



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR

**Factores determinantes del sentido de pertenencia de los
estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad
Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de
Aquino**

Autora: Leyda Mercedes Brea

Directora: María Teresa González González

Murcia, 2014

Dedicatoria

A Alejandro

A Adyel

... mis complementos y referentes de espacio y de tiempo.

Agradecimientos

A Dios Padre Todopoderoso, por su presencia infinita.

A la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra por las oportunidades de crecimiento que no cesa de ofrecerme.

A mi directora de tesis, María Teresa González González, por su dedicación y excelente dirección.

A mis profesores de la Universidad de Murcia, Don Paco, Doña Pilar, Mary Paz, Dr. Escudero. Por transmitirnos su pasión y empeño por una educación de calidad.

A mis “maestras” de la PUCMM: Amparo, Carmen, Sarah, Mu-Kien, por sus oportunas y sabias orientaciones.

A mi familia y a mis amigos, por su constante apoyo e interés.

A mis alumnos, por todo lo que me han enseñado.

Índice general

Dedicatoria	2
Agradecimientos.....	2
Índice general	3
Índice de figuras	5
Índice de tablas	7
Índice de gráficos	7
Introducción	9
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	14
Capítulo 1. Sentido de pertenencia	15
1.1. Antecedentes teóricos en torno a la definición de sentido de pertenencia	15
1.2. Sentido de pertenencia e identidad individual.....	17
1.3. Sentido de pertenencia e Identidad social	18
1.4. Sentido de pertenencia e identidad de lugar.....	21
Capítulo 2. Dimensiones del sentido de pertenencia.....	25
2.1. Dimensión psicológica-social	25
2.2. Dimensión afectiva.....	26
2.3. Dimensión física.....	27
2.4. Dimensión académica.....	29
Capítulo 3. Conceptos relacionados con el sentido de pertenencia en el contexto educativo	32
3.1. Conexión.....	32
3.2. Compromiso.....	34
3.3. Implicación.....	35
Capítulo 4. Ambientes que influyen en el sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios.....	38
4.1. El sentido de pertenencia como variable contexto dependiente	38

4.2.	Ambiente académico: la cultura y el clima organizacional como condicionantes de la experiencia académica	39
4.3.	Ambiente afectivo: relaciones de cuidado.....	44
4.4.	El clima del aula: condicionantes e influencia.....	48
4.5.	Ambiente físico: el campus como posibilitador de comportamientos y reflejo de la misión de la Universidad.....	58
Capítulo 5.	Factores determinantes y repercusiones del sentido de pertenencia	67
5.1.	Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios	67
5.2.	Repercusiones en el bienestar de los estudiantes.....	73
5.3.	Repercusiones en el desempeño académico	75
	Conclusiones.....	78
	SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	80
Capítulo 6.	Contexto de la investigación	81
6.1.	Contexto de la investigación	81
6.2.	La carrera de Arquitectura	82
6.3.	Perfil de los estudiantes de Arquitectura.....	91
Capítulo 7.	Diseño de la investigación.....	94
7.1.	Propósitos del estudio.....	94
7.2.	Diseño y enfoque de la investigación.....	95
7.3.	Unidad de análisis, población y muestra.....	101
7.1.	Técnicas de recolección y análisis de los datos.....	103
7.2.	Definición de las variables	106
Capítulo 8.	Estudio cuantitativo	109
8.1.	Instrumento para recolectar la información: El cuestionario.....	109
8.2.	Análisis de los datos	113
8.3.	Resultados del análisis cuantitativo	116
Capítulo 9.	Estudio cualitativo	150
9.1.	Recolección de la información: guía de la entrevista	150
9.2.	Procedimiento para el análisis de los datos	154
9.3.	Resultados del análisis cualitativo	156
	TERCERA PARTE: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	172

Capítulo 10. Conclusiones y recomendaciones.....	173
10.1. Conclusiones	173
10.2. Recomendaciones: el sentido de pertenencia como proyecto	180
10.3. Estudios futuros	184
Bibliografía y referencias.....	185
Anexos	196
ANEXO 1 Factores e indicadores del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios	196
ANEXO 2 Libro de códigos cuantitativos.....	196
ANEXO 3 Matriz.....	196
ANEXO 4 Frecuencias factores (IBM SPSS)	196
ANEXO 5 Frecuencias variables personales (IBM SPSS)	196
ANEXO 6 Comparación frecuencias por dimensión (IBM SPSS).....	196
ANEXO 7 Estadísticos factores (IBM SPSS).....	196
ANEXO 8 Libro de códigos cualitativos (QDA MINER)	196
ANEXO 9 Texto codificado (QDA MINER)	Error! Bookmark not defined.
ANEXO 10 Tabla texto codificado (QDA MINER)	Error! Bookmark not defined.
ANEXO 11 Frecuencia de codificación (QDA MINER).....	196

Índice de figuras

Figura 1 Mapa conceptual de la investigación	13
Figura 2 Relación Sentido de pertenencia, socialización y cohesión social	20
Figura 3 Indicadores del sentido de pertenencia a nivel de la sociedad global.....	21
Figura 4 Dimensiones del sentido de pertenencia	30
Figura 5 Características de los centros educativos que promueven la conexión	34
Figura 6 Condicionantes de la implicación	36
Figura 7 Dimensiones de la implicación	37
Figura 8 Ambientes que influyen en el sentido de pertenencia del alumnado.....	39
Figura 9 Repercusiones en el alumnado de un clima académico positivo	42
Figura 10 Impactos globales en el alumnado de un clima académico positivo	42
Figura 11 Ingredientes del “Caring”	45

Figura 12 Relaciones de cuidado: tipos y factores	46
Figura 13 Efecto del apoyo en el alumnado	48
Figura 14 Finalidad del ambiente físico	61
Figura 15 Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios	72
Figura 16 Principales repercusiones del sentido de pertenencia	74
Figura 17 Principales repercusiones del sentido de pertenencia en el desempeño académico de los estudiantes	76
Figura 18 Principales repercusiones del sentido de pertenencia a la Universidad... 78	
Figura 19 Componentes del plan de estudios de la carrera de Arquitectura en la PUCMM.....	88
Figura 20 Complementariedad metodológica.....	97
Figura 21 Proceso seguido en la investigación	99
Figura 22 Factores e indicadores del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios	108
Figura 23 Esquema del procedimiento seguido para el análisis de los datos	116
Figura 24 Esquema para el análisis de la relevancia	141
Figura 25 Esquema para el análisis jerárquico	143
Figura 26 La vinculación afectiva con compañeros deviene en conexión y apego	157
Figura 27 La vinculación afectiva con profesores deviene en compromiso e implicación	158
Figura 28 Compartir la filosofía y valores deviene en identificación con la institución	159
Figura 29 Aspectos que influyen en el orgullo de pertenencia	160
Figura 30 La interacción social significativa deviene en integración grupal	163
Figura 31 Aspectos que influyen en el clima académico positivo y su repercusión	165
Figura 32 Aspectos que influyen en el empoderamiento disciplinar y su repercusión	166
Figura 33 Sugerencias de los egresados para la mejora curricular	168
Figura 34 La identidad de lugar deviene en identificación.....	169
Figura 35 Aspectos del espacio físicos que influyen en el buen desempeño.....	169
Figura 36 La habitabilidad del campus deviene en identificación.....	170

Figura 37 Dimensiones, factores e indicadores del sentido de pertenencia y su influencia en el desempeño académico y en la identificación	179
---	-----

Índice de tablas

Tabla 1: Rasgos distintivos de la conexión al centro educativo	33
Tabla 3 Condicionantes de Incompatibilidad ambiental	59
Tabla 4 Los seis principios de una comunidad universitaria	62
Tabla 5 Esquema del cuestionario	110
Tabla 6 Cuestionario aplicado	112
Tabla 7 Guía de la entrevista	152
Tabla 8 Características de los participantes en los grupos de discusión	153

Índice de gráficos

Gráfico 1 Histograma datos personales	117
Gráfico 2 Histograma factor 1	119
Gráfico 3 Histograma factor 2	120
Gráfico 4 Histograma factor 3	121
Gráfico 5 Histograma factor 4	122
Gráfico 6 Histograma factor 5	123
Gráfico 7 Histograma factor 6	124
Gráfico 8 Histograma factor 7	125
Gráfico 9 Histograma factor 8	126
Gráfico 10 Histograma factor 9	127
Gráfico 11 Histograma factor 10	127
Gráfico 12 Histograma factor 11	128
Gráfico 13 Histograma factor 12	129
Gráfico 14 Histograma factor 13	130
Gráfico 15 Histograma factor 14	131
Gráfico 16 Histograma factor 15	132

Gráfico 17 Histograma factor 16	133
Gráfico 18 Histograma factor 17	134
Gráfico 19 Histograma factor 18	135
Gráfico 20 Histograma factor 19	136
Gráfico 21 Histograma factor 20	137
Gráfico 22 Relevancia de los factores por dimensión	141
Gráfico 23 Relevancia dimensiones	142
Gráfico 24 Grado en que se experimenta cada factor	144
Gráfico 25 Medida en que se experimentan los factores según dimensión.	144
Gráfico 26 Influencia de cada factor en el desempeño académico	145
Gráfico 27 Medida en que influyen los factores en el desempeño académico según dimensión.....	145
Gráfico 28 Influencia de cada factor en la identificación con la escuela de Arquitectura.....	146
Gráfico 29 Influencia de cada factor en la identificación con la Universidad.....	146
Gráfico 30 Medida en que los factores contribuyen con la identificación a la escuela de Arquitectura.....	147
Gráfico 31 Medida en que los factores contribuyen con la identificación a la Universidad	147
Gráfico 32 Factores más valorados.....	148
Gráfico 33 Factores menos valorados.....	148

Introducción

El sentido de pertenencia es un sentimiento de identificación de un individuo con un grupo o con un lugar determinado. A partir de él emergen lazos afectivos que generan en la persona actitudes positivas hacia el grupo y el lugar. Entre éstas se incluyen el deseo de participar en su desarrollo y la construcción de significados que luego formarán parte de su memoria personal y del grupo.

En el contexto educativo, tanto escolar como universitario, numerosas investigaciones dan cuenta de las repercusiones de contar con un sentido de pertenencia fortalecido, además exponen la relación directa entre este sentimiento y actitudes del estudiantado ante sus estudios y ante el centro educativo. Estas actitudes van desde una elevada motivación e implicación académica, bienestar tanto físico como psicológico, hasta orgullo y percepción del centro como el espacio para su crecimiento académico y desarrollo social.

- Delimitación del problema

El desarrollo y seguimiento de los procesos académicos y administrativos, así como el mantenimiento de la infraestructura física según estándares de calidad preestablecidos, suelen desviar la atención de las instituciones universitarias de aspectos relativos a la vinculación afectiva de los estudiantes con sus compañeros y profesores, de la identificación de los estudiantes con la institución y del entendimiento de ésta como el escenario de su desarrollo académico, personal y social.

En el año 2008 se realizó un estudio diagnóstico sobre el sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura del Campus Santo Tomás de Aquino de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra con el objetivo de verificar la existencia del sentido de pertenencia entre estos y su grado en tres ámbitos: el grupo, la escuela de Arquitectura y la Universidad. Los resultados mostraron que los estudiantes tenían desarrollado un sentido de pertenencia significativamente más fuerte hacia el

grupo y la escuela, siendo el sentido de pertenencia al grupo más fuerte. El sentido de pertenencia hacia la Universidad se mostró significativamente más débil. Se observó que los estudiantes de rendimiento alto y medio poseen un sentido de pertenencia más fortalecido tanto al grupo como a la escuela que el de los estudiantes de bajo rendimiento y que la mayoría, no importa su rendimiento académico, posee un debilitado sentido de pertenencia a la Universidad.

Estos resultados motivaron a profundizar en el tema al reconocer su pertinencia ante cualquier plan de mejora a ser adoptado por esta Institución. Identificar el sentido de pertenencia como un sentimiento de arraigo asociado con experiencias académicas exitosas y conocer los factores que lo determinan sustentará acciones dirigidas a su construcción y fortalecimiento.

En razón de lo expuesto, **el propósito de esta investigación es conocer los factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura** de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino, en Santo Domingo, capital de la República Dominicana. Se analizarán los factores que lo determinan con más fuerza y su relación con el desempeño académico de los estudiantes.

- Justificación, importancia y factibilidad

En el entendido de que el sentido de pertenencia está asociado a experiencias académicas exitosas, la importancia de este estudio reside en que al conocer los factores que lo determinan se contará con información pertinente y relevante para el desarrollo de estrategias tendentes a su promoción y fortalecimiento. Este conocimiento podrá sustentar los planes de mejora que adopte la institución, sobre todo aquellos que persigan construir compromiso e identificación del alumnado con su carrera y su Universidad. Con esto se propiciaría un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes, en la gestión académica y en el crecimiento institucional.

La realización de este estudio es factible ya que en la actualidad quien lo realiza se desempeña como docente a tiempo completo del Departamento de Arquitectura de la PUCMM-CSTA.

- Estructura del trabajo

Para el logro los objetivos se ha dividido este trabajo en tres partes: la primera constituye el marco teórico de la investigación. En la segunda parte se plantean los aspectos metodológicos que guiarán la investigación. En la tercera y última parte, se exponen las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación (Figura No. 1). El marco teórico consta de cinco capítulos que resumen la revisión de la literatura que permitirá entender la importancia del sentido de pertenencia, especialmente en los contextos educativos universitarios.

En el **capítulo 1** se define el sentido de pertenencia a partir de antecedentes teóricos, como un sentimiento de identificación y vinculación de la persona con el grupo y con el ambiente donde desarrolla su vida. Se resumen teorizaciones sobre la relación del sentido de pertenencia con la definición de la identidad individual, la identidad social y la identidad de lugar. En el **capítulo 2** se describe el sentido de pertenencia a partir de sus dimensiones psicológica, afectiva, social, física y académica y como cada una de estas dimensiones influye en las demás. En el **capítulo 3** se exponen conceptos ampliamente investigados y definidos en la literatura que describen la relación de los estudiantes con su centro educativo y en cuya definición aparece el sentido de pertenencia como causa y efecto a la vez. Estos conceptos son conexión, compromiso e implicación.

Ya en el **capítulo 4** se describen los diferentes ambientes, como el afectivo, el relacional, el organizacional y el físico que influyen en la vida del estudiante universitario y se profundiza en los aspectos que contribuyen a la construcción del sentido de pertenencia. En el **capítulo 5** se resumen los hallazgos en la literatura y la investigación sobre los factores del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios y su repercusión en el desempeño académico. Se exponen los aspectos que actúan como facilitadores y debilitadores del sentido de pertenencia. Asimismo, se presentan las repercusiones en todos los aspectos de la vida

académica de un sentido de pertenencia fuerte, las cuales incluyen motivación, implicación, alto rendimiento académico, persistencia, retención y bienestar.

La segunda parte de este trabajo inicia con el **capítulo 6**. En este se describe el contexto de esta investigación, las características de la carrera de Arquitectura y de sus estudiantes. Seguidamente, en el **capítulo 7** se exponen los aspectos metodológicos que conducirán la investigación: el diseño, el enfoque y las características de la muestra. Se enuncian las técnicas de recolección y análisis de los datos y se describen las variables a investigar así como sus indicadores. En el **capítulo 8** se presenta el estudio cuantitativo realizado en la investigación. A través de análisis estadísticos como la distribución de frecuencias y la media aritmética, se conoce la manera en la que se manifiestan los factores y su repercusión. Se describe el instrumento utilizado para la recolección de datos, se presentan los hallazgos y se discuten los resultados. A la luz de estos resultados, se realizó un estudio cualitativo con el fin de profundizar en datos importantes relacionados con los objetivos de la investigación. Los resultados de este estudio se describen y analizan en el **capítulo 9**. Mediante grupos de discusión se indaga en la experiencia de egresados de la carrera de Arquitectura sobre los factores que influyeron en su desempeño académico y su identificación y que determinaron su sentido de pertenencia a la escuela y a la Universidad.

La tercera parte de este informe contiene el **capítulo 10** como último apartado dedicado a presentar las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

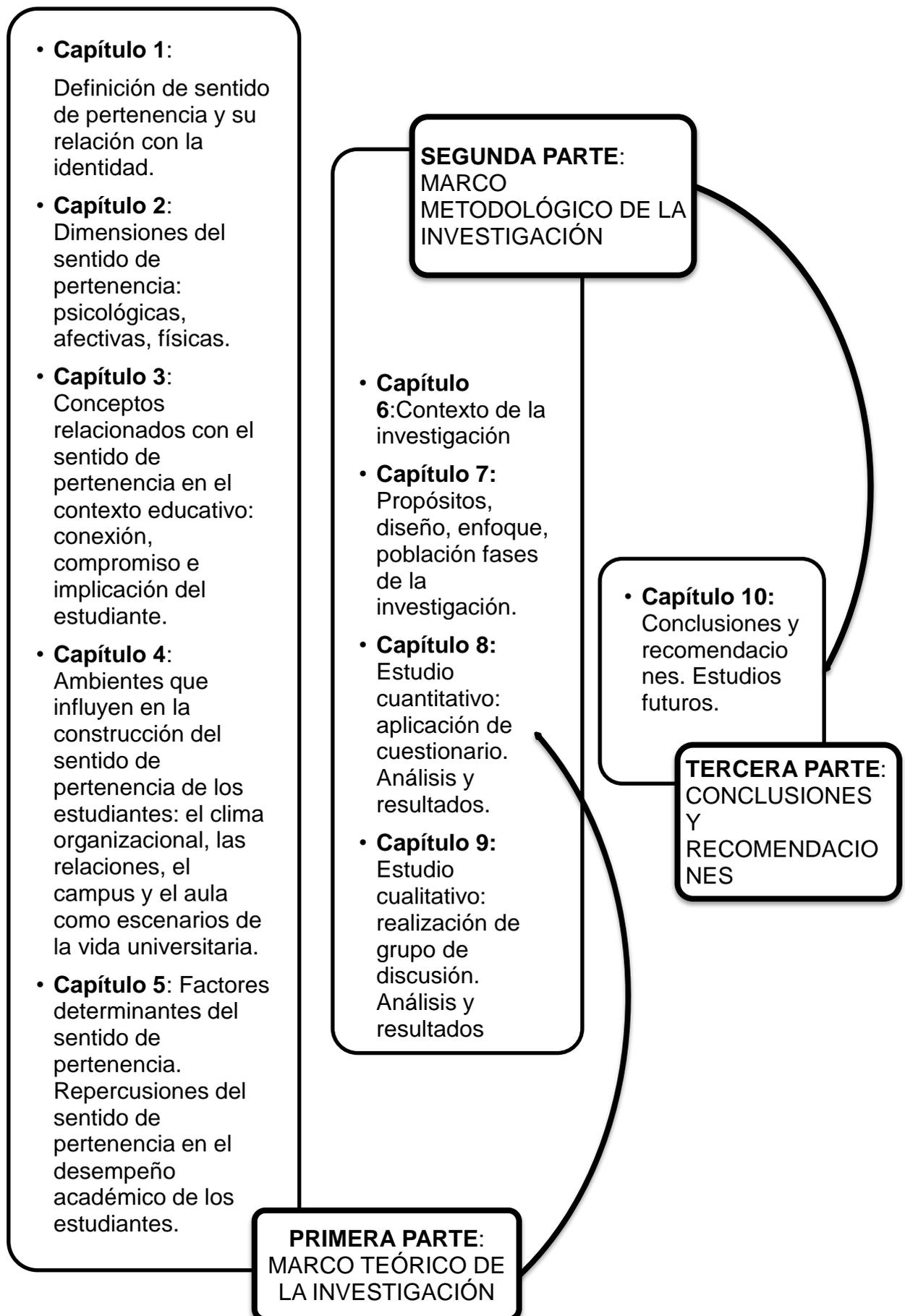


Figura 1 Mapa conceptual de la investigación

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN



Capítulo 1. Sentido de pertenencia

Introducción

En este capítulo se define el sentido de pertenencia a partir de antecedentes teóricos, como un sentimiento de identificación y vinculación de la persona con el grupo y con el ambiente donde desarrolla su vida. Se destaca su relación con el bienestar de las personas. Se resumen teorizaciones sobre la relación del sentido de pertenencia con la definición de la identidad individual, por nutrirse ésta de la pertenencia a un grupo social y a un territorio específico. Se subraya la conclusión de psicólogos y antropólogos de que la identidad de una persona es un reflejo del vínculo social que le es consustancial. Consecuentemente con este vínculo, se genera un compromiso con el grupo el cual propicia la identidad social y la cohesión grupal. Por otra parte, se describe la identidad de lugar a partir de la relación de la persona con su ambiente físico, contenedor de referencias espaciales, sociales e históricas.

1.1. Antecedentes teóricos en torno a la definición de sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia se ha definido como un sentimiento de arraigo e identificación de un individuo con un grupo o con un ambiente determinado. Su existencia genera en la persona un compromiso con la construcción de significados que a la larga formarán parte de la memoria personal y del grupo al que se siente pertenecer. La participación en la construcción de esta memoria es activa y continua e implica un compromiso con desarrollo tanto personal como del grupo y del lugar.

Maslow (1954) coloca la pertenencia en el segundo escalafón de la pirámide de las necesidades humanas. Establece que cuando las necesidades psicológicas y de seguridad se satisfacen, emerge la necesidad de amor, afecto y pertenencia. En la literatura, se vincula el sentido de pertenencia con el principio de membresía y afiliación, en cuanto ésta determina un nivel de integración y de identificación con un

contexto particular que genera una respuesta afectiva y supone un sentimiento común a todos los miembros de un grupo en el que a todos les importa el otro y se comparte la creencia de que las necesidades de uno serán satisfechas en la medida en que permanezcan juntos (Osterman, 2000). Autores vinculados a instituciones y empresas sitúan el sentido de pertenencia en el perfil del empleado que se percibe indispensable dentro de una organización, que comparte sus valores y metas, que siente deseos de permanecer y se percibe aceptado, valorado, incluido y parte importante de la vida y las actividades del grupo (Goodenow & Grady, 1993).

Diversos autores coinciden en que la necesidad de pertenecer está asociada con procesos cognitivos, patrones emocionales, comportamiento, salud y bienestar. Sentirse parte afecta la percepción que se tiene de los demás y conduce a emociones positivas como felicidad, alegría y calma. De la misma manera, el no sentirse parte puede desembocar en tristeza, soledad y ansiedad.

En el ámbito educativo, múltiples estudios vinculan la experiencia del sentido de pertenencia con el desarrollo de procesos psicológicos claves para el éxito de los estudiantes, así como con actitudes positivas hacia el grupo social, hacia la academia y sus profesores.

La geógrafa Tobi Fenster (2005) define el sentido de pertenencia como un conjunto de sentimientos, percepciones, deseos, necesidades, construidas sobre la base de las prácticas cotidianas desarrolladas en espacios cotidianos. Cambia con el tiempo en la medida que las experiencias diarias crecen y sus efectos se acumulan planteando que el conocimiento de un lugar, los usos diarios y los ritos refuerzan el sentido de pertenencia.

Por tanto el sentido de pertenencia es un sentimiento personal e íntimo y al mismo tiempo oficial y colectivo, ya que se basa en la memoria y el simbolismo compartido de una comunidad. Su significado en la propia existencia es el resultado de las afiliaciones, creencias e ideologías. Mediante este sentimiento se crea en la persona la consciencia de la vinculación al grupo y al territorio común del grupo.

En el ámbito de la psicología ambiental, Vidal y Pol (2005) proponen que el sentido de pertenencia se relaciona con el principio de identidad en cuanto ésta es fuente de identificación simbólica y referencial de la persona con el grupo al que se siente pertenecer y con el ambiente donde habita e interactúa individual y socialmente. De ahí que se considere que el sentido de pertenencia a determinadas categorías sociales incluye también el sentido de pertenencia a determinados entornos físicos significativos para el grupo.

Estos planteamientos coinciden en que el concepto de sentido de pertenencia sea adoptado para destacar aquellos aspectos relacionados con los lazos afectivos, las emociones, la memoria y la identificación de las personas con el grupo y con el ambiente donde se desenvuelven y por consiguiente, con la construcción de la propia identidad ya que ésta implica la pertenencia a un grupo social y a un territorio específico. El énfasis de estas implicaciones en la construcción del sentido de pertenencia variará según los diferentes enfoques teóricos sobre identidad individual, identidad social e identidad de lugar.

1.2. Sentido de pertenencia e identidad individual

La identidad se refiere a la noción que una persona tiene sobre sí misma. La persona que es hoy y la que será el día de mañana. Se refiere a la definición del yo. Es la imagen que los individuos construyen de sí mismos en sus relaciones con los otros individuos a través de un proceso de internalización.

El desarrollo de las personas está fundamentado en diversos procesos de crecimiento, siendo la adquisición de un sentido de identidad personal uno de los aspectos esenciales para su autodefinición.

La identidad se define y se va enriqueciendo a lo largo de la vida de las personas. Cuando esta se vincula a la colectividad de nacimiento, se hace referencia entonces a una identidad cultural, la cual aporta elementos distintivos de referencia y comparación a un individuo y a un grupo. Puede implicar que las personas posean similares rasgos étnicos y una herencia sociocultural compartida.

Sin embargo, la identidad cultural no es determinante para que una persona se sienta pertenecer a una colectividad determinada ya que los aspectos señalados no fueron asumidos voluntariamente por la persona. Para sentirse pertenecer se precisa de una vinculación afectiva, un sentimiento de identificación como medio de apropiación de los símbolos y significados de dicha colectividad.

En ese orden, el sociólogo Manuel Castells (1997) sitúa la pertenencia en un ámbito identitario que proporciona sentido y cobijo a las prácticas cotidianas en una especie de complicidad definida por lenguajes comunes. Se establecen entonces códigos específicos para la interpretación de la realidad, sistema de valores, patrones de conducta, estilos de vida y formas de pensar y de sentir que pautan las acciones del diario vivir en conjunto con los demás.

A ese respecto, el antropólogo Marc Augé (1994) plantea que no hay identidad sin la presencia de los otros. No hay identidad sin alteridad. Lo que quiere decir que la identidad individual se construye a través de relacionarse con los demás y compartir significados y experiencias, de la misma manera que la identidad grupal se construye a partir de la interrelaciones grupales.

1.3. Sentido de pertenencia e Identidad social

Tajfel (1978) define la identidad social como *“aquellos aspectos de la imagen del yo de un individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo o grupos sociales juntamente con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia”* (pág. 443).

Esta valoración propicia que en la medida en que las personas se sientan pertenecer a un grupo, se produzca una acentuación de la percepción de las semejanzas entre el individuo y el grupo y de las diferencias con los demás (Turner, 1990). Esto a la vez provocará que paralelamente se desarrollen actitudes y formas de comportamiento en función de esta pertenencia, la cual las personas expresan mediante la creación de símbolos distintivos de identidad colectiva. Al respecto, Augé (1994) enfatiza que toda representación del individuo es necesariamente una representación del vínculo social que le es consustancial.

Un grupo está constituido por personas que se relacionan entre ellas por un sentido común de pertenencia. Esta relación implica un proceso de socialización dentro del cual, según Levine, Moreland y Ryan (1998) subyacen importantes procesos psicológicos como la identificación y el sentido de compromiso. A saber:

- Identificación de los miembros con el grupo supone reforzar la influencia del grupo sobre los individuos y, en consecuencia, acentuar la dependencia de los miembros con respecto al grupo.
- El compromiso se refiere a los sentimientos de vinculación de los individuos con el grupo, a la disposición de los sujetos a participar activamente en la organización del grupo y a la construcción de significados compartidos. Estos significados son los que, literalmente, dan sentido, definen la identidad del grupo y propician la cohesión grupal.

En este punto, es pertinente acuñar la definición de cohesión de grupo aportada por Festinger (1950; citado por Turner, 1990) quien considera esta como *“la resultante de todas las fuerzas que actúan sobre los miembros para que permanezcan en el grupo”* (pág. 133). Por su parte, Turner afirma que la cohesión no está basada en la atracción interpersonal (atracción entre los miembros como personas individuales únicas) sino en la identidad que une a los miembros en términos de su similitud grupal mutuamente percibida. Define el grupo social como resultado de una interdependencia tanto funcional como psicológica entre individuos, para satisfacer necesidades, metas y validar actitudes y valores.

El modelo de cohesión social de Turner (1990) explica el surgimiento de la identidad grupal a partir de la cohesión social. Según este modelo, si no hay cohesión social, no habrá identidad colectiva suficiente. Al no existir identidad colectiva, dominará la propensión al individualismo. De este modo, la cohesión de grupo es un síntoma y no una causa de la pertenencia al grupo (Figura No. 2). O sea, hay cohesión porque hay pertenencia. Cuando se establece una identidad colectiva, al mismo tiempo se pautan los patrones de conducta para las diferentes actuaciones, para la conservación y el desarrollo del grupo, así como para la forma de relacionarse con otros grupos.

En esta misma línea, Vargas Alfaro (1999) plantea que las características comunes de los miembros de un grupo propician el auto reconocimiento, afianza los vínculos entre ellos y los hace más sólidos y coherentes tanto hacia adentro como hacia afuera del grupo. Propone, además, que el sentido de pertenencia es elemento movilizador de la actividad grupal por lo que es importante crear las estrategias necesarias para su efectiva construcción.

Entre las consecuencias positivas que tiene la cohesión en los grupos, puede resaltarse la satisfacción de los miembros del grupo, aumento de la atracción, unidad y compromiso con las tareas y aumento del rendimiento del grupo. Se presenta entonces un camino de dos vías: el sentido de pertenencia potencia la socialización y la cohesión grupal y a su vez, estas fortalecen el sentido de pertenencia.

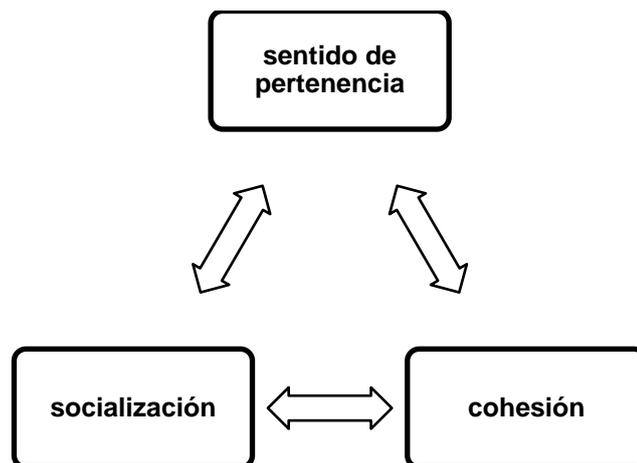


Figura 2 Relación Sentido de pertenencia, socialización y cohesión social

A nivel de la sociedad mayor, Feres (2007) apunta que el sentido de pertenencia interviene en los procesos de vinculación e identificación ciudadana y con las instituciones y grupos que integran el Estado nación (Figura No. 3). En este nivel, el sentido de pertenencia se manifiesta a partir de indicadores como multiculturalismo, tolerancia, no discriminación, capital social, participación, expectativas de futuro, movilidad social, integración y afiliación social.

