

**IDENTIDAD DE APRENDIZ COMO HERRAMIENTA  
ANALÍTICA DE EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS  
EN EL CONTEXTO DE LA PERMANENCIA  
Y EL ABANDONO: PROPUESTA TEÓRICA\***

LEARNER IDENTITY AS AN ANALYTICAL TOOL FOR UNIVERSITY  
EXPERIENCES IN THE CONTEXT OF PERMANENCE AND DROPOUT:  
THEORETICAL PROPOSAL

RUBÉN ABELLO\*\*, IGNASI VILA, M. VICTORIA PÉREZ, IRMA LAGOS,  
CRISTHIAN ESPINOZA Y ALEJANDRO DÍAZ

**Resumen**

El objetivo de este artículo es proponer el constructo identidad de aprendiz como herramienta analítica de interacciones sociales y académicas, que llevan al joven universitario a reflexionar acerca de experiencias que ha vivido en su universidad y los actos de reconocimiento realizados por profesores y pares universitarios. La propuesta teórica consiste en describir el fenómeno de la permanencia y abandono, discutir acerca de los mecanismos de construcción de la identidad de aprendiz y su vinculación con la integración social y académica. Se proponen algunos lineamientos para el uso de la identidad de aprendiz como herramienta analítica en el campo empírico. Entre las limitaciones, debido a que es un trabajo principalmente teórico, no es posible obtener conclusiones generalizables a la

\* 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”; y en el desarrollo del VRID de la UdeC 215.173.046-1.OIN “Experiencias de aprendizaje, construcción de la identidad de aprendiz y procesos adaptativos en estudiantes universitarios”.

El artículo presentado es parte de la tesis doctoral del primer autor en el Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación, coordinado por la Universidad de Barcelona (España) y el apoyo de CONICYT Becas Chile 72090495.

\*\* Universidad de Concepción, Chile. Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación: Universitat de Barcelona, España. Universitat de Girona, España. E-mail: rubenabello@udec.cl.

población universitaria; sin embargo, ofrece proyecciones tanto en el ámbito de la intervención como de la investigación cualitativa y cuantitativa.

**Palabras clave:** Permanencia, abandono académico, identidad de aprendiz, interacciones sociales y académicas, experiencias de aprendizaje.

### Abstract

The aim of this paper is to propose the learner identity construct as an analytical tool for social and academic interactions that lead university students to reflect on experiences throughout their university studies and the corresponding acts of recognition by other significant individuals (professor and other students). The theoretical proposal consists of describing the university/college dropout and permanence phenomenon, as well as discussing the construction mechanisms of learner identity and its entailment with social and academic integration. Some guidelines to use learner identity as an analytical tool in the empirical field are proposed. Among the limitations, because it is mainly theoretical work, it is not possible to obtain generalizable conclusions for university students; however, it offers projections both in the field of intervention and in qualitative and quantitative research.

**Keywords:** Permanence, university dropout, learner identity, social and academic interactions, learning experiences.

### Introducción

ENTRE LOS FACTORES que dificultan la comprensión del problema del abandono y la completación de estudios universitarios están las dispares interpretaciones de estudiantes y profesores acerca de sus causas. Mientras que el docente puede interpretar el abandono universitario como un fracaso, tendiendo a responsabilizar al alumnado por su desempeño académico, el estudiante lo puede definir como un paso para alcanzar sus metas. Es común encontrar a jóvenes universitarios que no han definido sus objetivos ni han reflexionado detenidamente acerca del currículum y las proyecciones de la carrera que han elegido, asimismo, necesitan interactuar con sus pares y maestros para resolver conflictos, realizar trabajos y generar acuerdos (Tinto, 1989).

Castejón, Ruiz, Arriaga y Casaravilla (2016) presentaron un aná-

lisis de las causas de la permanencia/abandono universitario, desarrollando un modelo estructural que incluye diversas variables, tales como: antecedentes personales, integración académica y social, compromiso, satisfacción académica, satisfacción con las normas universitarias y créditos aprobados. Entre sus resultados, el factor que más influyó fue el compromiso del estudiante, seguido por la integración del estudiante al medio universitario.

La integración del estudiante incluye la relación que establece con sus profesores y pares, la adaptación social, ambiente de convivencia y satisfacción con el ambiente social (Castejón et al., 2016). Con este antecedente se abre un espacio para centrar el estudio en esta área desde una perspectiva que permita analizar detalladamente las relaciones y/o experiencias que sostienen los estudiantes universitarios con sus profesores y compañeros de curso.

