



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA

**ANÁLISIS COMPARTIVO DE FACTORES CONDUCENTES A DETERMINAR
UN PERFIL DE UN ESTUDIANTE ACADÉMICAMENTE DESTACADO DE LA
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE VALPARAÍSO**

**TRABAJO DE TÍTULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE EDUCACIÓN
BÁSICA CON MENCIÓN EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN Y/O
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES**

Profesor Guía: Katia Sandoval R.
Profesor Corrector: Andrea Pizarro C.
Estudiantes: Carmen Gloria Aguilar V.
Camila Castro U.
Darinka Mudrovich P.
Fernanda Rojas P.

Agosto, 2014

ABSTRACT

Los resultados que se presentan en esta investigación, provienen de un estudio, cuyo objetivo fue el diseño de un perfil de un estudiante académicamente destacado de la carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

En esta investigación se presentan los resultados de un estudio, cuyo objetivo; fue el diseño de un perfil de un estudiante académicamente destacado, a través del análisis de los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, los cuales se detectaron mediante el análisis de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas realizados a un grupo de estudiantes egresados de la carrera de Educación Básica, de la PUCV pertenecientes a las promociones 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008.

Se utilizó una metodología cualitativa con un diseño de estudio de casos realizado a un grupo de estudiantes egresados seleccionados intencionalmente. Se recolectaron los datos a través de súper fichas académicas, cuestionario de factores intrínsecos y extrínsecos que influyen en el aprendizaje universitario aplicados a un grupo de exestudiantes de la carrera de Educación Básica con los mejores promedios de egreso, los cuales fluctúan entre 6,3 a 6,7, y una entrevista cualitativa semiestructurada aplicados a 4 exestudiantes con características académicas en comunes de las promociones mencionadas en el párrafo anterior.

Palabras claves: rendimiento académico, estudiante académicamente destacado, aprendizaje universitario, factores intrínsecos y extrínsecos.

ABSTRACT

The results presented in this research, derive from the study aimed on the design of a profile of an academically advanced student of Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Through the analysis of the factors that influence on the student's learning process Detected on the analysis of questionnaires and semistructured interviews made to a group of former students of the promotions of 2004,2005, 2006, 2007 and 2008 of the ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA PUCV.

A qualitative methodology, designed with study cases was performed over an intentionally selected group of former students. the data was collected through super academic record cards, questionnaire of intrinsic and extrinsic factors present on the learning process at the university, applied to a group of former primary education students graduated with the best final grades average 6,3 to 6,7 and a structured qualitative interview to four former students with similar academic characteristics on the promotions mentioned on the previous paragraph.

Keywords: academic performance, outstanding student academically, college learning, extrinsic and intrinsic factors.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos primeramente a Dios, pues de Él provienen todas las cosas, el cual ha sido nuestro pilar y fortaleza en momentos de debilidad y nos ha alentado a seguir firmemente, en donde nos ha trazado un camino de aprendizaje, experiencias y felicidad a lo largo de nuestras vidas.

Agradecemos y dedicamos este trabajo a nuestros padres y familia porque nos brindaron su amor, su apoyo incondicional y nos han acompañado entregándonos los valores y principios que nos han permitido enfrentar el mundo y nos han entregado las herramientas para ser personas profesionales y de bien.

Y como no agradecer a nuestra profesora guía Katia Sandoval, que nos orientó y entregó todo el conocimiento, quien nos alentó en esta investigación y se dedicó de manera constante y permanente desde el inicio hasta el final en esta etapa de nuestra formación profesional

ÍNDICE

Contenido	Página
INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	17
2.1. Aprendizaje universitario.	19
2.2. Rendimiento académico.	29
2.3. Éxito académico o rendimiento destacado.....	33
2.4. Factores que influyen en el aprendizaje y rendimiento académico en un estudiante de educación superior.	35
2.4.1. Factores intrínsecos.	39
2.4.1.1. Motivación.	39
2.4.1.2. Autoconcepto	42
2.4.1.3. Autorregulación	44
2.4.1.4. Estrategias volitivas	46
2.4.1.5. Estrategias de estudio.	47
2.4.2 Factores extrínsecos.	49
2.4.2.1 Contexto (Familiar, escolar, social y cultural)	49
2.4.2.2.1. Ámbito escolar	51
2.4.2.3 Prueba de Selección Universitaria (PSU)	52
3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	54
4. MARCO METODOLÓGICO	56
4.1. Tipo de Investigación.....	57
4.2. Metodología.....	61
4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información.	65
4.3 Participantes de estudio.	73
5. ANÁLISIS DE DATOS	76

5.1 Análisis 193 egresados de la carrera de Educación Básica	76
5.2. Análisis 58 egresados de la carrera de Educación Básica.	78
5.2.1 Tipo de ingreso a la universidad de los egresados de Educación Básica	80
5.2.2. Nota de egreso de los estudiantes egresados de la carrera de Educación Básica en los años 2009, 2010, 2011, 2012.	80
5.2.3. Puntaje ponderado PSU de ingreso a la carrera de Educación Básica de los estudiantes egresados.....	81
5.2.4. Distribución de número de créditos aprobados por los egresados de la carrera de Educación Básica.....	82
5.2.5. Comparación notas de enseñanza media y calificación de egreso de los estudiantes de la carrera de Educación Básica.	83
5.3 Análisis e interpretación de los resultados obtenidos de los cuestionarios ..	85
5.3.1 Factores Intrínsecos	86
5.3.1.1. Motivación.	86
5.3.1.1.1 Decisión motivacional por la carrera de EBA	86
5.3.1.1.2. Asignaturas de preferencia	87
5.3.1.1.3 Influencia motivacional del docente	88
5.3.1.1.4. Objetivo de estudio	90
5.3.1.2. Autoconcepto	91
5.3.1.2.1 Asignaturas con Percepción de Mayor competencia Académica	91
5.3.1.2.2. Asignaturas con percepción de mayor dificultad académica	92
5.3.1.3 Autorregulación	93
5.3.1.3.1 Organización temporal	93
5.3.1.3.2. Organización tiempo de estudio	94
5.3.1.4. Estrategias volitivas	95
5.3.1.4.1 Compensación de clases perdidas	95
5.3.1.4.2. Estrategias frente al bajo rendimiento de una asignatura ..	96
5.3.1.5. Estrategias de estudio	96

5.3.1.5.1. Modalidades de estudio.....	96
Modalidad de estudio para una asignatura.....	97
5.3.1.5.2. Forma de complementar el estudio	98
5.3.1.5.3. Formas de organización del estudio	98
5.3.1.5.4. Estrategias de aprendizaje relacionadas con comprensión del estudio.....	100
5.3.1.5.5. Retroalimentación.....	101
5.3.2. Factores Extrínsecos.....	103
5.3.2.1. Contexto escolar	103
5.3.2.1.1 Establecimiento de Enseñanza Media.....	103
5.3.2.2. Contexto social	104
5.3.2.2.1 Trabajo.....	104
5.3.2.2.2. Relación afectiva.....	105
.....	105
5.3.2.3. Contexto académico.	106
5.3.2.3.1 Participación de instancias de apoyo.....	106
5.3.2.3.2. Herramientas facilitadoras del aprendizaje entregadas por la universidad	107
5.3.2.3.3. Influencia motivacional del docente en la asignatura con menor competencia académica.....	108
5.4 Análisis e interpretación de los resultados obtenidos de las entrevistas. ..	108
5.4.1 Categorías comunes entre los estudiantes egresados seleccionados. 108	
5.4.1.1. Motivación por el aprendizaje permanente.	109
5.4.1.1.1. Necesidad de aprender permanentemente.	109
5.4.1.1.2. Automotivación.....	111
5.4.1.1.3. Profundización con temas de interés.....	112
5.4.1.1.3. Resultados y metas claras definidas.....	112
5.4.1.2. Identidad profesional	114
5.4.1.3. Autoconcepto	116
5.4.1.4. Autorregulación rigurosa y constante.....	118

5.4.1.5. Gestión del tiempo personal	119
5.4.1.5.1. Planificación y organización del tiempo.	119
5.4.1.5.2. Dedicación a actividades de esparcimiento.....	122
5.4.1.6. Flexibilidad de estrategias de estudio	123
5.4.1.6.1. Ajustes y adecuación de estrategias	123
5.4.1.7. Estrategias de estudio	125
5.4.1.7.1. Estudio individual	125
5.4.1.8. Procesos metacognitivos.....	126
5.4.1.8.1. Procesos reflexivos.	127
5.4.1.8.2. Autocrítica	128
5.4.1.9. Contexto familiar.....	129
5.4.1.9.1. Apoyo familiar.	129
5.4.1.9.2. Valoración al tiempo dedicado a sus seres queridos	130
5.4.1.10. Contexto escolar	130
5.4.1.10.1. Herramientas adquiridas en etapa escolar.....	130
5.5. Perfil de un estudiante académicamente destacado.	132
6. CONCLUSIONES	137
6.1. Proyecciones de la investigación.....	141
7. BIBLIOGRAFÍA	144
ANEXOS	161

ÍNDICE TABLAS Y GRÁFICOS

Tablas	Página
Tabla 1: Estrategias de aprendizaje	48
Tabla 2: Análisis de los 58 estudiantes egresados de la carrera de Educación Básica	78
Tabla 3: Tipo de ingreso	80
Tabla 4: Nota de egreso	80
Tabla 5: Puntaje ponderado PSU	81
Tabla 6: Análisis de los 14 estudiantes egresados de la carrera de Educación Básica	87
Tabla 7: Decisión motivacional por la carrera de EBA	
Tabla 8: Asignaturas de preferencia	91
Tabla 9: Asignaturas con percepción de mayor competencia académica	
Tabla 10: Asignatura con percepción de mayor dificultad académica	92
Tabla 11: Compensación de clases perdidas	95
Tabla 12: Estrategias frente al bajo rendimiento de una asignatura	96
Tabla 13: Rutinas y hábitos de Estudio	99
Tabla 14: Estrategias de Estudio	100
Tabla 15: Herramientas entregadas por la universidad para ser un estudiante académicamente destacado	106

Gráficos

Gáfico 1: Notas de egreso 193 exestudiantes de EBA	77
Gráfico 2: Distribución de créditos aprobados	82
Gráfico 3: Notas de enseñanza media y nota de egreso	83
Gráfico 4: Nota de egreso y nota de título	84
Gráfico 5: Influencia motivacional del docente en la asignatura con mayor competencia académica	88
Gráfico 6: Influencia motivacional del docente en la asignatura con menos competencia	89
Gráfico 7: Objetivo de Estudio	90
Gráfico 8: Horario de estudio	93
Gráfico 9: Estudio anticipado ante una prueba	94
Gráfico 10: Modalidad de aprendizaje de estudiar solo	96
Gráfico 11: Modalidad de estudio para una asignatura	97
Gráfico 12: Utilización de libros que complementan el estudio	98
Gráfico 13: Formas de organización del estudio	98
Gráfico 14: Solicitud de retroalimentación posterior a las evaluaciones	101
Gráfico 15: Dudas o consultas surgidas en clases sobre contenidos abordados	102
Gráfico 16: Tipo de establecimiento de Enseñanza media	103
Gráfico 17-18: Trabaja en su período universitario – Tipo de trabajo académico	104
Gráfico 19: Relación efectiva durante época universitaria	105
Gráfico 20: Participación en otras instancias de apoyo entregadas por	106

la carrera

Gráfico 21: Influencia motivacional del docente en la asignatura con menor competencia académica 107

RESUMEN

Actualmente en Chile, las políticas gubernamentales en educación configuran una acción de envergadura sin precedentes, que intentan el mejoramiento y la transformación del sistema educacional. Todo esto se debe a los desafíos que ha presentado la educación en Chile y, en las últimas décadas, la ciudadanía ha exigido con mayor intensidad nuevas demandas en educación, “los avances experimentados por la educación chilena durante la última década son insuficientes y la ciudadanía ha expresado su molestia con nitidez. Diversas organizaciones sociales cuestionan la estructura misma del sistema, demandando una Educación Pública de calidad, mayor responsabilidad del Estado, el fin de los abusos de la oferta privada, más equidad y menos segregación” (Educación 2020, 2013, p. 5).

Es por ello, que se observan intentos de mejoras que se realizan a partir de los problemas sociales, surgen principalmente, a raíz de las demandas que se efectúan desde los movimientos ciudadanos, puesto que son ellos quienes conocen de manera profunda sus necesidades más próximas. Este mecanismo se ha replicado en la realidad educativa chilena, siendo necesario el surgimiento de los movimientos estudiantiles, de los años 2006 y 2011. Esto ha llevado a generar nuevas estrategias, nuevos cambios en las instituciones educativas, tanto a nivel escolar como en educación superior. Muchas de estas instituciones de educación superior, han comenzado a generar cambios en sus mallas curriculares, para entregar una formación de calidad y de esta forma contribuir al mercado con profesionales íntegros. En este sentido, lo que finalmente buscan las instituciones universitarias, es obtener estudiantes competentes, para posteriormente entregar a la sociedad profesionales de calidad. “La Universidad es una institución social y

por lo tanto su organización y los principios de su funcionamiento están condicionados por las situaciones sociales en las que surgió y se desarrolla.” (Miranda, 2007, p.96)

Considerando lo anterior es que a continuación se presenta una investigación que busca establecer el diseño de un perfil de estudiante académicamente destacado de la carrera de Educación Básica de la PUCV, con el propósito de entregar a la escuela de pedagogía de la misma casa de estudio, las características tanto intrínsecas como extrínsecas que lo llevaron a destacarse. De este modo, se busca poder contribuir a dicha carrera, a guiar a sus estudiantes competentes y de buen rendimiento académico, y por qué no también a aquellos que posean ciertas debilidades académicas.

INTRODUCCIÓN

Mejorar la educación ha sido un tema bastante recurrente por largo tiempo, y sobre todo, en los últimos años en las políticas regionales, nacionales e internacionales, dado, como menciona Mario Waissbluth, en una entrevista, en “Sentidos comunes”, el problema radica tanto en la formación que las instituciones están entregando a sus educando, tanto a nivel escolar como a nivel superior. Es debido a esto, que “la educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades. La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors, Guillén, 2013, p.12).

Las demandas actuales en educación se han ido intensificado en los últimos cinco años. Esto, ha llevado a las instituciones educativas a preocuparse por la formación que se les está entregando a sus estudiantes, lo que ha generado que las casas de estudio realicen cambios en sus mallas curriculares, sobretodo, aquellas que entregan las carreras relacionadas con educación. Estas demandas se han enfocado en mejorar la educación a nivel escolar como universitaria y se fundamenta, en la actualidad, en que la educación no es estática, más bien, se caracteriza por ser un proceso de socialización que va desarrollando en los educandos capacidades físicas y mentales, destrezas, habilidades, competencias y formas de comportamiento. Tradicionalmente se planteaba que la palabra y la memoria eran los principales conductores de conocimiento, sin embargo, “un principio unánimemente aceptado es que la causa eficiente de todo aprendizaje fecundo, específicamente humano, es la actividad mental elaborativa del alumno y

que tales elaboraciones las realiza esencialmente a partir de las experiencias y conocimiento previo, en sucesivos procesos constructivos o reconstructivos, siendo el significado el factor capital” (Rivas, 2008, p.13).

Así también se plantea que “La persona que aprende, en cuanto tal, se denomina aprendiz, siéndolo a lo largo de la vida. Por el aprendizaje las personas adquieren conocimientos y formas de conducta, implicando básicamente cambios en el conocimiento de las cosas y el comportamiento respecto de las mismas.”(Rivas, 2008, p. 21). De igual manera, “lo que construyan las personas a partir de un encuentro de aprendizaje depende de sus motivos e intenciones, de lo que ya sepan y de cómo utilicen sus conocimientos anteriores” (Biggs, 2006, p.32). Esto está estrechamente relacionado con el concepto de calidad, debido a que dicha palabra proviene del latín *qualitas* (cualidad). “Desde una concepción etimológica, el significado de la palabra calidad está vinculado, en cierto modo, a un elemento referencial de una determinada cosa, en cuyo significado se perciben matices que se vislumbran en categorías de extremos y medios, por lo que es posible emitir juicios de valor y, en este sentido, vemos que dicho término se encuentra ligado a un aspecto axiológico (bueno, malo, regular), para Aristóteles, era una categoría o aquello en virtud de lo cual se dice de algo que es tal y cual, es decir, desde la filosofía la calidad sería lo que se predica de algo.” (Valdebenito, 2012, p.3). Según el diccionario de la Real Academia Española, en su última actualización del año 2012, puede definirse como: “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”, también lo define como, “buena calidad, superioridad o excelencia”

Por lo tanto, los conceptos “aprendizaje y calidad” están relacionados, sobretodo, cuando se vincula a la persona que aprende, debido a que tiene por una parte, el derecho de recibir una educación y una formación inicial de calidad, y por otra, posee una corresponsabilidad en su proceso de aprendizaje-aprendizaje y de lograr ser un estudiante de calidad. En este sentido, es donde el aprendiz

pone en práctica todos aquellos factores intrínsecos y extrínsecos, los cuales actúan e interactúan en pro, tanto del aprendizaje, como en el rendimiento académico.

Actualmente, la educación ha sufrido grandes transformaciones y requiere de cambios, actualizaciones y mejoras, que en el último año, se han intensificado; y que, tanto el gobierno anterior como el actual, han manifestado y anunciando cambios que comenzaron a regir de manera voluntaria en 2011 y obligatoria en 2012, y últimamente el anuncio que el gobierno actual ha manifestado y que tiene pensado en su programa de gobierno, el cual ha denominado como la Gran Reforma Educacional. Esto, debido a las exigencias de la sociedad que cada día exige más de los estudiantes y de los profesionales en educación. En este sentido, las exigencias no son sólo a nivel escolar, sino también, a nivel superior. “Las universidades juegan un rol central en esta nueva manera de enfrentar la educación superior y para eso tienen que organizar la formación de los estudiantes de otro modo, "no para estudiantes que vienen una vez, sino para una formación a través de toda la vida.” (Asmanet, 2006). Asimismo, el aseguramiento de la calidad debe ser el resultado de un esfuerzo corresponsable entre el estado y las entidades de educación superior. Dicho esfuerzo, debe comprenderse partiendo de que la calidad no solo es la cualidad que posee una comunidad educativa, sino, un proceso de mejora continua que una institución ha implementado y se encuentra un constante desarrollo (Hernández, 2009).

Esto implica, que los métodos de enseñanza requieran actualizarse con la finalidad de formar personas íntegras, capaces de crear y con iniciativa para enfrentar los nuevos retos que se presentan en la vida cotidiana, sin dejar de lado la base que establece el sistema educativo, el cual en la actualidad promueve el desarrollo de habilidades y competencias. Según las Bases curriculares del Ministerio de Educación continúan y reafirman el sentido que tiene toda educación, lo cual es contribuir al desarrollo total integral de todas los individuos en sus

dimensiones; espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física, a través de la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (Bases Curriculares, 2013).

Dado lo anterior, es que en la presente investigación pondrá el foco en los estudiantes de educación superior, los cuales también desarrollan habilidades y competencias a lo largo de su formación inicial. Dichas competencias y habilidades se logran a través de estrategias de estudio que ponen en juego el estudiante desde la escolaridad y se fortalecen e intensifican en la universidad. Esto ha llevado, en una primera instancia, a indagar el contexto universitario y cotidiano en el que están inmersos los estudiantes, conocer cómo aprenden y de qué manera logran obtener un buen rendimiento académico, o logran ser estudiantes destacados. “Existe un amplio consenso en la manera de comprender los hábitos de estudio. Así, González, Guerra y Gutiérrez los definen como los métodos o modos de hacer operativa nuestra actitud frente al estudio y el aprendizaje. De este modo, favorecen la atención, la concentración, el uso eficiente del tiempo y el buen manejo del entorno, entre otros aspectos. Dicho en otros términos, los hábitos de estudio son un conjunto de actividades que pone en práctica cada persona cuando estudia.” (Montes, 2012, p. 97).

Es por esta razón que se ha propuesto investigar qué caracteriza a un estudiante de educación superior, académicamente destacado; Indagar cuáles son sus estrategias y hábitos de estudio y de aprendizaje, qué recursos utiliza en su vida académica diaria, entre otros factores tanto extrínsecos, como intrínsecos, los cuales, actúan en beneficio de un buen rendimiento académico. A su vez, conocer las características en comunes como distintivas de los estudiantes, pues cada individuo es único, singular e irreplicable, en donde existen diferencias físicas, sino además, conductuales y psicológicas. “Lo que caracteriza a las personas es precisamente el hecho que presentamos diferencias conductuales, por lo tanto, estas diferencias forman parte integradora de nuestras identidades, de esta lógica

se desprende que el proceso educativo chileno las ha dejado de lado y en un gran porcentaje los docentes actúan como si todo los jóvenes aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad” (Muñoz, 2004, p. 85), sin embargo, pueden existir ciertas similitudes entre estudiantes que obtienen buenos logros académicamente, motivo por el cual, nace la necesidad de investigar a un grupo de estudiantes que poseen un buen desempeño y que destacan académicamente.

De esta manera, se ha seleccionado a los estudiantes egresados de la carrera de Pedagogía Básica de la PUCV, egresados en los últimos cuatro años: 2008, 2009, 2010, 2011 y 2012, pretendiendo determinar un perfil de un estudiante académicamente destacado que permita conocer e identificar las características que lo configuran. Por lo tanto, interesa conocer cuáles son esas cualidades, procesos, capacidades, habilidades personales de estudio, que tienen una influencia en el aprendizaje y llevan a los estudiantes a obtener buenos logros y desempeño académico, y sobretodo, a destacarse académicamente del resto de sus pares. Dicho de otro modo, indagar cuáles son las competencias académicas y centrales; y conocer cómo aprende un estudiante destacado.

En investigaciones actuales, se han analizado diversos factores que intervienen en el aprendizaje universitario, “Dentro de actitudes ante el aprendizaje contemplamos actitudes ante el estudio, actitudes ante la tarea y atribución de logro del mismo. Entre las actitudes ante el estudio, predomina la orientación al éxito y el esfuerzo sobre la resignación o la evitación del fracaso. Entre las actitudes hacia la tarea, destaca la valoración de la tarea por su utilidad frente a su interés, destacando también la expectativa de éxito frente a la expectativa de fracaso. Respecto del logro del aprendizaje, nuestros alumnos se lo atribuyen sobre todo a sí mismos frente a la casualidad o a circunstancias externas” (Boza y de la O Toscano, 2012, p. 131). Del mismo modo, el aprendizaje en educación superior, implica una estructura dinámica. El significado de cada elemento

(conocimiento, estudiante, docente, estrategias, medios didácticos, contexto y ambiente de aprendizaje) está interrelacionado e interconectado con otros. Está en función del todo y cada componente es necesario para definir a los otros. Asimismo, el proceso de aprendizaje podrá ser entendido, corroborado y considerado en forma integrada (Pabón y Serrano, 2011, p. 677).

Dado lo anterior es que se define aprendizaje desde variadas perspectivas según autores, “Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.” (Keefe, 1988 en García, Castillo y Zuleta, 2011, p. 12); “El aprendizaje: adquisición de conductas, adquisición de información y adquisiciones mixtas. Por tanto, el aprendizaje comporta adquisición de información o conocimiento, de habilidades o destrezas, de estrategias, de formas nuevas de comportamiento o actuación que implican modificación de las adquisiciones precedentes. A su vez, las competencias adquiridas constituyen la base de nuevas adquisiciones o cambios, que se manifiestan en la cognición y la acción.” (Rivas, 2008, p. 24); según teorías de enfoque del aprendizaje, este puede ser “en función de las diferencias individuales entre los estudiantes, en función de la enseñanza y aprendizaje como resultado de las actividades de los estudiantes, que emprenden a consecuencia de sus percepciones y adquisiciones y del contexto total de la enseñanza (Biggs, 2006, p. 40).

En relación a lo anteriormente señalado, es que surgen evidencias que van dirigidas a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior, autores describen dichos estilos como variables personales que relacionadas con la inteligencia y la personalidad, aclaran las distintas formas de emprender, planificar y responder a las exigencias del aprendizaje (Martín del Buey y Camarero, 2001); también como “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los

conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.” (Monereo, 1998, p. 27 en González y Cabrera, 2013, p. 266).

Como comúnmente se sabe, los estudiantes realizan diferentes acciones en su aprendizaje, por lo que hay estudiantes con muy buen desempeño académico, como también estudiantes que presentan debilidades en su aprendizaje. Actualmente la PUCV posee procesos remediales y compensatorios, que presta a sus estudiantes universitarios que manifiestan debilidades en su desempeño académico. En una entrevista realizada para este estudio en abril de 2014, a Alejandro Fernández, coordinador de las tutorías del Programa de Apoyo al Aprendizaje (PAE) de la PUCV, menciona que el programa está enfocado en reducir la deserción de los estudiantes de primer año, en donde dicho programa, posee distintas áreas, apoyo psicoeducativo (apoyo multidisciplinario), cursos de formación fundamental según el sello PUCV (cultura religiosa, moral cristiana), además de los cursos preventivos, razonamiento matemático, comprensión de lectura, estrategias de aprendizaje, procesos de aprendizaje y producción escrita, cursos en los cuales los estudiantes puedan desarrollar dichas habilidades. Un factor positivo a mencionar, es que estos cursos, poseen creditaje dentro de las carreras, como asignaturas generales dentro de la universidad. Por lo que con esto, se pretende ayudar a los estudiantes que presentan dificultades académicas en alguna área en particular.

Nombre de la investigación:

Análisis comparativo de factores conducentes a determinar un perfil de estudiante académicamente destacado de la carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Frente a los incesantes cambios del mundo actual, las universidades

reformulan integralmente sus instituciones, sistemas y formas de aprendizaje, y a su vez, quienes aprenden deben involucrarse.

En este sentido, y específicamente los estudiantes de pedagogía, deben ser profesionales competentes. “La competencia humana es una función de desempeño valioso”. En esta definición, los conocimientos y las actitudes, así como los comportamientos, carecen de todo valor si no se expresan en resultados valorados. Por tanto, el valor de una competencia humana está dada por sus logros.” (Salazar y Chiang, 2007, p. 27).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente y, según lo señalado en Elige Educar (2014), es que la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso es una institución que destaca por su exigencia y prestigio, que se manifiesta en cada carrera. Producto de ello es que en la carrera de Pedagogía en Educación Básica se han planteado nuevas exigencias que han llevado a un cambio en la malla curricular, dado que, en torno a la educación superior, es posible identificar unos actores o fuerzas que van a orientar las reestructuraciones de las instituciones, como la sociedad, el desarrollo y comunicación de los conocimientos, los estudiantes, las empresas y el estado. Todas esas transformaciones y cambios en las mallas curriculares se llevan a cabo, para generar una transformación en la cultura académica, que se apropie de nuevas prácticas pedagógicas y sea fundamento de nuevas actitudes frente al conocimiento, la sociedad, la cultura y los valores (Cortés y Elkin, 2006), para que así también, egresen los mejores docentes de la región, sin embargo, ha sido complejo establecer qué entiende la Escuela de Pedagogía por estudiante académicamente destacado o un estudiante con alto rendimiento académico de la carrera, debido a que no se ha determinado consensuadamente una definición exacta, lo que ha llevado a indagar y determinar a partir de entrevistas dicho concepto.

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso cuenta con becas que

destina a los estudiantes de pregrado, las cuales consisten en destinar recursos a aquellos estudiantes con buen desempeño académico o con situación económica deficiente. Las becas consisten en entregar de apoyo en dinero y en materiales. Además, el Ministerio de Educación, entrega una subvención a la universidad, con el fin de contratar profesionales capacitados para ir en directa ayuda de estudiantes provenientes de colegios vulnerables y así, ser un apoyo durante el primer año de universidad. Así como también la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se encarga de apoyar a sus estudiantes con becas en dinero, también lo han hecho con apoyo académico, impartiendo tutorías desde el año 2008, que van en directa ayuda a los estudiantes de primer año de carreras con alta deserción académica. Con esto, se busca nivelar a los estudiantes en contenidos que hayan adquirido durante su etapa escolar. Este programa se ha incorporado en la carrera de Pedagogía en Educación Básica desde el año 2013 y las tutorías son impartidas por estudiantes de tercero o cuarto año de Pedagogía Básica, quienes se reúnen con un grupo de cuatro alumnos, una vez por semana, realizando reforzamientos en alguna asignatura que les cause mayor dificultad. Dichos tutores, deben cumplir un cierto perfil para el cargo, como responsabilidad, vocación para la enseñanza y sociabilidad, los cuales son medidos a través del criterio de cada jefe de carrera, y posteriormente a través de una entrevista.

La carrera de Educación Básica, a lo largo de los últimos años, ha manifestado ciertas necesidades que la Escuela de Pedagogía ha tenido que contemplar, para ello, en el año 2010, se realizó y se puso en marcha el cambio de malla, el cual consistió en incorporar asignaturas que se enmarcan dentro de las necesidades que la carrera requería, como otras que se modificaron o simplemente se eliminaron en dicho proceso. “Se ha puesto en relieve que no basta tener un discurso por competencias, si no hay un cambio cultural al interior de la institución y esa institución facilita el cambio en la malla curricular.”, destacó Enrique Correa, Ph. D. Psicopedagogía y docente de la Universidad de Sherbrooke, Canadá, quien participó en el “Proyecto de Elaboración de

Estándares para la Formación Inicial de Docentes en la disciplina de Educación Especial”, que se adjudicó la Carrera de Educación Diferencial PUCV el año 2013, tras el llamado a concurso nacional realizado por el Ministerio de Educación. Enrique Correa, manifestó además, que tras la etapa de discusión se debe dar paso a acciones más concretas, y lo que debe venir ahora es un diseño e implementación, como el que ha desarrollado la carrera de Educación Básica de la PUCV, “que tras una etapa de reflexión, dio paso a propuestas de cambio en la malla curricular”, tras la realización del seminario Enfoque por competencias en la formación inicial docente, llevado a cabo en la casa central de la PUCV. Este cambio ha permitido a la carrera entregar un mayor conocimiento pedagógico y disciplinario, por lo que las exigencias se han ido incrementando en los últimos tres años.

Todo esto ha llevado a que los estudiantes adquieran mayores competencias y así, estén mejor preparados a la hora de enfrentar su realidad laboral, y a su vez, alcancen mayor preocupación de su rendimiento académico por las exigencias de cada asignatura, en donde el rendimiento académico en educación superior, se define como el alto nivel satisfactorio o superior de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma y que generalmente es medido por el promedio (Wilcox, 2007). De esto reluce el concepto de estudiante académicamente destacado, en donde se vincula a la posibilidad de aprobar exámenes con buenos resultados y recibirse en el tiempo establecido para la carrera que se ha elegido. Por lo que ser académicamente destacado, en este contexto, se asocia a criterios de excelencia en donde un estudiante destacado, según la literatura científica, es un estudiante talentoso. “En términos generales, el talento académico corresponde a una “habilidad significativamente superior que posee una persona con relación a sus pares, en el ámbito académico” (Monks, 2000 en López, Arancibia y Bralic, 2002, p.184, en Flanagan, Arancibia, 2005). Autores de décadas anteriores definen a los estudiantes talentosos como aquellas personas que presentan características

cognitivas, afectivas y sociales similares y que permiten distinguirlas e identificarlas del resto. (Casillas, 1996; Freeman, 1998; George, 1992).

En un contexto, como es el de la educación superior, donde existen altas tasas de deserción y bajas tasas de retención, los estudiantes universitarios basan sus esfuerzos en solo aprobar las asignaturas, dejando de lado el esfuerzo por aprobarlas con altas calificaciones. “La deserción estudiantil universitaria es un problema que adquiere especial gravedad en la institución universitaria actual, nacional, latinoamericana, norteamericana y europea, tanto a nivel privado como público.” (Vélez, López, 2004, p.178). Es por ello, que no basta con solo utilizar la medida de rendimiento, sino también, en cómo lograr desarrollar estudiantes académicamente destacados.

En este sentido, en una entrevista otorgada para este estudio en enero de 2014 realizada a Andrea Pizarro, docente de la Carrera de Educación Básica de la PUCV, manifiesta que “no solo dependerá de las buenas calificaciones obtenidas durante el proceso de formación, sino también del porcentaje de créditos aprobados, tasa de avance y años en que tarda en terminar la carrera. Por ende, un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que ha aprobado todas sus asignaturas con destacadas calificaciones y se recibe en el tiempo establecido por la carrera, como también, no haber obtenido reprobación alguna de asignaturas”.

Asimismo, en una entrevista a Valentina Haas, docente y coordinadora de Práctica de la Carrera de Educación Básica de la PUCV, realizada en marzo de 2014, considera que un estudiante académicamente destacado, es aquel que aprueba todas sus asignaturas con notas superiores a 5,5 - 6,0. Además, agrega que tiene que ser un estudiante que se relacione bien y tenga cordialidad con su entorno y pares. Cabe destacar que la docente, hace una distinción, entre estudiante académicamente destacado y con buen rendimiento, señalando que

este último suele tener altas calificaciones, pero que no siempre van acompañadas de las buenas relaciones con los otros y en ser aceptado o valorado socialmente en su entorno de aprendizaje universitario.

Elizabeth Donoso, Jefa de Unidad de Formación Inicial de profesores de la Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo (DDCYF), de la PUCV, en relación a un estudiante académicamente destacado, manifiesta que el éxito o ser académicamente destacado, se puede medir a través del avance curricular del estudiante, que no reprobén asignaturas, que terminen en el tiempo correspondiente. Sin embargo, eso sería sólo cumplir con las exigencias curriculares de la carrera. Es por ello, que señala que el ser académicamente destacado va mucho más allá que cumplir con lo que la carrera exige; está mucho más relacionado con el que el estudiante se sienta realizado con lo que hace, pues ello le permitirá ir más allá de lo que el plan de estudios y los docentes de la carrera le proponen. Asimismo, el estudiante académicamente destacado será aquel que sea sobresaliente en el ámbito profesional y personal, llevándolo así a su autorrealización.

En base a esto, es que se pretende establecer una diferenciación entre estos dos conceptos, como también una diferencia entre un estudiante con alto rendimiento académico y un estudiante académicamente destacado. Sin embargo, ambos conceptos, dado su carácter complejo y multidimensional, están condicionados de manera significativa por factores personales, académicos, pedagógicos, institucionales por el contexto o entorno social, familiar y cultural, entre otros. Es decir, el rendimiento del estudiante no depende sólo de él como único factor, junto a sus competencias, sus habilidades, su motivación, sino también de su contexto, el cual influye significativamente en sus resultados académicos.

Entonces, que un estudiante sea académicamente destacado o no, dependerá de muchos otros factores antes mencionados, pero, ¿qué define que

un estudiante sea académicamente destacado? Al analizar una serie de investigaciones sobre aprendizaje, las cuales tienen dos corrientes sobresalientes, el constructivismo y la fenomenología, la primera centrada en el aprendizaje para saber y el segundo, aprendizaje para aprobar, se ha demostrado que existen diversos factores tanto internos como externos al estudiante y que influyen en ello. “Los estudiantes universitarios se ven afectados tanto negativa como positivamente por varios factores en el desempeño académico.” (Armenta, Pacheco y Pineda, 2008, p.154), como por ejemplo; el apoyo familiar, el nivel sociocultural de los padres, las notas de enseñanza media (NEM), puntaje Prueba de Selección Universitaria (PSU), entre otros.

Por lo tanto, ¿Cómo es concebido el aprendizaje universitario? Existen diferentes enfoques teóricos que explican el aprendizaje del individuo y todos comparten “el principio de la actividad mental constructiva del estudiante en la realización de los aprendizajes académicos.” (Díaz-Barriga, Hernández, 2002, p. 29). En este sentido, se puede plantear que las diferencias individuales en rendimiento académico obedecen a tres tipos de factores: los intelectuales, los de aptitud para el estudio y los de personalidad. Algunos autores, afirman que los primeros dos son los más importantes para predecir el éxito académico y explican la mayor parte del fenómeno (Eysenck y Eysenck, 1987; Tyler, 1972 en Castro, Casullo, 2001). La evidencia científica ha demostrado que el rendimiento previo es el mejor predictor de rendimiento futuro, es decir, aquellos estudiantes que en su escolaridad tienen un bajo rendimiento comparado con sus pares, son los mismos estudiantes que exhiben un rendimiento deficiente en los siguientes años (Francis, Shaywitz, Steubing, Shaywitz & Fletcher, 1994; Williamsom, Appelbaum & Epanchin, 1991).

Pozo (1996) afirma que todos los aprendizajes explícitos suponen una cierta cantidad de esfuerzo que requiere una buena dosis de motivación, factor sin el cual los aprendizajes más complejos no pueden lograrse. Otros autores afirman

que la motivación, que se pone en juego para el logro académico efectivo, está en relación con las metas que tienen los estudiantes a la hora de aprender. (Tapia, 1991; 1997; Ames, 1992).

En este sentido, para los estudiantes, estas estrategias de control volitivo son fundamentales, a fin de proteger su motivación para empezar una tarea, mantener el esfuerzo y completarla (Schallert, Reed y Turner, 2004). Por lo tanto, las estrategias volitivas ayudan a los estudiantes a mantener la concentración y dirigir el esfuerzo de cara a distracciones personales o del ambiente (Corno, 1993). Es por ello, que las metas del aprendizaje evocan diferentes escenarios mentales en los estudiantes, que hacen que tengan actitudes positivas o negativas hacia el estudio. Esto determina el esfuerzo que se pone para aprender y el rendimiento académico consecuente. “Las estrategias volitivas, podrían ser factores latentes con influencia indirecta sobre el rendimiento, pero directa con las estrategias de aprendizaje.” (Cruz, 2008, p.10).

Es por ello, que autores afirman que “la percepción de la estructura de clase de los estudiantes es una condición importante para el desarrollo de su orientación a la meta personal. Orientación a la meta parece conducir a los estudiantes a asumir la responsabilidad (o no) con la persistencia y la perseverancia necesaria para lograr los objetivos definidos por su orientación motivacional, mediante el control de la motivación y de la emoción. Este esfuerzo y persistencia para el logro de metas a convertir en un efecto positivo en el uso de estrategias para controlar y dirigir sus procesos mentales para la autorregulación del aprendizaje.” (Montalvo, González, 2004, p. 22)

Algunos autores afirman que el aprendizaje efectivo de los estudiantes está en relación con los factores contextuales (Álvarez, del Río, 1990). Los factores del contexto pueden entenderse como un escenario de conducta, atendiendo a las variables físicas del medio particular donde se desarrolla el aprendizaje o desde

una perspectiva ecosistémica. En este aspecto, se toman en cuenta la interrelación entre los diversos sistemas que interactúan para el logro efectivo de los aprendizajes. Aquí se debe considerar el contexto de crianza/familiar, su interrelación con el contexto específicamente educativo y el macrocontexto, la cultura más amplia en la que están inmersos esos aprendizajes. La interacción de los diversos contextos, su consistencia y discrepancia (por ej. valores en el contexto familiar y en el escolar, valores del entorno cultural más amplio) podrían favorecer o inhibir los procesos de aprendizaje respectivamente.

Dado esto, es que el aprendizaje universitario debe entenderse como un proceso complejo, multidimensional, dialógico, recursivo y hologramático del estudiante dentro de un contexto y ambiente de aprendizaje (Morín, 1988, 2000). De esto, es que se pueden diferenciar estas variables internas y externas del estudiante.

A partir de lo anterior, surge en esta investigación, la necesidad de indagar a los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la PUCV que ingresaron a dicha carrera en los años 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008, con el propósito de analizar los factores que intervienen en el desempeño académico de los exestudiantes y que conducen a determinar un perfil de un estudiante académicamente destacado de la carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En consecuencia de ello, es que, la investigación surge en un principio que busca responder la gran interrogante: **¿Los factores planteados por las evidencias científicas son determinantes para caracterizar a un estudiante académicamente destacado de la carrera de Educación Básica de la PUCV o serán otros los factores que determinan a un estudiante académicamente destacado?**

Sin embargo, a partir de la interrogante central, se busca responder a las siguientes preguntas, que guiarán a la determinación del perfil de un estudiante

académicamente destacado:

1. ¿Qué caracteriza a un estudiante académicamente destacado quien cursó sus estudios de pregrado en la carrera de Educación Básica en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso?
2. ¿Qué factores determinan que un estudiante de la carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso sea académicamente destacado?
3. ¿Son los mismos planteados por la literatura científica o se distinguen otros?
4. ¿Cuáles son las estrategias de estudio utilizadas por los estudiantes denominados como destacados de la carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso?

2. MARCO TEÓRICO

Algunos estudiantes abandonan rápidamente sus estudios universitarios, mientras que otros permanecen en el sistema sin mayores problemas y demuestran un buen rendimiento académico. Por lo que, surge el cuestionamiento de ¿Cuáles son las características que un estudiante debe tener para seguir de forma exitosa sus estudios de educación superior y no abandonar o reprobado? ¿Cuáles son los factores que influyen en el rendimiento académico en la universidad? Por lo que respecta a los temas relacionados con la calidad y excelencia académica “Algunos autores consideran la calidad intrínseca y extrínseca del sistema (Van Vught et al. 1994 en Beguet, Cortada, Castro, Renaut, 2001), tanto en términos de excelencia académica - relacionado con la eficacia del sistema - como en términos de rendimiento y alcance de productos sociales.” (Mignone, 1994, en Medina, Cantarini y Rueda, 2010). En este sentido, la clave del éxito en el aprendizaje está en que los estudiantes conviertan su conocimiento autorregulado en acción, lo que implica esfuerzo y autodeterminación (Snow, Corno y Jackson, 1996, en Broc, 2011). Del mismo modo, para el éxito académico o para lograr ser un estudiante académicamente destacado, se ponen en juego una serie de elementos, tanto psicológicos, pedagógicos y sociales que influyen para que estudiantes se destaquen académicamente. Sumado a esto están los factores internos y externos del mismo. “Pues dichos factores o variables conforman muchas veces una tupida maraña, una red tan fuertemente entretejida, que resulta ardua la tarea de acotarlas o delimitarlas, para atribuir efectos claramente discernibles a cada uno de ellos”. (Tejedor, García-Valcárce, 2007, p. 447).

Por lo tanto, el tema básico de estudio que debiese importar a los estudiantes en el proceso formativo, como es el caso de esta investigación, tanto a dichos estudiantes como a la universidad en su conjunto, debiese ser el análisis

de cuáles son los procesos y estrategias a través de los cuales, los estudiantes aprenden. Sólo desde esa perspectiva y de esos procesos, se estará en condiciones de reajustar los métodos de enseñanza.

En este sentido, la carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, tiene como objetivo formar un profesional responsable del desarrollo integral del educando desde los 6 años hasta la preadolescencia, otorgándole, al finalizar sus años de estudio, el grado académico de licenciado, que certifique la aprobación de su formación profesional dedicada al estudio profundo, actualizado y crítico de las disciplinas pedagógicas dictadas en la institución y que lo capacite para afrontar los incesantes cambios educativos de su disciplina en el mundo actual. Con énfasis en una práctica temprana, continua, progresiva y reflexiva para desarrollar las competencias que le permitan responsabilizarse de los procesos formativos y resultados de aprendizajes de los y las estudiantes. (Objetivo de la carrera Educación Básica, (s.f.). Recuperado el 20 de mayo del 2014, de <http://www.ucv.cl/>).

A su vez, la Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo (DDCyF), perteneciente a la Vicerrectoría Académica, tiene como misión contribuir a la formación universitaria de calidad, con sello valórico distintivo, innovadora y pertinente a nivel de pregrado. Es por ello, que para la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso es fundamental que los estudiantes egresados de la carrera de Educación Básica cuenten con el sello distintivo de la casa de estudio. Esto implica, que los estudiantes deben desarrollar ciertas competencias señaladas en el perfil de egreso de la carrera de Educación Básica, las que van orientadas a la formación integral y enseñanza para el aprendizaje de alumnos entre primero y sexto básico, teniendo en cuenta lo que propone el marco curricular nacional, los aprendizajes a desarrollar en estos niveles, evaluaciones y clima de aula. También, el fortalecimiento que debe tener con la institución escolar, su formación personal y continua, formación en ciencias de la educación,

calidad humana y valoración de su profesión (Perfil de egreso, (s.f). Recuperado el 20 de mayo del 2014, de <http://www.pedagogia.ucv.cl/wp-content/uploads/2013/07/PERFIL-DE-EGRESO.pdf>).

Es por ello, que “la PUCV tiene como interés primordial formar profesionales integrales para el desarrollo social, económico y cultural del país. Esto es, hombres que actúen con libertad, responsabilidad, tolerancia y respeto a la dignidad humana desde el sello valórico institucional. Además se persigue que sus estudiantes adquieran una sólida formación académica y actitud crítica y reflexiva. En este sentido, es el interés de la Universidad proporcionar a los estudiantes, desde el primer año, las herramientas y conocimientos necesarios para un correcto desenvolvimiento al interior de la PUCV, formación que tiene como base la visión cristiana de ser humano.” (Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo. (s.f.). Recuperado el 22 de mayo del 2014, de http://vra.ucv.cl/ddcyf/?page_id=161).

Dado lo anterior, es que a continuación, se definirán diversas variables las cuales son fundamentales para el desarrollo de la investigación y determinación del perfil de un alumno académicamente destacado.

2.1. Aprendizaje universitario.

A lo largo de toda la vida las personas van experimentando diversos sucesos, de las cuales se obtienen un sinnúmero de aprendizajes. Según la Real Academia de la Lengua Española, aprendizaje se define como adquisición por la práctica de una conducta duradera (RAE, 2012). Para lograr este aprendizaje y que a la vez, sea significativo, se requiere de motivación por parte de quien aprende, pues solo así, le dedicará tiempo y esfuerzo. “Aprender implica cambiar los conocimientos y las conductas anteriores, y de alguna forma desaprender algunos conocimientos previos”. (Torres, Rodríguez, 2006, p. 24). Por lo tanto, el

aprendizaje se adquiere en cualquier momento y lugar, pero la mayor parte de este se obtiene en instancias formales, como en establecimientos escolares, superiores, técnicos o universitarios en donde los estudiantes utilicen los procesos de nivel cognitivo superior en su aprendizaje. Sin embargo, se debe reconocer que los estudiantes difieren en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos, esto es porque cada estudiante elige puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento.

Biggs (2006) manifiesta que el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo puesto que, a medida que se aprende, los estudiantes cambian sus concepciones acerca de los fenómenos y ven el mundo de una manera diferente. Cabe destacar que la adquisición de conocimiento en sí no lleva a ese cambio, sino la forma en que se estructura la información y se piensa con ella.

De acuerdo a lo anterior, el aprendizaje universitario requiere de un nivel de exigencia superior al de la escolaridad, mayor autonomía e independencia por parte de los estudiantes universitarios, en donde se comprometan con las actividades relacionadas con el aprendizaje; es decir, en la generación, comprensión y retención de sus aprendizajes, además de desarrollar las competencias para el desempeño laboral. En este sentido, el aprendizaje a nivel universitario, refleja la forma como el estudiante responde al medio, a los estímulos sociales, emocionales y físicos, para comprender la nueva información e incorporarla a las estructuras cognitivas, internalizando y construyendo nuevos vínculos. “El estilo de aprendizaje es la forma en que la información es procesada y se centra en las fortalezas y no en las debilidades, por lo que no existe un estilo de aprendizaje correcto o incorrecto, sino que está dado de acuerdo a cada persona.” (Figuerola, Cataldi, Méndez, Zander, Costa, Salgueiro y Lage, 2005. p. 18).

Investigaciones recientes demuestran que el estudiante autorregulado, es

decir, autónomo e independiente, es aquel que sabe modular su pensamiento, afecto y comportamiento para enfrentarse eficazmente a las situaciones de aprendizaje, integrando los aspectos de carácter intelectual, motivacional, y conductual (Gaeta, Teruel y Orejudo, 2012). Es decir, el aprendizaje es el resultado de la actividad constructiva que cada estudiante crea a través de un encuentro de aprendizajes que depende de sus motivos e intenciones y en cómo utilicen sus conocimientos previos.

Por lo tanto, el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo, el cual cambia concepciones, la forma de estructurar la información y pensar. Así pues, la educación tiene que ver con el cambio conceptual y no solo con la adquisición de información (Biggs, 2006, p. 31).

Cabe destacar, que en la actualidad se considera que el aprendizaje académico está afectado, no sólo por los procesos cognitivos sino, también, por componentes motivacionales y afectivos. Asimismo, el aprendizaje universitario debe entenderse como un proceso complejo, multidimensional, dialógico, recursivo y hologramático del estudiante dentro de un contexto y ambiente de aprendizaje (Morín, 2000). En este sentido, y como la neurociencia plantea al respecto, el ser humano es un sistema en el que todos sus componentes biológico, neurológicos, psicológicos, ambientales y educativos interactúan como un todo (Moraes, 2004 en De la Torre, Tejada, 2007). Sin embargo, no es posible decir que las capacidades sean solo genéticas o ambientales, sino que se debe a la interacción entre predisposiciones, rasgos personales, condiciones ambientales e influencias educativas. Por lo tanto, el estudiante universitario a la hora de aprender, pone en juego variadas dimensiones humanas que generan uno u otro estilo de aprendizaje. Es así, como en un artículo de la revista Iberoamericana de Educación, Tejada, determina diversas dimensiones que subyacen a los estilos de vida de cada estudiante y que serían claves para percibir cómo aprende cada uno de ellos/as:

- Dimensión perceptiva: se basa en las intuiciones, en el cómo percibe cada persona el aprendizaje.

- Dimensión cognitiva y reflexiva: permite organizar, relacionar sus conocimientos previos con el nuevo conocimiento.

- Dimensión emocional y afectiva: se enfoca en el “sentir”, en el cómo interactúa el interior y el exterior, como necesidad expresiva y afectiva de los sentimientos de otros.

- Dimensión pragmática: esto relaciona la razón, la emoción y la acción, es decir, se sabe cuándo se aplica.

- Dimensión volitiva: hace referencia a que el ser humano no sólo se ve involucrado por la racionalidad, sino también por la capacidad de persistir en una acción emprendida hasta llegar a la meta.

- Dimensión comunicativa y social: dimensión que está presente en todo ser humano y se manifiesta al darse y necesitar de los demás. El saber, se manifiesta al comunicar.

En resumen, las variadas dimensiones de aprendizaje describen las formas que tienen los estudiantes de relacionarse con un ambiente de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, no son características fijas, debido a que pueden variar en el tiempo en la medida que los estudiantes las desarrollen. Es por ello, que el aprendizaje es “el resultado de la actividad constructiva.” (Biggs, 2006, p. 31), es decir, una forma de interactuar con el mundo, en la medida que se aprende a cambiar las concepciones de los fenómenos observándose de manera distinta.

Asimismo, es necesario comprender las diferentes concepciones y teorías

del proceso de aprendizaje académico como en la identificación de enfoques de aprendizaje: superficial, el cual está orientado hacia la reproducción del significado adquirido; y profundo, el cual está orientado hacia la comprensión del significado. Sin embargo, los estudiantes que adoptan un estilo profundo, emplean mayor tiempo en el estudio y consideran el material que aprenden como más fácil de comprender que los estudiantes que adoptan un estilo superficial. Mientras que los segundos, al concentrarse en estrategias de memorización y retención, encuentran el trabajo pesado e ingrato, y suelen fracasar más frecuentemente en los exámenes. También, se ha analizado que si la situación de aprendizaje está muy orientada al rendimiento y a la evaluación de resultados, los estudiantes pueden adoptar estilos superficiales que les conducen a intentar memorizar la información para superar las pruebas de evaluación o los exámenes (Salim, 2001).

En definitiva, “los enfoques superficial y profundo del aprendizaje describen las formas que tienen los estudiantes de relacionarse con un ambiente de enseñanza y aprendizaje, pero no son características fijas de estos, o de sus personalidades académicas.” (Biggs, 2006, p. 36).

