la búsqueda e implementación de nuevas estrategias de aprendizaje, el aumento de la confianza en las habilidades académicas, incremento de la motivación y el esfuerzo al participar en nuevas actividades de aprendizaje.

El análisis de los mecanismos asociados a la construcción de la identidad de aprendiz en el escenario de la valoración de las habilidades académicas del estudiante universitario, nos ha permitido detectar una conexión entre el sentido de reconocimiento con las habilidades académicas y variables cognitivas motivacionales asociadas a la percepción de sí mismo como aprendiz construida por un estudiante entrevistado.

Por lo tanto, el reconocimiento recibido tuvo efectos favorecedores para el mejoramiento de habilidades académicas, tales como: estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio. Asimismo, los actos de reconocimiento influyeron en la manifestación de variables cognitivas motivacionales que fueron detectados mediante el aumento de la autoconfianza y/o la autoeficacia.

B.- Ayudas académicas proporcionadas por los profesores.

En el contexto de las actividades de aprendizaje que se llevaron a cabo en un aula universitaria, se detectaron 2 (28,57%) situaciones en que el profesor proporcionó ayudas académicas a sus estudiantes, estas ayudas influyeron sobre la reconstrucción del sentido de reconocimiento.

Con la finalidad de facilitar la lectura y comprensión de los resultados, hemos organizado la información en casos, estos nos permiten apreciar la relación existente entre los actos y el sentido de reconocimiento:

1° Caso: Reconocimiento proporcionado mediante ayudas académicas, efecto sobre la percepción de sí mismo como aprendiz. (E1, E2)

Experiencia académica: (E1)

¶340: (...) yo tenía dificultades de entender algo y como que él (el profesor) tuvo la disponibilidad de ayudarme y explicar todo de nuevo, como una manera de ayudarnos más, demasiado más diría yo, porque el ponerse a explicar casi todo de nuevo para que entendiera, eso lo valoré mucho.

¶346: Estábamos viendo un ejercicio de restas y yo tenía que ver, por ejemplo, que había una parte que me costaba que aún no lo entendiera, entonces tenía dificultades de tratar de hacer eso, pero no me atrevía a preguntarle tampoco. ¶352: Entonces él (profesor) se dio cuenta que yo tenía dificultades, pero no me atrevía a preguntar, entonces él llegó a mi puesto y me explicó todo de nuevo. ¶364: Es que el notó que tenía dificultades más de lo que estábamos haciendo, pero que yo no me atrevía a preguntar. (E1)

Acto de reconocimiento:

¶340: Él (el profesor) tuvo la disponibilidad de ayudarme y explicar todo de nuevo, como una manera de ayudarnos más. ¶352: Él se dio cuenta que yo tenía dificultades, pero no me atrevía a preguntar, entonces él llegó a mi puesto y me explicó todo de nuevo.

Experiencia clave: ¶462: Si, ahora como que ya me atrevo más a preguntarle (profesores), porque sé que van a tener una disposición más grata de ayudarme, o sea es como no tenerle como miedo si me van a explicar o no...

Sentido de reconocimiento:

¶418: Quedé como más sorprendida que él (el profesor) haya llegado con la disponibilidad de que le preguntaran, que él de partida se dio cuenta que yo necesitaba ayuda y por miedo yo no me atrevía a pedir, entonces igual valoré mucho eso, que se haya detenido y me haya explicado lo que yo no me atrevía a preguntar. (E1)

¶855: Ehh o sea es que (...) como que ya como que me atrevo más a opinar, como que mm nos complementamos entre nosotros. ¶869: Eeh o sea de partida ya me siento más segura, porque siento que lo que dije no estaba mal, o sea faltaba pero mal no estaba, entonces eso me hace como ya motivarme a seguir opinando. (E1)

Análisis del caso: Reconocimiento proporcionado mediante ayudas académicas, efecto sobre la percepción de sí mismo como aprendiz. (E1)

Producto del análisis de la experiencia relatada por un estudiante universitario, inferimos que las ayudas académicas proporcionadas por un profesor tuvieron efectos favorables para la integración académica y la percepción acerca de sí mismo como aprendiz competente.

Los efectos que se observan en el sentido de reconocimiento se resumen en que el estudiante: valoró las ayudas proporcionadas por su profesor, gradualmente fue perdiendo el miedo que impedía su normal participación en las actividades de aprendizaje, aumentó su seguridad en relación a sus habilidades académicas y se incrementaron las interacciones académicas en el transcurso de las clases.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En conclusión, la disposición de un profesor para proporcionar ayudas académicas equivale a un acto de reconocimiento orientado a fortalecer el aprendizaje de contenidos. Sin embargo, los efectos observados en el aprendiz son mucho más profundos, pues las actuaciones del profesor fueron valoradas por el estudiante universitario, motivo por el que la experiencia tuvo un impacto sobre la percepción de sí mismo, en este caso como un aprendiz más competente.

2º Caso: Reconocimiento proporcionado mediante ayudas académicas, efecto sobre la percepción de sí mismo como aprendiz. (E2)

Experiencia académica: (E2)

¶74: Era una materia fácil de la media, pero a la hora de hacer el ejercicio, el profesor me dijo que estaba malo el método que yo estaba ocupando y no (...) eso me bajó bastante la autoestima para la carrera, pero después fui aprendiendo de a poco y (...) ahora ya le tomé el ritmo a la carrera, entiendo más la materia, mucho más que antes.

¶101: Más que nada pregunté “qué es lo que tenía malo”, por queee e-e-eh igual me sorprendió que el ejercicio estuviera malo, entonces ahí le pedí más ayuda al profesor, que me explicara el método de... ..para llevarlo a cabo el ejercicio y todo.

¶153: Y entonces ahí mis compañeros me ayudaron a terminar el ejercicio para que quedara bien, sobre todo.

Acto de reconocimiento:

¶105: **Nos explicó el ejercicio, los pasos, cómo se hacía, incluso explicó de distintas maneras cómo hacer el ejercicio que (...) y en lo que me había equivocado, que cómo era y todo específicamente.**

¶209: **Me dijeron (compañeros de curso) que (...) tenía la habilidad de aprenderme las cosas más que nada, porque esas son fórmulas que se pasan al principio de la media, pero para recordármelas ahora, eso (...) que tenía buena memoria para recordarlas.**

Sentido de reconocimiento:

¶74: **Eso me bajó bastante la autoestima para la carrera, pero después fui aprendiendo de a poco y (...) ahora ya le tomé el ritmo a la carrera, entiendo más la materia, mucho más que antes.** ¶217: (...) ahora (...) cuando paso a la pizarra a hacer algún ejercicio, no lo hago tan rápido como antes (...) tomo en cuenta los consejos de los profesores tanto como de mis compañeros.

Aprendizaje: ¶388: (...) que tenía que atreverme a preguntarle porque él (el profesor) estaba dispuesto a ayudarnos, entonces es como que brindó más confianza en que él si nos podía ayudar.

Análisis del caso: Reconocimiento proporcionado mediante ayudas académicas, efecto sobre la percepción de sí mismo como aprendiz. (E2)

Mediante el análisis de esta experiencia, observamos que el sentido de reconocimiento se reconstruyó en la medida que cambiaron los actos de reconocimiento. Es por ello que esta situación la interpretamos como una evidencia acerca de la interdependencia existente entre los actos y el sentido de reconocimiento.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En la primera parte del diálogo, el entrevistado declaró que le bajó la autoestima (sentido de reconocimiento) producto de las críticas emitidas por el profesor. Sin embargo, en la medida que solicita ayuda académica a su profesor y en respuesta la recibe, tanto de su profesor como de sus compañeros, el sentido de reconocimiento se fue modificando. Posteriormente, se fue adaptando al ritmo de la carrera y entendiendo los contenidos.

En la experiencia relatada existe una influencia favorable sobre la integración académica y, en consecuencia, en la percepción de sí mismo como aprendiz más competente que antes. Tanto los actos de reconocimiento como la retroalimentación fueron elementos clave para la reconstrucción de la identidad de aprendiz.

Análisis global: Ayudas académicas proporcionadas por los profesores.

La interdependencia entre actos y sentido de reconocimiento se manifestó mediante las ayudas académicas proporcionadas por los profesores. Entre las dinámicas que fueron observadas en los estudiantes entrevistados, destacamos que ellos: valoraron las intervenciones de su profesor, gradualmente fue disminuyendo el miedo a participar en las actividades académicas, se incrementó la seguridad y motivación para manifestar las propias opiniones en el transcurso de una clase.

Sin embargo, las intervenciones del profesor también pueden tener un efecto negativo en el estudiante, en especial cuando son críticas orientadas al desempeño logrado. Sin embargo, en la medida que las interacciones académicas se modifican, también varían las interpretaciones hechas por el aprendiz. En el caso analizado, el estudiante modifica sus maneras de realizar el trabajo académico aumentando su integración académica y percibiéndose a sí mismo como un aprendiz más competente que antes.

Por lo tanto, un estudiante que ha recibido actos de reconocimiento (ayudas académicas) que favorecen la autodefinición como un aprendiz más competente que antes (sentido de reconocimiento), también tendrá más oportunidades para integrarse al medio social y académico, y de responder de manera favorable ante las exigencias académicas de su entorno.

