



V CLABES 2010

SEXTA CONFERENCIA
LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



IDENTIDAD DE APRENDIZ COMO HERRAMIENTA ANALÍTICA DE LAS INTERACCIONES ENTRE PROFESORES Y ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO FENOMENOLÓGICO

Línea 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono
Factores asociados al abandono: Comunicación oral

Rubén Abello, Ignasi Vila, María Victoria Pérez, Irma Lagos, Rubia Cobo y Alejandro Díaz

Universidad de Concepción – CHILE

Universidad de Barcelona – ESPAÑA

e-mail: rubenabello@udec.cl

Resumen. La finalidad del presente estudio consistió en aplicar el constructo teórico denominado identidad de aprendiz, se planteó su uso como herramienta analítica de experiencias de aprendizaje situadas en el desarrollo de una actividad académica universitaria. Como producto del análisis de una experiencia de aprendizaje, se configuró un método para visualizar las características de las interacciones sociales y académicas (entre profesores y estudiantes), sus relaciones con la identidad de aprendiz, y las intenciones de permanecer o abandonar en estudiantes universitarios. El estudio de carácter cualitativo, se realizó con el alumnado de primer año de la carrera de Pedagogía en Matemáticas y Educación Tecnológica del Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción, una universidad tradicional de Chile. Como producto del diseño y aplicación de una entrevista cualitativa, se obtuvieron datos analizados mediante la fenomenología interpretativa. Entre los resultados, destaca la reconstrucción de experiencias académicas que permiten la observación de los actos de reconocimiento, realizados por profesores y compañeros de curso en un escenario educativo; además, se pudo vincular los actos de reconocimiento con el sentido de reconocimiento, es decir, con interpretaciones que han permitido incluir en los procedimientos analíticos la construcción de significados y la atribución de sentido que llevan al aprendiz a tomar decisiones que se reflejan en su integración social, académica y la permanencia en los estudios. El constructo identidad de aprendiz puede ser aplicado en escenarios universitarios y permite sistematizar el estudio de la permanencia y el abandono universitario, con una mirada enfocada en las interacciones, actos de reconocimiento, sentido de reconocimiento y vivencias académicas que llevan al aprendiz a evaluar sus experiencias universitarias.

Palabras Clave: Permanencia, Abandono Académico, Identidad de Aprendiz, Interacciones Sociales y Académicas, Experiencias de Aprendizaje.

Introducción. Se ha propuesto el constructo identidad de aprendiz como herramienta analítica de interacciones en contextos sociales y académicos, que llevan al joven universitario a reflexionar acerca de experiencias marcadoras que ha vivido en la universidad y los actos de reconocimiento realizados por otros significativos. Este tipo de situaciones llevan al estudiante a evaluar sus competencias como aprendiz y la integración lograda en la institución académica, lo que puede influir en su decisión de permanecer o abandonar los estudios universitarios.

Entre las líneas teóricas que dan soporte a esta investigación, uno de los más importantes es el modelo de Tinto (1975), de una amplia trayectoria en el estudio de la problemática del abandono académico. Tinto (1975, 1989, 1993, 1997, 2012) presentó un modelo explicativo de la permanencia y el abandono que considera las condiciones iniciales del estudiante; tales como sus metas y expectativas iniciales, que tendrán variaciones a medida que el alumnado interactúa tanto con sus compañeros de curso como con sus profesores en diversos escenarios de la universidad.

Han surgido diversos autores y líneas de investigación que coinciden con el modelo de Tinto, lo anterior implica que hay consenso para afirmar que las interacciones de tipo social y académicas tienen un efecto sobre la permanencia y el abandono según el tipo de dinámicas que surgen (Allen, Witt y Wheelless, 2006; Barroso, 2014; Monteiro, Almeida y Vasconcelos, 2012; Tinto, 1993, 1997, 2012).