Por lo que para el desarrollo de estos enfoques, en el aprendizaje de un estudiante, influyen varios factores que lo mueven a realizar la acción propia de estudiar, como es la motivación. La motivación es un factor importante que va a depender de las características tanto intrínsecas como extrínsecas del estudiante, sin embargo, la motivación no determina que se dé o no un aprendizaje, debido a que hay aprendizajes que el estudiante adquiere sin motivación y que se adquieren de manera incidental y sin una intención explícita, no obstante, es un hecho que influye en el aprendizaje. Lamentablemente el actual sistema de educación posee una finalidad inmersa en un proceso globalizante, puesto que se ubica frente a intereses de carácter cuantitativo, en donde se deja de lado el sujeto que aprende. Dado esto, es que la motivación de un estudiante dependerá de las metas que posea, según Alonso Tapia (1991) las metas que persiguen los

alumnos pueden clasificarse, con base en varias categorías que no son completamente excluyentes:

- Metas relacionadas con la tarea: la motivación por alcanzar una meta hace que el individuo sea más persistente, aprenda más eficazmente y tienda a llegar a conclusiones antes que otros estudiantes. El logro de esta meta se da cuando el estudiante logra tomar conciencia de que la tarea ha sido superada y que ha logrado un mejoramiento en una de las áreas que le interesa.

- Metas relacionadas con el "ego": al relacionarse el estudiante con otros, se tiene percepciones del mundo que se forman, desde la historia personal de cada uno de los individuos, el sentirse superior al otro o, bien, demostrarles a los demás, sus capacidades y destrezas propias, permite lograr una reconciliación con el "ego" y la satisfacción personal de éxito. Pueden orientar las conductas de motivación al logro hacia dos tipos de metas. Demostrando que se es mejor que los otros, o por lo menos, no demostrar que se es peor que los otros.

- Metas relacionadas con la valoración social: cuando el individuo se enfrenta a una sociedad, se desarrolla la necesidad de aceptación y reconocimiento de las virtudes y aprobación, tanto de padres como maestros y compañeros. Esta categoría incluye dos tipos de metas, una a conseguir aprobación de los profesores, importante para el estudiante y evita su rechazo y otra, a conseguir la aprobación de los compañeros.

- Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas: este factor está vinculado con el acceso a una posición social, un estatus económico, u otras posibilidades de recompensas externas, como becas, premios, certificados, entre otros.

Se entiende que la construcción del aprendizaje responde a una actividad

que es intencionada y consciente, la cual va orientada a conseguir una construcción significativa para el sujeto que aprende, hablamos, por tanto, de conducta de aprendizaje estratégica, es decir aprendizaje estratégico. Dicho aprendizaje para que sea tal, debe ser reflexivo y que tiene como fin la autonomía de la persona, la autodirección (Pozo, Monereo, 2000 en García, 2012).

En consecuencia, para que un aprendizaje se logre, se requiere de instrumentos que permitan que este se logre óptimamente, para ello, están las estrategias de aprendizaje, las cuales se entienden a modo de mecanismos intrapsicológicos que originan en conductas y actividades de pensamiento destinados a gestionar los propios recursos personales para lograr un objetivo de aprendizaje (Pozo, Monereo y Castelló, 2005). Dicho de otro modo, las estrategias de aprendizaje representan un plan de acción de acuerdo a lo demandado por el contexto y la consecución de metas de aprendizaje concretas (Monereo, 1997; 2001). En este sentido, para que el estudiante aplique estrategias de aprendizaje, requiere haberlas aprendido, adquirido y desarrollado a lo largo de su vida como estudiante, por lo que el estudiante universitario, debiese ya tenerlas desarrollarlas. De esta forma, decidir cómo y dónde deben ser aplicadas las estrategias de aprendizaje, el universitario debe ir adquiriendo un control progresivo y consciente del uso de estas. La consciencia sobre el uso de las estrategias es un aspecto imprescindible para el estudiante, puesto que si no hay consciencia, no podrá mejorar en su aplicación, en otras palabras, esto se refiere a la necesidad del desarrollo de la capacidad de metacognición. Este, es un término que hace referencia a un proceso de alto nivel cognitivo que requiere de un alto grado de conciencia y supervisión activa (o monitorización cognitiva), cuyo objetivo es gestionar otros procesos cognitivos más simples (Pozo, et al, 2005).

De acuerdo a lo mencionado en el párrafo anterior, cabe señalar que el concepto de metacognición se halla estrechamente relacionado al concepto de autorregulación académica o del aprendizaje, sin embargo, existe una diferencia.

Dicha diferencia, es que la metacognición haría referencia a una actividad imprescindible de la conducta autorreguladora, así como el uso de estrategias de aprendizaje que forma, también, parte esencial del constructo de la metacognición, estando estas estrategias encaminadas a conocer sobre lo que conocemos y gestionar el conocimiento (Monereo, 2001; Ugartetxea, 2002 en García, 2012). Por otra parte, la metacognición identifica los procesos de autoconocimiento del estudiante como tal, así como el nivel de conciencia que este tiene sobre los procesos mentales de aprendizaje que desarrolla para gestionar el conocimiento. Es decir, con la metacognición, la persona se reconoce a sí misma como agente de su propio pensamiento y aprendizaje.

Dado lo anterior, se desprende que la autorregulación académica es entendida como la acción reguladora que un individuo ejerce en los distintos momentos de su proceso de aprendizaje. Para que esta acción reguladora sea posible es necesario primero el conocimiento de eso que se hace y conoce, conocimiento al que se accede por medio de la metacognición. Un estudiante difícilmente será autorregulado académicamente si no posee conocimiento sobre sí mismo. En definitiva, la autorregulación se constituye como un proceso activo en el que los estudiantes establecen sus objetivos principales de aprendizaje y a lo largo de este, tratando de conocer, controlar y regular sus cogniciones, motivaciones y comportamientos de cara a alcanzar esos objetivos (Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, Rodríguez, Cerezo, y Muñoz-Cadavid, 2008). En este sentido, un estudiante regulado es un participante activo en sus procesos personales de aprendizaje en lo cognitivo, motivacional y conductual. (Zimmerman, 1989, en Valle, Rodríguez, Núñez, Cabanach, González-Pienda, Rosario, 2010). Asimismo, como participación activa se entiende que el alumno concibe el aprendizaje como una actividad en la que debe implicarse de manera proactiva, y no a modo de reacción (pasiva) hacia lo que el contexto educativo le plantea.

A modo de síntesis, se puede decir que, ante todo, lo que distingue al

estudiante autorregulado es que considera que el aprendizaje no es algo que le sucede a él, sino que también puede ser causado por él, es decir, “tener una capacidad reguladora, entre las cuales se encuentran libertad, autonomía, responsabilidad, madurez, firmeza personal, fuerza de voluntad, autocontrol, elección, resolución, autodirección, actividad voluntaria, autosuficiencia, moralidad, conciencia, independencia, autodisciplina, acción intencional, autointervención, motivación intrínseca, autodeterminación y volición”. (Pereira, 2005, p. 3).

Según García, en su artículo “La Autorregulación Académica”, quien recoge las aportaciones de diversos autores como (Gargallo y Ferreras, 2000: González Fernández, 2001: Monereo, 2001; Núñez, Solano, González-Pienda y Rosario, 2006: Torrano y González-Torres, 2004; Torre, 2007) presenta las siguientes características más concretas del alumno autorregulado:

- Los alumnos autorregulados son conscientes de la relación entre el proceso de autorregulación y el éxito académico. Tienen conciencia de su papel como “agentes” de su propio proceso de aprendizaje, tanto a lo largo de éste como de cara a los productos finales.
- Conocen cuáles son sus capacidades y conocimientos, como también lo que deben hacer para conseguir aprender, respecto a las estrategias que a ellos les van bien. Asimismo, son capaces de ajustar su conducta a las tareas o actividades de aprendizaje que se les proponen, monitorizando esta conducta por medio de la retroalimentación continua de su pensamiento.
- Están conscientes de sus emociones, mostrándose capaces de controlar las emociones negativas de manera que les perjudiquen lo menos posible cuando realizan las tareas.
- Llevan a cabo su aprendizaje poniendo en práctica de una serie de estrategias

de aprendizaje de todo tipo (cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo) a las que conceden gran importancia.

- Supervisan la eficacia de sus hábitos y estrategias de aprendizaje, cambiando, si es necesario, una estrategia por otra, o reestructurando el ambiente físico o social para la consecución de los fines perseguidos, demostrando así iniciativa personal y perseverancia en la tarea.

- Saben crear ambientes favorables de estudio y aprendizaje, comenzando por el lugar adecuado para estudiar, pasando por estrategias orientadas a evitar distracciones de carácter interno y externo.

- Se muestran capaces de generalizar y transferir las estrategias autorreguladoras a situaciones diversas, tanto académicas como de la vida cotidiana, así como de la creación y adopción de estrategias futuras de funcionamiento.

En síntesis, la autorregulación no puede concebirse como un constructo unitario en sí mismo como tampoco es un cúmulo de estrategias cognitivas, metacognitivas y conductuales, sino que hace referencia a cómo el estudiante enfrenta y se sitúa frente a una tarea de aprendizaje. Por lo tanto, el comportamiento autorregulado de un estudiante, refleja el compromiso con la tarea, es decir, su deseo de realizarla, por lo que están comprometidas la motivación y la voluntad del estudiante.

Finalmente, se comprende que no existe una receta exacta y precisa para un mejor aprendizaje, pero no cabe duda, de que el uso eficaz de ciertas estrategias, conllevan a una vida más fácil y satisfactoria para los estudiantes universitarios. En este sentido, el aprendizaje o un buen aprendizaje, depende en gran porcentaje a factores intrínsecos, o personales que el estudiante posea.

2.2. Rendimiento académico.

Las instituciones educativas universitarias, son instituciones formadoras, que tienen la responsabilidad social de centrarse en la formación académica de sus ciudadanos, y por ende, de su comunidad estudiantil. Tal como lo plantea Claudio Elórtegui Raffo, Rector de la PUCV en el Plan de desarrollo estratégico de la misma: “La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso es una institución de la iglesia, al servicio de Chile, que tiene una profunda vocación de servicio público, evidenciada a lo largo de su historia y reconocida por el Estado hace varias décadas. En esta perspectiva, uno de los rasgos que la ha caracterizado, y lo sigue haciendo, es su compromiso para posibilitar que jóvenes con mérito académico pero sin los recursos suficientes, puedan acceder a estudios superiores de alto nivel.” Por lo que, un objetivo primordial de dichas instituciones es promover un buen rendimiento académico, sin embargo, el logro de estos objetivos se encuentra bajo el nivel deseado, como también se reduce sólo a lo cuantificable, es decir, al resultado traducido en las calificaciones de sus estudiantes.

Elizabeth Donoso, Jefa de Unidad de Formación Inicial de profesores de la Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo (DDCYF), de la PUCV, entrevistada en enero del 2014, plantea que el rendimiento académico está relacionado con los aspectos conceptuales y de dar cuenta de las competencias exigidas por la carrera. Es decir, rendir con el nivel de exigencia de ésta al realizar evaluaciones calificadas, obtener la asistencia requerida y responder con los trabajos solicitados. Al cumplir con estos requerimientos se puede tener un excelente rendimiento académico.

Una definición de rendimiento académico podría ser “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico.” (Jiménez, 2000, en Navarro, 2003), de ella se puede

desprender que el rendimiento del estudiante debería ser entendido a partir de sus procesos evaluativos, sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa. En efecto, desde una perspectiva operativa, el rendimiento académico hace referencia a aspectos netamente cuantitativos, los cuales se definen en las calificaciones obtenidas por los estudiantes en cada asignatura. En otras palabras, se refiere al resultado en calificaciones que el estudiante obtiene en el proceso de aprendizaje de conocimientos, de acuerdo a las evaluaciones que realiza mediante pruebas u otras actividades complementarias a su aprendizaje. Al ser cuantificable, en las instituciones educativas a lo largo del país, el rendimiento académico determina el nivel alcanzado, y es tomado como único criterio para medir el éxito o fracaso académico, a través de un sistema de calificaciones que va desde 1.0 a 7.0, esta última siendo la calificación más alta que un estudiante en Chile puede obtener.

Sin embargo, el rendimiento académico es mucho más que sólo cuantificación, es el resultante de una serie de aspectos complejos que envuelve al estudiante, como el esfuerzo, capacidad de trabajo, intensidad de estudio, competencias, conocimientos previos, aptitudes, personalidad, atención, motivación, memoria y medio relacional. Dentro de estos factores, Jiménez (2000) aclara que puede que existan estudiantes con una muy buena capacidad intelectual y aptitudes, pero que, sin embargo, no están obteniendo un rendimiento adecuado. Si se toma en cuenta la definición de Jiménez, se daría por hecho que rendimiento académico debería ser entendido a través de un proceso único y exclusivo de medición y evaluación, pero es sabido que esto va mucho más allá, a través de complejas pautas que permiten conocer a fondo a los estudiantes, los factores que inciden en sus aprendizajes, con el fin de conseguir calidad en estos, para que así, les permita concluir sus estudios, con un alto rendimiento académico. Dicho de otro modo, el rendimiento académico del estudiante, es el

resultado de la ejecución de una serie de comportamientos necesarios en el procedimiento didáctico a partir del supuesto de que conducen a los estudiantes a aprender lo requerido. Por lo que el rendimiento académico se considera como el conjunto de transformaciones operadas en el educando, a través del proceso enseñanza-aprendizaje, que da como resultado, el crecimiento, enriquecimiento y desarrollo de la personalidad del estudiante en formación.

En este sentido, el rendimiento, como tal, podría definirse a partir del latín *reddere*, que se refiere etimológicamente a una relación entre lo obtenido y el esfuerzo que es empleado para lograrlo, por lo tanto, llevando el término a lo académico, hace alusión al resultado deseado (calificaciones) que es obtenido por cada individuo que realiza la acción. Por consiguiente, desde esta perspectiva y considerando el punto de vista del sistema educativo, el rendimiento académico es el resultado que alcanza la estructura educacional, es decir, títulos otorgados, duración real de las carreras, calificaciones obtenidas, entre otros.

No obstante, al realizar un análisis en profundidad del rendimiento universitario, deben valorarse también otros factores. Por lo que se puede plantear, el rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académica, el cual, se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Vélez Van, Roa, 2005, en Garbanzo, 2007).

Dado esto, para lograr una buena comprensión de lo que es el rendimiento académico, primero se debe profundizar sobre los factores que influyen en él, para así, poder comprender las causas que conllevan a un estudiante ser académicamente destacado.

Autores afirman que haber sido un estudiante con buen rendimiento relativo en la escuela de egreso, está correlacionado con rendimiento universitario, aun controlando por la dependencia del colegio de egreso, los puntajes obtenidos en las pruebas de selección universitaria y las notas de enseñanza media (Contreras, Gallegos y Meneses, 2008). En este sentido, el rendimiento académico tiene estrecha relación con el cómo se aprende, por lo que el rendimiento académico dependerá de múltiples factores, y no sólo de alguno de ellos, como el psicológico, sino también, del económico, político, social, familiar, individual, y, en cuanto a lo individual, de la personalidad, del cognitivo, físico, actitudinal, entre otros (Serrano, Rojas, García y Ruggero, 2013). El rendimiento académico además correlaciona positiva y significativamente con la regulación del esfuerzo, es decir, regular el manejo del tiempo y ambiente, distribuirlo adecuadamente en todas las tareas propuestas; con la creencia de autoeficacia y en menor grado con la autoregulación metacognitiva, las estrategias cognitivas de pensamiento crítico y de elaboración y las metas intrínsecas. Claramente es posible mejorar el rendimiento académico y varios estudios lo corroboran, como lo señalan Alvarado, Sánchez y Uribe, (2000); Romo, Tovar y López (2004), los cuales determinan que con el incremento de la efectividad académica y consecuencia de esto, un aprendizaje significativo en los contenidos, se logra relacionar la información adquirida con anterioridad, como aprendizaje significativo y complementarla con la información que utiliza cotidianamente, lo que les permite aumentar significativamente el rendimiento académico. En otras palabras, el rendimiento académico es “el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura cursada por el alumno.” (Álvarez, 1996, en Osornio Castillo, et al. 2008).

En consecuencia, la definición de rendimiento académico no puede ser reducida a las calificaciones de los estudiantes, o a través del estudio de las percepciones de estos sobre la habilidad y esfuerzo. De modo que, existen otros factores que permiten profundizar más en este concepto.

2.3. Éxito académico o rendimiento destacado.

El éxito académico consiste en el equilibrio entre el éxito académico, social y personal que se consigue a través del trabajo del estudiante y la institución educativa en relación a un proyecto común para desarrollar las capacidades hábitos y actitudes que hacen que el alumno esté contento consigo mismo, con la escuela y la familia (Regidor, 2000). A esto se agrega que los estudiantes talentosos o destacados académicamente, se destacan por sus capacidades cognitivas, como la memoria, los procesos autorreguladores, la velocidad de aprendizaje, la flexibilidad cognitiva y la preferencia por la complejidad, y esas son las capacidades de lograr buenos resultados. (Segovia, Arancibia, 2012).

Existen cuatro factores, según Cuevas (2000) para el éxito académico o rendimiento destacado, los que dicen relación con:

- a) La habilidad académica.
- b) Los conocimientos previos.
- c) La adaptación a la actividad académica.
- d) La actitud hacia el trabajo académico.

Es importante que el estudiante conozca sus debilidades y fortalezas, y que reconozca que a cada asignatura se le debe dedicar tiempo y dedicación de estudio.

Cabe destacar que para esta investigación el concepto de éxito académico será considerado como rendimiento destacado, y en definitiva un estudiante académicamente destacado.

En este sentido, la relevancia del rol del autoconcepto radica en la posibilidad que tiene de potenciar al máximo las habilidades innatas de los estudiantes (Cross, Swiatek, 2009; Morawska, Sanders, 2009). Por lo tanto, un

alto autoconcepto ayuda a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades y capacidades para obtener buenos resultados académicos. En este sentido, investigaciones han encontrado que los estudiantes talentosos suelen presentar un autoconcepto más alto en áreas académicas, percepción que se basa y se refuerza en los resultados académicos que estos obtienen (Marsh, Craven, 2006, en Segovia, Arancibia, 2012).

Así, los autores han demostrado que los estudiantes con mayores capacidades cognitivas son mejores para idear estrategias para resolver problemas sociales (Freeman, 2006), destacan en su capacidad de razonamiento, el cual está relacionado con la comprensión y la definición del problema social, la planificación de estrategias y en la capacidad para anticipar consecuencias sociales de sus actos (López, 2007 citado en Segovia, Arancibia, 2012). Por consiguiente, los estudiantes talentosos o destacados académicamente, presentan un mejor concepto de sí mismo en áreas académicas que en otras áreas, el que se caracteriza por una actitud desafiante frente a la tarea, capacidad para correr riesgos, buena disposición frente a tareas difíciles o complejas y exactitud para evaluar su funcionamiento o desempeño (Neihart, Reis, Robinson y Moon, 2002).

Nuevamente, Elizabeth Donoso, aporta frente al éxito académico o el ser un estudiante académicamente destacado, lo siguiente: “Tal como plantea la literatura científica, debiese ser el tener buenas calificaciones y el cumplimiento de los requerimientos de cada asignatura, pero esto no significa que se convierta en un estudiante exitoso o destacado, porque se pueden obtener buenos resultados académicamente, pero no sentirse a gusto con su elección profesional”. De acuerdo a esto, señala que la PUCV, está enfocando sus esfuerzos, no sólo en que los estudiantes posean buenas calificaciones, sino también, que se sientan a gusto en lo que hacen.

Desde principios de siglo XX se han propuesto variadas alternativas para

identificar a los estudiantes con talentos académicos, las cuales van desde el test que mide el coeficiente intelectual de Binet hasta modelos más funcionales que consideran la relación de variadas habilidades (Colangelo, Davis, 2003, en González, Leal, 2012).

En consecuencia, para que un estudiante logre ser académicamente destacado requiere de la evaluación del conocimiento adquirido en un ámbito formal, como también la eficacia de la enseñanza universitaria considerando la relación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y el nivel de satisfacción con este. Asimismo, requiere ser un estudiante con mayor autoestima, debido a que esto genera creatividad y ayuda a postergar una gratificación inmediata (Freeman, 2006), lo que, a su vez, generaría mayores logros a nivel académico.

2.4. Factores que influyen en el aprendizaje y rendimiento académico en un estudiante de educación superior.

Si bien, es posible, determinar si un estudiante es académicamente destacado según su promedio de notas, tasa de avance y años en que tarda en terminar la carrera, ¿qué es lo que influye para que los estudiantes tengan aquellos resultados?, ¿cuáles son los factores que influyen que un estudiante sea académicamente destacado o no?

En el contexto de la enseñanza universitaria actual, dirigida en muchos casos a poblaciones numerosas, adquiere relevancia, en relación con el desempeño de los alumnos, la cuestión del modo en que éstos organizan su estudio y aprendizaje. Más aún, se tiende a pensar que son aquellos que pueden estudiar y aprender de manera relativamente independiente los que obtienen mejores resultados (Ambroggio, Fabietti, 2012).

Sin embargo, aunque parece existir consenso en la descripción del estudiante con un buen aprendizaje, determinar cuál es el prototipo de un estudiante universitario con buen rendimiento académico es algo más complejo, ya que la investigación al respecto ha arrojado resultados dispares, e incluso contradictorios (Carini, Kuh y Klein, 2006; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002; Pintrich, 2000; Pugh y Bergin, 2006; Wolters, 2004). Esto se debe fundamentalmente a que el rendimiento académico en la enseñanza superior está determinado por múltiples factores, tanto contextuales como personales. Pero también, porque el propio concepto de rendimiento académico en educación superior es diferente a lo que se entiende por rendimiento académico en los niveles preuniversitarios.

Para determinar aquellos factores que inciden para que un estudiante sea académicamente destacado se han realizado diversos trabajos, de los cuales han surgido factores que influyen en el alto rendimiento académico de los universitarios.

Martín, García, Torbay y Rodríguez (2008), señalan que es importante que el alumno adopte un enfoque de aprendizaje profundo, además, que tenga una capacidad de autorregular su propio aprendizaje, que se enfrente al estudio con motivaciones intrínsecas, que tenga un buen autoconcepto y seguridad en sí mismo, que use estrategias de aprendizaje de tipo cognitivas y metacognitivas, de modo que estas las utilice para planificar, supervisar y revisar durante el proceso de estudio y que claramente sean un facilitador para lograr un aprendizaje significativo. Sin embargo, otros autores manifiestan que el rendimiento académico universitario está determinado por diversos factores, a nivel contextual y personal.

Por su carácter complejo y multidimensional evoluciona a partir de concepciones centradas en el estudiante (basadas en la voluntad o en la

capacidad de éste), en los resultados de su trabajo escolar, hasta concepciones holísticas que atribuyen el rendimiento a un conjunto de factores derivados del sistema educativo, de la familia y del propio estudiante (Enríquez, Segura y Tovar, 2013).

De las explicaciones y definiciones anteriores, se sustenta que el rendimiento académico no son solo calificaciones que el estudiante obtiene mediante pruebas u otras actividades académicas, sino que también influyen su desarrollo y madurez biológica y psicológica. Es por ello, que el aprendizaje no se logra únicamente en una situación educativa específica considerando al docente como único factor que determina si los estudiantes aprenden o no.

Martínez-Otero (2009) divide los condicionantes del rendimiento académico en tres grandes grupos: personal, familiar y escolar.

El ámbito personal enfatiza el hecho de que el verdadero protagonista de la educación es el estudiante y se interesa a identificar factores relacionados con la personalidad. Entre los factores personales se pueden mencionar: autoconcepto, autoestima, nivel de aspiraciones, actitudes hacia el estudio, inteligencia tanto hábitos como técnicas de estudio.

El ámbito familiar es tomado en cuenta, debido a que este autor considera que la familia es la primera y más importante institución educadora. En este grupo se encuentra condicionantes como el nivel educacional de los padres, el nivel socioeconómico y ambiente en que se desarrollan las relaciones familiares.

El ámbito escolar no se reduce al marco físico, también hay que tener en cuenta la dimensión humana. El clima social escolar depende de la cohesión, la comunicación, la cooperación, la autonomía, y la organización del estilo de dirección docente. Factores como las instalaciones, catedráticos, compañeros de

estudio y la calidad de las relaciones sociales dentro de la institución educativa son las que son tomadas en cuenta dentro de este grupo.

Por consiguiente, se procederá a definir a continuación los factores que de acuerdo a la literatura científica influyen o determinan que un estudiante sea académicamente destacado.

Como es sabido, en el proceso de aprendizaje intervienen múltiples factores, los cuales, en el proceso de enseñanza- aprendizaje intervienen de manera global, con una interconexión dinámica. Es decir, estos factores influyen en la adquisición de una habilidad, la manera de percibir un contenido, el conocimiento de un hecho o el desarrollo de una habilidad, entre otros.

De esta manera, pueden agruparse en:

- Factores externos al individuo: input, relación con el medio, contexto y situación de aprendizaje.
- Factores internos y personales del individuo: conocimiento del mundo, edad, motivación, aptitudes, habilidades etc.

En este contexto, la relevancia de esta investigación se justifica por la enorme trascendencia los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior, precisamente en los factores internos y personales de estos.

Los factores intrínsecos, o factores personales, son aquellos relacionados con las propias motivaciones; el autoconcepto; el cual implica la percepción y valoración coherente que una persona hace de sí misma en tres dimensiones básicas: cognitiva, afectiva y comportamental (Burns, 1990 en Veliz-Burgos, Apodaca, 2011); la autorregulación; las estrategias volitivas y las estrategias de estudio. Factores que se van construyendo a lo largo de las diferentes etapas del

desarrollo. De modo que el estudiante regule su aprendizaje, los tiempos, el cumplimiento de las tareas, la evaluación de estrategias, entre otras.

Por consiguiente, el desarrollo de una conciencia metacognitiva que posibilite que el estudiante asuma mayor responsabilidad en sus aprendizajes. En consecuencia, organicen su conducta de estudio y utilicen estrategias eficaces para aprender (Núñez, Solano, Pienda y Rosário, 2006; Rosário, Mourao, Núñez, González- Poenda, Solano y Valle, 2007).

Por otro lado, entre los factores extrínsecos que influyen en el aprendizaje se encuentran los relacionados a los contextos tanto familiares, escolares, social y cultural; como lo son el ámbito escolar; el apoyo familiar; la prueba de selección universitaria (PSU); como el surgimiento y apropiación de la propia cultura, entre otros. Factores los cuales, intervienen en el aprendizaje (Torres, 2013).

Es por ello que a continuación se abordarán en detalle los factores intrínsecos y personales que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes.

2.4.1. Factores intrínsecos.

2.4.1.1. Motivación.

La motivación precisamente universitaria, o más bien dicho, motivación académica, es un proceso general con el que se inicia y dirige una conducta hacia el cumplimiento de un objetivo. Dicho proceso, involucra variables tanto cognitivas, las cuales se refiere a las habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas, como afectivas, ya que comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, entre otras (Maquilón, Hernández, 2011).

La motivación es relevante a la hora de hablar de rendimiento académico,

puesto a que se refiere a la fuerza y energía, que mueve a las personas a realizar diferentes actividades para lograr metas; algunos autores señalan que es una herramienta para el desarrollo personal y social, además de constituirse en el medio por el cual se satisfacen necesidades personales, en especial, cuando se llega a los logros propuestos. “La motivación constituye un condicionante decisivo del aprendizaje y el rendimiento académico.” (Mas Tous, Medinas, 2007).

Actualmente, se considera que el aprendizaje académico está afectado por componentes de carácter motivacional (Cardozo, 2008). Esta, deber ser considerada como un proceso que involucra variables de tipo afectivas, cognitivas, agregando que motivar es aumentar tanto habilidades como conocimientos. A medida que los estudiantes se perciban hábiles o capaces, estarán positivamente motivados, y por ende, tendrán un aprendizaje significativo, que les permitirá continuar con una vida académica provechosa (Colmenares, Delgado, 2008). Al tener una adecuada motivación, esta tendrá una estrecha relación con el rendimiento académico de los estudiantes, constituyéndose así, como un impulso de superación en relación al criterio de excelencia.

Es por ello que el aprendizaje, las actitudes, las percepciones, las expectativas y las representaciones que tiene el estudiante de sí mismo, se vinculan directamente con la motivación para aprender, especialmente, porque cada una de las tareas que implica dicho proceso requiere del establecimiento de una serie de metas, que pueden llevar a la satisfacción o bien a un sentimiento de fracaso en el estudiante, de ahí que no se puede obviar la relación entre la motivación con el desempeño y rendimiento académico.

En este sentido, el nivel de motivación de un estudiante y su orientación hacia el trabajo académico, se puede inferir a partir de la observación de ciertos patrones de conducta. La conducta está siempre orientada a metas y estas desempeñan un importante papel en el proceso motivacional, porque definen su

contenido y dirección, influyendo en cómo el estudiante universitario afronta una actividad. (González, s.f.). La motivación, además de ser uno de los tópicos más estudiados en diversas investigaciones, en el ámbito educativo, juega un papel crucial en el aprendizaje y constituye un área fundamental en todas las aproximaciones al aprendizaje autorregulado. Asimismo, los estudiantes autorregulados se caracterizan por su motivación e implicación personal en su aprendizaje y son capaces de persistir y esforzarse en las tareas para conseguir las metas que se han propuesto (Valle, et al. 2010).

Por lo tanto, la motivación del estudiante está estrechamente relacionada con las metas. Las metas pueden ser muchas, una de ellas es la meta que está relacionada a la tarea, es decir, para algunos estudiantes el propósito de ir bien en la institución educativa y tener éxito reside en la oportunidad de aprender información nueva e interesante, significativa para el estudiante, disfrutar con la tarea por lo que ésta ofrece de novedad, curiosidad o reto (motivación intrínseca). El aprendiz motivado intrínsecamente se siente absorbido en la tarea y ésta se convierte en un fin en sí misma. En otras palabras, es un estudiante que quiere aprender para aprender más.

Otra meta que conlleva a la motivación que poseen los estudiantes universitarios, son las relacionadas con la propia estimación, se conoce como la defensa del yo (ego). Estas metas, relacionadas con la defensa de la propia autoestima, engloban el deseo de los estudiantes de experimentar la propia valía ante sí mismo y ante los demás y de evitar el fracaso que supone una evaluación negativa de la propia competencia. En otras palabras, demostrar la propia competencia.

A modo de ilustración, las acciones humanas se guían por el conocimiento, esto es por lo que piensa, prevé o cree, también por lo que necesita o desea. La motivación refiere a un proceso dinámico interno que "pone en movimiento" o "que

impulsa a una acción". Es el punto de partida de la fuerza que desencadena una acción. Los procesos motivacionales pueden considerarse un nexo de unión entre el ambiente y el ser humano, considerando éste en el plano de sus necesidades. Así los procesos motivacionales exigen una capacidad de control que comienza en la dimensión neurobiológica (Figueroa, Mensaque, Quinconces y Jujuy, 2009).

Resumiendo lo anterior "Muchos estudios ponen de manifiesto la asociación significativa entre la motivación y el rendimiento. Dos variables íntimamente ligadas a la motivación son el interés del alumnado y su nivel de aspiraciones. Esto significa que, en la medida en que un(a) alumno(a) muestra más interés por lo que realiza y sus aspiraciones se ajustan a sus posibilidades, estará más motivado(a) y esto redundará en un mejor aprovechamiento académico." (Montero, Villalobos y Valverde, 2001, p. 219).

Los deseos y necesidades del estudiante para trabajar independientemente en el propio aprendizaje, dependen de su motivación, actitud y responsabilidad. En este sentido, cuanto mayor sea la motivación, mayor aprendizaje autónomo tendrán los estudiantes (García, Cruz, 2013).

2.4.1.2. Autoconcepto

Otro factor estrechamente ligado al rendimiento académico es el autoconcepto, es decir, la concepción que los estudiantes tienen de sí mismo, la autoestima y la competencia social. El autoconcepto funciona, entonces, como mediador para la obtención de resultados deseables, es decir, tiene un efecto de reforzamiento. De ahí la importancia de la formulación y potenciamiento de ideas positivas para mejorar el desempeño efectivo de los estudiantes (Marsh, Craven, 2006). De esta manera, el autoconcepto se convierte en el vehículo a través del cual se pueden actualizar las potencialidades de los estudiantes. (Cross, Swiatek, 2009;

Morawska, Sanders, 2009 en González, et al. 2012).

De esta manera, el autoconcepto, el cual implica los aspectos cognitivos o de pensamiento, que están relacionados con la auto-imagen. El autoconcepto, es entendido como un sistema dinámico de creencias aprendidas, actitudes y opiniones que cada persona tiene como valederas acerca de su existencia personal, asimismo puede referirse a la idea general que se tiene de uno mismo. En este sentido, el autoconcepto como bien lo dice su nombre indica un concepto, por lo que es una percepción que poseen las personas de diversos aspectos tanto físicos, como intelectuales de sí mismos. A esto, se relaciona la autoestima que se entiende como la valoración que la persona hace de su autoconcepto (positiva o negativa), e incluye las emociones asociadas y actitudes que tiene respecto de sí mismo. (Pichardo, Amescua, 2005).

Por consiguiente, la propia autopercepción de sí mismo de los aspectos intelectuales son mejores predictores que los factores exclusivamente intelectuales. Un niño o joven con un alto autoconcepto en relación con los estudios (aunque tenga capacidades intelectuales promedio) será más exitoso académicamente que uno con un bajo autoconcepto y con mayores aptitudes intelectuales (Castro, Casullo, 2001, p. 61).

Diversos estudios reportan que quienes fracasan académicamente o abandonan el sistema educativo universitario presentan niveles más bajos de autoeficacia, motivación intrínseca, satisfacción en el estudio, hábitos de estudio ineficaces, además de conducta académica inadecuada y notas bajas de acceso a la universidad (Rodríguez, 2004 en Burgos, Urquijo, 2012). Por lo que se desprende, que mientras más altos sean los niveles de autoeficacia, motivación intrínseca, mejores logros académicos obtendrán los estudiantes.

Autores hacen una clasificación del autoconcepto a través de dimensiones,

es decir, la estructura interna de los dominios (físico, personal, social y académico) del autoconcepto (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008). De esta forma, enfocando solo al autoconcepto académico. Este, refiere a la percepción de la competencia que se tiene respecto a las diversas materias académicas.

En síntesis, el autoconcepto es una variable de fuerte impacto en la vida académica, que permite predecir el desempeño académico, como lo han planteado numerosos trabajos que se caracterizan por confirmar la existencia de relaciones significativas entre el autoconcepto y el desempeño académico (Salum-Fares, Marín y Reyes, 2011)

2.4.1.3. Autorregulación

Las estrategias de autorregulación son las encargadas de potenciar la gestión personal del proceso de aprendizaje y estudio. Sin embargo, estas estrategias promueven también el control y la supervisión, además de estos recursos propiamente cognitivos empleados para comprender información, de las posibilidades y procedimientos para, por ejemplo, buscar ayuda, decidir el empleo del tiempo, sostener unas determinadas creencias en torno a uno mismo o controlar potenciales emociones desadaptativas (Valle, Rodríguez, Cabanach, Nuñez, González, Rosário, 2009).

Por lo tanto, la autorregulación podría sintetizarse en un modelo que “intenta explicar la habilidad y motivación propia de los estudiantes para aprender por sí mismos.” (Ambroggio, Fabietti, 2012, p. 147). De esta manera, un estudiante disciplinado obtendrá mejores resultados que un alumno indisciplinado. Así también, está el factor de la familia como el rol que esta juega en el rendimiento del estudiante, aquellos educandos que provienen de familias con conflictos internos, es decir, emocionalmente inestables tienden a obtener menos

resultados que los que pertenecen a familias sólidas emocionalmente.

La autorregulación del aprendizaje, comprende muchos aspectos que han sido estudiados de manera separada y dicha tendencia parece seguir. Es comprendida como un proceso activo, cíclico, recurrente, que involucra entre otros aspectos, la motivación, la conducta y el contexto (Patrick, Middleton, 2002, en Álvarez, 2009). Las estrategias de autorregulación implican aquellas que se relacionen con la organización temporal y espacial.

La organización del tiempo, también es considerado como otro factor, puesto que los estudiantes son más bien desorganizados con las horas de estudio, ya sea porque trabajan o porque ocupan mayor tiempo en divertirse y descansar. En este sentido, la estructuración o planificación del tiempo es fundamental teniendo en cuenta el número de materias y su dificultad.

Cuando se habla de la organización del estudio nos estamos refiriendo al control sobre el tiempo, el lugar, y los materiales. La Real Academia Española (RAE, 2012) define el concepto de planificación como un “plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado”.

Toda organización debe ser:

- Personal: porque debe responder a cada necesidad.
- Realista: porque se debe ajustar a la realidad del momento en que el estudiante se encuentre.
- Flexible: para que facilite las tareas de estudiar.

Es por ello que es necesario disponer de una planificación del estudio en la que estén comprendidos los contenidos de las distintas asignaturas, repartidos convenientemente, con arreglo a una distribución del tiempo bien pensada.

Para ello, es necesario establecer un horario que ayude a crear un hábito de estudio diario y que evite perder tiempo innecesario.

2.4.1.4. Estrategias volitivas.

En la autorregulación del aprendizaje, además del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (de planificación, autocontrol, autoevaluación), el que los estudiantes utilicen estrategias de control volitivo es fundamental, a fin de proteger su motivación para empezar una tarea, mantener el esfuerzo y completarla (Schallert, Reed y Turner, 2004). Siendo que las estrategias volitivas ayudan a los alumnos a mantener la concentración y dirigir el esfuerzo de cara a distracciones personales o del ambiente, es que este esfuerzo y persistencia para el logro de metas, ha de convertir en un efecto positivo en el uso de estrategias para controlar y dirigir sus procesos mentales para la autorregulación del aprendizaje.

En este sentido, la volición, actúa como reguladora del esfuerzo, siendo fundamental para el desempeño de los estudiantes, especialmente cuando el logro de los objetivos exige de concentración y esfuerzo durante largos períodos de tiempo (Heckhausen, Kuhl, 1985, en Gaeta, Teruel y Orejudo, 2012).

Por lo tanto, las estrategias volitivas enfatizan el papel de la voluntad como fuerza impulsora que mueve a la persona y le permite ejecutar sus decisiones y proteger sus estados psicológicos ante las otras alternativas, pensamientos y emociones no deseadas. Los modelos actuales de autorregulación del aprendizaje proponen que las estrategias volitivas para mantener la motivación y el esfuerzo hacia el logro de los objetivos, así como para controlar las emociones negativas, están interrelacionadas y participan conjuntamente en la autorregulación de

aprendizaje (Pintrich, 2000, en Gaeta, et al, 2012).

Por lo tanto, las variables volitivas pueden considerarse como variables latentes con una influencia indirecta sobre las calificaciones finales, pero con una influencia directa sobre las estrategias y metas de aprendizaje.

2.4.1.5. Estrategias de estudio.

Para poder hablar acerca de estrategias de estudio, es necesario precisar que estas no se pueden lograr si no se generan estrategias de aprendizaje con las que nos referimos a la activación de varios procesos cognitivos y habilidades conductuales que conducen a mejorar la eficiencia del aprendizaje. Las estrategias constituyen actividades autodirigidas, promovidas intencionalmente, conscientes en su selección y manejo activo, lo que requiere de un esfuerzo, de dedicación, de tiempo e implican el uso de ciertos pasos.

Tanto las metas, el contexto y las condiciones de la tarea interactúan para determinar el uso apropiado de estrategias de aprendizaje y de estudio. Entre diversas clasificaciones de las estrategias de aprendizaje - estudio se han propuesto categorías que incluyen agrupaciones de procesos y tácticas que utilizan los estudiantes para adquirir, integrar, recuperar y aplicar conocimientos (González, 2012).

Dado esto, muchos estudiantes manifiestan que no cuentan con estas estrategias, por lo que les cuesta mucho comenzar a estudiar, extraer ideas importantes, construir mapas conceptuales, etc. Al no tener estrategias de estudio, traerá como consecuencia un desgaste personal y resultados ineficaces (Torres, Rodríguez, 2006). Y, en este sentido, en investigaciones como la siguiente, corrobora que dichas estrategias afectan en mayor o menor grado el rendimiento

académico. “Se ha comprobado que existen diferencias bastante claras entre las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos con mayor y menor rendimiento y que hay diferencias, aunque no tan acusadas, en su motivación. Como asumimos que tanto la motivación como las estrategias pueden modificarse con un entrenamiento adecuado (Pintrich, 1990), consideramos conveniente la instauración de programas que contribuyan al desarrollo de estas dimensiones, sobre todo de aquellas que muestran una mayor relación con el rendimiento (concentración, metacognición y elaboración).” (Roces, Tourón y González, s.f., p. 13)

La investigación de estrategias de enseñanza ha abordado aspectos como los siguientes: diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros. De igual manera, se puede mencionar que las estrategias de aprendizaje son conductas o pensamientos que facilitan el aprendizaje. Estas estrategias van desde las simples habilidades de estudio, como el subrayado de la idea principal, hasta los procesos de pensamiento complejo, como el usar las analogías para relacionar el conocimiento previo con la nueva información (Briceño, Velásquez y Peinado, 2011)

Según De Mola Garay (2011), en la Revista Estilos de Aprendizaje, las principales estrategias de estudios son las siguientes:

Estrategias de aprendizaje

Estrategias de autorregulación	Estrategias cognitivas	Estrategias motivacionales	Estrategias de gestión de recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Planificación. - Supervisión. - Revisión. - Valoración. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selección. - Repetición. - Elaboración. - Organización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientadas al sostenimiento de los compromisos e intenciones de estudio. - Orientadas a la defensa de la imagen y el bienestar personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión del tiempo. - Gestión del entorno. - Gestión de la ayuda.

Fuente: Revista Estilos de Aprendizaje, nº8, Vol. 8, octubre de 2011.

Tabla 1

En la tabla 1, se encuentra en forma sintetizada, una breve definición y conceptualización de dichas estrategias de estudio.

Es por esta razón que las estrategias de aprendizaje son procesos mentales que el estudiante diseña para aplicar a un determinado contenido y lograr su aprendizaje, comprenderlo y darle un significado.

2.4.2 Factores extrínsecos.

2.4.2.1 Contexto (Familiar, escolar, social y cultural)

Torres y Rodríguez (2006), acerca de los factores que inciden en el

rendimiento académico, señalan al contexto familiar como uno de ellos. En el estudio realizado por los autores, llamado “Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios” se investigó la relación que existe entre el rendimiento académico y el contexto familiar en alumnos de la carrera de psicología. En la investigación realizan una clasificación de diferentes factores que inciden en el rendimiento académico, señalando que si bien, siempre se pone énfasis en aquellos factores que influyen en la deserción estudiantil, estos son los mismos que influyen en el hecho de que un estudiante se académicamente destacado, y que van desde los factores personales a los socioculturales.

Dentro de los factores sociales y culturales, señalan importante definir la clase social del estudiante, la que está determinada por el ingreso familiar, nivel educativo de los padres, tipo y ubicación de vivienda, (Torres, Rodríguez, 2006; Ferreyra, 2007). Esto es un factor que influye desde la escolaridad, debido a que dicho factor puede influir en el rendimiento académico del estudiante “Los factores que desarrollan la calidad de vida y salud mental de los adolescentes, y que los protegen de la adversidad, están vinculados a la familia y la educación.” (Villalta, 2010, p.161)

En los factores escolares, pone énfasis en el ambiente escolar, como un factor que incide en el desempeño escolar de los estudiantes, tomando en cuenta el tipo de institución donde estudió (sus políticas, estrategias) y los profesorado, en cuanto a su capacitación, compromiso, carga de trabajo etc.

En cuanto a los factores familiares, las autoras manifiestan que el rendimiento académico depende del contexto en el que se desenvuelve la familia y el estudiante, considerando la percepción que los estudiantes tenga acerca de ellos, el apoyo que le brindan, la percepción que los padres tienen acerca de los estudiantes, las proyecciones, comunicación y preocupación.

2.4.2.2.1. Ámbito escolar

En relación al rendimiento académico, algunos estudios analizan los efectos de ciertos factores que inciden en él como el nivel socioeconómico, educación de la familia, compromiso. Sin embargo, existen autores como Enríquez, Segura y Tovar (2013), que afirman que no sólo esos factores inciden sino que además el rendimiento académico en la universidad está relacionado con el rendimiento obtenido en la escolaridad (educación pre-básica, básica y enseñanza media), por lo que aparecen otros factores como el compromiso de los padres en el aprendizaje de sus hijos, formas de compromiso de los padres en las actividades académicas que fueron influyentes en la formación del estudiante universitario.

El haber sido un estudiante con buen rendimiento en la etapa escolar está estrechamente relacionado con el rendimiento universitario, es decir, la dependencia del establecimiento educacional de egreso, los puntajes obtenidos en las pruebas de selección universitaria y las notas de enseñanza media, sí influyen en el rendimiento durante la etapa universitaria (Contreras, et al, 2008).

Una explicación a este resultado es que, pese a que existe una escala nacional común, los criterios para asignar las notas de enseñanza media (NEM) son específicos a cada establecimiento educacional, reflejando distintas políticas de asignación de notas, niveles de exigencia, y eventualmente inflación de calificaciones. Lo anterior, implica que las NEM, no son directamente comparables entre estudiantes de distintos colegios. Debido a que el ranking es una medida de habilidad relativa al nivel del establecimiento. Una hipótesis adicional es que, incluir los resultados en la prueba de selección universitaria (PSU) y las notas de enseñanza media (NEM), implica controlar principalmente por las habilidades cognitivas de los estudiantes. Por tanto, la posición relativa podría estar capturando, mayormente, información de habilidades como motivación, técnicas de estudio, disciplina o autocontrol que tendrían efectos positivos sobre el

desempeño universitario en primer año (Contreras, et al, 2008).

2.4.2.3 Prueba de Selección Universitaria (PSU)

En Chile, uno de los requisitos para ingresar a una universidad perteneciente al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), es haber rendido la prueba de selección universitaria (PSU). El objetivo que persigue el sistema de admisión, es predecir el rendimiento académico que los estudiantes tendrán en la universidad, con el fin de seleccionar a los que ingresarán a cada carrera. (DEMRE, 2008).

En relación a los estudios realizados en Chile, acerca de la capacidad predictiva de las pruebas que permiten el ingreso a la universidad, son escasas en lo concerniente con el rendimiento académico. Sin embargo, dos estudios realizados, uno con la antigua prueba, Prueba de Aptitud Académica (PAA) (Vial, Soto 2002) y con la actual Prueba de Selección Universitaria (PSU) (Fisher, Repetto, 2003) indican que existe una relación positiva entre el puntaje ponderado y el rendimiento académico universitario, medio en promedio de notas obtenido y tasas de titulación. No obstante, el actual sistema de selección universitaria (PSU), presenta cuestionamientos en cuanto a su capacidad predictiva, pues es necesario analizar posibles reformas para mejorar dicha capacidad. Reformas, que tienen que vincularse a una caracterización social de los estudiantes que seleccionan el actual sistema de admisión (Meneses, Toro, 2012).

Dados los factores mencionados anteriormente, se puede observar que algunos de estos, están integrados dentro de las funciones ejecutivas, las cuales engloban un amplio conjunto de funciones de autorregulación que permiten el control, organización y coordinación de otras funciones cognitivas, respuestas emocionales y comportamientos (García-Molina, Tirapu-Ustárrroz, Luna-Lario,

Ibáñez, Duque, 2010).

En base a esto, se pueden definir las funciones ejecutivas como herramientas cognitivas que permiten disponer un pensamiento estructurado, el cual permite planificar y ejecutar en función de ciertos objetivos, estableciendo metas a través de una rutina de horarios que lleven a cumplir dichos objetivos. De acuerdo a esta caracterización, podemos encontrar una coherencia entre los factores que define la literatura sobre un estudiante académicamente destacado y algunos propios de las funciones ejecutivas. Se consideran funciones ejecutivas (FE) a los procesos cognitivos o capacidades que controlan y regulan el pensamiento y la acción (Friedman, Miyake, Corley, Young, Defries y Hewitt, 2006).

Por todo lo mencionado anteriormente, es que se hace necesario contemplar los diversos factores que determinan el rendimiento académico, más allá de lo que indican los promedios de las asignaturas o los créditos aprobados, los que frecuentemente han sido utilizados en los trabajos que analizan los factores que determinan el alto rendimiento de los universitarios (Martín, et. al, 2008).

3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El tema de esta investigación “Análisis comparativo de factores conducentes a determinar un perfil de estudiante académicamente destacado de la carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso” es relevante y contingente, ya que los estudiantes universitarios se ven afectados tanto negativa como positivamente por varios factores que intervienen en su desempeño académico. Se eligió la carrera de Educación Básica, de la Escuela de Pedagogía, ya que es una carrera que ha realizado cambios en sus mallas curriculares para mejorar el currículum que se le otorga a sus estudiantes y que entrega a la sociedad, por lo que requiere a su vez, de estudiantes destacados que permitan desenvolverse en el mundo actual.

Objetivo general:

- Establecer el perfil de un estudiante académicamente destacado de la carrera de Educación Básica de la PUCV mediante el análisis del comportamiento académico de los estudiantes de las generaciones 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008 y de los factores que conducen a dicho perfil.

Objetivos específicos:

- Determinar los factores que intervienen en el alto rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la PUCV.
- Determinar las características que conllevan a un estudiante a ser

destacado académicamente en la carrera de Educación Básica de la PUCV.

- Determinar las estrategias de estudio de los estudiantes destacados académicamente de la carrera de Educación Básica de la PUCV.

4. MARCO METODOLÓGICO

Para que un estudiante de educación superior se establezca como académicamente destacado, se requiere de la identificación de una serie de factores que lo determinen. Es por esto, que la investigación no busca estudiar una realidad en sí, sino el cómo se construye dicha realidad, es decir, poder comprender y realizar una interpretación de las particularidades de cada uno de los estudiantes investigados para poder determinar un perfil de un estudiante académicamente destacado de la carrera de Educación Básica de la PUCV.

En esta investigación se realiza un análisis desde una perspectiva de la realidad, de manera diferente, considerando el conocimiento como una actividad humana en la que se implican valores, significados y creencias. “Los usuarios de este paradigma están orientados a la producción de entendimientos o interpretaciones reconstruidas del mundo social.” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 92).

Según Stake (2005, p. 21), “la interpretación es una parte fundamental de cualquier investigación (...) pero la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada”. De este modo, es que este trabajo investigativo se vincula bajo un paradigma interpretativo, debido a que este está fundamentado en la hermenéutica; ciencia que tiene por objeto la interpretación del lenguaje, la tradición, la historia y el análisis de las condiciones en que dicha comprensión se produce, por lo que son más abiertos y flexibles. Por lo que se pretende proporcionar un conocimiento comprensivo desde la visión de los implicados en el desarrollo de esta investigación. “Los resultados de la investigación son fruto del análisis y la interpretación que realiza el investigador y esta, como ocurre siempre, no es única ni equívoca sino que está sujeta a posibles lecturas.” (Báez, Pérez,

2007, p. 45). En este sentido, se busca descubrir e interconectar los elementos que puedan estar influyendo en el rendimiento y en que un estudiante universitario sea académicamente destacado.

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, puesto que aquí la realidad es múltiple, intangible y holística. Asimismo la finalidad de la ciencia y de la investigación en el paradigma interpretativo es la comprensión de las relaciones internas y profundas en donde los valores del investigador ejercen influencia en el proceso y estos deben estar explícitos. Por lo que, en dicho paradigma se parte de una interacción entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento.