Retroalimentación:

De un total de 97 (100%) contenidos contabilizados en las experiencias académicas en conjunto con los elementos que configuran la identidad de aprendiz, las respuestas encontradas en la dimensión retroalimentación correspondieron a 7 contenidos y representan un 7,21% del total de respuestas entregadas por los estudiantes entrevistados, quienes recordaron y reconstruyeron una experiencia significativa que sucedió en el transcurso de una actividad académica realizada en el aula universitaria. (Ver tablas 1, 3 y 5)

En relación a los elementos comunes y diferenciadores, se identificaron un total de 6 (100%) contenidos que representan a la retroalimentación que profesores y/o pares realizan en el contexto de la experiencia relatada por el estudiante entrevistado. (Ver tablas 3 y 4)

A.- Uso de la retroalimentación como ayuda académica ajustada:

En el contexto de las actividades de aprendizaje que se llevaron a cabo en un aula universitaria, se detectaron 6 contenidos (100%) en que los estudiantes recibieron retroalimentación.

Retroalimentación proporcionada por profesores:

¶74: ...el profesor me dijo que estaba malo el método que yo estaba ocupando y no...

¶97: No totalmente malo, pero la forma en que los estaba haciendo en algunas partes, estaba malo las formulas y todo. (E2)

¶54: ...me dijo que teníamos que tratar de no ser tan matemática la forma de saber hacer todos los ejercicios, sino tratar de ir más allá, o sea que cada uno pueda explicar a una persona los ejercicios, porque a nosotros nos dijo, que nosotros hacíamos todos los ejercicios, pero a la hora de explicarnos como que nos enredábamos un poco, dijo que fuéramos más allá. (E5)

¶213: E-e-eh sí, me dijo que empezara a repasar más la materia para que no me fuera a equivocar de nuevo otra vez (...) y que me aprendiera los métodos de hacer el ejercicio, que no era el mismo, que habían más. (Repasar los contenidos) (E2)

Retroalimentación proporcionada por compañeros de curso:

¶197: E-e-eh más que nada me dijeron (los compañeros de curso) que: hacía los ejercicios muy rápido, que debería hacer más lento los pasos, que a lo mejor fue eso lo que jugó en contra, que hizo que me hubiese equivocado (E2).

¶87: Que viera más los pasos a seguir, que como que tuviese como un orden en ejercicios (E5).

¶32: ...luego de que yo expuse, aunque lo que expuse no era precisamente lo que el profesor me había pedido yo (...) me recalco eso al finalizar la presentación (...) Eeh uno de los chicos que estaba ahí también evaluando, que es el presidente en el (...) él me dijo que: **“a pesar que no estaba todo correcto lo que yo decía eeh convención, tenía la facilidad de al hablar a las otras personas las podía eeh atraer”**. Y eso para mí significó mucho, porque eso también me demuestra que si puedo y si soy capaz de ser profesor al momento ya de salir. (E6)

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Análisis global: uso de la retroalimentación como ayudas académicas ajustadas.

Observamos una estrecha relación entre los actos de reconocimiento, la retroalimentación y el sentido de reconocimiento. Esta relación se encuentra mediada por la construcción de significados y la atribución de sentido realizada por el aprendiz; por lo tanto, el sentido de reconocimiento se reconstruye en la medida que el aprendiz reflexiona acerca de la retroalimentación recibida en el contexto de las experiencias universitarias que ha tenido.

La retroalimentación como ayudas académicas ajustadas, tuvo efectos en: la autoestima, la adaptación al ritmo de la carga, la manera de realizar los ejercicios, el incremento de la integración académica y el desarrollo de expectativas que favorecen la obtención de un título profesional. Por lo tanto, es relevante destacar el uso de la retroalimentación como ayuda académica ajustada, pues contribuye a la reconstrucción de la identidad de aprendiz, sobre las estrategias de estudio y favorece la permanencia en los estudios universitarios en la medida que se ajusta a las necesidades del estudiante.

Otros significativos:

De un total de 97 (100%) contenidos contabilizados en la experiencia de aprendizaje en conjunto con los elementos que configuran la identidad de aprendiz, las respuestas encontradas en la dimensión otros significativos correspondieron a 5 contenidos y representan el 5,15% del total de respuestas entregadas por los estudiantes entrevistados (Ver tablas 1, 3 y 5).

En relación a los elementos comunes y diferenciadores de la dimensión otros significativos, se identificaron un total de 4 (100%) contenidos que representan el grado de importancia que tuvo la participación de estos en la experiencia del estudiante entrevistado. Debido a las características de las experiencias universitarias estudiadas, profesores y compañeros de universidad son los que más destacan como otros significativos. Las categorías analizadas fueron: (Ver tablas 3 y 4).

A.- Familiares y amistades: relevantes para la permanencia del entrevistado.

En el contexto de las actividades de aprendizaje que se llevaron a cabo en un aula universitaria, se detectó 1 contenido (25%) en que el estudiante manifestó que uno de los motivos por lo que decidió permanecer en sus estudios se debió a que no deseaba decepcionar a personas cercanas a su círculo (familiares y amigos).

Si bien, parte importante del foco de este estudio se orientó al análisis de las acciones ejecutadas por profesores y pares, resulta inevitable ignorar algunos de los relatos que fueron dirigidos a reconocer la importancia que han tenido otros actores (familiares y amistades) sobre las decisiones y actos de un estudiante universitario.

Revisamos algunos apartados de la entrevista, con la finalidad de analizar los datos entregados por el universitario entrevistado:

Otros significativos: (E6)

¶220: Claro, porque digo más que por un deber porque si yo me salía de la carrera en algún momento en el primer semestre eeeh iba a defraudar la esperanza que tenían muchas personas en mí, entonces preferí tragarme todo eso y seguir adelante. ¶227: (Pausa larga) o sea no pensé en abandonar porque no quería defraudar a la gente, pero si eeh (...) a ver, cómo explicar esto (pausa larga) no me sentía a gusto, no me sentía conforme.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

¶231: Y la gente que tú dices que no querías defraudar, ¿Quién es esa gente? ¿Tu familia?

¶234: Familia, amigos, personas que tenían tienen puestas las esperanzas en mí, que saben y me echan para arriba. (E6)

Análisis del caso:

En la experiencia relatada por E6, la familia y los amigos cumplieron un rol que favoreció la permanencia del joven universitario, pues el estudiante entrevistado no pretendía decepcionar a estas personas. Pese a que el foco de este estudio se centró en experiencias mediadas por las interacciones entre profesores y estudiantes, pensamos que es útil detectar situaciones en que participaron otros individuos; tales como, familiares y amistades que forman parte del entorno del sujeto o caso en estudio.

B.- Profesores y compañeros de curso: brindaron apoyo académico al estudiante.

En el contexto de las actividades de aprendizaje que se llevaron a cabo en un aula universitaria, se detectaron 3 contenidos (75%) en que profesores y pares, mediante sus comentarios y ayudas académicas, brindaron apoyo académico al estudiante. El apoyo recibido fue útil para que los entrevistados se animaran a participar de manera más activa en las clases y para el incremento de la confianza en sus habilidades académicas. Revisamos algunos apartados de la entrevista, con la finalidad de analizar los datos entregados por el universitario entrevistado.

1.- Caso: Profesores como otros significativos. (E1)

¶109: Al principio me sentí mal porque el ejercicio estaba malo, lo que había hecho, pero después no porque el profe se puso a explicarme y a enseñarme en lo que me había equivocado y todo. ¶185: Por parte me dio risa porque-e-e-e ... el recordar que me fue mal, pero después al recordar que estaba el apoyo de mis compañeros y todo, el profe la forma del ejercicio... e-e-eh es bueno recordar algunas experiencias. ¶418: **quedé como más sorprendida que él (el profesor) haya llegado con la disponibilidad de que le preguntaran**, que él de partida se dio cuenta que yo necesitaba ayuda y por miedo yo no me atrevía a pedir. (E1)

Análisis del caso:

Profesores y compañeros de curso proporcionaron apoyo académico al estudiante entrevistado. El universitario destacó las ayudas académicas prestadas por el profesor, debido a que éste tuvo la disposición de ayudar en momentos en que el entrevistado no se atrevía a solicitar las ayudas académicas que necesitaba.

Si bien realizar inferencias a partir de unas pocas observaciones no es significativo desde una perspectiva estadística, pensamos que es necesario considerar el impacto que tienen las ayudas académicas que los profesores pueden entregar sobre la integración académica de sus estudiantes, en este caso, nos referimos a ayudas otorgadas en los espacios naturales, donde se desarrollan las actividades de aprendizaje y en los escenarios en que se desarrolla la vida universitaria.

Realizamos esta observación, pues muchas veces las instancias de ayudas académicas quedan reservadas para ser implementadas bajo el alero de actividades

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

especiales; por ejemplo, clases remediales, horario de atención de alumnos, ayudantías, etc. Si bien estamos de acuerdo con la utilidad que prestan este tipo de iniciativas, pensamos que se descuidan las posibilidades que nos pueden ofrecer las ayudas académicas proporcionadas en su ambiente natural, es decir, producto de las interacciones sociales y académicas que se manifiestan en el transcurso de una clase universitaria.

