



Atenea (Concepción)

ISSN: 0718-0462

Universidad de Concepción

ABELLO R., RUBÉN; VILA M., IGNASI; PÉREZ V., MARÍA VICTORIA;
DÍAZ M., ALEJANDRO; LAGOS H., IRMA; CONTRERAS S., YASMINA
LA IDENTIDAD DE APRENDIZ COMO HERRAMIENTA ANALÍTICA
DE EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS: ESTUDIO CUALITATIVO

Atenea (Concepción), núm. 518, 2018, pp. 41-55

Universidad de Concepción

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32865413003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA IDENTIDAD DE APRENDIZ COMO HERRAMIENTA ANALÍTICA DE EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS: ESTUDIO CUALITATIVO*

LEARNER IDENTITY AS AN ANALYTICAL TOOL APPLIED TO EXPERIENCES IN HIGHER EDUCATION: A QUALITATIVE STUDY

RUBÉN ABELLO R.**, IGNASI VILA M.***, MARÍA VICTORIA PÉREZ V.****, ALEJANDRO DÍAZ M.*****, IRMA LAGOS H.*****
YASMINA CONTRERAS S.*****

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de un estudio en que se utilizó el constructo teórico denominado “identidad de aprendiz” como herramienta analítica para el estudio de las interacciones entre profesores y estudiantes mientras estos realizan una actividad de aprendizaje. Se empleó un diseño cualitativo con estudiantes universitarios de Pedagogía en Matemáticas. Se concluye que el constructo “identidad de aprendiz” facilita el análisis de las propias vivencias y percepciones de cualidades como aprendiz, pudiendo emplearse como herramienta de comprensión, con una visión holística y profunda, de experiencias con personas significativas y procesos académicos que llevan al estudiante universitario a reflexionar acerca de su permanencia o abandono de los estudios universitarios.

* Este trabajo se enmarca en los proyectos FONDECYT N° 1161502 “Modelo explicativo de la permanencia y el abandono de los estudios universitarios, basado en procesos cognitivo motivacionales”; y VRID de la Universidad de Concepción 215.173.046-1.OIN “Experiencias de aprendizaje, construcción de la identidad de aprendiz y procesos adaptativos en estudiantes universitarios”. Además, surge de la tesis del primer autor, en el Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación, coordinado por la Universidad de Barcelona (España), quien cuenta con el apoyo de CONICYT Becas Chile 72090495.

** Máster en Psicología de la Educación. Escuela de Educación, Universidad de Concepción, Los Ángeles, Chile. Doctorando en Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE) de la Universidad de Barcelona (UB), España. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7299-648X>. Correo electrónico: rubenabello@udec.cl

*** Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Emérito en Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Gerona, Gerona, España. Correo electrónico: ignasi.vila@udg.edu

**** Doctora en Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Correo electrónico: marperez@udec.cl

***** Doctor en Psicología. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Correo electrónico: adiazm@udec.cl

***** Magíster en Educación, mención Currículum. Escuela de Educación, Universidad de Concepción, Los Ángeles, Chile. Correo electrónico: ilagos@udec.cl

***** Magíster en Educación, Colaboradora Académica, Departamento de Idiomas Extranjeros de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad de Concepción, Chile. Correo electrónico: ycontreras@udec.cl

PALABRAS CLAVE: Identidad de aprendiz, estudiantes universitarios, vivencias académicas, permanencia y abandono universitario, estudio cualitativo.

ABSTRACT: This article presents the results of a study in which the theoretical construct of “learner identity” was used as an analytical tool for examining interactions between professors and students during learning activities. A qualitative design was applied to university students majoring in mathematics pedagogy. This study concludes that the “learner identity” construct facilitates the analysis of students’ own experiences and attributes as learners, and can be applied as a profound, holistic tool for understanding experiences with academic processes and meaningful people that contribute to students’ reflection on their continuation or withdrawal from university programs.