Además, es en el paradigma interpretativo en el que su centro es la construcción del conocimiento y su interpretación, y en donde el investigador se inserta en el mundo personal de cada sujeto, comprendiendo e interpretando las situaciones y significados propios que poseen (Ferrerres, 2006).

4.1. Tipo de Investigación.

Esta investigación se enmarca en un diseño de estudio de casos múltiples en el proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno y la generación de conocimientos mediante una recogida de información basados en: análisis de superfichas, cuestionarios y entrevistas debido a que estos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos. El estudio de caso, como modalidad de investigación, “persigue el entendimiento cabal -la comprensión en profundidad- de un fenómeno en escenarios individuales, para descubrir relaciones y conceptos importantes, más que verificar o comprobar proposiciones previamente establecidas.” (Zapata, en Reyes, Fernández & Baptista, 2008, p. 70). Por lo que la lógica en este trabajo

investigativo, es el conocimiento que permite a los investigadores entender lo que está sucediendo con los sujetos investigados. Se pretende descubrir y comprender el por qué estos estudiantes son exitosos académicamente. Es por esto el carácter múltiple del diseño, debido a la cantidad de sujetos investigados.

Según Stake (2005, p. 11), “Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos.” En este sentido, la nota distintiva del estudio de casos está en la comprensión de la realidad del objeto de estudio.

Asimismo, es un estudio de caso descriptivo exploratorio, ya que busca caracterizar a un grupo determinado de estudiantes que poseen características en común que los llevaron a ser estudiantes académicamente destacados. Dado lo anterior es que se pretende describir qué llevaba a estos estudiantes a ser académicamente destacados, como también el cómo y el por qué llegaron a serlo.

Es exploratorio, debido a que el objetivo de este estudio es examinar a los estudiantes destacados de la carrera de Educación Básica, puesto que en dicha carrera, es un tema poco estudiado y que no ha sido abordado antes, lo que ha llevado a indagar e investigar dicho tema en la literatura científica.

Las ventajas del estudio de caso enfatizan en el contexto y mirar desde el interior, una mirada en profundidad y holística que permite capturar la interacción entre numerosas variables, impactadas por cambios en procesos altamente dinámicos, como los que tienen lugar en las organizaciones y en las relaciones interpersonales. El caso puede estar representado por un fenómeno, situación o acontecimiento social de interés ubicado en una organización, comunidad o país claramente delimitados y puede tratarse de un caso único, representativo o excepcional o casos múltiples (Shakir, 2002).

La descripción de los casos se logra a partir de la integración de perspectivas de los sujetos-actores involucrados logradas a través de preguntas básicas realizadas a través de los instrumentos de recolección de datos. Estas últimas se generan a partir de una estructura teórica-conceptual previamente definida y son denominadas preguntas temáticas. En otras palabras, sobre la base de la estructura teórica-conceptual referente al fenómeno de interés, se definen categorías temáticas de análisis. Estas permiten definir las preguntas básicas que apoyan el proceso de recolección de datos relevantes a través de las entrevistas y de aspectos adicionales que soporten la discusión y los cuales son recabados a través de técnicas no interactivas. Por lo tanto, las categorías son generadas deductivamente desde teorías o investigaciones preliminares asegurando de esta manera mayor coherencia y consistencia en la definición de las mismas (Frítez, 2005). Adicionalmente a las categorías señaladas y sobre la base de los objetivos específicos planteados, se pueden definir aspectos adicionales a fin de detectar puntos de interés y que son necesarios para lograr una descripción más exacta del caso (Hernández, Hernández et al. 2006).

En este sentido, Neiman y Quaranta (Neiman y Quaranta, 2006, en Kazez, 2009) elaboran al respecto la siguiente definición: "El caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales.". De este modo, la estrategia de investigación basada en el estudio de casos es aquella que recurre a diseños metodológicos que pueden combinar procedimientos cualitativos y cuantitativos y que tiene por objetivo la construcción de teoría de diferente alcance y nivel, para dilucidar y esclarecer determinado fenómeno.

Por lo que, a través de la realización de estudios de caso en la investigación educativa es que se plantean ventajas las cuales ayudan a develar significados profundos y desconocidos, así como orientar la toma de decisiones en relación a problemáticas educativas, en este caso develar si los factores

planteados por la literatura determinan el éxito académico de un estudiante de la carrera de Educación Básica de la PUCV, junto con ello, actúa como una herramienta valiosa para informar de realidades educativas complejas, invisibilizadas por la cotidianeidad, para entender procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones, ayudando a reflexionar sobre las prácticas.

Autores como Yin (2006) enfatizan la contextualización del objeto de investigación, al entender que un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto cumpliendo la función en donde la generalización de los resultados es analítica y se contrastan los resultados empíricos obtenidos con las predicciones de la teoría que sirve de base al estudio. La selección del caso a estudiar deberá estar determinada por este objetivo.

En este sentido, el estudio de caso es todo lo contrario a una metodología uniforme, se adapta a cada realidad y adquiere modalidades específicas en función de su contexto y finalidad, de aquí la importancia de encontrar la modalidad adecuada.

Atendiendo a la finalidad del estudio de caso, a las técnicas de recogida de información y al informe, podemos concluir que no existe un único modo de hacer estudios de caso. Sin embargo, atendiendo a la finalidad última del mismo; el intrínseco, el instrumental y el colectivo y en este sentido esta investigación será enfocada en lo siguiente:

- Estudio de caso instrumental: al servicio de la construcción de una teoría. Son casos que pretenden generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas. El caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para

llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio. Es el diseño de casos múltiples y se emplea cuando se dispone de varios casos para replicar.

Finalmente, todo lo mencionado anteriormente permitirá dirigir la atención a aquellos aspectos no observables ni susceptibles de cuantificación, dando significado y comprensión a las acciones científicas presentes en la investigación, utilizando un criterio objetivo. Por lo que la entrevista será de gran utilidad como instrumento para investigar.

4.2. Metodología.

A su vez, la investigación es de tipo cualitativa dado que sus técnicas y procedimientos permiten profundizar en el conocimiento del comportamiento. Permitirá valorar la visión que poseen los investigados sobre ellos. Los significados de los comportamientos explícitos e implícitos (Tójar, 2006).

Es así, que se pretende indagar sobre la percepción de la "realidad" partiendo de la proposición de que no existe una sola realidad y sí múltiples realidades que esboza cada individuo desde su "interior", en consonancia con su contexto histórico-social, en el que se ha predefinido lo que se considera bien-mal, verdadero-falso. En ese sentido, no es correcto desligar pensamiento y realidad, y se tiene la convicción sobre una realidad modelada y construida por los pensamientos, en donde se investigará según como se forme parte de esa realidad y desde nuestra perspectiva y posibilidad para conocerla.

Este estudio investigativo se encuentra enmarcado dentro de una metodología mixta secuencial. Esta permite disminuir, y en algunos casos, eliminar los sesgos de otros métodos cuando los resultados se analizan de manera

aislada.

Hernández (Hernández et al. 2010, p. 544) manifiesta en relación a la metodología mixta que “la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades y potencialidades”.

Creswell (2009), plantea tres posibles variaciones en las aproximaciones metodológicas mixtas: secuenciales, concurrentes y transformadores. La presente investigación se fundamentará sólo en el tipo secuencial, específicamente el de tipo derivado, debido a que se pretende profundizar en los resultados obtenidos mediante un método, aplicando otro posteriormente. Sin embargo, se inicia la investigación con un estudio cualitativo de tipo exploratorio, el cual tiene como objetivo “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tiene muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández, Collado y Baptista, 2003, p. 115). Estos estudios sirven para “obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular.” (Hernández et al. 2003, p. 116).

Dado lo anterior, es que se permitirá, posteriormente, aplicar una metodología cuantitativa para la generalización de los resultados y selección de los estudiantes, a los que se les aplicará un cuestionario, el cual está previamente validado, mediante una rúbrica de evaluación, por los docentes Andrea Pizarro canales, Licenciada en matemática, Verónica Herrera Palacios, Educadora Diferencial, postítulo en orientación educacional, Magister en Docencia para la Educación Superior y Directora de Postítulo; ambas docentes de la Escuela de Pedagogía de la PUCV y por David Aceituno, Profesor de Historia, Geografía y Cs. Sociales, Magíster en Historia, Magíster en Cualificación Pedagógica, Doctor en Investigación en Didáctica de las Cs. Sociales y Director del Programa BETA

de la PUCV.

La validación del cuestionario, tiene como propósito que el instrumento sea confiable, seguro, tenga exactitud y que cumpla con los objetivos de la investigación. Al ser revisado y corregido por diferentes docentes de la PUCV, permite tener diferentes puntos de vista y recomendaciones para ser corregido y posteriormente aplicado.

Finalmente, se utiliza la metodología de tipo cualitativa, la cual se lleva a cabo mediante una entrevista semiestructurada.

La metodología mixta representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias, producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández, Sampieri y Mendoza, 2008, en Hernández et al. 2010).

En este sentido, surge la necesidad en la comprensión cualitativa “Los métodos cualitativos son los que enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva inside, de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático.” (Ruiz, 2012, p. 17).

A su vez, otros autores la explican como “una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y

naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan.” (Denzin y Lincon, 2012, p. 48-49).

La investigación cualitativa busca comprender la realidad para intentar transformarla. El investigador tiene un papel preponderante. Recurre al entorno en que se desarrollan los fenómenos para realizar la investigación. Emplea como estrategias de obtención de información como la observación, la entrevista, el análisis documental. Los datos obtenidos con estas técnicas se plasman en textos para ser analizados, sin pretender la generalización de los resultados (Bisquerra, 2012).

En otras palabras como “cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre naciones.” (Strauss, Corbin, 2002, p. 12).

De este modo, se contrastan las percepciones de dichos individuos con lo recabado en la literatura y el contraste con otras investigaciones. Es por esto, que se ha optado por la metodología cualitativa, ya que ha sido de gran relevancia en el estudio de las ciencias sociales, debido a que esta investigación estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede intentando interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. “La investigación con método cualitativo se utiliza para comprender las complejas interrelaciones que se dan en las realidades por las que se interesa, tratando de definir imágenes sociales preconscientes.” (Báez et al. 2006, p. 36).

En este sentido, trata de captar, contextualizar y realizar una diégesis las acciones y motivaciones básicas de los diversos conjuntos sociales.

En esencia, la perspectiva cualitativa en esta investigación, va dirigida hacia la profundización y comprensión de la naturaleza funcional de lo demarcado como "punto de mira", dígase la dinámica de las interacciones por medio de las cuales se denotan y connotan los procesos comunicativos intergrupales. Sólo desde su análisis es posible dilucidar "lo real" de aquello que se pretende aparentar u ocultar. Es cierto que "lo real" no se puede definir ni conocer absolutamente, pero dentro de ese "margen de error" se pueden divisar reacciones y expresiones corporales que poseen una credibilidad superior -en contraste con otras que se han percibido- al ser contextualizadas y revisadas como parte de un todo. Los principios bajo los cuales se investiga desde este paradigma cualitativo están bien delimitados en la literatura especializada y, habitualmente, se señalan: flexibilidad, adaptabilidad, sinergia, holística, interdisciplinariedad, relatividad, continuidad, sistematicidad, reflexividad, receptividad y ética (Fernández, Rivera, 2009).

4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

Para la recolección de información los instrumentos seleccionados y el tipo de datos a recolectar dependerán de los objetivos planteados en la investigación. (Hernández, et al. 2010) Por lo que, en esta investigación, se utilizarán las técnicas de cuestionario y entrevista semiestructurada, pues responden al tipo de metodología utilizada, razón por la cual, la pertinencia de estos instrumentos, estará representada por su carácter facilitador respecto al cumplimiento de los objetivos propuestos.

Es por ello, que el cuestionario diseñado para esta investigación permite plantear un conjunto de preguntas, con el fin de recoger información sobre un

grupo, poder describirlos y contrastar estadísticamente algunas variables de interés. El cuestionario no es solo un conjunto de preguntas, sino también, un instrumento con el que se pretende producir un análisis cuantitativo, para su posterior análisis estadístico y preguntar, de manera estructurada, a un grupo que es representativo, respecto a sus pares. (Meneses, Rodríguez, (s.f.)).

La investigación cualitativa, para la recolección de datos, utiliza variadas técnicas, lo importante es que las mismas armonicen los tres aspectos fundamentales que conlleva, a saber, las posibilidades del investigador, los requerimientos de la investigación y las necesidades a las cuales se destina la investigación. En este sentido, la entrevista realizada como segundo instrumento en la investigación, cumple un rol fundamental, ya que con ella, se busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias. Se define que el propósito de la entrevista, en este tipo de investigaciones, es obtener descripciones de vida del entrevistado, respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos. La investigación cualitativa es plural, ofrece amplitud de criterios a lo largo de todo el proceso de investigación, por lo tanto no hay “recetas” fijas como en la investigación cuantitativa. (Millán, 2008). Por lo que se emplean todas las técnicas que utilicen un modo de organización: entrevistas intensivas, cuestionarios, historias personales, documentos, etc.

Como se plantea en esta investigación se comenzará analizando los datos académicos de las generaciones de la carrera de Educación Básica de la PUCV de los años 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008.

De este modo, los pasos a seguir en la etapa de recolección de datos, son los siguientes:

- Extracción de información de los 58 estudiantes seleccionados en la

investigación. Estos egresados obtuvieron promedios entre 6,0 a 6,7 de la carrera de Educación Básica y corresponden al 30% con más alto promedio de un total de 193 estudiantes egresados.

- Aplicación de un cuestionario a un grupo de 14 estudiantes seleccionados del grupo de los 58 estudiantes egresados, anteriormente mencionados. Estos fueron seleccionados según su rendimiento académico, el cual fluctúa entre 6,3 a 6,7 de la nota de egreso de la carrera de Educación Básica de la PUCV.

- Obtención de datos y análisis de los resultados de los cuestionarios antes mencionados.

- Aplicación de entrevista a 4 estudiantes egresados seleccionados en base al análisis del cuestionario realizado. La selección de estos 4 egresados se basó en las características en comunes que arrojó el análisis de los cuestionarios. El análisis de este instrumento proporcionará las características en común que destacan de estos estudiantes, información relevante que lleve a crear un perfil de un estudiante académicamente destacado de la carrera de Educación Básica de la PUCV.

- Obtención de datos y análisis de las entrevistas antes mencionadas.

- Obtención de resultados finales e interpretación de estos

- Conclusiones finales

Para la implementación de estos instrumentos se realizarán técnicas cualitativas y cuantitativas, las cuales se basan en la toma de contacto y negociación que sirven para delimitar las perspectivas iniciales del investigador, las encuestas, las entrevistas y las evidencias documentales.

Además, se ha utilizado el cuestionario como una de las técnicas cuantitativas más utilizadas, aunque cabe destacar que este instrumento posee preguntas abiertas y cerradas, por lo que también formaría parte de las técnicas cualitativas.

En esta fase es fundamental el procedimiento de la triangulación para que pueda ser contrastada la información desde fuentes diferentes. Entre ellas, podemos mencionar:

- Contactos por e-mail.
- Contactos telefónicos.
- Cuestionarios.
- Entrevistas.
- Recolección de datos
- Análisis e interpretación de datos.
- Softwares
- Herramienta tecnológica

Para el análisis e interpretación de la información recolectada, se han utilizado dos softwares y una herramienta tecnológica. El primer software a utilizar fue el Statistical Product and Service Solutions (SPSS). Este software, es un programa estadístico de análisis de datos, con el que se analizó cuantitativamente la información de los 58 estudiantes y para la posterior elección de los 17 estudiantes.

Posteriormente, para la aplicación del cuestionario, se utilizó la herramienta tecnológica Google Drive para la confección de los formularios. Debido a la distribución espacial de los encuestados, este recurso permitió que cada estudiante pueda responder el cuestionario de forma online. A partir de este instrumento, también se pudo realizar un análisis cuantitativo, debido a que entrega un resumen con gráficos, basándose en las respuestas recibidas.

Luego, para el análisis de las entrevistas se utilizó el Software WEFT QDA User's Manual, con el cual se hizo un análisis cualitativo del discurso por medio de la determinación de categorías de análisis.

a) Cuestionario

Este instrumento consiste en una serie de preguntas que buscan responder a diversas variables (Hernández, et al. 2003). Es importante señalar que el instrumento utilizado para esta investigación, fue diseñado con preguntas abiertas y cerradas, por lo que también estaría dentro de las técnicas cualitativas.

El tipo de preguntas de este cuestionario es tan variado como los aspectos que mide. Principalmente se consideraron dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas están conformadas por categorías o alternativas de respuestas delimitadas. De este modo, se les presenta a los participantes la posibilidad de responder, circunscribiendo a las respuestas definidas previamente. Las preguntas cerradas son de carácter dicotómicas, teniendo más de dos posibles respuestas. Cabe destacar, que está compuesto por preguntas en donde el encuestado puede seleccionar más de una categoría como respuesta. No obstante, también está conformado por preguntas abiertas, las que no están delimitadas por alternativas como respuesta, por ende el número de respuestas es infinito (Hernández, et al, 2003).

Este cuestionario, tiene como finalidad recoger información preliminar referida a los 14 exestudiantes universitarios egresados de la carrera de Educación Básica que obtuvieron un promedio final de dicha carrera entre 6,3 a 6,7. Este cuestionario, como se mencionó en párrafos anteriores, fue validado por dos docentes de la Escuela de Pedagogía: Profesora Andrea Pizarro y Verónica Herrera y un docente del Instituto de Historia, Dr. David Aceituno. En la validación

surgieron cambios respecto a formato, especificaciones de instrucciones, profundización de preguntas y en la ampliación de criterios.

Dado lo anterior, es que finalmente el cuestionario quedó de la siguiente forma, evaluando los siguientes aspectos, contemplados en 63 preguntas:

I. Factores extrínsecos

- a. Datos personales. Edad, sexo, condición, lugar habitual de residencia y estudios previos.
- b. Datos socioeconómicos: Lugar de residencia, nivel de escolaridad de los padres, ayuda económica recibida, ingreso mensual del grupo familiar al momento de estudiar, tecnología utilizada, tipo de locomoción utilizada para trasladarse a la universidad.
- c. Situación laboral: Trabajo, tiempo que lleva trabajando, horario y flexibilidad laboral.

II. Factores Intrínsecos

- d. Relaciones personales: Convivencia con alguna pareja, relación trabajo-estudio con ésta.
- e. Relaciones interpersonales: Convivencia con pares, familia, en cuanto a comunicación, apoyo, acompañamiento entre otros.
- f. Organización del tiempo: Referente al estudio, tiempo libre, actividad extracurricular, entre otros.
- g. Estrategias de estudio: Hábitos de estudio, objetivos al estudiar, lecturas complementarias, elaboración de resúmenes, esquemas, subrayado, etc.

- h. Asignaturas de la carrera: Gusto por las asignaturas y su competencia en ellas y relación con el docente
- i. Apoyo entregado por la universidad: Herramientas entregadas por esta, ayudantías, etc.
- j. Autoconcepto
- k. Autorregulación

b) Entrevista

En segundo lugar, a partir de los resultados arrojados del análisis entregado por el cuestionario, es que se aplicará una entrevista a cuatro estudiantes, lo cual permitirá obtener información que dé cuenta de los factores influyentes en el perfil de un estudiante académicamente destacado.

La entrevista de tipo cualitativa, se puede definir como la conversación de dos o más personas para tratar un asunto, la cual es flexible y abierta. Este instrumento es semiestructurado, por lo que se basa en una guía de asuntos y preguntas, y el entrevistador tiene la facilidad de introducir preguntas auxiliares para precisar conceptos y obtener mayor información sobre el tema en cuestión (Hernández, et al, 2003).

Merlinsky, señala respecto a las entrevistas que “ dicha técnica de recolección de datos nos permite captar la información experimentada y absorbida por el entrevistado, al tiempo que capturar discursos particulares que remiten a otros significados sociales y generales (Merlinsky, 2006, p. 28).

Además, como señalan Polit y Hungler (1998) realizar preguntas es una de

las vías más directa para conocer lo que piensan, sienten y creen las personas. Esta técnica, permite al investigador tener acceso a hechos, descripción de situaciones o interpretación de sucesos o fenómenos a los que no se podría acceder de otro modo.

Por tanto, para esta investigación y frente a los resultados obtenidos en el cuestionario, se seleccionaron de manera intencionada a 4 exestudiantes de la carrera de Educación Básica de la PUCV, debido a que estos cuatro sujetos poseían características en común, es decir, utilizaban estrategias de estudio, estrategias volitivas, poseían hábitos de estudio, organización y planificación del tiempo, como autorregulación, motivación, entre otras.

Cabe destacar, que esta entrevista busca profundizar en aquellos aspectos que llaman la atención de los estudiantes, a los que se les realizó el cuestionario. Con ello, se pretende poder comprender su realidad, para así, poder determinar con mayor precisión aquellos factores que determinan a un estudiante académicamente destacado.

La entrevista consta de 21 elementos, las que buscan responder a los siguientes tópicos, los cuales buscan profundizar en las características o factores que presentan los exestudiantes de la carrera de Educación Básica de la PUCV:

- **Tópico 1:** Busca profundizar en la organización del tiempo que utilizaban los entrevistados frente al estudio.
- **Tópico 2:** Busca profundizar en la percepción que los entrevistados tienen sobre su propio desempeño universitario (autoconcepto).
- **Tópico 3:** Busca determinar las estrategias de estudio y estrategias volitivas que los entrevistados utilizaban en su periodo académico universitario.

- **Tópico 4:** Busca determinar la motivación que los entrevistados tenían frente al estudio en su periodo académico universitario.
- **Tópico 5:** Busca determinar la incidencia de los factores, ya mencionados, en la situación laboral actual de los exestudiantes de la carrera de Educación Básica de la PUCV.

4.3 Participantes de estudio.

La investigación se realizó con un grupo de 193 estudiantes egresados de la carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, correspondientes a las generaciones del 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008. Los cuales fueron analizados y seleccionados respecto a las superfichas facilitadas por la Unidad Académica de la Escuela de Pedagogía de la PUCV. Entendiéndose las superfichas como un documento que proporciona información académica de los estudiantes (gestión oportuna y actualizada). Dicha información corresponde a:

- Información Académica
- Resumen Creditaje
- Resumen Avance Curricular
- Estadística
- Retiros Totales y parciales
- Reprobaciones

En segundo lugar, de los 193 estudiantes egresados, se seleccionaron a 58 estudiantes que tenían un promedio entre 6,0 y 6,7, los que corresponden al 30% de mayor desempeño.

En tercer lugar se procedió, nuevamente, a revisar las superfichas y se

seleccionó a 17 egresados quienes obtuvieron una calificación de egreso superior a 6,3, no contaban con reprobaciones en las asignaturas, cumplían con los créditos mínimos exigidos por la carrera y completaron sus estudios en los años correspondientes. Sin embargo, el grupo, al cual se aplicó el primer instrumento de la investigación, el cuestionario, constó de 14 personas, debido a que solo ellos pudieron ser contactados y responder al cuestionario.

Por último, se escogió a 4 egresados. Esta selección se basó en la información y análisis que emergió a partir de los cuestionarios, donde daban cuenta que estos cuatro sujetos poseían características en común, en cuanto a estrategias y hábitos de estudio, autorregulación, motivación, entre otras.

A continuación, se realizará una descripción académica de los 4 estudiantes a quienes se les aplicó la entrevista:

La estudiante 1, de 24 años, sexo femenino, proviene del Colegio Particular Nuestra Señora del Huerto, de la comuna de Quillota. Obtuvo un NEM de 6,7; puntaje PSU ponderado de 716,5 puntos. Su año de ingreso a la carrera de Educación Básica fue en el 2008 y su año de egreso el año 2012. En cuanto a sus calificaciones en la carrera, su nota de egreso fue de 6,69 y nota de grado y título 6,7, obteniendo, por parte de la universidad, la distinción Summa Cum Laude. Durante su período universitario no tuvo reprobaciones. Además, cumplió con todos los créditos exigidos por la carrera, que son 161.

La estudiante 2, de 26 años, sexo femenino, proviene del Colegio Particular Subvencionado Antilen, de la comuna de Rengo. Su promedio de notas de enseñanza media, NEM, fue de 66. Su puntaje PSU ponderado fue de 625,15. El año de ingreso a la carrera fue el año 2008 y el de egreso 2012. Su nota de egreso fue de 6,5, sus notas de grado y título fueron de 6,6, obteniendo, por parte de la universidad, la distinción Summa Cum Laude. Esta estudiante no obtuvo

ninguna reprobación, ni realizó retiros parciales de la asignatura. Asimismo, cumplió con todos los créditos exigidos con la carrera.

La estudiante 3, de 29 años, sexo femenino, proviene del Colegio Particular Subvencionado Pasionistas, de la comuna de Quilpué. Su NEM fue de 6,2 y promedio ponderado PSU 629,5. Su año de ingreso a la carrera fue el 2006, y el de egreso año 2010. Sus calificaciones, durante la carrera, fueron las siguientes: egreso 6,3, nota de grado y título 6,4. Además, recibió, por parte de la universidad, la distinción Cum Laude. También, no obtuvo ninguna reprobación ni retiro de asignaturas durante su período universitario. Asimismo, cumplió con todos los créditos exigidos de la carrera.

El estudiante 4, de 27 años, sexo masculino. Proviene del Colegio Particular Subvencionado Don Orione, de la comuna de Quintero. Su promedio de notas de enseñanza media (NEM) fue de 6,7 y promedio ponderado PSU 625,8. El año de ingreso y egreso de la carrera fue el 2005 y 2009, respectivamente. Su calificación de egreso fue 6,4, y de grado y título 6,5. Obtuvo la distinción Cum Laude, por parte de la universidad. No tuvo reprobaciones ni retiro de asignaturas. Además, cumplió con todos los créditos exigidos por la carrera.

5. ANÁLISIS DE DATOS

Considerando que el objetivo central de esta investigación es determinar un perfil de un estudiante académicamente destacado de la carrera de Educación Básica de la PUCV, es que se lleva a cabo el siguiente análisis, a partir de los datos arrojados por las superfichas académicas, el cuestionario de factores extrínsecos e intrínsecos que influyen en el aprendizaje universitario; y la entrevista semiestructurada lo que permitió determinar aquellos factores en común que caracterizan a 4 estudiantes egresados seleccionados dependiendo de características académicas en común.

5.1 Análisis 193 egresados de la carrera de Educación Básica

A continuación, se presenta un gráfico con las notas de egreso de los 193 estudiantes egresados de la carrera de Educación Básica. A partir de este grupo, se comenzó el análisis de las superfichas, para posteriormente realizar la selección de los exestudiantes analizados.

Nota de Egreso 193 exestudiantes EBA

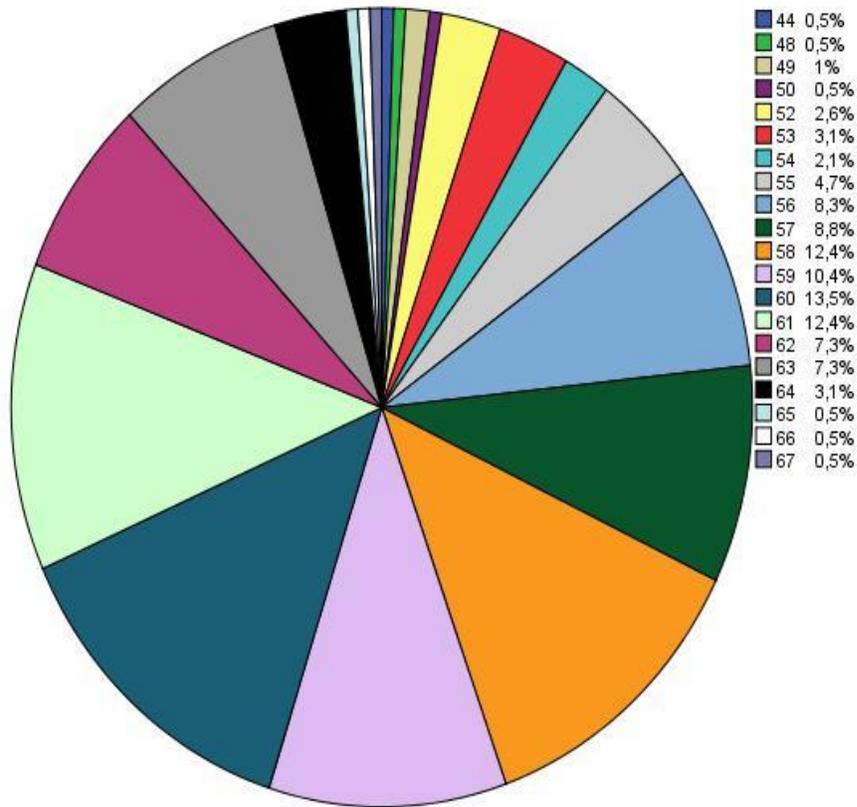


Gráfico 1

El gráfico 1, muestra que la calificación de egreso con mayor frecuencia es de 6.0, pues pertenece al 13,5% de los exestudiantes de la carrera de Educación Básica de la PUCV. Seguidamente, se presentan las calificaciones de 5,8 y 6,1, ambas con un 12,4% de frecuencia, y luego, la calificación 5,9 con un 10,4%. Lo anterior, implica que la gran mayoría los exestudiantes poseía un promedio que fluctúa entre 5,8 y 6,1.

5.2. Análisis 58 egresados de la carrera de Educación Básica.

La siguiente tabla presenta a los 58 egresados sin reprobaciones, correspondiente al 30% de los seleccionados para el presente estudio. Dicho grupo representa el primer corte que se realizó para esta investigación.

Nº	Primera Matricula	Última Matricula	Promoción Ingreso	Nº de Créditos Exigidos	Tipo de Ingreso	NEM	Puntaje Ponderado	Promedio Simple sin Reprobación	Promedio Simple con Reprobación	Promedio ponderado sin Reprobación	Promedio Ponderado Con Reprobación	Nota de Egreso	Nota de Grado	Nota de Título	Reprobaciones
1	2008	2012	2008	181	PSU	6,6	625	6,5	6,5	6,5	6,5	6,5	6,6	6,6	0
2	2005	2009	2004	181	IE	NR	NR	6,4	6,4	6,4	6,4	6,4	6,7	6,7	0
3	2006	2010	2006	181	PSU	5,9	600	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,2	6,2	0
4	2006	2010	2006	181	PSU	6,8	697	6,4	6,4	6,4	6,4	6,4	6,5	6,5	0
5	2007	2011	2007	181	IE	6,6	575	6,4	6,3	6,4	6,4	6,3	6,6	6,6	0
6	2005	2009	2001	181	PSU	6,6	669	6,2	6,2	6,3	6,3	6,3	6,6	6,6	0
7	2005	2009	2002	181	IE	NR	NR	6,6	6,6	6,6	6,6	6,6	6,8	6,8	0
8	2008	2012	2008	181	PSU	6,7	716	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	6,7	0
9	2006	2010	2006	181	PSU	6,0	598	6,3	6,3	6,3	6,3	6,3	6,5	6,5	0
10	2006	2010	2006	181	PSU	6,2	629	6,3	6,3	6,2	6,2	6,3	6,4	6,4	0
11	2005	2009	2005	181	PSU	6,8	599	6,2	6,2	6,2	6,2	6,3	6,6	6,6	0
12	2005	2009	2005	181	PSU	6,7	625	6,2	6,2	6,2	6,2	6,3	6,5	6,5	0
13	2005	2009	2005	181	PSU	6,5	702	6,3	6,3	6,3	6,3	6,3	6,6	6,6	0
14	2005	2009	2005	181	PSU	6,3	614	6,2	6,2	6,3	6,3	6,3	6,6	6,6	0
15	2006	2010	2005	181	IE	NR	NR	6,2	6,2	6,2	6,2	6,2	6,4	6,4	0
16	2007	2011	2007	181	PSU	6,5	611	6,1	6,1	6,1	6,1	6,1	6,1	6,1	0
17	2007	2011	2007	181	PSU	6,0	592	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,2	6,2	0
18	2007	2011	2007	181	PSU	6,4	628	6,2	6,2	6,2	6,2	6,2	6,4	6,4	0
19	2008	2012	2008	181	PSU	6,3	600	6,3	6,3	6,3	6,3	6,3	6,4	6,4	0
20	2008	2012	2008	181	PSU	6,3	588	6,2	6,2	6,2	6,2	6,2	6,3	6,3	0
21	2007	2011	2007	181	PSU	6,0	629	6,1	6,1	6,1	6,1	6,1	6,4	6,4	0
22	2008	2012	2008	181	PSU	6,4	595	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,1	6,1	0
23	2008	2012	2005	181	IE	NR	NR	6,4	6,4	6,4	6,4	6,4	6,0	6,0	0

24	2008	2012	2008	161	PSU	6,5	584	6,3	6,3	6,3	6,3	6,3	6,3	6,3	0
25	2008	2012	2008	161	PSU	6,5	627	6,1	6,1	6,1	6,1	6,1	6,3	6,3	0
26	2008	2012	2008	161	PSU	6,3	591	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,2	6,2	0
27	2008	2012	2008	161	PSU	5,9	594	6,2	6,2	6,1	6,1	6,1	6,3	6,3	0
28	2008	2012	2008	161	PSU	6,1	582	6,2	6,2	6,2	6,2	6,2	6,3	6,3	0
29	2006	2010	2006	161	PSU	5,7	586	5,9	5,9	6,0	6,0	6,0	6,3	6,3	0
30	2008	2012	2008	161	PSU	6,3	6,35	6,1	6,1	6,2	6,2	6,2	6,4	6,4	0
31	2006	2010	2004	161	IE	NR	NR	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	0
32	2005	2009	2005	161	PSU	6,2	588	6,3	6,3	6,3	6,3	6,3	6,6	6,6	0
33	2007	2011	2007	161	PSU	6,1	608	6,2	6,2	6,2	6,2	6,2	6,4	6,4	0
34	2006	2010	2006	161	PSU	6,7	628	6,2	6,2	6,2	6,2	6,2	6,4	6,4	0
35	2005	2009	2005	161	PSU	6,5	586	6,0	6,0	6,0	6,0	6,1	6,3	6,3	0
36	2005	2008	2005	161	PSU	6,2	600	6,0	6,0	6,0	6,0	6,1	6,3	6,3	0
37	2006	2010	2005	161	IE	NR	NR	6,1	6,1	6,2	6,2	6,2	6,3	6,3	0
38	2005	2009	2005	161	PSU	5,7	590	6,1	6,1	6,1	6,1	6,1	6,4	6,4	0
39	2007	2011	2007	161	PSU	6,3	597	6,1	6,1	6,1	6,1	6,1	6,4	6,4	0
40	2005	2009	2005	161	PSU	6,4	618	6,0	6,0	6,1	6,1	6,1	6,4	6,4	0
41	2005	2009	2005	161	PSU	6,8	607	5,9	5,9	6,0	6,0	6,0	6,4	6,4	0
42	2005	2009	2005	161	PSU	5,7	607	6,0	6,0	6,1	6,1	6,1	6,4	6,4	0
43	2005	2009	2005	161	PSU	6,2	615	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,1	6,1	0
44	2006	2010	2006	161	PSU	5,9	573	6,2	6,2	6,2	6,2	6,2	6,4	6,4	0
45	2005	2009	2005	161	PSU	6,5	675	6,0	6,0	6,1	6,1	6,1	6,4	6,4	0
46	2006	2010	2006	161	PSU	6,0	572	6,1	6,1	6,1	6,1	6,1	6,4	6,4	0
47	2005	2009	2005	161	PSU	6,6	648	6,0	6,0	6,1	6,1	6,1	6,4	6,4	0
48	2005	2009	2005	161	PSU	5,8	604	5,9	5,9	6,0	6,0	6,0	6,4	6,4	0
49	2005	2009	2005	161	PSU	5,9	622	6,1	6,1	6,2	6,2	6,2	6,5	6,5	0
50	2007	2011	2007	161	PSU	6,5	632	6,1	6,1	6,1	6,1	6,1	6,4	6,4	0
51	2006	2010	2006	161	PSU	6,1	570	6,1	6,1	6,1	6,1	6,0	6,3	6,3	0
52	2006	2010	2006	161	PSU	6,7	671	6,2	6,2	6,2	6,2	6,2	6,5	6,5	0
53	2006	2010	2006	161	PSU	6,3	635	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,4	6,4	0
54	2005	2010	2005	161	PSU	6,4	658	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,3	6,3	0
55	2005	2009	2005	161	PSU	6,0	643	6,2	6,1	6,1	6,1	6,1	6,4	6,4	0
56	2005	2009	2005	161	PSU	6,4	604	5,9	6,0	6,0	6,0	6,0	6,2	6,2	0
57	2007	2011	2007	161	IE	NR	NR	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,2	6,2	0
58	2004	2012	2009	161	IE	NR	NR	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,1	6,1	0

Tabla 2

5.2.1 Tipo de ingreso a la universidad de los egresados de Educación Básica

Tipo de Ingreso

Tipo de ingreso	Frecuencia	Porcentaje %
IE	9	15,5 %
PSU	49	84,5 %
Total	58	100 %

IE: Ingreso especial

PSU: Prueba de Selección Universitaria

Tabla 3

La tabla anterior refleja que un 84,5% de los egresados que ingresaron a la carrera, en los años 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, lo hicieron a través de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), siendo solo 9 personas las que ingresaron de forma especial.

5.2.2. Nota de egreso de los estudiantes egresados de la carrera de Educación Básica en los años 2009, 2010, 2011, 2012.

Nota de Egreso

Nota de egreso	Frecuencia	Porcentaje %
6,0	16	27,6 %
6,1	14	24,1 %
6,2	11	19 %
6,3	11	19 %
6,4	3	5,2 %
6,5	1	1,7 %
6,6	1	1,7 %
6,7	1	1,7 %
Total	58	100 %

Tabla 4

Como se observa en la tabla 4, las calificaciones de egreso obtenidas por el 89,7% de los estudiantes egresados fluctúan entre 6,0 y 6,3, mientras que solo el 10,3% obtuvieron nota de egreso superior a 6,3. Dado lo anterior, se puede determinar que el promedio de egreso que obtiene una mayor frecuencia, entre los egresados de la carrera de Educación Básica seleccionados, es el promedio 6,0.

5.2.3. Puntaje ponderado PSU de ingreso a la carrera de Educación Básica de los estudiantes egresados.

Puntaje ponderado	570	572	573	575	582	584	586	588	590	591	592	594	595	597	598	599	635	600	604	607	608	611
Frecuencia	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	1
Porcentaje %	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	3,4%	3,4%	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	1,7%	5,2%	3,4%	3,4%	1,7%	1,7%
Puntaje ponderado	614	615	618	622	625	626	627	628	629	632	635	643	648	658	669	671	675	697	702	716	NR	Total
Frecuencia	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	58
Porcentaje %	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,7%	1,7%	1,7%	13,8%	100%

NR: No registrado

Tabla 5

Como se puede apreciar en la tabla 5, el 51,1% de los estudiantes egresados analizados, obtuvieron puntaje PSU sobre 600 puntos, mientras que sólo el 3,4% obtuvo sobre 700 puntos. El 31,7% obtuvo un puntaje inferior a 600 puntos y el 13,8% no registra puntaje, lo que implica que el porcentaje más alto es aquel exigido por la mayoría de las universidades tradicionales para obtener algún tipo de beneficio arancelario.

5.2.4. Distribución de número de créditos aprobados por los egresados de la carrera de Educación Básica.

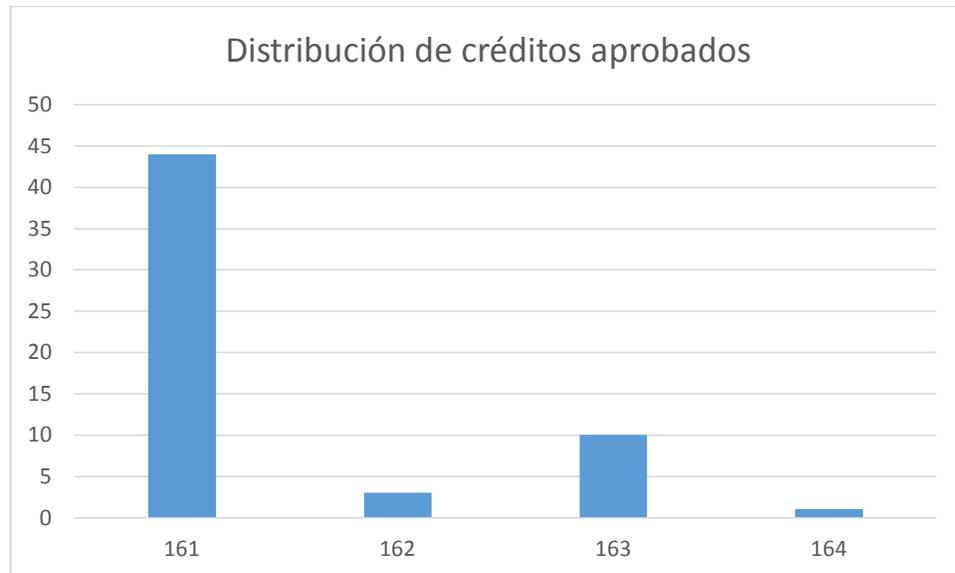


Gráfico 2

En el gráfico 2 se muestra que de los 58 estudiantes egresados seleccionados de la carrera de Educación Básica de la PUCV, 44 aprobaron la carrera cumpliendo con los créditos exigidos por el plan, sin embargo, 14 de ellos aprobó dicha carrera con mayor cantidad de créditos a los exigidos por el plan. 10 alumnos aprobaron con 163 créditos, 3 con 162 y solo 1 con 164. Lo anterior refleja que estos estudiantes aprobaron alguna asignatura con mayor creditaje, o que tomaron alguna asignatura optativa o general extra a su plan curricular exigido.

5.2.5. Comparación notas de enseñanza media y calificación de egreso de los estudiantes de la carrera de Educación Básica.

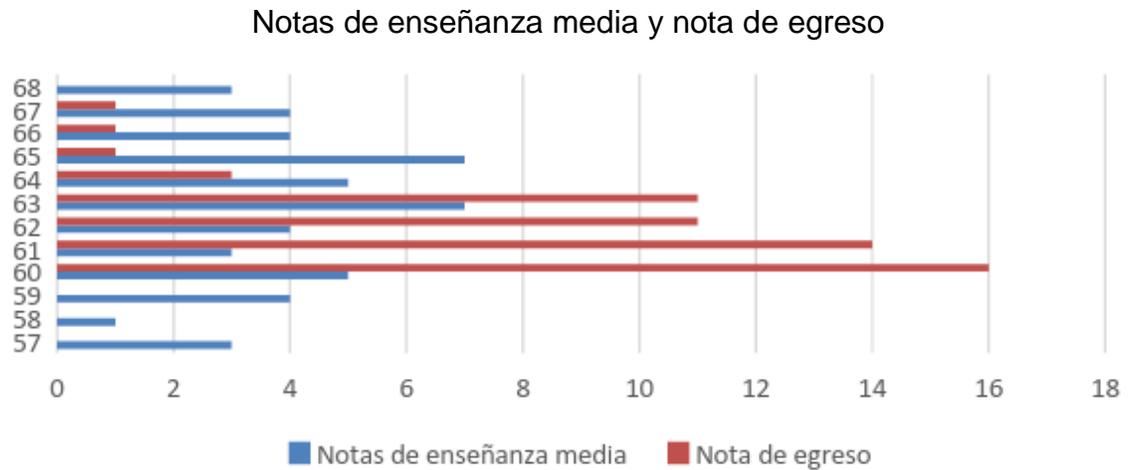


Gráfico 3

El gráfico 3 señala que las notas de enseñanza media de los 58 estudiantes egresados seleccionados fluctuaban entre los promedios 5,7 y 6,7, pero solo 23 de ellos, obtuvieron un NEM sobre 6,4. En este gráfico, los datos se distribuyen en forma de campana de Gauss, de manera asimétrica, lo que refleja que sus notas eran variadas y no existe una tendencia en algún promedio en particular o mayor concentración de los estudiantes con un promedio en particular. Sin embargo, en las notas de egreso se puede apreciar que el mayor número de éstos, 50 estudiantes, sus notas fluctuaban entre 6,0 y 6,3, de los cuales solo 6 estudiantes poseen un promedio sobre 6,4. En este sentido, se puede apreciar que existe un mayor número de estudiantes que durante la enseñanza media obtuvieron mejores calificaciones que al momento de egresar de la universidad, lo que demuestra que no existe una relación entre el promedio de notas de la enseñanza media con el promedio de notas de egreso de un estudiante de la carrera de Educación Básica de la PUCV.

5.2.6. Comparación nota de egreso y nota de título de los estudiantes egresados de la carrera de Educación Básica.

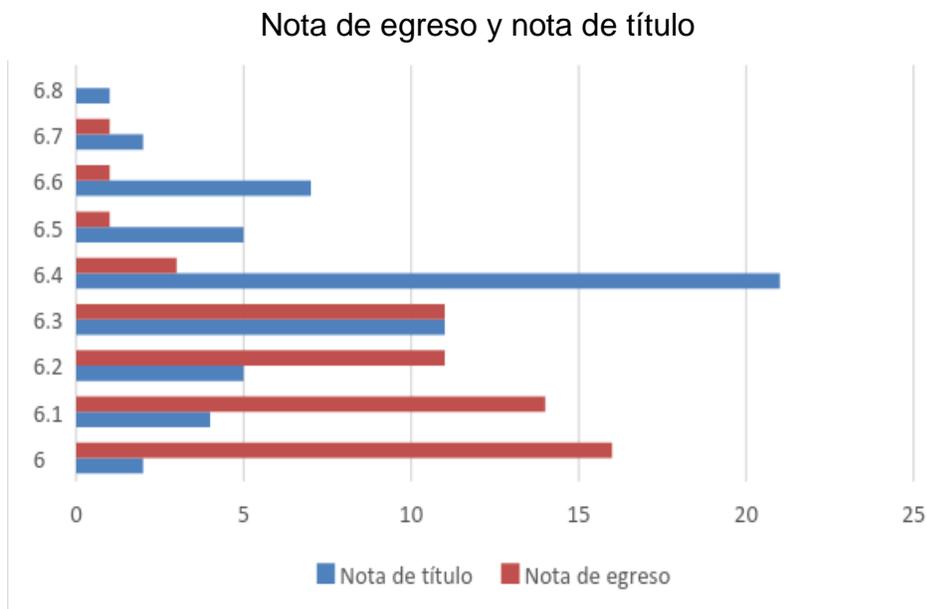


Gráfico 4

En el gráfico 4, se aprecia una comparación entre las notas de egreso y notas de título de los 58 estudiantes egresados seleccionados, en donde se puede apreciar que la nota de egreso es inferior a la nota de título. Esto se debe a que en la nota de egreso se considera el promedio de las asignaturas aprobadas más la nota de las prácticas. En cambio, la nota de título implica lo anterior más la calificación obtenida en el examen de título, lo que refleja que a un gran porcentaje de estudiantes se les ve modificado su promedio de manera positiva en la nota de título; sin embargo, en la nota de egreso, se aprecia un número muy bajo de estudiantes que obtuvieron un promedio sobre 6,5.

5.3 Análisis e interpretación de los resultados obtenidos de los cuestionarios

La siguiente tabla muestra a los 14 estudiantes egresados seleccionados de la carrera de Educación Básica, a los que se les aplicó el cuestionario.

N°	Género	Edad	Año de Egreso	Año de Ingreso	N° de Créditos Exigidos	N° de Créditos Aprobados	Tipo de Ingreso	Tipo de establecimiento de procedencia	NEM	Puntaje Ponderado	Nota de Egreso	Nota de Grado	Nota de Título
1	F	26	2012	2008	161	161	PSU	Part. Subv.	6,6	625	6,5	6,6	6,6
2	F	28	2009	2004	161	163	IE	Part. Subv.	NR	NR	6,4	6,7	6,7
3	F	24	2010	2006	161	161	PSU	Part. Subv.	5,9	600	6,0	6,2	6,2
4	F	26	2010	2006	161	164	PSU	Part. Subv.	6,8	697	6,4	6,5	6,5
5	F	24	2011	2007	161	161	IE	Part. Subv.	6,6	575	6,3	6,6	6,6
6	F	27	2009	2001	161	163	PSU	Part. Subv.	6,6	669	6,3	6,6	6,6
7	F	30	2009	2002	161	163	IE	Municipal	NR	NR	6,6	6,8	6,8
8	F	24	2012	2008	161	161	PSU	Part. Pagado	6,7	716	6,7	6,7	6,7
9	F	25	2010	2006	161	163	PSU	Part. Subv.	6,0	598	6,3	6,5	6,5
10	F	29	2010	2006	161	161	PSU	Part. Subv.	6,2	629	6,3	6,4	6,4
11	F	27	2009	2005	161	161	PSU	Municipal	6,8	599	6,3	6,6	6,6
12	M	27	2009	2005	161	161	PSU	Part. Subv.	6,7	625	6,3	6,5	6,5
13	F	28	2009	2005	161	162	PSU	Part. Pagado	6,5	702	6,3	6,6	6,6
14	M	31	2009	2005	161	161	PSU	Part. Subv.	6,3	614	6,3	6,6	6,6

Tabla 6

5.3.1 Factores Intrínsecos

5.3.1.1. Motivación.

5.3.1.1.1 Decisión motivacional por la carrera de EBA

Decisión motivacional por la carrera de EBA					
Estudiante	Motivación desde la infancia	Gusto por los niños	Carrera con formación	Por vocación	Frecuencia
1	X	X			2
2	X			X	2
3	X		X		2
4	X				1
5	X	X			2
6		X			1
7		X			1
8		X			1
9		X	X		2
10			X		1
11			X		1
12			X		1
13			X	X	2
14				X	1
Frecuencia	5	6	6	3	

Tabla 7

Al observar la tabla 7, solo seis de los 14 estudiantes egresados seleccionados, marcó más de una opción, de los cuales sólo un estudiante tomó la decisión de estudiar la carrera de Educación Básica, por ser una carrera de formación integral y por vocación. Mientras que 6, dentro de sus preferencias, optaron por la opción “por ser una carrera con formación integral”.

5.3.1.1.2. Asignaturas de preferencia

Estudiantes	Asignaturas de Preferencia							Frecuencia
	Humanista	Científica	Psicológica	Valórica	Práctica	Currículum/Evaluación	NEE	
1	X	X				X		3
2		X				X		2
3	X		X				X	3
4		X				X		2
5	X	X		X	X	X		5
6		X						1
7	X	X						2
8		X						1
9						X	X	2
10	X	X		X		X		4
11					X			1
12		X						1
13				X				1
14	X		X					2
Frecuencia	5	9	2	3	2	6	2	

Tabla 8

La tabla anterior refleja que de los 14 estudiantes egresados seleccionados, 9 de ellos escogió más de una opción, de los cuales el estudiante N°5 y N°10, eligieron más de 3 asignaturas de preferencia, lo que implica una mayor habilidad para cada asignatura, manteniendo una preferencia constante por cada una de ellas.