Pese a que se reconoce la existencia de un consenso relacionado con la influencia de las interacciones sociales y académicas sobre los procesos de integración que desembocan en la permanencia o el abandono; Tinto (1993, 2012) sugiere que es necesario abordar esta problemática desde una perspectiva cualitativa que ayude a comprender, de manera más específica, las actuaciones que distintos actores de una comunidad educativa realizan. Es así que el constructo de identidad de aprendiz como herramienta analítica (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi y Coll 2011, 2015), mediante las propiedades que la componen, facilita la detección y análisis de experiencias de aprendizaje significativas para el joven universitario; además, permite detectar y analizar acciones y diálogos que profesores y compañeros de curso han realizado durante una situación específica. A continuación, se presenta una breve explicación del significado del constructo identidad de aprendiz.

La identidad de aprendiz es una herramienta para conocer la construcción de significados acerca de la persona como aprendiz en diversos contextos de aprendizaje, significados que llevan al individuo a percibirse como sujetos con una mayor o menor capacidad para aprender en determinadas situaciones (Falsafi, 2011).

La identidad de aprendiz es definida 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 (Coll, 1988; Coll, 2010). Por tanto, la utilidad que presta la identidad de aprendiz como herramienta analítica, permite ir más allá de la sola mirada a las actuaciones que profesores y estudiantes realizan en diversos espacios, este sería el foco de atención si el desarrollo de la investigación se centrara sólo en las interacciones sociales y académicas.

La identidad de aprendiz ofrece herramientas para obtener un punto de vista más cercano a las vivencias del alumnado, es decir, facilita un 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 alumnado (Falsafi y Coll, 2015). Entre los elementos centrales de la identidad de aprendiz, sus autores (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2015) destacan los actos de reconocimiento y el sentido de reconocimiento.

Los actos de reconocimiento son acciones orientadas a buscar, recibir y proporcionar reconocimiento a otros (dimensión social de la identidad de aprendiz), en un proceso recíproco e interactivo (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Coll, Onrubia y Mauri, 2008). 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. Toda experiencia que pueda generar una sensación de reconocimiento como aprendiz es un acto de reconocimiento.

Los actos de reconocimiento son descritos como procesos interpsicológicos (Vigotsky, 1979) de construcción de significados que se transfieren al plano intrapsicológico como sentido de reconocimiento (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011). Los actos de reconocimiento son una vía que

permite establecer la influencia del otro significativo sobre la construcción de la identidad de aprendiz (Campos, Aldana y Valdés, 2015).

Pueden ser detectados a través de la retroalimentación recibida durante una actividad o mediante el comportamiento que otros realizan como respuesta a una actuación. Por ejemplo, en un contexto académico, si un estudiante pide la palabra y el profesor se la otorga, estamos ante un acto de reconocimiento; las expresiones faciales que otros pueden hacer mientras un sujeto expresa una opinión de algo también pueden ser identificadas como actos de reconocimiento. Recibir valoraciones por el comportamiento, críticas y correcciones de manera constructiva o destructiva, incluso lo que en apariencia es interpretado como falta de reconocimiento (cuando el sujeto es ignorado) también es un acto de reconocimiento (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011).

El producto de los actos de reconocimiento es el sentido de reconocimiento (dimensión individual de la identidad de aprendiz); es 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 detectar 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 sentido de reconocimiento (Falsafi, 2011).

Sin embargo, tanto los actos como el sentido de reconocimiento son producto del análisis de una experiencia que una persona ha recordado y reconstruido. Por lo tanto, el tratamiento de una experiencia de aprendizaje, que destaca como unidad analítica, necesita de la utilización de la narrativa para reorganizar, revivir y reprocesar las experiencias subjetivas de actividades de aprendizaje. En consecuencia, al ser consultado un sujeto por una determinada actividad de aprendizaje, debe reconstruir y/o revivir la experiencia; por tal motivo, esta construcción de experiencias subjetivas podrá ser real o imaginada y está ligada al discurso emitido por un entrevistado (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011).