Cassiano, Cipagauta y Reyes (2016) refuerzan la afirmación anterior, pues mencionan que una de las variables que explica la permanencia y el abandono tiene relación con el proceso de adaptación que viven los estudiantes durante los primeros semestres; por lo tanto, el proceso de integración académica y social al medio universitario destaca como un conjunto de experiencias que llevarán al joven universitario a reflexionar acerca de su situación académica.

Abandonar los estudios incluye acciones y decisiones de otras personas, como profesores y autoridades universitarias, es decir, no se trata únicamente de demandas académicas, sino de la acción del conjunto de actores, lo que va configurando tanto la integración del estudiante como su decisión de abandonar los estudios (Durán y Díaz, 1990).

Al respecto, desde su teoría de integración, Tinto (1975, 1993), con los conceptos de integración académica y social, plantea que el abandono depende de las actitudes y creencias compartidas entre profesores y estudiantes. Asimismo, destaca el grado de adhesión a los requerimientos institucionales y enfatiza el rol de las experiencias sobre la configuración de la identidad del estudiante, de manera que el alumnado puede percibir que es competente en un área académica en la medida que sus creencias se sustentan en las experiencias universitarias (Tinto, 2012a).

Entre los antecedentes existentes para el estudio de la integración

social y académica, destacan los aportes desarrollados mediante la generación de instrumentos tipo encuesta. Con estos avances se puede comprender que las relaciones entre profesores y estudiantes son relevantes para el bienestar del alumnado. También han sido útiles para el estudio de algunas 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. Desde esta perspectiva, las posibilidades de adaptarse y permanecer en sus estudios universitarios dependerían principalmente de condiciones psicológicas del aprendiz (Abello, 2008; Almeida, Ferreira y Soares, 1999; Díaz, 2004; Ethington, 1990; Mckendry, Wright y Stevenson, 2014; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005).

Por su parte, las aproximaciones cualitativas revelan la necesidad de profundizar en el fenómeno de la adaptación de estudiantes universitarios y la comprensión acerca de cómo otorgan sentido a las experiencias universitarias (Márquez, Ortiz y Rendón, 2008; Tinto, 1993; Vries, León, Romero y Hernández, 2011).

El foco de atención que guía este artículo consiste en proponer una herramienta, por el momento teórica, que facilite la comprensión de las experiencias vivenciadas por los estudiantes universitarios y su vinculación con la integración de tipo social y académica. Por lo tanto, interesa investigar el rol cumplido tanto por profesores como por otros estudiantes, que se traduce en experiencias significativas que llevarán al joven universitario a la reflexión acerca del estado actual de las competencias académicas y de la integración al medio universitario, dependiendo del significado construido y el sentido otorgado por el aprendiz.

Mediante esta propuesta se introduce el constructo teórico Identidad de Aprendiz y se propone su uso como herramienta analítica (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi y Coll, 2011, 2015; Falsafi 2011) de las experiencias universitarias (Tinto, 2012a). El análisis de las situaciones lleva al joven universitario a reflexionar acerca de experiencias claves (Valdés, 2016) que ha vivido en la universidad y sobre los actos de reconocimiento realizados por otros (Campos, Aldana y Valdés, 2015). Este tipo de situaciones lleva 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.

En el artículo se revisan primero las aproximaciones a la permanencia y el abandono académico como objeto de estudio, con énfasis en las interacciones de tipo social y académica entre maestros y alumnado. Seguidamente se presentan fundamentos teóricos claves para el empleo de la identidad de aprendiz como herramienta de análisis para profundizar en las interacciones que llevan al joven universitario a reflexionar acerca de las experiencias que ha vivido en su universidad y los actos realizados por otros significativos, lo que conduce al estudiante a reflexionar acerca de sus competencias académicas, su desempeño en las tareas realizadas, vínculos e interacciones establecidos con profesores y pares, y reflexiones acerca de las posibilidades de permanecer o abandonar los estudios universitarios.

Finalmente, se presentan los pasos iniciales, a modo de propuesta, para el uso de la identidad de aprendiz como herramienta analítica de las experiencias universitarias que llevan al joven a reflexionar acerca de la integración que ha logrado en el medio universitario.