2.- Caso: Compañeros de curso como otros significativos. (E6)

¶241: profesor hizo todas las críticas y luego los que estaban ahí de jurado por decirlo de alguna manera eeeh dieron sus aportes, sus opiniones, y ahí el chico salió y me dijo eso (otro estudiante):

“¶32 (...) que a pesar que no estaba todo correcto, lo que yo decía eeh convencía, tenía la facilidad de al hablar a las otras personas las podía eeeh atraer, y eso para mí significó mucho porque eso también me demuestra que si puedo y si soy capaz de ser profesor al momento ya de salir”. (E6)

Análisis del caso:

De manera similar a como lo pueden realizar los profesores, los compañeros de curso y pares universitarios pueden influir en la integración social-académica y en la construcción de la identidad de aprendiz. Es por ello que además de las instancias proporcionadas por programas especiales, tales como: tutorías, mentorías, ayudantías, etc. sostenemos que es esencial prestar atención a las oportunidades de aprendizaje disponibles en el ambiente natural de los estudiantes universitarios.

En el caso presentado, las intervenciones formuladas por el par universitario tuvieron un alto impacto sobre la trayectoria del estudiante entrevistado. Si el compañero de carrera no hubiese dicho nada y el entrevistado solo se hubiera quedado con las críticas formuladas por el profesor, probablemente no hubiese logrado valorar ni desarrollar sus habilidades académicas. Por lo tanto, la intervención formulada por el par universitario fue esencial para la trayectoria del aprendiz que participó en la entrevista.

Caso N°3: los compañeros de curso pueden afectar el sentido de autoeficacia. (E4)

¶29 (...) mis compañeros: “no, pero si eso es fácil” y yo no lo entendía, entonces me costaba ma-a-a ir avanzando.

¶67: (...) me han ayudado mucho mis compañeros, los que saben más me han ayudado harto a seguir a estudiar (...) (E4)

Análisis del caso:

Rol de los compañeros: al inicio afectaron negativamente la autoeficacia del entrevistado, después sus ayudas fueron esenciales para la integración académica. Por lo tanto, los efectos que dejan los distintos tipos de interacciones pueden llegar a ser opuestos entre sí.

Análisis global: otros significativos.

Consideramos que es importante reflexionar acerca de la contribución que otros significativos pueden tener tanto en la percepción de sí mismo como aprendiz como en la integración académica; en este caso específico, la atención se centró en la participación que profesores y/o pares universitarios tuvieron en una experiencia universitaria. Hemos observado que tanto las acciones de los profesores como de los pares universitarios tienen un alto grado de significatividad en los casos estudiados.

No estamos afirmando que la participación de otros significativos, tales como: familiares, personas cercanas del barrio, etc. no sean importantes para el aprendiz; pues en las entrevistas realizadas con los estudiantes que formaron parte de la muestra de este estudio, se observó que, pese a que las preguntas estaban orientadas a situaciones relacionadas con la universidad, mientras los entrevistados relataban sus experiencias mencionaron roles cumplidos por familiares, personas del barrio, compañeros de colegio, etc.

Volviendo al análisis de los relatos relacionados con experiencias en que los profesores y/o compañeros de curso destacan como otros significativos, podemos señalar que:

La atención oportuna prestada por un profesor puede marcar la diferencia entre un estudiante que se percibe a sí mismo como una persona competente, de aquel que llega a pensar que no tiene las habilidades académicas suficientes para evitar la suspensión en algunas de sus asignaturas en curso.

Cuando el profesor está disponible para ofrecer ayudas académicas a sus estudiantes, se incrementa en estos el interés por aprender, clarificar dudas, realizar preguntas y/o intervenciones mientras se desarrolla una clase. En el caso contrario, el joven universitario puede llegar a desconfiar de sus habilidades académicas, tampoco aprovecha las oportunidades brindadas por el profesor para realizar consultas; por lo tanto, se puede quedar con las aprensiones que lo llevan a dudar de sus posibilidades de aprender los contenidos relacionados con una determinada asignatura.

Algo similar sucede con los compañeros de curso, quienes mediante sus intervenciones pueden lograr que la trayectoria de sus compañeros se modifique de manera considerable. Por ejemplo, en este apartado hemos revisado una situación en que los actos de reconocimiento realizados por un compañero de la universidad destacan como un elemento clave para que quien recibe la retroalimentación; en consecuencia, ese tipo de experiencia ayudó al estudiante a definirse como un aprendiz más

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

competente que antes, asimismo, el estudiante aludido decidió aumentar su esfuerzo, mejorar sus estrategias de estudio y confiar más en sus habilidades académicas.

Para finalizar este aparatado, presentamos una tabla que contiene extractos de los contenidos expresados por los entrevistados. Presentamos la tabla 4 y sus propiedades:

- La información contenida en las diversas entrevistas fue organizada y contabilizada.
- La organización de los contenidos se realizó con la finalidad de identificar expresiones que aludieran a las categorías que componen la identidad de aprendiz, tales como: los actos de reconocimiento, retroalimentación, sentido de reconocimiento y otros significativos.
- La contabilización de los contenidos se realizó con la finalidad de determinar y comparar la presencia de las categorías de la identidad de aprendiz tanto al interior de una experiencia específica, como al realizar la comparación entre diversas experiencias.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

TABLA N°4: Actos y sentido de reconocimiento vinculados con una actividad de aprendizaje.

E s t	5.- ACTO DE RECONOCIMIENTO:	c o n	5.1.- RETROALIMENTACIÓN:	c o n	5.2.- SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	c o n	5.3.- OTROS SIGNIFICATIVOS:	c o n	p a r
1	(1) ¶340: Él (el profesor) tuvo la disponibilidad de ayudarme y explicar todo de nuevo, como una manera de ayudarnos más.	1			(1) ¶418: ... por miedo yo no me atrevía a pedir, entonces igual valoré mucho eso, que se haya detenido y me haya explicado lo que yo no me atrevía a preguntar. (2) ¶855: (...) me atrevo más a opinar... ¶869: (...) me siento más segura, porque siento que lo que dije no estaba mal, (...)	2	(1) ¶185: ...recordar que estaba el apoyo de mis compañeros y todos, el profe (...) ¶418: quede como más sorprendida que él (el profesor) haya llegado con la disponibilidad de que le preguntaran.	1	4
2	(1) ¶105: Nos explicó el ejercicio (profesor). (2) ¶209: Me dijeron que (...) tenía la habilidad de aprenderme las cosas más que nada.	2	(1) ¶174: ...el profesor me dijo que estaba malo el método que yo estaba ocupando y no... (2) ¶197: (los compañeros de curso) ...que hacía los ejercicios muy rápido, que debería hacer más lento los pasos... (3) ¶211: ...me dijo que empezara a repasar más la materia para que no me fuera a equivocar de nuevo otra vez.	3	(1) ¶74: Eso me bajó bastante la autoestima para la carrera, (2) pero después fui aprendiendo de a poco y (...) (3) ¶217: (...) ahora (...) cuando paso a la pizarra a hacer algún ejercicio, no lo hago tan rápido como antes (...) tomo en cuenta los consejos de los profesores tanto como de mis compañeros.	3			8
3	(1) ¶217: ...una compañera me dijo –que muy bien, que se me había entendido todo claramente.	1			(1) ¶235: ...me otorgó más confianza en general.	1			2
4	(1) ¶29: Y mis compañeros: “no, pero si eso es fácil” y yo no lo entendía, entonces me costaba ma-a-a ir avanzando. (2) ¶103: ...me decían (compañeros de curso): "sigue intentándolo, que ellos me iban a apoyar, que me iban a seguir ayudando".	2			(1) ¶65: porque a mí me cuesta empezar los ejercicios (...) que me den la forma de cómo hacerlo... (2) ¶107: ... me he planteado el "qué hago aquí en la Carrera y por qué no estudie otra cosa," sabiendo que era difícil, yo sabía que era difícil, que iba a ser difícil, pero-o-o nunca pensé que tanto.	2	(1) ¶29 (...) mis compañeros: “no, pero si eso es fácil” y yo no lo entendía, entonces me costaba ma-a-a ir avanzando. (2) ¶67: (...) me han ayudado mucho mis compañeros, los que saben más me han ayudado harto a seguir a estudiar (...)	2	6
	5.- ACTO DE RECONOCIMIENTO:	6	5.1.- RETROALIMENTACIÓN:	3	5.2.- SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	8	5.3.- OTROS SIGNIFICATIVOS:	3	20

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

TABLA N°4: Actos y sentido de reconocimiento vinculados con una actividad de aprendizaje. (Continuación)