KEYWORDS: Learner identity, university students, academic experience, continuation and withdrawal in higher education, qualitative research.

Recibido: 29.06.17. Aceptado: 06.10.17

LAS VIVENCIAS UNIVERSITARIAS, junto con la integración social y académica que experimentan 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, Díaz, Pérez, Almeida, Lagos, González y Strickland, 2012; Almeida, Ferreira, y Soares, 1999; Allen, Witt y Wheless, 2006; Barroso, 2014; Tinto, 1975, 1993, 1997, 2012a). Las relaciones interpersonales influyen en la adaptación de los estudiantes y son determinantes para entender tanto la permanencia como el abandono universitario (Cabrera, Bethencourt, Álvarez, y González, 2006; Himmel, 2002; MINEDUC [Ministerio de Educación de Chile], 2012; Saldaña y Barriga, 2010).

Gran parte de los estudios sobre el tema de la permanencia en las carreras universitarias son coherentes con la metodología cuantitativa (Cassiano, Cipagauta y Reyes, 2016; Castejón, Ruiz, Arriaga y Casaravilla, 2016), sin embargo, este tipo de investigaciones no ahonda en las características particulares de las situaciones y/o actuaciones que llevan a los estudiantes a una mayor o menor integración social y académica en el contexto universitario.

El ámbito de las interacciones entre profesores y estudiantes, junto con la integración social y académica, deberían ser abordados mediante un método analítico, de preferencia cualitativo, que permita profundizar en las actuaciones y reflexiones producidas por los estudiantes universitarios desde que ingresan a la universidad (Tinto, 1993, 1997, 2012b). El objetivo de

tales estudios es buscar los medios que faciliten la adaptación del alumnado a los desafíos del contexto educativo.

El constructo de identidad de aprendiz, al ser aplicado como una herramienta para conocer la construcción de significados acerca de la persona como aprendiz en diversos contextos de aprendizaje (Falsafi, 2011), podría ser utilizado como una herramienta analítica (Coll y Falsafi, 2010). Esto facilitaría la detección y el análisis de experiencias del joven universitario, en que participan profesores y/o compañeros de curso que le llevan a percibirse como sujeto con una mayor o menor capacidad para aprender (Falsafi, 2011).

Planteamos que la exploración de la identidad de aprendiz puede facilitar la comprensión de las interacciones entre profesores y aprendices, y el estudio de las experiencias estudiantiles en diversos escenarios.

Se propone el constructo identidad de aprendiz como herramienta analítica (Coll y Falsafi, 2010) de experiencias universitarias (Tinto, 2012b) en las interacciones entre profesores y estudiantes en espacios académicos y no académicos de la universidad (Tinto, 1975, 1993). Se trata de experiencias que llevan al joven universitario a reflexionar acerca de: a) experiencias clave (Valdés, Coll y Falsafi, 2016) vividas en la universidad y b) actos de reconocimiento (Saballa, Largo, Castelar y Pereira, 2015) realizados por otros que actúan como significativos (Campos, Aldana y Valdés, 2015). Este tipo de situaciones lleva al estudiante a evaluar sus habilidades académicas (Fernández, Mijares, Álvarez y León, 2015) y la integración lograda en la institución académica, lo que puede influir en su decisión de permanecer o abandonar los estudios universitarios.

IDENTIDAD DE APRENDIZ

Definida como 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 dependiendo de las interacciones con otras personas (Julio-Maturana, 2017).

Es una construcción permanente en la vida de una persona, se construyen nuevas re-significaciones (Navarrete-Cazales, 2015) en la medida en que un sujeto aprende en diversas comunidades de práctica situadas (Pérez-Taylor, 2002; Wenger, 2001), de manera que otros pueden influir en la reconstrucción de la identidad y el aprendiz puede incidir en las cons-

trucciones que los demás realizan acerca de sus propias identidades (Julio-Maturana, 2017).

La construcción de la identidad de aprendiz da énfasis a la negociación de significados producto de la experiencia 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 (Taylor, 1994; Wenger, 1988).