## **1. Permanencia y abandono universitario**

Se entiende el abandono universitario como la interrupción de los estudios antes de finalizarlos (Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006; Tinto, 1975). Se manifiesta cuando el aprendiz deja de participar en toda actividad académica ligada a la educación superior durante tres meses consecutivos (Bean y Eaton, 2002; Díaz, 2008; Girón y González, 2005; Tinto, 1975) de forma voluntaria o involuntaria. El abandono voluntario se entiende como renuncia motivada por una decisión personal, derivada principalmente de los intereses y decisiones del estudiante. Por otra parte, el abandono involuntario se asocia a características de la institución que obligan al estudiante a retirarse, por ejemplo, las exigencias de desempeño, aspectos financieros y otros de diversa índole (Himmel, 2002).

Por otro lado, la permanencia se refiere a la persistencia del estu-

dianter y su participación en actividades académicas hasta completar sus estudios dentro del periodo aceptado por el programa de su carrera (Almeida et al., 1999; Almeida et al., 2003; Bean y Eaton, 2002; Cabrera et al., 2006; Himmel, 2002; Mckendry et al., 2014; Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2012; Saldaña y Barriga, 2010).

El crecimiento sostenido del ingreso de estudiantes a las universidades implica el surgimiento de nuevas y variadas necesidades que en décadas previas no se consideraban importantes (González, Uribe y González, 2005; MINEDUC, 2012). Por lo tanto, se hace relevante dotar a las instituciones de educación terciaria de recursos que les permitan dar respuesta a las diversas demandas y contextos que representan al estudiantado universitario (Cabrera et al., 2006).

## **2. Interacciones sociales y académicas**

Las interacciones sociales y académicas pueden ejercer una influencia favorable sobre la integración y persistencia del estudiante universitario 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, Hines, Osterling y Wyatt, 2005; Peltier, Laden y Matranga, 1999; Tinto, 1993; Walters y McKay, 2005).

Las relaciones positivas y dinámicas entre docentes y estudiantes tienen efectos que favorecen la adaptación a los desafíos universitarios (Chickering y Gamson, 1987); asimismo, las invitaciones a participar en proyectos y los reconocimientos recibidos motivan a los estudiantes a desarrollar diversas tareas (Allen, Witt y Wheelless, 2006; Monteiro, Almeida y Vasconcelos, 2012). Este tipo de interacciones, dentro y fuera de la sala de clases, favorece el aprendizaje y la adaptación a la vida universitaria (Allen et al., 2006; Barroso, 2014; Tinto, 1993, 1997, 2012b). Por lo tanto, en la medida que el profesorado se haga cargo de motivar a sus estudiantes, considere sus opiniones acerca de la asignatura, dialogue con ellos, entre otras actuaciones, estará contribuyendo

a la permanencia universitaria (Allen et al., 2006; Barroso, 2014; Cabrera et al., 2006; Tinto, 1993, 1997, 2012b).

Por el contrario, dinámicas asociadas al aislamiento social pueden dificultar el proceso de adaptación (Barroso, 2014; Swenson, Nordstrom, y Hiestler, 2008). Una deficiente integración con pares y docentes, más frecuente en la cohorte de estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad, significa un mayor riesgo de abandono (Horn, 1998). Durante este periodo los jóvenes universitarios parecen ser más dependientes del apoyo social de profesores y compañeros (Tinto, 1989; Soares, Almeida y Guisande, 2011). En este escenario se atribuye relevancia al profesorado en la decisión de abandonar los estudios, debido a las relaciones distantes con sus alumnos, especialmente cuando los estudiantes necesitan ayuda y un trato más personalizado (Thomas, 2002).

Los antecedentes presentados ayudan a comprender que la dinámica de las interacciones sociales y académicas, traducidas en variadas experiencias de aprendizaje que surgen en la universidad, pueden favorecer o dificultar la permanencia y completación de los estudios, constituyendo un desafío la identificación de aspectos más específicos de estas interacciones.

Esta propuesta se orienta a la aplicación del constructo de identidad de aprendiz para analizar las interacciones sociales y académicas de los universitarios, considerando los contextos de educación formal e informal (Coll, 2010) en los que suceden sus experiencias de aprendizaje. A continuación se exponen algunas propiedades de la identidad de aprendiz y su vinculación con las interacciones entre profesores y estudiantes, y entre los mismos aprendices.

### **3. Identidad de aprendiz como herramienta analítica**

Buscamos una herramienta que facilite la obtención de una visión holística de contextos de aprendizaje, experiencias universitarias, actuaciones de profesores y estudiantes y la construcción de significados, junto a la atribución de sentido (Coll, 1988, 2010) que cada estudiante elabora luego de interpretar sus vivencias universitarias.