Est	5.- ACTO DE RECONOCIMIENTO:	con	5.1.- RETROALIMENTACIÓN:	con	5.2.- SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	con	5.3.- OTROS SIGNIFICATIVOS:	con	Par
5	(1) ¶17: ...y el profesor me felicitó por (...) mini presentación (...) igual me felicitó por tener la mejor nota y cosas así. (2) ¶27: Mis compañeros empezaron hacer preguntas y fue una clase más dinámica.	2	(1) ¶54: ...me dijo que teníamos que tratar de no ser tan matemática la forma de saber hacer todos los ejercicios (...) que cada uno pueda explicar a una persona los ejercicios (Profesor). (2) ¶87: Que viera más los pasos a seguir...	2	(1) ¶69: ...poder crecer un poco (...) nos ayudó para las demás presentaciones (...) nos ayudó un poco más en la confianza, en la seguridad; (2) ¶73: ... apoyar en distintas clases y preguntar dudas.	2			6
6	(1) ¶289: ...yo sonaba convincente, (...) lograba atraer la atención de las personas y algún momento lograba convencerlo. (Un compañero universitario valora el desempeño de E6). (2) Gestos, comentarios emitidos por el profesor que indican que no todo está correcto...	2	(1) ¶32: ...él (par universitario) me dijo que a pesar que no estaba todo correcto, lo que yo decía eeh convenía, tenía la facilidad de al hablar a las otras personas las podía eeah atraer. (2) Comentarios y actos realizados por el profesor, estaban orientados a realizar una crítica, el entrevistado otorgó mayor importancia a las intervenciones de su compañero.	2	(1) ¶32: ...para mí significó mucho (...) me demuestra que si puedo y si soy capaz de ser profesor (...) ¶88: Si, como que me dio a entender que servía para lo que estaba estudiando. (2) ¶345: ...cambios en la motivación para poder hacer las cosas (...) intento hacer las cosas lo mejor que pueda, poniendo mucho más empeño, mucho más esfuerzo (...)	2	(1) ¶227: ...no pensé en abandonar porque no quería defraudar a la gente. ¶234: Familia, amigos, personas que tenían tienen puestas las esperanzas en mí... (2) Compañeros de curso, en especial el par universitario que valoró el desempeño de E6, fue esencial para la reconstrucción de la identidad de aprendiz.	2	8
7	(1) ¶216: ...el profe, igual como que nos felicitó a las que fotocopiábamos el libro y lo teníamos ahí, entonces el profe pasaba la materia y yo ya me lo sabía...	1			(1) ¶217: Después ya como yo entendía, era más fácil lo que el profe decía...	1			2
	5.- ACTO DE RECONOCIMIENTO:	6	5.1.- RETROALIMENTACIÓN:	3	5.2.- SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	8	5.3.- OTROS SIGNIFICATIVOS:	3	20
		5		4		5		2	16
	11, 34 %	11	7,21%	7	13,4%	13	5,15%	5	36

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Apartado III: Sentimientos y percepción de sí mismo vinculados con una actividad de aprendizaje. Análisis global.

Presentamos el análisis de contenido y temático de las dimensiones: (1) sentimientos vinculados a la experiencia de aprendizaje, (2) percepción de sí mismo como aprendiz y (3) actos de reconocimiento orientados a las acciones de un par y/o profesor.

En el cuerpo de este apartado, se encuentra un cuadro resumen en que se expone la contabilización de los contenidos organizados en cada una de las categorías señaladas, y un resumen con las principales categorías y contenidos encontrados en el análisis de los datos. (Ver tabla 5)

Luego se expone el análisis temático de cada una de las dimensiones seleccionadas en la tabla 5, incluye extractos de las entrevistas y un análisis detallado de las categorías que configuran la identidad de aprendiz.

El apartado finaliza con la presentación de una segunda tabla en la que se exponen de manera organizada las categorías de la identidad de aprendiz consideradas para este capítulo, organización enriquecida mediante la selección de segmentos de cada una de las entrevistas. Además, se muestra la contabilización de cada una de las categorías, esto permite analizar la presencia de los elementos que configuran la identidad de aprendiz. (Ver tabla 6)

TABLA N°5: Sentimientos y percepción de sí mismo vinculados con una actividad de aprendizaje (Análisis global).

E	6.- SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP. DE APREND. :	c	7.- PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ:	c	8.- ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR:	c	P
s	Porcentaje de contenidos observados: 10,30 % del total de contenidos contabilizados.	1	Porcentaje de contenidos observados: 14,43 % del total de contenidos contabilizados.	1	Porcentaje de contenidos observados: 5,15 % del total de contenidos contabilizados.	5	a
t	A.- De sentimientos negativos a positivos en el transcurso de la experiencia académica: 4 (57,14%) B.- Sentimientos negativos asociados a una experiencia académica, sus efectos sobre la percepción acerca de sí mismo como aprendiz: 2 (28,57%) C.- Sentimientos positivos asociados a una experiencia académica, sus efectos sobre el aumento de la autoconfianza: 1 (14,28%)	7	A.- Aumento de la confianza en sí mismo: 4 (57,14%) B.- Relación entre sentimientos negativos y la percepción de sí mismo como aprendiz: 2 (28,57%) Más competente – menos competente C.- Sentimientos positivos asociados a una experiencia académica: 1 (14,28%)	7	A.- Ayudas académicas proporcionadas tanto por profesores como los pares universitarios: 4 (80%) B.- La cercanía con el profesor; vinculada con buenas relaciones con sus estudiantes, la mayor participación de estos y el aumento de la autoconfianza: 1 (20%)	5	r

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

En este apartado se muestra el análisis de contenido y temático de las dimensiones: (6) sentimientos vinculados a la experiencia académica, (7) percepción de sí mismo como aprendiz y (8) Reconocimiento orientado a las actuaciones de los profesores y/o compañeros de curso. (Ver tabla 5)

6.- Sentimientos vinculados a la experiencia de aprendizaje (Ver tabla 5)

De un total de 97 (100%) contenidos contabilizados en la experiencia de aprendizaje en conjunto con los elementos que configuran la identidad de aprendiz, las respuestas encontradas en la dimensión sentimientos vinculados a la experiencia académica correspondieron a 10 contenidos y representan un 10,30% del total de respuestas entregadas por los estudiantes entrevistados, quienes recordaron y reconstruyeron una experiencia significativa que sucedió en el transcurso de una actividad académica realizada en el aula universitaria (Ver tablas 1, 3 y 5).

En relación a los elementos comunes y diferenciadores de las dimensiones sentimientos vinculados a la experiencia académica, percepción de sí mismo como aprendiz y actos de reconocimiento orientados a las acciones de un par universitario y/o profesor, se identificó un total de: (Ver tablas 5 y 6)

- 7 contenidos que representan la evolución de los sentimientos experimentados por el estudiante entrevistado mientras reconstruye una experiencia académica.
- 7 contenidos que representan la relación observada entre los sentimientos experimentados y la percepción de sí mismo como aprendiz reconstruida por un estudiante entrevistado.
- 5 contenidos orientados a valorar las ayudas académicas que proporcionan tanto profesores como los pares universitarios.

A.- De sentimientos negativos a positivos en el transcurso de la experiencia académica.

Situaciones que tienen como elemento común el paso de sentimientos negativos a positivos. Revisamos a continuación 4 casos (57,14%) en que se observa la trayectoria de las emociones, junto a modificaciones observadas en la percepción de sí mismo como aprendiz y la participación que profesores y pares universitarios tuvieron en las experiencias relatadas por el aprendiz entrevistado (Ver tablas 5 y 6).

1.- Caso, Experiencia clave: cambio de trayectoria y sentimientos. (E1, E2, E5, E6)

1.- Caso presentado por E1:

Sentimientos asociados a la experiencia.

¶418: Eeeh si fue una experiencia que como que me... ..es que fueron como sentimientos encontrados así varios, porque de partida quede como más sorprendida que él (el profesor) haya llegado con la disponibilidad de que le preguntaran, que él de partida se dio cuenta que yo necesitaba ayuda y por miedo yo no me atrevía a pedir... (E1)

Percepción de sí mismo asociados a la experiencia.

¶478: Una, como que ya tengo más confianza en mí y como que me atrevo a aclarar mis dudas.

¶485: Si, fue como lo que más me motivó, como que me hizo tener más confianza, es decir.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

¶492: Si yo encuentro que igual, quizás sea por el contexto de la carrera, que ya tenemos que sociabilizar más, pero igual me ha cambiado, ya me hace sentirme como más segura y de opinar más. (E1)

Reconocimiento de los actos del profesor.

¶418: quede como más sorprendida que él (el profesor) haya llegado con la disponibilidad de que le preguntaran, que él de partida se dio cuenta que yo necesitaba ayuda y por miedo yo no me atrevía a pedir. ¶457: De partida lo valoro mucho, porque no cualquier profesor después que haya pasado esa materia en su clase se atreve nuevamente, o está dispuesto a explicarlo todo de nuevo.

Análisis del caso individual:

La intervención del profesor llevó al estudiante a pasar de un estado emocional marcado por el miedo a preguntar en clases a estar sorprendido por la actuación de su docente, pues éste estuvo dispuesto a proporcionar ayudas académicas, a pesar de que E1 no solicitó las ayudas pertinentes.

Las ayudas académicas recibidas llevaron a E1 a sentir mayor confianza en sus habilidades académicas y al incremento de su participación en las actividades de aprendizaje, realizadas durante la clase. Por lo tanto, la intervención del profesor fue un elemento clave, que ayuda a comprender la integración académica y la percepción de sí mismo como aprendiz reconstruida por el estudiante.

Se infiere que existe una estrecha relación entre los sentimientos y la percepción de sí mismo como aprendiz. Al inicio de la experiencia, el miedo se asoció a la disminución de la confianza en sí mismo, es por ello que E1 no se atrevía a interactuar para mejorar la comprensión de los contenidos en clase; una vez que el profesor proporcionó las ayudas académicas, pues él se percató que era necesario ofrecer una asesoría específica, E1 se sintió más seguro e incrementó su participación en clase.

2.- Caso presentado por E2:

Percepción de sí mismo como aprendiz en el transcurso de la experiencia académica.