5.3.1.1.3 Influencia motivacional del docente

Influencia motivacional del docente en la asignatura con mayor competencia académica

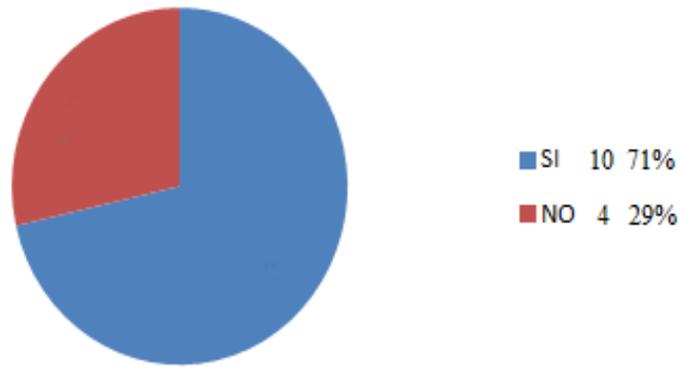


Gráfico 5

En el gráfico 5 se observa la influencia motivacional del docente en la asignatura que los estudiantes egresados consideraron que obtenían mayor competencia académica, de los cuales un 71% plantea que la influencia motivacional por parte del docente sí influyó en su propia motivación frente a la asignatura, siendo solo un 29% que cree que la motivación del docente no influyó en la propia, lo que implica la alta valoración que los estudiantes le entregan a la motivación que el docente posee al impartir una asignatura, lo que a su vez, interviene en sus aprendizajes.

Influencia motivacional del docente en la asignatura con menor competencia académica



Gráfico 6

El gráfico anterior presenta la influencia motivacional del docente en la asignatura que los estudiantes egresados seleccionados se sintieron menos competentes, evidenciando que el 50% de ellos considera que sí existió una influencia, mientras que el otro 50% no lo considera. De este modo, al relacionarlo con los datos obtenidos en el gráfico 5, implica que estos estudiantes sí consideraban importante la motivación positiva por parte del docente, pero que al momento de tener dificultades con alguna asignatura, no atribuían el problema al docente, sino a sus propios errores.

5.3.1.1.4. Objetivo de estudio

Objetivo de estudio

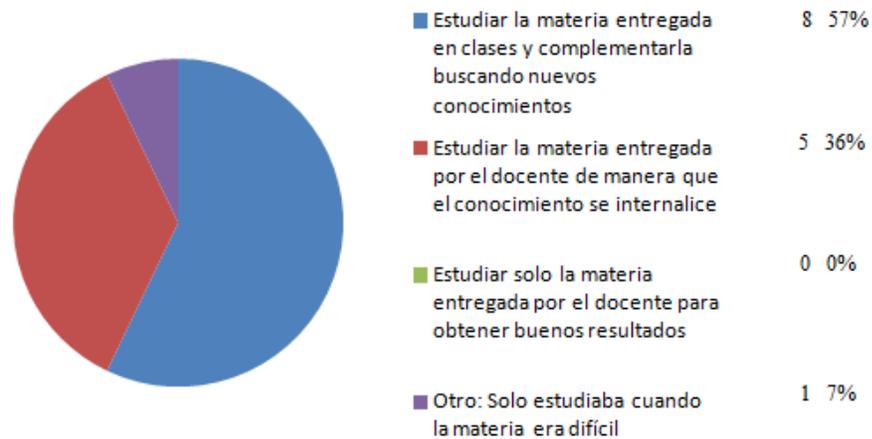


Gráfico 7

El gráfico 7 muestra el objetivo que perseguían los estudiantes egresados a la hora de estudiar para asignatura, en donde se observan cuatro motivaciones diferentes; el 57% estudiaba la materia entregada en clases y a su vez, complementaba sus estudios con la finalidad de potenciar y adquirir nuevos conocimientos. Por otro lado, el 36% estudiaba con el objeto de internalizar los conocimientos adquiridos únicamente en clases, mientras que el 0% de los exestudiantes no estudiaba con el principal propósito de obtener buenas calificaciones. Sólo el 7% respondió la opción otro, en donde el objeto de estudio correspondía a poner atención en clases y estudiar solo cuando la materia era compleja, lo que implica que un gran porcentaje de los exestudiantes encuestados estudiaba por el solo hecho de aprender, más que el obtener una buena calificación.

5.3.1.2. Autoconcepto

5.3.1.2.1 Asignaturas con Percepción de Mayor competencia Académica

Estudiante	Asignaturas con percepción de mayor competencia académica				Frecuencia
	Humanistas	Científicas	Prácticas	Planificación/Evaluación curricular	
1				X	1
2			X		1
3	X				1
4		X			1
5	X	X	X	X	4
6	X				1
7	X				1
8	X	X			2
9	X				1
10	X				1
11	X		X		2
12		X			1
13				X	1
14	X	X			2
Frecuencia	9	5	3	3	

Tabla 9

En la tabla 9, 4 de los 14 estudiantes egresados seleccionados, se sintió competente en más de una asignatura, de los cuales uno se sintió competente en 4 asignaturas, lo que implica estos que tenían habilidades para desempeñarse satisfactoriamente en diversas asignaturas, adecuándose a cada una de ellas sin mayores dificultades.

5.3.1.2.2. Asignaturas con percepción de mayor dificultad académica

Estudiante	Asignaturas con percepción de mayor dificultad académica							Frecuencia
	Matemática	Educación Física	Investigación Pedagógica	Tecnología	Formación Humana	Psicología	Ninguna	
1		X						1
2	X							1
3	X							1
4			X					1
5						X		1
6	X							1
7	X							1
8				X				1
9					X			1
10	X							1
11	X							1
12		X						1
13							X	1
14					X			1
Frecuencia	6	2	1	1	2	1	1	

Tabla 10

La tabla anterior refleja que los 14 estudiantes egresados encuestados manifestaron tener mayor dificultad académica en una asignatura en particular, lo que no implica necesariamente que tuvieron un mal desempeño académico, sino más bien, que requirieron de un estudio más exhaustivo para el desarrollo de estas.

5.3.1.3 Autorregulación

5.3.1.3.1 Organización temporal



Gráfico 8

Como se observa en el gráfico 8, se puede apreciar que 93% de los estudiantes egresados preferían estudiar desde las 18:00 pm hasta las 6:00 am., lo que implica que preferían horas de la tarde y madrugada para dicha actividad que estudiar en horas de la mañana, pues sólo el 7% optó por estudiar entre el mediodía y las 18:00 pm.

5.3.1.3.2. Organización tiempo de estudio

Estudio anticipado frente a una prueba



Gráfico 9

Como se observa en el gráfico 9, el 79% de los estudiantes egresados analizados prefería estudiar a lo menos con una semana de antelación, sólo el 21% prefería hacerlo el día anterior o sólo un par de días antes de la prueba, lo que demuestra una clara organización de sus prioridades académicas, parcelando su estudio a lo largo de la semana.

5.3.1.4. Estrategias volitivas

5.3.1.4.1 Compensación de clases perdidas

Estudiante	Compensación de clases perdidas			Frecuencia
	No faltaba a clases	Conseguir apuntes	Buscar información adicional	
1	X			1
2	X			1
3	X	X		2
4	X			1
5				0
6		X		1
7		X	X	2
8	X			1
9	X	X		2
10		X	X	2
11		X		1
12		X		1
13		X		1
14	X			1
Frecuencia	6	8	2	

Tabla 11

En la tabla 11, se observa que de los 14 estudiantes egresados seleccionados, 7 de ellos no faltaba a clases, o por lo menos, trataba de no faltar, mientras que 8 de estos conseguían apuntes, en el caso de faltar a alguna clase, lo que implica que consideraban las clases como las instancias más valiosas para adquirir los aprendizajes y el ausentarse de alguna sesión, resultaba una gran pérdida, por lo que si se presentaba algún imprevisto que les impidiera asistir, recurrían a los apuntes de compañeros de confianza para complementar su estudio personal.

5.3.1.4.2. Estrategias frente al bajo rendimiento de una asignatura

Estudiante	Estrategias frente al bajo rendimiento de una asignatura				Frecuencia
	Dedicar más tiempo	Consultar al profesor	Apoyo y consultas a compañeros que dominaban el contenido	Estudiar con información complementaria	
1	X	X			2
2	X			X	1
3					0
4					0
5		X	X	X	3
6	X				1
7					0
8	X				1
9	X				1
10	X	X			2
11		X			1
12	X				1
13		X			1
14		X			1
Frecuencia	7	6	1	2	

Tabla 12

Como se aprecia en la tabla anterior, del total de estudiantes egresados encuestados, 13 de ellos utilizaban al menos una estrategia frente al bajo rendimiento académico en alguna asignatura, siendo solo uno/a la que no evidenció algún tipo de mecanismo de ayuda frente a esta situación, lo que implica que la gran mayoría reflexionaba sobre sus dificultades y buscaba mecanismos para superarlas.

5.3.1.5. Estrategias de estudio

5.3.1.5.1. Modalidades de estudio



Gráfico 10

Se puede apreciar en el gráfico 10, que el 64% del total de estudiantes egresados encuestados, prefería estudiar en silencio, mientras que el 36% prefería hacerlo con música o con el televisor encendido, lo que implica que no existe una modalidad establecida para estudiar, sino más bien, aquella que se acomode a cada persona.

Modalidad de estudio para una asignatura



Gráfico 11

En el gráfico 11 se aprecia la modalidad de estudio para alguna asignatura en la universidad. El 57% de los 14 estudiantes egresados preferían estudiar solos en un principio y posteriormente con algún compañero, para de esta forma complementar sus aprendizajes, mientras que el 43% prefería estudiar siempre de manera individual, lo que implica que gran parte de los encuestados prefería estudiar en forma individualizada, pues de este modo lograban comprender a mayor cabalidad los contenidos y tener claridad de estos.

5.3.1.5.2. Forma de complementar el estudio

Utilización de libros que complementan el estudio



Gráfico 12

El gráfico 12 señala el uso de textos complementarios que utilizaban los estudiantes egresados de EBA para su estudio. Del total encuestado, el 86% señaló que sí los utilizaba, mientras que el 14%, señaló que lo contrario, lo que implica que la gran mayoría de estos tenían una necesidad por aprender constantemente, por lo que buscaban material adicional en la mayoría de los casos, pues requerían saber y comprender más allá de lo que se les entregaba en cada clase.

5.3.1.5.3. Formas de organización del estudio

Rutina o hábito de estudio

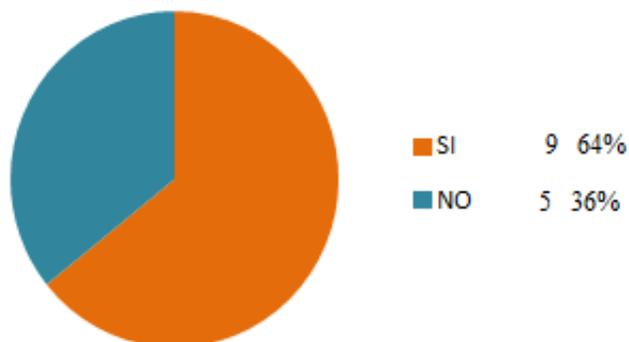


Gráfico 13

Como se puede apreciar en el gráfico 13, el 64% de los 14 estudiantes egresados encuestados tenían una rutina o hábito de estudio, mientras que el 36% no la poseían. Esto afecta positivamente el rendimiento académico que lograron a lo largo de la carrera, pues al tener una rutina, les permitía organizarse adecuadamente, estableciendo tiempos para cada responsabilidad académica.

Rutinas y hábitos de estudio					
Estudiante	Estudiar sin ruido	Estudiar solo	Calendarizar/organizar tiempos	Trabajar con compañeros delimitando tiempos	Frecuencia
1		X	X	X	3
2	X	X			2
3		X			1
4					0
5	X	X			2
6				X	1
7					0
8					0
9					0
10		X	X	X	3
11					0
12			X	X	2
13		X	X	X	3
14		X		X	2
Frecuencia	2	7	4	6	

Tabla 13

En cuanto a las rutinas y hábitos de estudio, podemos observar en la tabla 13, que la mitad de los estudiantes prefería estudiar solo. Asimismo, 6 de los estudiantes egresados trabajaba con compañeros, pero delimitando los tiempos. Además, 4 de ellos calendarizaban y organizaban sus tiempos de estudio para cumplir de mejor manera con sus responsabilidades. Sin embargo, solo 2 personas estudiaban en absoluto silencio. Esto implica que dichos estudiantes encuestados buscaban en su mayoría, adquirir los aprendizajes necesarios, teniendo claridad de ellos para luego discutirlos con los pares y además mostraban una organización a la hora de realizar sus quehaceres, delimitando sus tiempos y prioridades.

5.3.1.5.4. Estrategias de aprendizaje relacionadas con comprensión del estudio

Estrategias de estudio					
Estudiante	Resúmenes	Esquemas/Mapas conceptuales	Subrayar	Destacar ideas principales	Frecuencia
1	X	X			2
2		X	X		2
3	X				1
4		X		X	2
5		X	X	X	3
6		X	X		2
7		X			1
8	X				1
9	X	X			2
10	X	X	X	X	4
11					0
12	X	X	X	X	4
13	X				1
14	X	X	X		3
Frecuencia	8	10	6	4	

Tabla 14

La tabla anterior señala que 13 de los 14 estudiantes egresados encuestados utilizaba al menos una estrategia de estudio, siendo solo 1 que no las utilizaba, lo que implica que la gran mayoría reflexionaba sobre su quehacer y buscaba aquellas estrategias necesarias para el cumplimiento de cada asignatura.

5.3.1.5.5. Retroalimentación

Solicitud de retroalimentación, posterior a las evaluaciones

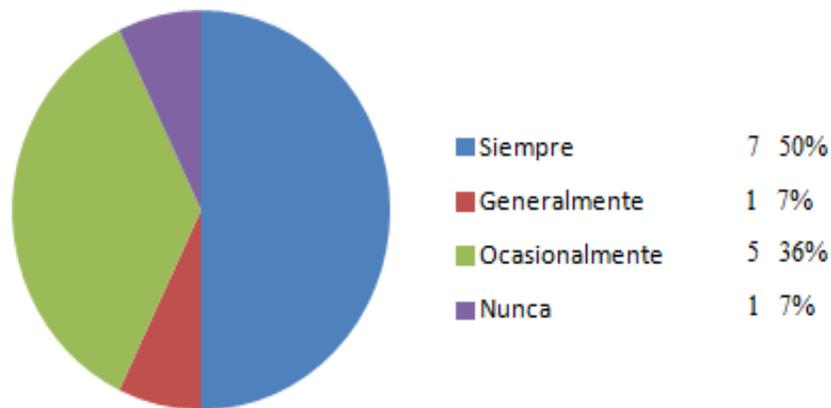


Gráfico 14

Como se puede observar, el gráfico 14, muestra la cantidad de exestudiantes que solicitaban retroalimentación posterior a sus evaluaciones. Es decir, del total de 14 estudiantes, el 50% las solicitaba siempre, el 36% las requería ocasionalmente y el 14% generalmente o nunca, lo que conlleva a entender que las personas encuestadas buscaban en su mayoría ser criticados constructivamente, para así, comprender sus errores y falencias y poder remediarlos.

Dudas o consultas surgidas en clases sobre los contenidos abordados



Gráfico 15

El gráfico 15, señala cuántos estudiantes egresados de la carrera de EBA de la PUCV solicitaban retroalimentación a dudas surgidas en clases sobre los contenidos abordados en la misma. Por lo que, del 100%, correspondiente a 14 estudiantes encuestados, el 64% siempre lo solicitaba, el 36% consultaba en la clase siguiente, mientras que el 0% ocasionalmente consultaba al profesor, lo que implica, tal como se observó en el gráfico 16, que estos exestudiantes buscan instancias para poder comprender a cabalidad los contenidos, consultando en caso de no entender y ahondando en lo que consideren necesario saber.

5.3.2. Factores Extrínsecos

5.3.2.1. Contexto escolar

5.3.2.1.1 Establecimiento de Enseñanza Media

Tipo de establecimiento de Enseñanza Media

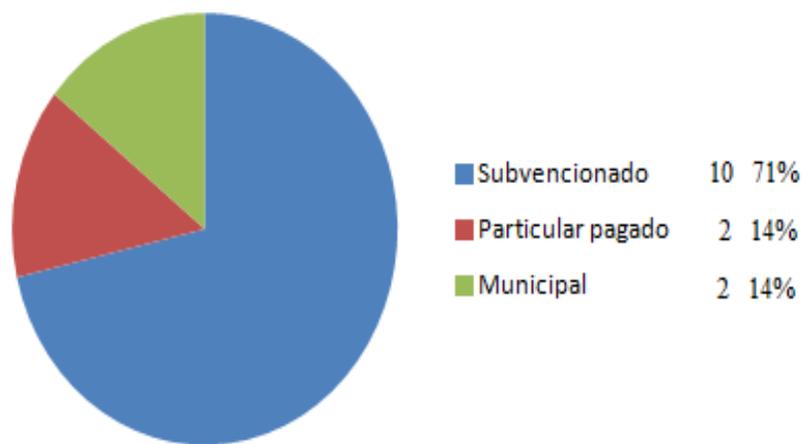


Gráfico 16

El gráfico 16 señala el tipo de establecimiento del cual provenían los estudiantes egresados encuestados. Del total, 71% provenía de establecimiento subvencionado, mientras que el 4% provenía de una institución particular pagado o municipal.

5.3.2.2. Contexto social

De los estudiantes egresados que trabajaban o no en su período universitario se presentan los siguientes gráficos:

5.3.2.2.1 Trabajo

Trabajaba en su Período Universitario - Tipo de Trabajo Académico

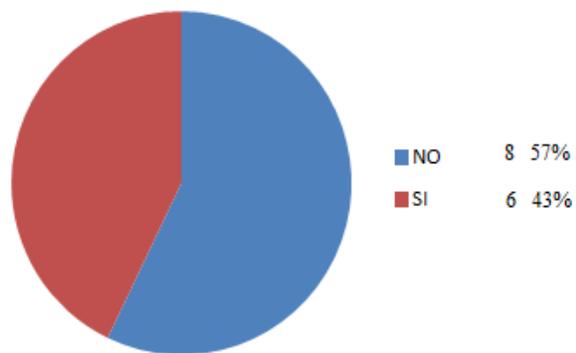


Gráfico 17

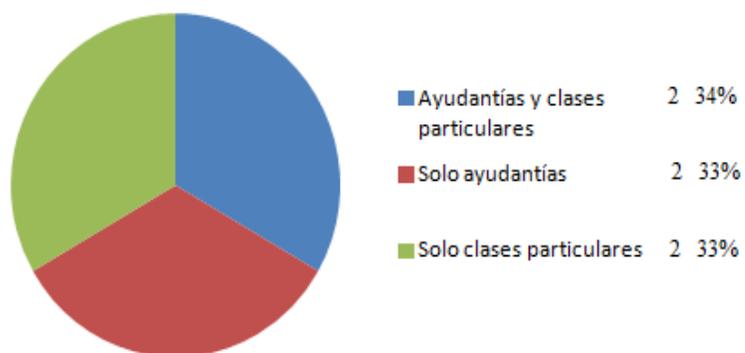


Gráfico 18

Desde el gráfico 17 se desprende que el 43% de los 14 estudiantes egresados, trabajó en su período universitario, mientras que el 57% no lo hizo.

Por otro lado, el gráfico 18 muestra que de los estudiantes egresados que sí trabajaron en su período universitario, el trabajo efectuado estaba relacionado con el ámbito académico, lo que implica que al tener un trabajo relacionado con su carrera universitaria, puede haber favorecido su desempeño académico, brindándoles experiencias enriquecedoras para su formación profesional.

5.3.2.2.2. Relación afectiva

Relación afectiva durante época universitaria



Gráfico 19

El gráfico 19 señala la cantidad de estudiantes encuestados que durante su periodo universitario mantenían alguna relación sentimental, del 100% de estos, solo el 86% señala que sí mantuvo una relación sentimental, mientras tanto el 14% señala que no la tuvo, lo que implicaría que mantener un apoyo sentimental durante la carrera, podría ser un factor positivo a la hora de tener un buen desempeño académico.

5.3.2.3. Contexto académico.

5.3.2.3.1 Participación de instancias de apoyo

Participación en otras instancias de apoyo entregadas por la carrera

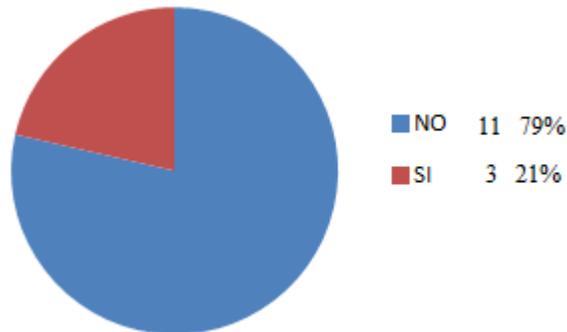


Gráfico 20

Como se observa en el gráfico 20, el 79% de los 14 estudiantes egresados participaba en instancias de apoyo entregadas por la carrera, mientras que el 21% no lo hacía. Esto corrobora lo expuesto en otras preguntas extraídas del cuestionario, en donde la gran mayoría de estos, veía su proceso de aprendizaje de modo individual, pues de esta forma internalizaban de mejor forma su aprendizaje.

5.3.2.3.2. Herramientas facilitadoras del aprendizaje entregadas por la universidad

Estudiante	Herramientas entregadas por la universidad para ser un estudiante académicamente destacado						Frecuencia
	Calidad del equipo docente	Integridad profesional	No entregó herramientas	Espacios físicos	Prácticas	Normas de la carrera	
1	X	X		X			3
2		X					1
3	X						1
4	X						1
5	X	X					2
6						X	1
7	X						1
8		X					1
9	X						1
10			X				1
11	X			X			2
12		X					1
13					X		1
14	X						1
Frecuencia	8	5	1	2	1	1	

Tabla 15

En la tabla 15 se puede observar que de los 14 estudiantes egresados de la carrera de Educación Básica, sólo 3 de ellos reconoce más de una herramienta entregada por la universidad para facilitar su aprendizaje, mientras que 11 de ellos, reconocen solo una herramienta entregada por la institución académica, lo que manifiesta la importancia de los recursos que una institución académica debiese entregar a sus estudiantes para lograr un ambiente apto para el aprendizaje, ya sea en infraestructura o en calidad del equipo docente.

5.3.2.3.3. Influencia motivacional del docente en la asignatura con menor competencia académica

Influencia motivacional del docente en la asignatura con menor competencia académica

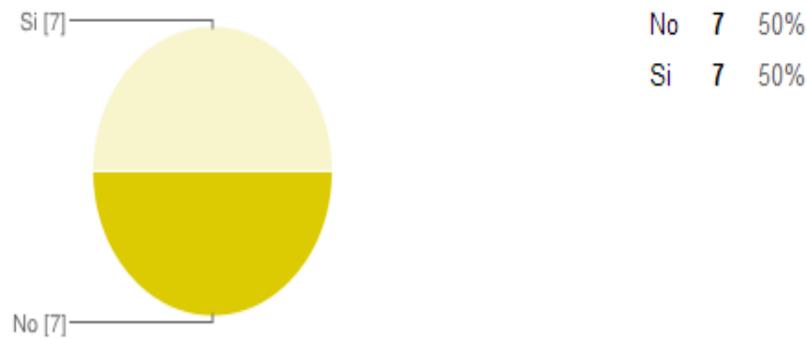


Gráfico 21

En el gráfico 21, se puede observar que del total de encuestados, el 50% manifiesta que la influencia motivacional del docente no influyó en sus resultados en aquella asignatura con menor competencia académica, mientras que la otra mitad considera que sí influyó, lo que no manifiesta una clara influencia del docente en aquellas asignaturas con menos competencia académica.

5.4 Análisis e interpretación de los resultados obtenidos de las entrevistas.

Para el análisis de los resultados obtenidos en las entrevistas se ha utilizado un método de análisis categorial. En donde las categorías han sido establecidas a partir de lo encontrado en la revisión teórica y conceptual del objeto de estudio.

5.4.1 Categorías comunes entre los estudiantes egresados seleccionados.

A partir del análisis que emerge de las entrevistas realizadas a los 4

estudiantes egresados, surgen características que estos poseen en común, además de ya poseer un buen rendimiento académico, subyacen otros factores, los cuales serán especificados a continuación:

5.4.1.1. Motivación por el aprendizaje permanente.

La motivación es un fenómeno complejo, condicionado por innumerables factores, el cual puede facilitar el aprendizaje. Cabe destacar que la relación causal entre motivación y aprendizaje es recíproca. Es por ello, que la teoría de autodeterminación, la cual plantea que los motivos intrínsecos están vinculados a un aprendizaje constructivo, a la búsqueda del significado y de sentido de lo que se hace y no meramente a obtener un resultado en una evaluación. (Ryan y Deci, 2000, en M. Míguez; C. Crisci; K. Curione; S. Loureiro; X. Otegui, 2007).

En este sentido, y de acuerdo al análisis de las 4 entrevistas es que se puede mencionar que la característica principal de estos exestudiantes, es su motivación por el aprendizaje permanente, por lo que estos buscaban desarrollar un aprendizaje constructivo el cual les otorgará una formación significativa para su futuro, sin considerar la calificación como fin último.

Es por ello, que esta categoría implica las siguientes subcategorías:

5.4.1.1.1. Necesidad de aprender permanentemente.

Tal como se menciona en párrafos anteriores, la motivación y el aprendizaje poseen una relación causal, en donde la primera influye directamente en el resultado de la segunda. Es por esto, que 3 de los entrevistados indican la necesidad de aprender por el solo hecho de enriquecer sus conocimientos, pues sentían una constante motivación por su formación académica.

Perfil 1 [397-461]

“Yo tengo muchas ganas de aprender...yo soy una convencida de que mientras más sabes más te enriqueces, sabes hacer mejor las cosas y te expresas mejor. Es una cadena de cosas, el aprender es fundamental. Nunca fue mi intención ser la mejor, la peor, para nada; sino el ir enriqueciéndome con el aprendizaje”.

Perfil 1 [18078-18264]

“El enriquecerme personalmente aprendiendo, una persona con más herramientas en la vida, para desempeñarme de mejor manera en el mundo y poder ayudar al resto desde esa riqueza personal.”

Tal como lo presenta el perfil 1, existe una necesidad intrínseca por aprender constantemente, pues se tiene conciencia que esta es una herramienta para desenvolverse satisfactoriamente en diversas áreas de la vida.

Perfil 2 [24551-25067]

“Yo necesito estar en movimiento, estar buscando qué hacer. Eso, a la larga, te destaca. El generar buenas ideas, opiniones que tienen argumentos que a lo mejor no son las mejores, pero teniendo un argumento o dando tu propia crítica, yo creo que te hace decir: esta niña está pensando bien. Para mí eso es como importante. “

La motivación por aprender y la dedicación en ello, se observa a lo largo de la entrevista realizada al perfil 4, tal como se presenta a continuación:

Perfil 4 [21857-21998]

“...Estudiar más. En esos ramos yo no tenía ningún problema en dedicarme más, en ninguno en realidad, pero en esos disfrutaba estar aprendiendo.”

Perfil 4 [31122-31365]

“...Sí, estudio pedagogía en Matemática. Siempre quise estudiar eso, pese a que también siempre quise estudiar pedagogía Básica, pero quise complementar la mención que tomé que era matemática, porque mi objetivo es aprender y seguir aprendiendo. “

Perfil 4 [40166-40241]

“Porque me interesaba lo que se estaba haciendo y era importante aprenderlo.”

Perfil 4 [41243-41358]

“Aprender, no era por la nota, como decía anteriormente, era principalmente por aprender. A mí siempre me ha gustado”

Perfil 4 [42889-43112]

“Para mí, en ese entonces, era mucho más importante eran los conceptos que uno aprendiera. Mi intención era aprender la mayor cantidad de conceptos posibles, en el fondo, como para hacer un bagaje cultural, por decirlo así.”

5.4.1.1.2. Automotivación.

En base a la literatura el concepto de automotivación se presenta dentro del modelo de la inteligencia emocional de Goleman y Weisinger (1998), el cual plantea que después de lograr el “autoconocimiento” y el “autocontrol”, es necesario encontrar fuentes de inspiración que proporcionen energías para la acción, en eso consiste la automotivación.

En este sentido, el perfil 3 menciona el uso de algunas estrategias para fomentar esta automotivación:

Perfil 3 [13220-13328]

“...como también el uso de un cartelito que diga “ánimo, tú puedes”, usar la automotivación, en definitiva eso.”

Weisinger, propone pensar en forma positiva para fortalecer la automotivación. Ello implica: realizar afirmaciones positivas sobre la tarea que se emprende y se desarrolla, realizar juegos mentales que calmen los miedos y ansiedades, delimitar tiempos y foco en nuestra mente, realizar autocríticas constructivas, proponerse metas significativas. (Cox, Córdoba, 2014, p.274). Tal como lo menciona el perfil 2:

Perfil 2 [16503-16914]

“...Sí. Aunque era cansador, sí, pero en ningún momento me agobiaba, como que ya, dale para adelante...”

En este sentido, es que esta investigación, el concepto de automotivación se entiende como aquella fuerza interior que impulsa a las personas a realizar algo deseado, pero creado voluntariamente, que se renueva e impulsa de manera constante mediante afirmaciones positivas, tal y como es planteado por los estudiantes egresados a quienes se les aplicó el instrumento.

5.4.1.1.3. Profundización con temas de interés.

Es por la motivación al aprendizaje, que se hace necesario en estos exestudiantes, complementar sus estudios y profundizar los temas que estos encontraran interesantes para su formación:

Perfil 1 [14982-15243]

“...pero complementaba en lo que a mí me parecía pertinente, te hablo por ejemplo; si se trabaja una temática que a mí me parecía interesante de aplicar en la sala de clases, esas cosas las complementaba, leía, pedía un libro en la biblioteca, eso me interesaba...”

Perfil 1 [15983-16062]

“También, iba a la librería y podía encontrar un libro que llame la atención.”

Perfil 3 [3217-3446]

“...Leía, realizaba un autoaprendizaje. Muchas veces fotocopié cosas que no estaban directamente relacionadas con la materia, pero yo sentía que me servían esos contenidos y esa información y que estaban complementando mi formación.”

5.4.1.1.3. Resultados y metas claras definidas.

Según Guzmán, Calderón y Cassaretto, se puede considerar que tener metas claras, altas y realistas prudentemente evaluadas, junto con una mayor disposición a focalizarse en el ambiente universitario redundan en un mejor desempeño. (Guzmán, Calderón, Cassaretto, 2003). Es por ello, que el perfil 3 menciona lo siguiente:

Perfil 3 [15293-15783]

“...Sí, pero mi primera gran meta fue entrar a la universidad y no cualquier universidad, a ésta, porque me acomodaba el hecho de haber estudiado en un colegio y liceo católico, y me quedé con esta universidad. Entonces, miré el puntaje que necesitaba y me puse una meta, por eso debía trabajar, esto yo necesito, con esto entraré tranquila a la carrera, tendré los beneficios que necesito y voy a trabajar por ello, y lo logré. Y de ahí en adelante, fueron surgiendo metas a corto plazo.”

Perfil 3 [4585-4685]

“...Y cuando ingresé a la universidad, me propuse estudiar y ese era mi foco, dije voy a ser profesional”

En otros términos, la meta constituye la representación cognitiva de qué es lo que un sujeto está intentando conseguir en una situación dada, (Ford, 1992; Wentzel, 1992 en Cattaneo, M., 2008).

Perfil 1 [17184-17633]

“...Claro, las metas era desempeñarme mejor en los distintos trabajos, en las distintas pruebas, para así corroborar si estaba aprendiendo o no...”

Perfil 3 [288-408]

“Poder cumplir con los trabajos académicos y las autoexigencias que me imponía conforme con lo que yo quería conseguir.”

Por lo tanto, las orientaciones hacia las metas, al igual que las intenciones y los propósitos generales, guían el comportamiento, la cognición y los sentimientos de los sujetos cuando se involucran en la tarea (Dweck y Elliot 1983 en Cattaneo, M., 2008). Es por ello, que plantearse metas es una de las características de los exestudiantes entrevistados. Estas les permiten ir autorregulándose, en cuanto a las estrategias y actividades que tienen que realizar para alcanzar las metas propuestas. Lo anterior, lo podemos corroborar en las siguientes palabras dichas por los estudiantes, en la entrevista:

Perfil 2 [10958-11381]

“...Sacar la carrera, poder terminar el proceso, todo lo que uno comienza lo tiene que a la larga, terminar. Sabía que no estaba jugando con muñecas. Es fundamental el poder ser súper responsables en que tú formación implica que también tú lo hagas. No estamos trabajando con cosas, estamos trabajando con niños, por lo que si no sales bien preparado, estás perjudicando a otros. Es importante poder entender y asimilarlo, hacerlo de uno.”

Perfil 3 [15019-15215]

“...Ser un buen profesional, y si se puede el mejor, pero es muy subjetivo, porque tiene que ver con la metodología, el contexto, el desempeño. Pero siempre, destacar por cosas positivas, ser buena.”

Perfil 3 [21234-21497]

“...Sí, porque hay cosas que yo tengo súper claras, y desde que ingresé a la carrera entré número siete, y meta personal y súper secreta era terminar dentro de los cinco primeros de la carrera, y nunca quise sobrepasar a nadie, mi vara era yo misma, y lo logré.”

Perfil 4 [14381-14547]

“...Porque yo sí quería estudiar pedagogía, fue desde siempre, siempre quise estudiar eso. Nunca existió otra opción, entonces no había discusión en cuanto a eso.”

Perfil 4 [31122-31365]

“...Sí, estudio pedagogía en Matemática. Siempre la quise estudiar, pese a que también siempre quise estudiar pedagogía Básica, pero quise complementar la mención que tomé que era matemática, porque mi objetivo es aprender y seguir aprendiendo.”

5.4.1.2. Identidad profesional

La identidad profesional de los profesores es una construcción que se realiza a lo largo de toda la vida del profesor, en sucesivas etapas y eventos complejos de clasificar, y que la imagen o concepto que el profesor construye de sí como profesional reúne dimensiones afectivas y cognitivas, personales y sociales en torno a una constante proyección al pasado y al futuro. (Galaz, A, 2011).

Perfil 1 [14275-14645]

“...Claro, otro aspecto es que también quiero resaltar o enriquecerme directamente en lo profesional pero sí, la lectura constante sobre todo en temas relacionados con nuestra carrera, déficit atencional o técnicas para hacer significativo el aprendizaje, pero que puedas siempre mantenerte como lector activo, eso te enriquece bastante sobre todo para después en tu trabajo.”

En este sentido, el proceso de conformación de la identidad profesional expresada en términos de distinguirse y diferenciarse facilita la condición de identificarse con una carrera o profesión que, en función de un futuro, ofrezca garantía de éxito. Sin embargo, se definirá en su relación con lo real, profundizando conocimientos (Soyago, Chacón y Rojas de Rojas, 2008). Dicho de otro modo, mantener una búsqueda del ser profesional a lo largo de su vida y formación profesional, tal como lo mencionan los siguientes estudiantes egresados:

Perfil 1 [16524-16698]

“...Acercarme al profesor y preguntar en qué había fallado y podía mejorar, me interesaba bastante, más que nada como herramienta para ser mejor, y ser mejor en lo que uno hace.”

Perfil 1 [18078-18264]

“...El enriquecerme personalmente aprendiendo, una persona con más herramientas en la vida, para desempeñarme de mejor manera en el mundo y poder ayudar al resto desde esa riqueza personal.”

Perfil 3 [14710-15242]

“...Con motivación, orden y dedicación, el resultado iba a ser el que yo quería, pero no trabajaba para eso, era por mi conformidad, porque yo sabía que si cumplía con eso, en el futuro iba a ser un buen profesional el día de mañana.”

Perfil 3 [21854-22144]

“...Qué orientaciones quiere seguir, en cuanto a paradigma, en cuanto ideas, metodologías, estrategias, etc., uno va inventando sus propias cosas, y entonces, la universidad es la base de la construcción profesional, el resto lo hace uno.”

Perfil 4 [52490-52905]

“...De alguna manera puede ser, pero yo siempre dije que el que sale de la carrera decide ser buen profesor o mal profesor, pero queda bajo la responsabilidad de quien egrese. Antes no lo comprendía, pues yo pensaba que quien egresaba debía ser bueno y competente, pero ahora pienso que eso no es así, sino que uno decide ser buen o mal profesor...”

5.4.1.3. Autoconcepto

El buscar la interioridad, el detenerse en ella con el fin de conocerse mejor y remediar las aflicciones es un ejercicio educativo es una capacidad que solo la persona humana posee, el interiorizarse o ensimismarse. Esta posibilidad de bucear en el interior, es privilegio y característica del ser personal (Escalona, 2013). Característica observada en el perfil 3:

Perfil 3 [11769-11824]

“...Soy ordenada, responsable, autocrítica y autoexigente.”

Por lo tanto, el autoconocimiento es la puerta del pensamiento emocional. Para llegar a algún sitio se tiene que saber de dónde partir, conocimiento propio de la persona (quién soy), qué posibilidades se tiene y con qué se cuenta. (Hué, 2012). De esta manera el perfil 2 menciona lo siguiente:

Perfil 1 [26238-26405]

“...Me siento destacada, por la finalidad que veo al estudiar, la finalidad que le veo las relaciones con las personas y en los valores necesarios para ejercer mi carrera”

De acuerdo a lo planteado anteriormente, es que en esta investigación el autoconcepto es concebido como el autoconocimiento que tiene cada estudiante de sí mismo, es decir, en la visión que se tienen de ellos mismos tal como lo plantean las siguientes citas de los estudiantes entrevistados:

Perfil 1 [10524-10983]

“...La verdad, mi personalidad no es muy participativa, ni muy extrovertida, entonces me costó eso de participar en clases o hacer preguntas o emitir comentarios, no era así, era más que nada escuchar, y quizás las reflexiones personales haciéndolas a mí misma, o a mi grupo más cercano, pero no soy de las personas que participa en las clases, me refiero a participar de manera extrovertida, de hablar al profesor y plantear una idea, no, no era por ahí lo mío.”

Perfil 3 [5065-5317]

“...Por lo mismo, yo no generaba interdependencia, si había que inscribir ramos optativos o generales y mis amigas inscribían otros, si a mí no me aportaban, yo no tenía problema en inscribir una asignatura sin mis amigas. En eso era muy independiente.”

Perfil 3 [12005-12196]

“...Yo siempre estaba participando, opinaba; a no ser que mi estado de ánimo estuviera más introvertido o porque era mucho y siempre era yo, siempre opinaba más que el resto de mis compañeros.”

Perfil 3 [12700-12951]

“...Me podía adaptar rápidamente a distintos grupos de trabajo, podía de alguna manera cumplir con las expectativas que yo tenía de mi misma, genere buenas relaciones con mis compañeros... No, no cambiaría nada, porque me ayudó a ser una buena profesional.”

Perfil 3 [14685-14930]

“...Yo sabía que si trabajaba con motivación, orden y dedicación, el resultado iba a ser el que yo quería, pero no trabajaba para eso, era por mi conformidad, porque yo sabía que si cumplía con eso en el futuro iba a ser un buen profesional mañana.”

Perfil 3 [16062-16402]

“...Había algunos periodos en los que era más introvertida, más reflexiva, me apartaba un poco, organizaba mis ideas, subirme el ánimo, porque nunca me ha gustado dar lástima, y seguía. Pero eran períodos de acomodación que duraban de un día, una tarde, y luego retomaba las cosas., donde a partir del fracaso o la frustración salir adelante.”

Perfil 4 [27799-28370]

“...Yo la verdad, tenía un rol bastante pasivo, si no me preguntaban, yo no opinaba. Y de hecho, en muchos ramos yo no opiné nada, pero sí, en el fondo, no se traducía en la nota, porque me iba bien igual, no quería decir que estuviera desconcentrado. De hecho lo mismo hago yo en clases ahora, no es problema que un niño esté en su puesto sin hablar, porque yo sé, uno distingue al niño cuando está realmente atento y cuando no y yo, como que estaba de ese lado también, como que a mí no me gustaba participar. Para mí era muy complicado levantar la mano y decir mi opinión.”

5.4.1.4. Autorregulación rigurosa y constante

Se ha demostrado que los alumnos más autorregulados obtienen mayor éxito académico (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosario, 2006a; Zimmerman, 2002), a la vez que muestran mayor autoeficacia y mayor motivación intrínseca (Zimmerman, 1989, en García, 2012). Por lo que cabe destacar lo planteado por el perfil 2:

Perfil 2 [8059-8474]

“Cuando uno toma a conciencia la responsabilidad, sí. Lo que no me gustaba, por ejemplo, era que uno ve gente que tenía que entregar un trabajo un día y esa es la exigencia, porque te están diciendo que para tal fecha tienes que cumplir...”

Perfil 2 [8663-9078]

“...Siento que varias veces cometieron injusticias y pasaban a llevar a los que realmente cumplían. Pero a mí no me afectaba, porque yo sabía que tenía que cumplir, porque cuando se toma la responsabilidad por las manos...”

En este sentido, y de acuerdo con Zimmerman (2001, 2002), lo que caracteriza a los estudiantes autorregulados es su participación activa en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental. (Torrano. F, González. M, 2004).

Por lo tanto, el tener una autorregulación rigurosa y de manera constante

junto a un alto sentido de responsabilidad en los compromisos adquiridos es un factor esencial, según lo señalado por los estudiantes entrevistados para el desarrollo de la formación de un estudiante académicamente destacado.

Perfil 1 [1522-1638]

“...pero el cumplir con las exigencias que me pedían, en cuanto a trabajos que eran hartas, para mí era lo primordial.”

Perfil 1 [9459-9874]

“Los logros lo atribuyo a la responsabilidad y también a mis habilidades y los fracasos a la falta de organización, sin duda.”

Perfil 3 [1843-1879]

“...Siempre empezaba algo y lo terminaba...”

5.4.1.5. Gestión del tiempo personal

La utilización del tiempo debe de estar en función de la importancia de las propias metas y actividades. Es por ello, que si se gestiona de manera apropiada este tiempo personal en concordancia con las metas y actividades, frente a un orden de prioridades enfocándose en aquello de tiene mayor transcendencia es que todo lo realizado tendrá una mayor relevancia.

5.4.1.5.1. Planificación y organización del tiempo.

Los estudiantes autorregulados, según Torrano y González (2004) planifican, controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas, y saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje, tales como buscar un lugar adecuado para estudiar y la búsqueda de ayuda (help-seeking) de los profesores y compañeros cuando tienen dificultades.

Asimismo, la habilidad para planearse refiere a la capacidad para identificar y organizar una secuencia de eventos con el fin de lograr una meta específica (Rosselli, Jurado y Matute, 2008)

Perfil 1 [5505-6371]

“..Ya, te cuento más o menos. Asistía a las clases normales, que por lo general partían a las 08:15 hasta más o menos las 4, un día normal. Siempre asistía a las clases, no dejaba de ir a ninguna, por menos importante que sea el ramo o algo así. Nunca faltaba. Después viajaba a mi casa, me demoraba 1 hora y media más o menos. Luego empezaba a estudiar si es que tenía prueba al otro día, hablo de 3 horas máximo y me acostaba a las 23:00, 23:00 de la noche, máximo. Y al otro día lo mismo, es que me tenía que levantar bien temprano, entonces no podía no dormir bien. Y si no alcanzaba a abordar el contenido para la prueba me daba lo mismo, tenía que dormir no más. Así que eso, todos los días así más o menos. Si es que podía adelantar algún trabajo, como te conté, lo hacía, sino no. Si no tenía prueba la verdad no me dedicaba a estudiar, descansaba, nada más.”

En este sentido, los 4 estudiantes egresados entrevistados coinciden en que son hábiles en este sentido, es decir, son capaces de planificar y organizar su trabajo, según las prioridades y metas propuestas. Esto, a su vez les permite cumplir con los compromisos adquiridos, es decir, realización de trabajos, estudio para las pruebas y actividades personales.

Perfil 3 [6423-6927]

“...Bien, el horario por lo general tenía ventanas bastantes extensas, por lo menos los primeros dos años. Había clases en la mañana, me levantaba temprano, desayunaba cuando había tiempo, sino llegaba a la universidad y desayunaba allá. Si había una ventana muy larga, nos íbamos a la casa de una amiga, cocinábamos, conversábamos, y volvíamos a la universidad. Cuando llegaba a la casa, sacaba todo del bolso, me iba a la ducha, comía algo, compartía con mi familia y me iba a hacer mis tareas académicas.”

Si bien, los 4 estudiantes egresados planifican sus actividades detalladamente, la estudiante del perfil 1 manifiesta que no lo hacía con rigurosidad, sin embargo, es posible inferir que no lo realizaba debido a las capacidades que ella poseía, pues ella sabía inconscientemente lo que debía

realizar y mentalmente se organizaba en pos de aquello:

Perfil 1 [1186-1404]

“La verdad ningún método. Nunca he sido muy de planificar el estudio, organizar ni tener un horario. Soy un poco desorganizada en ese sentido, pero siempre las prioridades eran las pruebas urgentes y luego los trabajos...”

Perfil 1 [2058-2235]

“...no tengo mucho hábito de estudio, organización, ni horarios planificados, entonces para mí era estudiar un día antes. Tampoco me era muy difícil, entonces me era cómodo también...”

Perfil 1 [13938-14158]

“...Si, en realidad varios aspectos, sobre todo el tener cierto orden en cuanto a la responsabilidad en la entrega de trabajos, que es súper importante en la carrera, tener cierto orden en los materiales de estudio también.”

Por lo tanto, la gestión del tiempo personal de los otros 3 entrevistados, lo podemos evidenciar en las siguientes citas extraídas de sus entrevistas:

Perfil 2 [2038-2526]

“...Ir todos los días preparando las clases que venían, organizarme en las clases, no faltar a ninguna. Si tenía que entregar un trabajo, ocupaba el fin de semana, ocupaba todo el tiempo para no estar a última hora, pero nunca sacrifiqué horas de sueño...”

Perfil 2 [3256-3667]

“Tener un listado de las cosas que tengo que hacer, ordenarlas por prioridad y ahí organizarme con los tiempos. Si tenía que hacer algo, trataba de hacerlo en el momento y no dividirlo en tantos días.”

Perfil 2 [5805-6243]

“...Me entretenía y creo que tiene que ver con mis características, me gusta organizar cosas, planificar, organizar. Se me hizo fácil, porque me gustó, tenía las habilidades para hacerlo...”

Perfil 3 [7410-7819]

“...Exigencia era para todas las asignaturas iguales, incluyendo religión, por lo que yo siempre tuve ese sentido de la responsabilidad, de cumplir con todo por igual relevancia. Entonces, eso me ayudó a organizar tiempos...”

Perfil 3 [1354-1843]

“...Sí, lo primero era el uso de la agenda por día, con anotaciones de lo que había que hacer, el ramo, datos básicos. Posteriormente esa información la pasaba a una planilla y la ordenaba cronológicamente, qué era lo que había que hacer, ponía la clave de la asignatura y al lado dejaba un espacio para poner la calificación obtenida. Una vez que hacía esto, imprimía esa planilla y la pegaba en mi mural. De esto seleccionaba lo que era prioritario, según la fecha y lo que era prioritario.”

Perfil 4 [2808-3312]

“...Al principio requerí de adaptación, pues como yo era de Quintero, los tiempos para mí no eran los mismos, mi disponibilidad de tiempo no era la misma que para los demás, el estar viajando era un factor importante para mí, porque tuve que adaptarme a otros factores, que eran detalles, pero requerían tiempo. Al final del proceso, la exigencia fue mayor, las prácticas eran demasiado extensas también, y los tiempos eran muy distantes, en cuanto a mi lugar de práctica y mi lugar de estudio, mi casa, etc.”

5.4.1.5.2. Dedicación a actividades de esparcimiento.

En base a la literatura se mencionan que el esparcimiento y la recreación, forman parte de las actividades que explican la dinámica del ser humano. En muchos casos implica relajarse, distraerse, reponerse de una tensión o fatiga. (Díaz, Barahona y Moreno, 1987, en Arévalo, 2010). Es por ello, que el perfil 2 y 3 mencionan lo siguiente:

Perfil 2 [16755-17244]

“Salir a caminar, ir al cine, estar con mi pololo, que ese es otro tiempo más. Estar con mis amigas, viajar a Rengo a ver a mi familia, que no soy de acá. Hubo un tiempo que me metí al gimnasio, buscaba otras formas de poder botar más o menos el estrés, porque uno necesita esas cosas.”

Para mí el ir a caminar a la orilla de la playa me ayudaba mucho, como que me tranquilizaba, como que me calmaba. Además, con mi pololo no vivíamos juntos, entonces ese pololeo para mí era como un break”

Perfil 3 [4102-4165]

“...para mí era una parte importante dedicar tiempo a otras cosas”

De acuerdo a esto y a lo expuesto en esta investigación, la dedicación a actividades de esparcimiento forma parte importante del período universitario de los 4 estudiantes egresados entrevistados.

5.4.1.6. Flexibilidad de estrategias de estudio

A medida que se va avanzando en la formación profesional como en el aprendizaje de conocimientos es que se hace necesario realizar adaptaciones en las estrategias de estudio, cuando algunas de ellas ya no sean útiles frente a la exigencia planteada, es por ello, que la flexibilidad en ello se evidencia como una capacidad fundamental.

5.4.1.6.1. Ajustes y adecuación de estrategias

Aquellos estudiantes que son metacognitivamente hábiles comprenden con claridad los objetivos de la tarea, y de esa forma controlan sus progresos hacia la meta y son capaces de ajustar sus estrategias. A su vez, reflexionan acerca de cómo han funcionado sus estrategias y hasta qué punto se han aproximado a la meta, con la finalidad de tomar medidas que sean necesarias para potenciar o reconducir sus acciones de aprendizaje (Martínez, 2007).

Perfil 1 [13200-13481]

“Sí, varié las estrategias en algunas asignaturas, en las que necesitaban mayor estudio, mayor memorización o mayor relación entre los diferentes contenido, era un poquito más profundo el estudio con resumen, tenía que leer, subrayar, después hacer un resumen y volver a leer, quizá”.

Perfil 4 [4398-4735]

“...Constantemente uno se va adaptando, por lo que no podía dejar todo para última hora, como era el estudio para una prueba, porque sabía que no iba a estar el tiempo para hacerlo, por lo que necesitaba organizarme desde antes. Y, por último, si me sobraba tiempo, podía estudiarlo aún más, pero debía asegurarme con tiempo de antelación.”

Dado lo anterior, es que se reconoce, como categoría en común, de los estudiantes egresados entrevistados, que ellos son capaces de ajustar y adecuar sus estrategias, según las actividades a realizar y según los resultados que van obteniendo, por lo que se puede decir que ellos tienen la capacidad de flexibilidad en aquello. Lo que se puede observar en las siguientes citas de las entrevistas:

Perfil 1 [3037-3258]

“Sí, bueno las didáctica de mención, como ramos ya más complejos, en cuanto a contenido, sí, ahí quizás más tiempo. No era llegar y leer, era leer, hacer resúmenes y tratar de que la información se retuviera en la memoria”

Perfil 2 [3240-3278]

“...nadie me enseñó, lo fui adaptando sola...”

Perfil 2 [4134-4338]

“En matemática, ejercitación, buscaba ejercicios, libros, pedía ayuda a la profe, que me guiara para hacer ejercicios. Mientras que en las partes más humanistas, esquemas, cuadros comparativos, resúmenes...”

Perfil 3 [2713-3070]

“...Y dejaba notas al lado para ver si esa organización efectivamente funcionaba o no, si no le hacía cambios. Por lo que borraba cuando terminaba algo, en la planilla, y anotaba la nota al lado de la calificación obtenida. Siempre los trabajos los hacía con antelación, porque esa organización me permitió poder adelantar mis trabajos y actividades académicas.”

Perfil 3 [8518-8916]

“Le dedicaba más tiempo y trataba de esforzarme más. Si había alguna asignatura que había que hacer una escala, o un dibujo de precisión en la universidad, y si algún compañero le salía a la

primera, yo lo tenía que hacer cinco a diez veces, lo hacía, sino pedía ayuda a un compañero avanzado o asesoría a la profesora, hasta que consideraba que quedaba aceptable. Pero sólo cuando era necesario.”

Perfil 3 [10722-10876]

“...Solicitar ayuda a otras personas, de otras áreas, para que me explicara y en las cosas cotidianas no me cuesta ser tan lógica, pero sí en las matemáticas.”