Aunque los conceptos de orientación cognitiva como la motivación, aptitudes y estilos de aprendizaje son importantes, son objetados, pues centrarían la atención en la construcción de personalidades estáticas, individuales y descontextualizadas (Hirano, 2009, Norton, 2011, 2013); esto, sin considerar que los rasgos que definen a una persona pueden ser modificados de acuerdo a las características de la experiencia vivida. Los aprendices pueden desear comprometerse con un amplio rango de interacciones sociales que tendrán, potencialmente, un impacto en la construcción de la percepción de ellos como estudiantes competentes o incompetentes.

El desarrollo de la identidad en el estudiante se produce 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 se constituye en un proceso dinámico de construcción de significados mediante las experiencias de cada individuo en su contexto universitario, generándose (co-construyéndose) identidades basadas en la dinámica de interacciones sociales y académicas (Kasworm, 2010).

La identidad se conforma en las experiencias de interacciones sociales, culturales e históricas (Hirano, 2009). La identidad de aprendiz es una conformación dinámica, cambiante en el tiempo y el espacio; 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 de clases (Norton, 2011, 2013). La identidad de aprendiz surge de hábitos, deseos, ideologías e identidades imaginadas; por tanto, es determinada por diversas ideologías y posicionada por diferentes niveles de capital social. Los aprendices se posicionan a sí mismos y son posicionados por otros en diferentes contextos (Darvin y Norton, 2015).

Hay elementos coherentes entre las propuestas presentadas, que señalan que la identidad de aprendiz se construye (1) de manera dinámica, (2) en la interacción con otras personas y (3) mediante experiencias en diversos contextos. Sin embargo, el concepto de identidad de aprendiz no es utilizado con frecuencia, tampoco se exponen mecanismos concretos que indiquen cómo se elabora y cómo intervienen otras personas en la co-construcción de la identidad.

El modelo de identidad de aprendiz (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi y Coll, 2011, 2015; Falsafi, 2011), que se propone como elemento central, entrega una visión articulada acerca de los procesos y elementos asociados a la construcción de una representación dinámica de las competencias que una persona percibe acerca de sí mismo en un determinado contexto. Los autores la definen como un tipo específico de identidad que un sujeto construye a lo largo de su trayectoria de aprendizaje.

La identidad de aprendiz ha sido definida como una herramienta analítica para conocer la construcción de significados acerca de la persona en diversos contextos de aprendizaje. Estos significados llevan al individuo a percibirse como sujeto con una mayor o menor capacidad para aprender en determinadas situaciones (Falsafi, 2011). Por lo tanto, 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, 2010). Por tanto, la utilidad que nos 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. También, ofrece una perspectiva 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).

Los significados acerca de sí mismo como aprendiz, reconstruidos por un sujeto en diversos contextos, se vinculan con experiencias de reconocimiento que provienen de las interacciones con otros. La construcción de la identidad da énfasis a la negociación de significados, producto de experiencias que tenemos como miembros de una co-

munidad. 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, 1998).

Respecto a las características de las experiencias, Aldana, Campos y Valdés (2015) se refieren a la relación de las experiencias clave de aprendizaje (Valdés, Coll y Falsafi, 2016) con la construcción de la identidad de aprendiz. Afirman que la relación mencionada sucede cuando se vincula el aprendizaje de la experiencia y su significado con cambios en el sentido de reconocimiento. Analizaron narraciones hechas por sujetos que han sido investigados, sobre situaciones en que, luego de vivir una experiencia, se han hecho conscientes de algunos aspectos de sí mismos que antes no conocían.

Aunque el discurso es un medio importante para la construcción de la identidad de aprendiz, no es el único; también son importantes las acciones no discursivas como los gestos y las posiciones físicas (lenguaje no verbal). 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, 2010; Falsafi y Coll, 2011; Falsafi, 2011). La noción de reconocimiento es identificada como un elemento esencial para la conceptualización de la construcción de la identidad. Por lo tanto, tener una identidad es tener un sentido de reconocimiento como persona (Coll y Falsafi, 2010).

La identidad de aprendiz incluye los siguientes elementos: motivos, objetivos, características de la actividad realizada, diversos tipos de experiencias y experiencias clave que ha vivenciado una persona, interferencia de otro tipo de identidades, actos realizados por otros significativos en el transcurso de una experiencia de aprendizaje, y las emociones asociadas a la experiencia. El sentido de reconocimiento queda como un elemento central de la identidad, vinculado a la construcción de significados y a la atribución de sentido que se lleva a cabo cuando un sujeto construye y reconstruye su identidad, producto de las experiencias y resultados de aprendizaje (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi y Coll, 2015; Falsafi, 2011).