La construcción de la identidad de aprendiz es “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). 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), de manera que el estudiantado al interactuar con otras personas (profesores y pares universitarios) puede elaborar nuevos significados acerca de sus habilidades académicas y cualidades como aprendiz. Todo esto se vincula con la atribución de sentido, en la medida en que el individuo experimenta emociones y reflexiones personales vinculadas con cambios en la motivación y el autoconcepto (Solé, 2007).

Entre los elementos centrales de la identidad de aprendiz, los autores de este constructo (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2015) destacan los actos de reconocimiento y el sentido de reconocimiento.

El constructo o concepto “actos de reconocimiento” proviene de las teorías del reconocimiento, planteadas 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 (Salas, 2016; Taylor, 1994).

Los actos de reconocimiento (dimensión social de la identidad de aprendiz) son descritos como procesos interpsicológicos (Vygotsky, 1979) de construcción de significados que se transfieren al plano intrapsicológico (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011). Aunque los actos de reconocimiento tienden a confundirse con la retroalimentación que un profesor proporciona al estudiante luego de evaluar sus contribuciones en una tarea académica (Saballa et al., 2015), en realidad son detectados 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, también pueden ser identificadas como actos de reconocimiento (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011).

El producto de los actos de reconocimiento, el sentido de reconocimiento (dimensión individual de la identidad de aprendiz), es un sistema amplio de representaciones acerca de sí mismo como aprendiz que se construye mediante los recuerdos de experiencias previas situadas en contextos particulares (Falsafi, 2011).

Tanto los actos como el sentido de reconocimiento son visibles mediante el análisis de una experiencia que una persona ha recordado y reconstruido. En consecuencia, al ser consultado un sujeto por una determinada actividad académica, este debe reconstruir y/o revivir la experiencia universitaria; 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).

Suponemos que mediante el estudio de las experiencias universitarias encontraremos actos de reconocimiento que serán de utilidad para comprender la relación que esperamos detectar al analizar tanto los actos como el sentido de reconocimiento. Por lo tanto, la relación entre las experiencias universitarias y la utilización de la identidad de aprendiz como herramienta analítica nos proporcionará las condiciones que buscamos para analizar los procesos adaptativos experimentados por los estudiantes de la universidad.

Entre los elementos que componen la identidad de aprendiz (Coll y Falsafi (2010); Falsafi y Coll (2015); Falsafi (2011) y Valdés (2016)) se encuentran: 1) la experiencia universitaria reconstruida por el estudiante (situada en una actividad de aprendizaje), 2) los objetivos y metas asociados a la participación del estudiante en una vivencia determinada, 3) los aprendizajes alcanzados como producto de la experiencia relatada, 4) los actos de reconocimiento realizados por profesores y/o pares (otros significativos), 5) sentido de reconocimiento, 6) sentimientos vinculados a la experiencia y 7) detección de experiencias clave (compuestas por puntos de inflexión que marcan la trayectoria del estudiante).

Los objetivos de la investigación realizada consistieron en analizar: 1) los elementos de la identidad de aprendiz presentes en una experiencia de aprendizaje en un aula universitaria; 2) la participación de profesores y/o pares universitarios en la reconstrucción de la percepción del propio apren-

diz y en sus intenciones de permanecer o abandonar los estudios universitarios.

MÉTODO

Se llevó a cabo un estudio fenomenológico interpretativo (Smith, Flowers y Larkin, 2009; Willing, 2013). Se utilizaron las técnicas de análisis de contenido y temático (Boyatzis, 1998; Schreier, 2012) de manera integrada.

Participaron estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Matemáticas de una universidad que forma parte del Consejo de Rectores (CRUCH), en la Región del Biobío, Chile. En esta investigación participaron 14 estudiantes, quienes respondieron de manera voluntaria una entrevista.