Sobre la relación entre el sentido de pertenencia y la identidad social, Turner (1990) concluye que la identidad social no se produce con solo pertenecer formalmente a una colectividad, sino con sentirse pertenecer. El sentido de pertenencia se construye sobre la base de la identificación de la persona con el grupo, con el lugar y con la colectividad formal, cuyos valores y objetivos son conocidos y compartidos por el grupo. Es por esto que el sentido de pertenencia es fundamental para que se desarrollen procesos de cooperación social, para que las sociedades puedan resistir las tendencias a la fragmentación y para afianzar la inclusión y cohesión sociales.

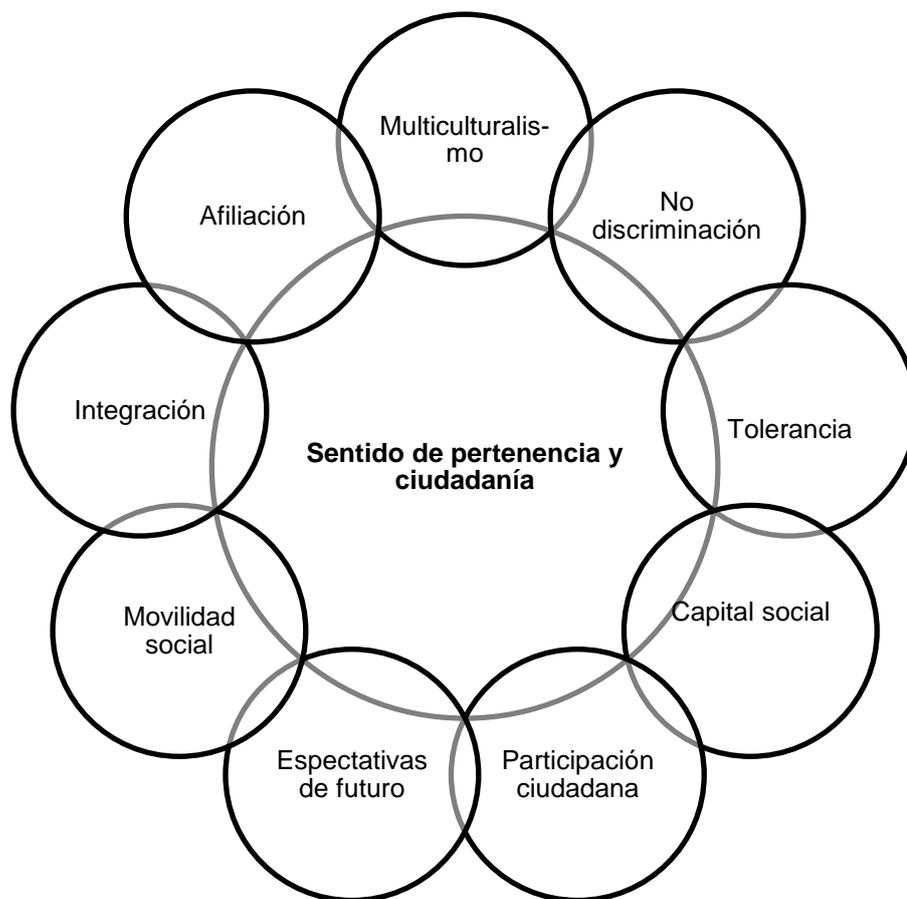


Figura 3 Indicadores del sentido de pertenencia a nivel de la sociedad global

1.4. Sentido de pertenencia e identidad de lugar

Todo lugar, definido por unos límites, constituye el espacio existencial donde habitan las personas y los grupos. Allí ocurrirán los eventos significativos de sus vidas y se desarrollarán los procesos de orientación y apoderamiento del entorno.

Proshansky (1983) produjo la primera teorización psicológica sobre la identidad de lugar, definiéndola como “*el conglomerado de memorias, concepciones, interpretaciones, ideas y sentimientos acerca de los escenarios físicos en el que una persona vive*” (pág. 60). Concibe la identidad de lugar como aquellas dimensiones del yo que configuran la identidad de una persona en relación con su entorno físico. Plantea además que la identidad de lugar es una estructura cognitiva de la propia identidad de la persona que se caracteriza por un conjunto de actitudes, tendencias de comportamiento, valores, ideas, creencias y significados que se construyen paralelamente con los vínculos emocionales y de pertenencia a un sitio en particular. Del mismo modo, Muntañola (1996) propone que la identidad de lugar es un constante y triple encuentro entre el ambiente, el individuo y el grupo. Por tanto, la identidad de lugar incluye un sentido de pertenencia, enraizamiento, normas y valores acerca del espacio común y del espacio personal.

La identidad social y la identidad de lugar están íntimamente relacionadas. La primera comprende tanto una intrincada trama de interacciones sociales, como numerosos componentes de la segunda (Proshansky, Ittelson, & Rivlin, 1976). Sobre este punto, Augé (1992) coincide al indicar que no hay análisis social que pueda prescindir de los individuos, ni análisis de los individuos que pueda ignorar los espacios por donde ellos transitan. Considera además como una de las prácticas colectivas e individuales la organización del espacio y la construcción de lugares en el interior de un mismo grupo social y define el lugar como “*un espacio de identidad, relacional e histórico*” (pág. 83).

La identidad de lugar se verifica cuando todos los que se reconocen en los lugares tienen algo en común, comparten algo, independientemente de su diversidad. El lugar se constituye entonces en un pequeño universo de reconocimiento colectivo en el cual cada uno conoce su sitio y el de los otros, constituyendo un contenedor de referencias espaciales, sociales e históricas. En otro sentido, Augé (1992) define también los *no-lugares* como aquellos espacios donde los individuos se mueven sin relacionarse ni negociar nada, por ejemplo, aeropuertos, supermercados, autopistas, gasolineras, Los denomina espacios del anonimato, donde no se crea ni

identidad ni relación, solo soledad y similitud. Lugares sin significado que ejemplifican el desarraigo que es lo contrario a la existencia de identidad de lugar.

Zabalza (Zabalza, 2002) hace referencia a este concepto de *no lugar* cuando introduce el término de *cultura de aeropuerto* en las instituciones educativas, para señalar la falta de sentido de pertenencia y consecuentemente, de identificación de las personas con la institución, la pérdida progresiva de ritos y ceremonias que constituyen un patrimonio común y un signo de identidad de la institución, así como la carencia de espacios donde se puedan ir construyendo relaciones más intensas y personales.

Por su parte, Vigotsky plantea el concepto de mediación a través de signos. Se refiere a la inclusión de un sistema de símbolos como mediador en la interacción entre las personas y el entorno. Este sistema consiste en instrumentos cognitivos que intervienen en la identificación de las personas con el lugar en que habitan (Bouzas, 2004). A través de estos signos, los individuos interactúan con el ambiente, desarrollándose entonces los procesos de identidad de lugar. Este se convierte en un elemento integrador del grupo y de la comunidad. Contribuye al mantenimiento de la identidad social, facilita la integración y la cohesión social, contribuye además al desarrollo de las personas en términos de productividad y desempeño. La mediación que establece el vínculo de las personas con su entorno no ocurre en el espacio del no lugar definido por Augé.

La identidad de lugar se refiere también a las características que los emplazamientos adquieren cuando es habitado y apropiado por las personas, aquellas que hacen disponible un lugar para ser usado (su usabilidad, posibilidad o *affordance* (Greeno, 1994) y sobre todo, aquellas que propician el desarrollo del potencial humano. Se genera así entre las personas y los grupos un diálogo con el ambiente. Este comunica a los individuos su oferta de accesibilidad, usabilidad y cobijo y los individuos interpretan y construyen significados que elaboran en conjunto en un proceso mutuamente enriquecedor. Es en este diálogo que se fundamenta la identidad social relacionada con el ambiente físico. A partir de esto, el

lugar se considera una micro geografía cuyas características influyen en la conformación de los rasgos y las actitudes de las personas y los grupos.

Reconocimiento, memoria, elección, compartir con otros, proveer y adquirir significados, todos estos fenómenos contribuyen a los procesos de identidad social e identidad de lugar y por ende, a la construcción de sentido de pertenencia.

Capítulo 2. Dimensiones del sentido de pertenencia

Introducción

En el capítulo anterior, se definió el sentido de pertenencia como un sentimiento de identificación y vinculación de la persona con el grupo y con el lugar donde interactúa. En el presente capítulo se le describirá a partir de sus dimensiones: la psicológica-social, la afectiva y la física. La *dimensión psicológica-social* del sentido de pertenencia hace referencia a sentirse identificado y seguro dentro de un grupo o sistema. La *dimensión afectiva* ordena los elementos relacionados con los procesos de vinculación y apego de la persona a las características, los valores y significados de un determinado grupo y lugar. La *dimensión física* está conformada por los aspectos del ambiente físico que influyen en la identificación de las personas con los lugares donde acontecen sus interacciones. Por último, y atendiendo al contexto de la presente investigación, se plantea la *dimensión académica* del sentido de pertenencia, relacionada con aquellos aspectos que configuran el sentido de pertenencia de los estudiantes.

2.1. Dimensión psicológica-social

En el capítulo anterior se definió el sentido de pertenencia como una necesidad humana básica. En muchos estudios se evidencia su importancia para el funcionamiento y el bienestar psicológico de las personas. La satisfacción de esta necesidad conduce a una variedad de emociones positivas como el gozo, la calma, el entusiasmo y la felicidad (Strayhorn, 2012).

Sentirse parte de un todo, ya sea de un grupo, de una institución o de una geografía es una de las tres necesidades psicológicas básicas y esenciales para el desarrollo humano, junto con la autonomía (poder hacer) y la competencia (saber hacer) (Osterman, 2000). La satisfacción de cada una de estas necesidades influye en el desarrollo de importantes procesos psicológicos como la motivación intrínseca, internalización, el bienestar y la salud.

Una persona auto motivada busca retos y oportunidades de expandir sus conocimientos y sus experiencias, mientras que los procesos de aceptación de normas, valores y regulaciones apoyan el desarrollo de la autonomía y la resiliencia. La dimensión psicológica del sentido de pertenencia hace referencia a sentirse seguro de sí mismo, valorado, necesitado y significativo dentro de un grupo o sistema. Asimismo, incluye los procesos de desarrollo de la competencia social que habilita a los seres humanos a interactuar significativamente con otros, a desarrollar lazos afectivos y construir relaciones perdurables que propiciarán integración grupal y cohesión social.

2.2. Dimensión afectiva

Diversos estudios sustentan la relación del sentido de pertenencia con la vinculación afectiva, la identificación y el posicionamiento individual en un grupo. El sentido de pertenencia contiene elementos afectivos y cognitivos, por cuanto del conocimiento personal que cada individuo tenga sobre su relación en el grupo resultará una respuesta afectiva (Strayhorn, 2012). Coincidiendo con esto, Vargas (1999) apunta que el sentido de pertenencia de una persona implica una actitud consciente y comprometida afectivamente con el conjunto de significados de una determinada colectividad, en cuyo seno la persona participa activamente. Las características individuales y del grupo configuran la identidad social e influirán en la construcción del sentido de pertenencia.

Como la identidad social, la pertenencia determina un perfil. Asociadas a esa pertenencia se definen expectativas sobre el comportamiento, modos de actuación y desempeño de las personas lo cual, a su vez contribuye a sentirse parte. A escala grupal, el sentido de pertenencia contribuirá con la integración social de las personas así como a la realización individual, mientras que a escala de la nación, el sentido de pertenencia juega un importante papel en una sociedad cohesionada. Feres (2007), lo relaciona con la cohesión social. Coincide con esto Ottone (2007), quien afirma que el sentido de pertenencia "incluye todas aquellas expresiones psicosociales y culturales que dan cuenta de los grados de vinculación e

identificación ciudadana respecto de toda la sociedad y de los grupos que la conforman” (pág. 6).

Otro elemento relacionado con la dimensión afectiva del sentido de pertenencia es la memoria colectiva, determinante en la definición de las personas como grupo. Esta memoria colectiva constituye un elemento de cohesión y diferenciación tan fuerte y poderoso que se superpone a situaciones de amenaza de extinción o vulnerabilidad grupal o institucional, convirtiéndose en el principal aliado de permanencia y continuidad (Sánchez, 2002). Los valores ideológicos compartidos, como la filosofía, los códigos, los patrones de conducta, ritos, modos de conducirse se convierten en símbolos que viabilizan los procesos de identificación de las personas y por consiguiente, la construcción de sentido de pertenencia.

La vinculación afectiva, el sentirse parte de un grupo, de una sociedad o de una institución trae consigo implicaciones como la fidelidad, confianza, sentimientos de identidad y de seguridad. Por tanto, fortalecer y garantizar el sentido de pertenencia es, en sí mismo, un fin.

2.3. Dimensión física

La dimensión física del sentido de pertenencia está constituida por la influencia del ambiente físico en su construcción. Esta dimensión, a su vez, la conforman los procesos de interacción conductual y simbólica que se verifican entre las personas y el ambiente físico. A través de estos procesos, el ambiente se carga de significado y es percibido como propio por la persona y por el grupo, y al mismo tiempo, las personas se sienten pertenecer a él, considerándolo un elemento representativo de su identidad individual y colectiva, por lo que las características físicas del ambiente pueden potenciar o inhibir la conformación del sentido de pertenencia (Corraliza J. A., 1987; Proshansky, Fabian, & Kaminoff, 1983; Vargas Alfaro, 1999).

En el ámbito de la psicología ambiental se ha escrito numerosos textos y realizado numerosos estudios sobre la manera en la que el ser humano se relaciona con el entorno físico donde desarrolla su vida. Resultados de estudios realizados en diferentes comunidades y barrios indican que el modo de vivir de las personas y los

grupos que se va generando a través de experiencias comunes no se puede desvincular de las características del lugar, es decir, del espacio físico donde ocurren. Estas características del lugar juegan un papel importante en el desarrollo de procesos de identificación que favorecen la comunicación de las personas con su entorno en una relación dinámica de interacción física y simbólica (Vidal, Pol, Guardia, & Perú, 2004). Estos estudios concluyen que la identificación de las personas con un lugar específico genera en estas un compromiso con su propio desarrollo y con el del lugar mismo, así como actitudes de protección hacia el ambiente que los acoge. En cuanto a esto, Tajfel (1978) apunta que el ambiente físico, los espacios, es decir, el lugar, influye en la diferenciación de los grupos cuando estos tienen funciones relacionadas a este ambiente. Esta influencia puede crear movilidad, creatividad, competencia y productividad.

Sobre este mismo tema, Saldariaga (2002) vincula la interacción de las personas con su ambiente físico a la permanencia en un lugar que implica el desarrollo de lazos afectivos, hábitos particulares y ritos cotidianos. Por su lado, Yi-Fu Tuan (1974) adopta el neologismo *topofilia* para definir los lazos afectivos que las personas establecen con el ambiente físico. Estos lazos variarán desde el placer de una hermosa visual hasta los sentimientos perdurables que una persona tenga hacia el lugar de nacimiento, o donde se desarrollaron experiencias memorables. El ambiente físico se convierte en un depósito de eventos emotivos y se percibe como un símbolo. Coincide con Agnew (1987) y Relph (1976, 1997) quienes utilizan el concepto *sentido de lugar* para expresar la identificación de las personas con el lugar donde viven, con el que desarrollan profundos sentimientos de apego a través de sus experiencias y memorias. El sentido de lugar es una expresión del sentido de pertenencia a lugares particulares y una condición indispensable para su construcción.

Una vez más, se trata de ambientes físicos donde las personas comparten unas con otras, se desarrollan y se sienten a gusto. Ambientes por lo general agradables y estimulantes que ofrecen oportunidades para desarrollar habilidades y para construir experiencias memorables personales o colectivas.

Otros conceptos relacionados con la dimensión física del sentido de pertenencia son los conceptos *Apropiación del espacio* y *Apego al lugar*. La apropiación implica actuar sobre el lugar para transformarlo (Vidal, Pol, Guardia, & Perú, 2004). A través de la acción, las personas, los grupos y las colectividades transforman el espacio, dejando en él su “huella”, es decir, señales y marcas cargadas de simbolismo. Mediante la acción, la persona incorpora el lugar en sus procesos cognitivos y afectivos de manera activa y actualizada.

La apropiación del espacio se aproxima al concepto de *territorialidad* definido por Gifford (1987, citado por Valera, Tomeu, & Pol, 2000) como “*un patrón de conductas y actitudes sostenido por un individuo o grupo, basado en el control percibido, intencional o real de un espacio físico definible, objeto o idea y que puede conllevar la ocupación habitual, la defensa, la personalización y la señalización de éste*” (pág. 136). Al personalizar un ambiente, la persona lo hace diferente al resto y acorde a sí misma. Marca un territorio. Esto contribuye a que desarrolle un sentido de pertenencia y facilita además la organización social.

En cuanto al concepto *Apego al lugar*, este ha sido ampliamente definido y estudiado por la psicología social señalando una implicación emocional con los lugares. El apego al lugar es un vínculo afectivo, positivo y específico, de las personas hacia determinados lugares con los que se relacionan (Hidalgo, 1998). Las personas se apegan a los lugares a través de un proceso de asociación y vinculación de sus experiencias cognitivas y emocionales con el entorno socio-físico donde se desarrollan estas experiencias.

2.4. Dimensión académica

La razón de ser de las Universidades es la formación académica de sus estudiantes bajo unos parámetros de calidad y unos principios éticos y filosóficos preestablecidos en su filosofía. Esta formación académica supone una estructura curricular y organizacional que coordine los contenidos y las estrategias didácticas dentro de un ambiente propicio al buen desenvolvimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Diversos estudios han puesto en evidencia que una oferta curricular pertinente y actualizada así como estrategias de enseñanzas dinámicas y retadoras implican al estudiantado, impactan su desempeño y facilitan la identificación con la carrera y el centro de estudios (Astin, 1984; González, 2005; Ríos, 2010; Soria, 2005; Strayhorn, 2012). De igual manera, hacen referencia a la influencia del clima del aula y del campus en la buena actitud hacia el aprendizaje, las relaciones sociales, la autoeficacia y en el sentido de pertenencia en general.

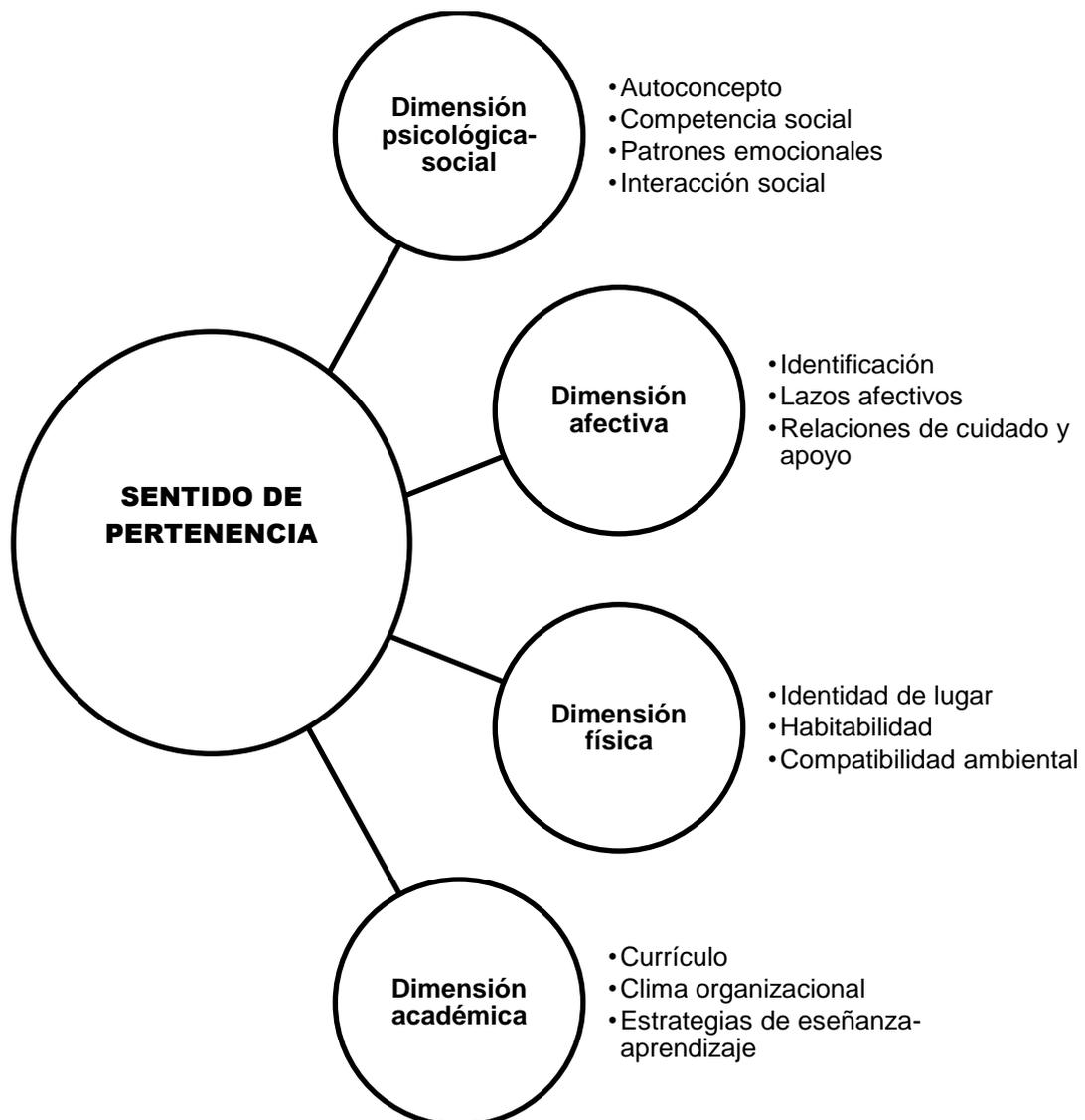


Figura 4 Dimensiones del sentido de pertenencia

En síntesis, conocer las dimensiones del sentido de pertenencia permite comprender la importancia de este sentimiento a partir de sus diferentes contenidos de identificación, vinculación afectiva y construcción de significados con el grupo y con el ambiente físico. El sentido de pertenencia constituye en sí mismo un componente de la identidad personal, de las afiliaciones, de los intereses y del desarrollo humano.

Capítulo 3. Conceptos relacionados con el sentido de pertenencia en el contexto educativo

Introducción

En los capítulos anteriores se definió el sentido de pertenencia a partir de conceptualizaciones de sus dimensiones. En el presente capítulo se exponen conceptos ampliamente investigados y definidos en la literatura sobre Educación que definen la relación de los estudiantes con su centro, ya sea escolar o universitario. Estos conceptos son conexión, compromiso e implicación (conocidos también por sus términos en inglés *connectedness*, *engagement*, *involvement*, respectivamente). En su descripción hacen alusión a los sentimientos, las percepciones, las interacciones y el involucramiento de los estudiantes con los diferentes actores y ambientes del centro educativo. También enfatizan los efectos de estas interacciones en sus logros académicos y la manera en que el sentido de pertenencia influye o se ve afectado por estas interacciones.

3.1. Conexión

La conexión es un sentimiento de identificación y apego de las personas con su grupo social o su entorno. Con relación al centro educativo, esta tiene que ver con la creencia de los estudiantes de que son importantes para los profesores y para la institución y que a estos les interesa su aprendizaje. Según Achrekar y otros (2004) los estudiantes suelen tener éxito cuando se sienten conectados a su centro educativo ya que propicia el placer por asistir, estar y participar en él. Asimismo, emergen sentimientos de satisfacción y agrado por los profesores y compañeros y realizan sus tareas con entusiasmo, participan activamente en las clases y en consecuencia, les va bien. Cuando no hay conexión, aumenta el riesgo de los estudiantes ante problemas potenciales de inadaptación.

Al respecto, Negrini (2010) sostiene que la conexión de los estudiantes al centro educativo, a sus profesores y a sus pares, se asocia al logro académico así como la

desconexión se asocia al bajo rendimiento, problemas conductuales, apatía, ausentismo y deserción. Por tanto, la conexión se convierte en una condicionante de la permanencia y la retención de los estudiantes. Se relaciona y ha sido conocida a través de la vinculación, el apego y el compromiso de los estudiantes con este. Ha sido descrita como un sentimiento positivo hacia la educación y hacia el centro como un todo. Diversos estudios han medido la conexión a partir de sus efectos relacionados con el comportamiento en el salón de clases, el desempeño académico, la participación en actividades extracurriculares, las relaciones interpersonales y las relaciones con la comunidad educativa (Monahan, Oesterle, & Hawkins, 2010)



Tabla 1: Rasgos distintivos de la conexión al centro educativo

Entre los resultados positivos asociados a la conexión a la escuela se destacan los aspectos vinculados a conductas deseables a la estabilidad emocional y académica así como la salud mental y emocional de los estudiantes. Por tanto, promover la conexión representa un importante objetivo de gestión educativa que contribuirá con la prevención del abandono, fracaso académico, comportamiento antisocial (Tabla No. 1). De la misma manera, las investigaciones han encontrado evidencias de que los estudiantes que se sienten conectados son menos propensos a exhibir un comportamiento inadecuado o violento, uso de sustancias, depresión o ansiedad, e

incluso, relaciones sexuales tempranas. El tamaño reducido de los centros educativos también están asociadas a una mayor conexión.

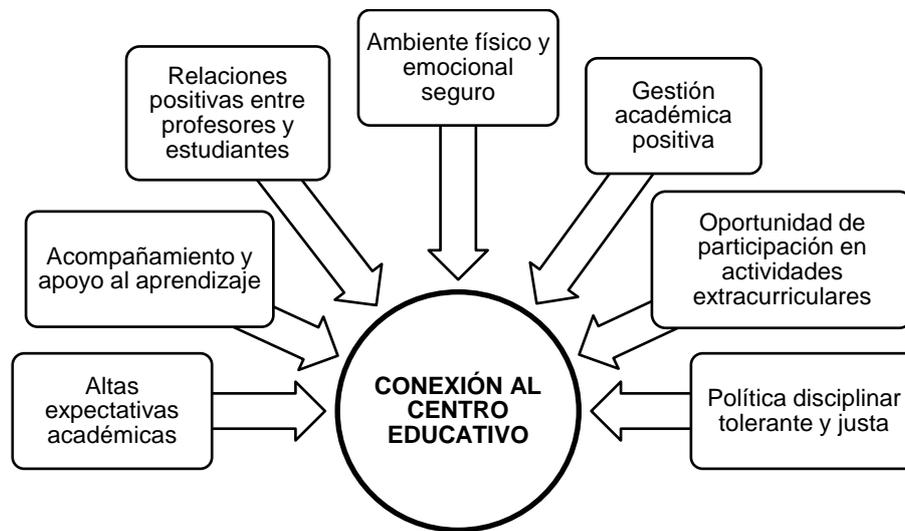


Figura 5 Características de los centros educativos que promueven la conexión

En resumen, la conexión con el centro de estudios tiene efectos sobre el compromiso de los estudiantes, sobre la motivación, la asistencia, la propensión a completar los estudios y sobre el logro académico como una consecuencia derivada de todo lo anterior (Achrekar & otros, 2004; Monahan, Oesterle, & Hawkins, 2010).

3.2. Compromiso

En términos genéricos, el compromiso es la determinación que las personas tienen de completar las tareas que se requieren para el logro de un objetivo. Implica disposición y enfoque, así como perseverancia y tenacidad. Es un afán, una convicción de cada quien de que lo que está haciendo es preciso, pertinente y relevante para su desarrollo, su beneficio propio y su felicidad.

Según Krausse (2005), el compromiso de los estudiantes universitarios tiene que ver con los recursos, el tiempo y la energía que dedican a todas las tareas y actividades que tienen que ver con sus estudios. Este compromiso moldea su comportamiento de tal manera que son percibidos por sí mismos y por los demás como personas de propósitos académicos claros y significativos. Diversos estudios

plantean la relación directa entre compromiso y aprendizaje. De esta forma, el involucramiento en actividades académicas contribuye positivamente a la obtención de resultados como persistencia, satisfacción, logro y éxito académico.

Para entender el compromiso, también hay que analizar y prestar atención a las opciones opuestas, como son la inercia y la apatía, así como a la atención prestada por los estudiantes a otras actividades distintas a las académicas. El compromiso no es una cita en la agenda del estudiante, como cumplir un horario o acudir a una convocatoria, sino una disposición atenta y constructiva ante su aprendizaje y ante la comunidad universitaria.

La relación entre sentido de pertenencia con la conexión y el compromiso es directa: la satisfacción de la necesidad de pertenecer al ambiente educativo está asociada significativamente al compromiso académico y el compromiso se promueve con la conexión (Osterman, 2000; Thomas, 2012).

3.3. Implicación

Implicación es un término utilizado en la literatura para describir la participación activa de los estudiantes en el centro de estudios. Apunta directamente a la actitud positiva de los estudiantes frente a los asuntos relacionados con su escuela y su aprendizaje.