Por último, la experiencia recordada es producto de una actividad que se ha realizado. En este aspecto, destaca lo mencionado por Leontiev (1979), él sostuvo que una actividad responde a una necesidad específica o motivo. Se puede inferir que en las experiencias realizadas hay motivos de base, por ejemplo, la responsabilidad lleva a un estudiante a persistir en sus actividades pese a que es consciente que no tiene una buena base académica; asimismo, el esfuerzo invertido se puede ver favorecido por el reconocimiento otorgado por los compañeros de curso que acompañan al aprendiz en una experiencia específica.

Esta investigación estuvo orientada al estudio de un grupo de estudiantes universitarios que estaban cursando su primer año de estudios. Mediante la aplicación de una entrevista semi-estructurada, los jóvenes recordaron y relataron una experiencia vivenciada en el aula universitaria, en el transcurso de una clase; una vez definida la experiencia, identificaron situaciones que les permitió valorar el impacto que tuvieron las acciones de sus docentes y compañeros(as) de curso sobre los significados construidos por el o la aprendiz acerca de sus habilidades.

Los objetivos de esta investigación fueron: detectar y analizar los elementos de la identidad de aprendiz presentes en una experiencia de aprendizaje, que se sitúa en el desarrollo de una clase universitaria. Sumado a lo anterior, analizar conexiones entre los elementos que componen la identidad de aprendiz, las interacciones sociales y académicas, y las intenciones que tiene un estudiante universitario, tanto de permanecer como de abandonar los estudios.

Método. En el marco de la metodología cualitativa, se llevó a cabo un estudio fenomenológico interpretativo (Smith, Flowers y Larkin, 2009; Willing, 2013). Se consideró pertinente este tipo de enfoque, dado el valor otorgado a la subjetividad de los datos que un grupo de informantes

entregaron (González, 2000). Además, facilitó el uso de diversas técnicas orientadas a detectar, organizar y analizar los relatos compartidos por los sujetos que han participado como informantes en la investigación.

Muestra. El universo de esta investigación correspondió a todos los y las 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 de la provincia del Biobío, estudiaron en colegios públicos y subvencionados, y son de nivel socioeconómico bajo (quintiles 1, 2 y 3). Para muchos de estos estudiantes esta universidad representa la mejor alternativa que está a su alcance para la obtención de un título profesional.

En la cohorte 2015 ingresaron 18 estudiantes, de estos quedan 12 y 2 han vuelto a ingresar a la carrera el 2016; por lo tanto, el 22,2% abandonó la carrera entre el 2015 y el 2016. Al momento de ser aplicadas las entrevistas (julio y agosto del 2015) se invitó a 14 estudiantes de la cohorte, aceptaron y entregaron su consentimiento informado 6, 2 varones y 4 mujeres; una entrevistada había abandonado una carrera previa. De los 6 entrevistados una estudiante abandonó los estudios en el transcurso del año 2015.

Procedimientos: recolección y análisis de datos. En relación a los procedimientos, se elaboró 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 realizar las entrevistas.

La entrevista fue diseñada para ser aplicada en 2 sesiones con una duración de 90 minutos en total. 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 (a modo de racimo). En síntesis, se realizó un análisis temático y de contenido que facilitó la organización e interpretación de los datos obtenidos (Smith et al., 2009; Willing, 2013).

Para los efectos de esta exposición, el énfasis estuvo puesto en el análisis de algunos elementos de la identidad de aprendiz, tales como: experiencia de aprendizaje, otros significativos (profesores y compañeros de la universidad), actos de reconocimiento, sentido de reconocimiento y el conjunto de significados personales manifestados por el estudiante mientras relataba una experiencia significativa; estos elementos fueron detectados a partir de la reconstrucción de una experiencia de aprendizaje realizada en el transcurso de una clase universitaria. Además, se analizaron las relaciones entre las experiencias relatadas por el estudiante universitario, su integración al contexto universitario, y sus intenciones de permanecer o abandonar los estudios.