ANÁLISIS DE DATOS

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas (Kvale, 2011); una vez disponibles los documentos digitalizados, el análisis consistió en leer las entrevistas, realizar anotaciones y generar códigos agrupados y jerarquizados. Mediante las técnicas de análisis de contenido se crearon códigos y categorías, que facilitaron la selección de los aspectos más relevantes que posteriormente fueron identificados como datos factibles de ser contabilizados. El análisis temático facilitó el estudio de las características de los contenidos previamente organizados y el desarrollo de las interpretaciones, que destaca como uno de los productos de la Fenomenología Interpretativa como metodología de la investigación (Smith et al., 2009; Willing, 2013).

RESULTADOS

Se expone la selección de extractos de las entrevistas aplicadas y analizadas, algunos elementos que constituyen la identidad de aprendiz e interpretaciones que surgen como producto del análisis de los datos obtenidos (ver Tablas 1 y 2).

TABLA 1. Experiencias universitarias, motivos y aprendizajes asociados a las situaciones relatadas.

Experiencias universitarias relatadas por los estudiantes	Experiencias universitarias relatadas por los estudiantes
<p>LA: ¶32: (...) 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 (...) me recalcó eso al finalizar la presentación (...) Eehuno 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 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 (llegar a ser) profesor al momento ya de salir (egresar).</p> <p>GK: ¶29: No sé, yo creo que en las clases más prácticas 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.</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 darme 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><i>NOTA. Las experiencias seleccionadas son una muestra de los relatos que los estudiantes realizaron al inicio de la entrevista. Luego los entrevistados respondieron a preguntas que permitían vincular las situaciones recordadas con los elementos que configuran la identidad de aprendiz.</i></p>
<p><i>Motivos asociados a la participación del estudiante en las actividades académicas</i></p>	<p><i>Motivos asociados a la participación del estudiante en las actividades académicas</i></p>
<p>LA: ¶130: Mmmma la verdad que solamente la responsabilidad en ese momento.</p> <p>¶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>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><i>Aprendizaje obtenido de la experiencia relatada</i></p>	<p><i>Aprendizaje obtenido de la experiencia relatada</i></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.</p> <p>¶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.</p>

En estos relatos se detectaron los componentes de la identidad de aprendiz presentes en las experiencias reconstruidas (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi y Coll, 2015; Falsafi, 2011 y Valdés, 2016); se propone una clasificación que permite diferenciar entre la dimensión social e individual del constructo (Tablas 1 y 2).

Dimensión social de la identidad de aprendiz

En las experiencias de “LA” y de “KJ” es posible analizar las actuaciones de otros significativos, en este caso, otro estudiante que entregó sus impresiones respecto al desempeño del aprendiz que relató su experiencia, y un profesor que reforzó 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 en las actividades de aprendizaje (Tabla 1).

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 (Tabla 1).

Dimensión individual de la identidad de aprendiz

En cuanto al motivo asociado a la experiencia relatada por “LA”, la responsabilidad destacó como un importante motivador, pues “LA” permanece en sus estudios y responde a sus obligaciones, en circunstancias en que pensaba que no tenía las habilidades idóneas para superar con éxito los desafíos académicos de la carrera. En su relato deja entrever que la participación de sus compañeros de curso fue clave para su permanencia, estimulando sus deseos de continuar participando en las actividades académicas (Tabla 1).

En el caso de “EE”, el comentario inicial de su profesor estuvo orientando a sus errores, fue una oportunidad para que la estudiante reflexionara y aprendiera que podía equivocarse, que era posible superar el miedo a equivocarse y sacar provecho de la ayuda ofrecida por sus compañeros de curso (Tabla 1).

En la Tabla 2 se presentan más elementos de la identidad de aprendiz vinculados con las experiencias universitarias relatadas por los estudiantes

(Tabla 1); la atención se centró en los actos de reconocimiento, el sentido de reconocimiento (reconstrucción de la percepción de sí mismo como aprendiz) y los sentimientos asociados a las experiencias (Tabla 2).