### *3.1. Puntos de quiebre durante la trayectoria del aprendiz*

Una experiencia significativa puede destacar como un elemento importante en la construcción del yo aprendiz y en la decisión de permanecer o abandonar la carrera en estudio. En el presente artículo se distingue esta experiencia por medio de conceptos denominados puntos de quiebre, experiencias marcadoras y momentos críticos; aunque esto no significa que sean las únicas conceptualizaciones referidas al tema.

Punto de quiebre es un cambio de trayectoria que indica una diferenciación entre el pasado y el futuro, tiene características dialógicas y los ajustes en la actividad suceden en interacción con el contexto de aprendizaje (Yair, 2009). Las decisiones que asume el sujeto luego del punto de quiebre pueden ser una ayuda para mejorar su adaptación a la institución universitaria o para abandonarla. Los puntos de quiebre se pueden abordar mediante una entrevista referida a eventos clave en la vida, situaciones que han tenido un significado especial, personas significativas, cuestiones problemáticas que no han sido resueltas, hechos históricos en que ha participado, grupos con los que ha interactuado, instituciones con las que se ha relacionado y espacios en los que ha transcurrido su vida. El análisis de los puntos de quiebre posibilita considerar la perspectiva del actor, facilitando la reflexión, el conocimiento y la comprensión de las vivencias del sujeto investigado (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 ver 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). Identificar y analizar situaciones clave en las experiencias de aprendizaje, como los puntos de quiebre, podría resultar relevante para comprender el proceso dinámico de construcción de la identidad de aprendiz e indagar en la decisión de permanecer o abandonar los estudios universitarios.

Todas las experiencias dejan marcas, por lo tanto, las diferencias dependen de su profundidad y la presencia de rasgos distintivos. Son las impresiones globales básicas y no-procesadas resultantes de la participación en una actividad, las que constituyen una experiencia primaria, rudimentaria e indefinida, de naturaleza individual que no pueden ser compartidas en términos explícitos ni concretos, pero sus significados pueden ser compartidos (Falsafi, 2011).

El conjunto de los elementos presentados nos permite comprender que las experiencias significativas, sean vistas como puntos de quiebre o experiencias marcadoras, tendrán un efecto sobre la percepción acerca de sí mismo, generada en el aprendiz. El análisis de las experiencias significativas incluye las características del contexto de las interacciones que pueden surgir entre profesores y estudiantes. Por lo tanto, las experiencias marcadoras son elementos esenciales para conocer las vivencias de los estudiantes universitarios, y, además, permiten identificar y definir situaciones que tienen un impacto sobre la permanencia o el abandono.

### *3.2. Reconocimiento: 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 de sí mismo. Más precisamente, 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 la ausencia de este, entre otros elementos (Taylor, 1994).

Campos, Aldana y Valdés (2015) proponen una conexión entre la construcción de la identidad de aprendiz con el otro significativo. Desde la perspectiva socioconstructivista, definen al otro significativo como “aquel que a través de sus actos de reconocimiento adquirió importancia en la trayectoria de aprendizaje del sujeto, ayudándole a reconocerse como alguien más o menos capaz de aprender” (p. 12). Enfocan su atención en el profesorado como otro significativo, el que mediante sus actos de reconocimiento 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 actos de reconocimiento tienen un mayor impacto sobre la persona que los recibe; por lo tanto, son identificados como personas que han influido sobre la construcción del sentido de reconocimiento de sí mismo como aprendiz (Campos, et al., 2015).

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 ejecutarse entre los sujetos que componen un grupo; cualquier situación que pueda generar una sensación de reconocimiento como aprendiz es un acto de reconocimiento. Una forma de describirlos es como procesos interpsicológicos (Vygotsky, 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 et al., 2015). Pueden ser detectados a través de la retroalimentación recibida durante una actividad o mediante el comportamiento que otros ejecutan 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, e incluso lo que parece falta de reconocimiento (cuando el sujeto es ignorado) también constituye un acto de reconocimiento (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011).

El producto de estos actos es el sentido de reconocimiento, un sistema amplio de representaciones y 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. Estas 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).