Diversos investigadores se refieren a la implicación con términos como involucramiento, participación e identificación, para definir esta actitud positiva. Negrini (2010) señala que el involucramiento se pone de manifiesto no solo en el logro académico sino también en las relaciones con docentes y pares y en el desarrollo de vínculos afectivos con la institución e identificación con sus valores. Es decir que la implicación facilita el desarrollo integral de los estudiantes al propiciar la interacción social y la participación en actividades curriculares y extracurriculares. Por otra parte, la implicación contrarresta la desmotivación y el bajo rendimiento del estudiantado ya que la no implicación se asocia con la desconexión en cuanto a su relación con el bajo rendimiento, problemas conductuales, ausentismo y deserción. Por todo esto, la implicación no puede estudiarse ni comprenderse desvinculada de

su contexto académico, social, cultural, físico, político. Las diferentes características de su contexto la configuran y condicionan (Figura No. 6)

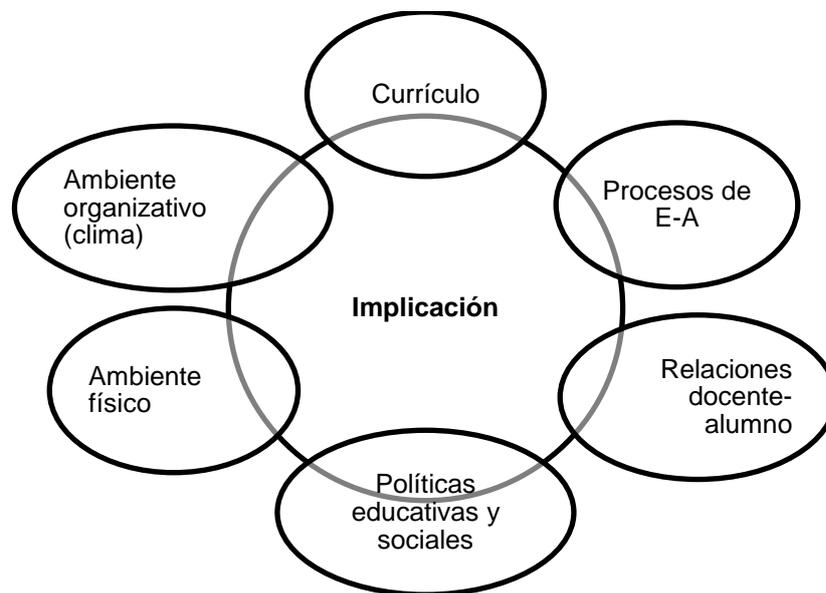


Figura 6 Condicionantes de la implicación

La implicación o involucramiento incluye las dimensiones conductual, afectiva y cognitiva (González, 2010; Negrini, 2010). A partir de estas dimensiones, definen diferentes tipos de implicación:

- Involucramiento conductual: el estudiantado manifiesta conductas positivas, participa y se compromete con sus estudios.
- Involucramiento emocional o afectivo: el estudiantado se siente altamente motivado con los procesos académicos, se identifica con su grupo social y con la institución.
- Involucramiento cognitivo: el estudiantado muestra buena disposición a aprender, confianza y seguridad en sí mismo y posee altas expectativas en su propio desarrollo.

Un tipo de involucramiento puede incidir en otro, fortaleciéndolo o potenciándolo (Figura No. 7). En resumen, la dimensión conductual generará buena actitud; la dimensión afectiva generará equilibrio psicológico y bienestar; la dimensión

cognitiva generará aprendizaje. La unión de los resultados generados devengará en un buen desempeño académico de los estudiantes.

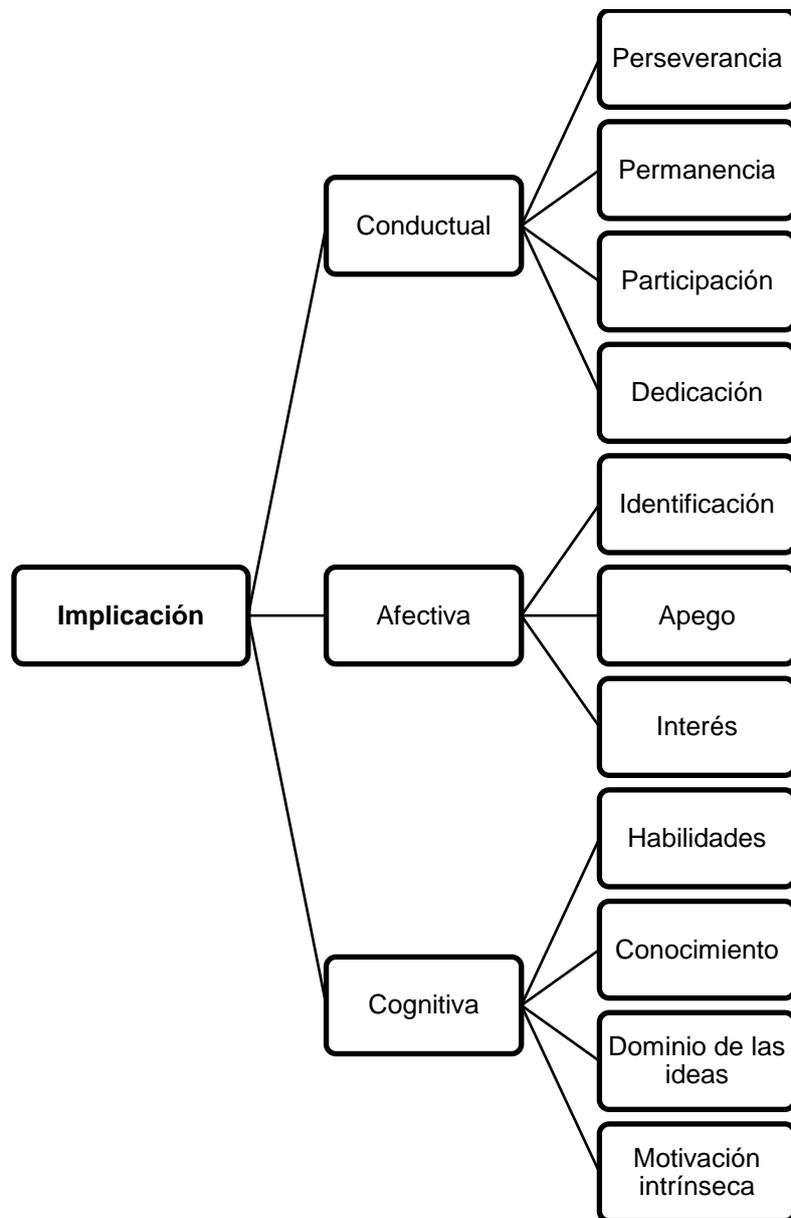


Figura 7 Dimensiones de la implicación

Capítulo 4. Ambientes que influyen en el sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios

Introducción

En el presente capítulo se describen los diferentes ambientes que constituyen los escenarios de estas relaciones e influyen en la vida del estudiantado universitario y en el fortalecimiento del sentido de pertenencia.

Primeramente se define el ambiente académico del centro educativo como el escenario de la vida académica configurado a partir de la cultura, el clima, la organización y el currículo. Luego se describe el ambiente afectivo y las relaciones de cuidado y de apoyo a los estudiantes que alberga. En otro apartado, se expone la importancia del clima del aula, sus condicionantes y su influencia en el sentido de pertenencia de los estudiantes. Por último, se resume la manera en que el ambiente físico del campus, su arquitectura, su paisajismo y sus instalaciones, al constituir el lugar donde ocurrirán los eventos que caracterizarán la experiencia académica de los estudiantes, condiciona la construcción del sentido de pertenencia.

4.1. El sentido de pertenencia como variable contexto dependiente

El sentido de pertenencia se ha perfilado como una variable susceptible a las características del ambiente. Diversas investigaciones se han realizado con el propósito de caracterizar el ambiente de los centros de estudios y su influencia en el sentido de pertenencia del alumnado (González, 2011; Kenney, Dumont, & Kenney, 2005; Strayhorn, 2012; Tableman & Herron, 2004; Thomas, 2012; Valera, 1996). Para su construcción, se destaca como esencial la percepción de apoyo por parte de los estudiantes: de la institución, de los profesores y de los pares.

Las manifestaciones de este apoyo van desde la adecuada disposición de los espacios para el aprendizaje y la socialización, la oferta de oportunidades de interacción con compañeros y profesores hasta la viabilidad de los servicios

administrativos. Cuando las necesidades de apoyo no se satisfacen, los resultados suelen ser pobre desempeño académico, despersonalización y desarrollo de actitudes negativas hacia la institución (Schussler & Collins, 2006). De esta manera, se ha descrito un ambiente de apoyo a los estudiantes como un ambiente académico y organizacional que propicia la autorrealización; un ambiente afectivo y social que promueve la identificación y la comunicación; un ambiente físico receptivo y adecuado a los procesos didácticos (Tableman & Herron, 2004). En resumen, un ambiente posibilitador de comportamientos, interacciones y actitudes positivas hacia el aprendizaje, hacia el grupo y hacia la institución.



Figura 8 Ambientes que influyen en el sentido de pertenencia del alumnado

4.2. Ambiente académico: la cultura y el clima organizacional como condicionantes de la experiencia académica

a) Cultura

La cultura de las instituciones la componen las creencias y actitudes compartidas. Refleja los valores y las ideas que identifican la institución y pautan su desempeño en diferentes niveles así como el desempeño de los diferentes actores. Está relacionada con las normas, la filosofía y los objetivos estratégicos que condicionan la gestión institucional. Al respecto, González (2005) produce una reflexión sobre la definición de la cultura de las organizaciones al definirla también como *“el conjunto implícito de supuestos, creencias, valores y normas no escritas que subyace a lo que se piensa y se hace en la organización, así como su materialización en artefactos, prácticas y relaciones entre sus miembros”* (pág. 18).

Al estudiar los centros educativos, Tableman & Herron (2004) agrupan los componentes de su cultura en tres categorías: artefactos y símbolos (ambiente físico representado por el campus y los edificios, emblema, bandera, etc.); valores (códigos de comportamiento, tradiciones); asunciones y creencias (filosofía, misión, visión). La cultura de un centro de estudios que apoya el aprendizaje dispondrá de un ambiente acorde con las necesidades de sus estudiantes, practicará los valores que ostenta y conformará un ambiente que contribuya a la convivencia.

La cultura es más que la declaratoria de principios. En la Universidad condiciona la imagen institucional y el modus operandi de los diferentes departamentos ya sean administrativos, de servicios o de carreras. Permea en los planes de estudios a través de los modelos educativos y condiciona la percepción de apoyo de los estudiantes así como la identificación y el orgullo de pertenencia. A nivel de los departamentos de carrera, influye en la estructura organizativa del departamento y del currículo, en el sistema de relaciones entre profesores y estudiantes y en el clima en general.

b) Clima

Se habla del clima para referirse a la “atmósfera” que se respira en una institución o empresa, involucra las percepciones y valoraciones de sus miembros con respecto a las labores que realizan en ella.

El concepto de clima se ha definido ampliamente en la literatura. Desde los contextos empresariales e institucionales se han aportado definiciones a partir de las experiencias y manifestaciones de sus miembros sobre la percepción del ambiente de trabajo en cuanto a los aspectos físicos, relacionales y regulatorios, así como sobre la influencia de estas percepciones sobre su desempeño. De esta forma, se ha definido el clima institucional como *“las percepciones que los individuos tienen del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones”* (Arón & Milicic, 1999, pág. 1).

En los centros educativos, el clima llega a ser un indicador de la calidad de vida. Así lo confirman Tableman & Herron (2004) cuando plantean cómo en los contextos escolares el clima condiciona la manera en que los estudiantes y profesores se *sienten* en la escuela. Destacan las repercusiones de un clima favorable en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la identificación y en el compromiso académico. Agregan además que un aspecto clave del clima del centro es el ambiente social y afectivo: el grado en que el centro promueve la interacción y la comunicación entre sus miembros, su implicación y la construcción del sentido de pertenencia de los alumnos.

Numerosas investigaciones se han conducido para identificar los factores que condicionan un clima académico positivo, favorable o nutritivo para sus miembros (Arón & Milicic, 2000; Howard, Howell, & Brainard, 1987; Monahan, Oesterle, & Hawkins, 2010). Reconocen este clima en aquellos centros donde existen las siguientes evidencias:

- Un continuo crecimiento académico y social
- Un ambiente de respeto y confianza
- Una moral alta, reconocimiento y valoración
- Cohesión del cuerpo docente y del estudiantado
- Oportunidades de participación, renovación y mejora
- Apoyo y cuidado
- Percepción positiva del entorno físico
- Actividades diversas y estimulantes
- Apego y compromiso
- Calidad de las interrelaciones entre profesores y estudiantes
- Metas compartidas

Por su parte, Monahan, Oesterle, & Hawkins (2010) presentan como indicadores de un clima educativo positivo la reducción de problemas emocionales y de comportamiento en el estudiantado, la mejora del desempeño académico y de las relaciones interpersonales, el aumento de la satisfacción en el trabajo, la disminución de comportamientos riesgosos y consumo de sustancias.

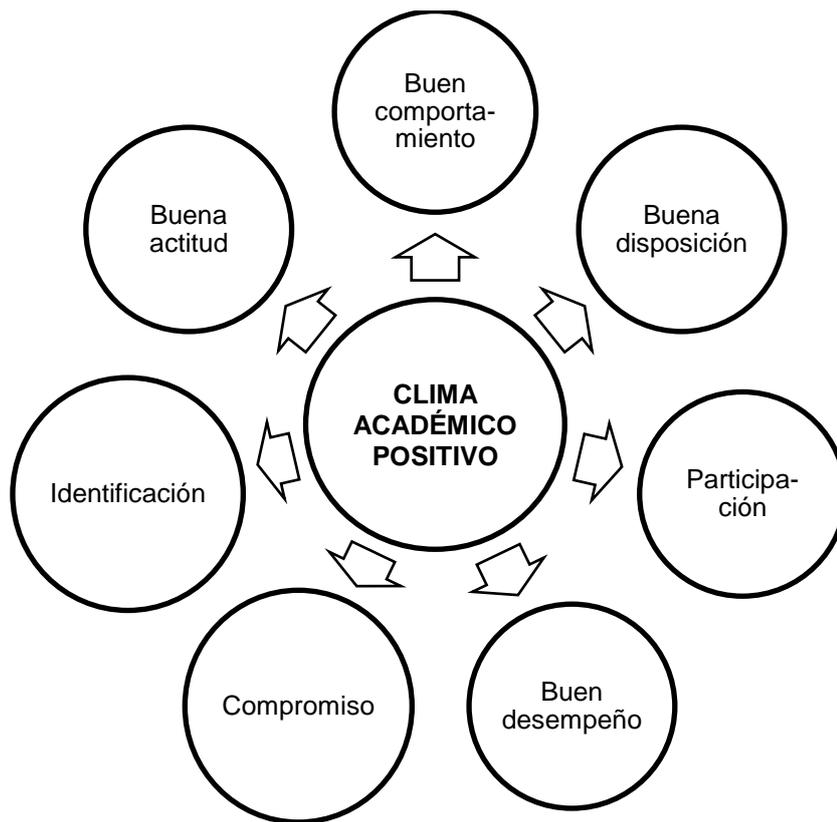


Figura 9 Repercusiones en el alumnado de un clima académico positivo

La experiencia del ambiente estará condicionada por aspectos de índole psicológica como son la percepción de seguridad, la percepción de apoyo y cuidado y la percepción de disciplina, todos estos vinculados a necesidades humanas básicas como la seguridad, pertenencia, autorregulación, el reconocimiento y logro (Arón & Milicic, 1999); (González M. T., 2005; Howard, Howell, & Brainard, 1987; Monahan, Oesterle, & Hawkins, 2010; Thomas, 2012). Estos aspectos condicionarán de manera global la percepción positiva del entorno de aprendizaje.

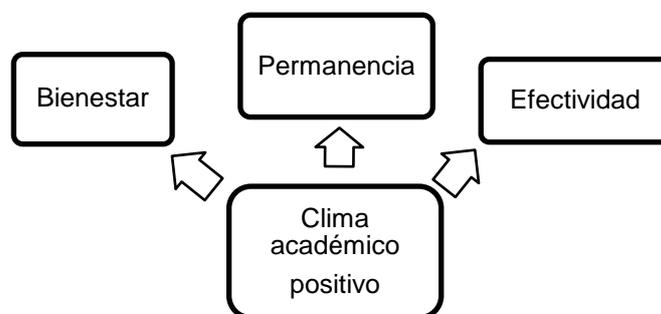


Figura 10 Impactos globales en el alumnado de un clima académico positivo

c) Organización y currículo

El clima de los centros educativos, tanto escolares como universitarios, se ve afectado también por aspectos de índole organizativo que influyen en la percepción de los estudiantes acerca de la efectividad del centro. González (2011) describe estos aspectos como estructurales, curriculares y relacionales. Pone en evidencia cómo las estructuras de coordinación docente por área disciplinar pueden propiciar una experiencia académica fragmentada, distinta de la que tendría lugar, por ejemplo, con la coordinación mediante equipos colegiados. Por otra parte, llama la atención sobre la programación de las asignaturas por bloques (según tema, tanda, plan de estudios) que induzca un agrupamiento del alumnado que promueva la categorización (alumnos regulares, irregulares, “quemados”, “estrellas”).

En cuanto al currículo, González (2011) plantea la influencia en la motivación y en la experiencia académica de los estudiantes la oferta curricular relevante y conectada con la realidad. Una condición determinante de un clima académico positivo y nutritivo es ofrecer un currículo coherente y estimulante que implique a los alumnos a través de sus características retadoras y su pertinencia. Del mismo modo, propiciar la diversidad, el respeto y la equidad fortalecerá este clima positivo y promoverá el sentido de pertenencia en el alumnado, lo que a su vez, repercutirá en la percepción de la Universidad como una comunidad.

d) Comunidad

Numerosos estudios relacionan la percepción de los estudiantes de la Universidad como una comunidad con su sentido de pertenencia hacia la institución (Libbey, 2004; Strayhorn, 2012; Thomas, 2012). Confirman que cuando los estudiantes perciben la Universidad como una entidad unificadora y reguladora de la experiencia académica desarrollan actitudes positivas hacia la institución y están más dispuestos a compartir la filosofía y los valores, a aceptar las normas y regulaciones, asumiendo responsablemente la repercusión de estas en su propio comportamiento. Respecto a este punto, Osterman (2000) coincide con lo anterior al manifestar que una comunidad educativa no se presenta como tal hasta que los miembros experimentan sentimientos de pertenencia, confianza en los otros y seguridad.

Delega en directores, profesores y estudiantes la responsabilidad de motivar el desarrollo de este sentido de comunidad considerado la base del aprendizaje y el mecanismo de soporte emocional.

Recomendaciones basadas en la experiencia para mejorar el ambiente educativo involucran prácticas, políticas y programas con el objetivo de facilitar la construcción de una comunidad de aprendizaje. Una de esas recomendaciones apunta a programas curriculares de estudios comunes. Al respecto, Boyer (1990) resalta la importancia de introducir a los alumnos a un cuerpo de conocimientos generales esenciales que interconecte las distintas disciplinas. Este cuerpo de conocimientos constituirá experiencias comunes que facilitarán la integración y promoverán la Universidad y el campus como una comunidad. Otra recomendación derivada de los hallazgos de múltiples estudios, señala que mediante la programación de actividades en las que participen y contribuyan profesores y estudiantes de diferentes carreras así como de actividades extracurriculares se desarrollará el sentido de comunidad que conducirá al compromiso con la propia comunidad.

En este sentido, González (2011) hace énfasis en la configuración de los contextos académicos como ambientes personalizados de aprendizaje que contribuyan a que el alumnado se sienta parte integral del centro y de las actividades que en él ocurren, tanto académicas como sociales. Del mismo modo, el sentido de comunidad aflorará en un contexto donde se promueva la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones y en el establecimiento de metas. Un contexto donde se sientan parte, apoyados y cuidados.

4.3. Ambiente afectivo: relaciones de cuidado

La literatura aporta diversas definiciones de cuidado. Milton Mayeroff (1971) concibe el cuidar como el deseo de comprender y de ayudar a crecer. Schussler y Collins (2006) agregan a esta concepción la disposición de ayudar al desarrollo del potencial de otros así como el interés de una organización por propiciar el éxito de sus integrantes. Numerosos estudios resaltan como característica principal de las escuelas que cuidan a sus alumnos la percepción que estos tienen de que sus

maestros se interesan en su desarrollo, tanto académico como social y afectivo. Esta percepción detona actitudes positivas que naturalmente devienen en un buen desempeño académico. Mayeroff (1971) resume el proceso de cuidar en seis “ingredientes”: conocimiento del otro, empatía, paciencia, honestidad, confianza, humildad, esperanza y coraje (Figura No. 11).

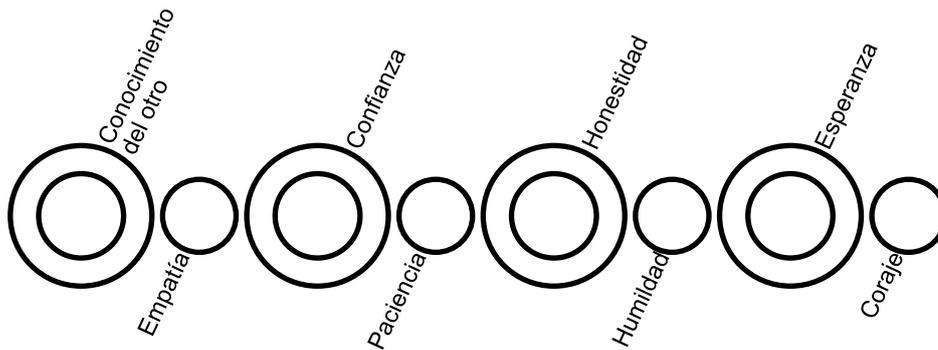


Figura 11 Ingredientes del “Caring”

Cuidar a los alumnos significa, además de apoyar su desarrollo, percibir este como propio. De esta manera, un centro que cuida a sus alumnos ha reconocido que su proyección descansa en la efectividad de estos. Asimismo, un profesor que apoya y cuida a sus alumnos escucha y se preocupa no solo porque estos tengan éxito, sino porque les importe tener éxito. Además, está atento a la pertinencia de los contenidos y de las estrategias de enseñanza, planifican sus acciones, gestionan su tiempo y el de sus alumnos efectivamente, ayudándolos de esta manera a alcanzar su potencial, aunque deba sacrificar a veces la cordialidad para lograr esta tarea, consiguiendo con esto su propio crecimiento personal y profesional.

Scussler y Collins (2006) identificaron cinco relaciones donde se manifiesta el cuidado, cinco factores determinantes y tres factores organizacionales que condicionan el cuidado descritos en la figura No. 13.

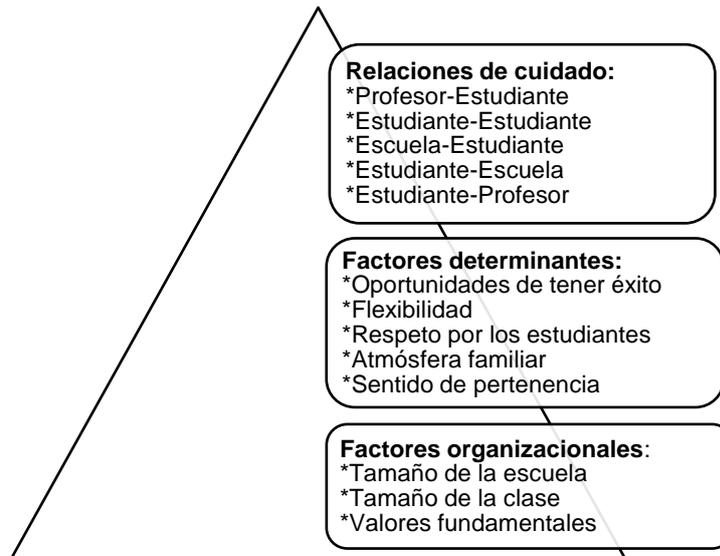


Figura 12 Relaciones de cuidado: tipos y factores

Las características más sobresalientes de las relaciones identificadas fueron:

- Profesor-Estudiante: se refleja el interés de los profesores en comprender a los estudiantes y conocer sus necesidades académicas, sociales y personales así como de proveerles de oportunidades para alcanzar el éxito, tanto futuro como presente.
- Estudiante-Estudiante: atmósfera de familiaridad y pertenencia debido a las condiciones presentes de respeto, aceptación y apoyo de los pares.
- Escuela-Estudiante: Los estudiantes sienten que la escuela existe para su beneficio y para ayudarlos a alcanzar su potencial.
- Estudiante-Escuela: Los estudiantes están interesados en que la escuela adquiera buena reputación y sea exitosa, protegiéndola de aquellos comportamientos y actitudes que puedan poner en riesgo este objetivo.
- Estudiante-Profesor: Los estudiantes se sienten comprometidos a reciprocitar el esfuerzo de sus profesores porque sean exitosos.

Sobre este mismo tema, varios autores conceden especial importancia al apoyo de los alumnos por parte de personas significativas, tanto en el aula como en los

departamentos, para lograr el aprovechamiento de todas las oportunidades educacionales y favorecer la conformación de vínculos significativos (González, 2011; Negrini, 2010; Pérez, 2010). Estas personas han de ser docentes de alto perfil ético, pedagógico y disciplinar y de características personales positivas y motivadoras como buen ánimo, buen carácter, empatía, autoestima, compromiso con su propia educación.

La literatura presenta como una de las principales razones por la que los estudiantes abandonan la escuela la debilidad de las interacciones con las otras personas, se sienten desconectados tanto de los profesores como de los demás estudiantes. En este sentido, Negrini (2010) concede mucha importancia al apoyo y la aceptación por parte de los pares, reconoce que son fuente de satisfacción con la experiencia educativa. Este apoyo favorecerá el establecimiento de metas académicas y el desarrollo de la competencia social.

Volviendo la mirada a las Universidades, diversos estudios han evidenciado cómo las instituciones de educación superior priorizan el rendimiento académico sobre las necesidades afectivas de los estudiantes y cultivan el individualismo y la competición más que la comunidad y la colaboración. Osterman (2000) atribuye estos hallazgos al supuesto de que el rendimiento es más importante que las relaciones o que las necesidades afectivas se satisfacen en el hogar o en las relaciones sociales fuera de la escuela. Sin embargo, han revelado que la percepción de apoyo de los profesores y compañeros tiene una influencia directa en el sentido de pertenencia y en el compromiso del estudiantado, ya que cuando éstos se sienten apoyados se consideran miembros valorados y cuidados en la comunidad académica.

Coincidiendo con esto, Strayhorn (2012) coloca el sentido de pertenencia al centro de estudios en función del apoyo percibido de los pares, de los profesores y de las autoridades. Añade que para los estudiantes universitarios, los pares juegan un papel importantísimo y muy poderoso que fortalecen o debilitan el sentido de pertenencia. Es por esto que los educadores deben propiciar interacciones

positivas entre ellos para crear las condiciones ambientales adecuadas, tanto académicas como administrativas y físicas.

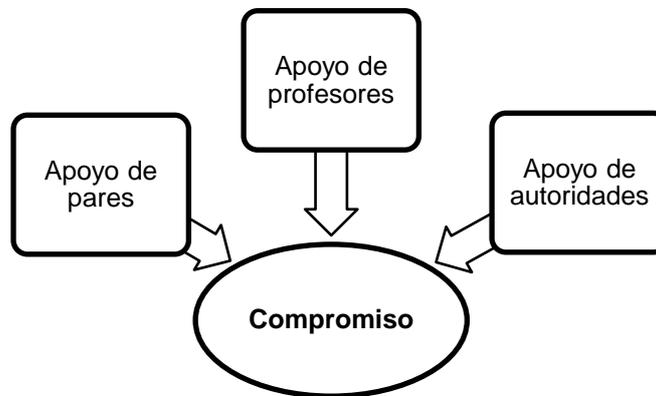


Figura 13 Efecto del apoyo en el alumnado

4.4. El clima del aula: condicionantes e influencia

El aula es el espacio donde se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje protagonizados por los profesores y los estudiantes. A partir de lo que acontece en este escenario, los alumnos conformarán su experiencia académica cuyos efectos pasarán a formar parte de sus vidas de estudiante y de profesional. Numerosas investigaciones y revisiones bibliográficas sobre el clima del aula se han llevado a cabo con el objetivo de comprender las relaciones que existen entre sus características, sus actores y sus propósitos.

El clima de aula se plantea en la literatura como una cualidad del ambiente de aprendizaje, conformado por las percepciones que tienen sus actores, es decir, los profesores y los estudiantes. Describe las relaciones socio-afectivas entre ellos, el contexto en el cual se dan estas relaciones y la influencia en el comportamiento, los resultados académicos y la satisfacción de los miembros. Por todo esto, generar un clima positivo en el aula ha de constituirse en una meta educativa muy preciada. Sobre este tema, González (2010) señala que los centros educativos han de preocuparse por la generación de un buen clima en el aula, a fin de facilitar y promover el compromiso de los estudiantes con su formación y una actividad social y académica enriquecedora.

Con relación al clima de las aulas universitarias, Pérez (2010) considera que la meta de la Universidad ha de ser no sólo la de ampliar el conocimiento de los estudiantes y proveer las condiciones para un aprendizaje adecuado, sino también para el desarrollo de relaciones sociales, sentido de pertenencia y estabilidad. Apunta que los estudiantes universitarios son adultos jóvenes que precisan, al igual que los escolares, de atención y apoyo en sus procesos de aprendizaje. Precisa que el clima del aula está constituido por tres importantes componentes del proceso formativo: el alumno, el profesor y el contenido. A estos, Suarez (1987) agrega el aspecto físico por su función de contenedor de los elementos configuradores del escenario de las actividades de enseñanza aprendizaje, de la actuación docente y de las relaciones entre profesores y alumnos.

En adición a lo anterior, Pupiales (2012) hace referencia a la pertenencia social y a la pertinencia académica como objetivos de las Universidades. Para conseguirlos, plantea que en las aulas universitarias se ha de propiciar la generación de lazos afectivos entre los alumnos así como la motivación hacia el conocimiento y la investigación de temas de actualidad humanística, cultural y empresarial. Esto se logrará con la puesta en práctica de estrategias colaborativas y con la inclusión en el currículo de contenidos de formación integral como salud, ciencias básicas, liderazgo, emprendimiento y cultura general. Todo esto les permitirá desarrollar habilidades cognitivas y sociales y lograr un desempeño creativo e innovador en su futuro como profesionales. Por su parte, Munévar (2004) agrega la necesidad de implementar acciones pedagógicas orientadas a elevar los niveles de autonomía de los alumnos. Esto convertirá el aula universitaria en un espacio nutritivo y potenciador del sentido de pertenencia donde prevalecerán relaciones positivas entre alumnos y profesores, formas diversas de participación en la clase, un currículo flexible con énfasis en el aprendizaje.

En la literatura se recogen diversos criterios sobre las variables que entran en juego en la conformación del clima del aula. Algunos autores como Sabucebo (2001) han definido “dimensiones”; Arón & Milicic (1999) se refieren a “componentes”; Ríos, Bozzo, Marchant y Fernández (2010) hablan de “factores” y Pérez (2010) de “aspectos”. Todos ellos coinciden en que el clima del aula se configura a partir de

elementos materiales (el espacio, la infraestructura, el mobiliario, los recursos didácticos) e inmateriales (los contenidos, las actuaciones de las personas y sus relaciones). En base a esto, la investigación ha medido la influencia en el clima del aula de las características físicas del ambiente en cuanto a su propiedad de promover el aprendizaje y la identificación así como también los efectos en la implicación de los contenidos curriculares, de las relaciones entre profesores y estudiantes y de las prácticas en el aula.

Con estos propósitos, Saucedo (2001) desarrolló un instrumento de observación y análisis del aula universitaria que le permitió identificar y describir tres dimensiones de su clima: la contextual-situacional, la socio-afectiva y la comunicación didáctica. La primera describe las condiciones físicas y funcionales del aula, su relación con las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y su influencia en la participación de los estudiantes. La dimensión socio-afectiva hace referencia a las características de las relaciones humanas que se verifican en el aula. Por último, la dimensión comunicación didáctica describe los modos de transmisión de los contenidos del curso y la actuación formativa.