¶74: Era una materia fácil de la media, pero a la hora de hacer el ejercicio, el profesor me dijo que estaba malo el método que yo estaba ocupando y no... eso me bajó bastante la autoestima para la carrera, pero después fui aprendiendo de a poco y... ...ahora ya le tomé el ritmo a la carrera, entiendo más la materia, mucho más que antes.

¶290: Tú antes, antes de esta experiencia ¿Qué pensabas de ti como estudiante? ¿Cómo te veías a ti misma como estudiante?

¶292: En realidad yo me veía como buena estudiante, porque en la media tenía excelente nota, entonces era como... estaba dentro de las mejores... ¶300: Y entonces me veía como buena estudiante, que como que sabía todo, pero no era así en realidad.

Sentimientos asociados a la experiencia.

¶169: Me sentí mal en principio porque el ejercicio estaba malo, y yo en la media, yo hice los mismos ejercicios y me habían quedado bien; entonces, llegar a la universidad y hacer casi los mismos ejercicios y que estén malos, me sentí mal al principio. (E2)

¶175: **¿Cómo te sentiste? Una vez que terminó esa experiencia, cuando ya te han corregido y cuando ya terminaron.**

¶177: Me sentí mejor porque-e-e-e me di cuenta que me había equivocado en algunas cosas y al aprender me fue más fácil después pasar la situación, entonces, fue más más de lata el estar ahí con mis compañeros y con el profesor explicando todo el ejercicio en sí, que el mal momento que pasé cuando me dijo que estaba malo. (E2)

Experiencia clave.

¶230: Si, porque al principio era como recién llegando a la universidad, tenía como un poco de miedo al equivocarme y todo, o que el profe me fuera a decir algo, pero ahora no porque ya me acostumbré y ahora pasar a la pizarra es más fácil y todo, mis compañeros ayudando, siempre nos ayudamos en todo, algún ejercicio, cualquier trabajo. (E2)

Análisis del caso individual:

En los momentos iniciales de la experiencia relatada, cuando el profesor criticó el método utilizado por el estudiante, E2 sintió frustración al no obtener el resultado esperado. Los sentimientos se fueron convirtiendo en positivos en la medida que recibió ayudas académicas por parte de sus profesores y compañeros de curso, pues hubo consciencia de que la situación relatada en la experiencia podía ser superada.

Las ayudas académicas proporcionadas por el profesor y los compañeros de curso van conformando la experiencia clave que ayudó a E2 a perder el miedo a equivocarse y a mejorar su integración académica. Por lo tanto, las ayudas académicas recibidas por el estudiante destacan como un elemento clave para el paso de los sentimientos negativos a los positivos.

3.- Caso presentado por E5:

Sentimientos asociados a la experiencia.

¶24: (...) **¿Cómo te sentías mientras hacías la exposición?**

¶25: Nerviosa, pero mientras pasaba y hablaba sentía confianza de que uno podía validar todo lo que uno decía.

¶27: Mis compañeros empezaron hacer preguntas y fue una clase más dinámica y como que a todos se les perdió el miedo de hablar en clases.

¶70: **Y durante esa experiencia: ¿Cómo te (...) cómo te sentiste?**

¶71: Al principio como que un poco de insegura, pero después feliz porque me había salido y todo. (E5)

Percepción de sí mismo como aprendiz en el transcurso de la experiencia académica.

¶93: En la mayor confianza en uno mismo.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

¶94: ¿Y esa mayor confianza en ti mismo en este caso que, en qué se traduce en el caso tuyo?

¶95: De tener la valentía de poder explicar a cualquier persona de un tema específico.

¶98: Ya, perfecto. ¿Y esta experiencia que tú me has descrito ha tenido un impacto sobre la, la percepción que tienes acerca de ti misma como estudiante?

¶99: Si, por lo de la seguridad de que uno estudia.

¶108: En lo que resta del año académico, en este caso, en el semestre que viene ahora; ¿cómo crees tú que va hacer tú desempeño?

¶109: Bien, ya uno ya sabe más o menos cómo son las cosas, ya no hay nervio, ya no hay nerviosismo, nada.

Experiencia clave.

¶39: Me dio más confianza, porque más adelante me empecé apoyar mucho más en clases y fuera de la sala de clases empezamos a juntarnos hacer una micro clase, a hacer repaso. ¶67: Al final de la clase le había gustado, y ahí nos dimos cuenta que podíamos juntarnos más y empezar a estudiar como grupo. (E5)

Análisis del caso individual:

Las ayudas académicas proporcionadas por profesores y/o pares son elementos que contribuyeron a que el estudiante modificara su estado emocional de negativo a positivo, también influyó en el paso de la inseguridad a la confianza en las propias habilidades académicas.

Este tipo de situaciones se asocia a experiencias clave en que observamos un cambio en la trayectoria del aprendiz, en este caso concreto, nos hemos referido a situaciones en que las ayudas recibidas favorecieron la integración académica del estudiante. También se observaron modificaciones en la percepción de sí mismo como aprendiz; queda representado mediante el aumento de la confianza en sí mismo y de la valentía, ambas cualidades le otorgaron al estudiante la seguridad que necesitaba para realizar explicaciones acerca de alguna de las temáticas de la clase ante el grupo de pares.

4.- Caso presentado por E6:

Sentimientos asociados a la experiencia.

¶137: Porque como le digo, el trabajo no era de mi agrado y me sentía (...) un poco desmotivado desde principio de año porque (...) la base que yo tuve, salí de un liceo técnico profesional hace ya un par de años, por lo que eeh mi base no era muy buena en el tema de matemáticas, pero me gustaba o sea me gusta. ¶149: Entonces la base no fue buena, y al llegar aquí habían cosas que yo no conocía y que se daban por aprendidas eeh me tiró para abajo.

¶204: ¿Cómo te sentías antes de vivir esa exposición? ¿Antes de hacer esa disertación?

¶207: (pausa larga) Como le digo, estaba muy desanimado. Yo no soy una persona que eeh proyecte muchas cosas que siento, pero si me sentía mal, me sentía desanimado porque (...) yo sentía que no podía lograrlo y la meta era muy grande.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

¶238: ¿Cómo te has sentido mientras hacían la exposición y luego cuando la terminaron?

¶241: Después de la exposición me relajé mucho, porque ya luego de terminar la exposición el profesor hizo todas las críticas y luego los que estaban ahí de jurado por decirlo de alguna manera eeeh dieron sus aportes, sus opiniones, y ahí el chico salió y me dijo eso (que su exposición la había entendido).

¶242: Entonces me (...) al terminar la clase me sentí triste por el tema de la exposición, pero al mismo tiempo eeh muy contento (pausa) porque no sé me ayudo en algo emocional, me sirvió mucho (los comentarios del par universitario). (E6)

Experiencia clave:

¶194: ¿Qué significó para ti eeh la participación de este jurado?, y específicamente de este estudiante que te hace el comentario, que te valida.

¶198: Yo creo que, si ellos no hubieran estado ahí, quizás me hubiera quedado desanimado y en este momento estaría de muy mala gana siguiendo la carrera, más que algo que yo quisiera sería como un deber. (E6)

Percepción de sí mismo como aprendiz en el transcurso de la experiencia académica.

¶250: (Pausa larga) Mmm he notado un cambio, como era antes y ahora.

¶253: Has notado un cambio. Y ¿En qué sentido notas ese cambio?

¶256: En el tema de responsabilidad más que nada. Porque antes preparaba las cosas con muy poca anticipación, como dicen de los chilenos: “hacen todo a última hora”, pero ahora me estoy preocupando más de las cosas, a lo-mejor no hago las cosas el día que nos dicen que las hagamos, pero si eeh ya las estoy haciendo con más anterioridad.

¶303: porque igual no soy una persona que tenga el autoestima muy alta entonces (...) estoy trabajando en eso. En tratar de convencerme y de darme tratar de entender que yo soy así, de que yo puedo. ¶357: porque tengo buena memoria y me confío de eso, de hecho, toda mi vida me he confiado de eso.

¶362: ¿Ha cambiado tu forma de participar en las clases?

¶365: (Pausa) si antes era muy callado en la clase en el momento de hacer preguntas cosas así. Pero ahora ya cuando tengo dudas las consulto y si no me queda claro le digo que no me quedo claro para que me resuelva la duda. ¶366: También estoy más participativo.

Análisis del caso individual:

En la experiencia universitaria recordada y relatada por E6, se describe una situación que inició con sentimientos negativos, pues el estudiante pensaba que no tenía una base académica adecuada para enfrentar el grado de exigencia de la universidad; además, al momento de relatar una experiencia situada en una actividad de aprendizaje, que consistió en una exposición ante otros compañeros de curso y de la universidad, el estudiante manifestó que se desanimó con las críticas realizadas por el profesor.

En la experiencia participó un compañero de la universidad, quien tuvo un rol de co-evaluador en conjunto con otros compañeros y el profesor. Los comentarios emitidos por el compañero de curso (co-evaluador) fueron clave para el estudiante entrevistado,

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

pues le permitió percatarse que hacía un buen trabajo, que tenía las habilidades académicas necesarias para el desarrollo de la carrera en estudio, etc. Es la intervención del par universitario la que actúa como un elemento clave, pues ayudó al estudiante universitario a cambiar la percepción de sí mismo como aprendiz y junto con ello sus sentimientos se modificaron, pasando de negativos a positivos.