Desarrollar herramientas que contribuyan a la detección de actos de reconocimiento y el sentido de reconocimiento servirá para comprender la dinámica de la entrega de actos de reconocimiento que ayudan al aprendiz a adaptarse y superar los desafíos universitarios. Por lo tanto, con este tipo de herramientas se puede identificar las situaciones clave para el aprendiz, los actos realizados por otros significativos y, además, favorece el entendimiento de cómo el estudiante interpreta sus vivencias universitarias que lo llevan a construir significados acerca de sus habilidades académicas. En síntesis, estamos ante un conjunto de elementos que pueden ser relevantes a la hora de optar por la permanencia o abandono de los estudios universitarios.

#### **4. Uso de la identidad de aprendiz como herramienta analítica**

En este apartado se describe una propuesta práctica, orientada al uso de la identidad de aprendiz como herramienta analítica. Como primer paso, destaca la definición teórica y la conceptualización del foco de atención o espacio en que se sitúa el trabajo de investigación. Esto ya fue abordado en los apartados anteriores. A continuación, se presentan los pasos a seguir para operacionalizar esta iniciativa:

*Elaboración de una pauta de entrevista:* que permita la reconstrucción de diversos tipos de experiencias universitarias. La pauta es elaborada considerando que el sujeto a entrevistar debe recordar situaciones que han tenido un impacto sobre la percepción de sí mismo como aprendiz. La experiencia recordada y reconstruida toma en cuenta las características de las interacciones sociales y académicas entre profesores y estudiantes.

En el ámbito de las interacciones académicas, se le solicita al sujeto entrevistado que recuerde y relate dos situaciones: la primera de ellas

consiste en una experiencia significativa que haya tenido lugar en el desarrollo de una clase; el sujeto en estudio debe recordar la actividad que se desarrollaba y las actuaciones realizadas por profesores, compañeros de curso y él mismo. La segunda refiere a una experiencia significativa en el contexto de un trabajo en equipo, donde el joven entrevistado haya participado junto a sus compañeros de curso. En ambos casos, una vez reconstruida la experiencia, el entrevistador/investigador indaga y analiza los elementos de la identidad de aprendiz, los resultados obtenidos y la integración lograda por el sujeto en su rol de estudiante universitario.

En el ámbito de las interacciones sociales, el sujeto entrevistado debe reconstruir dos experiencias: Una situación en que interactuó con alguno de sus profesores en los diversos espacios de su lugar de estudio, y otra caracterizada por haber interactuado con alguno/os de sus compañeros de universidad. Al igual que en la experiencia académica, el sujeto entrevistado debe recordar y reconstruir una experiencia significativa en que ha existido una modificación de la percepción de sí mismo como aprendiz, influyendo sobre la permanencia o abandono académico. También se exploran elementos de la identidad de aprendiz, la integración social y académica, y la intención de permanecer o abandonar los estudios.

*Tratamiento de los datos:* Una vez que la entrevista ha sido aplicada se transcribe y es leída en más de una oportunidad. Junto a esta acción se sugiere el uso de dos técnicas de análisis cualitativo: el análisis de contenido y el análisis temático. Las técnicas de análisis sirven como herramientas para identificar las experiencias significativas del estudiante y los elementos de la identidad de aprendiz asociados a la experiencia universitaria, tales como: (1) motivo o meta asociado a la experiencia, (2) aprendizaje obtenido, (3) sentimientos asociados a la experiencia, (4) participación de otros significativos, (5) actos de reconocimiento realizados por otros significativos, (6) sentido de reconocimiento y, (7) construcción de nuevos significados acerca de sí mismo como aprendiz.

El tratamiento de los datos también es útil para analizar la integración social y académica lograda por el estudiante, y sus intenciones de

permanecer o abandonar los estudios; todo esto, a partir de la experiencia universitaria recordada y reconstruida por el aprendiz. El análisis de las experiencias permitirá identificar y analizar los actos y expresiones que profesores y pares emiten en un contexto determinado.

*Presentación de los resultados:* Una vez analizados los datos proporcionados por las entrevistas, se espera conocer las características de las experiencias que llevan a los estudiantes a reflexionar con respecto a sus actuaciones y a la participación de profesores y compañeros universitarios en el proceso de aprendizaje. Además, resulta importante indicar el sentido atribuido por el aprendiz; es decir, los sentimientos y pensamientos asociados a la reconstrucción acerca de sí mismo como aprendiz, y las expectativas sobre su integración en experiencias futuras.

Así como se puede analizar un caso específico, también se podrán presentar elementos comunes y diferenciadores que conforman la identidad de aprendiz, la integración social y académica, y los significados que co-construyen un grupo de estudiantes universitarios en conjunto con el entrevistador/investigador.