Resumiendo, los aspectos que influyen en el clima del aula, según la literatura revisada, se pueden clasificar en cuatro categorías: relacionales, físicos, didácticos y curriculares.

1. Relacionales: las relaciones entre profesores y estudiantes, las relaciones entre compañeros, la cultura y el clima institucional, la agrupación de los alumnos.
2. Físicos: el entorno, la ubicación, el tamaño, la estética, el mobiliario, los equipos.
3. Didácticos: la actuación del docente, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, el diseño de las actividades, la duración de las tareas, los recursos utilizados.
4. Curriculares: la pertinencia y relevancia de los contenidos.

a) El docente como impulsor de un buen clima de aula

Muchos estudios han puesto en evidencia que el clima del aula en la Universidad se determina en gran medida por los comportamientos de los docentes (Pérez, 2010; Ríos, Bozzo, Marchant, & Fernández, 2010). Se han identificado como factores claves de un clima positivo la capacidad del profesor para estimular y motivar a aprender a los estudiantes. Describen el perfil de un profesor motivador como aquel que pone de manifiesto cuáles son las metas del programa y sus expectativas, conoce a sus alumnos, inculca en los estudiantes el valor del trabajo y el esfuerzo al mismo tiempo que valora el de ellos y les retroalimenta formativa y oportunamente (Ariza & Ferra, 2009). Es un profesor con liderazgo que promueve un clima afectivo gratificante, el espíritu crítico y la adquisición de competencias sociales de comunicación y negociación mediante las discusiones grupales, el trabajo colaborativo y el debate de ideas, las cuales favorecen el control sobre las estrategias de pensamiento por parte de los alumnos.

De igual manera, los elementos asociados a clima positivo de aula se vinculan con un docente que mantiene un trato respetuoso y cordial hacia los estudiantes, les motiva y promueve la participación y está disponible para ellos. Respecto a esto, estudios realizados por Astin (1984) revelaron que una interacción frecuente con los profesores es un factor fuerte de satisfacción y de identificación de los estudiantes con la Universidad y con sus estudios, más que cualquier otro tipo de interacción, ya sea con los pares o con cualquier instancia de la Universidad.

En un aula con un buen clima es un ambiente donde el docente manifiesta buena disposición para resolver dudas con voluntad y actitud positiva, mantiene siempre la disciplina y maneja comportamientos irregulares (Ríos, Bozzo, Marchant, & Fernández, Factores que inciden en el clima de aula universitario, 2010). Asimismo, es un docente que construye a partir de los errores dejándolos ver como necesarios para aprender, ayudando a los alumnos a reestructurar los conceptos y convertirlos en conocimientos acertados. Son docentes que propician el desarrollo de lazos afectivos entre los estudiantes a fin de mejorar la disposición para relacionarse unos con otros y para el aprendizaje.

Respecto a esto, la investigación da cuenta de la valoración por parte del alumnado de la enseñanza personalizada en el aula. Esta es una práctica docente que informa sobre profesores que conocen, cuidan y apoyan a sus alumnos y que están al tanto de las diferentes situaciones que puedan incidir en su desempeño. Junto con ella, el respeto y la democracia son otros de los aspectos que construyen un clima de aula propicio para el florecimiento del sentido de pertenencia.

Haciendo referencia a estos últimos aspectos, es importante resaltar que el aula es un espacio de relaciones interpersonales y grupales, donde se ejecutan muchas veces relaciones de poder entre el cuerpo docente y el alumnado, las cuales deben estar basadas en la percepción de liderazgo, el respeto, la confianza y el cuidado. Cuando en el aula se verifican relaciones de poder caracterizadas por la dominación-sumisión, se crea un clima tenso que no promueve el aprendizaje ni la identificación y repercute en la imagen, la autoestima, los sentimientos, los intereses y la motivación del alumno.

El profesorado fomenta un clima positivo cuando aprecia a sus alumnos y escucha sus intervenciones. Sin embargo, fomenta un clima negativo cuando no escucha y muestra expresiones de tedio. De igual manera, genera un clima negativo en el aula cuando da mucha importancia a las calificaciones ya que promueve la comparación social, la competitividad y rivalidad entre los estudiantes, el deterioro de la autoestima y de la sensación de control y la disminución del grado de implicación (Ariza & Ferra, 2009).

Por su parte, De la Torre (2009) pone especial atención en el énfasis en lo punitivo, la disciplina estricta, el anonimato, los horarios apretados y la categorización de estudiantes como aspectos que generan un clima áulico desmotivador. Otros factores que se relacionan con un clima de aula negativo son dar poca voz a los estudiantes, usar el refuerzo negativo para motivar, sancionar más allá de lo funcional y realizar comentarios irónicos. Todos estos aspectos generadores de un clima de aula negativo, son también y por consiguiente obstaculizadores del sentido de pertenencia.

b) Contribución del ambiente físico al clima del aula

La investigación destaca la influencia de los aspectos físicos en el clima del aula. Se reconoce las distintas maneras en las que estos condicionan la percepción del ambiente y el establecimiento de lazos afectivos. Por tanto, un aula cuyo espacio se perciba acogedor aportará a un buen clima, en cambio, uno que se perciba aburrido u opresivo, lo debilitará. Asimismo, aspectos físicos como la acústica, iluminación, ventilación, temperatura y disposición del mobiliario condicionan la interacción en clase, el trabajo colaborativo y el desempeño en sentido general.

Respecto a lo anterior, Suarez (1987) concede especial atención a cómo el espacio del aula puede facilitar o impedir un aprendizaje efectivo. En lo que respecta a la organización de los alumnos, señala que ésta debe responder a los objetivos curriculares y a las actividades de clase y ya sea por territorios personales (asientos en hilera, en círculo) o por áreas de trabajo (pareja, equipos), repercutirá en las interacciones que se llevarán a cabo entre ellos. Por su parte, Pérez (2010) propone la conveniencia de aulas amplias donde se facilite la participación así como la importancia de proveer las condiciones adecuadas a la actividad formativa en cuanto a niveles de ruido interno y externo, visuales y factores estéticos.

Con estos aspectos coinciden Left (1978), Muntañola (2004) y Muñoz (2005) quienes resaltan los efectos de la ambientación estética del aula. Estos destacan que se produce una comunicación más efectiva en espacios que cuentan con cierta intencionalidad estética. Los alumnos se perciben cuidados e importantes en espacios que a su vez son cuidados. Estos espacios provocan reacciones positivas como bienestar, familiaridad, calidez, confianza, satisfacción, cobijo y gozo. Facilitan la interacción social y la creatividad y dan sensación de energía y alegría. Lo contrario provoca aburrimiento, hostilidad, fatiga.

Asimismo, contar con un mobiliario cómodo, lugares para exponer objetos y productos de la clase, espacios que se pueden personalizar, invita a permanecer, a construir significados y lazos afectivos (Russell & Pratt, 1980; Suarez, 1987; Vidal & Pol, 2005). Todo esto propiciará un buen desempeño e identificación.

c) Estrategias didácticas conformadoras de buen clima de aula

La investigación sobre el clima del aula en la Universidad también se ha enfocado en estudiar las repercusiones de éste en el aprendizaje y en el sentido de pertenencia de los estudiantes. Concede un papel muy importante a las estrategias didácticas empleadas por los docentes en la conformación de un clima propicio para el aprendizaje y la identificación. Estudios muestran que las aulas que se caracterizan por ser entornos cooperativos ayudan a los estudiantes a integrarse socialmente, a experimentar una sensación de pertenencia, a permanecer en el programa elegido y a lograr buenos resultados en sus estudios (Meeuwisse, Severiens, & Born, 2010). De igual manera, el diseño de las actividades de aprendizaje influye en la percepción de auto eficacia de los estudiantes. Cuando este concede más protagonismo al alumnado, aumenta el grado de participación, independencia y responsabilidad y el desarrollo de capacidades y habilidades (Ariza & Ferra, 2009).

Coincidiendo con estos planteamientos, De la Torre (2009) agrega que la puesta en práctica de estrategias didácticas creativas y eficaces contribuye simultáneamente al buen rendimiento de los estudiantes y a la potenciación de los procesos de identificación y satisfacción estudiantil. Destaca entre estas estrategias la planificación flexible y adaptable, la priorización de la actividad del estudiante sobre las explicaciones docentes, el aprendizaje a través de la creación de problemas y relatos y las actividades basadas en iniciativas del alumnado.

Con relación a lo expuesto, las investigaciones del programa “What Works?” (Thomas, 2012) revelan que un contenido curricular pertinente impartido en el aula mediante estrategias didácticas dinámicas e interactivas promueve el sentido de pertenencia, desarrolla el compromiso de los estudiantes y la motivación, y, por consiguiente, aumenta la retención y el éxito académico. Como ejemplo, se citan estrategias que enfatizan el aprendizaje colaborativo como proyectos, equipos temáticos y grupos de estudio; experiencias de aprendizaje diversificadas basadas en aprender haciendo como experimentos, construcciones, debates; espacios especializados según la disciplina como talleres, laboratorios, cocinas, salas de entrevistas, cabinas de audio; comunicación de contenidos actualizados mediante charlas entusiastas, videoconferencias, foros. Otras estrategias didácticas

ejemplificadas en la literatura como potenciadoras de la identificación del estudiante son la construcción de diarios, bitácoras, álbumes de fotos y anuarios, murales, trabajo comunitario, exposiciones, simulaciones, trabajo en distintos escenarios.

Estudios llevados a cabo en aulas universitarias exponen que la alta valoración del trabajo que se hace en el aula, como la percepción de que las tareas son significativas, interesantes, importantes y útiles tienen una fuerte influencia en el sentido de pertenencia, el cual a su vez es más fuerte en las aulas donde los profesores fomentan la participación y son percibidos como amigables, serviciales y organizados (Anderman, 2011).

d) Características de las aulas con un clima positivo

A partir de la literatura y los estudios empíricos realizados en distintas Universidades, se resumen a continuación las características de las aulas con un clima positivo, que promueven el sentido de pertenencia de los estudiantes y con él su identificación, compromiso y buen desempeño académico. Estas características se presentan clasificadas en los cuatro aspectos descritos como configuradores del clima del aula:

- Aspectos didácticos
- Aspectos curriculares
- Aspectos relacionales
- Aspectos físicos

Aspectos didácticos

- Los docentes dominan los contenidos
- La metodología de clase es dinámica y variada
- Las evaluaciones son formativas, justas y oportunas
- Las actividades de aprendizaje son diversas, estimulantes y entretenidas
- Se incluye a los alumnos en las tareas y en las explicaciones
- Se ilustra la teoría con ejemplos cotidianos
- El trabajo es convergente
- Las clases son interactivas y participativas
- Se fomenta la autonomía
- Existe paralelismo en los procesos de docencia e investigación
- Los profesores son innovadores y creativos
- Se promueve el aprendizaje por descubrimiento
- Se estimula el pensamiento creativo y crítico
- Se motiva el interés por el conocimiento y la investigación
- Se valora el esfuerzo
- Los docentes mantienen expectativas altas
- Se hace énfasis en el aprendizaje y no en la enseñanza

Aspectos curriculares

- El currículo es pertinente y relevante
- Se fomenta el aprendizaje significativo
- El currículo es flexible
- Los contenidos son actualizados
- Los recursos didácticos son apropiados y actualizados
- Los contenidos son útiles y diversos
- Se imparte un currículo que vincula la teoría con la práctica
- Se imparten contenidos de formación integral

Aspectos relacionales

- Se generan lazos afectivos
- Se desarrolla la capacidad de escucharse unos a otros
- Se desarrolla la capacidad de valorarse mutuamente
- El clima institucional es positivo
- Las relaciones interpersonales son democráticas, respetuosas y de confianza
- Prevalece el buen humor y la cordialidad
- Los docentes conocen a sus alumnos
- La comunicación entre las personas es fácil
- Se promueve la autodisciplina
- Se desarrollan valores comunes
- Se participa en la toma de decisiones
- Se promociona las actividades de aprendizaje cooperativo
- Se promociona el comportamiento pro social
- Existe un clima de inclusión, cuidado y apoyo

Aspectos físicos

- El ambiente físico está en buenas condiciones (espacios, infraestructura, mobiliario, calidad del ambiente)
- El espacio es funcional y eficaz
- Los espacios son especializados según los contenidos y las actividades
- Se percibe seguridad
- El espacio es cuidado estéticamente
- El mobiliario es cómodo
- Existen áreas que se pueden personalizar

Tabla 2 Características de las aulas que promueven el sentido de pertenencia

4.5. Ambiente físico: el campus como posibilitador de comportamientos y reflejo de la misión de la Universidad

a) La percepción del ambiente

Las personas perciben el ambiente físico mediante los sentidos, siguiendo un proceso de interiorización de la información capturada que involucra conocimiento, relación y comparación con su propio cuerpo y con su experiencia. Acto seguido, proyectan sobre el ambiente planes de acción que se convierten luego en experiencias de apropiación de los espacios que al cargarse de significados, se constituyen en lugares.

Según Corraliza (1987) en el proceso de percepción del ambiente la persona atraviesa por tres niveles de análisis: *reconocimiento*, *valoración*, *adaptación*. Mediante el reconocimiento la persona identifica las características del ambiente relacionándolas con esquemas preconcebidos; en el segundo nivel, la persona asigna valor al ambiente, atribuye significado simbólico y evalúa las características que son compatibles o no con sus planes. El tercer nivel corresponde a la adaptación. Esta puede ser positiva (apropiación) o conllevará a una reformulación de objetivos, manipulación del ambiente o, en caso negativo, inhibir los planes de acción.

Por su parte, Ittelson (1973) identifica cuatro dimensiones en la percepción ambiental: la dimensión *cognitiva*, la cual implica reconocer, organizar y mantener la información del ambiente. La dimensión *afectiva* involucra los sentimientos de las personas, de agrado, estímulo y control. La dimensión *interpretativa* implica la atribución de significados y la comparación con referentes. La dimensión *evaluativa* incorpora juicios de valores, preferencias y toma de decisiones respecto al ambiente.

De esta manera, la experiencia del ambiente físico permite entender la construcción del hábitat a partir de vivencias, significados y emociones de las personas, tomando un papel central en la conformación y soporte de la identidad socio-territorial. La apropiación y la identificación de las personas con su ambiente se comprenden a través tanto de las interacciones como de las formas mismas de los lugares. En la

calidad de esta experiencia se fundamenta la construcción del sentido de lugar, componente esencial del sentido de pertenencia.

b) El ambiente físico del campus como posibilitador de comportamientos

El ambiente físico constituye el marco en el cual el individuo desarrolla planes de acción en una experiencia que se sustenta en tres ejes: la percepción del ambiente que el individuo tiene; tipo de transacciones individuo-ambiente; la confrontación entre los planes de acción del individuo y los recursos que ofrece el ambiente.

Cuando las variables del ambiente proporcionan obstáculos que condicionan negativamente la experiencia, se produce malestar y una reducida motivación a la acción. Se verifica una capacidad restrictiva del ambiente definida por la incompatibilidad entre el ambiente y los planes de la persona lo que conlleva un intercambio tortuoso, generación de adaptaciones violentas (deformaciones, vandalismo), interacciones sociales reducidas y un desempeño limitado de las tareas (Tabla No. 3). Todo esto devengará en un empobrecido desarrollo personal (Corraliza, 1987; Ittelson, 1973; Kaplan, 1983; Stokols, 1977).

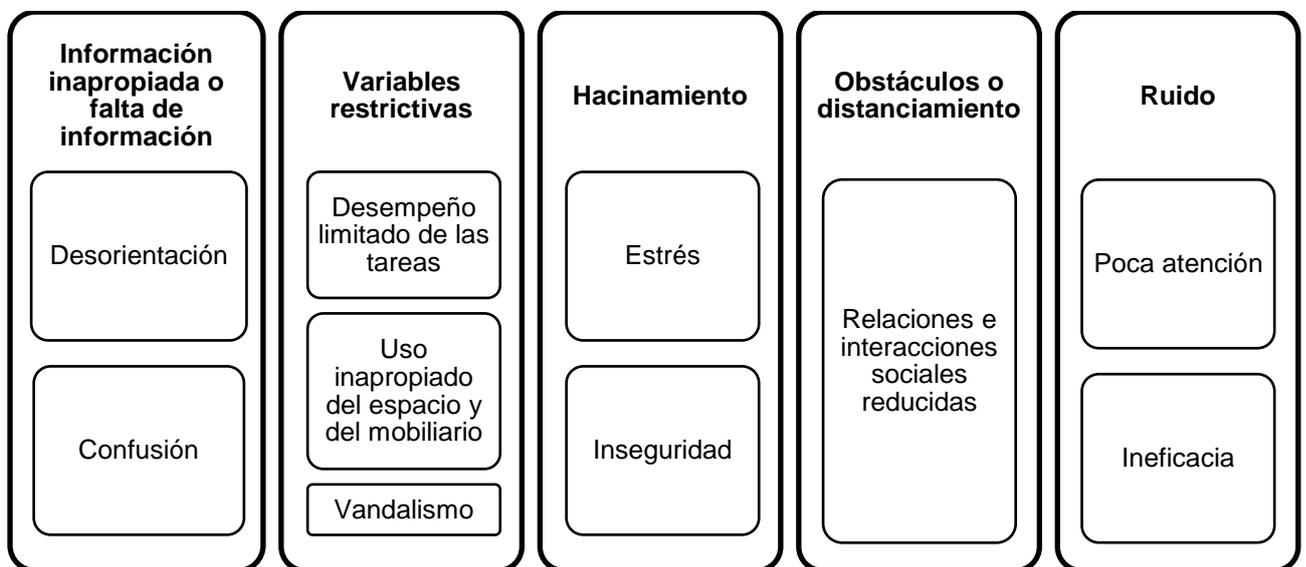


Tabla 2 Condicionantes de Incompatibilidad ambiental

En un campus posibilitador de comportamientos, se consideran condicionantes simbólicas, de habilidad, de acceso y de interpretación que regulan las intenciones de uso, así como el diseño de los espacios, su distribución, dotación de servicios, infraestructura, equipamiento y mobiliario. Cuando el ambiente del campus no cumple su función posibilitadora y su capacidad restrictiva se impone sobre las necesidades de los estudiantes, no se facilita el sentido de pertenencia. Es por esto que la atención a los aspectos relacionados con el ambiente físico del campus cobra gran relevancia al momento de plantear estrategias de captación, compromiso académico y retención estudiantil.

“La consideración del espacio de la Universidad tiene implicaciones en la planificación que tampoco deben ser desdeñadas. Su influencia en el tipo de ciencia y enseñanza que se haga no es definitiva, pero su influencia como variable interviniente que afecta las relaciones y al dinamismo y el bienestar puede hacer que la Universidad tenga mejores oportunidades para la realización eficaz de sus cometidos”
(Corraliza, 1987, pág. 232).

c) El campus como expresión de la misión

El campus es un poderoso recurso con el que cuentan las instituciones de Educación Superior para comunicar y manifestar su filosofía. Constituye el soporte y el escenario donde poner de manifiesto la misión de la Universidad. Es el *lugar* donde ocurrirán los eventos que configurarán la experiencia académica de estudiantes y docentes. Por tanto, es importante realizar una construcción efectiva de lugares ya que estos fortalecerán su identificación y quedarán plasmados en la memoria de los estudiantes toda su vida.

Al comprender la interconexión entre la misión de la institución y el campus, las autoridades académicas tienen la oportunidad de gestionar estratégica y conjuntamente la dirección de la institución y la sabia toma de decisiones respecto a los espacios físicos del campus.

Diversos estudios dan cuenta de que los estudiantes aprenden fuera y dentro del salón de clases. Es por esto que la calidad de la vida del campus es tan importante como la educación y el currículo ya que en este se refleja el compromiso de enseñar y aprender (Boyer, 1990). El campus juega un papel clave en el establecimiento, fortalecimiento, la facilitación de la materialización de la misión de la institución.

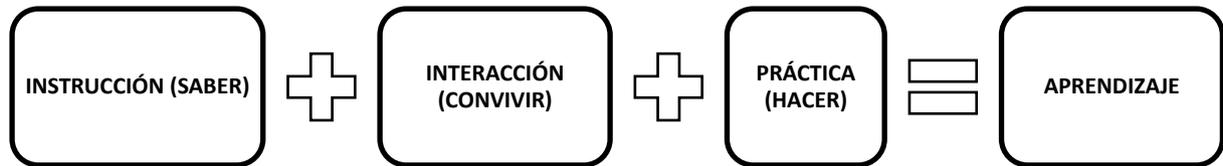


Figura 14 Finalidad del ambiente físico

El campus debe expresar la visión y los valores de la institución. Lo que comienza como una idea, pasa a formar parte del mundo real cuando se emplaza en un lugar, por tanto, la relación entre la idea y el lugar de la institución es estrecha. Un campus destinado a apoyar el aprendizaje requerirá de espacios significativos que estimulen la experiencia y motiven la permanencia. Invertir más dinero en más construcciones no necesariamente hace del campus un lugar mejor, siendo la unidad del campus un aspecto a cuidar en la gestión del crecimiento.

Boyer (1990) plantea que una comunidad universitaria ha de regirse por ciertos principios como propósito, apertura, justicia, disciplina, cuidado y celebración (tabla No. 4). En base a esto, algunas preguntas que deben realizarse los planificadores y desarrolladores del campus antes de invertir en infraestructura son: ¿Crean estas inversiones lugares para el fomento de la implicación, la identificación y el compromiso académico? ¿Se realza la imagen y la identidad de la institución? ¿Se comunica la misión? ¿Se fortalece el sentido de pertenencia?

La respuesta a estas cuestiones es clave para la creación de ese *lugar* memorable y significativo que contribuirá a enriquecer la experiencia académica. El lugar en el que todos quieren aprender, ser, hacer y convivir.

<p>1 Propósito</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Una universidad es una comunidad con un objetivo educacional. Un lugar donde profesores y estudiantes comparten metas académicas y trabajan juntos en el fortalecimiento de la experiencia de enseñanza-aprendizaje en el campus.
<p>2 Apertura</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Una universidad es una comunidad abierta, un lugar donde la libertad de expresión está protegida y poderosamente afirmada.
<p>3 Justicia</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Una universidad es una comunidad justa. Un lugar donde la persona es sagrada y honrada y la diversidad propiciada.
<p>4 Disciplina</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Una universidad es una comunidad disciplinada. Un lugar donde los individuos aceptan sus obligaciones como grupo y donde una gobernabilidad bien definida guía los comportamientos hacia el bienestar de todos.
<p>5 Cuidado</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Una universidad es una comunidad que cuida a sus miembros. Un lugar donde el bienestar de todos y el servicio a los otros es apoyado y fomentado.
<p>6 Celebración</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Una universidad es una comunidad que celebra sus rituales a través de los cuales su herencia es recordada y preservada a la vez que afirman la tradición y el cambio.

Tabla 3 Los seis principios de una comunidad universitaria

d) El campus como soporte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de interacción social y de identificación

El tiempo que no están tomando clases los estudiantes lo pasan en múltiples áreas del campus las cuales, son también entornos de aprendizaje donde florece la comunidad. Por su parte, Kenney y otros (2005) reconocen la contribución del campus al desarrollo de responsabilidad social. Este es un microcosmos de la sociedad, el cual ha de proveer espacios para que las personas se junten, se informen, se comprometan con actividades de concienciación ciudadana, a la vez de ofrecer la oportunidad de contacto con la naturaleza y de interacción con el vecindario para beneficio de todos.

Otro aspecto importante del ambiente físico del campus es la calidad de las comunicaciones. El uso de símbolos escritos y orales debe afirmarse continuamente para que florezca la civilidad y la identificación. Asimismo, las celebraciones y ceremonias tradicionales unifican la comunidad universitaria y fortalecen el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia algo que perciben sólido y duradero. Sin tradiciones, la comunidad está perdida. El reto es infundir significado y diversión a las celebraciones y celebrar también la innovación y el cambio.

El entorno físico del campus, su Arquitectura, su paisajismo, facilitan el alcance de los valores fundamentales expresados en la misión y juegan un importante rol en el logro de los objetivos estratégicos. De la misma manera, constituye el escenario del compromiso de los estudiantes con su aprendizaje ya que provee los espacios requeridos para las actividades formales que integran los procesos de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, hay actividades menos formales que requieren espacios como los pasillos, áreas de sentarse en el exterior, los peldaños de las escaleras de acceso a los edificios de aulas, ideales para esperar amigos o la hora de una clase. Estudios realizados en diversos campus de los Estados Unidos evidencian que los estudiantes aprenden mejor donde hay oportunidades para la interacción con los profesores y compañeros, espacios donde pueda surgir el diálogo. También, contar con áreas abiertas para la contemplación y el disfrute de la naturaleza (Kenney,

Dumont, & Kenney, 2005). Los estudiantes se sienten más independientes y autónomos en un campus que perciben relajado, abierto.

Entendido así, el campus ha de ser el más grande salón de clases. Un sentimiento de estimulante intelectualidad debe generalizarse en todo el campus. Debates, bandas musicales, producciones teatrales, coros, periódico y emisoras de radio, clubes, enriquecen y promueven el espíritu de comunidad. Y para todo esto se precisa de un escenario, de un lugar donde las cosas ocurran. La educación superior, como la ciudad, no puede sobrevivir sin infraestructura, sin espacios ni lugares que sostengan la vida intelectual, social y artística.

En ese mismo sentido, Boyer (1990) plantea que más allá del salón de clases, la comunidad se fortalece en los departamentos académicos encargados de integrar estudiantes y profesores, asegurando que el departamento es quizás lo más familiar y la más ampliamente aceptada unidad organizacional del campus. Pueden convertirse en una unidad creativa en términos sociales e intelectuales a través de la programación de seminarios, charlas, y eventos sociales para profesores y estudiantes. Por tanto, empoderar a los departamentos contribuirá a la calidad de la experiencia académica y a la construcción de sentido de pertenencia.

e) El campus como oportunidad y como marca

Resultados de investigaciones identificaron los siguientes aspectos como los más importantes que enfrentan las instituciones de Educación Superior: la docencia, la enseñanza, la comunicación, el liderazgo. Un análisis de 250 campus visitados reveló que en la mayoría de los casos, este reflejaba los asuntos más preocupantes de la institución (Boyer, 1990; Corraliza, 1987). Por ejemplo:

- Débil comunicación interdisciplinaria entre los profesores.
- El campus se muere en las horas y los días que no hay clases.
- La demanda ha bajado debido a que el vecindario del campus se ha degradado.
- Los estudiantes se quejan de aislamiento y poca interacción social.

Ante estos hallazgos, es oportuna la reflexión sobre aspectos básicos como qué tan apartados están los salones de reuniones, las oficinas y las aulas; qué ofrece el campus a los estudiantes para mantener su vinculación en esos momentos en los que no hay docencia; qué hace la institución acerca de la gestión de sus límites y su huella para contribuir con la revaloración de su entorno; cuáles oportunidades ofrece el campus de caminar acompañado o interactuar con amigos.

Estas reflexiones son compartidas por los rectores de 2,540 Universidades encuestados en la Encuesta Nacional de Presidentes de Colegios y Universidades del 1989, cuyo informe reveló lo siguiente (Boyer, 1990):

- El 71% considera muy importante realizar grandes esfuerzos en construir un fuerte sentido de comunidad.
- El 64% considera muy importante propiciar mayor interacción entre estudiantes y profesores.
- El 60% considera muy importante mejorar las comunicaciones en el campus
- El 60% considera muy importante que haya más eventos que reafirmen la misión, los objetivos y valores de la institución.
- El 59% considera muy importante establecer vínculos cercanos entre las actividades dentro y fuera del salón de clases.

Estas consideraciones representan oportunidades para producir las transformaciones en el espacio físico del campus que se precisan para facilitar el cambio en otras dimensiones, como las relativas al desempeño académico, el reflejo de la misión y la construcción de sentido de pertenencia.

Por otra parte, se ha definido el campus como una herramienta efectiva de promoción y mercadeo. La visita al campus por probables alumnos se ha convertido en una actividad muy importante. Esta experiencia debe ser memorable, tanto así que muchas Universidades han desarrollado un centro de visitantes. Del mismo modo, edificios de autor realzan la identidad y dan cuenta del posicionamiento de la institución (Kenney, Dumont, & Kenney, 2005).

A pesar de que los campus urbanos ofrecen a los alumnos y docentes los estímulos y recursos de la ciudad, como por ejemplo, Boston University, Boston College, Columbia University, muchos de los males de la ciudad actual se están replicando en los nuevos campus como son la dominancia del automóvil, la carencia de comunidad y sentido de lugar, las conexiones y la escala humana. Estos efectos se mitigan evitando el aislamiento y propiciando la circulación peatonal y el encuentro. Al priorizar la creación de lugares donde las personas puedan interactuar, desarrollar competencias sociales y ciudadanas se genera la percepción de seguridad y se fortalece la identificación.

En resumen, cuando el campus refleja la misión se configuran las percepciones, la experiencia y la memoria colectiva de los estudiantes en sintonía con esta, y se contribuye con la construcción del sentido de pertenencia y sus consecuentes implicaciones en el desempeño académico.

Capítulo 5. Factores determinantes y repercusiones del sentido de pertenencia

Introducción

El sentido de pertenencia es un motor del comportamiento humano. Su desarrollo es importante para el funcionamiento y el bienestar psicológico de las personas ya que conduce a emociones positivas como el gozo, la calma, el entusiasmo y la felicidad además de propiciar resultados productivos. Entender la importancia del sentido de pertenencia para los estudiantes universitarios ha requerido de un análisis de sus factores determinantes y sus repercusiones. En el ámbito educativo se ha investigado sobre el sentido de pertenencia al grupo social y a las instituciones académicas, así como la correlación entre sentido de pertenencia y desempeño académico. Los variados contextos de estas investigaciones (centros de enseñanza primaria, secundaria, Universidades) ofrecen una oportunidad de contrastar teorías y prácticas.

Tras una amplia revisión de investigaciones en el presente capítulo se constata que una combinación de factores afectivos, sociales, académicos, físicos y del ambiente organizacional puede promover el sentido de pertenencia y consecuentemente, la motivación académica y el compromiso de los estudiantes universitarios por su poder potenciador del deseo de hacer las cosas bien. Todo esto conducirá al bienestar y a un mejor desempeño académico. Al mismo tiempo, se fortalecerán los vínculos con la Universidad y se propiciará una gestión educacional más efectiva.

5.1. Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios

El término *factor* se ha definido como elemento, concausa, causa, circunstancia, agente, componente o principio (RAE, 2001; WordReference). Una condición que contribuye al logro de un resultado. De igual manera, uno de los significados del verbo *determinar* es definir, provocar o ser causa de algo (WordReference). En la investigación, se establece como *factor determinante* un elemento facilitador,

propiciador, posibilitador, favorecedor de un resultado perseguido. De modo que un factor determinante del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios será una condición que propicie, que haga posible que este sentimiento se desarrolle o verifique en ellos.