Resultados. Los datos obtenidos están organizados en 3 tablas, las que contienen: los códigos utilizados, el número de aportes y cantidad de entrevistas que fueron utilizadas para el trabajo analítico. Además, se expone una selección de frases clave para el análisis de datos y se acompañan de interpretaciones que incluyen algunos elementos teóricos.

Tabla 1. Elementos de la identidad de aprendiz presentes en una experiencia significativa en el aula.

Código: <i>experaula</i> (recursos 5, referencias 19)	Descripción: Experiencia significativa en el aula.
--	---

<p>LA: ¶132: ...en una ocasión hace unos 3 o 4 meses en el primer semestre, nosotros tuvimos eeh exposiciones seminarios en un ramo llamado (****) eeh 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 convenía, 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 sí puedo y si soy capaz de ser (llegar a ser) profesor al momento ya de salir (egresar).</p>	<p>KJ: ¶7: 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 dar me a entender a mis compañeros (...) 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.</p> <p>EE: ¶75: 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.</p>
<p>Código: motexperaula (recursos 3, referencias 4)</p>	<p>Descripción: Motivo o meta asociado a la experiencia relatada.</p>
<p>LA: ¶130: Mmmm la verdad que solamente la responsabilidad en ese momento. ¶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.</p> <p>¶198: Yo creo que si ellos no hubieran estado ahí, (los compañeros de cursos superiores) 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.</p>	<p>GK: ¶51: E-e-eh seguir porque igual perder un semestre no es, no es grato e-e-eh y mi familia, yo hablé con mi familia y me dijeron que era decisión mía, que si yo quería continuar que lo hiciera, mis compañeros igual me dijeron que-e-e que tenía que seguir, que después se iba viendo e-e-em al momento el segundo semestre, porque-e-e quizás el segundo semestre me iba bien.</p>
<p>Código: aprendexperaula (recursos 5, referencias 15)</p>	<p>Descripción: Aprendizaje obtenido de una experiencia que sucede en el transcurso de una actividad formal.</p>
<p>LA: ¶358: Antes yo prácticamente no estudiaba, casi no estudiaba (...) ...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.</p>	<p>EE: ¶125: 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. ¶129: 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. ¶230: ...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.</p>

Experiencia significativa en el aula. En la tabla 1 se presenta una experiencia significativa en el aula que fue codificada como “experaula”. Esto implica que los estudiantes identificaron y relataron experiencias vividas en la sala de clases que para ellos fueron importantes; por lo tanto, producto de estas vivencias han tomado algunas decisiones relevantes para su trayectoria estudiantil. Por ejemplo, “LA” describió una actividad en que él recibe retroalimentación emitida por un compañero de la universidad; “KJ” recordó que fue felicitada por su profesor, pues resolvió un problema y luego lo explicó ante sus compañeros de curso; “EE” recuerda una situación en la que un profesor le explica que hay problemas con el método utilizado por ella.

Junto con las experiencias relatadas, fueron analizados algunos de los elementos de la identidad de aprendiz expuestos en la introducción teórica de éste artículo. Por lo tanto, la experiencia recordada y relatada por el estudiante entrevistado destaca como elemento esencial para comprender la identidad de aprendiz; la experiencia de aprendizaje es una unidad de análisis, pues de ahí se van obteniendo los datos que permiten identificar las características de los actos realizados por profesores y compañeros de la universidad -dimensión social de la identidad de aprendiz-, junto con los significados y el sentido personal atribuido por el aprendiz –dimensión individual de la identidad de aprendiz-. A continuación, se presentan los elementos de la identidad de aprendiz que fueron extraídos del análisis de la experiencia relatada, se propone una clasificación que permitió diferenciar la dimensión social e individual de la identidad de aprendiz.