Una vez que se obtengan los datos categorizados según las características que han sido descritas en este artículo, se espera construir al menos una encuesta que permita analizar los elementos ya mencionados en una muestra amplia y representativa de la universidad. Además, con los datos recogidos, será posible guiar jornadas de intervención que permitan a la universidad incrementar los mecanismos de ayuda orientados a la permanencia e integración de los estudiantes universitarios.

## **Comentarios finales**

Las interacciones sociales y académicas entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, tanto en aspectos académicos como no académicos vinculados a las vivencias universitarias del aprendiz, pueden influir en su adaptación y en la decisión de permanecer o abandonar los estudios universitarios.

Nuestra propuesta consiste en utilizar los elementos que constituyen la identidad de aprendiz, para analizar los escenarios que profesores y estudiantes experimentan mediante sus acciones. Los actos de reconocimiento realizados por otros significativos (profesores y/o pares) permiten la identificación de experiencias clave para el aprendiz. Estas vivencias tendrán un impacto sobre la autovaloración de las competencias académicas.

La exploración de la identidad de aprendiz puede facilitar la comprensión de las interacciones entre profesores y aprendices. El estudio de las experiencias estudiantiles en diversos escenarios se puede emplear como una herramienta que otorga una perspectiva holística y profunda de las interacciones. Estas interacciones contemplan personas significativas y procesos académicos que llevan al joven universitario a reflexionar acerca de la permanencia o abandono de los estudios universitarios.

Desde el punto de vista empírico, una limitación importante de esta propuesta, en su fase actual, consiste en que aún no se puede llegar a conclusiones generalizables, pues la elaboración de este constructo es principalmente de carácter teórico. A nivel metodológico, los avances se pueden evidenciar de forma cualitativa. De este modo, tanto la realización de entrevistas como la aplicación de otras técnicas cualitativas permiten realizar una apreciación de la problemática limitada a los casos en estudio. Sin embargo, esto no impide que esta temática se pueda abordar desde otros puntos de vista.

La limitación mencionada puede transformarse en un avance en la medida que esta línea de investigación continúe su curso. De esta forma, en un futuro cercano, será posible construir encuestas válidas y confiables que permitan abordar esta temática desde el paradigma cuantitativo. En este sentido, entendemos que existe continuidad entre las metodologías cualitativas y cuantitativas, por lo que esta afirmación implica que estamos frente a una perspectiva de estudio que debe continuar su desarrollo.

Destaca también la posibilidad de desarrollar programas de entrenamiento que permitan a la comunidad universitaria detectar y analizar los diversos tipos de experiencias universitarias. Con esto queremos manifestar que, además de las intervenciones tradicionales

que implican el uso de tutorías o mentorías en las que un grupo de especialistas dirigen actividades que apuntan a mejorar la integración social y académica, pensamos que todos los actores de una comunidad universitaria deberían reflexionar e identificar su participación e influencia sobre la integración y, en consecuencia, la permanencia o el abandono estudiantil.

Finalmente, introducir este tipo de prácticas sería una ayuda que permitiría profundizar las competencias que el cuerpo docente de una casa de estudios superiores debe desarrollar para fomentar la persistencia y la permanencia de los estudiantes universitarios.

En próximas publicaciones mostraremos con mayor detalle los procedimientos empíricos y los resultados obtenidos en el estudio de la identidad de aprendiz y su interdependencia con la integración social y académica. Además, se analizará la conexión existente entre estos elementos y las intenciones de permanecer o abandonar estudios del estudiante.

## Referencias

- Abello, R. (2008). *Vivencias, comportamiento académico, atribuciones causales, metas de estudio y autoconcepto en estudiantes universitarios* (Tesis de Magíster). Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- 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. Recuperado de [http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11\\_pdf/v11n2sp.pdf](http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf)
- Allen, M., Witt, P. L. y Wheeless, 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 Acadêmicas: 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>
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C.,

- Fernandes, E. M., Machado, J. C. y Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de involucramiento académico à entrada na universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia. Teoria, Investigação e Prática*, 8(1), 3-15. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12108>
- 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*, 14(5), 19-40. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287214702987>
- Bean, J. y Eaton, S. B. (2002). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73 – 89. Recuperado de <http://homepages.se.edu/native-american-center/files/2012/04/The-Psychology-Underlying-Successful-Retention-Practices.pdf>
- Benwell, B. y Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh, Reino Unido: University Press.
- 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/RELIEVE-v12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVE-v12n2_1.htm)
- Cassiano, A., Cipagauta, P. y Reyes, N. (2016). 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. Noviembre.
- Castejón, A., Ruiz, M, Arriaga, J. y Casaravilla, A. (2016). 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. Noviembre.
- 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](http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf)
- Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1987). *Seven principles for good practice in undergraduate education*. En The Center of Teaching and Learning: Division of Academic Affairs. University of North Carolina at Charlotte. Recuperado de <http://teaching.uncc.edu/learning-resources/articles-books/best-practice/education-philosophy/seven-principles>