A la luz de la revisión de la literatura y de numerosas investigaciones sobre el tema estos factores se han agrupado según su naturaleza y dimensión en afectivos, sociales, académicos y físicos.

e) Factores afectivos y sociales: La influencia las relaciones

Ya se ha dicho que el desarrollo del sentido de pertenencia de los estudiantes se conforma a partir de condicionantes de naturaleza muy diversa. Algunos estudios conceden importancia a la influencia de las características personales y de los aspectos biográficos en el mismo (Cashmore, Scott, & Cane, 2011; Freeman, Anderman, & Jensen, 2007) por considerar que estos aspectos configuran la competencia social de las personas y por ende su capacidad para identificarse, relacionarse e involucrarse. Se destaca la influencia del auto concepto, de las expectativas, la motivación intrínseca y la auto eficacia, así como la procedencia, el estatus socioeconómico y el género.

Dado que los seres humanos tienen la tendencia innata a formar y mantener un mínimo de relaciones duraderas, positivas y significativas a lo largo de sus vidas, en numerosos estudios se ha encontrado una fuerte y positiva asociación entre sentido de pertenencia e interacciones sociales con profesores y pares (Cashmore, 2011; Huff, 2009; Strayhorn, 2008; Thomas, 2012).

En un estudio realizado en la Universidad de Leicester, (Cashmore, Scott, & Cane, 2011) se encontró que los estudiantes valoraron positivamente los programas de actividades extracurriculares ya que al participar satisfacen su necesidad de integración social. Los resultados resaltaron la importancia atribuida por aquellos a la participación con profesores y compañeros en trabajos comunitarios, eventos de proyección académica, artística o deportiva y a los espacios sociales del campus. Asimismo revelaron que formar parte de clubes y sociedades, una cultura y un clima

de cordialidad en los departamentos y contar con espacios destinados a la interacción social tanto reales como virtuales promueven el sentido de pertenencia.

En este mismo sentido, Strayhorn (2008) atribuye mucha importancia a las características del contexto en la definición del sentido de pertenencia. Destaca la influencia del contexto social (minorías culturales, nivel de ingreso, antecedentes académicos) y el contexto físico (aula, campus) donde los estudiantes interactúan socialmente y construyen sus afiliaciones. Coincidiendo con esto, Soria y otros (2011) encontraron que las experiencias sociales y las prácticas de estudios comunes constituyen los facilitadores más significativos del sentido de pertenencia de los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios. Esto, además de favorecer la identificación, favorece también la inclusión.

Los estudiantes sienten que pertenecen cuando se sienten incluidos, queridos, apoyados y cuidados. La importancia del *cuidado* como factor determinante de su sentido de pertenencia ha sido destacada en numerosos estudios tanto en el ámbito escolar como universitario (Lyman, 2000; Schussler & Collins, 2006; Soria, Martínez, Esteve, Gumbau, & Gumbau, 2005; Thomas, 2012). Un clima académico que hace que los estudiantes se sientan cuidados propicia el desarrollo de lazos afectivos así como la reducción de la posibilidad de abandono de los estudios y de comportamientos antisociales.

f) Factores académicos y organizacionales: La influencia del clima y el currículo

Se ha definido el *clima* como “espíritu” reinante en el centro educativo o bien el “*aire que se respira*” que incluye aspectos relacionales, organizacionales, académicos, administrativos y físicos. Resultados de diversos estudios ponen de manifiesto que el desarrollo del sentido de pertenencia de los estudiantes depende en gran medida de la percepción que tengan del clima del centro en sus niveles institucional, departamental y del aula (Meeuwisse, Severiens, & Born, 2010; Ríos, Bozzo, Marchant, & Fernández, 2010). Revelan que influyen en el sentido de pertenencia de los estudiantes:

- El clima de la Universidad: la importancia atribuida a la imagen y al prestigio, la comunicación de la filosofía y de los valores, los servicios al estudiante, el apoyo percibido de las autoridades académicas y de la institución como un todo, la percepción del campus como un lugar agradable, seguro y funcional.
- El clima del departamento de carrera: las oportunidades de autogestión, la disciplina, el liderazgo percibido. reglas claras y justas, la promoción de autonomía, la percepción de la calidad del personal, las presiones académicas.
- El clima del aula: la pertinencia del currículo, la percepción de disciplina, las altas expectativas de éxito, el apoyo percibido de los compañeros y de los profesores, el sistema de normas y reconocimientos, la percepción del entorno físico como apoyo al desarrollo académico y social, la percepción de la calidad y las competencias de los profesores, la participación en los procesos de toma de decisiones.

Aspectos como la disciplina y el liderazgo de los departamentos juegan también un papel importante en la determinación del sentido de pertenencia ya que ambos se asocian con la seguridad y por ende, lo favorecen. De igual manera, en un clima organizacional que apoya la autonomía el estudiante puede hacer algunas elecciones en cuanto a su actuación, a su planificación académica y a su participación en actividades. Esto promoverá su identificación con su carrera, con el departamento académico y con la institución.

En investigaciones realizadas en diversas Universidades dentro del programa *What Works?* Thomas (2012) identificó diversos factores del clima del aula que contribuyen a promover el sentido de pertenencia y el compromiso de los estudiantes entre los que sobresalen la disponibilidad de los profesores, el contenido curricular pertinente y relevante, relacionado con el mundo real, los procesos de evaluación y retroalimentación claros y transparentes. Se trata de ambientes donde se propicien asociaciones positivas con el proceso educativo, el aprendizaje cooperativo, la educación integral y relevante, las oportunidades de participar en proyectos relacionados al contexto en el que se vive, oportunidades de estudios en el extranjero y el aprendizaje de habilidades.

g) Factores físicos: El lugar como condicionante

El significado que las personas atribuyen a los lugares determina su respuesta afectiva la cual será la condicionante principal en las interacciones y la que gobernará los comportamientos y la experiencia. En base a esto, las propiedades específicas del campus y el aula propiciarán determinadas reacciones afectivas que pudieran predecir o explicar el comportamiento de los estudiantes así como obstaculizar o facilitar el sentido de pertenencia (Russell & Pratt, 1980).

Estudios enfocados en la identificación de los estudiantes de escuelas técnicas con la institución constataron que los entornos más atractivos para los estudiantes son los recintos donde realizan las prácticas relacionadas con su carrera (cocinas, talleres, laboratorios). La valoración de estos produce un apego que impacta su aprendizaje (Falk & Balatti, 2004) y conforma el sentido de pertenencia al lugar donde realizan sus actividades formativas las cuales están directamente vinculadas con su desempeño académico.

En una investigación sobre identidad universitaria realizada en la Universidad del Valle de México, Cabral Morales (2006) identificó que los factores determinantes de la identidad de los estudiantes de licenciatura son las relaciones humanas de calidad y contar con instalaciones acordes con las necesidades de los estudiantes. Coincidiendo con esto, un estudio realizado por Ríos y otros (2010) en la Universidad de Santiago de Chile reveló que la calidad de la infraestructura y el equipamiento contribuye en la generación de un buen clima de aula tanto como las buenas relaciones interpersonales. Por su lado, González y otros (2003) concluyeron en un estudio en la Universidad de Zulia que los factores que más influyen en la falta de sentido de pertenencia de profesores y estudiantes son la mala calidad de la infraestructura física, de los equipos técnicos y de los sistemas de comunicación interna. En este mismo estudio se comprobó que el sentido de pertenencia influye en el comportamiento de las personas y condiciona los niveles de motivación y rendimiento estudiantil.

En la figura No. 15 se presentan los factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios.

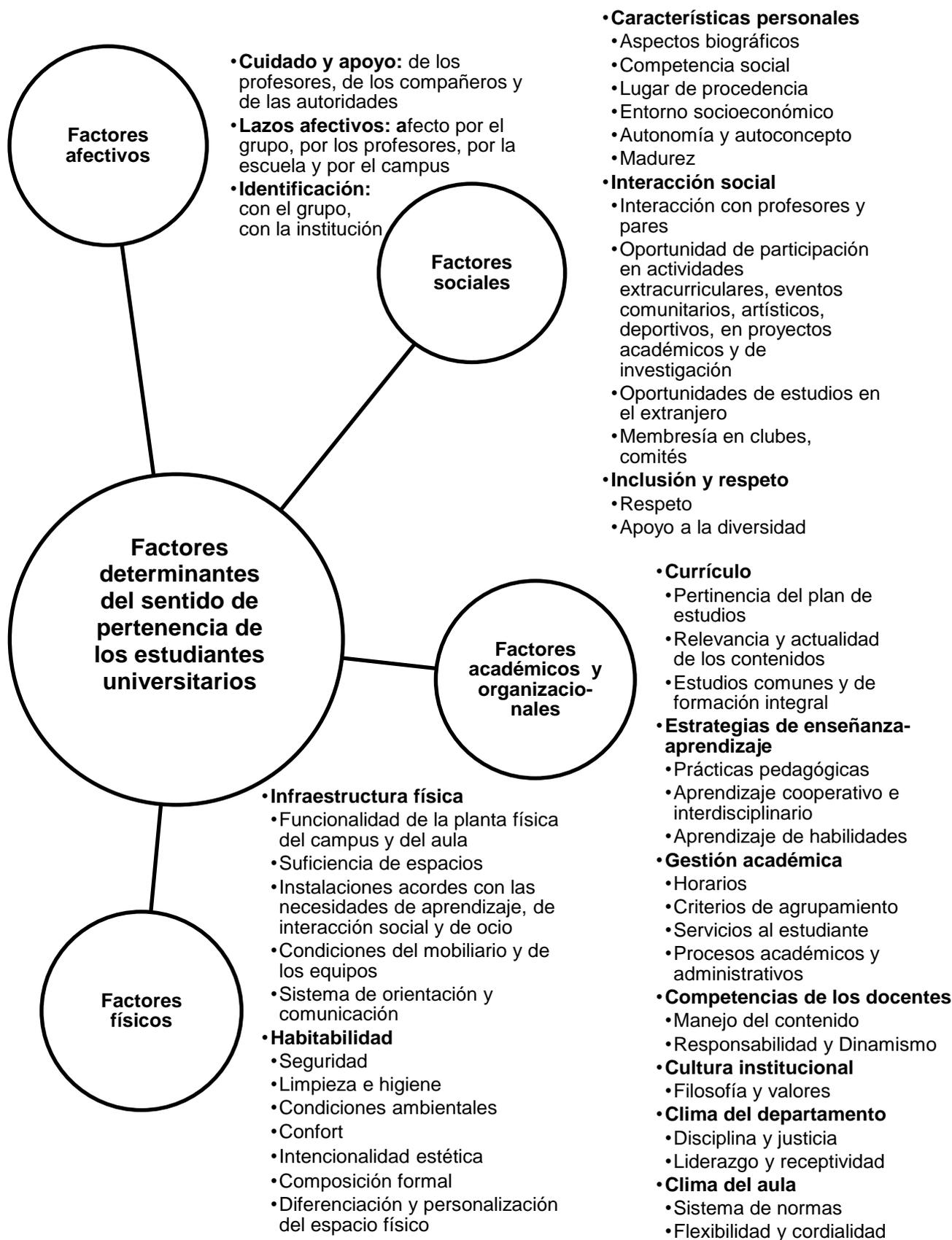


Figura 15 Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios

5.2. Repercusiones en el bienestar de los estudiantes

El sentido de pertenencia es un sentimiento de conexión al entorno social y físico del cual las personas se sienten parte importante y que al mismo tiempo, les importa. En la bibliografía se le relaciona con resultados positivos de índole socio afectivos como la autoestima y la cohesión (Ottone & otros, 2007; Thomas, 2012; Turner, 1990). En los ambientes físicos como el campus o la ciudad se le coloca como condicionante de la apropiación, la efectividad, la protección del lugar, la buena conducta ciudadana y la sostenibilidad (Proshansky, Ittelson, & Rivlin, 1976; Valera & Pol, 1994; Valera & Vidal, 2000), mientras que en los centros educativos se le asocia con compromiso, logros y buen desempeño así como con la conformación de una comunidad educativa (Leff, 1978; Muñoz, 2005; Strayhorn, 2012).

Investigaciones han demostrado que el sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios se asocia con resultados productivos en el ámbito académico como el buen rendimiento, persistencia y retención (Ariza & Ferrá, 2009; Cashmore, Scott, & Cane, 2011; Easterly, 2012); en cambio, su ausencia suele conducir a una disminución del interés y del compromiso con las actividades ordinarias de la vida académica. De la misma manera, comprobado que cuando esta necesidad no está satisfecha, la motivación del estudiantado se debilita y disminuye; su desarrollo es limitado y su desempeño pobre (Thomas, 2012), ya que muestran dificultad para comprometerse en entornos donde no se sienten parte. Respecto a esto, Strayhorn (2008) apunta que la ausencia de sentido de pertenencia se asocia con un sentimiento de alienación o marginalidad que a su vez se vincula a resultados negativos como la insatisfacción, baja autoestima y depresión.

Todo esto tendrá como desenlace un desempeño académico debilitado. La satisfacción de esta necesidad alcanza niveles dramáticos en aquellos que se perciben marginados o distintos de lo comúnmente establecido en el campus, como minorías étnicas o grupos socioeconómicamente diferenciados o académicamente etiquetados. La carencia de sentido de pertenencia en los estudiantes impide el logro y el bienestar, mientras que su existencia se convierte en un elemento potenciador del éxito académico. Es por ello que los educadores y administradores

de centros educativos deben trabajar en la creación de las condiciones que promuevan el sentido de pertenencia en todos los estudiantes.

La figura No. 16 resume las principales repercusiones indicadores del sentido de pertenencia.

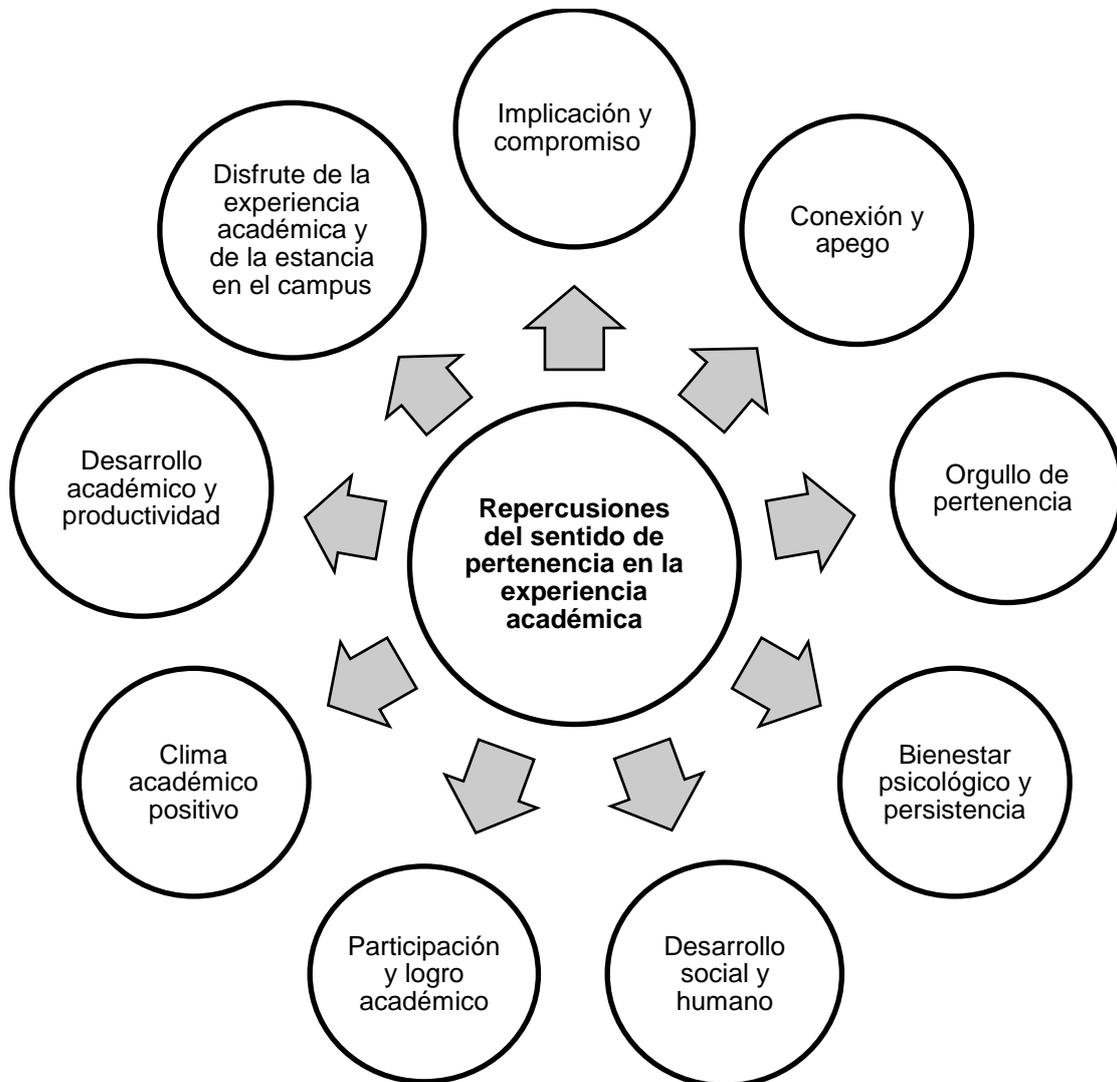


Figura 16 Principales repercusiones del sentido de pertenencia

5.3. Repercusiones en el desempeño académico

Como desempeño se concibe la manera de realizar una tarea, la satisfacción de las expectativas en la representación de un rol. Desempeño académico es el resultado de la realización de las tareas concernientes al rol del estudiante orientadas a un rendimiento positivo como indicador de su efectividad.

Freeman (2007) concede especial atención a la relación entre el sentido de pertenencia y la motivación académica en los estudiantes de primer año de licenciatura y destaca la influencia de la percepción del apoyo brindado por el profesor y la aceptación social en el campus en el desempeño y en el sentido de pertenencia a la Universidad como un todo.

En esta misma línea, Meeuwisse y otros (2010) comprobaron mediante un estudio realizado en cuatro Universidades holandesas que los estudiantes se sienten pertenecer a la Universidad si cuentan con una buena relación con profesores y compañeros. A partir de la percepción de que son valorados, aceptados y respetados, aumenta su sentido de pertenencia y su motivación, participan más y se comprometen con sus estudios. Todo esto repercute en un progreso académico.

Por su parte, Astin (1984) hace referencia a las estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorecen la identificación y el involucramiento de los estudiantes con sus estudios. Señala que prácticas pedagógicas como tutorías, proyectos de contacto con el exterior (comunitarios, sociales, artísticos, deportivos, ambientales), actividades reflexivas (diarios, reportajes), viajes académicos, talleres de verano, así como participar junto a profesores en proyectos de investigación, trabajar en el campus y ser reconocidos, contribuyen al sentido de pertenencia e influyen positivamente en el desempeño y por ende, en la persistencia estudiantil.

Una repercusión importante del sentido de pertenencia relacionada con el desempeño académico es el empoderamiento (Torres, 2009). Se fortalece en los estudiantes la confianza en sí mismos, toman conciencia de sus capacidades y de la manera en que estas le permiten relacionarse con su contexto, ser asertivos y competentes.

La figura 17 resume las principales repercusiones del sentido de pertenencia en el desempeño académico de los estudiantes universitarios.

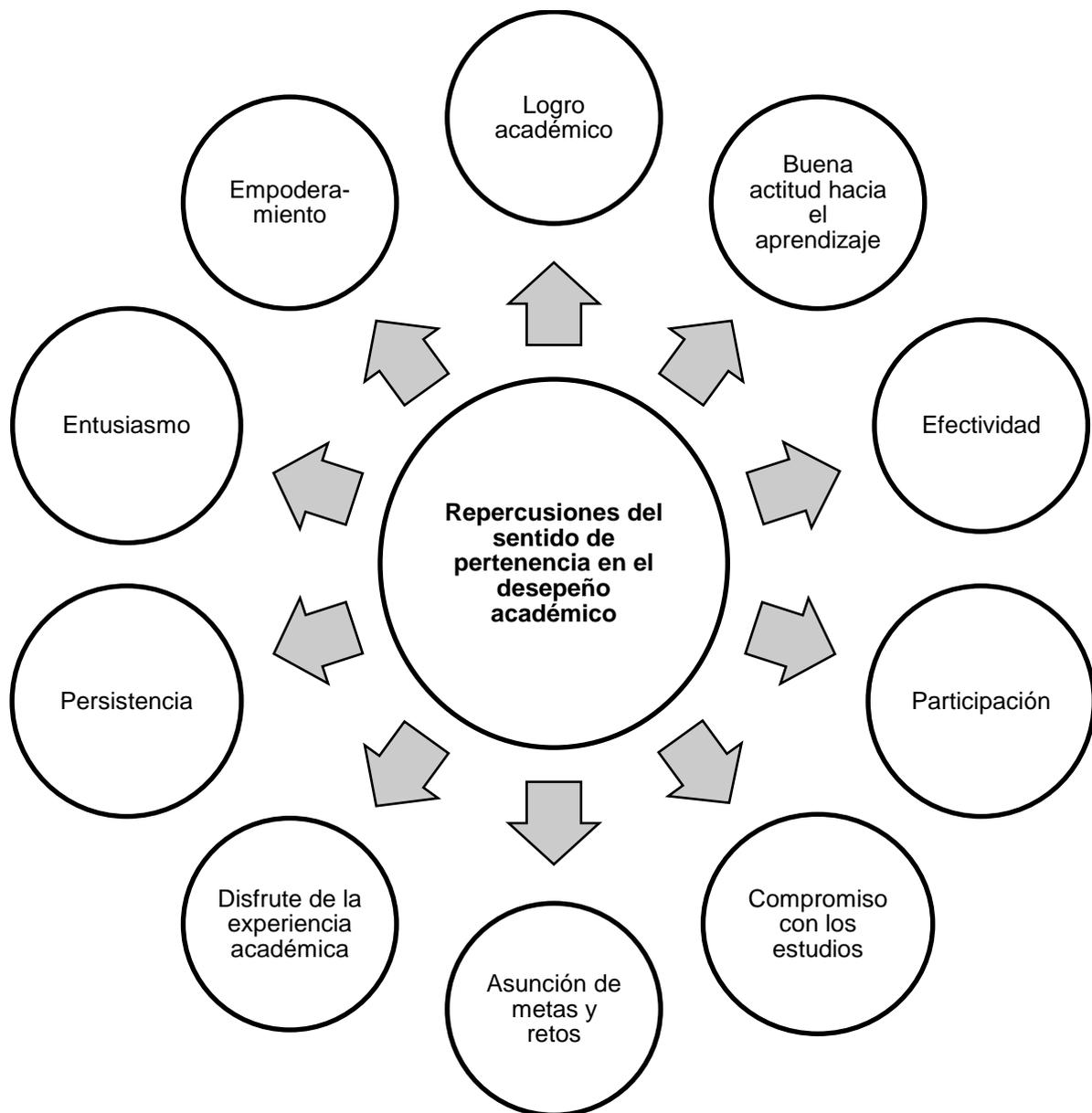


Figura 17 Principales repercusiones del sentido de pertenencia en el desempeño académico de los estudiantes

Un indicador del buen desempeño es el rendimiento académico el cual se define mediante las calificaciones obtenidas en las tareas. En numerosos estudios se ha abordado el rendimiento académico a partir de variables cognitivas, emocionales y socioeconómicas, llegándose a valorar la calidad educativa a partir de este.

Vargas (2007) realiza una reflexión sobre los determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios, agrupándolos en tres categorías: determinantes personales, sociales e institucionales. Entre las determinantes personales destacan entre otras la motivación, el bienestar psicológico, el auto concepto académico, la auto eficacia percibida y el estilo de aprendizaje. En cuanto a las determinantes sociales, son relevantes el contexto socioeconómico, ciertas variables demográficas y el entorno familiar. Entre las determinantes institucionales, el autor hace hincapié en el clima (del centro y del aula), los servicios, la planta física, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los aspectos relacionados al currículo.

Por su parte, Edel Navarro (2003) define el rendimiento académico como el constructo que ofrece una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. Describe el nivel de conocimientos demostrado en los estudios dando cuenta de la experiencia educativa y constituyendo además un indicador de desempeño. Sobre este tema, Freeman y otros (2007) llaman la atención sobre cómo las medidas del rendimiento pueden propiciar la segregación y el distanciamiento entre los estudiantes al crear rangos entre ellos que condicionan las relaciones afectivas y de apoyo, debilitando así las repercusiones positivas del sentido de pertenencia.

Otra repercusión importante del sentido de pertenencia relacionada con el desempeño académico es la identificación de los estudiantes con la Universidad. Numerosos estudios sobre la conexión a los centros educativos revelan que cuando el alumno se siente pertenecer se interesa más en los aspectos relacionados con la institución (Astin, 1984; Boyer, 1990; Kenney, Dumont, & Kenney, 2005). Reconoce su filosofía y su misión, es más propenso a compartir sus valores, y se desarrolla la disposición de aceptar normas y de contribuir con la buena imagen y con la proyección de su Universidad. Todas estas actitudes son indicadores del sentido de pertenencia que propician una gestión educativa más fluida y efectiva.

En la figura No. 18 se resumen las principales repercusiones del sentido de pertenencia de los estudiantes a la Universidad.

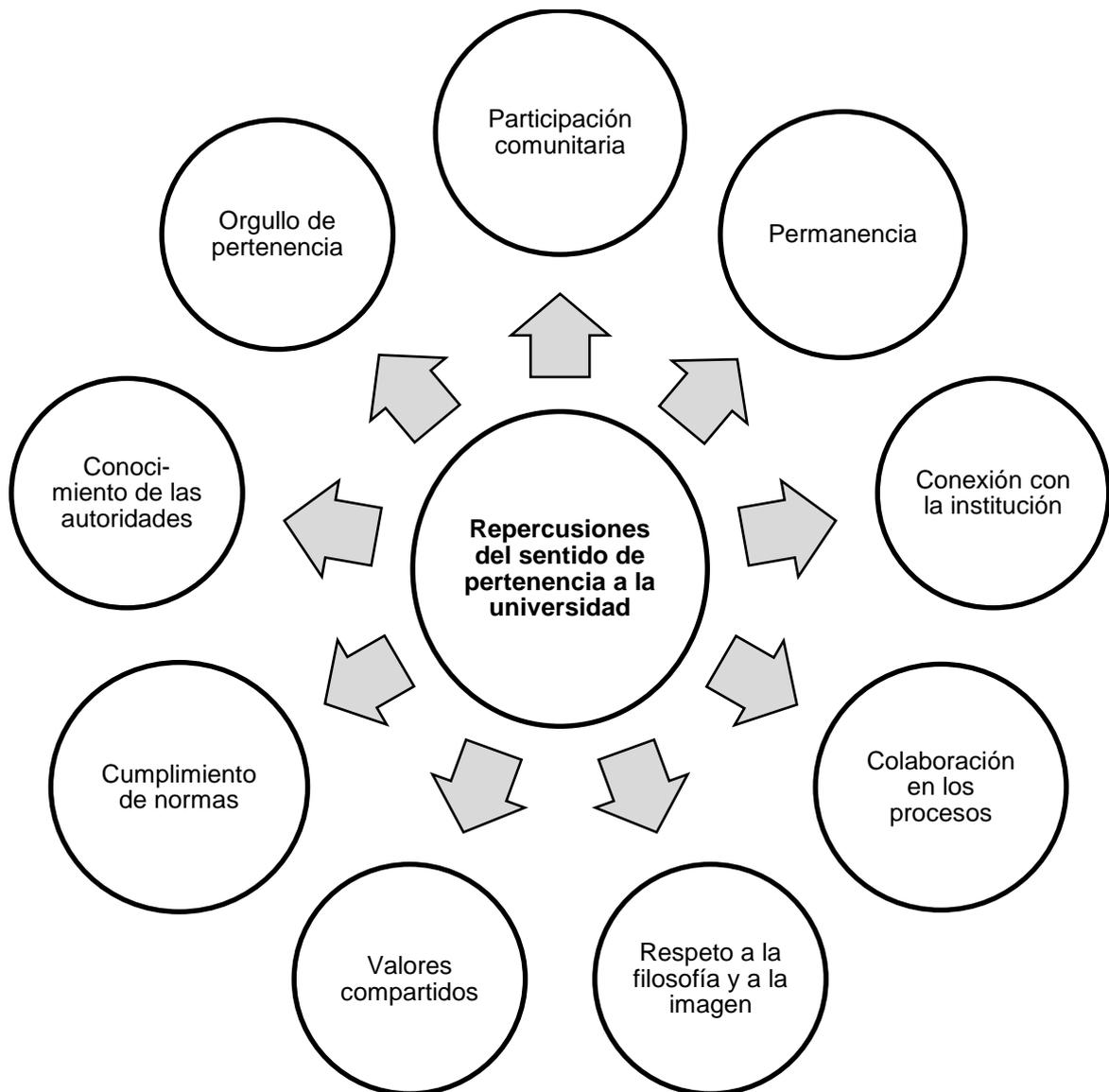


Figura 18 Principales repercusiones del sentido de pertenencia a la Universidad

Conclusiones

El sentido de pertenencia como necesidad humana básica es universal y aplicable a todas las personas. Satisfacer la necesidad de pertenecer es una condición previa a

la satisfacción de una necesidad más alta como el deseo de saber y de actualización, ambas vinculadas a las metas académicas.

Lo determinan factores relacionados con la persona en términos de bienestar y afecto y con el contexto en su configuración social, académica, institucional y física. Por un lado, los factores afectivos aluden al involucramiento de sentimientos y emociones de los estudiantes hacia el grupo con el que interactúa y hacia el lugar donde desarrollan su vida académica. Por otro lado, los factores sociales hacen referencia a sentirse parte de la colectividad y a las características de la interacción social con profesores y pares.

Asimismo, los factores académicos y organizacionales apuntan a la experiencia formativa en cuanto a los contenidos y a su transmisión y hacen referencia al ambiente general que se percibe en el campus y a los procesos que soportan la experiencia académica. Por último, los factores físicos dan cuenta de la interacción entre las personas y los lugares, de la manera en la que los convierten en escenarios de eventos con significado y en la que pasan a formar parte inherente de la experiencia formativa.

El sentido de pertenencia repercute en el desempeño académico ya que potencia el comportamiento eficaz de los estudiantes y convoca todas sus capacidades para alcanzar resultados positivos como crecimiento, persistencia, compromiso y logro. La ausencia de sentido de pertenencia suele conducir a la disminución del interés en las actividades formativas, al desenganche y al abandono.