Dimensión social de la identidad de aprendiz: En la experiencia de “LA” y la de “KJ” es posible ver que son destacadas las actuaciones de otros significativos, en este caso, otro estudiante que entregó retroalimentación y un profesor que refuerza el resultado obtenido al desarrollar y explicar una tarea ante el curso, en ambos casos las actuaciones tienen el efecto de valorar positivamente el desempeño de los estudiantes entrevistados. El relato de “EE” fue diferente, debido a que la retroalimentación del profesor se orientó a los fallos de la estudiante, cuyos efectos iniciales son descritos como una baja en la autoestima; sin embargo, posteriormente la estudiante menciona que comienza a ejecutar sus labores con mayor autonomía, debido a que le encuentra utilidad a la retroalimentación recibida tanto del profesor como de los demás estudiantes.

Dimensión individual de la identidad de aprendiz: En cuanto al motivo o meta asociado a la experiencia relatada, para “LA” la responsabilidad, como cualidad personal, destaca como un importante motivador, pues “LA” permanece en sus estudios y responde a sus obligaciones, en momentos en que pensaba que no tenía las habilidades idóneas para superar con éxito los desafíos académicos de la carrera. Sin embargo, en su relato deja entrever que la participación de sus compañeros de curso fue clave para su continuidad como aprendiz, estimuló sus deseos de continuar el desarrollo de sus actividades académicas.

De la experiencia también se ha podido extraer el significado construido por el aprendiz respecto a los aprendizajes obtenidos. Por ejemplo, “LA” luego de recibir la valoración positiva de su compañero, decidió incrementar sus horas de estudio y relata que comenzó a colocar más atención, lo que le permitió aprender más. De manera que un acto de reconocimiento, emitido por un par universitario, influye en una decisión que, en este caso particular, implica un mejoramiento en las estrategias de estudio.

Por último, si bien en “EE” el comentario inicial de su profesor estuvo orientado a sus errores, fue una oportunidad para que la estudiante comprendiera que podía cometerlos, también para superar el miedo a equivocarse y sacar provecho a la ayuda ofrecida por sus compañeros de curso. Sin embargo, la situación de esta entrevistada es diferente a la de los demás participantes, pues ha sido la única que ha abandonado sus estudios, aparentemente por motivos de salud.

En la tabla 2 se presentan más elementos de la identidad de aprendiz; la atención se centró en los actos de reconocimiento, el sentido de reconocimiento y las emociones asociadas a una experiencia. Estos elementos fueron extraídos de la unidad de análisis que es la experiencia de aprendizaje relatada. Por lo tanto, tanto el relato como el análisis de la experiencia vivenciada por el aprendiz son aspectos esenciales para utilizar a la identidad de aprendiz como herramienta analítica.

Tabla 2. Elementos de la identidad de aprendiz presentes en una experiencia significativa en el aula (continuación tabla 1).

Código: recoexperaula (recursos 5, referencias 17)	Descripción: Actuaciones y/o diálogos que profesores y/o pares del estudiante entrevistado realizan mientras interactúan en el transcurso de una actividad de aprendizaje.
<p>LA: ¶32: Eehh 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 eehh convencía, tenía la facilidad de al hablar a las otras personas las podía eehh atraer. ¶189: 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 eehh nadie decía nada, estaban todos muy callados, poniendo atención.</p>	<p>KJ: ¶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.</p> <p>¶27: 08:56 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.</p>
Código: sentrecaula (recursos 5, referencias 18)	Descripción: Construcción de significado y atribución de sentido que construye una persona al reflexionar acerca de una experiencia de aprendizaje.
<p>LA: ¶141: Pero luego, al escuchar este comentario de mi compañero</p>	<p>KJ: ¶69: ...nos ayudó para las demás presentaciones que hacemos para</p>