5.4.1.7. Estrategias de estudio

Las estrategias de aprendizaje se entienden a modo de mecanismos intra psicológicos que derivan en conductas y actividades de pensamiento destinados a gestionar los propios recursos personales de cara a conseguir un objetivo de aprendizaje (Pozo, Monereo y Castelló, 2005). Dicho de otro modo, las estrategias de aprendizaje representan un plan de acción en relación a las demandas contextuales y de cara a la consecución de unas metas de aprendizaje concretas (Monereo, 1997, 2000). Por lo tanto, son variables intervinientes entre la persona y la acción requerida por el contexto. (García. 2012). Por lo tanto, algunas de estas estrategias se presentan a continuación.

5.4.1.7.1. Estudio individual

Estudiar individualmente permite la creación del conocimiento y asimilación del mismo. (Arteaga, Fabregat, 2002). “El aprender por sí mismo lleva a que los estudiantes se sientan más implicados a desarrollar su creatividad y prueben cosas por curiosidad y diversión. Actuar con autonomía permite a los estudiantes aprovechar la flexibilidad curricular, decidiendo secuencias, asignaturas y programas en función de sus intereses y proyectos”. (Borja, 2013).

Perfil 1 [18598-19214]

“...La verdad es que soy muy distraída, entonces, si estoy con alguien me pongo a conversar, leía dos líneas y no me cundía mucho el estudio con más personas, en mi caso. Prefería sola, tranquila, en silencio y me funcionaba bien.”

El que aprende, debe asumir la responsabilidad y el control interno del proceso personal de aprendizaje. (Escribano, 2009).

En este sentido, la primera preocupación de los profesores/as en la educación superior, debería ser animar a los estudiantes a que estimen la materia y que deseen aprender por sí mismos. (Ramsden, 1994, en Escribano, 2009)

Perfil 3 [2154-2558]

“...En cuanto al estudio, se reforzaba a diario, con lecturas en el tren, comentarios con los compañeros, las mismas clases. En tiempos libres, en la universidad, me escapaba a la biblioteca sola, ya que no generaba dependencia de mi grupo de amigas.”

“...Porque eso me permitía generar diálogo, ya que si iba sin haber estudiado, indagado, no podría haber dominado el tema.

5.4.1.8. Procesos metacognitivos.

De acuerdo a la literatura, el papel del estudiante corresponde al de un ser autónomo, autorregulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje, es decir, realiza procesos metacognitivos. Es por ello, que los procesos metacognitivos plantean un control que planifica y supervisa las decisiones y sus consecuencias en una situación de aprendizaje determinada. La existencia de la metacognición en el estudiante permitiría planificar el proceso general del aprendizaje, activar el conocimiento episódico y semántico necesario, suministrar la información de orden superior dentro de la cual debe integrarse la información de orden inferior, coordinar las estrategias de

tratamiento del material informativo, tomar decisiones a la hora de cambiar la estrategia utilizada, regular los procesos en funcionamiento y evaluar los resultados obtenidos. (Beltrán, 2002).

En este sentido, y de acuerdo al análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes, a quienes se le aplicó el instrumento, es que se hacen presentes los procesos metacognitivos en su actuar a lo largo de la carrera.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente es que surgen dos subcategorías, las cuales se hacen evidentes en las entrevistas de los perfiles:

5.4.1.8.1. Procesos reflexivos.

La metacognición también es definida como un conocimiento autorreflexivo, puesto que se refiere al conocimiento de la propia mente adquirida por auto observación (Burón, 1993, en Gravini, Iriarte, 2008). Tal como se evidencia en el perfil 1:

PERFIL 1 [11541-11953]

“A nosotros siempre se nos inculcó el reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y eso fue un constante durante toda la carrera y ahora, trabajando, te das cuenta de que es necesario, es necesario preguntarse cómo lo estás haciendo...”

Estos procesos se presentan en los estudiantes egresados de manera recurrente, por lo que estos son capaces de ensimismarse y analizarse a ellos mismos realizando una reflexión de su propia formación.

Perfil 4 [5867-6093]

“Bueno, uno siempre se está cuestionando lo que hace, y generalmente, yo cuestiono todo lo que hago. Pero si pudiese volver el tiempo atrás, hubiese sido distinto, porque muchas cosas de las

que me autoexigí, no fueron necesarias”

5.4.1.8.2. Autocrítica

El pensamiento crítico es el tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar y dominar las ideas a partir de su revisión y evaluación, para repensar lo que se entiende, se procesa y se comunica. Es un intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas y argumentos de los otros y los propios. Es concebido como un pensamiento racional, reflexivo e interesado, que decide qué hacer o creer, que es capaz de reconocer y analizar los argumentos en sus partes constitutivas (Arango, 2003).

PERFIL 2 [4887-5297]

“...No me gustaba que en práctica, por ejemplo, se me evaluara bien, yo buscaba que me criticaran, porque uno no es perfecto. Yo hablaba con mi tutora y me decían que me salía bien, pero yo les decía que algo tiene que haber...yo soy súper autocrítica y súper autoexigente conmigo misma...”

A su vez, “el pensamiento crítico es considerado una estrategia cognitiva, que alude al intento de los estudiantes de pensar de un modo más profundo, reflexivo y crítico del material de estudio” (Pientrich y García en Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003).

Es por ello, que el pensamiento crítico es fundamental para llevar a cabo los procesos de metacognición, y requiere de un grado de autocrítica en el quehacer diario de cada estudiante, tal como es mencionado por el perfil 2:

PERFIL 2 [4887-5297]

“Reafirmar, recordar las cosas que se me había olvidado. No tanto por la nota. No me gustaba que en práctica por ejemplo, que se me evaluara bien, yo buscaba que me criticaran, porque uno no es perfecto. Yo hablaba con mi tutora y me decían que me salía bien, pero yo les decía que algo tiene que haber...yo soy súper autocrítica y súper autoexigente conmigo misma...”

5.4.1.9. Contexto familiar.

El contexto familiar ayuda a contribuir a nutrir el desafío de la socialización y el fortalecimiento del aprendizaje de estudiantes, para de este modo, favorecer su pleno desarrollo y su acceso en iguales condiciones a una estructura de oportunidades. De este modo, es que el apoyo familiar se presente de manera esencial en la formación profesional de los estudiantes.

5.4.1.9.1. Apoyo familiar.

Ciertamente el apoyo familiar es un pilar fundamental a la hora de convertirse en un estudiante académicamente destacado. Tal como lo señala Torres y Rodríguez, el ambiente familiar que propicia la comunicación, el afecto, la motivación, el manejo de la autoridad y una valoración del estudio permitirán un mejor desempeño escolar. Por el contrario, un ambiente de disputas, reclamos, recriminaciones y devaluación del estudio limitará el espacio, tiempo y calidad de las actividades escolares (Corsi, 2003 en Torres, Rodríguez 2006, p.127).

PERFIL 1 [18068-18720]

“...Mi familia son todos profesionales, me motivaban a estudiar, a ser una persona culta y poder ayudar al resto. Desde ahí parten mis motivaciones para el estudio, no como meta única obtener un título...”

A partir de lo expuesto y a través de la entrevista realizada en esta investigación, los cuatro perfiles concuerdan en que el apoyo familiar fue un factor primordial a la hora de desempeñarse satisfactoriamente en sus labores universitarias:

PERFIL 4 [11636-12107]

“Recibía el apoyo de mi familia, me despertaban cuando me quedaba dormido, por ejemplo. Siempre fui apoyado, no se prestó para problemas para nada.”

5.4.1.9.2. Valoración al tiempo dedicado a sus seres queridos

Es debido a este apoyo planteado anteriormente que 3 de los estudiantes egresados mencionan que la parte de su tiempo es dedicado a sus seres queridos, y valoran este tiempo como esencial para sus vidas:

PERFIL 2 [16438-16845]

“En mis tiempos libres me gustaba, salir a caminar, ir al cine, estar con mi pololo, que ese es otro tiempo más. Estar con mis amigas, viajar a Rengo a ver a mi familia, que no soy de acá. Hubo un tiempo que me metí al gimnasio, buscaba otras formas de poder botar más o menos el estrés, porque uno necesita esas cosas. Para mí el ir a caminar a la orilla de la playa “

PERFIL 3 [292-984]

“Una autoexigencia era programarme, para tener tiempo con mi familia y hacer eso diariamente. Revisar y estudiar me permitía lograr esto, y obtener los resultados obtenidos también.”
“Me permitía tener ese tiempo libre para dedicarme a mi familia, pareja, amigos, etc.”

5.4.1.10. Contexto escolar

Dado lo anterior, es que es de suma importancia que el aprendizaje de los estudiantes, durante la etapa escolar, sea un aprendizaje significativo, pues ese será duradero y podrán utilizarlo en su posterior desarrollo como estudiante universitario y profesional.

5.4.1.10.1. Herramientas adquiridas en etapa escolar

En este sentido, es que las herramientas adquiridas en la etapa escolar se hacen fundamentales en el futuro de cada estudiante, pues son la base con la cual se enfrentan a un nuevo mundo como lo es el de estudios superiores, tal como lo mencionan el perfil 2:

PERFIL 2 [6527-7270]

“...Los conocimientos previos que me entregó el colegio, también fue bastante bueno y la participación que pude haber tenido en el colegio hizo que también yo pudiera ser capaz de pescar ayudantías, porque en el colegio era súper metía’ y eso, a la larga, te hace ser un líder positivo.”

Así es como lo manifiestan los exestudiantes entrevistados, respecto a las herramientas adquiridas, señalando que están no son aprendidas durante la etapa universitaria, sino en la etapa escolar.

PERFIL 1 [6550-7611]

“Mi colegio no podría decir que era un colegio que formara para la excelencia, pero sí, me entregó todas las herramientas con las que yo me pude desenvolver de forma excelente en la universidad. Pucha, te hablo de todo tipo de herramientas, herramientas cognitivas, sociales, valóricas. Súper importante la formación como de colegio en ese sentido.”

PERFIL 3 [2254-2741]

“Era un método que utilizaba desde el colegio y que en la universidad, funcionó y se adecuó al contexto, Y dejaba notas al lado para ver si esa organización efectivamente funcionaba o no, sino le hacía cambios. Por lo que borraba cuando terminaba”.

Perfil 1 [6699-7760]

“...Influyó directamente. Mi colegio no podría decir que era un colegio que formara para la excelencia, pero sí, me entregó todas las herramientas con las que yo me pude desenvolver de forma excelente en la universidad. Pucha, te hablo de todo tipo de herramientas, cognitivas, sociales, valóricas. Súper importante la formación como de colegio en ese sentido...”

Perfil 1 [28189-28794]

“...Comentarte la importancia que tiene el colegio. Yo estudié en colegio católico, entonces me dio herramientas sociales que me ayudaron a entender a las personas, a una realidad diferente a la mía, que eso te enriquece infinito. Sales del colegio donde ves todo más menos parecido y te encuentras con una realidad que al principio choca, necesitas ciertas herramientas de entender el mundo con otros ojos...”

Perfil 2 [3017-3424]

“...Desde el colegio, pero como que nadie me enseñó, lo fui adaptando sola. En básica tenía clases de técnicas de estudio, pero nunca lo pesqué, pero sí en otros cursos. Tener un listado de las cosas que tengo que hacer...”

Perfil 2 [6607-7352]

“...Los conocimientos previos que me entregó el colegio, también fue bastante bueno y la participación que pude haber tenido en el colegio hizo que también yo pudiera ser capaz de pescar ayudantías, porque en el colegio era súper metía’ y eso, a la larga, te hace ser un líder positivo...”

Perfil 3 [2579-2712]

“...Lo adquirí desde el colegio. Era un método que utilizaba desde el colegio y que en la universidad, funcionó y se adecuó al contexto...”

Perfil 3 [7294-7630]

“...Sí, yo creo que influyó. Porque el colegio en el que yo estudié, era bastante exigente, y era variado, es decir, la exigencia era para todas las asignaturas iguales, incluyendo religión, por lo que yo siempre tuve ese sentido de la responsabilidad, de cumplir con todo por igual relevancia. Entonces, eso me ayudó a organizar tiempos...”

Perfil 3 [20319-20428]

“...No, porque me las inventé yo, yo me fijé en las metas, me iba adecuando en definitiva en lo que se requería...”

5.5. Perfil de un estudiante académicamente destacado.

Un estudiante académicamente destacado es aquel que presenta una en el uso de habilidades entrenadas y expresadas diversas acciones de dominio intelectual, creativo, socioafectivo, pudiendo ser observadas en las diversas tareas a lo largo su trayectoria académica. Asimismo, poseen un dominio destacado de conocimientos, destrezas o habilidades desarrolladas sistemáticamente que sitúa al estudiante dentro de un porcentaje superior del grupo de personas de su misma edad que ha cultivado esas habilidades y destrezas académicas. Como se mencionó en el marco teórico de la investigación estas acciones puede manifestarse en diversas y variadas áreas, tales como el artístico, deportivo y académico. Es en este último dominio, es donde se centró el presente estudio.

Dado lo anterior, es que se concluye que el perfil que emerge de un

estudiante académicamente destacado de la carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso es el siguiente:

- 1. Reconoce y demuestra la importancia del aprendizaje permanente y constante como enriquecimiento personal, valorando las proyecciones futuras que puede obtener del mismo en el ámbito profesional.*
- 2. Desarrolla, adecúa y adapta sus estrategias cognitivas y metacognitivas durante, implementando acciones en todo el proceso académico en función de las demandas emergentes.*
- 3. Asume y construye su identidad profesional durante todo su proceso de educación superior, realizando una lectura crítica de su realidad académica y afirmando su pertenencia con autoreflexión y autoevaluación.*
- 4. Participa activa y proactivamente en su propio proceso de aprendizaje, considerando que ella/él es el principal responsable de su desempeño académico.*
- 5. Asume una actitud crítica en la toma de decisiones para la detección y resolución de conflictos o adversidades académicas, monitorizando y supervisando las acciones académicas adecuadas para el logro de las metas establecidas.*
- 6. Organiza y gestiona sus tiempos de estudio y las estrategias de aprendizaje equilibrando con tiempos de recreación, ocio y relaciones familiares y sociales.*
- 7. Evalúa sus competencias con autonomía y autocontrol pensando en su propio desempeño, sin compararlas con el resto de sus pares.*

8. *Se responsabilice académicamente, pues considera todas las asignaturas relevantes, debido a que todas estas van en beneficio de su formación profesional.*
9. *Reconoce la calificación como parte del proceso, pero no como un fin último, pues mantiene sus propias metas significativas claras y definidas buscando superarse a sí mismo.*
10. *Realiza procesos metacognitivos, mediante la reflexión sobre su propio desempeño académico, controlando tanto sus fracasos y progresos; ajustando y adecuando sus estrategias.*
11. *Manifiesta un espíritu investigador, pues indaga a través de diversas fuentes sobre temas de interés que permitan enriquecer y ampliar su formación profesional.*
12. *Realiza procesos cognitivos que le permiten tener control de su aprendizaje, pues es capaz de regular mentalmente su comportamiento académico, razonando y conceptualizando sobre los conocimientos adquiridos.*
13. *Demuestra altas capacidades para planear y solucionar cualquier situación de alta complejidad, planificando y organizando los pasos y elementos de sus acciones, así como las conductas académicas, construyendo hipótesis, planeando estrategias y eligiendo diversos procedimientos orientados a la ejecución de diferentes acciones.*
14. *Organiza y formular sus metas, analizando qué necesita y cómo debe realizar sus acciones académicas futuras. Va poniendo en marcha sus planes que van dirigidos a las metas propuestas y, va poniendo en marcha,*

una ejecución efectiva.

15. Monitorea, autocorriges y regula la intensidad de estudio, el tiempo y otros atributos de sus acciones, ya que posee la capacidad para cambiar sus acciones, pensamientos o esquemas, que le permite generar y seleccionar dentro de sus estrategias, opciones que le permite desarrollar y resolver problemas de acuerdo a su interés respecto al contexto en el que está inmerso.

16. Es capaz de regular sus emociones y corrige sus errores, pues posee un alto nivel de autoconocimiento, lo que le permite controlar sus emociones ante las adversidades académicas.

Finalmente, de modo general, un estudiante destacado se siente altamente comprometido en las actividades o trabajos que requieren dedicación y esfuerzo. En esto, existen dos razones: aprender y rendir (Núñez, 2009), en donde posee inclinación por la primera opción, es decir, la base de su motivación se encuentra la necesidad de aprender, necesidad que se presenta permanentemente como un enriquecimiento personal y profesional.

Del mismo modo, la motivación personal, es un factor el cual, les permitió a los exestudiantes, experimentar y vivir una vida académica de manera consciente y que les permita aprender a dirigir sus acciones académicas personales hacia las metas de aprendizaje. El estudiante con motivaciones centradas en su aprendizaje, está interesado en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, aun con riesgo de cometer errores; su atención se centra en la realización de la tarea y no en la calificación; para él/ella, los errores constituyen algo natural, de los que pueden extraerse consecuencias que permitan el aprendizaje. Por otro lado, la incertidumbre, o los desafíos los percibe como un reto, prefiere tareas en las que puede aprender; busca información precisa sobre

lo que conoce y desconoce para poder mejorar la propia habilidad y enriquecer su formación; en la evaluación de sus prácticas, utiliza estándares personales y flexibles, considerando su consecución a largo plazo, se apoya en el esfuerzo que están dispuesto a realizar, consideran al profesor como fuente de información y ayuda. En este sentido, se aprecia que la motivación de este estudiante de educación superior y con un desempeño académico destacado, posee una motivación autónoma, en donde fija su interés por el estudio o trabajo, demostrando siempre superación y personalidad en la consecución de sus fines, sus aspiraciones y sus metas.

Asimismo, la identidad profesional de este estudiante, se observa a partir de ciertos rasgos que lo caracterizan. Estos rasgos identitarios se derivan de la relación interactiva experiencial, en mayor o menor medida, con una serie de elementos referenciales como lo son: sus planes de estudios, en cómo se organiza, para que se esfuerza, en la comunidad educativa, esto, en el sentido de las interacciones dentro de la comunidad durante su trayectoria universitaria. Es capaz de enfrentar situaciones académicas, muestra una confianza en las propias habilidades académicas, independientemente de que la asignatura fuese o no de su agrado, manifiesta interés y más bien, preocupación por todas las asignaturas, y siente satisfacción por sus trabajos académicos personales con un buen cumplimiento de las metas académicas. Administrar el tiempo eficientemente y lo organiza de tal forma que equilibra el tiempo académico y extraacadémico.

Finalmente, un estudiante destacado realiza un aprendizaje autónomo, en donde pone en práctica estrategias cognitivas o procedimientos intencionales, lo que le permiten al estudiante tomar las decisiones oportunas para mejorar su estudio y rendimiento. También pone en práctica las estrategias metacognitivas o de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y estrategias de apoyo referidas al autocontrol del esfuerzo y de la persistencia.

6. CONCLUSIONES

Frente al objetivo de investigación planteado, referido a establecer el perfil de un estudiante académicamente destacado de la carrera de Educación Básica de la PUCV mediante el análisis del comportamiento académico de los estudiantes de las generaciones 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008, se puede señalar que, a partir tanto del instrumento aplicado como de los testimonios obtenidos en las entrevistas realizadas a los estudiantes seleccionados, se concluye lo siguiente: Se enmarca en el paradigma interpretativo, puesto que aquí la realidad es múltiple, intangible y holística. Asimismo la finalidad de la ciencia y de la

investigación en el paradigma interpretativo es la comprensión de las relaciones internas y profundas en donde los valores del investigador ejercen influencia en el proceso y estos deben estar explícitos

Se puede determinar que los estudiantes académicamente destacados, posiblemente, no son sólo los que poseen las mejores calificaciones, sino que son aquellos que obtienen un buen rendimiento académico, pero que además, destacan por su forma de organizar, planificar y estructurar su aprendizaje mediante diversos procesos cognitivos, que les permite obtener buenos logros académicos. Estos estudiantes destacados, probablemente, no son los que aprenden siempre con facilidad, sino que se esfuerzan por aprender, puesto que el aprendizaje para ellos, es enriquecimiento personal estén o no interesados, les cueste o no les cueste, debido a que su motivación es aprender, pero dicho aprendizaje no es para guardarlo, sino para darle una utilidad, es decir, emplear ese conocimiento para aportar con él en la vida y en el mundo en el que están inmersos. Posiblemente, no son estudiantes que poseen destrezas superdotadas, pero sí poseen destrezas superiores, las cuales les permite resolver problemas, adversidades académicas, haciéndose cargo de su aprendizaje, saben y tienen claro que ellos son los únicos responsables de su aprendizaje.

A su vez, poseen una elevada capacidad para indagar temas de su interés, puesto que como se mencionó anteriormente los mueve el querer aprender. Son estudiantes que pueden ser introvertidos o extrovertidos, pero que manipulan notablemente sus ideas, incluyendo la percepción y manejo de las relaciones entre sus pares. Son individuos capaces de reflexionar y razonar para lograr intuiciones y generar soluciones a los distintos problemas. Presentan un interés apasionado por alguna área de investigación intelectual, puesto que desean intensamente conocer y entender, situaciones de interés. Probablemente, no buscan ser los mejores, sino que buscan superarse de acuerdo a sus propias metas, objetivos y autoexigencias establecidas. Asimismo, son estudiantes que poseen un

aprendizaje autodirigido, pues, no dependen del resto de sus pares para tomar decisiones en su aprendizaje, en este sentido, son estudiantes independientes, es decir, muestran independencia en el pensamiento, no son conformistas, pues siempre esperan superarse a sí mismos y no a otros. Claramente tienden a ser perfeccionistas e intensamente autocríticos.

Sin embargo, se puede plantear que los factores presentados por la literatura y mencionados en esta investigación, no podrían ser determinantes a la hora de definir un perfil de un estudiante académicamente destacado, pero sí, permiten una aproximación a dicho perfil.

Por su parte, para este tipo de investigación, no es posible determinar si estos elementos, como lo son el promedio de notas de enseñanza media (NEM) y el puntaje ponderado de la prueba de selección universitaria (PSU), son predictores en cuanto a que un estudiante sea o no un estudiante académicamente destacado en la universidad, pues hay variabilidad en las relaciones de estos elementos. Sin embargo, los cuatro estudiantes analizados tienen un puntaje ponderado PSU superior a 600 puntos y un NEM superior a 6,3.

A partir de los lineamientos teóricos revisados para esta investigación, es posible ratificar la multiplicidad de factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, principalmente en estudiantes académicamente destacados. Entre estos es posible encontrar factores intrínsecos, que consideran las características propias y personales, en términos afectivos, conductuales, cognitivos, así como los factores extrínsecos, que se relacionan con el contexto académico, social, cultural y familiar.

Se concluye en principio, que el logro para un estudiante de educación superior académicamente destacado, no tiene una relación directa con la calificación, sino que está relacionado con el logro de los objetivos y metas de

aprendizaje establecidas tanto a corto, como a largo plazo. Pues evidencian una necesidad continua y permanente por aprender, y no sólo aquellos contenidos exigidos por las asignaturas, sino además, aquellos que no poseen obligatoriedad de estudio o que simplemente llaman su atención por la relevancia de la temática.

Del mismo modo, se concluye, que un estudiante académicamente destacado, según los hallazgos encontrados en las entrevistas obtenidas de los cuatro estudiantes seleccionados, podría ser aquel que realiza un estudio individualizado, es decir, aquel que prefiere estudiar profundamente en forma autónoma y sin la compañía de otros. No obstante ello, cuando se requiere, trabajan con sus pares para complementar su estudio y llevar a cabo la realización de tareas, trabajos y otros desafíos académicos

Otro hallazgo que emerge de esta investigación, es que una gran parte de las competencias de un estudiante académicamente destacado, probablemente no las adquiere en la universidad, sino que vienen dadas desde el proceso de aprendizaje a nivel escolar. Por ende, es de suma importancia considerar estas estrategias en la escuela, enfatizando que se deben desarrollar más, pues probablemente muchos estudiantes no vienen con estas competencias desarrolladas al momento de ingresar a la universidad.

Se infiere, en este estudio, que un estudiante académicamente destacado, también, es aquel que tiene un sentido de responsabilidad en todo ámbito, es decir, asiste a todas las clases, cumple en los plazos para las entregas de trabajos y tareas. Se esfuerza en todas y cada una de las asignaturas, sin importar cuál es de su mayor agrado o preferencia, pues todas, a su juicio, le entregan conocimiento e instancias valiosas de aprendizaje. Cabe destacar, que según lo evidenciado por los cuatro estudiantes, esa responsabilidad tiene un propósito, pues asistir a clases es para ellos la fuente principal de aprendizaje. Es por ello, que resulta importante considerar esta característica para un potencial estudiante

destacado.

Además, el realizar procesos metacognitivos se manifiesta como una estrategia común en los cuatro estudiantes. El poder reflexionar acerca de sus quehaceres estudiantiles, de sus prácticas habituales en el proceso de aprendizaje, las estrategias utilizadas, se hallan como características distintivas, presentes en un estudiante académicamente destacado. De esta forma, estos procesos, conllevan al estudiante a ser autocrítico, a regular las estrategias y adaptarlas según el contexto o la situación de aprendizaje en la que se encuentre inmerso.

En relación a lo anterior, se concluye que un estudiante destacado implementa en su quehacer académico procesos cognitivos de nivel superior, en cuanto a que utiliza diversas estrategias de estudio, las cuales va adecuando y adaptando a las demandas académicas exigidas. Lo que forma que a obtenga mejores beneficios en cuanto a distribución del tiempo y organización de sus tareas y por ende, un mejor desempeño y logro académico.

Por consiguiente, un estudiante académicamente destacado, se presenta como una persona autorregulada, ordenada y estratégica. En este sentido, adquiere mayor responsabilidad en el establecimiento de metas, regulación del esfuerzo y la motivación, y depende menos de factores externos que le interfieren en su dinámica de aprendizaje.

6.1. Proyecciones de la investigación.

A partir de los hallazgos y conclusiones que han emanado de esta investigación, se proponen las siguientes proyecciones con el fin de que en futuras instancias, algún grupo de estudiantes pueda dar continuidad a esta temática, en beneficio de la calidad de la formación que imparte la carrera de Educación Básica

de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Frente a ello, se hace relevante considerar la continuidad de esta investigación tomando en cuenta la necesidad de ampliar el grupo de estudiantes a las posteriores generaciones formadas a partir de la nueva malla académica, para así, visualizar qué efectos ha causado, en los estudiantes, el nuevo cambio de malla en el comportamiento académico de los aprendices. Asimismo, se considera que conocer las características académicas de los estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica de la PUCV, es sumamente relevante, por cuanto permite identificar cómo aprenden, qué procesos cognitivos y metacognitivos realizan para lograr un desempeño eficiente y destacado. Esto permite además, dar respuestas a las inquietudes que surgen ante la actualización de los procesos de revisión curricular de la Escuela de Pedagogía y de la propia carrera, para indagar en las estrategias que estos estudiantes poseen para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje y adecuar los enfoques teóricos que expliquen el rol académico.

Por otro lado, respecto a los factores que hacen posible el perfil de un estudiante académicamente destacado, sería interesante detectar si estos influyen solo en los estudiantes de la carrera de Educación básica de la PUCV o se presenta de igual manera en otras. De este modo, este estudio podría proyectarse hacia otras escuelas, carreras, o realizar investigaciones que permitan comparar a los estudiantes destacados de EBA con estudiantes destacados de otras, para así obtener respuestas y resultados más significativos, que permitan detectar y/o establecer las medidas correspondientes tanto en la carrera, como en la universidad en el adecuar sus planes y metodologías de enseñanza acorde a este tipo de estudiantes, para potenciar sus habilidades y aprendizajes.

Por otro lado, un aporte que emerge de esta investigación, es permitir que la carrera de Educación Básica pueda indagar si se está o no potenciando a este

tipo de estudiantes, y si es así, cómo se está realizando. Dicho de otro modo, permitir que la carrera pueda centrar la atención en los procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes académicamente destacados.

En definitiva y frente a los hallazgos, se hace necesario considerar dentro de las proyecciones, indagar qué sucede con los estudiantes que no han desarrollado estrategias de aprendizaje desde la escolaridad, cómo resuelven sus problemas y en cómo adecúan, adaptan y organizan su aprendizaje. Si bien la PUCV, posee políticas de nivelación, mediante el trabajo con tutorías provenientes del programa de apoyo al aprendizaje (PAE), el cual, busca nivelar a los estudiantes en contenidos que hayan adquirido durante su etapa escolar y de este modo reducir la deserción de estos en primer año, es que sería interesante que estas tutorías tengan por tutores a aquellos estudiantes académicamente destacados, quienes no solo refuercen los contenidos deficientes, sino que ayuden a potenciar aquellas habilidades, estrategias y motivación necesaria para el proceso de formación. En este sentido, al incluir estudiantes académicamente destacados en este trabajo realizado en las tutorías, podría fortalecer de manera más integral a aquellos estudiantes descendidos.

En consecuencia, esta investigación podría permitir a la carrera realizar planes y metodologías estratégicas que permitan fomentar el desarrollo de éstas tanto a los estudiantes destacados, como a los estudiantes que presentan debilidades estratégicas.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, A. y Del Río, P. (1990). Educación y Desarrollo: La teoría de Vygotski y la Zona de Desarrollo Próximo. *Desarrollo psicológico y educación 2*. Madrid: Alianza Psicología.
- Arévalo, D., (2010) Administración del tiempo libre en estudiantes universitarios de El Salvador, Honduras y Ecuador. *Revista Salvadoreña de Psicología, 1(2)*, 50-90. Recuperado desde <http://resalpsi.com/wp-content/uploads/2014/01/Arevalo2010.pdf>
- Armanet P. "Reforma curricular: Mejores profesionales en menos tiempo", El Mercurio, 5 de Enero de 2006
- Armenta, N., Pacheco, C., Pineda, E. (2008). Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de investigación en psicología, 11(1)*, 153-165.
- Arteaga, C., y Fabregat, R. (2002). Integración del aprendizaje individual y del colaborativo en un sistema hipermedia adaptativo. *JENUI, 2(2)*, 107-114.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic.
- Beguet, B., Cortada, N., Castro, A., Renault, G. (2008). Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. Signos universitarios: *Revista Científica la Universidad del Salvador, 43(1)*, 27-38. Recuperado desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3674191>
- Biggs, J (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Ediciones Narcea S.A.

- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Borja, G. (2013) *Campaña educativa para propulsar un aprendizaje autónomo*. p. 1-20. Recuperado el 3 de junio 2014 desde <http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/1477/Campana.pdf>

- Boza Carreño, Á., y Toscano Cruz, M. D. L. O. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado por alumnos universitarios. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16, (1), 125-142, Universidad de Granada, Granada, España

- Broc, M. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-173. Recuperado desde file:///D:/Eduardo/Desktop/110731-534642-1-PB.pdf

- Burgos., A. y Urquijo, P. (2012). Dimensiones del autoconcepto de estudiantes chilenos: un estudio psicométrico. *Revista Educativa Hekademos*, 11. Recuperado desde file:///D:/Eduardo/Downloads/Dialnet-DimensionesDelAutoconceptoDeEstudiantesChilenos-4059766.pdf

- Cardozo, G., y Alderete, A. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, (23), 148-182. Recuperado el 9 de marzo del 2014 desde http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0123-417X2009000100009&script=sci_arttext&lng=en

- Castro A., Casullo, M. Rasgos de personalidad, bienestar psicologico y rendimiento académico en adolescentes argentinos Interdisciplinaria. *Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines Argentina* 18(1) 65-85

- Cattaneo, M. E. (2008). Metas de adolescentes argentinos: un estudio exploratorio. Orientación y sociedad. *Revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional ocupacional*, 8(9), 91-100. Recuperado el 1 de junio 2014 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3885404>

- Chile. Ministerio de Educación. (2013). Bases curriculares. Santiago de Chile: Santiago de Chile.

- Colmenares, M., y Delgado, F. (2008). Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales* , 14(3), 604-613. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/280/28011676013.pdf>

- Contreras, D., Gallegos, S., y Meneses, F. (2009). Determinantes de desempeño universitario: ¿Importa la habilidad relativa?. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 17-48. Recuperado desde http://www.ideaseneducacion.cl/wp-content/uploads/2009/01/determinantes_de_desempeno_universitario_version_revista_cs_e_miercoles_19_11_2008_final_con_cuadros_en_texto.pdf

- Cortés, M., Alonso, E. (2006). Competencias y cambio curricular: Elementos a considerar. *Revista CES Medicina Veterinaria y Zootecnia*, 1(2) 80-91. Universidad CES, Medellín, Colombia. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/3214/321428499007.pdf>

- Cox, M y Córdoba, C. (2014). Actitudes y fortalezas del estudiante de educación a distancia: desmitificando la idea de que estudiar a distancia requiere menos esfuerzo. *Revista signos universitarios*, 1, 269-277. Recuperado desde <http://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/2114/2661>

- Cruz, L. Estudio de los estilos de enseñanza y de aprendizaje que utilizan los profesores y estudiantes en los cursos que presentan índice de repitencia o deserción en los programas académicos de la universidad de los llanos. *Vestigium*. Investigación publicada, Villavicencio

- Del Buey, F. y Suárez, F. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.. Recuperado desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2008602>

- De la Torre, S., y Tejada, J. (2007). Estilos de vida y aprendizaje universitario. *Revista iberoamericana de educación*, 44, 101-131. Recuperada desde <http://www.rieoei.org/rie44a06.pdf>

- De Mola Garay, J. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad peruana " Los Andes" de Huancayo-Perú. *Revista de estilos de aprendizaje*, 8(8), 149-184. Recuperado desde <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/69/45>

- DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional), 2006. "PSU 2006: Proceso de admisión 2007". Documento oficial, Serie Demre, N° 1. Chile

- Denzin, N y Lincoln, Y (2011). 1. *Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica*. En: Denzin y Lincoln: *El campo de la investigación cualitativa*. Buenos Aires, Editorial Gedisa. Pág. 43-101

- Díaz-Barriga A., y Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, DF: McGraw-Hill.

- Educación 2020. (2013). La reforma que Chile necesita. Recuperado desde <http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/hdr.pdf>

- Eligeeducar, (2014). Recuperado desde <http://www.eligeeducar.cl/universidad/pontificia-universidad-catolica-de-valparaiso/#/3244>

- Enríquez, C., Segura, Á. y Tovar, J. (2013) *Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá*. *Investigaciones Andina*, 15(26) 654-666. Fundación Universitaria del Área Andina, Pereira, Colombia

- Escalona, S. (2013). Valor propedéutico del autoconocimiento para una educación de calidad. *Revista educación*, 4, 139-147. Recuperado desde <http://ezproxybib.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/5095/5087>

- Escribano, A. (2009). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria.

Enseñanza y Teaching, 13. Recuperado el 5 de junio 2014 desde <http://rca.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4059/4082>

- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de psicodidáctica*, (24), 69-96

- Fëdorov, Andrei N. (2005). Siglo XXI. La Universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual. *Innovación Educativa*, 5(15). Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421423002>

- Figueroa, N., Cataldi, Z., Méndez, P., Rendon Zander, J., Costa, G., Salgueiro, F. A., y Lage, F. J. (2005). Los estilos de aprendizaje y el desgranamiento universitario en Carreras de informática. *In I Jornadas de Educación en Informática y TICs en Argentina*. 15-19, Recuperado desde http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18462/Documento_completo_.pdf?sequence=1

- Figueroa., E., Mensaque, J., y Quinconces., V. (2009). *Motivación. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy*, (37), 279-289. Recuperado el 6 de junio del 2014 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18516803012>

- Fischer, R., Repetto A. 2003: Método de selección y resultados académicos: Escuela de ingeniería de la universidad de chile, *Estudios Públicos*, 92.

- Freeman, J. (1998, Agosto). *El desarrollo emocional del más capaz*. Ponencia presentada al Primer Congreso de Educación de la Alta Inteligencia, Mendoza, Argentina. Recuperado en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=3863747&pid=S0718-2228200500010001000021&lng=es

- Friedman N., Miyake A., Young, S., DeFries J. & Hewitt J. (2008). Individual differences

in executive functions are almost entirely genetic in origin. *J Exp Psychol Gen.* 137(2):201–225.

- Fréitez, (2005). *Técnicas de análisis de datos cualitativos*. Santiago: CLADEA.

- Gaeta, M., Teruel, M., y Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research*, 10(1), 73-94. Recuperado desde http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/26/espagnol/Art_26_640.pdf

- Galaz, Alberto. (2011). The teacher and his professional identity: Facilitators or obstacles to educational change?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (37), 89-107. Recuperado el 18 de junio de 2014, desde http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200005&lng=es&tlng=en. 10.4067/S0718-07052011000200005.

- García-Molina, A., Tirapu-Ustárriz, J., Luna-Lario, P., Ibáñez, J., y Duque, P. (2010). ¿ Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas. *Rev Neurol*,50(738), 46. Recuperado desde <http://psyciencia.psyciencia.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2013/10/Inteligencia-y-junciones-ejecutivas.pdf>

- García, M., Catillo, N., Zuleta, M. (2011). Estilos de Aprendizaje en la Formación Inicial Docente. *Journal of Learning Styles*, 4(7). Recuperado desde <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/48/21>

- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario. *Profesorado*, 16(1), 203-221. <http://hdl.handle.net/10481/23005>

- García, M. (2012). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*,

- Goleman, D. (1998). *Trabajar con la inteligencia emocional*. NY: Bantam.

- González, J. (2012). *La clasificación de los métodos de enseñanza en educación*

superior. Contextos educativos: *Revista de educación*, (15), 93-106. Recuperado desde file:///D:/Eduardo/Downloads/Dialnet-

LaClasificacionDeLosMetodosDeEnsenanzaEnEducacionS-3972903%20(1).pdf

- González., M, Leal., D, Segovia., C y Arancibia., V. (2012). Autoconcepto y Talento: Una Relación que Favorece el Logro Académico. *Psykhe* (Santiago), 21(1), 37-53. Recuperado desde http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000100003&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22282012000100003.

- González M. y Cabrera, I., (2013). Aprendizaje estratégico en la universidad: propuesta de asignatura para el currículo optativo/electivo. *Revista de Pedagogía*, 34(94), 261-281, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65930105004> 16(206). Recuperado desde: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>

- Guerrero., Cardona. y Cuevas. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15(26), 654-666. Recuperado desde <http://correo.funandi.edu.co/index.php/invandina/article/view/8>

- Guillén, C. y Jenny, M. (2008). La Educación encierra un tesoro. *Laurus*, 14, (26),136-167. Recuperado en 12 de Diciembre de 2014, desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111491007>

- Gravini, M. y Iriarte, F.(2008), *Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje*, *Psicología desde el Caribe*, Universidad del Norte, 22, 1-24. Recuperado desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2159619&pid=S0185-2698201100050001300038&lng=es

- Hernández Sampieri, R., Fernández C. y Baptista Lucio, P.(2003).*Metodología de la investigación (3a ed.)*. México: McGraw-Hill.

- Hernández, S. y Rivera, Z. (2009), El paradigma cualitativo y su presencia en las

investigaciones de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información, *Revista ACIMED*, 20, 3. Recuperado el 20 de enero del 2014, desde

http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352009000900002&script=sci_arttext

- Hernández, F. y Maquilón, J.; Monroy, F. Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de educación primaria. *Profesorado*, 16(1): 61-77 Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10481/23012>

- Hernández, R. Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5a ed.)*. México: Editorial Mc Graw Hill.

- Hue, C. (2012). *El liderazgo educativo: proyectos de éxito escolar. Clima de trabajo, participación, convivencia y pensamiento emocional (85-92)*. Recuperado en http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NCsbAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA83&dq=auto conocimiento+y+autoestima+&ots=DuQ9IWlqCW&sig=jklwYPL4gmQBQIN_239MsAkNb8E#v=onepage&q&f=false

- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 71-89. Recuperado desde <http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/handle/123456789/727>

- López, V., Arancibia, V. y Bralic, S. (2002). Representaciones sociales en torno al talento académico: Estudio cualitativo. *Psykhé*, 11(1), 183-202. Recuperado en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=3863747&pid=S0718-2228200500010001000021&lng=es

- López, A. y López, D. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y educadores* 7. Recuperado en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/555>

- Martínez, R. (2007) Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en

estudiantes universitarios de psicología. *Revista Anales de psicología*. VI. 23, 1, 7-16. Recuperado el 4 de junio 2014 desde <http://hdl.handle.net/10201/8104>

- Martinez, O . (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista iberoamericana de educación*, (51), 67-85. Recuperado desde <http://www.rieoei.org/rie51a03.pdf>

- Mas Tous, C., y Medinas Amorós, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de psicología*, 23(1), 17-24. Recuperado el 14 de marzo 2014 desde <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/8101/1/Motivaciones%20para%20el%20estudio%20en%20universitarios.pdf>

- Matalinares., M., Arenas., C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G. y Chávez., J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana.8(2). Recuperado el 01 de marzo de 2014 desde <http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/265/139.%20Inteligencia%20emocional%20y%20autoconcepto%20en%20colegiales%20de%20Lima%20Metropolitana.pdf?sequence=1>

- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado. *Cinta de Moebio*, 27, 27-33.

- Miguez, M, Crisci, C., Curione, K., Loureiro, S. y Otegui, X. (2007) *Herramienta diagnóstica al ingreso a Facultad de Ingeniería: motivación, estrategias de aprendizaje y conocimientos disciplinares*. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 14, 37. Recuperado el 1 de junio 2014 desde http://www.ing.unrc.edu.ar/raei/archivos/img/arc_2011-11-23_20_47_54-143.pdf

- Millán, T. (2008). *Investigación Cualitativa. Metodología de la investigación*. Recuperado el 10 de mayo del 2014 desde: <http://metodoinvestigacion.wordpress.com/2008/02/29/investigacion-cualitativa/>

- Miranda, C. (2007). Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y

formación docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII, (1). 95-108.

- Monereo, C. (2001). *Enseñar a aprender, una vieja aspiración con nuevas coordenadas*. Escola Catalana, 376, 6-9.

- Monereo, C., Pozo, J. y Castelló, M. (2005). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (coord). *Psicología de la educación escolar*, 235- 258. Madrid, Alianza Editorial.

- Montalvo, F., González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(3), 1-34. Recuperado el 27 de abril de 2014 desde http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_27.pdf

- Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel, *Relieve*, 13(2). Recuperado el 14 de marzo de 2014 desde http://www.uv.es/relieve/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm

- Montes, I. (2012). Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios. *Revista Lasallista de Investigación*, 9, (1), 96-110

- Morín, E. (1988). El conocimiento del conocimiento. *El método III*. Madrid España: Ediciones Cátedra.

- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: IESALC-UNESCO.

- Muñoz, G. (2004). Diversidad, democracia y equidad. Tres desafíos de la modernidad pendientes en la educación chilena. *Horizontes Educativos*, dialnet.unirioja.es

- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15. Recuperada el 10 de abril de 2014 desde <http://www.actiweb.es/estudiantediego/archivo2.pdf>

- Niño de Guzmán, I.; Calderón, A y Cassaretto, M. (2003). *Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Revista de Psicología de la PUCP, 23, 1, 121-122. Recuperado el 23 de marzo de 2014 desde <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3721/3703>

- Núñez Pérez, J. C., Solano Pizarro, P., González-Pienda, J. A., y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación.

- Pabón, A. y Serrano S., (2011). Aprendizaje universitario desde el paradigma de la complejidad. *Educere*, 15(52), 673-681.

- Patrick, H. y Midleton, M. (2002). Turning the Kaleidoscope: What we see when selfregulate learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychology*, 37 27-39

- Pereira., L. (2005). La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular. Polis. *Revista Latinoamericana*, (11), 1-5. Recuperado desde file:///D:/Eduardo/Downloads/Dialnet-LaAutorregulacionComoProcesoComplejoEnElAprendizaj-2917204.pdf

- Pérez, A. (2012). *Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario*. Tesis doctoral publicada, Departamento de Psicología y sociología, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

- Polit, D. y Hungler, B. *Diseño y métodos en la investigación cualitativa*, México: McGraw-Hill, Interamericana. p. 231-247

- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española[Dictionary of the Spanish Language] (22nd ed.). Madrid, Spain: Author.

- Reyes, Pedro, y Hernández, Aymara. (2008). El estudio de caso en el contexto de la crisis de la modernidad. *Cinta de moebio*, (32), 70-89. Recuperado el 26 de mayo de 2014, desde http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2008000200001&lng=es&tIng=es.10.4067/S0717-554X2008000200001.

- Rinaudo, M. Chiecher A. y Donolo D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Revista Anales de Psicología* 19, 1. Recuperado el 10 de abril de 2014 desde <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/8525/1/Motivacion%20y%20uso%20de%20estrategias%20en%20estudiantes%20universitarios.pdf>

- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid.

- Rosselli, M., Jurado, M. y Matute, E. (2008), Las funciones ejecutivas a través de la vida, *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, Abril* , 8(1). Recuperado en http://neurociencias.udea.edu.co/revista/PDF/REVNEURO_vol8_num1_6.pdf

- Rosário, P., Mourão, R., Núñez Pérez, J., González García, J., Solano Pizarro, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427. Recuperado el 10 de abril de 2014 desde <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/26418/1/Psicothema.2007.19.3.422-7.pdf>

- Rocés, C., Tourón, J., y González, M. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón* 47 (1), 107-120

- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. (5a ed.). Deusto.

- Salazar, Ch. (2007). Competencias y educación superior: Un estudio empírico. *Horizontes Educativos*, 12(2), 23-35.

- Salum-Fares, A., Marín., R. y Reyes., C. (2011). Autoconcepto y Rendimiento Acadèmico en Estudiantes de Escuelas Secundarias. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XXI(1)*. 207- 229. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65421407010>

- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Tapia, A., (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategia*. Barcelona. Edebé

- Tejedor, F., y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación, 342(1)*, 443-473. Recuperado el 15 de marzo de 2014 desde: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re342/re342_21.pdf

- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla

- Torrano, F. y González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2(1)*, 1-34.

- Torres., L, Rodríguez., N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología, 11(002)*, 255- 270. Recuperada el 5 de marzo del 2014 desde <http://www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Torres.pdf>

- Universidad de Chile (2013). Predicción de notas en Derecho de la Universidad de Chile: ¿sirve el ranking? Recuperado desde <file:///C:/Users/Carmen%20Gloria/Downloads/Dialnet-PrediccionDeNotasEnDerechoDeLaUniversidadDeChile-4420036.pdf>

- Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 Y 2011). CISMA. *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, (1), 1-25.

- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P. y Muñoz-Cadavid, M. A. (2008). *Self-regulated profiles and academic achievement*. *Psicothema*, 20(4), 724-731.

- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez Perez, J., Cabanach, R., González-Pienda, J., y Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86-97. Recuperado el 13 de marzo de 2014 desde <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11960/1/Rev.Interameric.Picolog.2010.pdf>

- Velázquez, L., y Rodríguez, N. . (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 255-270.

- Vial, B., Soto, R. (2002) ¿Predice la PAA el rendimiento o éxito en la universidad?, *Revista Administración y Economía*, PUC.

- Villalta., M. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159-190. Recuperado el 15 de abril del 2014 desde http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922010000100007&script=sci_arttext

- Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Wilcox, M. (2007). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación* 55(1)

- Wompner, F. (2006). Calidad en la educación superior: una palanca de desarrollo. Observatorio de la Economía Latinoamericana 71. Recuperado desde www.eumed.net/coursecon/ecolat/cl/

- Zimmerman, B. (2001) *Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective*. En M. Ferrari (Eds.). *The pursuit of excellence through education* (pp. 85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Zimmerman, B. (2002). *Becoming self-regulated learned: An overview*. *Theory into Practice*, 41, 64-72.

LINCOGRAFÍA

- Escuela de pedagogía, PUCV. Perfil de egreso, (s.f). Recuperado en: <http://www.pedagogia.ucv.cl/wp-content/uploads/2013/07/PERFIL-DE-EGRESO.pdf>).
- PUCV. Objetivo de la carrera Educación Básica, (s.f). Recuperado en: <http://www.ucv.cl/>).
- PUCV, Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo. (s.f). Recuperado en: http://vra.ucv.cl/ddcyf/?page_id=161)

8

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario

Estimados exestudiantes de la carrera de Pedagogía General Básica de la PUCV. El siguiente cuestionario tiene como finalidad recolectar información relevante que nos lleve a crear un perfil de estudiante exitoso de la carrera, con la finalidad de que futuras generaciones puedan conocer dicho perfil, y tener presente, cuáles son los factores que los pueden llevar se un estudiante académicamente destacado. Cabe destacar, que la información que tú nos proporciones será confidencial y utilizada estrictamente para nuestro trabajo de título.

I. Datos Personales:

1.- Nombre: _____

2.- Género: H M

3.- Edad: _____

4. ¿Sufrías algún tipo de enfermedad durante tu época universitaria? __No Sí
¿Cuál?: _____

5.- Ciudad de estudio Educación Básica: _____
Ciudad de estudio Educación Media: _____

6.- Institución escolar de egreso de Educación Básica: _____
Institución escolar de egreso de Educación Media: _____

7.-Tipo de establecimiento de Enseñanza Media:

Subvencionado Particular pagado Municipal

8.- Estudios Universitarios previos al ingreso a la carrera: Sí No

Si tu respuesta es sí, ¿qué estudios fueron? .Si es no, pasa a la siguiente pregunta.

9.-Tenías crédito universitario: Sí No

10.-Tenías beca:

No Sí ¿Cuál?: _____

11.- Tenías beca cuando estudiabas en la enseñanza media?

No Sí ¿Cuál?: _____

12.- ¿Por qué te decidiste estudiar la carrera de Educación básica?

13.- Cuando postulaste para ingresar a la universidad. ¿En qué opción pusiste la carrera de educación básica? Marca con una "X"

1ª opción	2ª opción	3ª opción	4ª opción

II.- Datos socioeconómicos

1.-Cuando estudiabas la carrera de Educación General Básica, tú:

Marca con una "X" según corresponda:

Vivías con	Nivel de estudio de las siguientes personas							
	Ed. Básica	Ed. Básica incompleta	Ed. Media	Ed. Media incompleta	Técnico Profesional	Técnico Profesional incompleto	Universitario	Universitario incompleto
Mamá								
Papá								
Pareja								
Abuelos								
Amigos								
Otro: especifique								

2. En tu época universitaria, ¿en qué medida dependías económicamente de tus padres?:

Marca con una "X" según corresponda

Para nada	Parcialmente	Totalmente

Si tu respuesta es la opción “para nada”. ¿De dónde obtenías el dinero para los gastos mensuales de tus estudios universitarios, locomoción, útiles, entre otras?

3. ¿Cuál era el ingreso mensual que recibía tu familia al momento de estudiar en la universidad? Marca con una “X” según corresponda.

De 0 a 100 mil pesos	De 100 mil a 500 mil pesos	De 500 mil a 800 mil pesos	De 800 mil a 1 millón de pesos	De 1 millón a más

4. ¿Con cuál de los siguientes servicios contabas en tu casa o en el lugar en que vivías cuando estudiabas la carrera de educación básica? Marca con una “X” según corresponda.

Computadora	Impresora	Televisión Restringida (Cable, Sky)	Teléfono	Otro: especifique

5. ¿Qué tipo de transporte utilizabas para asistir a la Universidad? Marca con una “X” según corresponda:

Automóvil familiar	Automóvil propio	colectivo	micro	Otro: especifique

III. Situación laboral

1. ¿Trabajabas durante la época universitaria?

No

Sí Si la respuesta es afirmativa, responde las siguientes preguntas, de lo contrario, salta al apartado "Relaciones personales"

2.- ¿Tu trabajo estaba relacionado con la carrera?