Los efectos que tuvo la experiencia académica sobre la percepción de sí mismo como aprendiz se resumen en que el entrevistado se auto-describe como un estudiante más responsable, competente y participativo. Por lo tanto, en el contexto de la experiencia descrita, los actos de reconocimiento influyeron en las emociones y en la percepción de sí mismo como aprendiz definida por el estudiante universitario.

Análisis global: de sentimientos negativos a positivos en el transcurso de las experiencias universitarias.

Se observa una estrecha relación entre experiencias académicas, sentimientos experimentados mientras transcurre la experiencia y la percepción de sí mismo como aprendiz; de manera que, si el estudiante experimenta sentimientos positivos mientras participa en una actividad de aprendizaje tenderá a percibir que es más competente que antes en un área determinada. En este contexto, las ayudas académicas influyen sobre el paso de sentimientos negativos a positivos, esto se ve reflejado mediante estudiantes que pierden el miedo a cometer errores y que aumentan su participación en las actividades académicas.

Por lo tanto, las ayudas académicas que reciban los estudiantes universitarios favorecen el aumento de la confianza en sus habilidades académicas y el incremento de la integración académica. El conjunto de los elementos asociados puede generar un cambio en la trayectoria del aprendiz, en este contexto, orientado a favorecer la permanencia en los estudios universitarios.

En síntesis, que los estudiantes reciban ayudas académicas proporcionadas tanto por sus profesores como los compañeros de curso y/o universidad influirá en: la manifestación de sentimientos positivos asociados a una experiencia, el incremento en las habilidades académicas y en la confianza en sí mismo como aprendiz, que puede desarrollar un estudiante universitario.

B.- Sentimientos negativos asociados a una experiencia académica, sus efectos sobre la percepción acerca de sí mismo como aprendiz.

Situaciones que tienen como elemento común la experimentación de sentimientos negativos, según las características de la experiencia académica y la interpretación que realiza el estudiante universitario de la experiencia que ha tenido en el aula universitaria; en consecuencia, el aprendiz se puede definir como más competente o menos competente que antes. A continuación, revisamos 2 casos (28,57%) en que se analiza la relación existente entre la experiencia académica, los sentimientos y reconstrucción de la percepción de sí mismo como aprendiz (Ver tablas 5 y 6).

1.- Caso: Sentimientos negativos vinculados con la percepción de sí mismo como menos competente.

1.- Caso presentado por E4:

Sentimientos asociados a la experiencia académica:

¶43: ...al momento de que yo estudiaba para los certámenes, del certamen de repente ((venía)) un certamen, ah yo entendí todo y lo hacía y después llegar y una nota: “un 2”; entonces era como-o-o frustrante.

¶74: **Y en aquellos momentos cuando vivías esa esa situación que notabas que no entendías, ¿cómo te sentías?**

¶75: Mal po, era frustrante porque ver que uno pone todo el esfuerzo y al final no entender lo que estabai haciendo-o no era grato. (E4)

Percepción de sí mismo como aprendiz:

¶123: **Ya, entonces la visión que tienes especialmente a principio de año acerca de ti misma como estudiante: ¿Cómo sería entonces? ¿Cómo era?** ¶124: Que e-eh era buena estudiante. (E4)

¶125: **Y ser buena estudiante ¿Qué significaba?**

¶126: Que-e-e igual tenía buenas notas, que me-e que me la podía, que sabía, pero eso después fue cambiando. (E4)

¶127: **¿Qué pasó?, ¿qué fue cambiando? Ahora quiero que hables de esa parte, ¿en qué momento empezó a cambiar y de qué manera empezó a cambiar?**

¶128: Fue cambiando, a lo primero que fue pasando ya de primera, la primera materia ya yo si la entendía, porque si las había visto y fue como repasando, repasando, repasando. Pero ya en un momento comenzó a llegar materia que yo no había visto, y que no sabía que existía en fundamentos, entonces ahí me fui replanteando de que yo no sabía lo que yo creía que sabía. (E4)

¶129: **Ya, y ¿cómo empezaste a verte a ti misma como estudiante?**

¶130: Que era una mala estudiante, que no era lo que yo creía. (E4)

¶131: **¿Qué significa ser una mala estudiante para ti?**

¶132: No sé qué-e-e que no me la podía, que debería estudiar más, que era floja, que-e-e todas esas cosas. (E4)

Análisis del caso individual:

En la experiencia presentada se aprecia que una actividad de aprendizaje puede ser frustrante cuando el resultado no refleja el esfuerzo invertido. En este caso, E4 se autodefinió como un buen estudiante, con hábitos de estudio y capacidades que le permitían obtener buenas calificaciones; pero luego se fue encontrando con dificultades académicas que le han llevado a pensar que no era tan competente como pensaba al inicio del semestre. Por lo tanto, los sentimientos negativos experimentados en el transcurso de un conjunto de experiencias de aprendizaje (relacionadas entre sí) influyeron en la percepción de sí mismo como aprendiz.

2.- Caso: Sentimientos negativos vinculados con la percepción de sí mismo como más competente.

2.- Caso presentado por E7:

Sentimientos.

¶1202: De hecho, las primeras clases me sentí frustrada, luego cuando dije ya voy a tratar de buscar otras soluciones, porque de hecho busqué en internet videos, pero no habían muchos. (E7)

Aprendizaje obtenido producto de la experiencia universitaria.

¶128: Que no me puedo quedar con lo que pase el profesor solamente, que tengo que buscar otros medios para poder entender.

¶252: De hecho, es como buscar otros medios de información, además porque uno siempre busca en internet o sitios así cuando necesita, pero libros nada, en cambio en algunos libros si salen muchos ejemplos. (E7)

Sentido de reconocimiento / percepción de sí mismo.

¶217: Después ya como yo entendía, era más fácil lo que el profe decía, igual en varios ejemplos habían como congruencias y habían discusiones finalmente todo el curso. (E7)

Análisis del caso individual:

En este caso específico, el estudiante siente frustración al no lograr entender las explicaciones proporcionadas por el profesor mientras desarrolla una clase, situación que le lleva a la búsqueda de alternativas para aprender, en especial al uso de libros. Decisión que fue favorable para el estudiante, pues mediante el uso de los libros comienza a ser consciente del aprendizaje de los contenidos de la clase.

Producto de las estrategias de aprendizaje utilizadas, el desempeño logrado y el reconocimiento emitido por el profesor, el estudiante se define como un aprendiz más competente que antes. Por lo tanto, la frustración asociada a las dificultades para aprender los contenidos de la clase puede influir en la búsqueda de ayudas académicas y nuevas estrategias de estudio que, finalmente, influyen en la consecución de las metas del estudiante.

Análisis global: Sentimientos negativos asociados a una experiencia académica, sus efectos sobre la percepción acerca de sí mismo como aprendiz.

Hemos encontrado que los sentimientos negativos asociados a una experiencia académica tienen efectos sobre la percepción acerca de sí mismo reconstruida por el aprendiz. Los efectos sobre la percepción acerca de sí mismo pueden estar orientados tanto a autodefinirse como menos competente que antes o, por el contrario, el aprendiz al buscar y recibir ayudas académicas llega a autodefinirse como más competente. En ambos casos, el punto de inicio estuvo en una experiencia de aprendizaje y en los sentimientos asociados a la experiencia académica.

C.- Sentimientos positivos asociados a una experiencia académica, sus efectos sobre el aumento de la autoconfianza.

Se presenta y analiza una experiencia académica, mediante la presentación de 1 caso (14,28%) en el que se puede apreciar la relación que existe entre la experiencia académica y los sentimientos asociados, en este caso positivos, y cómo influyen estos elementos en el aumento de la autoconfianza experimentada por el aprendiz. Además, se analiza la contribución del profesor sobre los logros del estudiante (Ver tablas 5 y 6).

1.- Caso: Control emocional mientras se desarrollaba una actividad académica. (E3)

Sentimientos.

¶185: A lo largo de la exposición, como decía, me fui controlando también, y ahí pude exponer de manera libre, completa, como se debe.

¶188: Ya, ¿pero ahí tus emociones también fueron cambiando?

¶191: Si, porque tuve mayor confianza, me pude controlar, controlar el nerviosismo y así poder exponer bien.

Percepción de sí mismo.

¶279: (...) me dio mayor confianza, a mí a principio de año me costaba hablar en público eeh, era más complicado en desarrollarme, poder exponer de manera más clara que me entendieran, porque como era un lugar desconocido, gente desconocida, me costaba más desarrollar la idea que tenía. Pero con el tiempo lo logré y ahora puedo exponer de manera más clara. (E3)

Reconocimiento dirigido al profesor.

¶368: ¿Cómo era la interacción con tu profesor en este caso?

¶371: Eeh buena, si, él era un profesor bastante cercano con el curso, tenía siempre buena relación con nosotros, eran unas clases muy participativas.

Análisis del caso individual / global:

De manera similar a las situaciones anteriores (que fueron presentadas y analizadas), observamos que la experiencia académica y los sentimientos asociados a ésta influyeron sobre la percepción de sí mismo como aprendiz. A diferencia de los casos anteriores, en la experiencia relatada por E3, la atención se centró en los sentimientos positivos que se fueron generando en el transcurso de la experiencia; todo esto llevó al estudiante a sentir mayor confianza en sí mismo junto con la percepción de que lograba un trabajo académico de mayor calidad.