<p>eeeeh me pregunté, “bucha si tengo las capacidades, si puedo por qué no probar”... Entonces eso me dio como el empujón que necesitaba para poder seguir adelante. ¶303: (...) estoy trabajando en eso, en tratar de convencerme y de darme tratar de entender que yo soy así, de que yo puedo.</p>	<p>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.</p> <p>¶73: Si me ha hecho para crecer un poco, se me ha hecho más fácil las presentaciones, apoyar en distintas clases y preguntar dudas.</p>
---	--

Código: emoexperaula (recursos 5, referencias 17)	Descripción: Sentimientos vinculados a la experiencia de aprendizaje que ha sucedido en una actividad hecha en la sala de clases.
<p>LA: ¶149: habían cosas que yo no conocía y que se daban por aprendidas (...) me tiró para abajo. ¶207:... me sentía desanimado, porque (...) yo sentía que no podía lograrlo, que la meta era muy grande.</p> <p>¶242: (...) al terminar la clase, me sentí triste por el tema de la exposición, pero al mismo tiempo eeeh muy contento (pausa) porque no sé, me ayudó en algo emocional, pero que me sirvió mucho.</p>	<p>KJ: ¶25: (Mientras realizaba la exposición) ...nerviosa, pero mientras pasaba y hablaba sentía confianza de que uno podía validar todo lo que uno decía.</p> <p>RA: ¶26: ¿Entonces al principio te pusiste nerviosa, pero después con confianza? ¿Qué fue pasando mientras tú hacías la exposición?</p> <p>KJ: ¶27: Mis compañeros empezaron a hacer preguntas, y fue una clase más dinámica y como que a todos se les perdió el miedo de hablar en clases.</p>

Con la finalidad de facilitar la comprensión de los elementos vinculados en la construcción de la identidad de aprendiz, el análisis se focalizó en la dimensión social e individual del constructo:

Dimensión social de la identidad de aprendiz: En la tabla 2, los actos de reconocimiento fueron codificados como: “recoexperaula”. Es preciso destacar que las experiencias de reconocimiento no se encuentran aisladas, pues forman parte y provienen de una situación vivida en la sala de clases, que para los efectos de esta investigación fueron señalados en la tabla 1 mediante el código “experaula”.

Los actos de reconocimiento realizados por otros significativos, son destacados como elementos centrales para la construcción de la identidad de aprendiz. Mediante una entrevista, “LA” reconstruyó una experiencia en la que luego de realizar una exposición, en el transcurso de una clase, un compañero de universidad le manifestó que: *“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 eeeh atraer”*; en otros términos, el compañero de universidad entregó retroalimentación al entrevistado, acto que al ser interpretado por el aprendiz pasa a constituir el sentido de reconocimiento.

Dimensión individual de la identidad de aprendiz: La experiencia de reconocimiento señalada en el párrafo anterior llevó al estudiante a la construcción de significados que lo llevan a ser consciente de sus habilidades académicas y le motiva a continuar con sus labores como estudiante, esto se vio reflejado en el siguiente relato: *“me pregunté, “bucha si tengo las capacidades, si puedo por qué no probar”... entonces eso me dio como el empujón que necesitaba para poder seguir adelante”*; este es un ejemplo de sentido de reconocimiento.

El relato continuó con los sentimientos vinculados a la experiencia académica: *“al terminar la clase, me sentí triste por el tema de la exposición, pero al mismo tiempo eeeh muy contento (pausa) porque no sé, me ayudó en algo emocional, pero que me sirvió mucho”*. Por lo tanto, el acto de reconocimiento emitido por el compañero de universidad también tuvo un efecto sobre el estado emocional del joven entrevistado; de manera que “LA” se sintió contento luego de reflexionar acerca de los hechos sucedidos.