Es un ingrediente esencial en muchos procesos educativos, sobre todo, en aquellos que persiguen la disminución de riesgo o fracaso académico. Cuando los estudiantes poseen sentido de pertenencia están más motivados y comprometidos académicamente y acrecienta el deseo de hacer mejor las cosas. Se potencian comportamientos orientados a la autorrealización y al logro y el resultado es un enriquecimiento académico y social que repercutirá tanto en el perfil de los egresados como en el prestigio institucional.

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN



Capítulo 6. Contexto de la investigación

Introducción

El contexto de esta investigación es la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino, ubicado en Santo Domingo, capital de la República Dominicana. La población del estudio son los estudiantes de la carrera de Arquitectura. En este capítulo se describirá el contexto del estudio, el perfil de la carrera y de sus estudiantes.

6.1. Contexto de la investigación

En República Dominicana existen actualmente 46 instituciones de educación superior registradas y reguladas por el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT). La institución donde se realiza la investigación tiene su sede principal y domicilio legal en la ciudad de Santiago de los Caballeros, segunda ciudad en importancia de la República Dominicana. Fue fundada en el año 1962 por la Conferencia del Episcopado Dominicano, según el auto de erección del 9 de septiembre y reconocida por el Estado Dominicano el 31 de diciembre del mismo año. Se inspira en los principios de la Gran Encíclica Social de Su Santidad Juan XXIII, de ahí su denominación “Madre y Maestra”.

En el año 1987, en la celebración del Jubileo de Plata de la Universidad, Su Santidad Juan Pablo II la reconoció como Universidad Católica y Pontificia. Su misión es la de “buscar soluciones científicas a los desafíos que enfrenta el pueblo dominicano y su entorno global, y formar profesionales líderes, dotados de principios éticos, humanísticos y cristianos, necesarios para el desarrollo material y espiritual de la sociedad, manteniendo el carácter de espacio abierto para la libre discusión de las ideas” (Estatutos PUCMM, 1987, pág. 4). Su visión es la de “ser una institución de educación superior apegada al humanismo cristiano, de referencia nacional y regional por la calidad y pertinencia de su quehacer, con programas acreditados internacionalmente” (Estatutos PUCMM, 1987, pág. 5).

En el año 1981 fue fundado el Recinto Santo Tomás de Aquino –hoy Campus– ubicado en la capital de la República Dominicana.

La estructura organizativa de la Universidad contempla como organismo máximo de decisión la Conferencia del Episcopado Dominicano, luego la Junta de Directores, de la cual es miembro el Rector, quien preside la Junta Universitaria. El Rector se apoya en 5 vice rectorías: dos académicas de grado y post grado, que son corporativas (Santiago y Santo Domingo); una Administrativa y Financiera, una de Relaciones Interinstitucionales de Investigación e Innovación, y una de Relaciones Internacionales. La Vice Rectoría Académica de Grado, dirige todo lo concerniente a las carreras, las cuales están organizadas en cuatro facultades: Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Administrativas, Ciencias de la Ingeniería y Ciencias y Humanidades. A esta última pertenece la carrera de Arquitectura, cuyos estudiantes constituyen la población de esta investigación.

En el país existen 11 Universidades que ofrecen la carrera de Arquitectura, cinco en el interior y seis en la capital. La población estudiantil en las escuelas de Arquitectura varía entre 300 y 600 estudiantes, con excepción de la Universidad estatal, cuya población sobrepasa los 2,000 estudiantes. En el campus de Santiago de los Caballeros de la PUCMM la carrera de Arquitectura se ofrece desde el año 1974. En agosto del año 2004, como parte del Plan Estratégico y dentro del componente Ampliación de la Oferta Académica, se inicia la carrera de Arquitectura en el Campus Santo Tomás de Aquino. En ese año ingresaron 105 estudiantes. Actualmente la escuela cuenta con cerca de 400 estudiantes y 300 egresados.

6.2. La carrera de Arquitectura

Arquitectura es la disciplina dedicada a la proyección de espacios habitables de calidad, perdurables, memorables y respetuosos del entorno natural y construido. Son sus elementos las formas, los volúmenes, el espacio, los recorridos, el lugar y se manifiesta a través de la luz, la escala, los materiales (Mijares, 2008). Su configuración está condicionada primeramente por las necesidades y percepciones de las personas, luego por el lugar, la tipología y los recursos económicos.

La carrera dota a los futuros arquitectos de las competencias requeridas para ejercer la profesión con creatividad, con elevada disposición al trabajo y al servicio, visión gerencial y de futuro, con disciplina, ética, sensibilidad social y compromiso medioambiental¹.

La carrera es administrada por el Departamento de Arquitectura. Las siguientes son sus características:

- Título que se otorga: Arquitecto
- Duración: 5 años
- Cantidad de créditos: 234
- Cantidad de asignaturas: 78

a) Objetivos de la carrera

- Formar un profesional creativo con las competencias requeridas para desarrollar proyectos de diseño arquitectónico y urbano con eficiencia, eficacia y respeto al medioambiente.
- Formar un profesional conocedor de las técnicas de construcción, de comunicación y de gestión de proyectos y poseedor de una imaginación aguda capaz de percibir el entorno y de comprender las necesidades humanas en términos de espacio y cobijo.
- Formar profesionales conscientes de la dinámica entre la sociedad, la ciudad y el medioambiente, que respondan de manera creativa a las situaciones que afectan a las personas y a los asentamientos humanos.
- Facilitar los contenidos y la experiencia académica que propicien la formación de arquitectos comprometidos y deseosos de servir a la sociedad bajo la perspectiva del humanismo cristiano.

¹ Fuente: Perfil del Departamento de Arquitectura de la PUCMM.

b) Perfil del egresado

El arquitecto se dedica al diseño de edificaciones y espacios destinados a satisfacer las necesidades humanas en sus dimensiones individuales y colectivas en los aspectos de trabajo, recreación, vivienda, salud y educación. Ordena espacios funcional y sólidamente estructurados de acuerdo a consideraciones estéticas y económicas.

Labora en la planificación, el diseño y la construcción de espacios habitables y sostenibles maximizando las potencialidades del lugar, siendo responsable y consciente de su rol social. Interpreta el contexto del proyecto sobre la base socio-cultural del lugar y las aspiraciones del destinatario. A través de su intervención en el medio ambiente natural y urbano contribuye a la construcción de la memoria colectiva de los pueblos.

El egresado de la carrera de Arquitectura es un profesional capacitado en el diseño y la conformación del hábitat humano, que contribuye a elevar la calidad de vida de las personas. Posee una gran sensibilidad ante las necesidades humanas y observa siempre el respeto al medio ambiente. Está orientado hacia el servicio y el trabajo.

Su elevado sentido de compromiso lo lleva a desarrollar proyectos sostenibles para la sociedad. Además, se caracteriza por:

- Contar con una sólida formación académica y cultural que le permite desempeñarse profesionalmente con un amplio espectro acorde con la realidad del contexto en el cual se desarrolle.
- Poseer la capacidad para dar respuestas creativas a las necesidades de las personas en armonía con el entorno natural y construido.
- Poseer destrezas en la producción y transformación creativa del espacio.
- Poseer liderazgo y actitudes gerenciales.
- Dominar los aspectos tecnológicos y de construcción
- Contar con la capacidad de analizar los problemas urbanos y habitacionales.

c) Perfil ocupacional

Como profesional multidisciplinario se dedica a:

- Construir edificaciones de diferentes tipologías como habitacional, comercial, de salud, educación, institucional, turísticas, religiosas que satisfagan las necesidades de los usuarios y reconozcan las corrientes y estándares internacionales.
- Programar, supervisar, administrar obras de construcción
- Planificar asentamientos humanos
- Diseñar interiores
- Diseñar y fabricar de vitrales y luminarias
- Diseñar escaparates, escenarios y montajes para eventos
- Diseñar estructuras temporales
- Diseñar paisajes y jardines
- Diseñar mobiliario doméstico y urbano
- Participar en trabajos de preservación de obras patrimoniales
- Participar en proyectos de diseño urbano: plazas, parques, urbanizaciones
- Desempeñar funciones operativas y gerenciales en empresas constructoras, instituciones bancarias, de telecomunicaciones, turísticas, inmobiliarias, gubernamentales y municipales, como encargado de obras, gerente de planta física, gerente de proyectos, supervisor.
- Desempeñar funciones docentes y de investigación en instituciones educativas o de desarrollo como Universidades, Banco Mundial, Naciones Unidas, UNESCO.
- Realizar tareas de gestión documental, incluyendo tasaciones, tramitación de planos, dibujo arquitectónico y manejo de imágenes.
- Promover y vender inmuebles y materiales instalados
- Desempeñar funciones de asesor técnico en materia de proyectos de inversión
- Dirigir empresas de servicios de mantenimiento de edificios

d) Plan de Estudios

El plan de estudio consta de 234 créditos los cuales se imparten en 15 períodos académicos, distribuidos en un promedio de 20 créditos en 10 períodos regulares de 14 semanas y 14 créditos en 5 períodos de verano de 10 semanas. Está estructurado en seis componentes temáticos los cuales representan las diferentes áreas de conocimientos de la carrera. Estos componentes son: diseño arquitectónico; representación y comunicación; urbanismo y medio ambiente; teoría e historia de la Arquitectura; sistemas constructivos y estructurales; formación general.

- **Diseño arquitectónico**

Es el componente medular de la carrera. Comprende las asignaturas de la práctica del diseño arquitectónico. A partir de estos aprendizajes, los estudiantes aplicarán las metodologías de diseño apropiadas a diferentes problemáticas y a diferentes escalas del hábitat humano. Podrán coordinar requerimientos espaciales con aspectos tecnológicos y constructivos. Consta de 58 créditos distribuidos en 12 asignaturas: Diseño 1; Diseño 2; Diseño 3; Diseño 4; Diseño 5; Diseño 6; Diseño 7; Diseño 8; Diseño 9; Propuesta de proyecto de grado; Proyecto de grado 1; Proyecto de grado 2.

- **Comunicación y representación**

Comprende el estudio y práctica de los medios y modos de comunicación propios del discurso de los arquitectos. A partir de estos aprendizajes los estudiantes producirán documentos técnicos para la materialización de proyectos de Arquitectura y urbanismo. Además dominarán y aplicarán tanto técnicas manuales tradicionales como nuevas tecnologías de información y comunicación. Consta de 27 créditos distribuidos en 11 asignaturas: Fundamentos de expresión plástica; Geometría descriptiva; Dibujo arquitectónico 1 y 2; Modelos; Técnicas de presentación; Diseño asistido por computador 1 y 2; Fotografía 1; laboratorio de Fotografía 1; una electiva profesional a escoger entre Fotografía 2, 3d o Modelado de información de edificios.

- Urbanismo y medioambiente

En este componente se estudian las interrelaciones de la Arquitectura con el medio ambiente natural y construido. Se estudia la ciudad y el urbanismo desde su concepción hasta su planificación. A partir de estos aprendizajes, los estudiantes desarrollarán proyectos de Arquitectura y urbanismo que garanticen un desarrollo sostenible. Consta de 19 créditos distribuidos en 7 asignaturas: Sociología rural y urbana; Urbanismo 1; 2; y 3; Arquitectura y clima, Arquitectura y medioambiente; Arquitectura y paisaje.

- Teoría e historia de la Arquitectura

Este componente abarca los contenidos que conforman la base teórica y cultural del arquitecto. A partir de estos aprendizajes, los estudiantes reconocen el valor del patrimonio construido y el aporte de la historia como base conceptual de la práctica de la Arquitectura. Por otra parte, construyen su identidad profesional como científico, líder y gestor de proyectos. Consta de 28 créditos distribuidos en 10 asignaturas: Metodología de diseño e investigación, Teorías de la Arquitectura 1 y 2; Historia de la Arquitectura y arte 1, 2, 3, y 4; Seminario de temas de Arquitectura; Restauración y conservación de monumentos; una electiva profesional a escoger entre Arquitectura vernácula, Gerencia de proyectos de Arquitectura y Tendencias de Arquitectura actual.

- Sistemas constructivos y estructurales

Este componente comprende el estudio de los sistemas que intervienen en la materialización del proyecto de Arquitectura, es decir, los sistemas de sostén y los sistemas constructivos. A partir de estos aprendizajes los estudiantes desarrollarán la actitud hacia la tecnología como recurso de innovación en Arquitectura. Consta de 41 créditos distribuidos en 14 asignaturas: Topografía 1, laboratorio de topografía 1, Introducción a los sistemas constructivos y estructurales, Construcción 1, 2 y 3; Mecánica estructural, Diseño de miembros estructurales, Sistema estructural 1 y 2, Iluminación e instalaciones eléctricas, Instalaciones sanitarias, Sistemas de aire acondicionado en edificaciones, Legislación de las ingenierías.

- Formación General

Lo componen asignaturas de formación general. Consta de 61 créditos distribuidos en 24 asignaturas: Orientación; Historia de la cultura occidental, Introducción a la filosofía; Introducción a la sociología, Introducción Historia dominicana; Español 1 y 2; Matemática 1 y 2; Cálculo 1; Física y Laboratorio de Física; 9 niveles de inglés; Ética; dos electivas de Estudios Teológicos.

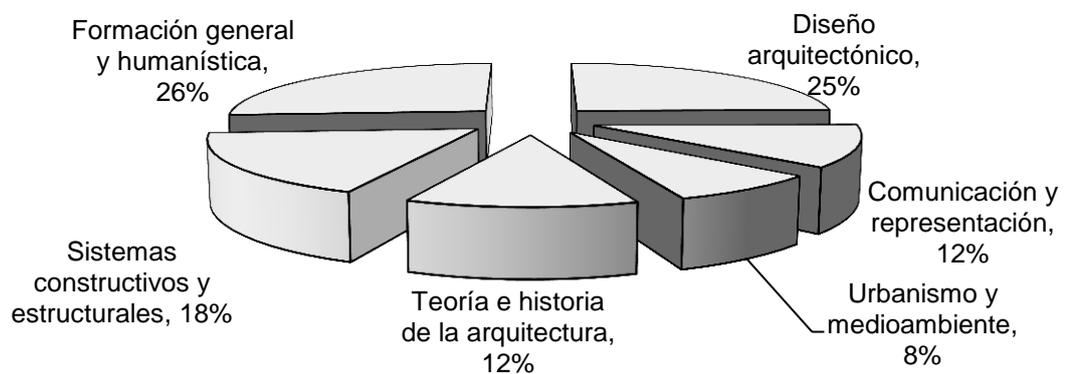


Figura 19 Componentes del plan de estudios de la carrera de Arquitectura en la PUCMM

El plan de estudios establece la realización de una pasantía de 320 horas en oficinas calificadas de Arquitectura, urbanismo o construcción y la entrega de un reporte conforme a lo establecido en el reglamento de pasantías.

e) Metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje

La metodología de aprendizaje que persigue la carrera de Arquitectura se centra en el estudiante, tal como lo enuncia el Modelo Educativo de la Universidad. Este enfoque requiere de la construcción de conocimiento por parte del estudiante con el acompañamiento sistémico y planificado por parte del docente. El proceso enseñanza-aprendizaje estará caracterizado por modalidades como clases prácticas, trabajo presencial en el aula autónomo e individual, así como el estudio y

trabajo en grupo. Se utilizan, además, otras como aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje basado en problemas y estudios de casos.

Cada componente del plan de estudios considera modalidades y métodos que persiguen el desarrollo de las competencias y objetivos planteados interrelacionados unos con otros. De esta manera, en las asignaturas del componente de diseño se realizarán trabajos y estrategias coordinadas con el de comunicación, o el componente de teoría e historia con el de sistemas constructivos. Esto implica un trabajo coordinado entre los docentes de las diferentes asignaturas.

En este componente predominará el aprendizaje orientado a proyectos. Asimismo, en el componente de teoría e historia predominan las clases expositivas y los estudios de casos. En el componente de sistemas constructivos intervienen las simulaciones y visitas técnicas, mientras que en el componente de comunicación y representación, las habilidades se adquieren a partir de ejercicios prácticos. Finalmente, en el componente urbanismo y medioambiente se combinan las clases expositivas con los proyectos, con una marcada tendencia al trabajo en equipo.

f) Sistema de evaluación

La evaluación está presente en todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma continua y sistemática durante todo el desarrollo del programa. Cada componente del plan de estudios se evalúa tomando en cuenta las evidencias que el profesor puede obtener cuando utiliza las modalidades y métodos que se han sugerido en la metodología de aprendizaje para los diferentes componentes del plan de estudios.

Se establecen cuatro grandes tipos de evidencias: participación en el aula, pruebas específicas, presentaciones orales y audiovisuales y producciones del alumnado como reportes de lectura, planos de proyectos, modelos, informes de prácticas y de visitas técnicas. A estos cuatro grandes tipos de evidencias se les otorga un porcentaje que depende de cada programa de asignatura.

g) Recursos

Los recursos son los medios físicos, económicos y humanos que se utilizan en la implementación del plan de estudios. Incluyen los espacios de trabajo y el personal docente especializados. Estos son:

- Recursos físicos

En el año 2008, cuatro años después de iniciada la carrera de Arquitectura en el Campus Santo Tomás de Aquino, la administración de la Universidad destinó a ésta un piso completo de uno de sus edificios de aulas. Específicamente, el último piso del edificio B1, el cual, con sus siete pisos es el más alto del campus. Este espacio constituye un recurso importante para la carrera y un elemento de identificación con la escuela. A estos espacios se les reconoce dentro del campus como “*la séptima de Arquitectura*”. En ella se encuentran las siguientes áreas:

- Doce talleres de diseño equipados con mesas de dibujo y escritorios.
 - Dos laboratorios equipados con hardware y software para el diseño asistido por computador, pizarra, proyector multimedia y pantallas enrollables.
 - Dos aulas para asignaturas teóricas equipadas con sillas, mesas, pizarra, proyector multimedia y pantallas enrollables.
 - Oficinas de la dirección del departamento
 - Oficinas de profesores
 - Sanitarios
- Recursos económicos

El departamento de Arquitectura, como todos los departamentos de carrera, cuenta con un presupuesto por año académico en el que se incluyen todas aquellas partidas requeridas para la adecuada operación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre ellas se encuentran fondos para actividades y eventos académicos, viajes de estudio y visitas técnicas, material didáctico, materiales para los laboratorios.

- Recursos humanos

El departamento de Arquitectura está administrado por una directora, una asistente administrativa y un comité académico constituido por docentes con contrato de tiempo completo y medio tiempo encargados de la coordinación y de las diferentes actividades y funciones académicas. Además, cuenta con más de cuarenta profesores con contrato por asignatura, especializados en todas las áreas relacionadas con los componentes del plan de estudios.

6.3. Perfil de los estudiantes de Arquitectura

h) Identidad estudiantil

Un estudiante es una persona que cursa estudios en un centro docente de manera formal y sistematizada. Se identifica socialmente como el individuo para quien el estudio es su tarea, su oficio, la actividad por la cual se le reconoce. Zabalza (2002) define al estudiante universitario como alguien que demanda y accede a los servicios que ofrecen las instituciones de educación superior. Señala como característica y condición básica de identidad del estudiante universitario la de una persona que se halla en un período de formación. Esta identidad comprende los procesos de construcciones de las identidades personal, social y de lugar, definidas como conformadoras del sentido de pertenencia.

Con la construcción de la identidad universitaria, el estudiante adquiere características asumidas socialmente, significado compartido y expectativas personales y colectivas. Esta identidad se construye a partir de las interacciones entre el estudiante y la Universidad como institución formadora y de su participación como tal en los procesos socioculturales y político-económicos vinculados a su quehacer.

Cabral Morales (2006) define la identidad universitaria como un sentimiento de afiliación a una colectividad educativa institucionalizada, la cual se configura a partir de factores tales como la experiencia escolar pasada, las relaciones humanas, la

percepción de la Universidad como unidad, la territorialidad, las afinidades, las reglas y la dificultad del ingreso a la institución.

En razón de lo expuesto, se puede resumir que la construcción de la identidad del estudiante universitario comprende los procesos de construcción de las identidades personal, social y de lugar, las cuales se han definido como conformadoras del sentido de pertenencia de los estudiantes.

i) Los estudiantes de Arquitectura

En todos los centros de educación superior donde se ofrece la carrera de Arquitectura, sus estudiantes constituyen un grupo reconocible. Son los que más tiempo permanecen en el campus en relación con los de otras carreras. Por la naturaleza de la disciplina, son expresivos y extrovertidos en cuanto a su modo de conducirse y comunicarse. Son estudiantes asertivos, orientados a la acción y a la toma de decisiones.

“El candidato a la carrera de Arquitectura es una persona con actitudes hacia las artes y las matemáticas. Disfruta la contemplación de edificaciones, los paseos por la ciudad, el campo, espacios abiertos y lugares exóticos. Siente interés por conocer otros países y otras culturas y es sensible a la fragilidad medioambiental y las necesidades humanas. Posee la tendencia a componer y modificar su entorno habitable. Es observador, curioso, atento y organizado. Le gustan las aventuras y los retos”.²

Globalmente, la Arquitectura se reconoce como una de las carreras que mayor demanda al estudiante de esfuerzo y dedicación dada la multiplicidad de componentes disciplinares y la rigurosidad y meticulosidad de las tareas. Desde el primer año, el taller de diseño se convierte en el lugar donde el estudiante desarrolla sus actividades de aprendizaje de la Arquitectura y también su personalidad. Aquí

² Fuente: Perfil del Departamento de Arquitectura de la PUCMM.

se combina lo lúdico y lo creativo con el trabajo constante. “Es un contexto que se aproxima al mundo de la práctica laboral donde los estudiantes aprenden haciendo, llevando a cabo proyectos que simulan y simplifican la práctica” (Pilling, 2000). Es un ambiente de trabajo, de comunicación, de convivencia, de colaboración y de intensa interacción social y espacial.

Esta interacción supone cohesión, apego e identificación, no solo a su grupo de compañeros y profesores sino también al lugar y a la institución (Lewis, 1985, 1998). Para lograr un buen desempeño académico el estudiante intensifica sus transacciones con el entorno, lo modifica, lo marca, construye en él significados referentes a su quehacer. Todo esto constituyen factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes.

Capítulo 7. Diseño de la investigación

Introducción

Los capítulos anteriores permitieron entender el sentido de pertenencia como un sentimiento de arraigo e identificación de los individuos a un grupo y a un entorno determinado que potencia el desarrollo tanto individual como colectivo. Se prestó especial atención en los hallazgos de múltiples estudios que hacen referencia al sentido de pertenencia de poblaciones estudiantiles tanto de nivel escolar como universitario.

En este marco se aloja la presente investigación con la que se pretende conocer los factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la PUCMM-CSTA, población en la cual se enfoca este estudio. Mediante un cuestionario se analizan los factores que lo determinan con más fuerza y la relación de éstos con el desempeño académico y con las características personales de los alumnos. Seguidamente, se realiza un grupo de discusión con egresados con la intención de profundizar en las informaciones y comparar ambas experiencias. Con esta combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas se persigue una complementariedad metodológica que fortalezca ambos procedimientos.

En el presente capítulo se exponen los aspectos metodológicos de la investigación y las características de la muestra. Se enuncian las técnicas de recolección y análisis de los datos y se describen las variables a investigar y sus indicadores.

7.1. Propósitos del estudio

a) Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación planteadas en este trabajo son:

- ¿Cuáles son las dimensiones y los factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios?
- ¿Cuáles son los factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la PUCMM-CSTA y cuál es su grado de relevancia?
- ¿Cuál es la relación de estos factores con su desempeño académico?
- ¿Cuál es la opinión de los egresados de Arquitectura de la PUCMM-CSTA sobre estos factores y sobre sus repercusiones?

b) Propósitos del estudio

- Objetivo general: El objetivo general del presente trabajo de investigación es conocer los factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la PUCMM-CSTA.
- Objetivos específicos:
 - Comprender las dimensiones del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios
 - Analizar los factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la PUCMM-CSTA en cuanto a su manifestación y su influencia en la identificación con la escuela de la carrera y con la Universidad
 - Describir la relación entre estos factores y el desempeño académico de los estudiantes
 - Precisar el grado de relevancia de estos factores
 - Comparar los factores determinantes del sentido de pertenencia de los egresados de Arquitectura de la PUCMM-CSTA con los de los estudiantes

7.2. Diseño y enfoque de la investigación

El diseño del presente estudio es de tipo descriptivo no experimental transeccional. Los estudios descriptivos tienen como propósito describir el comportamiento de variables o conceptos. Estos se seleccionan y se miden independientemente para luego describir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno que se investiga.

Asimismo, se observan y miden las situaciones existentes en su contexto natural, sin manipulación de las variables.

Para la realización de la investigación se combinan enfoques cuantitativos y cualitativos para obtener, primeramente, un marco descriptivo de las características de la manifestación de los factores que influyen en el sentido de pertenencia de los estudiantes y, en base a estas descripciones, profundizar en su estudio a fin de clarificar las informaciones obtenidas cara a cara con los actores en el contexto mismo donde se verifican.

Con esta combinación de enfoques se logra complementariedad metodológica como estrategia de triangulación entre las diferentes fuentes de datos y procedimientos. Se reducen los sesgos relacionados con los diferentes enfoques al corroborar interpretaciones y hallazgos (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005). De esta forma, se consigue fortalecer tanto el estudio cuantitativo como el cualitativo aumentando la validez y consistencia de los resultados.

En resumen, en este estudio se combina la estrategia cuantitativa del cuestionario con la cualitativa de grupos de discusión. Tal como señala Valle (2000) *la aproximación a la metodología cualitativa suele hacerse después de haber recibido una información, más o menos sólida, en la metodología cuantitativa* (pág. 75). De esta manera, lo cualitativo integra lo cuantitativo especialmente donde sea más relevante con relación a los objetivos de la investigación.

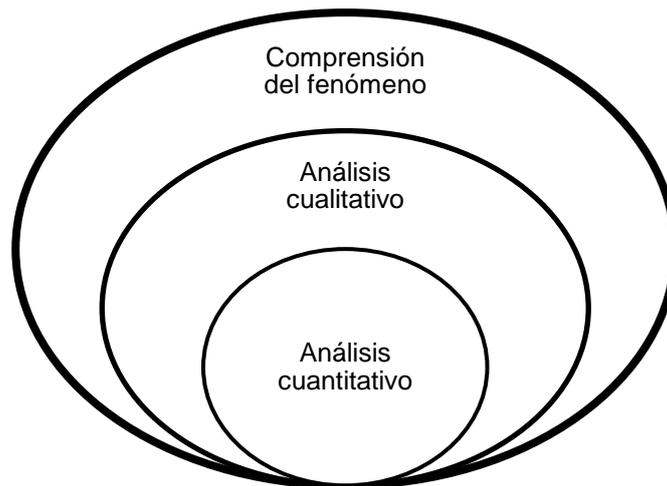


Figura 20 Complementariedad metodológica

c) Estudio cuantitativo

El primer estudio tiene como objetivos específicos *identificar y analizar los factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes, su grado de relevancia y relación con su desempeño académico*. Para lograr esto se utilizan estrategias de investigación cuantitativa.

La investigación cuantitativa es aquella que persigue describir y explicar los fenómenos a partir de informaciones y datos cuantificables. Se recogen y analizan datos cuantitativos de las variables estudiadas para establecer la asociación o relación entre ellas. Se expresa en dimensiones, cantidades, frecuencias, porcentajes (Briones, 1996). Es deductiva y generalizable, es decir que los resultados obtenidos en una muestra sirven para explicar por qué los fenómenos suceden de una forma determinada en una colectividad. Otra de sus características es que busca controlar y predecir los comportamientos futuros de las variables estudiadas.

En el presente estudio, se explora la experiencia de los estudiantes para conocer y medir el grado en que experimentan los factores del sentido de pertenencia y la influencia de estos en su desempeño académico y en la identificación con la escuela de Arquitectura y con la Universidad. Estas medidas servirán para establecer la

relevancia, es decir, la importancia, significación, trascendencia (RAE, 2001) de cada factor para el desarrollo del sentido de pertenencia de los estudiantes.

d) Estudio cualitativo

El segundo estudio tiene como objetivo específico *profundizar en el análisis de los factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes y en la relación de éstos con su desempeño académico, además de ratificar datos y aclarar dudas e inconsistencias que pudieron detectarse en los resultados del estudio cuantitativo*. Para alcanzar este objetivo se utilizan estrategias de investigación cualitativa.

La investigación cualitativa es aquella que trata describir la realidad tal como la experimentan sus protagonistas. Persigue entender el comportamiento de las personas y los aspectos que los justifican según los puntos de vista, la subjetividad y el sentir de los mismos actores siguiendo un proceso flexible e interpretativo. Martínez (2006) apunta que la investigación cualitativa pretende ofrecer resultados y sugerencias más que generalizar conclusiones. Entre sus características, señala que ésta es inductiva y que se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación; es holística porque considera a las personas y los escenarios como un todo integral; es interactiva, reflexiva y naturalista ya que trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

En adición a lo anterior, la investigación cualitativa se reconoce como humanista, abierta e inclusiva; no se supedita a juicios a priori y por medio de análisis exhaustivos alcanza la rigurosidad requerida por toda investigación científica. En base a esto, para comprender a profundidad los factores que influyen en la construcción del sentido de pertenencia de los estudiantes, en el presente estudio se recogen los datos directamente de su propia voz, de tal modo que sus puntos de vista y sus reflexiones son considerados como datos concretos analizables.