Sí No

Especifica tu trabajo o la labor que realizabas:

3.- ¿Cuánto tiempo trabajaste en tu época universitaria? Marca con una "X" según corresponda.

De 0 a 11 meses	De 1 a 2 años	De 3 a 4 años	Más de 5 años	Otro: especifique

4. ¿Cuántas horas trabajabas a la semana mientras estudiabas? Marca con una "X" según corresponda.

De 1 a 7 hrs.	De 8 a 16 hrs.	De 17 a 23 hrs.	De 24 a 47 hrs.	Más de 48 hrs.	Otro: especifique

5. ¿Qué tan flexible era tu trabajo en cuanto a tu condición como estudiante universitario?

Muy Flexible Flexible Regular Poco flexible Nada

6. ¿Crees que el tiempo dedicado a tu trabajo influyó en tu desempeño académico?

No Sí ¿Por qué? : _____

IV.- Relaciones personales

1. ¿Tenías una relación sentimental durante tu época universitaria?

No Sí

Si la respuesta es afirmativa marca la siguiente alternativa que corresponde a tu relación sentimental:

Pareja (Vida en familia) b) Pololo/a c) Novio/a Esposo(a)

Si tu respuesta es No, salta al apartado "Relaciones Interpersonales"

2.- ¿Cuánto tiempo le dedicabas a la semana a esa relación sentimental?

De 0 a 5 hrs. -De 6 a 10 hrs. -De 11 a 15 hrs. -Más de 15 hrs.

3.- En cuanto a tu relación sentimental: Marca con una "X" según corresponda.

Él/Ella	Sí	No
a) ¿Estudiaba?		
b) ¿Estudiaban en la misma universidad?		
c) ¿Estudiaban la misma carrera? (Si tu respuesta es Sí, contesta el siguiente cuadro)		

Él/Ella	Sí	No
¿Estudiaban juntos para las pruebas?		
¿Compartían los mismos grupos de trabajo durante los años que duró su carrera?		

¿Trabajaba?		
¿Trabajabas junto a tu pareja? (Si tu respuesta es sí, especifica, qué tipo de trabajo realizaban)		

¿Qué tipo de trabajo realizaban?

V. Relaciones interpersonales

1.- ¿Cómo consideras la relación (comunicación, apoyo, acompañamiento, etc.) que tenías al momento de tus estudios universitarios con: Marca con una “X” según corresponda

Considero mi relación como:					
Sujetos	Muy Buena	Buena	Regular	Mala	Muy Mala
Familia					
Compañeros de clase					
Amigos					
Compañeros de Trabajo					
Pareja					
Maestros					

2.-¿Cómo consideras que afectaban positivamente en tu rendimiento académico los siguientes factores, siendo 1: nada; 2: poco, 3: bastante; 4: mucho y 5: bastante.

Factores	1	2	3	4	5
Amigos dentro de la Universidad (no compañeros)					

Amigos fuera de la Universidad					
Compañeros de clase					
Pareja					
Trabajo					
Familia					

VI. Tiempo libre y esparcimiento

1. ¿Qué preferías hacer durante tu tiempo libre en el periodo universitario?

Ver televisión Salir a pasear Leer Hacer ejercicio

Otro, especifique: _____

2.- ¿En tu periodo universitario participabas en alguna organización de servicio a la comunidad, iglesia, entre otras?

No Si ¿Cuál? _____

3.- ¿Realizabas algún deporte de manera habitual?

No Si ¿Cuál? _____

VII. Hábitos de Estudio

1.- ¿Cuál era tu objetivo a la hora de estudiar? Marca con una X, según corresponda.

Estudiar la materia entregada en clases, pero de manera que el conocimiento se internalice, y además, buscar nuevos conocimientos para complementarla	Estudiar solo la materia entregada por el profesor/a, pero de manera que el conocimiento se internalice.	Estudiar solo la materia entregada por el profesor para obtener buenos resultados.	Otro (especifica)

2.- ¿Cuántos libros de tu interés personal (extra universitario) leías al año?

Ninguno 1-2 De 3 a 5 Más de 6

3.-¿ Buscabas libros que te ayudaran a complementar tus estudios universitarios?

No Sí

4¿Realizabas algún estudio autónomo y/o ampliabas tus conocimientos?

No Sí

5.- ¿Cuánto tiempo diario de estudio, en promedio, dedicabas a todas las asignaturas universitarias? (estudio, organización, revisión, búsqueda de información, etc.) Marca con una "X" según corresponda

30 minutos	1 hora	2 horas	3 horas	Más de tres horas

6.- ¿Tenías alguna rutina o hábitos de estudio que te permitieran mayor dedicación a tus estudios universitarios?

No Sí ¿Cuáles? Especifica: _____

7.- ¿Utilizabas alguna estrategia para estudiar en tu época universitaria? (elaboración de resúmenes, esquemas, subrayado, extracción de ideas principal, revisión de videos, etc.)

No Sí ¿Cómo cuáles? Especifica: _____

8.- ¿Aprendías de manera autónoma o requerías de algún apoyo como ayudante, compañeros avanzados o consultorías para estudiar?

No Sí Especifica: : _____

9.- ¿Qué estrategias utilizabas frente al fracaso o bajo rendimiento en alguna asignatura que cursaste durante la carrera de Educación Básica?

10.- ¿Solicitabas retroalimentación al docente de tus evaluaciones cuando tenías dudas en ellas? Marca con una “X” según corresponda.

Siempre	Generalmente	Ocasionalmente	Nunca

11.- Cuándo estudiabas para alguna asignatura en la universidad, lo realizabas: Marca con una “X” según corresponda.

Al principio solo/a y luego con tus compañeros/as o algún amigo/a	Al principio con tus compañeros/as o amigo/a y luego solo/a	Siempre solo/a	Siempre con tus compañeros/as o algún amigo/a

12.- Cuándo te surgía alguna duda en clases, sobre los contenidos abordados: Marca con una “X” según corresponda.

Consultabas de inmediato al profesor/a	Consultabas a la clase siguiente.	Ocasionalmente consultabas en forma inmediata al profesor	Nunca consultabas al profesor.

13.- Cuando realizabas trabajos en que se daba la opción a trabajar en grupo o individual, tú preferías: Marca con una “X” según corresponda.

Trabajar de manera individual	Trabajar en grupo	Trabajar en parejas	Te daba lo mismo

14.- Para estudiar preferías: Marca con una "X" según corresponda.

La biblioteca	Tu casa: (Especifica qué lugar de tu casa):	La casa de un compañero/a	Otro (Especifique)

15.- Cuando estudiabas sola/o lo hacías en: Marca con una "X" según corresponda.

Absoluto silencio	Con música	Con el televisor encendido	Otro (especifique)

16.- ¿Cuántas horas diarias dedicabas al estudio universitario utilizando internet? Marca con una "X" según corresponda.

De 0 a 1	De 1 a 2	De 2 a 3	De 3 a 4	De 4 a 5	De 5 a más

17.- ¿Qué Hora del día preferías para estudiar? Marca con una "X" según corresponda.

Entre media noche y seis de la mañana	Entre medio día y seis de la tarde	Entre seis de la mañana a medio día	Entre seis de la tarde a media noche

18.- Estudiabas: Marca con una "X" según corresponda.

Todos los días	Casi todos los días	Tres días a la semana	De uno a dos días a la semana

19.- Repasabas para una prueba: Marca con una "X" según corresponda.

Con varias semanas de anticipación	Con una semana de anticipación	Sólo un par de días de anticipación	El día anterior

VIII Asignaturas de la carrera

1.- ¿Cuáles fueron las asignaturas que más te gustaron de la carrera de Educación Básica?

2.- ¿En qué asignatura te sentías competente?

3.- ¿La relación con el profesor de la asignatura, en la que te sentías competente, influyó en tu motivación para el estudio?

No Sí

4.- ¿En cuál o cuáles asignatura/s tuviste más dificultades?

5.- ¿La relación con el profesor de la asignatura que tuviste más dificultades influyó en tu motivación para el estudio?

No Sí

IX Apoyo de la universidad.

1.- ¿Qué herramientas te entregó la universidad para ser un alumno exitoso?

2.- ¿Qué le ofrecía la universidad para favorecer el estudio? Marca con una "X" según corresponda.

Sala de computación	Amplia biblioteca	Salas de estudio	Otro/a. Especifique

3.- Cuando faltabas a clases ¿qué hacías para compensar la clase perdida?

4.- ¿Participabas de otras instancias de apoyo, como escuela de verano, seminarios, talleres extraprogramáticas, etc? Especifica

No Sí

5.- ¿Asistía a las ayudantías de las diversas asignaturas de su carrera? Si tu respuesta es sí, responde la próxima pregunta

No Sí

6.- ¿Sientes que te fueron útiles para mejorar tu rendimiento académico?

No Sí

¿Por qué? _____

7.- ¿Fuiste ayudante de alguna asignatura? Si tu respuesta es sí, especifica cuál o cuáles

No Sí

Agradecemos tu disposición, atentamente: Carmen Gloria Aguilar, Camila Castro, Darinka Mudrovich y Fernanda Rojas.

Rúbrica Validación Cuestionario

A continuación se detallan los objetivos y preguntas del instrumento:

Objetivo general:

- Establecer el perfil de un estudiante académicamente destacado de la carrera de Educación Básica de la PUCV mediante el análisis del comportamiento académico de los estudiantes de las generaciones 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008 y de los factores que conducen a dicho perfil.

Objetivos específicos:

- Determinar los factores que intervienen en el alto rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la PUCV.
- Determinar las características que conllevan a un estudiante a ser destacado académicamente en la carrera de Educación Básica de la PUCV.
- Determinar las estrategias de estudio de los estudiantes destacados académicamente de la carrera de Educación Básica de la PUCV.

Crterios	Excelente	Suficiente	Deficiente
Calidad de Redacción	Excelente redacción y ortografía. Las instrucciones se pueden leer con claridad y fluidez, lo que permite comprenderlas en su totalidad.	La redacción y ortografía posee algunos errores. Las instrucciones no se pueden leer todas con claridad y fluidez, por lo que no se pueden comprender en su totalidad.	La redacción y ortografía es muy deficiente. Las instrucciones no se pueden leer con claridad y fluidez, lo que lleva a que no se comprendan.

Objetivo del instrumento	Todas las preguntas que se presentan tienen directa relación con el objetivo del instrumento, lo que permite poder extraer información relevante.	Algunas preguntas que se presentan tienen directa relación con el objetivo del instrumento, lo que permite poder extraer información relevante.	Ninguna pregunta que se presenta tienen directa relación con el objetivo del instrumento, lo que impide poder extraer información relevante
Cantidad y calidad de la información	La cantidad de preguntas son suficientes para el tipo de instrumento y la información solicitada. Todas las preguntas son relevantes.	La cantidad de preguntas son muchas para el tipo de instrumento. Algunas preguntas no son relevantes	La cantidad de preguntas son pocas para el tipo de instrumento. Requiere más preguntas relevantes.
Lenguaje y vocabulario	El lenguaje aplicado cumple con las formalidades y es adecuado para este tipo de instrumentos y posee un vocabulario adecuado.	El lenguaje aplicado no cumple en su totalidad con las formalidades y en algunas oportunidades no es adecuado para este tipo de instrumentos y no posee un vocabulario adecuado	El lenguaje aplicado no cumple con las formalidades y no es adecuado para este tipo de instrumentos y posee un buen vocabulario deficiente
Organización de las preguntas	Todas las preguntas están bien organizadas con estructura lógica respecto a cada apartado.	Algunas preguntas están bien organizadas con estructura lógica respecto a cada apartado	Ninguna pregunta está bien organizada con estructura lógica respecto a cada apartado.
Comprensión de las preguntas	Se pueden contestar todas las preguntas con precisión.	Algunas preguntas se pueden contestar con precisión	Ninguna pregunta se puede contestar con precisión.

Observaciones:

Las siguientes imágenes corresponden a parte del instrumento aplicado a los 14 estudiantes egresados de la Carrera de Educación Básica de la PUCV, el cual fue diseñado mediante la herramienta tecnológica Google Drive.

13.3 Cuestionario

7.-Tipo de establecimiento de Enseñanza Media: *

- Subvencionado
- Particular pagado
- Municipal

8.- Estudios Universitarios previos al ingreso a la carrera: *

- Si
- No

Si tu respuesta es sí, ¿qué estudios fueron? .Si es no, pasa a la siguiente pregunta.

9.-Tenías crédito universitario:

- Si
- No

10.-Tenías beca: *

- Si
- No

Si tu respuesta anterior fue sí ¿qué beca?

11.- Tenías beca cuando estudiabas en la enseñanza media? *

- Sí
- No

Si tu respuesta anterior es sí ¿qué beca?

12.- ¿Por qué te decidiste estudiar la carrera de Educación básica? *

13.- Cuando postulaste para ingresar a la universidad. ¿En qué opción pusiste la carrera de educación básica? *

- Opción 1
- Opción 2
- Opción 3
- Opción 4

2. ¿Cómo consideras que afectaban positivamente en tu rendimiento académico los siguientes factores, siendo 1: nada; 2: poco; 3: bastante; 4: mucho; 5: totalmente.

	1	2	3	4	5
Amigos (dentro de la universidad, no compañeros)	<input type="radio"/>				
Amigos afuera de la universidad	<input type="radio"/>				
Compañeros de clase	<input type="radio"/>				
Pareja	<input type="radio"/>				
Trabajo	<input type="radio"/>				
Familia	<input type="radio"/>				

VI. Tiempo libre y esparcimiento. 1.¿ Qué preferías hacer durante tu tiempo libre en el periodo universitario?

- Ver televisión
- Salir a pasear
- Leer
- Hacer deporte
- Otro

3.- ¿Realizabas algún deporte de manera habitual? *

- No
- Si

Si tu respuesta anterior fue un sí, ¿cuál?

VII. Hábitos de Estudio 1 ¿Cuál era tu objetivo a la hora de estudiar? *

- Estudiar la materia entregada en clases, pero además, buscar nuevos conocimientos para complementarla
- Estudiar solo la materia entregada por el profesor/a, pero de manera que el conocimiento se internalice.
- Estudiar solo la materia entregada por el profesor para obtener buenos resultados.
- Otro

Si tu respuesta anterior fue otro, especifica

2.- ¿Cuántos libros de tu interés personal (extra universitario) leías al año? *

- Ninguno
- 1 a 2
- 3 a 5
- más de 6

3.-¿ Buscabas libros que te ayudaran a complementar tus estudios universitarios? *

- No
- Si

10.- ¿Solicitabas retroalimentación de tus evaluaciones cuando tenías dudas en ellas? *

- Siempre
- Generalmente
- Ocasionalmente
- Nunca

11.- Cuando estudiabas para alguna asignatura en la universidad, lo realizabas: *

- Al principio solo/a y luego con tus compañeros/as o algún amigo/a
- Al principio con tus compañeros/as o amigo/a y luego sola/o
- Siempre solo/a
- Siempre con tus compañeros/as o algún amigo/a

12.- Cuando te surgía alguna duda en clases, sobre los contenidos abordados: *

- Consultabas de inmediato al profesor/a
- Consultabas a la clase siguiente.
- Opción 3 Ocasionalmente consultabas en forma inmediata al profesor
- Nunca consultabas al profesor

Anexo 2

Entrevista

A continuación, se presenta el guion de la entrevista semiestructurada que se les aplicó a 4 de los exestudiantes con mejor rendimiento académico y con características académicas comunes, seleccionados de un grupo perteneciente a las generaciones 2005, 2006, 2007 y 2008 de la carrera de Educación Básica de la PUCV.

Guión de la Entrevista Semiestructurada

Organización del tiempo frente al estudio.

Según tu respuesta en el cuestionario:

1.- Tú estudiabas a diario. Cuál era el propósito del estudio diario. (Dependiendo de las respuestas se profundiza con:

Preguntas auxiliares:

- a) ¿En qué te beneficiaba?
- b) ¿En todos los años universitarios fue de la misma manera?
- c) Puedes describir el sistema que utilizabas para organizar tu tiempo y establecer prioridades. ¿Tenías algún método? ¿Cuál?
- d) ¿Desde cuándo tenías esa estrategia? (desde el colegio, o adquirido en la U)

2. ¿Por qué estudiabas con una semana de anticipación para las evaluaciones? dependiendo de las respuesta se profundiza con:

Preguntas auxiliares:

- a) ¿En qué te beneficiaba?
- b) ¿En todos los años universitarios fue igual?
- c) ¿Lo realizabas para todas las asignaturas?
- d) ¿Desde cuándo tenías esa estrategia? (desde el colegio, o la adquiriste en la universidad?)

3. ¿Crees que lograste distribuir tu tiempo de estudio adecuadamente para poder realizar actividades extra académicas que fueran de tu interés? ¿Por qué?

Preguntas auxiliares:

a) ¿Qué otros tipos de actividades realizabas durante tu tiempo libre (depende de lo que haya señalado en el cuestionario)

4. Según lo revisado en el cuestionario, tú no participabas de instancias de apoyo a tus estudios. ¿Por qué no participabas en ellas?

Preguntas auxiliares:

a) ¿Qué realizabas en ese tiempo?

5. Podrías relatarme cómo era la rutina de una semana normal de clases, y además, con pruebas en ella. La idea es conocer cómo te organizabas en términos de las horas de clases, estudio, para dormir, etc

Percepción sobre su propio desempeño universitario (autoconcepto).

6.- ¿En qué medida sientes que influyó la formación que recibiste en el colegio o liceo en tu desempeño universitario?

7.- Según lo que planteas en el cuestionario te sentías más competente en las asignaturas (humanistas/científicas) ¿ cuál era la razón de ello?. ¿Tenías la misma apreciación en el colegio SI, No, por qué (dependiendo de las respuesta se profundiza con:

Preguntas auxiliares

a) ¿Sentías que tenías habilidades en ello?

b) ¿Qué sucedía con el resto de las asignaturas?, ¿Por qué no te sentías competente en ellas?

8.- ¿Cuál fue tu experiencia o logro académico universitario más significativo? ¿Por qué?

Preguntas auxiliares:

a) ¿A qué atribuyes tus logros y fracasos académicos?

b) ¿Cuáles de tus cualidades personales considera que contribuyeron a tu desempeño académico en la universidad?

9.- Cómo era tu comportamiento en clases, en relación a la participación, aportes, preguntas, etc. Según lo que responda se ahonda en. , etc.

Preguntas auxiliares:

- a) Entonces te resultaba Fácil/ difícil realizar intervenciones en clases?
- b) ¿Estás conforme con tu desempeño como estudiante en tu época universitaria o hay cosas acerca de ti como estudiante que te hubiese gustado cambiar?
¿Cuáles?, ¿por qué?
- c) ¿Qué aspectos de tu experiencia educativa en tu época universitaria pueden resultar útiles hoy día?

Las estrategias de estudio volitivas que tiene como estudiante.

10. En el cuestionario planteaste que utilizabas estrategias de estudio tradicionales (Esquema/ mapa conceptuales, resúmenes, marcar ideas principales). ¿Por qué utilizaste esas estrategias y no otras?

Preguntas auxiliares:

- a) ¿Variaste a lo largo de la carrera estas estrategias o siempre fueron las mismas?,
- b) ¿En qué medida te fueron útiles?,
- c) ¿Siempre utilizabas las mismas estrategias o dependían de la asignatura?
- d) En las asignaturas que consideras haber obtenido un bajo rendimiento ¿funcionaron las estrategias que utilizabas?, ¿cómo las elegías?

11. Puedes describirme tu trayectoria académica. ¿Qué aspectos de tu experiencia educativa pueden resultar útiles hoy día para un estudiante actual de Educación Básica?

Pregunta auxiliar:

- a) ¿Qué recursos y técnicas de estudio utilizaste en su momento y fueron útiles?

12. En el cuestionario mencionaste que complementabas tus estudios ¿Con qué frecuencia los complementabas?, ¿por qué?.

Preguntas auxiliares:

- a) ¿De qué dependía?
- b) ¿Recuerdas en qué asignaturas?

- c) ¿Qué tipo de libro utilizabas para complementar tus estudios?
- d) ¿Dónde los conseguías?, ¿qué asignatura necesitaba más complemento?

13.- Basándome en las respuestas que diste en el cuestionario. Mencionaste que solicitabas retroalimentación. ¿Por qué pedías retroalimentación?

Preguntas auxiliares:

- a) ¿Para qué lo pedías?
- b) ¿Benefició tu desempeño?

Busca determinar tu motivación frente al estudio.

14. ¿Cuál era tu motivación frente al estudio?

Preguntas auxiliares:

- a) ¿Tenías metas que se enfocaran en ello?
- b) ¿En qué situaciones aumentaba o disminuía tu motivación frente al estudio?, ¿por qué?

15. ¿Cuáles eran tus objetivos a la hora de aprender?. ¿Por qué?

- a) ¿Siempre tuviste esos objetivos desde el colegio o no?

Incidencia de los factores en su situación laboral actual.

16. De acuerdo a lo que respondiste en el cuestionario. Tú mencionaste que estudiabas sola. ¿Por qué preferías estudiar sola? (Sólo para Fabiola Fierro)

Preguntas auxiliares:

- a) ¿Crees que eso ha afectado en tu desempeño laboral actual? (relación con EDI, trabajo colegiado). ¿Por qué?

17. Actualmente en tu vida laboral, ¿cómo es el trabajo con tus pares de las otras disciplinas?

Pregunta auxiliares:

- a) ¿A qué crees que se debe aquello?
- b) ¿Tiene alguna relación con tu forma de estudio y trabajo durante tu período universitario?

18. ¿Sientes que las características que te agradaban o desagradaban de los docentes en tu época universitaria las has replicado en tu actual labor docente?

19. ¿Crees que la calidad de los entornos de aprendizaje ofrecidos por los docentes a lo largo de tu carrera fueron suficientes?. ¿Por qué?

Preguntas auxiliares:

a) ¿Afectaron o beneficiaron tu rol formador? ¿Por qué?

19.- Tú, como estudiante universitario de la carrera de Educación Básica, ¿Escuchaste o te dieron a conocer lo que significa que un estudiante tenga el sello PUCV o el perfil de egreso de un estudiante de pedagogía Básica? (dependiendo de su respuesta)

Si, no lo conoce: El sello PUCV o el perfil de egreso de un estudiante de... consiste en....

Pregunta auxiliar:

a) ¿Sientes que posees el sello PUCV, por qué?

b) ¿Crees que eso depende de ti adquirir dicho sello, desarrollarlo o depende de la casa de estudio que te formó como profesional? ¿Por qué?

20. ¿Sobre qué temática crees que debimos haberte realizado preguntas?, ¿qué preguntas?

21.- Como sabes, en una primera instancia de la investigación, cuando se te solicitó realizar el cuestionario, te comentamos que fuiste seleccionado porque posees características de un estudiante destacado. ¿Te sorprendió esto?

Preguntas auxiliares:

a) Te sientes un estudiante destacado. ¿Por qué?

Anexo 3

Transcripción de entrevistas

ENTREVISTA REPRESENTANTE PERFIL 1

Edad: 24

Sexo: Femenino

Año de ingreso: 2008

Año de egreso: 2012

Fecha entrevista: miércoles 4 de junio de 2014

1.- Entrevistador (E1): En el cuestionario nos señalaste que estudiabas de 1 a 2 días a la semana, ¿cuál era el propósito de ese estudio?

R: El propósito era ir repasando, más o menos, lo que veíamos en la clase. Más que nada poder ir reforzando. Yo tengo muchas ganas de aprender ¿me entiendes? Yo soy muy así. Entonces la idea era ir buscando alternativas para ir complementando la información y de esa manera ir teniendo un mayor conocimiento sobre el tema de estudio.

2.- E: ¿Y en qué te beneficiaba aquello?

R: En que llegaba con los contenidos ya aprendidos en la clase, podía tener mayor participación en la misma clase, poder preguntarle al profesor ciertas dudas. También, ir aplicando y transformando ese conocimiento, no en un aprendizaje superficial, sino en algo más significativo.

3.- E: ¿Y eso fue en todo tu período universitario así?

R: Sí, la verdad todos los años de la carrera.

4.- E: ¿Puedes describirme algún sistema que tenías para organizar tu tiempo?,

¿tenías algún método para establecer prioridades?

R: La verdad ningún método. Nunca he sido muy de planificar el estudio, organizar ni tener un horario. Soy un poco desorganizada en ese sentido, pero siempre las prioridades eran las pruebas urgentes y luego los trabajos. Para mí eran súper importante tener sobre todo los trabajos hecho antes. Quizás el estudio tenerlo en segundo plano, pero el cumplir con las exigencias que me pedían, en cuanto a trabajos que eran hartas, para mí era lo primordial.

5.- E: Y los trabajos, por ejemplo, si te lo pedían para un día martes ¿con cuánto tiempo de anticipación lo realizabas?

R: No sé, ponte tú me daban una semana de plazo y yo los tenía hecho el fin de semana. De martes a martes, ponte tú, yo los hacía el día viernes o el sábado.

6.- E: En el cuestionario, también nos mencionaste que repasabas para las pruebas el día anterior ¿a qué se debía eso?

R: Como te dije, no tengo mucho hábito de estudio, organización, ni horarios planificados, entonces para mí era estudiar un día antes. Tampoco me era muy difícil, entonces me era cómodo también. Y por el tiempo yo no vivía en Viña, entonces para mí igual significaba viajar a la universidad, entonces para mí ocupar tiempo de estudio era fome, era latoso.

7.- E: ¿Cómo lo hacía entonces? Nunca faltabas a clases, ponías atención.

R: La verdad nunca falté a clases, nunca. De hecho en toda la vida de la universidad nunca falté. Sí, soy como bien matea, entonces, ponía harta atención en la clase, a los contenidos y lograba comprenderlos. Después no me era difícil llegar a la casa y si tenía prueba mañana, ponte tú, tomar el cuaderno y repasar, en verdad leer y eso bastaba.

8.- E: ¿Y eso fue en todos los años de universidad así, que repasabas el día anterior?

R: Sí, la verdad sí.

9.- E: ¿Y fue con todas las asignaturas o hubo alguna asignatura que le tuviste que dedicar más tiempo?

R: Sí, bueno las didáctica de mención, como ramos ya más complejos, en cuanto a contenido, sí, ahí quizás más tiempo. No era llegar y leer; era leer, hacer resúmenes y tratar de que la información se retuviera en la memoria.

10.- E: Mencionaste en el cuestionario que en la asignatura de tecnología te sentías menos competente. ¿A qué se debía eso?

R: Netamente a intereses personales. Los contenidos que se veían en esa asignatura no me gustaban para nada y dentro del ámbito educativo no le encuentro mucha utilidad tampoco. Y hasta el día de hoy, porque como trabajo no le veo mucha significatividad a la tecnología, como asignatura, entonces por eso la verdad. Como te dije, netamente por intereses personales.

11.- E: ¿Por qué no te gustaba fue más complejo entonces?

R: Claro, exacto.

12.- E: ¿Y era la única asignatura que no te gustaba o que te desmotivaba lo que se realizaba en ella?

R: La verdad sí, la única, no te podría decir otra.

13.- E: Siguiendo con el tema de la distribución de tu tiempo ¿crees que lograste distribuir tu tiempo adecuadamente para realizar actividades extra académicas que fueran de tu interés?

R: No, porque no tuve nunca ningún horario ni organización, entonces eso impidió que yo pudiese tomar algún electivo, ¿me entiendes? O pudiese hacer otro tipo de cosas. Sí, yo

creo que influyó en ese sentido.

14.- E: Entonces, ¿no realizabas actividades deportivas o algo por el estilo?

R: Los fines de semana más que nada, porque en la semana era imposible.

15.- E: Entonces ¿netamente estudio, trabajos e ir a clases?

R: Claro.

16.- E: Según lo que nos comentaste en el cuestionario tú no participabas de instancias de apoyo a tus estudios ¿por qué no participabas en ellas, como seminarios, congresos de estudiantes o algo así?

R: Generalmente, esas instancias implicaban mayor tiempo o en horarios que a mí no me convenían. Yo viajaba a Quillota, entonces en el fondo era perder de mi tiempo, ya sea de descanso o de estudio. No por falta de interés, porque a mí me encantan ese tipo de cosas. Pero más que nada eso, los horarios no eran compatibles con mi tiempo.

17.- E: Entonces podríamos decir que ocupabas tu tiempo en otro tipo de cosas, como estudiar, hacer trabajos y estar viajando.

R: Claro.

18.- E: Podrías relatarme cómo era la rutina de una semana normal de clases y además con pruebas en ella. La idea es conocer cómo te organizabas en términos de las horas de clases, estudio, tiempo para dormir.

R: Ya, te cuento más o menos. Asistía a las clases normales, que por lo general partían a las 8.15 hasta más o menos las 4, un día normal. Siempre asistía a las clases, no dejaba de ir a ninguna, por menos importante que sea el ramo o algo así. Nunca faltaba. Después viajaba a mi casa, me demoraba 1 hora y media más o menos. Luego empezaba a estudiar si es que tenía prueba al otro día, hablo de 3 horas máximo y me acostaba a

las 11, 11 y media de la noche, máximo. Y al otro día lo mismo, es que me tenía que levantar bien temprano, entonces no podía no dormir bien. Y si no alcanzaba a abordar el contenido para la prueba me daba lo mismo, tenía que dormir no más. Así que eso, todos los días así más o menos. Si es que podía adelantar algún trabajo, como te conté, lo hacía, sino no. Si no tenía prueba la verdad no me dedicaba a estudiar, descansaba, nada más.

19.- E: O sea, tú estudiabas solo cuando había prueba, no como algo aparte o para enriquecer tu aprendizaje.

R: Exacto. Quizás, me ponía a investigar sobre algún tema que me interesara mucho o para enriquecer en ese sentido, pero como estudiar, estudiar todos los contenidos, no. No tenía esa rutina ni esa organización. Me hubiese gustado sí, pero nunca nació algo así de mí.

20. E: Ahora, en cuanto a tu propia percepción como desempeño universitario. ¿En qué medida sientes que influyó la formación que recibiste en tu colegio en tu desempeño universitario?

R: Influyó directamente. Mi colegio no podría decir que era un colegio que formara para la excelencia, pero sí, me entregó todas las herramientas con las que yo me pude desenvolver de forma excelente en la universidad. Pucha, te hablo de todo tipo de herramientas, herramientas cognitivas, sociales, valóricas. Súper importante la formación como de colegio en ese sentido.

21. E: También nos señalaste, en el cuestionario, que te sentías más competente en las asignaturas de matemática, castellano y artes. ¿Cuál era la razón de aquello?

R: Como te dije, por las herramientas que me pudo dar la formación en el colegio y también por gustos personales, porque en artes eran más que nada mis habilidades que yo podía realizar en esa asignatura, me era entretenido, llamativo, era crear y eso. Me gustaba bastante. En cuanto a las asignaturas ya más duras como castellano y matemática, era lo que yo sabía, lo que podía aplicar, entonces por eso yo tuve un buen

desempeño.

22.- E: ¿Esa misma percepción la tuviste en el colegio?

R: Sí, la verdad sí.

23.- E: ¿Sentías que tenías habilidades para lo que se hacía en esas asignaturas?

R: Sí, nunca me costó mayor trabajo entender los contenidos de matemática ni de lenguaje. Pero sí, se relaciona directamente con las habilidades que pudiera tener.

24. E: ¿Y qué sucedía con el resto de las asignaturas? Tú ya mencionaste que tecnología era una asignatura que a ti no te agradaba, pero con ciencias, planificación, filosofía.

R: En los ramos de filosofía, de pensamiento y reflexión me iba súper bien, me interesaban mucho, por lo mismo que te dije, por mis intereses. Los ramos de currículum y planificación nunca me han gustado mucho. Igual me iba bien, no te voy a mentir, pero no me gustaban, entonces no iba por ahí en que yo me pudiese desempeñar de la mejor manera posible. No me iba mal tampoco, pero no era mi fuerte.

25. E: En cuanto a tu experiencia universitaria, ¿cuál fue tu experiencia o logro académico universitario más significativo?

R: En que en las prácticas haya tenido una buena calificación y en todas las prácticas durante la carrera para mí fue importante, más que obtener buenos resultados en las otras asignaturas era más que nada el que te rectificaran que yo estaba haciendo bien mi trabajo como profesor. En mis prácticas, inicial, intermedia y profesional tuve buenas notas y eso fue súper importante, sobre todo el que tuviese una retroalimentación de las profesoras y las personas que estaban a nuestro cargo siempre así lo manifestaron, entonces, para mí ese era un logro, súper, súper importante más que las notas por conocimiento.

26. E: ¿Y a qué atribuyes tus logros y fracasos académicos?

R: Los logros lo atribuyo a la responsabilidad y también a mis habilidades y los fracasos a la falta de organización, sin duda.

27.- E: ¿Eso crees que ya afectó mucho en tu desempeño universitario?

R: Sí. El no saber organizarme y organizar los tiempos también, como lo conversamos al principio, creo que fue el motivo por el cual yo fallé en algunas cosas o no me iba tan bien como podría haberme ido.

28.- E: ¿Y cuáles de tus cualidades personales crees que contribuyeron a tu desempeño académico en la universidad?

R: Atributos personales puede ser el orden, soy una persona muy ordenada, la facilidad que tengo de acercarme a las personas, y poder conversar, establecer un diálogo. Soy muy tolerante también, donde de esta manera creo que eso ayudó a mi desempeño en la universidad.

29.- E: En cuanto a tu comportamiento en clases, ¿eras participativo/a, realizabas aportes o preguntas?

R: La verdad, mi personalidad no es muy participativa, ni muy extrovertida, entonces me costó eso de participar en clases o hacer preguntas o emitir comentarios, no era así, era más que nada escuchar, y quizás las reflexiones personales haciéndolas a mí misma, o a mi grupo más cercano, pero no soy de las personas que participa en las clases, me refiero a participar de manera extrovertida, de hablar al profesor y plantear una idea, no, no era por ahí lo mío.

30.- E: Entonces, te resultaba más difícil realizar intervenciones en clases.

R: Sí, la verdad nunca tuve necesidad de decir por ejemplo; “profesor tengo una duda”, te mentiría si te digo que alguna vez me costó entender algo, pero si podría haber omitido

alguna opinión para generar diálogo o debate, pero sí, me cuesta.

31.- E: ¿Y estás conforme con tu desempeño como estudiante en tu época universitaria o hay cosas acerca de ti qué hubiese gustado cambiar?

R: No, estoy de acuerdo. Si me hubiese gustado participar en actividades extraprogramáticas que ofrece la universidad que generalmente eran en Casa Central, pero no, no cambiaría nada, estoy súper conforme.

31.- E: Entonces, estás conforme en todo, a tu rutina a todo lo que hiciste.

R: Sí.

32.- E: ¿Y qué aspectos de tu experiencia educativa, en tu época universitaria, te resultan útiles hoy en día?

R: A nosotros siempre se nos inculcó el reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y eso fue un constante durante toda la carrera y ahora, trabajando, te das cuenta de que es necesario, es necesario preguntarse cómo lo estás haciendo, o a ver por qué se le da tanta importancia a la evaluación, por qué, qué está pasando, quizás, también estando en desacuerdo con los lineamientos en el colegio, en dónde trabajo, pero siempre planteando una interrogante, yo creo que eso es rescatable.

33.- E: Es decir, como una capacidad de autorreflexión, de autocrítica.

R: Exacto.

34.- E: Y en cuanto a tus estrategias como estudiante, en el cuestionario planteaste que utilizabas como única estrategia de estudio los resúmenes, ¿por qué utilizaste esa estrategia y no otra?

R: La verdad no necesitaba mayores estrategias para poder internalizar el contenido que ya había captado en clases, entonces, el leer el contenido y volver a repasarlo con un

resumen cortito, con las ideas principales me era fácil, y sobre todo si es que había que memorizar algún concepto, porque a veces si era necesario, entonces el que yo pudiese escribir dicho concepto, o idea, me servía bastante, pero no necesitaba mayores estrategias para fortalecer ese contenido.

35.- E: ¿Y durante todo tú período universitario fue así o varió en algún año, según la asignatura?

R: Sí, varié en algunas asignaturas, en las asignaturas que necesitaban mayor estudio, mayor memorización o mayor relación entre los diferentes contenido, era un poquito más profundo el estudio con resumen, tenía que leer, subrayar, después hacer un resumen y volver a leer, quizá.

36.- E: Entonces en las asignaturas que considerabas más difíciles, tuviste que cambiar las estrategias y utilizar otras.

R: Exacto.

37.- E: Y en cuanto a tu trayectoria académica, ¿puedes describirme qué aspectos de tu experiencia educativa podrían resultar útiles hoy día para un estudiante actual de la carrera de educación básica?, es decir, alguna experiencia tuya que le pueda servir a algún joven que vaya en primer o segundo año de la carrera.

R: Si, en realidad varios aspectos, sobre todo el tener cierto orden en cuanto a la responsabilidad en la entrega de trabajos, que es súper importante en la carrera, tener cierto orden en los materiales de estudio, también.

38.- E: ¿Y hay algo más que te haya servido o que tú encuentres súper importante, una cualidad quizás que sirva?

R: Claro, otro aspecto que también quiero resaltar o enriquecer directamente en lo profesional pero si, la lectura constante sobre todo quizás temas relacionado con nuestra carrera, déficit atencional o técnicas para hacer significativo el aprendizaje, pero que

puedas siempre mantenerte como lector activo, eso te enriquece bastante sobre todo para después en tu trabajo.

39.- E: En el cuestionario también nos mencionaste que no complementabas los estudios, ¿eso por qué era? , ¿Solo te quedabas con lo visto en clases o era solamente aplicado en algunas asignaturas?

R: Creo que si complementaba cuando veía que para la prueba tenía un contenido, entonces estudiaba ese contenido de algún libro, interne, pero complementaba en lo que a mí me parecía pertinente, te hablo por ejemplo; si se trababa una temática que a mí me parecía interesante de aplicar en la sala de clases, esas cosas las complementaba, leía, arrendaba un libro en la biblioteca, eso me interesaba, pero el contenido propiamente tal, no. Quizás sí, ahora me estoy acordando de las asignaturas que implicaban mayor estudio si, comprar un libro, acceder a otra bibliografía.

40.- E: ¿Y recuerdas qué ramo implicaba mayor estudio?

R: Las didácticas del castellano, literatura, las de historia también, de mención. Yo tenía esas menciones entonces implicaban mucho estudio. Las didácticas, era lo que sabía del colegio, pero las siguientes ya había que complementar.

41.- E: Y los libros que dijiste que comprabas, ¿eran los que te recomendaba la profesora o tu misma lo investigabas?

R: Los que recomendaba la profesora, en la U siempre daban una lista con los libros que uno podía utilizar o le preguntaba directamente a la profesora. También, iba a la librería y podía encontrar un libro que llame la atención.

42.- E: Y basándome en las respuestas que nos entregaste en el cuestionario mencionaste que ocasionalmente solicitaste retroalimentación. ¿Por qué era solo algunas veces y no siempre?, ¿qué era lo que te llamaba a pedir esta retroalimentación?

R: Era principalmente para saber en qué me estaba equivocando, tampoco lo hacía en gran medida, por lo mismo que te expliqué no soy muy extrovertida, por lo que la retroalimentación grupal me costaba un poco, pero acercarme al profesor y preguntar en qué había fallado y podía mejorar, me interesaba bastante, más que nada como herramienta para ser mejor, y ser mejor en lo que uno hace.

43.- E: ¿Y eso iba en beneficio a tu desempeño académico?

R: Sí, me beneficiaba como estudiante, pero nunca analicé la directa relación con las calificaciones. No sé si haber solicitado retroalimentación alguna vez, me permitió subir mis calificaciones, eso no lo sabría decir.

44.- E: En cuanto a tus motivaciones frente al estudio. ¿Cuál era tu motivación a la hora de estudiar?

R: El aprender. Yo soy una convencida de que mientras más sabes más te enriqueces, sabes hacer mejor las cosas y te expresas mejor. Es una cadena de cosas, el aprender es fundamental. Nunca fue mi intención ser la mejor, la peor, para nada; sino el ir enriqueciéndome con el aprendizaje.

45.- E: ¿Tenías metas que te llevaran a eso?

R: Claro, las metas era desempeñarme mejor en los distintos trabajos, en las distintas pruebas, para así corroborar si estaba aprendiendo o no.

46.- E: ¿En qué situaciones aumentaba o disminuía tu motivación frente al estudio?

R: Disminuía cuando tenía otros distractores, como salir, conversar con mi familia. Y aumentaba al saber que ese contenido me iba a servir en el fondo.

47.- E: ¿Alguna vez atribuiste tu desmotivación a algún profesor?

R: Nunca asocie el no querer estudiar a la metodología de algún profesor. Yo estudiaba

por el contenido, no por el profesor.

48.- E: Tu meta era netamente aprender, ¿cuál eran tus objetivos a la hora de aprender?

R: El enriquecerme personalmente aprendiendo, una persona con más herramientas en la vida, para desempeñarme de mejor manera en el mundo y poder ayudar al resto desde esa riqueza personal.

49.- E: ¿Siempre tuviste esos objetivos desde el colegio o lo desarrollaste en la universidad?

R: Desde el colegio, más que nada por la formación de la familia. Mi familia son todos profesionales, me motivaban a estudiar, a ser una persona culta y poder ayudar al resto. Desde ahí parten mis motivaciones para el estudio, no como meta única obtener un título.

50.- E: Entonces, ¿tú atribuyes a tu familia, que fue un apoyo fundamental, para tu desempeño académico?

R: Exacto

51.- E: Tú mencionaste en el cuestionario que estudiabas sola. ¿Por qué esa preferencia?

R: La verdad es que soy muy distraída, entonces, si estoy con alguien me pongo a conversar, leía dos líneas y no me cundía mucho el estudio con más personas, en mi caso. Prefería sola, tranquila, en silencio y me funcionaba bien.

52.- E: ¿Pero después compartías con tus compañeros lo estudiado?

R: Sí, lo comentábamos antes de la prueba, pero de manera personal, pero como juntarme en grupo a estudiar una tarde, no.

53.- E: ¿Crees que eso ha afectado tu desempeño profesional actual?

R: La verdad no, no creo, porque creo que dice relación con la cercanía que uno pueda tener con la persona o con la capacidad que uno tenga para plantear ideas en lo profesional.

54.- E: ¿Cómo es tu relación actualmente con tus pares de otras disciplinas?

R: Somos un grupo muy cercano. Existen instancias de compartir, como los consejos. Más que nada por tiempo, no se dan las instancias para trabajar en paralelo, pero es por tiempo, no por disposición.

55.- E: ¿Tiene alguna relación tu forma de estudio con tu trabajo actual?

R: Sí, quizá, en ocasiones no se pueden hacer ciertas cosas, pero no te sabría decir si es por mi personalidad.

56.- E: En cuanto a los docentes de la universidad, ¿sientes que las características que te agradaban o desagradaban de algunos profesores las has replicado actualmente?

R: En cuanto a las que me agradaban sí, el planteamiento de ideas, el diálogo, la cercanía con mis alumnos, pero las que no me agradaban por supuesto que no.

57.- E: ¿Y crees que la calidad de los entornos de aprendizaje otorgados por la carrera y los docentes fueron suficientes?

R: Sí, yo creo que sí, fueron suficientes, sin duda.

58. E: ¿Por qué crees que fueron suficientes?, ¿te han servido?

R: Claro, porque uno ve reflejado en el trabajo actual, el cómo las herramientas que uno recibió, las metodologías, uno las ve reflejada ahora, uno las aplica, en cómo organizo mis clases también.

59. E: Entonces ¿beneficiaron tu rol como formador?

R: Sí, sin duda.

60. E: ¿Que es para ti ser un estudiante destacado?

R: Un estudiante que ha obtenido buenas calificaciones durante toda la carrera, y que es como lo plantea la universidad también.

61. E: ¿Para ti es igual un estudiante con alto rendimiento académico o un estudiante destacado?

R: No, hay diferencias, pero en verdad no sabría decírtelo. Pero para mí, un estudiante destacado, es aquel que ha obtenido buenas calificaciones, pero que también ha sabido relacionarse con las personas, con sus compañeros, como una definición más integral.

62. E. ¿Crees que la carrera potencia a los estudiantes destacados?

R: En el sentido que se trabaje con los estudiantes que tienen potencial, no. Entendiendo como estudiante destacado, según las calificaciones, ya que así es el concepto que tiene la universidad. Porque un profesor o un jefe de carrera sabe que un estudiante destacado, para ellos, es en la medida que obtiene buenas calificaciones. No así para mí. Un estudiante destacado es mucho más que eso. Entonces, desde el punto de vista de la universidad de estudiante destacado, siento que no, que no se trabaja en virtud de potenciar dichas capacidades del estudiante.

63. E: Y en cuanto a tu concepto de estudiante destacado ¿crees que la universidad potencia a los estudiantes destacados?

R: Quizás, formalmente no, me refiero desde el currículum, pero la dinámica que se da en la universidad de nosotros, sí te permite ir potenciando ciertos valores, que son necesarios para ser destacados, me refiero a dinámica informal, el compartir con los

demás, el ver una realidad súper universal. Esa cercanía que existe entre los profesores, con el personal de aseo, te estoy hablando de ejemplo cualquiera. Entonces, desde esa informalidad, si logras enriquecerte.

64.- E: Como estudiante universitaria de la carrera, ¿escuchaste o te dieron a conocer lo que significaba que un estudiante tuviera era el sello PUCV o el perfil de egreso de un estudiante de educación básica?

R: Sí, sí lo dieron a conocer, desde el inicio de la carrera. Desde lo que me acuerdo, es un estudiante con valores, nuestra universidad le da importancia a eso, por ser católica. Por otro lado, la excelencia académica, busca formar personas en lo profesional, que tengan excelencia en cuanto al manejo de conocimientos y conceptos de su área, por lo menos. Una persona integral en todo su sentido, desde lo valórico y desde el conocimiento, una persona con habilidades sociales, proactiva, creativa también. Entonces es como bien íntegro el perfil del estudiante, creo yo, de la universidad.

65.- E: Claro, todo lo que mencionaste está dentro del sello PUCV, ¿tú crees que tienes ese sello?

R: Sí, mira, no te sabría decir si en lo académico soy una excelente profesional, en cuando a los conocimientos, no te lo sabría decir, pero por lo menos en el ámbito personal, sí. Creo en la importancia de los valores en mi persona, en la cercanía con los demás, el ser creativo, proactivo, ahí sí. Desde el conocimiento sería muy autorreferente decirte, sí poseo la excelencia, porque no sé la verdad. Tampoco me he sometido a alguna medición que me diga sí, tú posees los conocimientos para poder enseñar, no, pero desde el otro punto sí, te diría que sí.

66.- E: ¿Crees que el ser una persona integral, con valores, formación académica, depende de ti adquirir dicho sello o se ha desarrollado desde la casa de estudio, que en este caso es la Católica, de quién depende?

R: La universidad contribuye, pero no lo va lograr en un 100% si no nace de ti o del entorno en el que has crecido, porque la universidad puede querer formar personas

íntegras en el ámbito valórico, pero si no nace de la persona o no viene de la casa, es imposible formarlo cuando tienes 18 años. Entonces, yo creo que es una mezcla de responsabilidades, en donde el 70% lo tienes tú y el otro 30% la universidad.

67.- E: Como te comenté, la primera instancia de la investigación fue enviarte un cuestionario, fuiste seleccionada, porque posees características de un estudiante destacado, ¿te sorprendió esta decisión?

R: Yo pensé que los datos los había dado la universidad desde los mejores resultados académicos, nunca pensé que después había otra selección en cuanto a las respuestas del cuestionario.

68.- E: Claro, en primera instancia fueron los datos que nos entregó la carrera, pero después fue a través del cuestionario.

R: De todas formas, me sorprende el tema de la tesis, me parece muy interesante, nunca pensé que me iban a llamar para algo así.

69.- E: Pero ¿por qué?, ¿te consideras una estudiante destacada?

R: Quizás, en la evidencia de calificaciones, puede que sea evidente, pero nunca hubo alguien que te dijera tú eres destacada no solo por tus notas, sino por cómo te relacionas, ¿me entiendes? Por eso me impresiona, me llama la atención, desde ese punto.

70.- E: Claro, una cosa son las notas, que claramente tú fuiste una de las que destacó en aquello, pero ya en lo personal, en cuanto a lo que te importa más, querer aprender, tus motivaciones, ¿te consideras una estudiante destacada?

R: Sí

71.- E: ¿Por qué?

E: Porque considero importante quizás, algunas cosas que otros no lo consideran. No

estoy diciendo con esto mejor ni peor, pero esa riqueza del poder aprender y del poder enseñar, en mi caso, que quizás otra persona estudia solamente por ser profesor, salir rápido y ganar plata, lo ven como una alternativa súper mercantil, pero en mi caso, me siento destacada, por la finalidad que veo al estudiar, la finalidad que le veo las relaciones con las personas y en los valores necesarios para ejercer mi carrera.

72.- E: ¿Sobre qué temáticas crees que debimos haberte realizado preguntas y no te las hicimos?

R: Quizás desde el ámbito de grupos de pares dentro de la universidad, de grupos de amigos de trabajo, cómo se fueron estableciendo las relaciones con los compañeros. También, quizás, las realidades que se puedan percibir en la carrera, porque hay un universos de realidades y eso también influye en que haya alumnos que obtengan calificaciones mejores y otros que no, porque hay muchas realidades.

73.- E: Entonces, tú podrías comentarme cómo era aquello, quizás eso nos podría ayudar, cómo era la relación con tus pares, cómo era tu realidad

R: La realidad del curso era muy heterogénea, siempre tuve muy buena relación con todos mis compañeros, respetando sus individualidades, realidades. Por eso te digo que hubiese sido pertinente preguntarlo, porque si lo veo objetivamente, no puedo pedir que un alumno que tenga la necesidad de trabajar todos los días u otras preocupaciones, no solo esas, pueda tener un excelente rendimiento, Claro, se puede decir que hay excepciones, pero no es lo que normalmente pasa. La realidad de curso, habían personas que trabajaban, debían pagarse sus estudios, el lugar donde vivían, que tenían problemas familiares, que sus familias vivían muy lejos. Ahí te vas dando cuenta por qué obtienes ciertos resultados o no. Yo siempre me consideré súper afortunada, por la familia y por las oportunidades que tuve. Pero una persona que tiene problemas de todo tipo, familiares, económicos, sociales, yo entendía que sí le costaba estudiar, que sí le costaba llegar con los trabajos. Te hubiese preguntado mejor en eso, te hubiese dado un panorama de más o menos de cuáles son las características de un alumno que obtiene ciertos resultados.

74.- E: ¿Algo más que quisieras contarnos para poder en el fondo, caracterizar a un alumno destacado, no sólo por sus notas, sino que realmente se destaquen por su desempeño académico?

R: Comentarte la importancia que tiene el colegio. Yo estudié en colegio católico, entonces me dio herramientas sociales que me ayudaron a entender a las personas, a una realidad diferente a la mía, que eso te enriquece infinito. Sales del colegio donde ves todo más menos parecido y te encuentras con una realidad que al principio choca, necesitas ciertas herramientas de entender el mundo con otros ojos. Entonces creo que eso es súper fundamental, que me sirvió mucho y el poder querer a todos mis compañeros, quizás mi personalidad ayuda bastante en eso, porque soy bien querendona de todo el mundo.

75.- E: ¿Ser empático?

R: Sí, claro, exacto.

76.- E: Para ir terminando, en tu formación continua, ¿te has perfeccionado, haz hecho algo aparte de haberte titulado?

R: Después de haberme titulado no, pero tengo pensado el próximo año seguir estudiando, no sé si en el extranjero o en Santiago, pero sí tengo la intención de hacerlo, creo que es necesario hacerlo en nuestra carrera. Yo creo que va a ser una grata experiencia para tu labor docente y como persona

Sin duda, esperemos que todo resulte bien

Bueno, muchas gracias, agradecemos tu tiempo y disponibilidad para esta entrevista.