Dimensión social de la identidad de aprendiz: “KJ” destaca los actos de reconocimiento realizados por su profesor y sus compañeros de curso: *“el profesor me felicitó por poder haber hecho bien como una mini presentación, eso creo que fue lo más relevante... mis compañeros empezaron a hacer preguntas, y fue una clase más dinámica”*... En esta situación, las actuaciones del profesor tuvieron un impacto en el comportamiento de los compañeros de curso, lo que les llevó a participar más y a dinamizar la clase.

Dimensión individual de la identidad de aprendiz: *...y como que a todos se les perdió el miedo de hablar en clases... ...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. ...me ha hecho más fácil las presentaciones, apoyar en distintas clases y preguntar dudas”*. Los actos de reconocimiento

expresados en el párrafo anterior llevaron al aprendiz a confiar más en sus capacidades y a aumentar su autoeficacia, pues ahora le resulta más fácil realizar algunas actividades académicas. Por lo tanto, hay un efecto importante sobre el sentido de reconocimiento, el aprendiz se define como más seguro de sí mismo.

La experiencia de aprendizaje destacada por “KJ” permite identificar actos y sentido de reconocimiento, estos resultan fundamentales para la integración y permanencia de la estudiante entrevistada. En esta situación, los actos de reconocimiento realizados por el profesor tienen efectos sobre la confianza y seguridad del aprendiz. Además, la actuación del profesor favorece las interacciones académicas de los estudiantes, ellos ya no tienen temor de expresar su opinión en clases.

Tabla 3. Permanencia y abandono académico como producto de las experiencias universitarias.

Código: Abandono académico	Código: Abandono académico
EE: ¶313: Yo renuncié a la carrera por problemas personales (de salud), no podía asistir, entonces espero que el otro año sea mejor, porque quiero estudiar la misma carrera, entonces como ya tengo experiencia, ojalá que me sirva para el otro año.	LA: ¶661: No pensé en abandonar, pero sí me sentí muy incómodo. ¶662: Como le decía, por compromiso no he pensado en abandonar desde que entré, pero (...) eeh pero si me sentía desganado, me sentía triste desmotivado, pero ya siento que eso no (...) eso ya quedo atrás por decirlo de alguna manera.
Código: Permanencia	Código: Permanencia
LA: ¶654: Todas las experiencias positivas que he tenido hasta el momento son las que me han dado el pie para seguir en la universidad. Son las que me han dado (...) quizás no tuve una buena base en el liceo, pero si en este momento tengo una firme base emocional, una firme base eeh de autoconfianza con lo que (...) con eso ya puedo seguir y puedo afrontar todo lo que venga de aquí en adelante en lo que queda de carrera.	KJ: ¶212: ...yo elegí la carrera porque me gustaba, no porque alguien me haya obligado, o no me haya alcanzado el puntaje o cosas así... KJ: ¶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.

Ya se mencionó en los apartados anteriores que de los 6 estudiantes entrevistados 1 abandonó los estudios; sólo “EE” renunció a la carrera, aludiendo a problemas personales.

Si bien “LA” manifestó que no pensaba abandonar los estudios, en los momentos iniciales de su trayectoria como estudiante universitario, especulaba que no tenía las competencias académicas suficientes para enfrentar los desafíos de la universidad. La percepción acerca de sus capacidades se fue modificando producto de las experiencias que ha tenido en diversos contextos universitarios, en los que interactuó tanto con sus profesores como compañeros de universidad; por lo tanto, las experiencias de “LA” le llevaron a modificar los significados construidos acerca de sí mismo como aprendiz, primero como un estudiante con deficiencias, que no estaba lo suficientemente preparado para enfrentar los desafíos universitarios; posteriormente, construyó significados en los que se percibe a sí mismo como un estudiante competente.

En este artículo, sólo se ha descrito la experiencia que tuvo “LA” en el contexto de una clase universitaria. Sin embargo, a lo largo de la entrevista, el estudiante relató otras vivencias en escenarios diferentes que por ahora no serán discutidas en este documento. Por lo tanto, la experiencia académica en que “LA” recibió comentarios orientados a la validación de su trabajo, se vio reforzado por otras experiencias similares en que el estudiante recibió la valoración de algunos de sus compañeros de universidad en diversos escenarios.