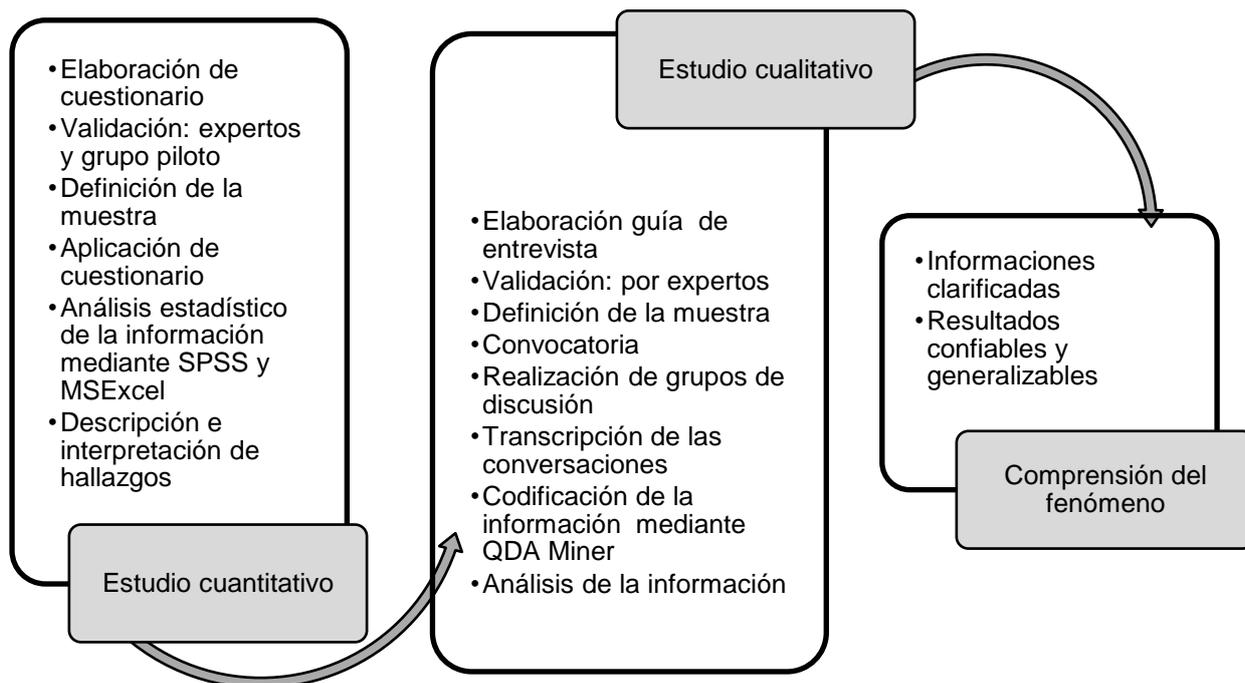


Figura 21 Proceso seguido en la investigación

e) La voz de los estudiantes

Escuchar la voz de los estudiantes (“*student voice*”, según la acepción en inglés) es una práctica que permite al investigador aproximarse a la realidad en que ellos viven y de ese modo comprender sus niveles y formas de identificación con los diferentes ámbitos de la vida académica. Rivas y Herrera (2010) sitúan escuchar la voz de los estudiantes dentro de los métodos de investigación biográficos y narrativos puesto que recoge la propia voz de los sujetos que forman parte de la realidad que se investiga; por tanto, constituye un eficaz método de investigación educativa. Lo señalan como una opción accesible, inclusiva y democrática y una valiosa fuente de datos que permite comprender e interpretar el significado y el sentido que le dan los estudiantes a su vida académica.

Por su parte, Pineda-Báez (2010) enmarca esta estrategia dentro del enfoque fenomenológico de la investigación cualitativa puesto que la fenomenología enfatiza la subjetividad y el descubrimiento de los aspectos subyacentes a la experiencia y permite determinar bajo qué condiciones aparece, de cuáles marcos de referencia

procede y cuáles son sus posibles significados. Se indaga sobre la manera en que las personas experimentan e interpretan el conglomerado de fenómenos, situaciones, estímulos e interacciones que configuran sus vidas.

Escuchar la voz de los alumnos constituye una línea de investigación muy trabajada en los últimos años. Esta ha propiciado numerosos estudios que exploran sus percepciones del ambiente formativo con el propósito de involucrarlos en la mejora de los planes de estudio y de la calidad del entorno académico. Todos dan cuenta de que los estudiantes tienen ideas valiosas, prácticas, realistas y atentas de sus procesos formativos, algunas veces más que las que tienen los profesores y las autoridades académicas.

Salvador (2010) sostiene que cuando se relatan las experiencias del alumnado universitario contadas con su propia voz, se da a conocer la manera en que estos viven y experimentan la Universidad de una forma más personal y protagónica que la que informan los parámetros estadísticos. Agrega que es un elemento imprescindible para la mejora tomar como punto de partida la voz y las experiencias del alumnado porque de lo contrario se dejaría de lado una gran cantidad de saberes que enriquecen las investigaciones.

Saber de ellos, preguntarles, estar atentos a sus necesidades y aspiraciones, informa sobre sus percepciones y su experiencia, de modo que viene a ser una manera lógica y obvia de apoyarles. Investigadores educativos proponen tomar en serio lo que dicen los alumnos puesto que estas voces ofrecen visiones meditadas y enriquecidas de la experiencia académica, de las prácticas docentes y de la forma de aprender (Anderson y Kathryn, 2008; Rudduck y Flutter, 2007). Advierten que implicarlos es potenciar cualquier intención de transformación y mejora de todo el sistema educativo así como del fortalecimiento del sentido de pertenencia y la identificación con la institución. Entienden que escuchar las experiencias de la propia voz de los alumnos es una manera de empoderarlos y de ayudar a las instituciones a responder a sus demandas de una manera más efectiva.

Sobre este tema, Fullan (2007) considera indispensable desarrollar estrategias y mecanismos para la participación de los estudiantes en la conformación de planes

de mejora dirigidos a fortalecer el compromiso y el aprendizaje. Recomienda consultarles de manera explícita sobre lo que afecta su desempeño académico, tanto positiva como negativamente. Al respecto, concede especial atención a la voz de los alumnos motivados y comprometidos. Señala que las expectativas de éstos con respecto a su formación suelen ser muy altas, por tanto, siempre que se les permita pueden llegar a ser importantes aliados.

Coincidiendo con esto, Pekrul y Levin (2007) argumentan sobre la importancia de la voz de los alumnos como insumo de cualquier plan de reforma de los centros educativos y condicionan la efectividad y el éxito de cualquier cambio o esfuerzo de reforma a esta participación.

La voz del alumnado como estrategia cualitativa de investigación complementará los hallazgos descriptivos basados en formatos estadísticos. En este estudio, se valoriza la experiencia de los estudiantes de Arquitectura de la PUCMM-CSTA al reconocer a cada uno de ellos como testigo y protagonista de su proceso formativo tanto académico como social. Escucharlos es en sí misma una experiencia valiosa para su formación ya que propicia en ellos el desarrollo de habilidades de confianza, liderazgo y participación a la vez que supone un compromiso y una manifestación de apoyo. Al sentirse tomados en cuenta se potenciará la implicación con su grupo, su escuela y su institución, y, consecuentemente, se fortalecerá su sentido de pertenencia.

7.3. Unidad de análisis, población y muestra

La unidad de análisis de una investigación la constituye el grupo de personas o sujetos objeto de estudio, quienes van a ser medidos. La población se define como un grupo de personas con características relevantes a los objetivos de la investigación (Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista, 1998). La unidad de

análisis del primer estudio, de enfoque cuantitativo, son los estudiantes de Arquitectura de PUCMM-CSTA.

La población son los estudiantes de Arquitectura activos en el actual período académico 3-2013-2014, correspondiente a 327 estudiantes³. Con respecto al segundo estudio, de enfoque cualitativo, la unidad de análisis son los egresados de Arquitectura de la PUCMM-CSTA y la población son los egresados de la carrera a la fecha, correspondiente a 269 egresados⁴.

f) Características de la muestra

La muestra constituye una parte o subgrupo de dicha población. Puede ser de dos tipos: estadística o probabilística cuando todos los elementos tienen la misma probabilidad de ser escogidos y no probabilística o intencional cuando se escogen los elementos según características definidas por el investigador según los objetivos de la investigación (Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista, 1998).

Briones (1996) explica que ambos tipos de muestras han de regirse por criterios definidos con claridad. En la muestra estadística se extrae, de una población o universo un subgrupo con el criterio de que todos los miembros estén adecuadamente representados. En cuanto a la muestra no probabilística o intencional se establecen los criterios necesarios y convenientes para los fines que persigue la investigación según el juicio del investigador. Se precisa un conocimiento de la población para involucrar aquellos sujetos clave y representativos de la misma que puedan facilitar la información precisada.

En este trabajo, las características de la muestra fueron definidas atendiendo a los diferentes enfoques y objetivos específicos de la investigación. A saber:

- Estudio cuantitativo:
-

³ Fuente: Sistema integrado de servicios al estudiante SISE. Dirección del Registro PUCMM-CSTA.

Los criterios para definir la muestra del estudio cuantitativo contemplaron estudiantes con un tiempo tal en la carrera que les haya permitido acumular cierta experiencia académica y con un rendimiento entre promedio y alto de modo que pudiesen reconocer factores determinantes del sentido de pertenencia y relacionar estos con su buen desempeño. En razón de lo expuesto, se definieron los siguientes criterios para el estudio cuantitativo:

1. Estudiantes con más de dos años de estudios, es decir, aquellos cuyo ingreso ocurrió en agosto del 2012 o antes.
2. Estudiantes con un índice académico acumulado mínimo de 2.7 de 4.0 (índice promedio de la carrera⁴).

El resultado fue el siguiente: Total de estudiantes según criterio No. 1: 275. Total de estudiantes según criterio No. 2: 155.

- Estudio cualitativo:

Para el estudio cualitativo se definió una muestra intencional que se concentró en aquellos egresados con un tiempo tal de haber finalizado la carrera que les haya permitido acumular cierta experiencia profesional y activado alguna remembranza. De esta manera, se definió como criterio para el estudio cualitativo que los egresados contaran con cuatro años o más de haber finalizado la carrera, es decir, aquellos que terminaron en julio de 2010 o antes. Esto arrojó un total de 71 egresados⁴.

7.1. Técnicas de recolección y análisis de los datos

g) Técnicas de recogida de datos

Tal como se indicó anteriormente, la presente investigación se corresponde con los diseños transeccionales cuyo propósito es describir las variables y analizar su influencia en un momento dado (Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista, 1998). En este caso, los datos se recolectan en el período académico mayo-julio del año 2014 en el ambiente de las clases, dentro del campus. La información recogida sirve para reconstruir la experiencia de los estudiantes sobre su vida académica y los

factores determinantes de su sentido de pertenencia. Para lograr esto, se utilizan técnicas cuantitativas y cualitativas de recolección de datos consistentes en un cuestionario y un grupo de discusión, respectivamente.

- Cuestionario

El cuestionario es una herramienta de recolección de datos muy utilizada cuando interesa obtener las informaciones directamente de los sujetos de la investigación. Consiste en un grupo de preguntas organizadas de manera coherente y clara. Sus características y su co

ntenido se definen a partir de los objetivos de la investigación (García F. , 2004). Dependiendo de su formulación, las preguntas pueden ser cerradas o abiertas. Las cerradas ofrecen varias opciones o categorías de respuesta, delimitadas anticipadamente. El participante elige la opción de respuesta que mejor refleje su situación, condición o experiencia, marcándola con alguna señal previamente convenida: una raya, una cruz, un círculo. Las preguntas abiertas no delimitan las categorías de respuesta, o sea, que las opciones de respuesta son prácticamente infinitas (Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista, 1998).

En la presente investigación se ha optado por un cuestionario de preguntas cerradas con varias opciones de respuestas, tipo escala Likert. En este modelo de cuestionario se plantean afirmaciones sobre las variables investigadas frente a las cuales los sujetos deben reaccionar seleccionando la respuesta que mejor recoja su valoración de acuerdo a su experiencia. A cada respuesta se le ha asignado un valor numérico que permitirá luego describir el grado en que se manifiestan las variables.

Entre las ventajas del cuestionario como instrumento de recolección de datos están que permite la participación de muchos sujetos, la cobertura de extensas áreas geográficas, el bajo costo, la facilidad de replicar y la condición de anonimato. No obstante, su principal ventaja es que ofrece la oportunidad de reconstruir la experiencia de los sujetos a partir de sus respuestas.

- Grupo de discusión

El grupo de discusión o grupo focal consiste en una entrevista grupal realizada a un conjunto de personas consideradas expertas en el tema de la investigación. En esta discusión, el investigador trata de recabar información particular y específica a partir de la experiencia y los puntos de vista de cada uno de los miembros entrevistados. La discusión potencia la exposición de creencias, actitudes y valores, esto permite reevaluar y revisar las experiencias y los conocimientos de cada uno.

Esta técnica de recolección de información es muy utilizada cuando se desea indagar sobre percepciones de sujetos con afiliaciones comunes o sobre las problemáticas que afectan a conglomerados humanos específicos (Martínez, 2006). Entre sus ventajas se encuentra su bajo costo y la cantidad y riqueza de datos que se pueden recoger en relación con el tiempo y el esfuerzo empleado.

La entrevista grupal cuenta con procedimientos similares a la entrevista semi estructurada y como entrevista de investigación cualitativa. Su propósito es obtener descripciones de las experiencias vividas por un grupo de individuos a fin de poder interpretar el significado de los fenómenos (Valles, 2000). Se persigue estudiar los pensamientos y experiencias del grupo mediante procesos reflexivos compartidos. Para lograrlo, el investigador moderador elabora una guía con temas y preguntas generales pertinentes a los objetivos del estudio las cuales irá planteando de manera flexible de acuerdo al desenvolvimiento de la conversación. Las conversaciones se recogen mediante grabaciones que luego se transcriben y dan como producto un texto de contenido analizable.

Para el adecuado desarrollo de la discusión se debe propiciar un ambiente de espontaneidad y permisividad. Se precisa además de ciertas habilidades de motivación e histrionismo por parte del moderador, de modo que se logre que los miembros del grupo participen relajadamente y comuniquen sus experiencias, logros, dudas e insatisfacciones con sinceridad y entusiasmo.

En la presente investigación se realizaron dos grupos focales. Se logró un buen desenvolvimiento gracias que el moderador conocía a los participantes y estos se

conocían entre sí. Además se realizó en un espacio físico familiar y conocido por todos.

h) Técnicas de análisis de los datos

Para el análisis cuantitativo de los datos recolectados por medio del cuestionario, se ha utilizado el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 20.0. Este programa posibilita la realización de numerosos procedimientos estadísticos que permiten resumir y describir grandes bases de datos. Para la elaboración de las gráficas se utilizaron aplicaciones de MS Excel por su versatilidad y familiar manejo.

Como apoyo para el estudio cualitativo, se utilizó el programa informático QDA Miner, perteneciente a los CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software). Este programa permite analizar textos, documentos e imágenes mediante códigos y anotaciones. Se ha seleccionado este programa por ser amigable y de probada utilidad para el análisis cualitativo de los datos obtenidos en grupos de discusión y entrevistas.

7.2. Definición de las variables

En una investigación, existen variables e indicadores. Las variables son los elementos a observar y medir. Poseen características o propiedades que pueden variar y esta variación es susceptible de medirse ya que se presentan en grados o configuraciones diferentes, según los sujetos, el momento o el contexto. Los indicadores en cambio, son signos o evidencias externas, empíricas y observables de la manifestación de las variables y expresan la forma en que éstas serán medidas. (Briones, 1996; Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista, 1998).

Un factor se ha definido como un elemento o situación que condiciona un resultado y sus indicadores son las evidencias de su manifestación. En los capítulos cuatro y cinco de este informe de tesis se hace referencia al efecto que tiene el ambiente organizacional en la vinculación afectiva de los estudiantes. De igual modo, se expone la contribución de las características de la planta física del Campus en la interacción social y en la identificación con la Universidad. Pero los distintos

ambientes son solo algunos de los muchos factores que intervienen en la configuración del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios, tal como se presenta en la Figura No. 15 (pág. 65).

En base a lo antes expuesto, las variables en esta investigación son los factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la PUCMM-CSTA. Según planteamientos realizados en capítulos anteriores, estos factores se definen según su naturaleza en afectivos, sociales, académicos y físicos.

- Factores afectivos: aluden al involucramiento de sentimientos y emociones de los estudiantes hacia el grupo con el que interactúa (profesores, compañeros, personal académico y administrativo) y hacia el lugar donde desarrolla su vida académica.
- Factores sociales: hacen referencia a sentirse parte de la colectividad y a las características de la interacción social con profesores y compañeros.
- Factores académicos: apuntan a la experiencia formativa en cuanto a los contenidos, su transmisión y las características organizativas del ambiente en que se insertan.
- Factores físicos: dan cuenta de la interacción entre las personas y los lugares, de la manera en que estos llenan los cometidos, forman parte inherente de la experiencia formativa y se convierten en escenarios con significado.

Del mismo modo, investigaciones realizadas, de una minuciosa revisión de la literatura y de la observación casual de la realidad en que viven los estudiantes, permitieron detectar en ellos signos de la existencia de sentido de pertenencia hacia el grupo de pares y hacia la institución como manifestaciones de afecto, apropiación de los espacios, adaptación a la cultura institucional y departamental. Estos signos, al igual que la participación y el buen desempeño son algunos de los indicadores de la existencia de sentido de pertenencia promovidos por los factores descritos. En la Figura 22 se resumen los factores e indicadores. Se presentan in extenso en el Anexo 1.



Figura 22 Factores e indicadores del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios

Con la mirada puesta en estos indicadores se elaboró un instrumento que permitió recoger la percepción de un buen número de estudiantes de Arquitectura de PUCMM-CSTA a fin de conocer los factores que hacen posible que el sentido de pertenencia se desarrolle en ellos. Más adelante, a la luz de los hallazgos globales se profundiza en las informaciones mediante entrevistas grupales. Tratar el tema cara a cara con los actores protagonistas facilita la comprensión del fenómeno y el surgimiento de datos de gran riqueza que posibilitan el logro de los objetivos de la investigación.

Los detalles sobre las estrategias utilizadas y los resultados se exponen en los capítulos que siguen.

Capítulo 8. Estudio cuantitativo

Introducción

En la presente investigación se ha llevado a cabo un primer estudio en el que se aplican estrategias metodológicas cuantitativas. Los estudios realizados con estas metodologías permiten describir y explicar fenómenos a partir de datos medibles y cuantificables de las variables. Los resultados posibilitan la obtención de conclusiones que pueden ser extrapoladas a la población a la cual pertenecen los sujetos que aportaron las informaciones recolectadas. Mediante este estudio se describen los factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la PUCMM-CSTA. A través de análisis cuantitativos como la distribución de frecuencias y la media aritmética, se conoce la manera en la que se manifiestan los factores y su repercusión. En este capítulo se describe el instrumento utilizado para la recolección de datos, se presentan los hallazgos y se discuten los resultados.

8.1. Instrumento para recolectar la información: El cuestionario

El instrumento aplicado en este estudio es un cuestionario en forma de matriz de cinco columnas y veinte filas que vincula las variables, sus indicadores y los aspectos a medir (Tabla No. 5). En la primera columna se presentan los veinte factores descritos como determinantes del sentido de pertenencia agrupados por bloques según la dimensión que se quiere medir: ocho afectivos, cuatro sociales, cuatro académicos y cuatro físicos. En las otras cuatro columnas (A, B, C, D) se elaboran preguntas cerradas que persiguen conocer la frecuencia en que se experimentan los factores, la influencia en el desempeño académico y en la identificación con la escuela de Arquitectura y con la Universidad. Los veinte factores y las cuatro preguntas dieron como resultado un instrumento de 80 ítems. Los participantes debían responder a las preguntas según una escala tipo Likert con cuatro opciones o categorías de respuestas: muy poco; algo; bastante; mucho.

		A	B	C	D
		¿Qué tanto experimentas esto en la universidad?	¿Qué tanto influye en tu buen desempeño académico?	En qué medida contribuye a que te sientas parte de la escuela de tu carrera?	En qué medida contribuye a que te sientas parte de la universidad?
FACTORES AFECTIVOS	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7				
	8				
FACTORES SOCIALES	9				
	10				
	11				
	12				
FACTORES ACADÉMICOS	13				
	14				
	15				
	16				
FACTORES FÍSICOS	17				
	18				
	19				
	20				

Tabla 4 Esquema del cuestionario

El instrumento incluye ocho preguntas sobre datos personales. Con dos de ellas se indaga sobre el tiempo en la carrera y el índice académico. Con estas se caracteriza la muestra según los criterios establecidos. Con las demás preguntas se indaga sobre datos biográficos y socioeconómicos señalados en la literatura como condicionantes del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios. Estas son: género, nacionalidad, lugar donde realizó los estudios de media, tipo de centro de procedencia, forma de costear los estudios y membresías. En un apartado del análisis se explora la relación de las variables con estos datos.

i) Validación

El cuestionario fue validado por tres expertos: Dr. Francisco Martínez, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia; Dra. Sara Güilamo, psicóloga, directora del Consorcio Educación Cívica de la

PUCMM-CSTA; Dra. Amparo Fernández, educadora, consultora del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología. Los expertos observaron aspectos tanto de fondo como de forma. Entre las sugerencias más importantes estuvieron:

- Presentar un instrumento condensado en una sola página para evitar que de entrada se percibiera largo.
- Cuidar la redacción en cuanto a la repetición de palabras.
- Condicionar la muestra a estudiantes comprometidos, con un rendimiento promedio o superior con el propósito de obtener información relevante con relación a los objetivos del estudio.
- Evitar redundancias entre la pregunta y las situaciones relacionadas.
- Cuidar la diagramación para evitar confusión en el llenado de las casillas de respuestas.

Además de la validación de expertos se realizó una prueba piloto. Esta es un ensayo de la aplicación del cuestionario. Tiene como finalidad comprobar si el cuestionario satisface los objetivos, está bien orientado, y se comprenden las instrucciones y las preguntas (García F. , 2004). Permite identificar problemas de forma en lo que respecta a la diagramación y la tipografía, determinar redundancias, si faltan o sobran preguntas y si el cuestionario resulta tedioso o entretenido. Sirve, además, para apreciar la validez, confiabilidad y adaptabilidad del cuestionario. Se aplica a una muestra reducida de sujetos que reúnan las mismas características de la muestra definitiva (aproximadamente un 10%) y no debe formar parte de esta (García T. , 2003). El tiempo de llenado del cuestionario en la prueba piloto fue de 15 a 17 minutos. La observación más importante que realizaron los alumnos fue la de especificar que lo que se desea indagar es la medida de la influencia *positiva* de los factores en el desempeño académico.

j) Cuestionario aplicado

Tras la validación de los expertos y a partir de las informaciones obtenidas en la prueba piloto, se realizaron modificaciones y ajustes al instrumento el cual quedó como se presenta a continuación (Tabla No. 6).

Valora los 20 aspectos de la lista relacionados con tu vida académica, la escuela de tu carrera y la Universidad. Responde a las preguntas marcando con una *x* la opción que mejor recoja tu valoración de acuerdo a la escala que se presenta.

ESCALA:					A	B	C	D
Muy poco	Algo	Bastante	Mucho		¿Qué tanto experimentas esto en la Universidad?	¿Qué tanto influye en tu buen desempeño académico?	¿En qué medida contribuye a que te sientas parte de la escuela de tu carrera?	¿En qué medida contribuye a que te sientas parte de la Universidad?
1	2	3	4					
FACTORES AFECTIVOS								
1	<i>Los profesores están disponibles fuera de las horas de clase.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
2	<i>Los profesores te brindan un seguimiento personalizado.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
3	<i>Sientes afecto por el grupo de compañeros.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
4	<i>Sientes afecto por algunos profesores.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
5	<i>La escuela de tu carrera es importante para ti.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
6	<i>Compartes la filosofía y los valores de la institución.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
7	<i>Te sientes integrado al grupo.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
8	<i>Estás orgulloso de pertenecer a esta Universidad.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
FACTORES SOCIALES								
9	<i>Haces amigos con facilidad.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
10	<i>En la Universidad te sientes seguro de ti mismo.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
11	<i>Se promueve el trabajo en equipo y el espíritu de grupo.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
12	<i>Se promueve la interacción social con compañeros y profesores dentro y fuera de la Universidad, en actividades extracurriculares, viajes académicos o eventos.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
FACTORES ACADÉMICOS								
13	<i>Las actividades en el aula son dinámicas y variadas.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
14	<i>Los contenidos son de actualidad y tienen aplicabilidad en el mundo real.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
15	<i>El departamento realiza una planificación académica (bloques, horarios, oferta) pensada en función de los alumnos.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
16	<i>En el aula se respira un ambiente de disciplina y cordialidad.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
FACTORES FÍSICOS								
17	<i>Las actividades de enseñanza-aprendizaje pueden realizarse adecuadamente en los espacios destinados para esos fines (aulas, talleres, laboratorios).</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
18	<i>Fuera del aula hay lugares para relajarse y conversar.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
19	<i>Tienes lugares favoritos en el campus ya sea dentro de los edificios o afuera.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
20	<i>Te sientes seguro y a gusto en la Universidad.</i>				1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Gracias por tu colaboración!

Tabla 5 Cuestionario aplicado

k) Procedimiento de recogida de los datos

Una vez descrita la muestra se procedió a ubicar a los estudiantes que cumplían con el criterio establecido relativo al tiempo en la carrera (mínimo dos años). Mediante el Sistema integrado de servicios estudiantiles (SISE), se identificaron las asignaturas correspondientes al tercero, cuarto y quinto año del plan de estudios. Estas son excluyentes en cuanto a prerrequisitos: los estudiantes que cursaban una no cursaban las otras. Esto garantizó que no se repitieran los informantes.

Para cumplir con el criterio establecido relativo al índice académico acumulado (mínimo 2.7) y mantener el anonimato, se les solicitó a los estudiantes que indicaran el rango en el que se encontraba según los siguientes: entre 0-1.9; entre 2.0 y 2.6; entre 2.7-3.1; entre 3.2 y 4.0. Se aplicó el cuestionario a un total de 179 estudiantes de los cuales 46 indicaron tener un índice acumulado menor al establecido como criterio de la muestra. Estos cuestionarios fueron separados. Finalmente, de la muestra prevista de 155 estudiantes, participaron 133. No estuvieron disponibles 22 por razones de inasistencia a clase, enfermedad o estaban cursando asignaturas en otro campus o en el extranjero.

Previo a la aplicación del cuestionario se les solicitó a los profesores de las asignaturas identificadas disponer de media hora de su clase a favor de la investigación. Una vez en el salón, se les indicó a los estudiantes los objetivos y la importancia del estudio, las condiciones de anonimato y confidencialidad del instrumento y se les agradeció anticipadamente su sinceridad y su colaboración. Se les explicó la estructura del cuestionario y la manera de responder a las preguntas. Los datos se recogieron en un período de cinco días.

8.2. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se siguió el siguiente procedimiento:

1. Codificación:

A cada opción o categoría de respuesta se le asignó un valor o código: muy poco 1; algo 2; bastante 3; mucho 4.

2. Elaboración del libro de códigos:

El libro de códigos muestra los ítems correspondientes a cada variable estudiada con las categorías de respuestas y los códigos asignados a esas respuestas (Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista, 1998). En este se visualizan las cuatro dimensiones estudiadas con los 80 ítems correspondientes (Anexo 2):

- Factores afectivos, 32 ítems, del A1 al D8;
- Factores sociales, 16 ítems, del A9 al D12;
- Factores académicos, 16 ítems, del A13 al D16;
- Factores físicos, 16 ítems, A17 al D20.

Los ítems del E1 al E8 corresponden a las preguntas sobre datos personales.

3. Construcción de la Matriz:

Se construyó la matriz de respuestas en la cual las columnas indican los 80 ítems y las filas los 133 sujetos. Esta matriz muestra los datos numéricos resultantes de la aplicación del cuestionario que se analizan mediante los programas informáticos (Anexo 3).

4. Transferencia de datos:

Se transfirieron los datos a los programas informáticos para su análisis. Se utilizaron el paquete estadístico SPSS versión 20 y aplicaciones de Ms Office Excel 2007.

5. Obtención de la distribución de frecuencias:

La distribución de frecuencias se obtiene a partir de las respuestas de los sujetos según los valores o códigos asignados a estas. Indica la cantidad de veces que aparece un valor o código (frecuencia absoluta) y el porcentaje de casos o sujetos correspondientes (frecuencia relativa). Mediante el paquete estadístico SPSS se obtuvieron las distribuciones de frecuencias de cada ítem por dimensión (afectiva, social, académica, física). De esa manera, se

evidenciaron los factores más o menos favorecidos (Anexo 4). También se obtuvieron las distribuciones de frecuencias de los datos personales que sirvieron para caracterizar la muestra.

6. Cálculo de la Media:

La media es una medida de tendencia central consistente en el promedio aritmético de un grupo de valores. Se obtiene sumando los valores obtenidos a partir de las respuestas y dividiendo este total entre el número de casos (Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista, 1998). La media representa el "centro de gravedad" del espacio de valores muestrales. Sirve de elemento representativo de un conjunto de valores dados cuya distribución es aproximadamente simétrica. Es un valor comprendido entre los extremos de la distribución que nos acerca a un parámetro generalizable y probable (Batanero, 2000).

Mediante el paquete estadístico SPSS se calculó la media de cada ítem (80) y la media por dimensión según cada aspecto medido (A, B, C, D). La media de cada ítem informa sobre qué tanto se experimenta el factor (A); la medida en la que influye en el buen desempeño académico (B), en la identificación con la escuela de Arquitectura (C) y con la Universidad (D) La media por dimensión (media de medias) informa sobre qué tanto se experimentan o influyen los factores afectivos, sociales, académicos o físicos en conjunto (Anexo 5).

Se prestó especial atención a la media resultante de las medias obtenidas por cada factor en A, B, C y D, representativa de la relevancia del factor ya que engloba los cuatro aspectos investigados. Cuanto mayor la media, más relevante el factor. (Figura No. 23). En un apartado, se calculó la media según datos personales para explorar su relación con los factores analizados.

7. Elaboración de tablas y gráficos:

Se utilizó el programa Ms Office Excel para graficar y tabular los datos.