Además, en la experiencia se destacó la cercanía del profesor, esto facilitó una buena relación con los estudiantes y el logro de clases más participativas. El conjunto de los aportes generados por el profesor también influyeron sobre el aumento de la autoconfianza manifestado por el estudiante.

Por lo tanto, la relación observada entre la experiencia académica, las actuaciones de los profesores, los sentimientos y la percepción de sí mismo como aprendiz tendrá un significado diferente, dependiendo de los sentimientos e interpretaciones experimentados por el estudiante universitario.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

Cuando la experiencia académica se asocia al logro de los resultados esperados, es probable que los sentimientos percibidos por el aprendiz serán positivos; también debe ser considerada la contribución realizada por el profesor, mediante sus actuaciones y disposición a ayudar a su alumnado. El conjunto de estos elementos tiende a favorecer el aumento de la confianza en sí mismo como aprendiz.

Para finalizar este apartado, presentamos una tabla que contiene extractos de los contenidos expresados por los entrevistados. Presentamos la tabla 6 y sus propiedades:

- La información contenida en las diversas entrevistas fue organizada y contabilizada.
- La organización de los contenidos se realizó con la finalidad de identificar expresiones que aludieran a las categorías que componen la identidad de aprendiz, tales como: sentimientos vinculados a la experiencia de aprendizaje, percepción de sí mismo como aprendiz y actos de reconocimiento orientados a las acciones de un par y/o profesor.
- La contabilización de los contenidos se realizó con la finalidad de determinar y comparar la presencia de las categorías de la identidad de aprendiz tanto al interior de una experiencia específica, como al realizar la comparación entre diversas experiencias.

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

TABLA N°6: Sentimientos y percepción de sí mismo vinculados con una actividad de aprendizaje.

Est	6.- SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP. DE APREND. :	c o n	7.- PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ:	c o n	8.- ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR:	c o n	P a r
1	(1) ¶418: ...sorprendida que él (el profesor) haya llegado con la disponibilidad de que le preguntaran (...) él se dio cuenta que yo necesitaba ayuda y por miedo yo no me atrevía a pedir...	1	(1) ¶478: ...tengo más confianza en mí y como que me atrevo a aclarar mis dudas. ¶492: ... me ha cambiado, ya me hace sentirme como más segura y de opinar más.	1	(1) ¶418: quedé como más sorprendida que él (el profesor) haya llegado con la disponibilidad de que le preguntaran (...) ¶457: ...no cualquier profesor (...) está dispuesto a explicarlo todo de nuevo.	1	3
2	(1) ¶169: Me sentí mal en principio porque el ejercicio estaba malo... (2) ¶177: Me sentí mejor (...) al aprender me fue más fácil después pasar la situación...	2	¶74: ...el profesor me dijo que estaba malo el método que yo estaba ocupando y no... eso me bajó bastante la autoestima para la carrera, pero después fui aprendiendo de a poco y... ..ahora ya le tomé el ritmo a la carrera, entiendo más la materia, mucho más que antes.	4			6
3	(1) ¶249: ...si, porque tuve mayor confianza, me pude controlar, controlar el nerviosismo y así poder exponer bien.	1	(1) ¶260: Ehh, me veo como una persona estudiosa, responsable. (2) ¶279: ...me dio mayor confianza (...) con el tiempo lo logre y ahora puedo exponer de manera más clara.	2	¶371: Eeh buena, si él era un profesor bastante cercano con el curso, tenía siempre buena relación con nosotros eran unas clases muy participativas.	4	7
4	(1) ¶75: (...) era frustrante, porque ver que uno pone todo el esfuerzo y al final no entender lo que estabai haciendo-o no era grato.	1	(1) ¶124: Que e-eh era buena estudiante; (2) ¶128: Fue cambiando (...) comenzó a llegar materia que yo no había visto, y que no sabía que existía en fundamentos, entonces ahí me fui replanteando de que yo no sabía lo que yo creía que sabía; (3) ¶130: Que era una mala estudiante, que no era lo que yo creía.	3			4
5	(1) ¶25: Nerviosa, pero mientras pasaba y hablaba sentía confianza de que uno podía validar todo lo que uno decía. (2) ¶71: Al principio como que un poco de insegura, pero después feliz...	2	(1) ¶93: ...mayor confianza en uno mismo; ¶95: ...valentía de poder explicar (...) tema específico...	1			3
6	(1) ¶149: ...al llegar aquí habían cosas que yo no conocía y que se daban por aprendidas (...) me tiró para abajo. ¶207: ...estaba muy desanimado (...) yo sentía que no podía lograrlo y la meta era muy grande. (2) ¶241: Después de la exposición me relajé mucho... ¶242: (...) al terminar la clase me sentí triste por el tema de la exposición, pero al mismo tiempo muy contento.	2	(1) ¶256: En el tema de responsabilidad (...) antes preparaba las cosas con muy poca anticipación (...) pero ahora (...) las estoy haciendo con más anterioridad. (2) ¶303: ...no soy una persona que tenga el autoestima muy alta (...) estoy trabajando en eso; en tratar de convencerme (...) que yo puedo. (3) ¶365: ...antes era muy callado en la clase en el momento de hacer preguntas (...) ahora ya cuando tengo dudas las consulto... ¶366: También estoy más participativo. ¶399: Haber, yo siempre he tenido la facilidad de que yo las cosas eeh las aprendía en la clase, no necesitaba repaso, me confiaba de eso.	3			5
7	(1) ¶202: De hecho, las primeras clases me sentí frustrada...	1					1
	6.- SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP. DE APREND. : 10,30%	c o n 1 0	7.- PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ: 14,43%	c o n 1 4	8.- ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR: 5,15%	c o n 5	P a r 2 9

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

TABLA N°7: Resumen análisis de contenido. Capítulo 1.

1.- Experiencia académica en aula de clases: mientras se desarrolla una actividad de aprendizaje.	c o n	2.- Motivo asociado a la experiencia.	c o n	3.- Experiencia clave.	c o n	4.- Aprendizaje.	c o n	P a r
	6		3		4		5	18
	3		2		6		3	14
Porcentaje de contenidos observados: 9.3% del total de contenidos contabilizados.	9	Porcentaje de contenidos observados: 5.2% del total de contenidos contabilizados.	5	Porcentaje de contenidos observados: 10.3% del total de contenidos contabilizados.	10	Porcentaje de contenidos observados: 8.2% del total de contenidos contabilizados.	8	32

5.- ACTO DE RECONOCIMIENTO:	6	5.1.- RETROALIMENTACIÓN:	3	5.2.- SENTIDO DE RECONOCIMIENTO:	8	5.3.- OTROS SIGNIFICATIVOS:	3	20
	5		4		5		2	16
11, 34 %	11	7,21%	7	13,4%	13	5,15%	5	36

6.- SENTIMIENTOS VINCULADOS A LA EXP. DE APREND. :	c o n	7.- PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO COMO APRENDIZ:	c o n	8.- ACTO DE RECONOCIMIENTO ORIENTADO A LAS ACCIONES DE UN PAR / PROFESOR:	c o n	Par
10,30%	10	14,43%	14	5,15%	5	29

Total: 97 contenidos representan el 100% de las respuestas analizadas.

SÍNTESIS: Identidad de Aprendiz como herramienta analítica de una experiencia académica vivenciada en el aula universitaria.

Presentamos en este capítulo el análisis de un conjunto de experiencias de aprendizaje relatadas por un grupo de ocho estudiantes que accedieron a ser entrevistados, ellos forman parte de la cohorte 2015 de la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Educación Tecnológica del Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción.

Se propone el uso de la identidad de aprendiz como herramienta analítica; por lo tanto, se expone el producto del análisis de una experiencia académica, en que se indaga acerca la intervención de los elementos que configuran la identidad de aprendiz mediados por la participación de maestros y aprendices.

En esta investigación, se consideran tanto las cualidades de la experiencia universitaria como de la experiencia de aprendizaje, fusionándose como una experiencia académica universitaria. La experiencia es utilizada como materia prima para el análisis de los elementos que configuran la identidad de aprendiz, sus conexiones con las interacciones académicas y sociales, y la integración del estudiante universitario a los diversos espacios, tanto académicos como sociales ofrecidos por su Carrera.

Una experiencia académica se puede transformar en una experiencia clave e influir en las metas del aprendiz y en los aprendizajes logrados por éste. Dependiendo de las características de la experiencia y de la interpretación realizada por el alumnado, la vivencia universitaria puede favorecer el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje, incremento de la persistencia y la confianza en las propias habilidades académicas. (Ver tablas 1 y 2)

De manera que si un estudiante, producto de sus experiencias académicas que ha tenido, llega a la conclusión de que no tiene las habilidades académicas suficientes para

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

enfrentar con éxito las tareas asociadas a las asignaturas, tiene altas probabilidades de experimentar fracaso académico. Sin embargo, la trayectoria del alumnado puede modificar su curso, dependiendo de las características de las experiencias académicas mediadas por las interacciones académicas que tenga el aprendiz, tanto con sus profesores como con sus compañeros de curso.

En este contexto, los actos de reconocimiento expresados mediante las ayudas académicas actúan como motivadores de cambio, lográndose que el aprendiz junto con aumentar la confianza en sus habilidades académicas, aumente el esfuerzo que aplica al estudiar, pregunte todo lo que sea necesario para satisfacer sus interrogantes, tenga tolerancia a la frustración ante los errores cometidos y pueda ver con optimismo sus resultados de aprendizaje.