Conclusiones. Se presentó una propuesta que permite sistematizar la exploración de las relaciones sociales, producto útil para profesionales de la educación interesados en el diseño de entrevistas, su implementación y el análisis de datos que permitan conocer en profundidad el significado que un estudiante universitario otorga a sus vivencias académicas. Asimismo, se ha incorporado a la identidad de aprendiz, a modo de constructo teórico, en un escenario que le permite expresar su utilidad práctica.

Se ha encontrado coherencia entre la utilización de la identidad de aprendiz como herramienta analítica (Coll y Falsafi, 2010; 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 y permanencia de los jóvenes universitarios.

De manera que la identidad de aprendiz, mediante el uso de sus propiedades, ha proporcionado evidencias que permiten sostener su utilidad para el análisis de las interacciones sociales y académicas, facilitando la detección de escenarios concretos que permiten identificar experiencias relevantes para el joven universitario, actos de reconocimiento realizados por otros significativos y el sentido de reconocimiento, que facilita el estudio de los significados construidos por el aprendiz y el sentido atribuido a la experiencia reconstruida.

Mediante los resultados obtenidos, se fundamenta la utilidad de sistematizar aproximaciones para el análisis de experiencias universitarias, comenzando con el diseño de entrevistas y estandarizando mecanismos que faciliten su análisis. De manera que, el uso de la identidad de aprendiz como herramienta analítica, permitió identificar experiencias académicas que suceden en el aula universitaria, y a partir de ahí reconstruir y detectar de manera sistematizada, interacciones de tipo social y académico que suceden entre los estudiantes, entre profesores y el alumnado.

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; 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 su impacto sobre la reconstrucción de la percepción del estudiante como aprendiz.

Con este método se pueden identificar experiencias clave para el desarrollo del estudiante universitario y proponer nuevas experiencias en que los otros significativos 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.

Los datos que derivan del conjunto de entrevistas, facilitarán la elaboración de un instrumento destinado a la evaluación del constructo “identidad del aprendiz” en grandes grupos de sujetos.

Agradecimientos

Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles (UdeC). Beca Universidad de Concepción (Chile). Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE). Universitat de Barcelona i Universitat de Girona. CONICYT BECAS CHILE 72090495. Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VRID) de la UdeC. 215.173.046-1.OIN. Este trabajo se enmarca en el proyecto FONDECYT N° 1161502 Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivo motivacionales.

Referencias Bibliográficas

- Allen, M., Witt, P. L. y 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: 10.1080/03634520500343368
- 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. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287214702987>
- 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. Recuperado de http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona, España: Graó.

- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Learner Identity- an educational and analytical tool. *Revista de Educación* (353), 211-233. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re353_08.html
- 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. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_02.pdf
- 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, Marchesi (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (Vol. 2, pp. 437-458). Madrid, España: Alianza.
- 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://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/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 (Coords.), *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. Recuperado de http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf
- González, M. (2000). *Aspectos éticos de la investigación cualitativa*. Extraído del sitio web de La Organización de Estados Americanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://www.campus-oei.org/salactsi/mgonzalez5.htm>
- Leontiev [Leontyev], 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: Sharpe. Recuperado de http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/LeontievProblemofactivity.pdf
- Monteiro, S., Almeida, L. S. y 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. Extraído de <http://josotl.indiana.edu/article/view/2022/1984>
- Smith, J., Flowers, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London, UK: SAGE.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170024?uid=3737952&uid=2129&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104035075111>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 18(71), 1-9. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition* (2ª 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
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1). 18. doi: 10.5204/intjfyhe.v2i1.119
- 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.
- Willing, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3ª ed.). New York, USA: Open University Press.