ENTREVISTA REPRESENTANTE PERFIL 2

Edad: 26

Sexo: Femenino

Año de ingreso: 2008

Año de egreso: 2012

Fecha entrevista: viernes 30 de mayo de 2014

1.- Entrevistador (E): Según lo que nos señalaste en el cuestionario, tú estudiabas casi todos los días. ¿Cuál era el propósito de este estudio?

R: Trataba que fuese un poco todos los días, pero había días que llegaba muy cansada, porque tenía 3 ayudantías, más la universidad o las prácticas y trabajaba en el Rubén Castro. Entonces, salía a las 7:00 de la mañana de mi casa y llegaba a las 21:00, 22:00, entonces trataba de no acumular todo para último momento. Más que nada, aprovechaba mucho las clases, no faltaba nunca.

2.- E: ¿Y cuál era ese propósito?

R: Tiene que ver con un hábito, siempre fui así, estudiar de a poco, porque no me gustaba acumular cosas hasta al final y llegar preparada por si en clases se hablaba de un tema para poder discutir, poder preguntar, no quedar en blanco porque me gustaba sacarle provecho a la clase, era muy preguntona, podía opinar y a lo largo, si uno se prepara para una clase, es más fácil después entenderla.

3.- E: ¿En qué te beneficiaba ser constante?

R: No me estresaba a la hora de una prueba, no estudiaba para las disertaciones, me bastaba con hacer el trabajo. Sabiendo que tú lo hacías sabías lo que estabas escribiendo, no como otros que se apoyaban mucho en otros compañeros y se ponían histéricos ante una presentación. Para mí era muy fácil poder pararme y hablar del tema.

Me pasó una vez que teníamos que presentar en grupo un tema, un compañero faltó y yo dije, partimos igual, lo hacemos igual y diserté su parte, sin estudiar, me dijeron, ¿estás segura? Y dije sí. No me fue difícil enfrentarme a los tipos de evaluaciones, porque era coherente con lo que me enseñaban.

4.- E: ¿Fue igual en todos los años de la carrera o fue en algunos años más intensificado?

R: Fue todos los años así, quizás en algunos ramos más intensificados, en los que me costaba más. No me gustaba mucho leer, los ramos filosóficos y humanistas no me gustaban muchos, además aprender algunas dinámicas de algunos profes que no las concebía bien, pero había que enfrentarse a ellas, entonces les dedicaba más tiempo.

5.- E: ¿Cómo era tu sistema para organizar el tiempo?

R: Ir todos los días preparando las clases que venían, organizarme en las clases, no faltar a ninguna. Si tenía que entregar un trabajo, ocupaba el fin de semana, ocupaba todo el tiempo para no estar a última hora, pero nunca sacrifiqué horas de sueño, a las 23:00, 00:00 hrs me vencía el sueño. A no ser que tuviéramos un trabajo muy extenso, como la unidad integrada de integración curricular, que teníamos que entregar en grupo, pero el grupo completo se sacrificaba, porque aparte éramos súper detallistas. Pero quedarme hasta las 2 de la mañana, no, jamás, pero sí me gustaba aprovechar las clases, para mí las clases eran fundamentales y eso me daba pie a que no requiriera tanto tiempo para el resto, pero sí era un poco todos los días y si tenía trabajos, con mi agenda planificaba con una semana antes todo lo que tenía que hacer.

6.- E: ¿Ese hábito de calendarizar tus tiempos lo adquiriste en la universidad o lo traías desde antes?

R: Desde el colegio, pero como que nadie me enseñó, lo fui adaptando sola. En básica tenía clases de técnicas de estudio, pero nunca lo pesqué, pero sí en otros cursos. Tener un listado de las cosas que tengo que hacer, ordenarlas por prioridad y ahí organizarme con los tiempos. Si tenía que hacer algo, trataba de hacerlo en el momento y no dividirlo

en tantos días.

7.- E: ¿Con cuántos días de anticipación preparabas las pruebas?

R: 3 o 4 días antes, pero para mí preparación también era el estar todos los días, constantemente. Dependía de la asignatura, en algunas no necesitaba tanto tiempo, pero con otras un poco más. No era que me pasara 3 días estudiando una pura cosa, eran 3 días en que empezaba a repasar mis apuntes, porque aparte del cuaderno, mi forma de estudiar era hacer esquemas y mapas mentales. Entonces llegaba y repasaba de eso.

8.- E: ¿Esas estrategias las utilizabas para todas las asignaturas?

R: En matemática, ejercitación, buscaba ejercicios, libros, pedía ayuda a la profe, que me guiara para hacer ejercicios. Mientras que en las partes más humanistas, esquemas, cuadros comparativos, resúmenes. En educación física me fue pésimo, en la práctica súper bien, pero en lo teórico pésimo, porque para una prueba nos daban un tema y preguntaban otra cosa. Lo que me ayudó mucho es relacionar.

Me ayudó bastante haber estado trabajando en el Rubén Castro, porque podía relacionar sobre todo lo que era currículum, evaluación, didáctica, poder vivenciarlo en la práctica, entonces, yo estaba a la par y eso ayuda bastante, poder estar mirando a la profe constantemente, eso enriquece bastante. En la clase me gustaba hacer muchas relaciones, eso me gustaba, relacionar la teoría con la práctica.

9.- E: ¿Cuál era tu objetivo a la hora de estudiar?

R: Reafirmar, recordar las cosas que se me había olvidado. No tanto por la nota. No me gustaba que en práctica por ejemplo, se me evaluara bien, yo buscaba que me criticaran, porque uno no es perfecto. Yo hablaba con mi tutora y me decía que me salía bien la clase, pero yo le decía que algo tenía que haber...Yo soy súper autocrítica y súper autoexigente conmigo misma, entonces creo que eso igual implica y me lleva a destacarme en algunas cosas.

10.- E: ¿Cuál es la razón de sentirte competente en la asignatura de planificación y

evaluación curricular?

R: Me gustó mucho planificar, el estar creando, el estar analizando si un objetivo se está cumpliendo con tal actividad. Me encantó eso, incluso me puse a buscar planificaciones de Educarchile y encontraba mil errores y para poder relacionarlo con lo que me estaba enseñando la profe, decía no, esto no puede ser, porque esta actividad es nada que ver con lo que está planteando el objetivo. Me entretenía y creo que tiene que ver con mis características, me gusta organizar cosas, planificar, organizar. Se me hizo fácil, porque me gustó, tenía las habilidades para hacerlo.

11.- E: ¿Existían otras asignaturas que te dificultaban, además de educación física?

R: Formación humana y valórica, lecturas y otra que hacía una profe de filosofía, a esas las dejaba para el final, pero no fueron tan caóticas, igual obtuve buenos resultados.

12.- E: ¿No te gustaban o te sentías menos competente?

R: No me gustaban, no me sentía menos competente, porque podía entender los temas, podía conversar, debatir, pero había unos textos que los encontraba sin sentido, no sentía que me llenaran, como que, a lo mejor tiene que ver con criticar la vida, pero no lo sentía importante para mi formación.

13.- E: ¿En qué medida sientes que te influyó la información que recibiste en el colegio en tu desempeño universitario?

R: Uno, en los hábitos de estudio y lo otro en matemáticas, gracias a un profe que tenía. Los conocimientos previos que me entregó el colegio, también fue bastante bueno y la participación que pude haber tenido en el colegio hizo que también yo pudiera ser capaz de pescar ayudantías, porque en el colegio era súper metía' y eso, a la larga, te hace ser un líder positivo.

14.- E: En la universidad ¿Cómo era tu comportamiento en clases, en cuanto a aportes, preguntas, etc.?

R: Iba a todas las clases, no me gustaba faltar, consideraba que me iba a perder algo si lo hacía, participaba bastante, preguntaba bastante, siempre andaba buscando y preguntando al profe, era bastante busquilla.

15.- E: ¿Sientes que estás conforme con tu desempeño como estudiante en tu carrera universitaria o hay cosas acerca de ti, como estudiante, que te hubiese gustado cambiar?

R: No, quedé bastante conforme.

16.- E: ¿Qué aspectos de tu experiencia educativa, te permiten hoy en día facilitar tu trabajo?

R: Que los profes hayan sido pedagogos, porque uno rescata estrategias y didácticas, que podríamos utilizar nosotros en las didácticas. La exigencia, también considero que es bueno, porque al exigirte con las planificaciones, te estás enfrentando al ámbito laboral, que se exige lo mismo y no te estresa.

17.- E: ¿Consideras que la exigencia que tuvo la universidad fue adecuada?

R: Cuando uno toma a conciencia la responsabilidad, sí. Lo que no me gustaba, por ejemplo, era que uno ve gente que tenía que entregar un trabajo un día y esa es la exigencia, porque te están diciendo que para tal fecha tienes que cumplir y que venga otra persona con mil y una excusa, despreocupado y que tampoco se fuera tajante, porque en otras universidades, si no entregas, tienes un 1.0. Quizás, el que sean pedagogos hace que sean muy empáticos, siento que varias veces cometieron injusticias y pasaban a llevar a los que realmente cumplían. Pero a mí no me afectaba, porque yo sabía que tenía que cumplir, porque cuando se toma la responsabilidad por las manos, no le es difícil y siento que la universidad sí era exigente.

18.- E: ¿Qué aspectos de tu experiencia educativa pueden resultar útiles, hoy en día, para los estudiantes que están en la universidad?

R: Ser responsable, ir a todas las clases, ser metódico, no dejar para última hora todo, prepararse antes, cumplir en los tiempo, porque eso a la larga es lo que te lleva a resaltar. El chico que nunca cumple, va a destacar porque nunca cumple, pero si tú cumples y lo haces bien, te van a identificar porque haces las cosas bien.

19.- E: Tú comentabas que estudiabas casi todos los días ¿complementabas ese estudio?

R: Sí. Si me pedían leer tal libro, buscaba hasta la crítica del libro, ver de distintos ámbitos, sobre todo en algunas asignaturas, en otras no tanto. En psicología por ejemplo, me encantaba buscar distintas fuentes, buscar en internet, apoyarme, ver videos, relacionar.

20.- E: ¿Con qué frecuencia complementabas?

R: En algunos subsectores, en los que más me gustaban, planificación, evaluación, psicología, cultura de la organización escolar, algunas cosas de las prácticas. En sociedad, me encantaba la didáctica, aprendí mucho de la profe Vale, pero no era muy busquilla, me daban los textos y con eso me conformaba, porque nunca me gustó la historia, pero en la universidad me gustó. Yo creo que tiene que ver con la forma, porque en el colegio era muy distinto.

21.- E: ¿Qué tipo de libros utilizabas?

R: Buscaba en biblioteca o en internet, porque ahí uno puede buscar las otras ideas, otras opiniones.

22.- E: ¿Y en qué asignaturas necesitabas complementar?

R: Psicología

23.- E: En el cuestionario mencionaste que siempre solicitabas retroalimentación, ¿por qué lo hacías?

R: Porque es como que si te pasan una prueba sin retroalimentación, ¿realmente aprendes? Me fuera mal o bien. A veces me tocó, por ejemplo en práctica, que les encantaba como hacía la clase y yo le decía, no, que había un aspecto, entonces yo trataba de visualizar aquellos aspectos que no me gustaban.

24.- E: ¿Cuál era tú motivación frente al estudio?

R: Sacar la carrera, poder terminar el proceso, todo lo que uno comienza lo tiene que a la larga terminar. Sabía que no estaba jugando con muñecas, es fundamental el poder ser súper responsables en que tú formación implica que también tú lo hagas y no estamos trabajando con cosas, estamos trabajando con niños, que, que si no sales bien preparado, estás perjudicando a otros. Poder entender eso y asimilarlo, hacerlo de uno.

25.- E: ¿Tenías metas que se enfocaran en sacar a flote esos objetivos?

R: Sí, el tener un proyecto de escuela, de reforma educativa.

26.- E: ¿En qué situaciones aumentaba o disminuía la motivación frente al estudio?

R: Cuando veía cosas que a la larga eran obvias. Por ejemplo en formación humana y valórica, más que nada tiene ver con la ética, hacia allá apuntaba, que tenías que reflexionar, esas cosas eran obvias, que me las tuvieran que estar enseñando, no le encontraba sentido. Pero sabía que a la larga era un proceso y que no me hacía mal escucharlo. Pero, la verdad es que en ningún momento me desmotivé.

27.- E: Estudiar sola, ¿crees que ha afectado en tu desempeño laboral actualmente? ¿Y con tu relación con Educadoras Diferenciales?

R: No, porque siento que en la universidad igual promueven mucho el trabajo en equipo y uno lo ve, y que venga alguien y que diga tengo algo mejor, para mí es súper fácil, poder hacer algo en conjunto lo encuentro súper entretenido, me encanta, pero siento que primero se debe tener las ideas claras uno para poder compartirlas.

28.- E: Actualmente en tu vida laboral, ¿cómo es tu trabajo con tus pares de otras disciplinas?

R: Me gustaría poder hacer muchas más cosas integradas y es una de las cosas que yo estoy tratando de promover en el colegio, de que se hagan trabajos más integrados. Entonces claro, les encanta esta idea, la directora también ella ha intentado de mil maneras, pero hay profes que vienen con un sistema mucho más antiguo que son reacios a aceptar y hacer. Entonces, ahí me ha costado un poco más, tratar de convencerlas, pero ya estamos viendo alguna estrategia como para poder abordarlo.

29.- E: En el fondo, tú eres la precursora de llevar eso a cabo.

R: Sí, soy la que me ofrezco.

30.- E: En el cuestionario pusiste que estudiabas sola, pero estudiabas con el televisor encendido ¿cómo llevas eso a cabo?

R: Es que de hecho ahora, por ejemplo, me incomoda que no esté el televisor es que no sé, será que es como una compañía. Es como sentir algo extra, pero para mí no me distrae. Y tiene que ser en español lo que esté escuchando, en inglés, me llama más la atención. Pero, puedo estar escuchando y me concentro súper bien. No me gusta el silencio, me desconcentra el silencio.

31.- E: ¿No te complica entonces?

R: Lo que pasa es que cuando estoy en una junta, hay otras que se ponen a conversar y claro, puede ser que me guste más la conversación que el estudio.

32.- E: Dentro de tu carrera universitaria ¿cuál fue tu experiencia o logro más significativo?

R: La práctica final y la unidad integrada.

33.- E: ¿Por qué?

R: La unidad integrada fue una experiencia totalmente nueva. Uno viene de un colegio en donde jamás lo viste, entonces, tener el desafío de poder encontrar un tema que les guste a los niños, que puedas integrar todos los temas, que te haya salido bien y que lo hayan alabado, eso es súper gratificante. Poder decir, este sistema funciona. O en la práctica final, porque aparte me tocó una tutora que es exigente y saber de qué de ella obtuve buenas críticas, que fue a una de las tutoras que yo le pedí muchas críticas y logré a la larga ir potenciando cosas que no me habían potenciado antes, por ejemplo, la MDD, que yo no les veía sentido, pero con ella yo le vi todo el sentido del mundo, porque me la criticó, yo podría haber tenido un 7 con ella y no, con ella tuve un 5 y algo en la primera, porque realmente me la criticó como corresponde. Entonces, siento que a uno esas cosas la fortalecen y las agradece.

34.- E: ¿Y a qué atribuyes tus logros académicos?

R: A la perseverancia.

35.- E: ¿Cuáles de tus cualidades personales consideras que contribuyeron a tu desempeño académico universitario?

R: La responsabilidad, organización y proactividad. Esas yo creo. Aunque me han dicho que son pocas.

35.- E: Mencionaste que realizabas ayudantías y trabajabas. ¿Cómo organizaste tu tiempo para que no te afectara en tu desempeño académico?

R: No sé. Todos me preguntan cómo la haces. Pero para mí, siempre había tiempo. Yo creo que tiene que haber una cosa de disposición. Cuando uno quiere las cosas se pueden hacer. Porque me veían que yo podía estar muy cargada, pero me decían algo y tengo un problema, no sé decir no. Entonces, a la larga, es saber que adquiriste un compromiso y tienes que cumplirlo, independientemente de que vayas a estar un poco

más de tiempo preparando o haciendo, tienes que hacerte el tiempo. Y puede ser que a lo mejor soy como rápida en encontrar la forma más rápida de hacer las cosas. No sé, si tengo que hacer algo, no sé qué me pasa que veo...puedo estar haciendo lo mismo con otra compañera y le digo, pero no, mira, si lo haces así, así y así lo puedes hacer más rápido. Entonces, para mí, como que siempre había un tiempo, siempre había disposición a. Entonces la verdad, no era como ah...sino que siempre con buena disposición porque no sacaba nada, tampoco, con amargarme, porque me iba a ser más tedioso. Yo siempre digo: ya arriba las caras, hay que hacer las cosas y hagámoslas bien, para que la pases bien, no tienes para que estresarte.

36.- E: O sea ¿consideras que organizaste bien tus tiempos?

R: Sí. Aunque era cansador sí, pero en ningún momento como de repente como que me agobiaba, como que ya...pero no, ya, dale para adelante.

37.- E: ¿Qué actividades realizabas durante tu tiempo libre?

R: Salir a caminar, ir al cine, estar con mi pololo, que ese es otro tiempo más. Estar con mis amigas, viajar a Rengo a ver a mi familia, que no soy de acá. Hubo un tiempo que me metí al gimnasio, buscaba otras formas de poder botar más o menos el estrés, porque uno necesita esas cosas. Para mí el ir a caminar a la orilla de la playa me ayudaba mucho, como que me tranquilizaba, como que me calmaba. Además, con mi pololo no vivíamos juntos, entonces ese pololeo para mí era como un break.

38.- E: ¿Y asistías a seminarios?

R: No. Aunque participaba en algunos de la universidad. Pero de ir afuera no, porque igual en algunos había que pagar y yo tenía que trabajar para poder estudiar. Yo tenía beca, el fondo, pero tenía que trabajar para poder mantenerme, pues mis papás no podían ayudar mucho.

39.- E: Me podrías relatar cómo era una semana normal de clases, con pruebas en ella. La idea es conocer cómo te organizabas.

R: Iba a las clases, entremedio de esas clases, en las ventanas, me iba al Rubén Castro. Después, volvía a clases. Una vez que terminaba todo, me iba a mi casa y ahí empezaba ya... ¿cuál es la próxima prueba? y eso era lo primero que preparaba un poco. Después la segunda y me iba a los trabajos que tenía que hacer, las tareas del día siguiente. El día sábado y domingo preparaba los trabajos y las tareas. Y me acostaba a las once, a lo más a las doce.

40.- E: ¿Cuáles eran tus horarios de estudio?

R: Entre 7 y 8 hasta las 10 y 11.

41.- E: O sea, no trasnochabas para estudiar

R: No, es que era fatal para mi trasnochar y hasta el día de hoy. Onda si voy a un carrete, me cuesta una semana recuperarme. No soy muy carretera. Y en eso, fallan mucho los estudiantes universitarios, que se disparan mucho y ahí pierden. Siento que uno en todo tiene que tener la medida. Tienes tiempo para todo, pero no hay que abusar.

42.- E: Anteriormente mencionaste que te gustaban mucho como eran los profesores de la universidad en cuanto a su pedagogía.

R: Claro, hay algunos.

43. E: ¿Pero sientes que algunas características de los profesores, en tu época universitaria, que te agradaban o desagradaban las has replicado en tu actual labor docente?

R: Sí, hay algunas que sí.

44. E: ¿Y cómo cuáles por ejemplo?

R: ¿En cuanto a la didáctica o ser como un profe de colegio?

45.- E: Ambas.

R: En cuanto a la didáctica saco algunas estrategias de la didáctica de ciencias sociales y las aplico en ciencias naturales, o el trato con los chicos, como ser empático, la manera en que te exigen, pero también con un poco de flexibilidad, porque con los chicos igual hay que tenerla. Uno no puede llegar y decir: si no lo traje se sacó un 2. A pesar de que puede dificultar, porque uno en la universidad si no lo hiciste, deberías morir, porque tienes que ser responsable y ya no tienes 10 años. Pero, eso uno también lo rescata.

46.- E: ¿Y algo que te desagradaba y ahora te encuentras con que también lo haces?

R: No, no me desagradaba nada.

47.- E: De los profesores ¿algún modo que te desagrada o cómo hacer la clase?

R: Sí, la profesora de Educación Física, porque siempre estuvimos con la ayudante. Y la profe nos hizo una prueba totalmente distinta, más encima se enojó. Entonces esas cosas, que a la larga tú dices, esto no es de profe. Que te dieran un temario o en la clase te haya pasado algo y te venga a preguntar algo nada que ver.

Y en filosofía, que te dijeran que tienes que leer desde tal página a tal página y la profesora se empezará a volar en temas que a la larga no te aclaraban mucho las dudas o como que te retaba si alguno, a lo mejor, no había leído todo.

48.- E: Entonces ¿sientes que esas cosas no la has replicado?

R: No, espero que no. Tendrías que preguntarles a los niños.

49.- E: ¿Crees que la calidad de los elementos y aprendizajes entregados por los docentes, a lo largo de tu carrera, fueron suficientes?

R: Siento que a nosotros nos faltó un poco más en el aspecto del conocimiento científico.

Más allá de la didáctica. Siento que igual salimos bien preparados en la didáctica. Pero, en ciencias naturales, didáctica 1 y 2, para mí era currículum por competencia. O sea, era más estrategias para enseñar un currículum por competencia que didáctica de las ciencias naturales. Siento que ahí estábamos un poco más débiles.

50.- E: ¿Han afectado a tu rol como formador?

R: No, es que no he hecho muchas ciencias. Les estoy haciendo a los más chicos y no ha sido como tan difícil. Porque a la larga uno igual prepara la clase, revisa los materiales y para mí no es difícil el no entender lo que estás enseñando. Pero, creo que si me pusieran más arriba, me dificultaría un poco más. Aunque agradezco la didáctica 4, que ahí uno aprende mucho más.

51.- E: Como estudiante universitario de la carrera de Educación Básica, escuchaste o te dieron a conocer lo que significaba que un estudiante tenga el sello PUCV?

R: No, yo creo que lo saque por deducción.

52.- E: ¿Y para ti qué es?

R: Yo creo que es aquel que se adapta a lo establecido por cada establecimiento, que tiene cierta formalidad, cierto tipo de organización, como de especialidad. A la larga, sabes que entiendes un poco más en cuanto a lo que es planificación. Eso. ¿Tiene que ver?

53.- E: Claro, porque para la universidad, es aquel que es un estudiante integral, que sepa desarrollarse tanto al interior de la universidad, como al exterior, con valores y principios cristianos, actitud crítica y reflexiva y con sólidos conocimientos académicos. ¿Y tú crees que tienes ese sello?

R: Sí.

54. E: ¿Por qué?

R: El aspecto crítico, no creo que tenga que ver con la universidad, sino con una característica mía. Después los valores cristianos, si hay un aporte, pero no sé si tanto en lo cristiano, yo creo que tiene que ver más por el lado de la ética profesional, más que cristiano. Pero también, tiene que ver con la diversidad que hay en la universidad pues no todos son cristianos.

55. E: ¿De quién crees que dependió la formación de ese sello?

R: Yo creo que tiene que ver con la formación que uno trae desde chico y si encajas o no con la universidad, porque hay muchas veces que se cuestiona en ese aspecto pero tú elegiste esa universidad. Es una cosa de que a ti te ofrecen esto, si tú no encajas busca otro perfil.

56.- E: ¿Sobre qué temática crees que debimos hacerte preguntas y no la hicimos?

R: Es que apuntando a lo que ustedes pretenden, creo que fueron bastante precisas

57.- E: ¿Qué es para ti ser un estudiante destacado?

R: Tiene que ver con la proactividad, la responsabilidad, organización, perseverancia, tolerancia y la capacidad de adaptación. Ser un líder, tomar decisiones. Con eso te vas a destacar en cualquier parte.

58.- E: ¿te sorprendió que te hayamos elegido?

R: No sé qué criterios utilizaron. Yo pensé que por las notas o si tenían otro tipo de información, que las profes les hayan dado o recomendado.

59.- E: Bueno, principalmente fueron las notas y después a través de los cuestionarios fuimos seleccionando, viendo los criterios en común que tenían los ex-estudiantes. ¿Tú te sientes una estudiante destacada?

R: Sí

60. E: ¿Por qué?

R: Porque yo creo que me lo hicieron sentir, para mí era como normal, pero me hicieron sentir que sobresalía sobre el resto

61.- E: En el fondo no porque tú te dieras cuenta

R: Es que para mí era como normal.

62.- E: ¿Dentro de tu generación era común sacarse buenas notas?

R: Es que si lo miramos en notas, yo sabía que tenía mejores notas que el resto, salvo la Ignacia. Pero yo sabía que éramos las dos que resaltamos en cuanto a notas. Pero yo siento que va más allá de notas el poder ser destacado, porque uno puede tener buenas notas, pero ser piola y no destacarte.

63.- E: Claro, porque algunos pueden tener buenas notas y no ser proactivos, no buscar ayudantías.

R: Exacto. O no son busquillas, no participan a lo mejor de la clase, se quedan callados, no hablan o no sienten la necesidad de querer aprender, aprender o de hacer cosas por aprender. No, yo necesito estar en movimiento, estar buscando que hacer. Eso a la larga de destaca. El generar buenas ideas, opiniones que tiene argumentos que a lo mejor no son las mejores, pero bajo tu teniendo un argumento o dando tu propia crítica, yo creo que te hace decir, esta niña está pensando bien. Para mí eso es como importante.

64.- E: Muchas gracias por tu tiempo y disposición.

ENTREVISTA REPRESENTANTE PERFIL 3

Edad: 29

Sexo: Femenino

Año de ingreso: 2006

Año de egreso: 2010

Fecha entrevista: viernes 30 de mayo de 2014

1.- Entrevistador (E1): Según lo que nos señalaste en el cuestionario, tú estudiabas a diario. ¿Cuál era el propósito de ese estudio diario?

R: Poder cumplir con los trabajos académicos y las autoexigencias que me imponía conforme con lo que yo quería conseguir.

2. E: ¿Y cuál eran esas autoexigencias?

R: Tener buenas calificaciones, no estar a última hora haciendo todos los trabajos, sino más bien, programarme, para tener tiempo con mi familia y hacer eso diariamente. Revisar y estudiar me permitía lograr esto, y obtener los resultados obtenidos también.

3. E: ¿Te beneficiaron esas autoexigencias o más bien, esas programaciones de estudio?

R: De todas maneras, pues me permitía tener ese tiempo libre para dedicarme a mi familia, pareja, amigos, etc.

4.- E: ¿Siempre fue así tu organización de estudio en todos los años de tu carrera, o tuviste que hacer algunos ajustes en algunos momentos?

R: Bueno, al principio uno busca el método, y cuando uno lo encuentra, se queda con eso hasta el final de la carrera, y en mi caso, fue así, por lo que lo apliqué durante todos los años de mi carrera.

5.- E: ¿Puede describir el sistema que utilizaba para organizar el tiempo y establecer prioridades?

R: Sí, Lo primero era el uso de la agenda por día, con anotaciones de lo que había que hacer, el ramo, datos básicos. Posteriormente esa información la pasaba a una planilla y la ordenaba cronológicamente, qué era lo que había que hacer, ponía la clave de la asignatura y al lado dejaba un espacio para poner la calificación obtenida. Una vez que hacía esto, imprimía esa planilla y la pegaba en mi mural. De esto seleccionaba lo que era prioritario, según la fecha y lo que era prioritario. Siempre empezaba algo y lo terminaba, entonces, generalmente los trabajos más extensos los hacía el viernes, ya que me gustaba dejar el fin de semana libre para poder hacer lo que mencioné anteriormente. Dado esto, veía la lista y empezaba por lo que requería mayor tiempo y trabajo, lo más difícil, ensayos, informes, etc. En cuanto al estudio, se reforzaba a diario, con lecturas en el tren, comentarios con los compañeros, las mismas clases. En tiempos libres, en la universidad, me escapaba a la biblioteca sola, ya que no generaba dependencia de mi grupo de amigas.

6.- E: ¿Esa estrategia de establecer prioridades y anotar en la agenda, lo adquiriste o desarrollaste en la universidad o lo traías arraigado desde el colegio?

R: Lo adquirí desde el colegio. Era un método que utilizaba desde el colegio y que en la universidad, funcionó y se adecuó al contexto, Y dejaba notas al lado para ver si esa organización efectivamente funcionaba o no, sino le hacía cambios. Por lo que borraba cuando terminaba algo, en la planilla, y anotaba la nota al lado de la calificación obtenida. Siempre los trabajos los hacía con antelación, porque esa organización me permitió poder adelantar mis trabajos y actividades académicas.

7.- E: Según lo que señalaste en el cuestionario, mencionaste que complementabas tus estudios con información complementaria. ¿Cómo lo hacías?

R: Leía, realizaba un autoaprendizaje. Muchas veces fotocopie cosas que no estaban directamente relacionadas con la materia, pero yo sentía que me servían esos contenidos y esa información y que estaban complementando mi formación.

8.- E: Señaló también, que realizaba un estudio diario de tres horas. ¿Eso lo realizó siempre y para todas las asignaturas?

R: No, eso lo realicé cuando creía que la asignatura tenía mayor prioridad o que necesitaba más dedicación, a veces era por el creditaje, pese que eso no lo hacía consciente, ya que eso uno lo hace intuitivamente.

9.- E: Señalaste que organizabas tu tiempo, ya que te permitía realizar otras actividades. ¿Lograste realizar siempre esas actividades?

R: Sí, siempre. Sólo recuerdo que una vez tuve que mirar por la ventana como se comían un asado, pero más allá de eso no. Creo que eso ocurrió una vez en toda mi carrera. Porque para mí era una parte importante dedicar tiempo a otras cosas.

10.- E: En el cuestionario señalaste que tenías una premisa, la cual era que “A la universidad se viene a estudiar y no a hacer vida política, ni vida social”, ¿a qué te referías con eso?

R: Es que esa era mi premisa cuando yo ingresé. Lo que sucede, es que cuando yo estudiaba en el colegio, participé del centro de alumnos y era presidenta. Estaba muy metida en organizar cosas y en temas sociales, de muchos amigos. Y cuando ingresé a la universidad, me propuse estudiar y ese era mi foco, dije voy a ser profesional y no me meteré en temas políticos, en centro de alumnos. Y en cuanto a lo social, era porque siempre en la universidad se conoce gente, y te dicen: Mira, él o ella de otra carrera, juntémonos, etc.; eso a mí no me interesaba. Yo a la universidad iba a estudiar. Pese a que en la universidad yo generé muy buenos lazos, muy buenas amistades hasta el día de hoy, mi foco no era ese. Por lo mismo, yo no generaba interdependencia, si había que inscribir ramos optativos o generales y, mis amigas inscribían otros, si a mí no me aportaba, yo no tenía problema en inscribir una asignatura sin mis amigas, en eso era muy independiente.

11.- E: También en el cuestionario, señalaste que utilizabas esquemas, mapas

conceptuales, que subrayabas, hacías resúmenes. ¿Qué otras estrategias ocupabas aparte de estas ya mencionadas?

R: Las notas al margen, que yo creo, es muy característico, puesto que yo me demoro muchísimo en leer, sobretodo cuando es un tema técnico, porque anoto todo y voy resumiendo al margen, y ese margen enmarca todo lo que aparece. Igual puede haber algo subrayado, pero también al margen puede haber un mapa o una idea que sintetice el tema.

12.- E: ¿Y eso lo desarrollaste en la universidad o lo traías adquirido desde el colegio?

R: No, yo creo que eso lo desarrollé más en la universidad, pero no porque me hayan dicho: esto es una estrategia, sino porque fue un método que me sirvió y lo utilicé siempre. Lo de los mapas conceptuales, siempre lo apliqué, desde sexto que fue cuando aprendí a hacer mapas conceptuales.

13.- E: ¿Puedes relatarme, cómo era la rutina de una semana normal de clases y con pruebas incluidas? La idea es conocer cómo era tu organización en temas de horario, con horas de sueño, etc.

R: Bien, el horario por lo general tenía ventanas bastantes extensas, por lo menos los primeros dos años. Había clases en la mañana, me levantaba temprano, desayunaba cuando había tiempo, sino llegaba a la universidad y desayunaba allá. Si había una ventana muy larga, nos íbamos a la casa de una amiga, cocinábamos, conversábamos y volvíamos a la universidad. Cuando llegaba a la casa, sacaba todo del bolso, me iba a la ducha, comía algo, compartía con mi familia y me iba a hacer mis tareas académicas.

14. E: Entonces, su horario de estudio era en la noche, ¿verdad?

R: Sí, pero era sagrado hacer ese paso, porque en la casa, estaba toda mi familia en sus rincones, pero debíamos compartir lo que cada uno había hecho durante el día.

15.- E: ¿En qué medida crees que influyó la formación escolar en tu formación universitaria en cuanto a tu desempeño académico?

R: Sí, yo creo que influyó. Porque el colegio en el que yo estudié, era bastante exigente, y era variado, es decir, la exigencia era para todas las asignaturas iguales, incluyendo religión, por lo que yo siempre tuve ese sentido de la responsabilidad, de cumplir con todo por igual relevancia. Entonces, eso me ayudó a organizar tiempos.

16.- E: Entonces, en la universidad, ¿las asignaturas eran igual de relevantes?

R: Sí, para mí sí.

17. E: Según tus respuestas del cuestionario, tú señalaste que te sentías más competentes en asignaturas humanistas. ¿Esa afinidad la tenías desde el colegio?

R: Sí, en cuanto a las matemáticas, para mí siempre ha sido un calvario, no es lo mío. Sin embargo, alterno con ellas, y trato de mejorar. Pero no es algo que me apasione o que me dedicaría por espontánea voluntad. Entonces, cualquier cosa que tenga matemáticas, para mí es poco motivador. Incluso, gustándome mucho el arte y las manualidades, cuando hay que hacer escalas o trazo fino, a mí no me gusta, me genera cierto tedio. Entonces, cualquier cosa que tenga que ver, con la reflexión, el debate, la investigación, siempre se me han dado más fáciles.

18.- E: Entonces, ¿qué hacías en ese momento cuando te iba mal?

R: Le dedicaba más tiempo y trataba de esforzarme más. Si había alguna asignatura que había que hacer una escala, o un dibujo de precisión en la universidad, y si algún compañero le salía a la primera, yo lo tenía que hacer cinco a diez veces, lo hacía, sino pedía ayuda a un compañero avanzado o asesoría a la profesora, hasta que consideraba que quedaba aceptable. Pero sólo cuando era necesario.

19.- E: Señalaste que te gustaba estudiar primero sola y luego con tus compañeros. ¿Por qué?, ¿Siempre era así?

R: Porque eso me permitía generar diálogo, ya que si iba sin haber estudiado, indagado y no podría haber dominado el tema, no me daba ninguna autoridad para opinar, por eso siempre lo hice así. Además, era mejor tener una postura del tema y complementarla con mis compañeros de grupo, además uno podía estar errado en su postura y era mejor complementarla para enriquecer las ideas.

20.- E: Señalaste también, que te gustaba estudiar con música. ¿Por qué?, ¿Lo hacías desde el colegio?

R: Sí, lo hacía desde el colegio, pero después fue variando el tipo de música dependiendo de lo que debía hacer. Si necesitaba mayor concentración, escuchaba música clásica, si necesitaba algo más energético, la música era otra. Al final de la carrera, casi siempre escuché música clásica, ya que requería mayor concentración.

21.- E: En el fondo, podríamos decir que la música para ti fue una estrategia de estudio.

R: Sí, porque me generaba energía y concentración.

22.- E: ¿Te sentiste incompetente en alguna asignatura? ¿Y cuál?

R: Decir incompetente es como decir, no valgo. Sí, en matemática, ya que fue el primer ramo que tuve que dar examen en la universidad.

23.- E: ¿Era un tema con el profesor de la asignatura o no?

R: No, aunque igual le encuentro algo a los profes de matemática, pero es porque evoca a la profesora que no tenía afinidad, creo yo.

24.- E: ¿Entonces, el profesor influye en la motivación?

R: Sí, yo creo que sí.

25.- E: ¿Por qué crees que te sentías incompetente?

R: Por no saber específicamente lo que hay que hacer, y hacer el esfuerzo de entender y no entenderlo. Por lo que hay que recurrir a otros métodos, digamos, distintos a los que uno ocupa normalmente: solicitar ayuda a otras personas, de otras áreas, para que me explicara y en las cosas cotidianas no me cuesta ser tan lógica, pero sí en las matemáticas.

26.- E: ¿Cuál fue tu logro o experiencia académica más significativo?, ¿por qué?

R: El trabajo final, la tesis. Fue un trabajo arduo que llevé a cabo con mis compañeras, y tuve que hacerme cargo del marco teórico, el cual consideraba temas que no son parte de la malla curricular y eso requirió mucha lectura de corte científico, que me llevó a abrirme a otro campo, que me sirvió y me sirve todavía, creo que fue mi mayor logro, puesto que me ha servido de insumo en mis prácticas pedagógicas.

27.- E: ¿A qué atribuyes tus logros o fracasos académicos?

R: Yo soy súper autorreflexiva y me atribuyo todo, si me iba mal era yo y si me iba mal también era yo. Si me iba mal, era pucha, por qué no fui a estudiar donde no sé quién, por qué no pedí ayuda, por qué no me dediqué más, etc.

28.- E: ¿Cuáles son tus cualidades personales académicas que contribuyeron a tus logros académicos?

R: Soy ordenada, responsable, autocrítica y autoexigente.

29. E: De todas, ¿cuál te identifica o te caracteriza más?

R: El orden.

30. E: ¿Cómo era tu comportamiento en clases, en cuanto a tus participaciones,

aportes, consultas?

R: Yo siempre estaba participando, opinaba; a no ser que mi estado de ánimo estuviera más introvertido o porque era mucho y siempre era yo, siempre opinaba más que el resto de mis compañeros.

31. E: Te resultaba fácil entonces realizar intervenciones en clases.

R: Sí, pero siempre mis intervenciones partían con “no es por ver el lado negativo pero... no es por echar abajo la idea pero...” Siempre buscaba el lado B de las cosas, o resquicios que nadie rescataba de lo que se estaba hablando.

32. E: ¿Estás conforme con tu desempeño como estudiante universitario de esa época?

R: Sí

33. E: ¿No hay nada que te hubiese gustado cambiar?

R: No, porque a pesar de que mi foco no era lo social, me podía adaptar rápidamente a distintos grupos de trabajo, podía de alguna manera cumplir con las expectativas que yo tenía de mi misma, genere buenas relaciones con mis compañeros... No, no cambiaría nada, porque me ayudó a ser una buena profesional.

34. E: ¿Qué aspectos de tu experiencia educativa en tu época universitaria podrían resultar útiles hoy para un estudiante de la carrera?

R: El método del orden, completamente. El anotar, el preguntar, mirar la agenda y compararla con la de otro para complementar, como también el uso de un cartelito que diga “Ánimo, tú puedes”, usar la automotivación, en definitiva eso.

35. E: En el cuestionario señalaste que no trabajabas durante el periodo universitario, sí en los veranos, sin embargo, realizabas ayudantías.

R: Sí.

36.- E: Esas ayudantías, ¿favorecieron su formación?

R: Sí, te hace ver desde otra perspectiva el trabajo, el trabajo ya como profesor, te hace sentir más como profesional y refuerza también la autoestima, el hecho de que te escojan como ayudante, porque no lo cumple cualquiera, sino que te escogen y eso le da un rol más relevante.

37.- E: También mencionaste que solicitabas ocasionalmente retroalimentaciones. Estas retroalimentaciones ¿Las hacías cuando con la evaluación quedabas disconforme o lo hacías siempre que veías que los resultados no eran los esperados?

R: Es que la retroalimentación nunca iba en función de la calificación. La retroalimentación o la complementariedad de lo que yo había escrito tenían que ver con ampliar más sobre el tema, con conocer la visión del profesor y en cómo lo que yo pensaba o lo que yo sabía se podía adecuar o relacionar con lo que el profesor esperaba. La calificación siempre fue una medida para mí, porque nunca trabajé en función de, no trabajaba para sacarme un siete. Ahora yo era realista, sabía qué podía esperar de cada asignatura, pero trataba de obtener un buen resultado con el que yo quedara satisfecha, sin importar la calificación. Yo sabía que si trabajaba con motivación, orden y dedicación, el resultado iba a ser el que yo quería, pero no trabajaba para eso, era por mi conformidad, porque yo sabía que si cumplía con eso en el futuro iba a ser un buen profesional mañana.

38.- E: Y retomando eso, ¿Cuál era la motivación entonces frente a ese estudio?

R: Ser un buen profesional, y si se puede el mejor, pero es muy subjetivo, porque tiene que ver con la metodología, el contexto, el desempeño. Pero siempre, destacar por cosas positivas, ser buena.

39.- E: ¿Y te planteabas metas que te llevaran a eso?

R: Sí, pero mi primera gran meta fue entrar a la universidad y no cualquier universidad a esta, porque me acomodaba el hecho de haber estudiado en un colegio y liceo católico, y me quedé con esta universidad. Entonces, miré el puntaje que necesitaba, y me puse una meta porque por eso debía trabajar, esto yo necesito, con esto entraré tranquila a la carrera, tendré los beneficios que necesito y voy a trabajar por ello, y lo logré. Y de ahí en adelante, fueron surgiendo metas a corto plazo.

40.- E: ¿Y en qué situaciones aumentaba o disminuía la motivación frente al estudio?

R: Sí pero, generalmente cuando no me sentía competente y me costaban un poco las cosas, ahí disminuía mi motivación, pero no en el sentido de decir; “me doy, no sirvo para esto”, sino que habían algunos periodos en los que era más introvertida, más reflexiva, me apartaba un poco, organizaba mis ideas, subirme el ánimo, porque nunca me ha gustado dar lástima, y seguía. Pero eran períodos de acomodación que duraban de un día, una tarde, y luego retomaba las cosas., donde a partir del fracaso o la frustración salir adelante.

41.- E: Actualmente en su vida laboral ¿Cómo es el trabajo con tus pares de otra disciplina?

R: En el trabajo en el que estoy actualmente, no hay mucha interacción con personas de otra disciplina, porque se otorgan los cursos de acuerdo a las especialidades de cada uno, y en este minuto estoy haciendo clases de lenguaje, jefatura de sexto básico en el cual realizo lenguaje, historia y ciencias sociales, pero con la profesora que trabaja en paralelo, con ella trabajamos más articuladamente, y con un profesor de historia que es con el único que yo trabajaría de otra disciplina, y súper bien, no tenemos problemas, articulamos rápidamente, tratamos de trabajar en un nivel parejo, a medida de lo que se puede porque los niveles de aprendizajes son distintos y con otros profesores, les pregunto cómo está el curso, en qué trabajan, algún concepto para reforzar y eso es trabajado en la medida que se puede en mis clases, en ciencias por lo general.

Tratar de que siempre haya una conexión en lo que están aprendiendo.

42.- E: ¿Y con los profesores de Educación diferencial?

R: El trabajo con ella, en realidad es que viene y me asiste en la clase de lenguaje, no hay un trabajo más significativo, porque nunca me pregunta por la planificación ni por actividades, entonces, ella viene entra a la sala y se va. No hay un aporte real, ahora también está en contra la carga horaria en donde coincidan los horarios.

43.- E: ¿Y en esas interacciones de socializar las adquiriste en la escuela, o la universidad la potenció?, ¿A qué lo atribuyes?

R: Sí, yo creo que aportó, pero porque da la posibilidad de que uno conozca a otras personas, da la posibilidad de que uno se relacione con otro tipo de personas, que no necesariamente son iguales a las que uno tiene en su círculo social habitual o familiar. E mi caso, yo era la primera persona que entraba a la universidad, y entonces todo lo que yo hiciera en la universidad era nuevo para mi familia, la forma de mi comportamiento, las interacciones, los amigos, todo era nuevo.

44.- E: ¿Sientes que las características que te desagradaban o desagradaban de algún profesor en tu época universitaria, las has replicado?, ¿Hablando metodológicamente o conceptualmente hablando?

R: Nunca lo he pensado, no vuelvo tan fino a la época de la universidad. Es que en realidad de la universidad y me quedé con lo bueno, con las interacciones buenas, con las relaciones positivas con los profesores, por mis amigas y que me fue bien, pero nunca me había detenido en eso.

45.- E: ¿Crees que la calidad de los entornos y los docentes a lo largo de toda la carrera fueron suficientes?

R: Sí, si yo creo que sí, porque siempre está la opción de uno en profundizar si quiere, pero era adecuado, porque nunca se cerró una puerta de una oficina, siempre hubo una

buena recepción por parte de los profesores en entregar un material de apoyo. Cuando había un interés, había un refuerzo.

46.- E: ¿Y ahora como exestudiante de la carrera de educación básica, alguna vez le dieron a conocer lo que era ser un estudiante con el sello PUCV o el perfil de egreso de la carrera de pedagogía?

R: Sí, muchas veces durante la carrera se trabajó en base a lo que era el perfil y en lo que se esperaba en relación al profesional egresado a partir de primer año, pero si me preguntan francamente no lo recuerdo.

47.- E: Que un estudiante posea el sello PUCV, es porque es un estudiante integral para enfrentar y desarrollarse tanto al interior de la institución como en la sociedad. Con valores y principios cristianos y con una sólida formación académica y actitud crítica y reflexiva. ¿Crees que estás dentro de ese perfil o que posees dicho sello? ¿Por qué?

R: Sí, porque por la actitud crítica reflexiva, con valores cristianos. Si.

48.- E: También señalaste en el cuestionario que la universidad no te entregó las herramientas necesarias para ser académicamente destacada

R: No, porque me las inventé yo, yo me fijé en las metas, me iba adecuando en definitiva en lo que se requería.

49. E: Entonces, no hay una potencialidad por parte de la universidad, en decir este es un estudiante destacado, lo vamos a potenciar.

R: No, no, no, yo creo que si alguien vio eso en mí, fue la profesora que me escogió como ayudante, o el que me dio una biografía para que leyera, pero más de eso, no.

50. E: Desde que egresaste de la carrera, ¿Has tenido estudios continuos?

R: Sí, terminé este año mi magister en gestión pedagógica y curricular y que lo hice en el año 2012, pero en el 2011 estudié inglés.

51.- E: Como sabes, en una primera instancia se te solicitó realizar un cuestionario, ya que fuiste seleccionado de entre un grupo de 58 estudiantes, debido a que posees características de un estudiante destacado. ¿Esto te sorprendió?

R: No, no me sorprendió.

52.- E: ¿Te sientes estudiante destacada?

R: Sí, Si, porque hay cosas que yo tengo súper claras, y desde que ingresé a la carrera entré número siete, y meta personal y súper secreta era terminar dentro de los cinco primeros de la carrera, y nunca quise sobrepasar a nadie, mi vara era yo misma, y lo logré.

53.- E: Para finalizar. ¿Sobre qué temáticas crees que debimos haberte preguntado, o esperabas que te preguntásemos?

R: No, yo creo que es completo, en relación al tema. Es que cuando uno termina la universidad uno ve las cosas desde otro prisma, ya no es la misma mirada, no es lo mismo y cuando uno mira atrás, qué fue lo que le sirvió, qué es lo que no, qué orientaciones quiere seguir, en cuanto a paradigma, en cuanto ideas, metodologías, estrategias, etc., uno va inventando sus propias cosas, y entonces, la universidad es la base de la construcción profesional, el resto lo hace uno.

E: Bueno. Muchas gracias por tu tiempo y disposición.

ENTREVISTA REPRESENTANTE PERFIL 4

Edad: 27

Sexo: Masculino

Año de ingreso: 2005

Año de egreso: 2009

Fecha entrevista: jueves 29 de mayo de 2014

1. Entrevistador (E1): Según lo que nos señalaste en el cuestionario, tú estudiabas a diario. ¿Cuál era el propósito de este estudio diario?

R: Principalmente tener buenos resultados. Pero debo explicar a lo que me referí con estudio diario, porque como estoy estudiando otra carrera, el estudio se entiende distinto acá a cómo se veía en la carrera de Educación Básica, en el sentido en que estudiar significaba más estar presente en muchos aspectos que uno analizaba a medida que avanzaba. Es decir, era necesario estar en clases, preparar material, estar en prácticas muy largas y permanentes, por lo que requería estar en constante trabajo académico, en todo momento se estaba planificando distintas cosas para distintas asignaturas, y en las prácticas llevándolo a cabo. Por lo que a eso me refería principalmente con estudio diario, ya que no me refería a estudio conceptual, o investigar información para algún concepto. Si no, que en el ámbito que señalé, durante los cinco años de la carrera, mi vida giró en torno a la universidad, por eso es que digo estudio diario, porque muchas cosas quedaron aparte.

2. E: ¿Crees que ese estudio diario, al requerir una organización, te benefició en cómo distribuir ese tiempo? ¿Por qué?

R: Creo que sí, porque en el fondo igual se lograban buenos resultados en cuanto a calificaciones, o en los comentarios de los trabajos, aunque por tiempo, esa organización, no se alcanzaba a completar. Pese a que no siempre tuve una excelente nota, personalmente, tengo una desventaja o virtud, dependiendo de cómo se mire, ya que soy demasiado minucioso. Entonces, por ejemplo, cuando se me daba una actividad o trabajo a realizar, me dedicaba mucho a los detalles, lo que implicaba que no alcanzaba a

finalizar en los tiempos estipulados, pero sí tenía el respaldo de haber trabajado con más exigencia de lo que me habían solicitado, por lo que los profesores accedían a evaluarlo igual, siendo que no estaba terminado. Me acuerdo una vez, que me pidieron realizar una carpeta de origami, el cuál debía tener procedimientos con imágenes y haciéndolo también, en concreto, de 10 que requerían, yo alcancé a hacer 6, porque me dediqué a la presentación, al formato, a los detalles, que quizá no me pedían, pero que yo sí me dedicaba, por lo que valoraban igual mi trabajo como si hubiese estado terminado.

3.- E: ¿Eso te ocurrió en todas las asignaturas o en alguna en particular?

R: En general. Porque siempre me dediqué a entregar más detalles de lo que se pedían.

4.- E: ¿En toda tu carrera fue igual o en algunos años eso se intensificó o disminuyó?

R: Sí, pero quizás al principio y al final no era tan intenso. Al principio requerí de adaptación, pues como yo era de Quintero, los tiempos para mí no eran los mismos, mi disponibilidad de tiempo no era la misma que para los demás, el estar viajando era un factor importante para mí, porque tuve que adaptarme a otros factores, que eran detalles, pero requerían tiempo. Al final del proceso, la exigencia fue mayor, las prácticas eran demasiado extensas también, y los tiempos eran muy distantes, en cuanto a mi lugar de práctica y mi lugar de estudio, mi casa, etc... Por ejemplo, una vez me tocó práctica en Villa Alemana y yo vivía en Quintero, en donde llegaba justo al lugar de práctica y por locomoción, no podía llegar antes. Entonces, eso significaba cuatro horas menos para dedicarme al estudio o a actividades académicas que debía realizar, por lo que los tiempos no alcanzaban, sin embargo, eso no se vio reflejado en los resultados.

5.- E: En cuanto a lo que me dijiste, en que dedicabas mayor tiempo y te dedicabas más de lo que te exigían. ¿Eso lo adquiriste desde el colegio o afloró en la universidad?

R: No, siempre he sido así

6.- E: En el cuestionario, señalaste que te gustaba estudiar con una semana de antelación para las evaluaciones. ¿En qué te benefició?, ¿Por qué lo realizabas así y no de otra manera?