Todos estos elementos en su conjunto favorecen la percepción de sí mismo como un aprendiz competente, incrementa la integración académica y aumentan las posibilidades de permanecer hasta completar los estudios universitarios.

Si bien todos los elementos que contribuyen a la construcción de la identidad de aprendiz ayudan a comprender cómo se construye la percepción sobre sí mismo como aprendiz (más o menos competente que antes), algunos de los elementos de la identidad de aprendiz; tales como, los actos y el sentido de reconocimiento, proporcionaron datos esenciales para esta investigación, que fueron un aporte para la comprensión de los actos realizados por otros significativos y el tipo de influencia que tienen estos elementos sobre las percepciones, decisiones y acciones adoptadas por el aprendiz. (Ver tablas 3 y 4).

De manera que en el conjunto de experiencias analizadas se ha podido constatar que existe una estrecha relación entre la experiencia académica, los actos de

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

reconocimiento realizados tanto por profesores como por compañeros de curso y el sentido de reconocimiento; este último, nos ayuda a comprender la dimensión personal que involucra la comprensión de las decisiones, estado emocional y actos realizados por el aprendiz en el contexto de una actividad de aprendizaje que se llevó a cabo en el aula universitaria.

Entre los resultados encontrados, destacamos que los actos de reconocimiento se manifestaron a través de la retroalimentación y ayudas ajustadas que proporcionaron tanto los profesores como los compañeros de la universidad, estos actores ocupan un rol relevante para la reconstrucción de la identidad de aprendiz, en la medida que son percibidos como otros significativos por el aprendiz.

Es así que encontramos algunas manifestaciones de la relación entre los actos y el sentido de reconocimiento, mediados por los siguientes elementos:

La valoración de las habilidades académicas del estudiante universitario:

Valoración que se llevó a cabo mediante actos manifestados tanto por profesores como compañeros de curso, mientras se desarrollaba una o varias actividades de aprendizaje que fueron relatadas por el aprendiz. Los actos de reconocimiento se orientaron a la valoración de algunas cualidades del aprendiz; entre ellas destacamos el reconocimiento de la capacidad para aprender, capacidad para exponer en público y desempeño logrado en actividades de aprendizaje que se llevaron a cabo en el aula universitaria.

El conjunto de situaciones ayudaron a los entrevistados a percibirse como aprendices más competentes que antes (sentido de reconocimiento). Lo anterior queda reflejado mediante actos de reconocimiento que tienen efectos sobre el desarrollo de

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

nuevas estrategias de aprendizaje, aumento de la autoconfianza y expectativas de autoeficacia.

Las experiencias académicas, mediadas por los actos realizados por otros significativos y las reflexiones personales de cada aprendiz, se asocian a la construcción de la identidad situada en el presente y en el futuro. Por lo tanto, en el momento actual el estudiante puede mejorar sus estrategias de estudio y confiar más en sus habilidades académicas; en el futuro, se puede proyectar a sí mismo como un estudiante que podrá obtener su título profesional, pues confía en sus habilidades académicas y posee vocación para la enseñanza.

Ayudas académicas proporcionadas por los profesores:

Actos de reconocimiento que realizaron los profesores mientras desarrollaron actividades de aprendizaje en el transcurso de sus clases en el aula universitaria, actos que se manifestaron mediante la entrega de retroalimentación y ayudas académicas orientadas a reforzar la participación del estudiante en una actividad de aprendizaje.

Se encontraron efectos que favorecen la adaptación de los estudiantes entrevistados al ritmo de la carrea y sus exigencias, a confiar en sus habilidades académicas que contribuyen a la realización de ejercicios en el área de las matemáticas, el incremento de la integración académica y el desarrollo de expectativas orientadas a la obtención de un título profesional.

Por lo tanto, inferimos que las ayudas proporcionadas por los profesores contribuyen al bienestar del estudiante y a la reconstrucción de la identidad de aprendiz, en este caso concreto, ayudan al estudiante a percibirse a sí mismo como un aprendiz más competente que antes. Por el contrario, los actos de reconocimiento orientados a criticar el desempeño del estudiante deben ser proporcionados con cautela, pues pueden

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

llevar al aprendiz a autodefinirse como menos competente para enfrentar una determinada tarea académica.

Al revisar los antecedentes presentados, no debe entenderse que según las características de los actos de reconocimiento se produce un efecto directo sobre el sentido de reconocimiento. La influencia observada entre los actos y el sentido de reconocimiento depende de las características de las acciones manifestadas por los otros significativos ante el aprendiz; sin embargo, la decisión definitiva depende de las interpretaciones y actos realizados por el estudiante que recibió los actos de reconocimiento.

Las decisiones e interpretaciones que llevan a cabo los estudiantes al reflexionar acerca de una experiencia académica nos permiten acercarnos a la comprensión de las características del sentido de reconocimiento (Ver tablas 5 y 6).

En este contexto, observamos una estrecha relación entre experiencias académicas, sentimientos experimentados mientras transcurre la experiencia y la percepción de sí mismo como aprendiz; de manera que, si el estudiante experimenta sentimientos positivos mientras participa en una actividad de aprendizaje tenderá a percibir que es más competente que antes en un área determinada.

Las ayudas académicas influyen sobre el paso de sentimientos negativos a positivos, esto se ve reflejado en estudiantes que pierden el miedo a cometer errores y que aumentan su participación en las actividades académicas. Asimismo, las ayudas académicas favorecen el aumento de la confianza en sus habilidades académicas y el incremento de la integración académica.

Cuando la experiencia académica se asocia al logro de los resultados esperados, es probable que los sentimientos percibidos por el aprendiz sean positivos; sin embargo,

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

no olvidemos que esto también se relaciona directamente con las contribuciones realizadas por el profesor, mediante sus actuaciones y disposición a ayudar a su alumnado.

El conjunto de estos elementos tiende a favorecer el aumento de la confianza en sí mismo como aprendiz y pueden generar un cambio en la trayectoria del estudiante, en este contexto, orientado a favorecer la permanencia en los estudios universitarios.

Por su parte, los sentimientos negativos asociados a una experiencia académica también tienen efectos sobre la percepción acerca de sí mismo reconstruida por el aprendiz. Los efectos sobre la percepción acerca de sí mismo pueden estar orientados tanto a autodefinirse como menos competente que antes o, por el contrario, el aprendiz toma la decisión de solicitar ayudas académicas; de manera que, pese a las condiciones adversas, el estudiante busca y genera las condiciones que le permiten autodefinirse como más competente.

En ambos casos, el punto de inicio estuvo en una experiencia de aprendizaje y en los sentimientos de incomodidad generados por una experiencia académica. Sin embargo, las reacciones del aprendiz resultaron ser opuestas; este tipo de situaciones nos invitan a seguir profundizando en la relación existente entre los actos y el sentido de reconocimiento.

Conclusión del capítulo: Identidad de Aprendiz como herramienta analítica de una experiencia académica vivenciada en el aula universitaria.

Hemos recopilado antecedentes que nos permiten destacar la relevancia de las actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula universitaria. Este tipo de experiencias proporcionan un espacio que nos ayuda a comprender de qué manera el aprendiz puede co-construir (mediante la interacción con profesores y pares universitarios) y reconstruir (mediante la reflexión personal) su identidad de aprendiz.

El conjunto de experiencias presentadas en este capítulo, se orientaron principalmente al incremento de la integración académica, actos de reconocimiento orientados a la valoración de las habilidades académicas de los estudiantes entrevistados y un sentido de reconocimiento en que el aprendiz, producto de las experiencias académicas que ha tenido, valora sus habilidades académicas y logra percibirse a sí mismo como un aprendiz más competente.

Por lo tanto, el análisis de las actividades académicas que se llevan a cabo en el aula universitaria es fundamental para comprender cómo se construye la identidad de aprendiz en este tipo de contextos, asimismo, para proponer lineamientos que guíen las acciones de maestros y estudiantes para favorecer la integración social y académica de los estudiantes universitarios.

Surge la necesidad de instalar espacios de reflexión en conjunto con profesores y estudiantes, que les permitan identificar situaciones y actos relevantes que sean útiles para incrementar la integración entre ellos, junto con el reconocimiento de las habilidades académicas y cualidades personales que el conjunto de estudiantes y maestros posee. En consecuencia, el constructo identidad de aprendiz potencialmente es

Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en los estudios universitarios

útil tanto para maestros como aprendices, pues les permite a ambos hacerse cargo de sus actitudes y acciones que intervienen el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

En consecuencia, la atención no debe quedar focalizada de manera exclusiva en los contenidos de la clase ni en el rendimiento alcanzado por el alumnado, además, las posibilidades de intervención no se deben reducir a actividades tutoriales en que es un experto quien propone talleres para el apoyo de estudiantes, maestros y la comunidad educativa en general. La Identidad de Aprendiz como herramienta analítica permite abordar al aprendizaje en su sentido más amplio.

Es así como cobra sentido el uso de la Identidad de Aprendiz como herramienta analítica de experiencias académicas que suceden en la universidad, pues su implementación permitiría que todos los actores de una comunidad educativa se hagan cargo tanto de sus acciones orientadas a quienes le rodean como de sus propias elecciones.