TABLA 2. Actos, sentido de reconocimiento y sentimientos asociados a la experiencia universitaria.

<i>Actos de reconocimiento identificados en las experiencias universitarias relatadas por los estudiantes universitarios</i>	<i>Actos de reconocimiento identificados en las experiencias universitarias relatadas por los estudiantes universitarios</i>
<p>LA: ¶32: 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 convencia, tenía la facilidad de al hablar a las otras personas las podía eeh atraer.</p> <p>¶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 eeh 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: 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>
<i>Sentido de reconocimiento y percepción de sí mismo como aprendiz</i>	<i>Sentido de reconocimiento y percepción de sí mismo como aprendiz</i>
<p>LA: ¶141: Pero luego, al escuchar este comentario de mi compañero 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.</p> <p>¶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>KJ: ¶ 69: ...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.</p> <p>¶73: Me ha hecho crecer un poco, se me ha hecho más fácil las presentaciones, apoyar en distintas clases y preguntar dudas.</p>
<i>Sentimientos vinculados a la experiencia relatada</i>	<i>Sentimientos vinculados a la experiencia relatada</i>
<p>LA: ¶149: habían cosas que yo no conocía y que se daban por aprendidas (...) me tiró para abajo.</p> <p>¶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 eeh muy contento (pausa) porque no sé, me ayudó en algo emocional, pero que me sirvió mucho (los actos de reconocimiento manifestados por el par universitario).</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>¶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>

Dimensión social de la identidad de aprendiz

“LA” reconstruyó una experiencia en la que luego de realizar una exposición, en el transcurso de una clase, un compañero de universidad le manifestó: “él me dijo que a pesar que no estaba todo correcto lo que yo decía eeh conviccía, tenía la facilidad de al hablar a las otras personas las podía eeh atraer”; en otros términos, el compañero de universidad realizó un acto de reconocimiento, acto que al ser interpretado por el aprendiz pasa a constituir el sentido de reconocimiento (Tabla 2).

“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 (Tabla 2).

Dimensión individual de la identidad de aprendiz

El sentido de reconocimiento llevó al estudiante (LA) a la construcción de significados que lo hacen ser consciente de sus habilidades académicas y lo motivan 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’; en consecuencia, el estudiante se percibe como más competente (Tabla 2).

El relato de LA 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 eeh, muy contento (pausa), porque no sé, me ayudó en algo emocional, pero que me sirvió mucho”. Por lo tanto, el acto de reconocimiento del compañero 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 (Tabla 2).

Los actos de reconocimiento llevaron al “KJ” a confiar más en sus capacidades y a aumentar su autoeficacia, pues ahora le resulta más fácil realizar algunas actividades académicas: “... 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*". Por lo tanto, hay un efecto importante sobre la reformulación del sentido de reconocimiento, ya que la estudiante se define como más segura de sí misma (Tabla 2).

La experiencia de aprendizaje destacada por "KJ" permite identificar actos y sentido de reconocimiento, que resultan fundamentales para la integración y permanencia en la universidad. En esta situación, los actos de reconocimiento realizados por el profesor tienen efectos sobre la confianza y seguridad de la estudiante. Además, la actuación del profesor favorece las interacciones académicas de sus estudiantes, pues ellos ya no tienen temor de expresar su opinión en clases (Tabla 2).

CONCLUSIONES

Se analizó la utilidad práctica de la identidad de aprendiz como herramienta analítica (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi y Coll, 2011, 2015) de las interacciones sociales y académicas, encontrándose que las experiencias clave, motivos, aprendizaje, actos y sentido de reconocimiento son útiles para precisar tanto las dinámicas que se generan en las experiencias entre los estudiantes y sus profesores, como las interpretaciones que llevan a los aprendices, por ejemplo, a autodefinirse como más competentes, con intenciones de permanecer y completar los estudios universitarios.