R: Principalmente, por organización. Quizás esto no se reflejaba siempre, pero la idea no era estar haciendo cosas a última hora o en el último minuto, pues, la carrera exigía, especialmente en período de práctica, que fueron siete semestres, de los nueve que tuvimos, estar en constante reinención de lo que uno hacía. Constantemente uno se va adaptando, por lo que no podía dejar todo para última hora, como era el estudio para una prueba, porque sabía que no iba a estar el tiempo para hacerlo, por lo que necesitaba organizarme desde antes. Y, por último, si me sobraba tiempo, podía estudiarlo aún más, pero debía asegurarme con tiempo de antelación.

7.- E: ¿Crees que lograste distribuir tu tiempo de estudio adecuadamente para realizar actividades académicas o extraacadémicas que fueran de tu interés?

R: Creo que sí, pero quizá en el proceso inicial y final no tanto, pero durante, creo que sí.

8.- E: ¿Entonces, tu sistema fue el adecuado o piensas que en algún momento esa organización falló?

R: Al final, pero por la exigencia y el poco tiempo que tenía para dedicarme, porque uno está en la cuenta regresiva de la carrera y se empieza a distribuir la tensión a distintos factores que tienen que ver con lo académico.

9.- E: Dijiste que necesitabas mayor tiempo de dedicación y que la carrera lo exigía. ¿Cómo lo hacías con otras actividades extraacadémicas?

R: Sinceramente, eso no se llevó mucho a cabo, ya que en el período universitario me dediqué única y exclusivamente a los estudios, no hubo tiempo durante el año en realizar otras actividades, en el verano eso es distinto. Durante los diez meses, era solo estudio y universidad.

10.- E: ¿Hubieses cambiado o reestructurado la organización que tenías en ese tiempo universitario o hubieses realizado lo mismo?

R: Bueno, uno siempre se está cuestionando lo que hace, y generalmente, yo cuestiono todo lo que hago. Pero si pudiese volver el tiempo atrás, hubiese sido distinto, porque muchas cosas de las que me autoexigí, no fue necesario.

11.- E: Retomando. ¿Culpas eso directamente a ti o crees que la exigencia de la carrera influyó en ello?

R: Depende de cómo lo mire. Como un tema crítico, cuando yo hablo de exigencia de la carrera, me refiero a tiempo, no a una exigencia conceptual o académica como debiese ser. Porque cuando yo terminé la carrera, no terminé satisfecho con la exigencia que supuestamente había en la carrera.

12.- E: Tú hablas de una exigencia en cuanto a tiempo... No la exigencia disciplinar ¿entonces?

R: Pues creo que muchos de los trabajos que se solicitaron no eran necesarios.

13.- E: ¿Te hubiese gustado más exigencia en lo conceptual, por ejemplo?

R: Claro, o no necesariamente contenido, sino en el ámbito profesional. Creo que muchas actividades no fueron orientadas a lo que debiese haber sido. Frecuentemente realizamos actividades que en otras asignaturas ya se habían hecho y nunca hubo una retroalimentación, por ejemplo; o nunca hubo un período en que uno aprendiera realmente algo nuevo, sino que eran actividades de relleno, por decirlo de alguna manera. Planificamos muchas cosas, pero siempre estaba buena igual. Las evaluaciones no fueron exigentes tampoco, pues iban enfocadas a evaluar algo disfrazado, algo poco significativo y representativo que a la calidad, sin embargo, todos tenían buenas calificaciones, el que le iba mal, era porque no realizaban el trabajo.

14.- E: Eso se veía en ramos prácticos. Pero en las asignaturas de conocimiento

disciplinar, ¿Cómo encuentras que era la exigencia tanto de tu parte como de la asignatura, del docente?

R: No cambia mucho mi opinión. Creo que fueron muy pocos los que realmente exigían, quizás uno.

15.- E: ¿Por qué crees que fue así?

R: Porque no se entregaron muchos libros y lecturas, un texto no superaba las quince páginas, porque se decía que era la carrera de Educación Básica, por lo que a lo más leíamos cinco páginas, aún existía la posibilidad de que si no se leía, de igual manera el resultado podría ser óptimo. Eso siempre lo cuestioné, que no se requería un esfuerzo cognitivo mayor, uno podría deducir ciertas cosas. Uno desarrolla el tener opinión, personalidad, que yo no tenía, y agradezco, porque me ha servido. Pero principalmente, el conocimiento no se desarrollaba, hay cosas que no aprendí nunca en la carrera y eso no se notó ni en clases, ni en calificaciones. Porque había otras opciones que a uno le fuera bien igual. Y supuestamente, yo salí preparado para muchas cosas y yo no me siento preparado en varias cosas.

16.- E: Según lo que señalaste en el cuestionario, tú optaste por esta carrera por el hecho de ser de carácter integral. ¿Crees que fue así?

R: En concreto, si se logró, no. Creo que la carrera abarca menos ahora, o se especializa y se parcelan los contenidos. En cambio, cuando yo estudiaba, supuestamente se abarcaba todo, y eso no fue así. Hay cosas que supuestamente las sé, porque egresé de la carrera, pero realmente no las sé. Por lo que en concreto, lo integral, no se logra. Pero yo opté a la carrera por eso, porque abarca otros conocimientos disciplinares que no quería dejar de lado. Lo que rescato actualmente son los ramos de mención, de lo que yo viví por lo menos.

17.- E: Revisando el cuestionario, tú dijiste que no participaste en instancias de apoyo a tus estudios. ¿Por qué no participaste de dichas instancias?

R: Porque no existían en la carrera. No era que yo no quería participar de esas instancias, sino que la carrera no las entregaba. Por ejemplo, cuando yo estudiaba, no había ayudantía para alumnos, el ayudante era para el profesor, para corregir pruebas, ayudarle directamente al profesor, pero no a los estudiantes. No existían clases de apoyo, o donde uno pudiese pedir orientación sobre algo.

18.- E: Y en general, instancias de apoyo externas, ¿tenías?

R: No, de hecho, ya por tiempo, no alcanzaba.

19.- E: ¿Podrías relatarme una rutina de una semana normal de clases y además, con pruebas en ellas? Quiero conocer cómo organizabas tus tiempos, en términos de estudios, horas para dormir.

R: Lo primero que se me ocurre, es la semana que estuve en práctica en Villa Alemana. Ese semestre fue el peor de todos. Fue como en cuarto año de mi carrera, en una práctica de integración, en donde teníamos que hacer clases tres días a la semana; y esos tres días a la semana, que eran martes, miércoles y jueves, requería mucho tiempo para planificar las clases, porque había que hacerla y ya la semana la partía preocupado de eso. Y en ese semestre, va a sonar exagerado tal vez, pero perdía la noción del tiempo en ciertas ocasiones. Además estábamos con ramos de mención y dichos ramos eran los de mayor exigencia, por lo que requería de mayor estudio, además, no era lo mismo a lo que estábamos habituados, acá se notaba la falta de estudio, por lo que requerí mayor organización del tiempo y yo en ese momento, perdí esa organización, ya que trasnoché muchas veces y dormía porque me quedaba dormido, no porque quisiera dormir realmente, porque los períodos normales para dormir, de ocho horas diarias, no existían. Y mi intención no era dormir tampoco, porque sabía que si me dormía no me iba a alcanzar el tiempo; ya que al otro día, debía levantarme a las cinco de la mañana, tomar locomoción como a las seis, llegar a práctica a las ocho, estar toda la mañana en el colegio, hasta la una y después de la una entrar a clases a Valparaíso a las 2, y por tiempo ya no alcanzaba, ya que las distancias eran considerables y no se fijaban en la distancia de donde uno vivía y los centro de práctica que asignaban, de hecho, el almuerzo era arriba de una micro, caminando; y esto era generalizado. En lo personal,

mis períodos de sueño no eran en mi casa, sino en el micro, en el metro, etc.

20.- E: ¿Y esa rutina afectó tu núcleo familiar?

R: Gracias a Dios, no. Porque recibía el apoyo de mi familia, me despertaban cuando me quedaba dormido, por ejemplo. Siempre fui apoyado, no se prestó para problemas para nada.

21. E: ¿En qué medida sientes que tu formación escolar influyó en tu desempeño universitario?

R: Influyó desde que rendí la PSU. Pese a que mi colegio es uno de los mejores de Quintero, no tiene los resultados que debiese tener. Por lo que llegué descendido, quizás; pero en la carrera no se notó. Ese es un detalle importante, porque si hubiese estado en la carrera que estoy estudiando ahora, hubiese reprobado muchos ramos. Quizá puedo ser muy autoexigente, pero no encuentro que haya sido una gran formación tampoco.

22.- E: Entonces, sí te favoreció la formación de la universidad, ¿porque venías con otra perspectiva a estudiar esa otra carrera?

R: De hecho sí. El mismo instituto es algo común, pero aun así, las clases son muy distintas. Creo que no hay parámetros de comparación. Lo difícil que fue en mención, acá lo dan todos por hecho que uno sabe, allá no se estudia, es obvio que lo sabes. La situación es muy distinta, pero obviamente, si favoreció, No es que diga que todo fue pésimo tampoco, sino que hubiese esperado que fuese distinto, en que durante todo el proceso, especialmente al final, uno se pone mucho más crítico sabiendo de que, ya como terminé, si faltan tantas cosas por hacer, uno empieza a cuestionarse, por qué tanto tiempo se perdió haciendo esto, lo otro, que se podría haber aprovechado de otra forma. De que si favoreció, sí favoreció, pero como puse en el cuestionario, me preguntaron qué sería lo principal que podría destacar del proceso, como algo positivo que me había entregado la universidad, yo puse oportunidades, más que algo en concreto. Oportunidades principalmente personales, porque lo que yo más valoro en el

fondo fue a partir de todo lo he contado y muchas cosas más, es que se ha desarrollado la personalidad, yo no tenía personalidad de profesor. Yo entré a la carrera con todo el mundo diciéndome que no estudiara eso, que yo no iba a servir para eso, porque no coincidía, yo no tengo el carácter, ni la personalidad, ni nada por el estilo.

23.- E: ¿No lo tienes o no lo tenías?

R: No lo tenía, pero lo desarrollé durante la universidad. Pero principalmente, ya es trabajando, porque ahí uno obviamente empieza a ver en concreto como va funcionando todo.

24. E: ¿Por qué decidiste estudiar esta carrera si todos te decían que no lo hicieras?

R: Porque yo sí quería estudiar pedagogía, o sea fue desde siempre, siempre quise estudiar eso. Nunca existió otra opción, entonces no había discusión en cuanto a eso.

25.- E: Según lo que planteaste en el cuestionario y anteriormente, dijiste que te sentías más competente en asignaturas científicas, ¿cuál era la razón de ello?, ¿siempre fue así desde el colegio?

R: Sí, en general. De hecho en el colegio en el que estaba, ya en tercero y cuarto medio nos hacían elegir la especialidad, era área científica o humanista, y yo siempre estuve en el área científica, no era tanto por lo humanista, no era porque me fuera mal o no me gustara, sino que me atraía más el lado científico de lo que se pudiera estudiar.

26. E: En el fondo te sentías más competente, sin embargo, no te sentías incompetente en las otras áreas

R: Claro, a excepción de detalles, que por ahí puse, educación física o temas por el estilo.

27.- E: ¿Sentías que en alguna asignatura no eras competente?

R: En educación física puede ser. Quizás es algo de interés también, nunca me ha

interesado mayormente algo del deporte, ningún deporte. Lo otro es educación artística también. Ahí, estando en la universidad, en primero, se exigía hacer dinámicas, cantar o dirigir el himno o detalles así, que yo no, no me voy a prestar como para eso, no porque lo encuentre ridículo ni nada por estilo, sino porque mi personalidad no daba para eso. Aunque actualmente en el colegio he hecho millones de cosas, que nunca en la vida hubiese pensado que iba a hacer. Pero, en ese entonces, para mí fue complicado. O de aprender a bailar cueca, para mí tampoco. Hasta una vez me hicieron bailar como niña, porque era necesario que uno les enseñara a las niñas, yo creo que hasta daba lástima.

28.- E: Y eso solo en esa asignatura, pero ya hablando de asignaturas humanistas, ¿tuviste alguna dificultad?

R: Recuerdo que en psicología, en primer año, que fue más por adaptación, no me fue bien. Me acuerdo que fue el primer rojo que tuve en la vida, por decirlo de alguna manera, fue un 2,0. Pero fue en la primera prueba que tuvimos en psicología. O sea, después eso igual se fue revirtiendo en el tiempo. Pero en ese entonces fue un problema, pero principalmente era porque yo como que estaba adaptándome a la situación recién y nunca había tenido una prueba de psicología tampoco. Nunca tomé esa área tampoco.

29.- E: Y en el colegio ¿tuviste alguna asignatura relacionada con psicología?

R: Sí, pero muy poco y no iba relacionado a lo que estaban viendo acá.

30.- E: Ahora, ¿cuál fue tu experiencia o logro académico más significativo?

R: No recuerdo algo en específico, que haya sido un antes o después, o algo por el estilo. Pero sí podría rescatar lo de mención. Al menos para mí, los ramos de ciencia fueron algo impresionante. Quizás si lo veo desde ahora, era algo como muy normal. Pero yo no estaba acostumbrado a esa dinámica de clase. O sea, el hecho de estar en un laboratorio, estar trabajando con un microscopio, profesionales, porque no era como cualquier cosa, era algo que yo no estaba acostumbrado. Ya fue como éxtasis la situación, de ver por el microscopio un protozoo, puede sonar como muy tonto, pero eso fue como insuperable, lograr ver eso y que fuera un ser vivo que se mueve y verlo en vivo y en directo. Las

clases de mención de ciencias y matemáticas fueron muy importantes, yo iba con mucho agrado y siempre por aprender, porque en esos ramos uno sí iba a aprender y era mucha la información que se daba y uno no lograba, en el fondo, dimensionar tanto, porque era mucho.

31.- E: ¿Y tuviste logros en esa asignatura?

R: Sí, o sea ¿logro concretos en notas?

32.- E: Lo que tú entiendas como logro.

R: Yo lo veo como logro personal. Para mí era importante estar ahí. Nunca lo vi como pérdida de tiempo, no sé, algunas veces cuando ya estábamos en período de tesis y con el último ramo de mención se prestó para un mal entendido en el grupo de tesis, por ejemplo, éramos seis personas en el grupo y de las seis personas éramos dos de mención de matemática y ciencias, y las otras cuatro personas era de la otra mención y una vez la reunión coincidía con que teníamos clases de ciencias y yo decidí ir a clases y no a la tesis, porque para mí era más importante la clase de ciencias, yo no me la iba a perder por nada del mundo. Para mí yo siempre lograba algo importante, algo nuevo, yo siempre aprendía mucho. Por el área más conceptual me fui en ese entonces, era más importante eso, inclusive que lo de la tesis, porque lo de la tesis podía ser más tarde, no era necesario que fuera en ese horario.

33. E: Y al revés, ¿tuviste fracasos académicos?

R: O sea, lo que mencioné antes, de los ramos mientras estuve acá. Eso de hacer dinámicas de niños o de cantar. Más que nada salvaba tocando la flauta, lo que más podía hacer y me gustaba también, porque desde el colegio tocaba flauta. Nunca aprendí a tocar guitarra tampoco. De hecho me inscribí en el curso de guitarra que era solamente de instrumentos musicales y ahí fue un fracaso, porque no aprendí a tocar guitarra, y fue por tiempo también, porque practicaba en clases no más. Como daban la oportunidad, en la prueba final, de uno elegir el instrumento, yo elegí la flauta y al final aprobé con un siete igual. Pero fue un fracaso en el sentido que no aprendí a tocar guitarra. Eran diez

canciones más o menos que uno tenía que aprender con el instrumento que quisiera y en la prueba final había que elegir tres canciones y yo elegí la primera para guitarra y las otras dos las hice en flauta, y me saqué el siete, pero era la más fácil, todo lo otro, no logré evolucionar.

34.- E: Y si esa asignatura la extrapolas a otras asignaturas más importantes en tu formación, ¿sientes que tuviste fracasos?

R: Así como fracasos importantes, creo que no. No recuerdo.

35.- E: ¿Qué son para ti fracasos importantes y menos importantes?

R: Es que depende de la exigencia, o sea, para mí, fracasar en una clase, porque no la encontraron divertida no es importante, pero distinto era que me fuera mal en la prueba de mención, ahí si encuentro que hubiese sido un fracaso, porque yo me dediqué a eso. Pero en un principio las notas no superaban el 5,5. Las notas eran distintas y eso también tuve que ir aprendiendo. Acá, estando en Sausalito, por ejemplo, era súper fácil sacarse el 7,0 o sea yo jamás me sentí competente o algo por el estilo, estando acá. Así como desde afuera, después empecé a evaluar que sí y que no, en qué más podría mejorar o algo así. Para mí fue como seguir en el colegio. Estar en la universidad, durante todo el proceso en Sausalito fue estar en el colegio. O sea, al que le iba mal era porque no hacía los trabajos o porque no iba a clases o porque entregó el trabajo tarde, no sé, pero, si alguien trabajaba como correspondía, por lo mínimo, le iba bien igual. Entonces no veía que el siete era como sinónimo de que era muy competente o sabía mucho, porque yo muchas veces sabía que había cosas que yo no manejaba y no se reflejaban en la nota. En cambio, en la mención era distinto, porque en la mención, sí, uno podía dar lo máximo, dada las condiciones, pero la nota no superaba en 5.5. Y en el fondo, en general, el curso funcionaba así también.

36. E: En un principio la nota era 5,5, pero después ¿esa nota se elevó?

R: Yo recuerdo, tendría que revisarlo, que el promedio quedó como en un 5,8, por ahí. Porque las notas eran esas.

37.- E: ¿Y qué hacías para cambiar esa situación?

R: Estudiar más. En esos ramos yo no tenía ningún problema en dedicarme más, en ninguno en realidad, pero en esos disfrutaba estar aprendiendo. Obviamente era fome recibir un cinco y algo, siendo que uno sea había esforzado, y aún más, criticado la formación, porque era un ramo de mención y supuestamente tenías una base antes, una base que no existía, entonces uno más cuestionaba todo lo que pasaba, porque ¿cómo llegué ahí?. Cuando yo tuve la oportunidad de dar la prueba inicia, era la segunda vez que se hacía y que era voluntaria, obviamente, y ya estábamos terminando el proceso y yo simplemente vine a dar la prueba inicia para demostrar que no sabía nada, esa fue mi intención. No en el fondo responder mal, sino en el fondo, vivir la experiencia de qué sabía y qué no. Yo no estudié para esa prueba, yo simplemente vine y dije: con lo que me entregó la universidad yo voy a responderla. Simplemente dije ya, que es lo que sé y lo que no sé. Acá en la universidad se eligió que mención uno daba y fue justamente la de matemática y yo fui a dar la prueba, que en el fondo era dar la PSU, porque era exactamente lo mismo que la PSU y los resultados fueron los mismos que la PSU, en el sentido que si lo tradujo como a puntaje, no había un avance, un retroceso, de hecho sí había un poco de retroceso yo creo, porque había muchos conceptos que nunca los vimos acá y que yo me quedé con lo de cuarto medio y nunca más hablé de eso y me lo preguntaron ahí. Yo recuerdo que si eran 70 preguntas, yo respondí 35 y dije lo otro no lo voy a responder, porque no lo sé, ni siquiera como yo creo que podría ser. Esa fue mi actitud, porque yo sabía que no iba a tener ninguna consecuencia, ni nada por el estilo. Y de hecho quería saber realmente lo que sabía, no como estar diciendo esta voy a marcarla por si acaso, en una de esas está buena. No. Si no la sabía, no la respondía. Recuerdo que respondí la mitad, simplemente. Recuerdo que después recibí los resultados, al semestre siguiente y ahí fue crítico, porque salió que fui muy bien evaluado. De hecho, en una sección, decía que pertenecía al 5% mejor evaluado del país y yo dije: esto no puede ser, porque ¿cómo, con la mitad de la prueba, yo voy a estar dentro del 5% mejor del país? y dije, esto es insólito. Ahí yo ya estaba fuera del proceso. Esto vino a evidenciar que todo lo que yo pensaba, era verdad. Este proceso no sirvió de nada. Hubiera sido otro, diría, “soy el mejor”, pero yo me sentía peor todavía, porque ¿cómo, con lo poco que respondí voy a tener ese resultado? y de hecho en la parte de redacción,

por ejemplo, yo creo que algo pasó en esa evaluación, porque era todo al revés de lo que yo pensaba. No sé, por ejemplo a mí siempre me fue bien y de hecho me gustaba la ortografía, y eso se debe a que la profesora de lenguaje que tuve en educación básica, era muy buena. A mí me encantaba aprenderla y la aplicaba, no tenía problemas en cuanto a eso. Pero sí en la prueba Inicia, en la parte de hacer lo del ensayo, reflejaba que yo no tenía una excelente ortografía. No recuerdo las categorías que había, pero, si fuera destacado o competente, yo salí como competente. Y en la parte que yo pensaba que me iba a ir mal, por ejemplo, en escribir una tesis, ahí salí destacado. Nunca entendí los resultados y me llevaron a cuestionar, aún más, todo el proceso que había tenido. Fue como contradictorio.

38.- E: ¿Cuáles de tus cualidades personales crees que contribuyeron a tu desempeño académico en la universidad?

R: Yo creo que la debilidad que planteé delante, se puede ver como a favor, en el fondo, porque si hubiesen estado otros profesores, quizás me hubiese ido peor. Muchas situaciones se aceptaron según las condiciones, como a sabiendas de que yo sí me había dedicado al trabajo, de que sí se demostraba esfuerzo, igual lo evaluaban bien, pero si hubiese sido más estricto, de que simplemente lo entregó a la mitad, tiene un 3,5, quizás los resultados hubiesen sido muy distintas. No sé, eso igual favoreció en el fondo. Yo lo asumí así también, sabía que no lo iba a alcanzar, pero yo lo quería hacer así, porque siempre lo pensé que era un material que me iba a servir para el resto de la vida. Entonces yo me dedicaba que eso, yo lo iba a hacer sí o sí y lo iba a hacer bien. Cuando nos hicieron hacer un ábaco, mucha gente lo compró y la profesora aceptó que lo hayan comprado para presentarlo y eso yo lo encontré una tontera, también. Porque la idea era que uno lo hiciera, pero hubo gente que lo compró, lo pintó, lo entregó y se sacó el 7. Y yo dije, este ábaco lo voy a hacer yo y lo voy a ocupar (nunca lo he ocupado la verdad), pero lo iba a ocupar para el resto de la vida, entonces me dedicaba a hacerlo. Son cosas mínimas, pero eran bien vistas por el profesor, entonces por eso, quizás, valoraban más el trabajo.

39. E: ¿Atribuyes algunos fracasos académicos a la relación que tenías con el profesor?

R: No, no creo. A lo más en educación física, insisto en eso. Pero una vez, sí me sentí humillado, y de hecho no me acuerdo lo que la profesora estaba explicando, pero me hizo parar arriba de la mesa del profesor para explicar algo de la curvatura de la pierna, una cosa así, y me puso como ejemplo. Yo después, me puse a pensar, ¿cómo me subí a esa mesa?, quizás ahí, la relación podría haber cambiado, pero yo no me di cuenta en el momento, sino que como me dijo, yo lo hice no más, pero después, como cuestionándome, por qué me hizo eso, me expuso frente a todo el curso y de que era algo malo, ese fue el detalle, esa curvatura no debiese existir, una cosa así. En el momento, quizás podría haber sido una vergüenza, no sé, pero la verdad que en ese momento yo no lo cuestioné mucho, sino que estaba pendiente de lo que iba a decir, pero, que haya cambiado la relación, no. No encuentro que haya tenido una mala relación con un profesor, tampoco.

40. E: ¿Cómo era tu comportamiento en clases, en cuanto a la participación?

R: Yo la verdad, tenía un rol bastante pasivo, si no me preguntaban, yo no opinaba. Y de hecho, en muchos ramos yo no opiné nada, pero sí, en el fondo, no se traducía en la nota, porque me iba bien igual, no quería decir que estuviera desconcentrado. De hecho lo mismo hago yo en clases ahora, no es problema que un niño esté en su puesto sin hablar, porque yo sé, uno distingue al niño cuando está realmente atento y cuando no y yo, como que estaba de ese lado también, como que a mí no me gustaba participar. Para mí era muy complicado levantar la mano y decir mi opinión y lo que más cuestionaba era que muchas veces las opiniones que uno daba eran por el momento, sin ninguna base. Entonces yo decía, si nos hubiesen hecho leer un texto, por ejemplo, donde yo tuviera clara mi opinión respecto al tema, ahí yo hubiese sido distinto, hubiese levantado la mano y dicho yo no estoy de acuerdo con esto. Yo tenía el rol de estar ahí no más y escuchaba. Me decían: ¿qué opina? y yo recién tenía que inventar algo y decir algo, me decían muy bien, y yo decía pero si no dije nada. Era pasivo.

41.- E: En el fondo tú crees que si las asignaturas hubieran dado la instancia de participar, ¿hubieses participado?

R: Yo creo que sí. Si hubiese existido alguna base.

42.- E: Pero no participaste por tu personalidad, porque eras introvertido

R: Para mí era complicado. Yo me ponía nervioso si me decían que hablara algo, menos si no tenía idea del tema, ¿qué iba a decir? A veces decía cualquier cosa y la encontraban bien. Otras veces decían que opinara y salía diciendo cualquier cosa y para más encima, no lo cuestionaban. Había un ramo, por ejemplo, que siempre la clase era en círculo y todos opinaban siempre, pero el efecto que tenía el profesor era impresionante, porque todo el mundo se empezaba a quedar dormido y me pasó muchas veces que no estaba en esa clase, porque como que uno se iba y a todos nos pasaba lo mismo. Y de repente ¿y usted, qué opina? y hubo veces, especialmente cuando estaba en período de práctica, que yo no tenía idea de lo que estaban hablando, pero ni idea, ni siquiera si estaban hablando de colores, de cine, de pedagogía, no tenía idea, pero si me pedían mi opinión, yo tenía que decir algo y al final lo encontraban bien igual. En educación, yo pienso que es muy fácil dar una opinión sin saber, porque son los temas que la gente más habla, o sea, perfectamente alguien que no estudia pedagogía puede hablar, incluso más que el que sí la estudia. Es muy fácil opinar de lo que encuentra bueno, de lo que encuentran malo, porque es opinión no más y la opinión se respeta como opinión. No se puede cuestionar más allá, a lo más decir: no, no estoy de acuerdo. Pero no le puedo cuestionar si está bueno o está mala la opinión. Entonces, quizás soy muy estructurado y no me permitía opinar tampoco, para qué, si quedaba ahí.

43. -E: ¿Estás conforme con tu desempeño académico o hay algo en ti que hubiese cambiado?

R: Durante la carrera, yo creo que no. En cuanto a notas por ejemplo, no podría decir que pudiera haber sido mejor o quizás haber tenido mejores notas, porque fueron las notas justas. Quizás en mención hubiese esperado que fuese distinto, pero mayormente no.

44.- E: Mencionaste que estás estudiando otra carrera. ¿Cuál es y para qué la estudias?

R: Sí, estudio pedagogía en Matemática. Siempre la quise estudiar, pese a que también siempre quise estudiar pedagogía Básica, pero quise complementar la mención que tomé que era matemática, porque mi objetivo es aprender y seguir aprendiendo.

45.- E: Como estudiante, independientemente de la calificación, ¿hay algo que tú quisieras cambiar?

R: Lo que yo cambiaría, sería que tuviera una mayor base, una real exigencia, porque al final las estrategias que tuviese, me sirvieron igual, pero si la exigencia hubiese sido distinta, quizás muchas cosas no hubiesen funcionado, porque no había una mayor exigencia, o sea yo perfectamente podría estudiar para una prueba, si la tengo, no sé, a las 5 de la tarde, puedo estudiar desde 2 a las 3 y me va a ir bien igual, porque la exigencia no era mayor. Lo importante para la prueba era que redactara mis ideas y como las ideas son personales, la redactaba y salía bien y todo el mundo le iba bien, porque ni siquiera era necesario era relacionarlo con el texto, y el texto era de 4 páginas entonces no me demoraba mucho en leerlo tampoco y uno en el fondo, se acostumbra a eso también, porque yo también decía, pese a todo el tiempo que dije que no pude compartir con mi familia o hacer actividades distintas, uno obviamente igual se sentía cómodo estando acá, porque como no había mayor exigencia, uno sí la buscaba en el fondo, pero no existía, entonces igual uno se acomodaba a lo que era. No era que yo me quedaba en la biblioteca estudiando hasta tarde para que me fuera aún mejor, como que en el fondo, igual me adapté, porque sabía que no era necesario y eso en el fondo quizás puede ser como un fracaso a lo mejor, porque podría haber cambiado eso. Porque por ejemplo sí había gente que quizás se preocupó de otros aspectos y averiguaba otras cosas que no preguntaban en la prueba, pero yo esos aspectos no los hacía, porque no tenía las herramientas, porque había muchas cosas de educación, que no manejaba, que era completamente nuevo, entonces a dónde dirigirme para aprender algo así, ¿cómo lo hago?

46.- E: En el cuestionario tú planteaste que utilizabas estrategias como esquemas, mapas conceptuales, resúmenes, marcar ideas principales, ¿por qué utilizabas esas estrategias y no otras? ¿O sí utilizabas otras? ¿O las utilizabas dependiendo de la asignatura?

R: Principalmente cuando era de lectura hacía eso, o sea en ese momento, y quizás ahora como que tampoco conozco otras estrategias para poder hacer. Quizás ahora, en el fondo a partir de esa misma estrategia uno desarrolla mayores habilidades quizás, de que no es necesario ni siquiera subrayar o uno, no sé, ahora lo puedo comparar con la carrera en que estoy, que también tiene ramos de pedagogía y es distinto. De partida no voy a clases de la carrera, yo trabajo en las mañanas y en la tarde voy a las clases que hay en las tarde, pero todos los ramos que ha en la mañana, yo no voy, como tengo ese beneficio, por decirlo así, y tengo el estudio personal no más. Pido permiso en el trabajo el día que tengo prueba y voy el día el que tengo prueba no más. Pero también hay ramos pedagógicos y como yo no tengo todo el tiempo para estudiar, porque las condiciones ahora son más importantes el trabajo, que el estudio obviamente y que requiere planificaciones y todo eso lo que ya sabemos, en el caso de esos ramos pedagógicos de ahora, lo que yo hago ahora es subrayar la palabra importante, porque uno ya sabe que con esas palabras uno puede construir el texto completo, no es como antes que quizás yo subrayaba un párrafo, ahora por el tiempo en el fondo, subrayo la palabra que sé que tengo que ocupar, porque esa palabra demuestra que manejo el texto y quizás en ese entonces el párrafo o lectura muy minuciosa.

47.- E: ¿Siempre ocupaste esas mismas estrategias como estudiante universitario?

R: Principalmente sí, es que la verdad tampoco había mucho que leer, es que en realidad tampoco había mucho que leer, tampoco se dio la oportunidad de ocupar otra estrategia, o que me diera cuenta que no servía, como para aplicar otra, porque las notas en general, eran normales que fueran esas, o sea sacarse un 6 y algo era lo más normal que había

48.- E: ¿Bajo 5,0, tuviste en algunas asignaturas?

R: De promedio, en algunas

49.- E: ¿Eran significativas para ti esas asignaturas?

R: Las de mención, pero ahí las estrategias eran distintas, porque ahí las estrategias eran

distintas,

50.- E: ¿Qué estrategias ocupaste ahí?

R: Principalmente leer, así como, leía muchas cosas que quizás ni subrayaba, ni hacía esquemas ni nada, solo era leer, leer, leer. Y ahí sí buscaba información aparte, porque me acuerdo una vez que nos hicieron, ver qué pasaba si en el cuerpo no había no me acuerdo qué elemento y de cómo sería el ser humano sin ese elemento. Y yo me empecé a buscar información por todas partes y al final como toda una historia, después la profesora lo destacó y todo, porque en 2 páginas había que hacerlo, pero yo lo así, como muy minucioso, busqué la información por todas partes y no era necesario eso, porque lo podría haber hecho mucho más fácil, pero a mí sí me interesaba el tema, porque era como algo más conceptual y quizá en ese tiempo me interesaba más lo conceptual, porque encontraba que el bla, bla era demasiado común y demasiado fácil, o sea alguien que ni siquiera estudiaba la carrera podía responder lo mismo que yo. Eso es lo que siempre cuestioné. Porque si yo estoy estudiando algo es porque hay que estudiarlo, pero si no lo estudio, me va igual de bien que si no estudiara, eso era lo que no me gustaba mucho de la carrera, por decirlo así, no porque lo encontraba más fácil o menos importante, no entendía que cómo era posible que uno respondiera lo mismo que una persona que no lo estudió, entonces ¿para qué lo estudio entonces? Si no es necesario.

51. E: ¿Crees que la carrera no requería mayores estrategias de aprendizaje?

R: Creo que no, porque además eran cosas que pasaban en clases, millones de ramos, nos hicieron la estrategia de hacer clases para los compañeros, y ahí no requería estar haciendo ninguna estrategia, sino que simplemente pensar la clase lo más divertida posible y hacerla, entonces no se dio la oportunidad de estar buscando otras estrategias tampoco.

52.- E: ¿Crees que hay aspectos de tu experiencia académica que pueden resultar útiles hoy en día?

R: Es complicado, por lo mismo que he dicho, no sé qué es útil haber aprendido

53.- E: Pero más que haber aprendido, que tú como estudiante hacías, por ej., yo, lo que veo en ti, es dedicación, te dedicabas aunque fuera o no fuera importante, tú te dedicabas igual, como que fuera una asignatura relevante, por decirlo de alguna manera y eso yo lo veo como que sí le puede servir a otra persona, pero aparte de ti, ¿Qué ves en ti que puede servirle a otra persona?

R: Puede ser eso, dedicación, dedicarme a lo que estaba haciendo no más, y como consejo podría hacer, como para asegurarse mejores resultados era hacer más de lo que se estaba pidiendo, porque aseguraba que uno...y yo no lo hacía con esa intención tampoco, porque yo siempre lo pensé como algo que me iba a servir para siempre, no era por la nota o porque me fuera bien, obviamente igual importaban las notas, actualmente ya no me importan prácticamente en la carrera en que estoy, porque son procesos distintos, pero en aquel entonces sí importaban, pero no lo hacía con esa intención tampoco, así como voy a hacer esto, porque el profesor me va a poner un 70, sino que yo lo hacía, porque yo lo quería hacer para mí y que eso me sirviera, mi intención no era sacar algo de internet o copiar la idea de otra cosa, para entregar algo, sino que yo lo buscaba como algo personal, quería buscar algo bueno para mí y si no lo tenía que entregar, daba lo mismo, pero yo sí me dedicaba a hacerlo y lo mejor posible.

54.- E: ¿En qué momento tuviste que complementar el estudio de la universidad?

R: En los ramos de mención

55.- E: ¿Qué hiciste para complementarlos?

R: Como decía antes, estuve haciendo muchas lecturas aparte, que además en ramos, como en ciencia por ejemplo, era bastante práctico, era de manipulación de elementos de ciencias, entonces como que no, requería de participación y yo participaba bastante, no quizás levantando la mano o algo, pero sí haciendo las cosas, así como en eso no quedaba ahí hasta que me dijeran tome el microscopio y haga tal cosa, yo lo hacía, y ahí iba preguntando, cómo funcionaba esto. Y ahí sí había una mayor retroalimentación del profesor, quizás o de los mismos compañeros, porque era mucho trabajo en equipo, de

buscar información aparte y ahí fue mucho de lectura. Porque buscaba lo mejor de los textos que encontraba, y sacaba las mejores ideas para juntarlas en el trabajo, las relacionaba y al final quedaba como algo que a mí me gustaba, al menos.

56.- E: En el cuestionario señalaste que solicitabas retroalimentación, ¿eso lo hacías solo cuando quedabas descontento con tu nota o siempre?

R: No, en general siempre, pero en ese tipo de ramos.

57.- E: ¿Por qué?, ¿por qué las solicitabas?

R: Porque me interesaba lo que se estaba haciendo y era importante aprenderlo. Habían otras cosas, como de pedagogía, que no era importante preguntarlas, porque algo personal también, de que muchas cosas no las pregunto, porque en el fondo, sé que me van a responder, entonces para qué preguntar algo, no le voy a estar preguntando a un profesor y usted ¿qué opina de la educación de estos tipos de colegios?, porque sé lo que va a responder, entonces no le encuentro mucha razón de ser la pregunta, entonces en el fondo, es como un discurso pedagógico, que sabe qué va a decir la persona en ciertos aspectos, entonces no encontraba mayor razón para preguntarle, si sé que me va a responder y sé que me va a decir que no está de acuerdo por tal razón o que sí está de acuerdo por tal razón, que depende del profesor que le pregunte, entonces para qué preguntarle? Si es una opinión más encima.

58. E: En esas asignaturas que pedías retroalimentación, ¿te beneficiaron para tu desempeño?

R: Sí, definitivamente, porque era un mayor aprendizaje

59.- E: ¿Qué te motivaba estudiar?

R: Aprender, no era por la nota, como decía anteriormente, era principalmente por aprender. A mí siempre me ha gustado, yo en verano lo pasaba muy mal, porque no había nada que hacer, a mí siempre me ha gustado aprender y de hecho por eso me puse

a estudiar esta carrera también, con mayor razón, sabiendo cómo había sido la otra, que tampoco la quise dejar ni nada, porque era algo que me gustaba hacer, entonces porque quizás con todo lo que he dicho, lo más fácil, en 1 año, haberme retirado, pero no, yo quería estudiar eso y el proceso de cuestionamiento fue al final, pero nunca pensé en dejarlo, pero siempre me ha interesado por aprender.

60.- E: ¿Eso se ha mantenido ahora, a lo largo del tiempo?

R: Claro, porque ahora la carrera que estoy estudiando, tampoco me va a traer muchos beneficios.

61.- E: ¿Beneficio económicos?

R: En ningún sentido, porque mucha gente me pregunta para qué te pusiste a estudiar de nuevo. Porque yo empecé de cero al final, ni siquiera hubo convalidación de ramos, fue la nada misma, ni de práctica tuve convalidación. Ahora estoy haciendo una idea de práctica de observación, pero la tengo que hacer igual, entonces no es entendible que haya estudiado, pero mi intención fue simplemente aprender, esa fue mi motivación, porque económicamente no voy a recibir ningún beneficio, porque el sueldo es prácticamente el mismo, esto no queda como un curso aparte, que hice como magíster o doctorado, porque es una carrera, igual que la otra.

62.- E: ¿Esa motivación, disminuía?

R: No, creo que no. La intención era mientras más aprender, mejor.

63.- E: ¿Cuál era tu objetivo a la hora de aprender y por qué?

R: Para mí, en ese entonces, era mucho más importante eran los conceptos que uno aprendiera. Mi intención era aprender la mayor cantidad de conceptos posibles, en el fondo, como para hacer un bagaje cultural, por decirlo así. Porque yo sentía que había muchas cosas, y aún lo siento, que hay muchas cosas que no sé y que debiera saberlas, así por ejemplo, no sé de historia, supuestamente el título que tengo, dice que tengo los

conocimientos básicos de historia y yo no los tengo, porque nunca me he interesado mayormente por historia. En educación media, historia fue unos de los ramos que menos aprendizaje hubo, entonces no está no más. Y otros conceptos también, que para mí, esa era la intención, así como buscar la mayor oportunidad de aprender, de cine, de otras áreas, hasta de películas, que ni de películas sé, porque mi formación personal, nunca fue por esas áreas, entonces mi principal motivación era lograr ese bagaje cultural, que aún siento que no lo tengo como completo.

64.- E: Señalaste que en historia deberías tener los conocimientos básicos y no los tienes, ¿Te sentiste incompetente es eso, en la universidad?

R: En cuanto a resultados no, porque eso no significó reprobado ningún ramo, y eso también lo cuestioné, pero si no fuera de resultados, claro, porque no lo sé, ahora quizás no lo puedo decir incompetente de forma directa, o sea directa sí es, pero como no me dedico a eso, en el fondo, no me afecta mayormente, porque hago clases de matemáticas, sería irresponsable por mi parte, hacer clases de historia, ahí sí que diría esto es una incompetencia total, pero sí en el fondo sí es una incompetencia, porque está como camuflada y que nunca se reflejó en nada tampoco.

65.- E: ¿Estás desempeñándote como profesor de matemáticas básico con mención?

R: Sí

66.- E: ¿Sientes que la universidad te entregó lo suficiente para ser competente?

R: Siempre puede más de lo que uno espera, pero sí siento de que fue lo necesario y un poco más de lo necesario, pero por los ramos de mención, no por matemática 1 o 2, sino por el 3 y el 4, porque nosotros teníamos solamente 4 ramos de matemáticas y la mayoría tenía 2, porque eligieron la otra mención, acá eran 2 para todos y los otros 2 que eran para mención. Y por tiempo tampoco se podía hacer mucho, pero sí en el fondo fue lo suficiente y que en el fondo se adjunta a que uno está interesado en eso, entonces se torna mucho más fácil, llegar al compromiso de hacer la clase como corresponde.

67.- E: Señalaste que estudiabas solo, ¿por qué preferías estudiar solo?

R: Porque aprendo mejor, en lo que a mí me interesaba. En los ramos de pedagogía, simplemente escribiendo bien y hablando bonito, funcionaba, entonces no era necesario estudiar con alguien, compartir opinión con otros o qué vas a escribir tú como respuesta, no era necesario y en los otros casos, de mención, que podrían ser en grupo, a mí, como estrategia no me funcionaba.

68.- E: ¿Hoy en día eso se ve reflejado en tu trabajo, con tus compañeros?

R: Podría ser, porque si fuera relación entre profesores por ejemplo, para mí no es fácil plantear una postura respecto a un tema, porque no estoy acostumbrado a hacer trabajo en equipo tampoco. En eso sí se puede ver, como una desventaja, pero que durante la carrera tampoco se vio reflejado, porque a mí me favorecía estudiar solo y actualmente me favorece hacerlo así. Incluso, en algún minuto y puede sonar como bien frío, y nunca lo hice tampoco, pero hasta pensé en mejor estar solo, porque se perdía tiempo estar con otro. Porque como le tiempo no me alcanzaba para lo que tenía que hacer, sí me daba cuenta que mucho tiempo lo ocupaba en compartir, que obviamente es importante, si no es que no me importe, pero era directamente relacionado con la carrera, ese compartir no giraba en torno a algo académico, sino que obviamente son otras ramas que uno tiene que resaltar y que es importante y lo principal de hecho, más que lo académico es más importante, pero en lo académico afectaba al final, porque uno se pone a hablar de otras cosas, el tiempo se pasa más rápido, al final no se estudia casi nada y siendo que ni siquiera es necesario estudiarlo con otros, porque era más rápido y menos tiempo, estudiarlo solo.

69.- E: Si hoy en día se te dijera a ti, trabaje con algún profesor psicopedagogo o educar diferencial ¿te incomodaría?

R: Sí, yo creo que sí, de hecho, actualmente, me incomoda si hay otro profesor en la sala, estando yo, no soy el mismo, porque yo obviamente tuve que aprender muchas cosas estando trabajando, que no se aprenden en la universidad en cuanto a cómo uno

desarrolla las clases, no en lo conceptual, procedimental o actitudinal, sino en cuanto a lo que uno concretamente hace, en cuanto a uno como se dirige a los alumnos, que como se presenta con carácter frente al curso, son otros factores, entonces en el fondo, siempre lo comentamos a nivel de los profesores que nos conocemos, que al final es una actuación, uno está dentro del curso también y para mí, la actuación se termina cuando entra otro profesor. No reaccionó de la misma forma, soy el Cristian tímido de siempre, de hecho mucho de los mismos profesores, quizás notan esa diferencia, porque si entra otro profesor, ese es el profesor importante ahora, los niños le van a hacer caso a él, me desligo, no voy a reaccionar de la misma forma, no voy a retar de la misma forma, no voy a explicar de la misma forma, porque hay otra persona ahí, entonces quizás eso es una consecuencia.

70.- E: ¿Te ha afectado en tu relación con tus pares, de otras disciplinas?

R: También podría ser por lo mismo, pero ahí sería distinto, porque no hay niños de por medio, entonces, igual existe una buena relación y no tengo problema de relacionarme con los pares. De hecho, nos complementamos. En el colegio, a nivel de parvularios, por ejemplo, bueno, igual hay una amistad de por medio, las profesoras siempre me están consultando e conceptos matemáticos, acerca de cómo verlo en parvulario, siendo que yo lo veo en 8° para ellas dirigir el proceso hacia allá, entonces existe ese trabajo en equipo al final, como de la colegialidad existe, pero estando en la sala, es distinto.

71.- E: ¿Y a qué crees que se debe que el trabajo individual te acomoda más?, ¿Se debe a tu personalidad o crees que la universidad influyó en ello?

R: Yo creo que es algo más personal. Pues la universidad si daba instancias del trabajo en equipo, como participar, exponer ideas. Sin embargo, si no lo hacía no influía en mis notas ni en mi trabajo académico, pero creo que en las asignaturas no se aprovechó bien esas instancias de trabajo en equipo ya que existían tiempos muertos en dónde no se aprovechaban bien las actividades.

72.- E: ¿En tu época universitaria, notaste características académicas negativas de tus profesores?

R: Recuerdo algo específico con una profesora de ciencias, la cual tomó la asignatura por primera vez ese año, y nosotros vivimos ese cambio de profesora. Esta nueva profesora, tenía su sistema de hacer clases bien constructivista y hacía la clase en paralelo con la otra profesora, por lo cual se notaba mucha diferencia entre ambas, eran dos personas totalmente opuestas y las clases funcionaban distintas. Una profesora explicaba un concepto y la otra lo explicaba totalmente distinto, entonces se generó todo un conflicto en cuanto a la metodología que tenía esa nueva profesora. Y esa profesora fue la que más se acercó a lo que nosotros queríamos como debiese funcionar el ramo. Pero el cambio fue tan drástico y nosotros no estábamos preparados para ese cambio y no se aceptó. También influyó que ella no tenía un muy bien trato con los alumnos y eso creó un conflicto.

73.- E: Pero en cuanto a características formativas de algún profesor como por ejemplo; en cómo se entregaban los contenidos, como desarrollaba sus clases, las evaluaciones que realizaba, si existía congruencia entre lo que se entregaba y se exigía

R: Siempre hubo contradicción, todos profesaban una metodología distinta pero seguía siendo la misma metodología tradicional, y eso siempre se cuestionó, por ejemplo, se pedía no realizar clases expositivas, pero ellos realizaban clases expositivas y nunca lo cambiaron, pero todos profesaban del constructivismo, y nosotros siempre escuchamos pasivos sus clases. Lamentablemente es un sistema que no ha funcionado, no porque no se quiera hacer sino porque no se puede en este sistema actual.

74. E: ¿Crees que posees características negativas de algún profesor de tu formación universitaria y que la estás replicando actualmente?

R: Eso depende donde uno esté, por ejemplo en el colegio donde yo estoy, más allá del contenido conceptual lo importante es la disciplina, por lo que un profesor bueno es aquel que tiene a sus alumnos en silencio absoluto, sentados y ordenados, y que solo se escuche la voz de él, pero mis clases no son así, para nada. Pero lo que yo opté fue hacer un equilibrio, sé que no se debe hacer sin embargo lo hago, pero de manera

equilibrada. Donde yo estoy no se hacen trabajo en equipo pues eso motiva al desorden, pero mis clases no funcionan así.

75.- E: ¿Crees que la calidad de los entornos de aprendizaje ofrecidos por los docentes fueron suficientes? ¿Por qué?

R: No, creo que por todo lo que he dicho anteriormente el proceso podría haber sido muy distinto, tampoco digo que no hubiese preferido estudiar la carrera, tampoco me hubiese gustado estudiar en otra parte, sino que en la misma universidad con la misma carrera, pero con metodologías eficientes, que realmente fueran productivas, porque hasta algunas fueron contraproducentes.

76. E: ¿Crees que eso afectó tu rol formador?

R: De alguna manera puede ser, pero yo siempre dije que el que sale de la carrera decide ser buen profesor o mal profesor, pero queda bajo la responsabilidad de quien egrese. Antes no lo comprendía, pues yo pensaba que quien egresaba debía ser bueno y competente, pero ahora pienso que eso no es así, sino que uno decide ser buen o mal profesor. Porque aunque un estudiante sea malo o bueno igual egresa de la carrera, era poco usual que la universidad reprobara a un estudiante, porque el que reprobaba era porque no asistía a clases, por lo que no había un porcentaje alto de reprobación. Por lo que el proceso hubiese sido muy diferente, porque no dependía de la persona si hacía bien o no su trabajo académico. Un estudiante que no maneje estrategias de aprendizaje, de manejo de curso, contenido, no debiera titularse, sin embargo se titulan igual, por lo tanto el proceso podría haber sido muy distinto, ya que no debe depender de la persona que sea buen o mal profesor, sino que la universidad debiese dar todas las herramientas de competencia, de entregar una base real para que un egresado de pedagogía pueda trabajar.

Pues las evaluaciones se enfocan en cosas irrelevantes, y se bajaba la calificación, a veces prevalecía la forma de vestir en las prácticas, apariencia, cosas que son importantes, pero no lo más importante como el poseer mal manejo de curso, porque no maneje un concepto, porque enseñe mal algo, porque ocupa una mala estrategias, entre

otras.

77.- E: ¿Sabes lo que significa o has escuchado lo que quiere decir que un estudiante posea el sello PUCV o posea el perfil de la PUCV?

R: Directamente no, pero en una asignatura nos lo mencionaron y nos mostraron ese perfil, en donde nos hizo relacionarlo con el marco de la buena enseñanza, pero no lo recuerdo muy bien.

78.- E: Es un estudiante posea el sello PUCV, es porque es un estudiante integral para enfrentar y desarrollarse tanto al interior de la institución como en la sociedad. Con valores y principios cristianos y con una sólida formación académica y actitud crítica y reflexiva. ¿Crees que estás dentro de ese perfil o que posees dicho sello?

R: Creo que sí, ya que salí de la PUCV, por lo que debo tener el sello PUCV. En esto se nota cuando uno se enfrenta al ámbito laboral. Los egresados de la PUCV se nota en su manera de expresarse, la forma de redactar, la forma de vestir, y eso hace la diferencia con egresados de otras instituciones. Por lo que creo que me encuentro dentro de ese sello.

79.- E: Como sabes, en una primera instancia se te solicitó realizar un cuestionario, ya que fuiste seleccionado de entre un grupo de 58 estudiantes, debido a que posees características de un estudiante destacado. ¿Esto te sorprendió?

R: Sí, fue una sorpresa, ya que en ese entonces, era muy común que todos tuviesen buenas notas. Tenía claro que tenía buenas notas, pero que no era el más destacado en calificaciones, ya que fue otra compañera que tenía las más altas calificaciones de mi generación.

80.- E: ¿sientes que fuiste un estudiante destacado?

R: Yo creo que no, quizá fui un estudiante dedicado.

81.- E: Entonces, ¿Qué es para ti un estudiante destacado?

R: Principalmente un estudiante investigador, no sólo de sus prácticas, sino de todo los factores que puedan influir. Que sea consciente de lo que se hace, obviamente haciendo clases, uno tiene la libertad de hacer lo que se le ocurre y de decir lo que a unos e le ocurre, y si está bien y si está mal, se puede dar cuenta en el camino, pero esa no es la idea. Uno debe ser consciente de todo lo que practica. Y también se un estudiante reflexivo de sus prácticas pedagógicas y académicas. No realizar un trabajo por ensayo y error. Yo me sentiría destacado, si supiera que es mejor hacer, ser consciente de lo que hago.

82.- E: Para finalizar. ¿Sobre qué temáticas crees que debimos haberte preguntado, o esperabas que te preguntásemos?

R: En realidad, creo que fueron las preguntas precisas y creo que hablé más de lo esperado.

E: Bueno. Muchas gracias por tu tiempo y disposición