- Chile, Ministerio de Educación (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>
- 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(1), 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](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](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.
- Darvin, R y Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistic. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. doi: 10.1017/S0267190514000191
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 279-293. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40195944>
- 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. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art04.pdf>
- 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. Recuperado de [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista74\\_S1A3ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista74_S1A3ES.pdf)

- 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](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](http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf)
- 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. Recuperado de [http://revistaeconomia.puj.edu.co/html/articulos/Numero\\_3/9.pdf](http://revistaeconomia.puj.edu.co/html/articulos/Numero_3/9.pdf)
- González, L., Uribe, D. y González, S. (2005). Estudio sobre la repitencia y la deserción en la educación superior chilena (IESALC / IESALC National Reports). Santiago: IESALC – UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001400/140087s.pdf>
- 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/tp4964b0e-1bk102/uploadImg/File/EducacionSuperior/desercion/1\\_%20DesercionE\\_Himmel.pdf](http://www.universidadtecnologica.net/tportal/portales/tp4964b0e-1bk102/uploadImg/File/EducacionSuperior/desercion/1_%20DesercionE_Himmel.pdf)
- Hirano, E. (2009). Learning difficulty and learner identity: A symbiotic relationship. *ELT Journal*, 63(1), 33 – 41. doi: 10.1093/elt/ccn021
- Horn, L.J. (1998). Stopouts or stayouts? Undergraduates who leave college in their first year (Report No. NCES-1999-087). Berkeley, CA: MPR Associates. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 425683). Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=1999087>
- Kasworm (2010). Adult learners in research university: Negotiating undergraduate student identity. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 143-160. doi: 10.1177/074713609336110.
- Mckendry, S., Wright, M. y Stevenson, K. (2014). Why here and why stay? Students' voices on the retention strategies of a widening participa-

- tion university. *Nurse Education Today*, 34(5), 872-877. doi: 10.1016/j.nedt.2013.09.009
- Márquez, D., Ortiz, S. y Rendón, M. (2008). Cuestionario de vivencias académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico. *Revista Colombiana de Psicología*, 18(1), 33-52. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3051821>
- Merdirger, J. M., Hines, A. M., Osterling, K. L. y Wyatt, P. (2005). Pathways to college for former foster youth: Understanding factors that contribute to educational success. *Child Welfare*, 84(6), 867 - 896. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16544569>
- 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. Recuperado de <http://josotl.indiana.edu/article/view/2022/1984>
- Norton, B. (2011). Identity, language learning, and social change. *Cambridge Journals*, 44(4), 412-446. doi: 10.1017/S0261444811000309
- Norton, B. (2013). Identity and language learning: Extending the conversation (2nd ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Peltier, G. L., Laden, R. y Matranga, M. (1999). Student persistence in college: A review of research. *Journal of College Student Retention*, 1(4), 357-375. doi: 10.2190/L4F7-4EF5-G2F1-Y8R3
- Salanova, S., 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. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v21/v21\\_1/16-21\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/16-21_1.pdf)
- Saldaña, M. y Barriga, O. A. (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](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341263078_5539.pdf)
- 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 Universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116403005>
- Swenson, L. M., Nordstrom, A. y 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
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In: A. Gutman (Ed.), *Multi-*

- culturalism: Examining the Politics of Recognition* (pp. 25-74). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442. Recuperado de <http://www.ulster.ac.uk/star/resources/stu%20retention.pdf>
- 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=3737952yuid=2129yuid=2134yuid=2yuid=70yuid=4ysid=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. (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). 18. doi: 10.5204/intjfyhe.v2i1.119
- 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](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-153-168-184)
- Vasilachis, I. (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vries, W., León, P., Romero, J., Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), 29-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60422569002.pdf>
- 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. y McKay, S. (2005). Strategic planning and retention within the community college setting. *College Student Affairs Journal*, 25(1), 50-63. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ957012>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York, United States of America: Cambridge University Press.
- 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

Recibido: 15.11.16. Aceptado: 05.12.16