También se observó coherencia entre la utilización de los elementos que componen la identidad de aprendiz y los planteamientos de Tinto (1993, 2012b) 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 las propiedades de la identidad de aprendiz facilitan una aproximación concreta y situada a las interacciones sociales y académicas. En este escenario, se cumplió con el objetivo orientado a la detección y análisis de los componentes de la identidad de aprendiz presentes en una experiencia universitaria.

Mediante la utilización de la identidad de aprendiz como herramienta analítica (Abello, Vila, Pérez, Lagos, Espinoza y Díaz, 2016), se han obtenido evidencias que nos permiten referirnos a la utilidad del constructo para el estudio de las experiencias universitarias. Además, facilita el análisis de

los actos de reconocimiento realizados por otros significativos y el sentido de reconocimiento que forma parte de la dimensión individual de la identidad de aprendiz.

Se cumplió con el objetivo de analizar la participación que profesores y/o pares tuvieron en las experiencias recordadas, junto con su influencia sobre la reconstrucción de la identidad de aprendiz.

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 indicios 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. Puede emplearse como herramienta de comprensión, con una visión holística y profunda, de experiencias con personas significativas y procesos académicos que llevan al estudiante universitario a reflexionar acerca de su propia permanencia o abandono de los estudios universitarios.

REFERENCIAS

- Abello, R., Díaz, A., Pérez, M., Almeida, L., Lagos, I., González, J., y Strickland, Brandee. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 7-19. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200001>
- Abello, R., Vila, I., Pérez, M.V., 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. Recuperado de <http://www.revistapaideia.cl/index.php/PAIDEIA/article/view/117>
- Allen, M., Witt, P. L. y Wheless, 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
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. y Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181-207. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12080>
- 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>
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming Qualitative Data: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks: Sage.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- 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
- Cassiano, A., Cipagauta, P. y Reyes, N. (2016, noviembre). Identidad profesional como factor explicativo de la permanencia estudiantil. En *Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior*. Simposio llevado a cabo en Escuela Politécnica Nacional, Quito, Ecuador.
- Castejón, A., Ruiz, M., Arriaga, J. y Casaravilla, A. (2016, noviembre). Modelo estructural causal de la permanencia en la Universidad Politécnica de Madrid. En *Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en Educación Superior*. Simposio llevado a cabo en Escuela Politécnica Nacional, Quito, Ecuador.
- 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. (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. 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
- 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

- Fernández, M., Mijares, B., Álvarez, J. y León P. (2015). Habilidades académicas en estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(2), 361-372. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.ox?id=28041012013>
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*, 17, 91-108. Recuperado de http://www.universidadtecnologica.net/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/EducacionSuperior/desercion/1_%20DesercionE_Himmel.pdf
- 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. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5979538>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- MINEDUC (Ministerio de Educación, Chile) (2012). *Deserción en la educación superior en Chile*. Santiago, Chile: Centro de Estudios MINEDUC. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCEM9.pdf>
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 461-479. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200007&lng=es&tlang=es
- Pérez-Taylor, R. (2002). *Antropología y complejidad*. Barcelona: Gedisa.
- 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. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 32-37. Recuperado de http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf
- Salas, R. (2016). Teorías contemporáneas del reconocimiento. *Atenea*, 514, 79-93. <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. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341263078_5539.pdf
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage.
- Smith, J., Flowers, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London, UK: Sage.
- 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, Zabala (comps.), *El constructivismo en el aula* (pp. 25-45). Barcelona, España: Graó.

- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In: A. Gutman (ed.), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition* (pp. 25-74). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- 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. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition* (2^a 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. (2012a). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1). 1-8. doi: 10.5204/intjfyhe.v2i1.119
- Tinto, V. (2012b). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago, USA: The University of Chicago.
- Valdés, A. (2016) *Las experiencias clave de aprendizaje y la reconstrucción de la identidad de aprendiz*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- 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. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-153-168-184
- 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.
- Wenger, E. (1988). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York, United States of America: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Willing, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3^a ed.). New York, USA: Open University Press.