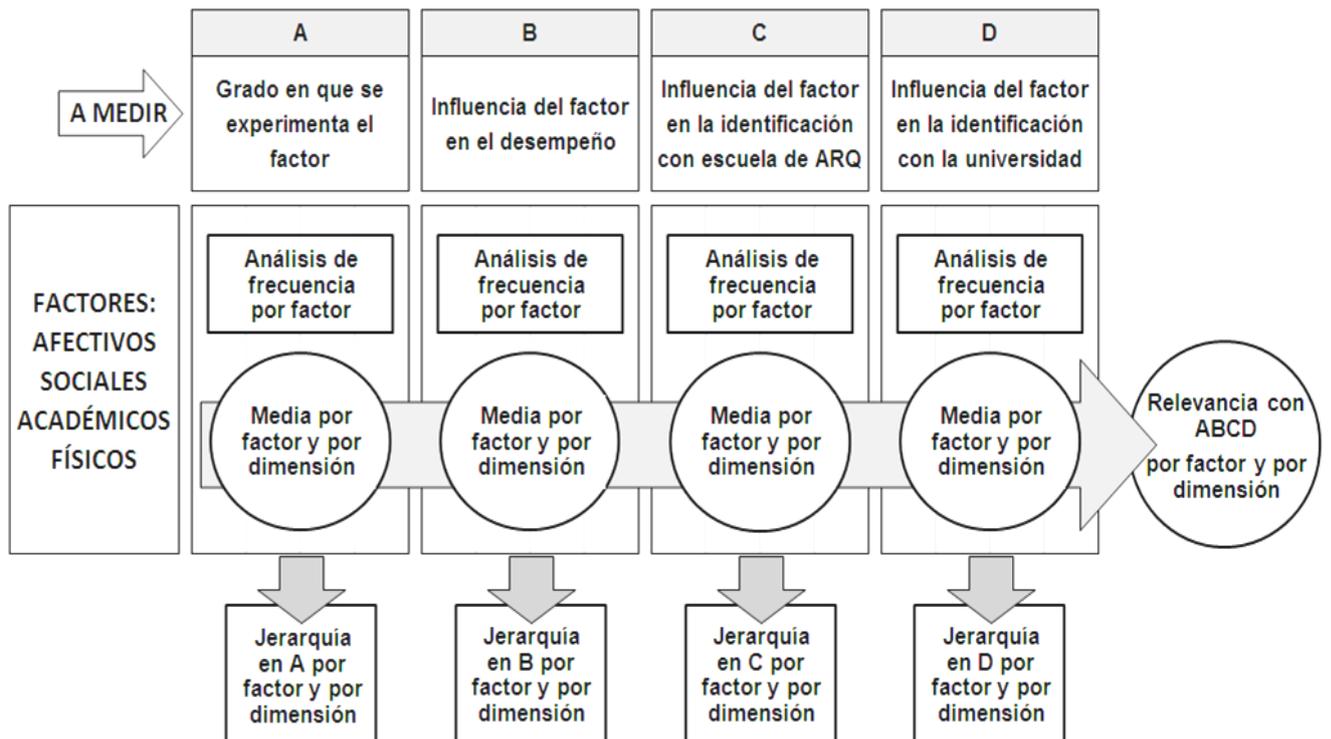


Figura 23 Esquema del procedimiento seguido para el análisis de los datos

8.3. Resultados del análisis cuantitativo

a) Análisis descriptivo de la muestra según datos personales

En la primera parte del instrumento elaborado para de recoger los datos, se solicitó a los alumnos información personal con el propósito de caracterizar la muestra. Esta información sirvió además para explorar las posibles relaciones entre las variables y los datos personales. El cálculo de las frecuencias relativas informó lo siguiente:

- E1 Género: La mayoría de los estudiantes son hembras. Constituyen un 82% de la muestra. Los varones constituyen el 18 % de la muestra. Esta proporción en la preferencia de la carrera de Arquitectura según género es común en otras Universidades de nuestro país. En los últimos años ha ido en aumento por razones dignas de ser estudiadas.

- E2 Nacionalidad: La mayoría de los estudiantes son dominicanos (89%). Los extranjeros constituyen el 11 % de la muestra.
- E3 Lugar donde realizó el bachillerato: La mayoría de los estudiantes (el 88% de la muestra) cursaron el bachillerato en la capital. El 11% lo cursó en el interior del país y el 2% en el extranjero.

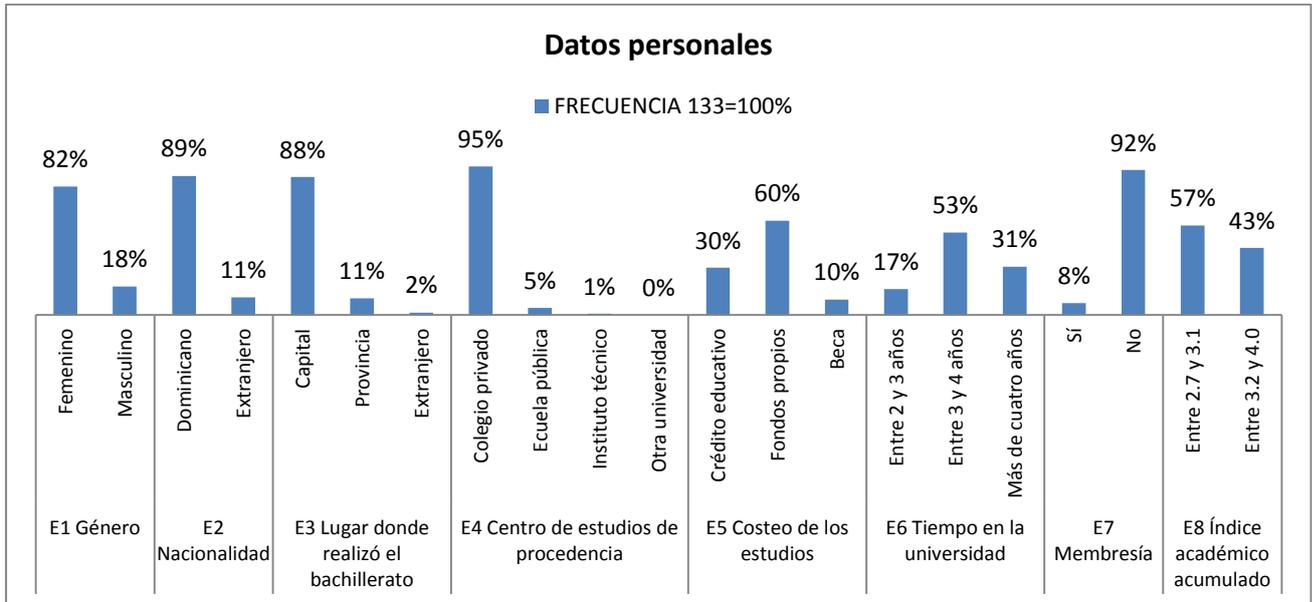


Gráfico 1 Histograma datos personales

- E4 Centro de estudios de procedencia: La mayoría de los estudiantes (el 95% de la muestra) proceden de colegios privados. El 5% procede de liceos o escuelas públicas y el 1% de institutos técnicos.
- E5 Costeo de los estudios: La mayoría de los estudiantes (el 60% de la muestra) costean sus estudios con fondos propios. El 30% lo hace con crédito educativo y el 10% con algún tipo de beca. En esta relación se evidencia el enunciado institucional de que de cada tres estudiantes uno estudia con asistencia económica.
- E6 Tiempo en la Universidad: Poco más de la mitad de los estudiantes (el 53%) tienen entre tres y cuatro años en la Universidad. El 17% entre dos y tres años mientras que el 31 % tienen más de cuatro años.
- E7 Membresías: Tan solo el 8% de los estudiantes es miembro de comités o equipos universitarios.

- E8 Índice académico acumulado: Poco más de la mitad de los estudiantes (el 57%) tienen un índice acumulado entre 2.7 y 3.1, mientras el 43% entre dos y tres años mientras que el 31 % tienen más de cuatro años.

b) Análisis descriptivo de los factores según dimensión

- Factores afectivos

Según se ha descrito, los factores afectivos se refieren a los sentimientos de los estudiantes hacia el grupo de pares y hacia el lugar donde desarrollan su vida académica. A continuación se presentan las frecuencias relativas de las respuestas recogidas en el cuestionario. La mitad de los estudiantes experimenta poco la disponibilidad de los profesores (53%). Aún así, la mayoría considera que esto influye entre bastante y mucho en su desempeño académico (67%) y en sentirse parte de la escuela de Arquitectura (74%) y de la Universidad (66%).

Estas consideraciones confirman lo que numerosos estudios han expuesto sobre el cuidado y apoyo de los profesores. Cuando los alumnos perciben que sus maestros están disponibles, que pueden acudir a ellos para aclarar dudas, solucionar conflictos o simplemente para tener una conversación iluminadora, se generan actitudes positivas que repercuten en un buen desempeño académico.

Probablemente, una de las causas que inciden en la percepción de poca disponibilidad de los profesores es que en la PUCMM la mayoría de ellos son contratados por asignatura, es decir, que su compromiso está limitado a las horas de clase. Sin embargo, las respuestas de los estudiantes revelan la importancia de contar con profesores que puedan dedicar más tiempo al estudiantado fuera del aula, que estén motivados y soportados por contratos de medio tiempo o de tiempo completo.

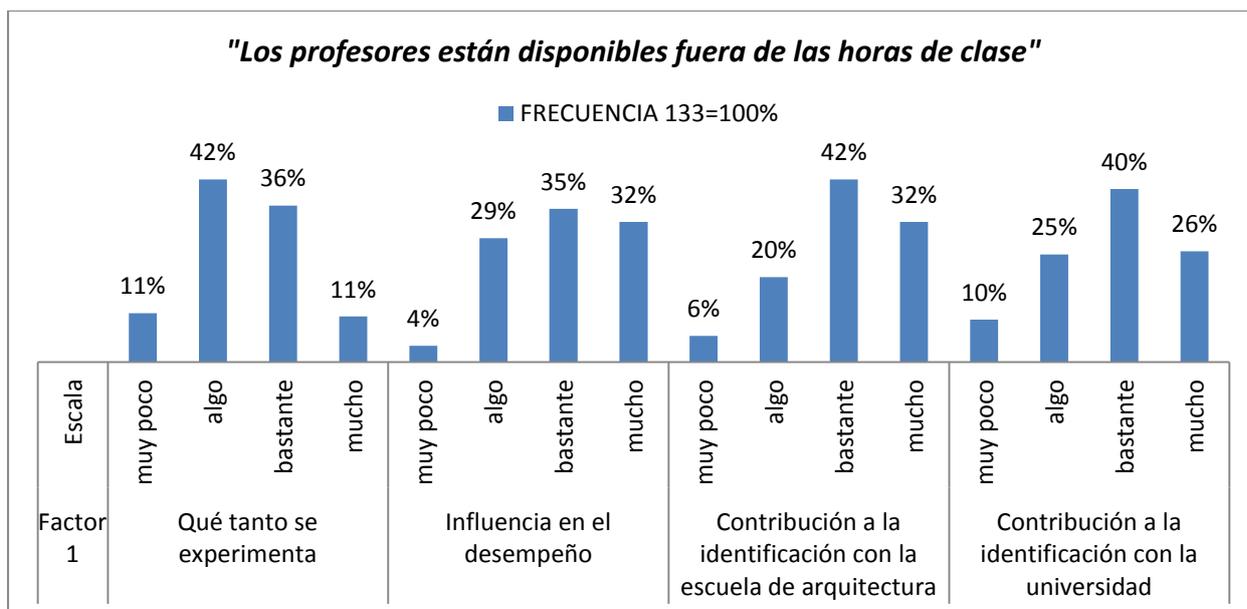


Gráfico 2 Histograma factor 1

Guardando estrecha relación con lo anterior, las respuestas señalan que poco más de la mitad de los estudiantes encuestados experimentan que los profesores brindan un seguimiento personalizado entre bastante y mucho (57%), aún así, la mayoría considera que este factor influye entre bastante y mucho en su desempeño académico (87%), en la identificación con la escuela de Arquitectura (84%) y con la Universidad (78%). En adición a lo dicho anteriormente, se ha expuesto que cuando los alumnos perciben que son objeto de un seguimiento personalizado, suelen desarrollarse deseos de reciprocitar el esfuerzo de los profesores porque sean exitosos y se comprometen con sus estudios. Estos resultados coinciden con los hallazgos de otras investigaciones comentadas en capítulos anteriores sobre las repercusiones del apoyo y cuidado de los profesores.

En base a esto, se puede inferir que la disponibilidad y el seguimiento personalizado de los profesores podrían coadyuvar no solo al buen desempeño académico de los estudiantes, sino también a una mayor identificación de estos con la escuela de su carrera y con la Universidad como un todo.

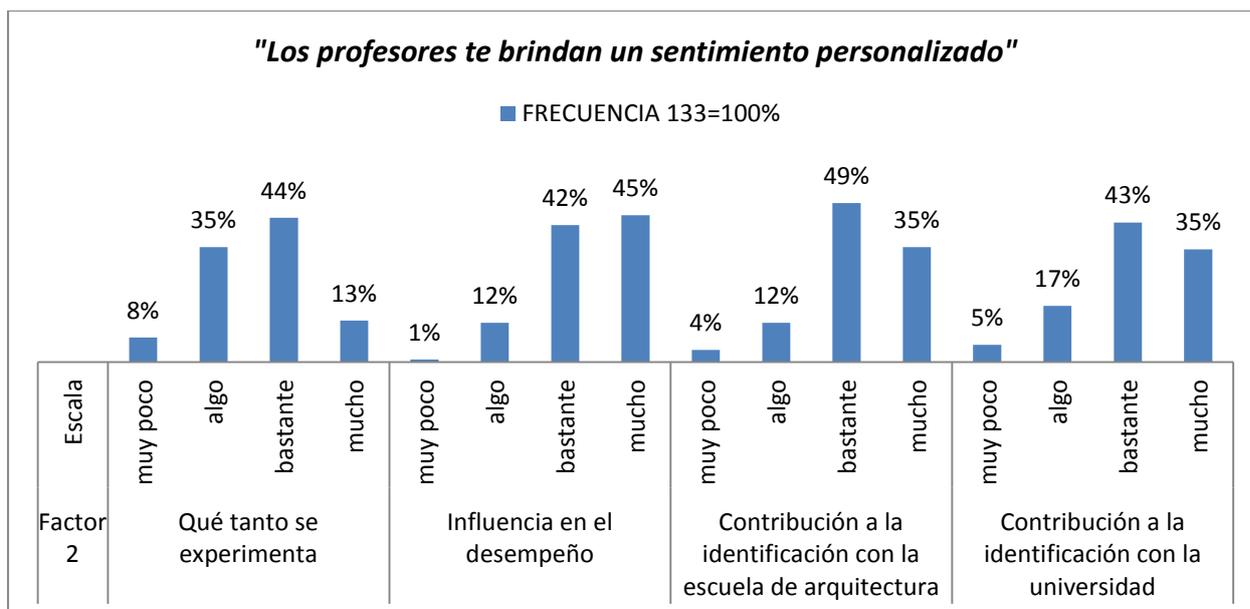


Gráfico 3 Histograma factor 2

En el capítulo 2 de este informe se abordó la dimensión afectiva del sentido de pertenencia la cual es una de las más ampliamente tratadas en la literatura y en la investigación. En el presente estudio, casi todos los estudiantes manifestaron sentir afecto por su grupo de compañeros entre bastante y mucho (91%). Asimismo, la gran mayoría considera que esto influye entre bastante y mucho en su desempeño académico (81%) y en la identificación con la escuela de Arquitectura (93%) y con la Universidad (88%).

Al hacer una revisión global de los datos estadísticos, el afecto por el grupo de compañeros se revela como el factor que más influye en la identificación con la escuela de Arquitectura y uno de los que más se experimenta. Este resultado da cuenta de la influencia de los lazos afectivos en la vida académica de los estudiantes, que hace que constituya uno de los factores más relevantes del sentido de pertenencia. Muchos de los amigos que se hacen en la Universidad suelen durar para toda la vida y a veces pasan a ser socios o parejas.

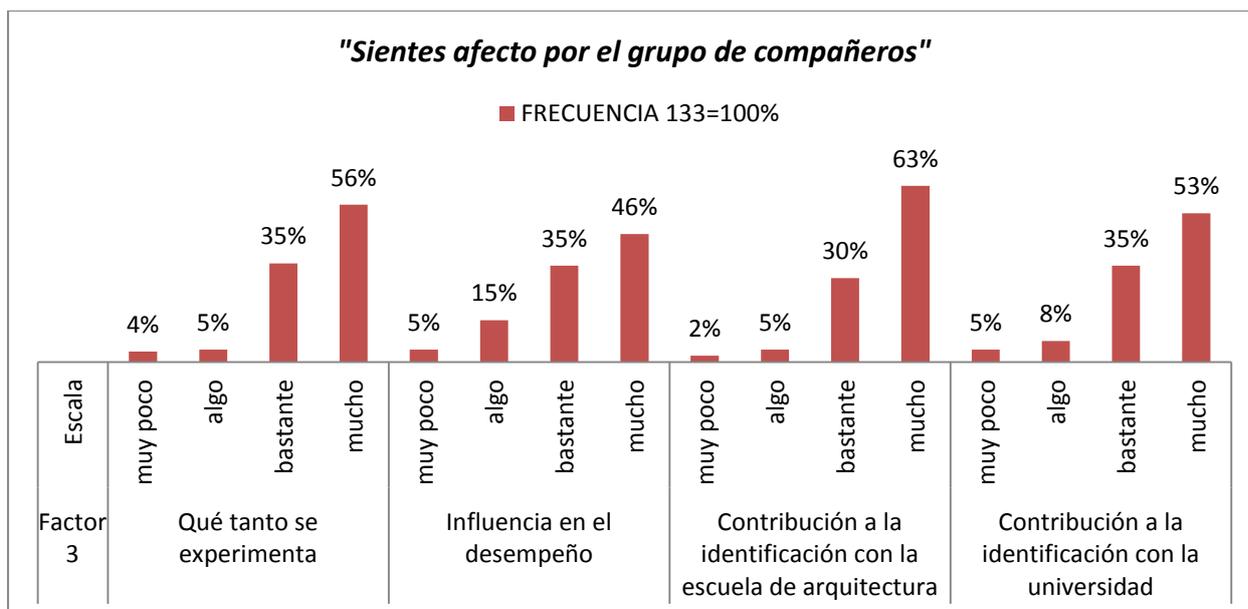


Gráfico 4 Histograma factor 3

A partir de esta vinculación afectiva, se potencia el deseo de permanecer juntos y se genera apego al contexto que soporta la relación, de ahí la influencia del afecto por el grupo de compañeros en la identificación con la escuela de la carrera.

Continuando con los lazos afectivos, la mayoría de los estudiantes experimenta entre bastante y mucho afecto por alguno de sus profesores y considera que influye en su desempeño académico (72%) y en la identificación con la escuela de Arquitectura (79%). Más de la mitad considera que contribuye entre bastante y mucho a sentirse parte de la Universidad (68%).

Estos resultados son coherentes con lo planteado anteriormente en este capítulo y en los anteriores: en la medida en que los alumnos se sienten conectados tanto con los profesores como con sus compañeros desarrollan una actitud positiva hacia el aprendizaje y deseos de persistir, al mismo tiempo que fortalecen los vínculos afectivos con los escenarios de la experiencia académica.

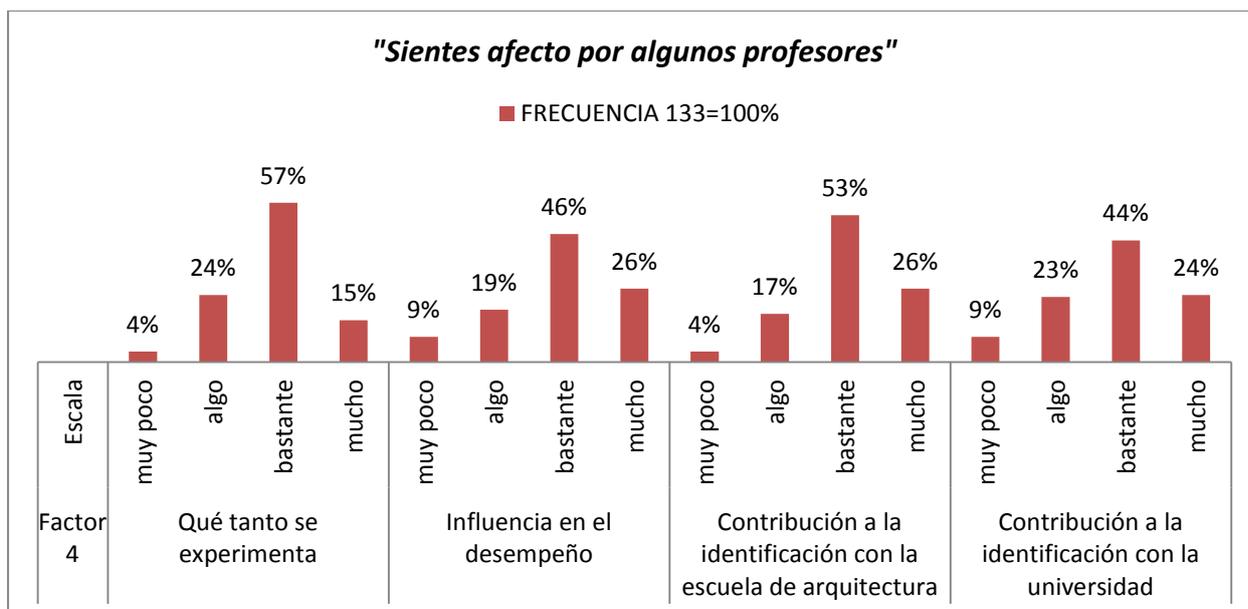


Gráfico 5 Histograma factor 4

Entre estos escenarios, la escuela de la carrera como organismo unificador de la experiencia formativa cobra un papel protagónico en el sentir del estudiantado. De ahí que casi todos atribuyen mucha importancia a la escuela de su carrera (86%), la mayoría considera que influye entre bastante y mucho en su desempeño académico (79%), en la identificación con dicha escuela (85%) y con la Universidad (82%). De hecho, es el factor que más influye en la identificación con la escuela de *Arquitectura* y de los 10 factores que más se experimenta. Esta importancia atribuida da cuenta del grado de vinculación de los estudiantes.

Según se estudió en los capítulos 2 y 3 de este informe, en la medida en que las personas se sienten parte de una colectividad les importa su posicionamiento y su prestigio. Esta vinculación afectiva trae consigo sentimientos de confianza y lealtad, así como interés en el desarrollo propio y de la colectividad. Se suele producir un aumento en la participación, mejores relaciones con la comunidad educativa y actitudes de protección y de orgullo, como se verá más adelante.

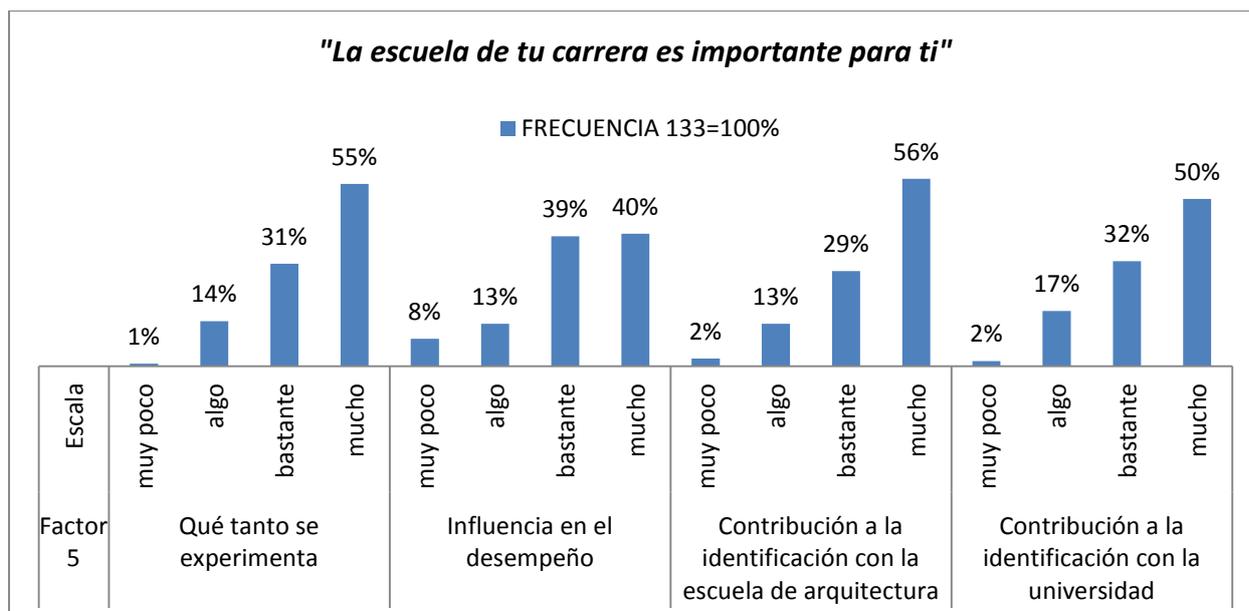


Gráfico 6 Histograma factor 5

En un contexto más amplio como la Universidad, los resultados señalan que el 62% de los estudiantes comparten la filosofía y los valores de la institución entre bastante y mucho. En cuanto a qué tanto influye esto en su buen desempeño y en sentirse parte de la escuela de Arquitectura y de la Universidad las opiniones están polarizadas ya que la mitad de los estudiantes considera que entre bastante y mucho y la otra mitad entre muy poco y algo. Según las apreciaciones de los encuestados, de todos es el factor que menos influye en el buen desempeño, en la identificación con la escuela de Arquitectura y con la Universidad.

En el capítulo 4 de este informe, se trató la influencia de la filosofía de la Universidad en la gestión académica y la manera en que permea en los planes de estudios y en la identificación. Aparentemente esta relación no es percibida o no está clara para el alumnado probablemente a causa de una débil difusión del perfil institucional y su trascendencia.

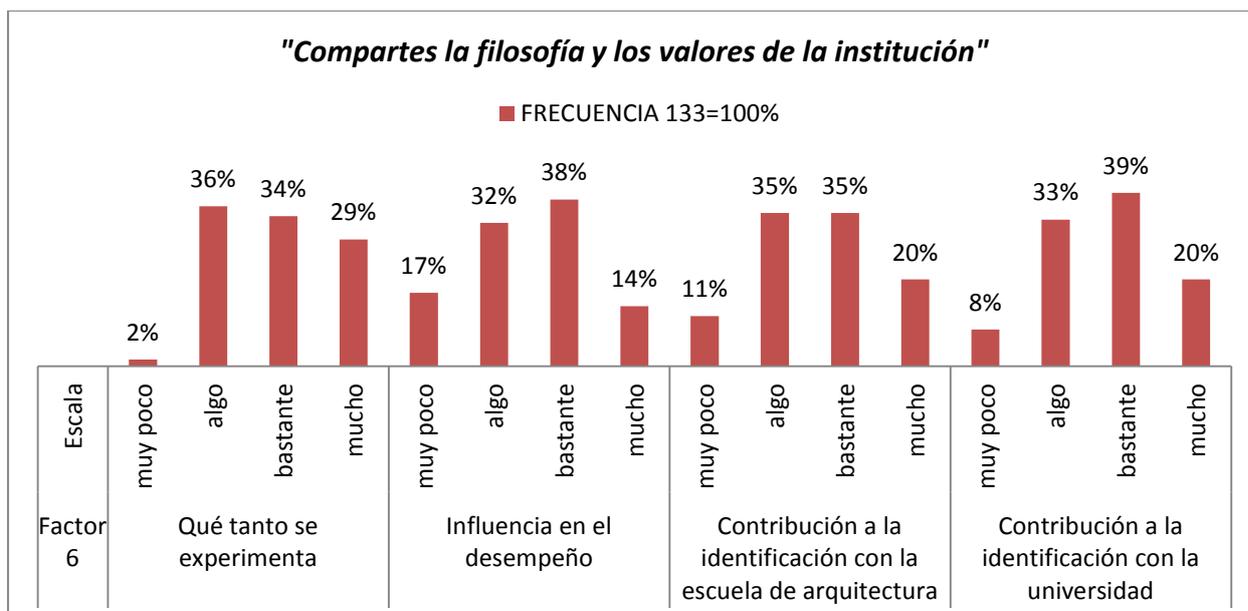


Gráfico 7 Histograma factor 6

Por otra parte, puede que los alumnos entiendan que “compartir la filosofía y valores” significa profesar el catolicismo, sin embargo, tal como se ha descrito en el capítulo 6 de este informe, la PUCMM ostenta la universalidad y el humanismo cristiano que implican la inclusión de todos, independientemente de la religión que profesen.

En cuanto al grupo de pares, la gran mayoría de los estudiantes (más del 80%) se sienten integrados al grupo entre bastante y mucho. En esa misma medida opinan que esta integración influye en su desempeño, en sentirse parte de la escuela de Arquitectura y de la Universidad.

Esta valoración confirma lo expuesto en capítulos 2 y 3 sobre identidad social, donde educadores, psicólogos y antropólogos postulan que cuando las personas se sienten integradas a un grupo, en este caso, los estudiantes al grupo de pares con el que necesariamente han de interactuar en la Universidad, se sienten parte del grupo y al mismo tiempo representados por él. Se propicia entonces un comportamiento acorde con el grupo que refuerza la identidad colectiva y al mismo tiempo, tal como lo han expresado en sus respuestas, esto influye positivamente en

el desempeño y facilita la satisfacción con la experiencia académica y el sentido de pertenencia a la institución.

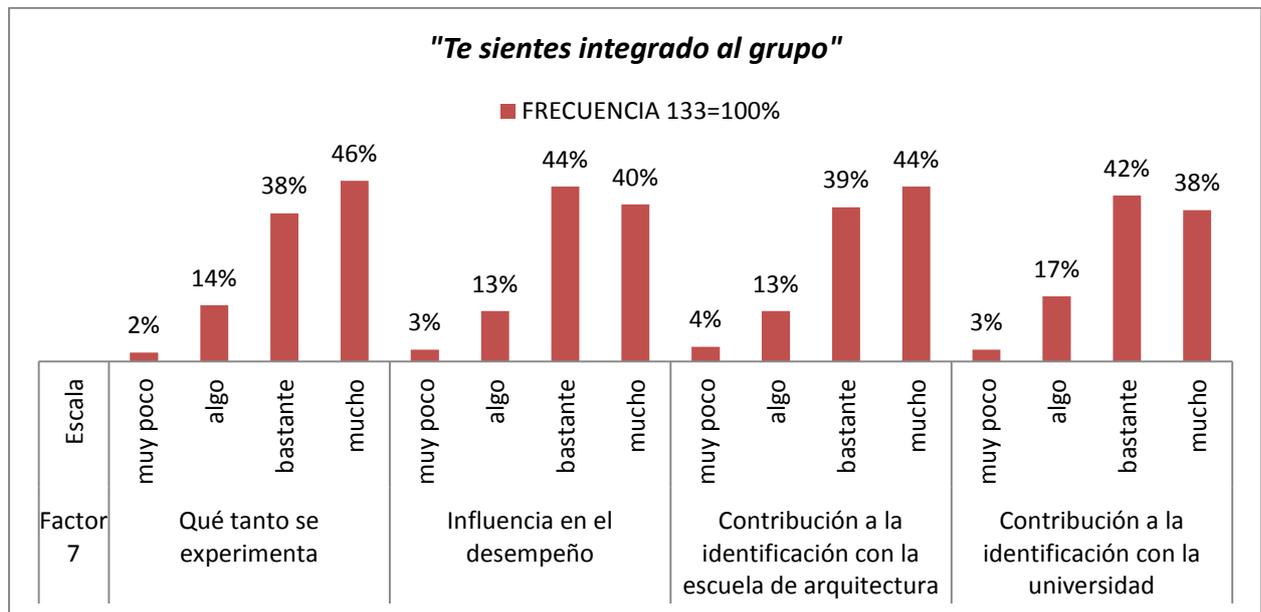


Gráfico 8 Histograma factor 7

El último de los factores afectivos es el orgullo de pertenencia. Casi todos los estudiantes (más del 83%) se sienten entre bastante y muy orgullosos de pertenecer a la Universidad y opinan que esto contribuye con sentirse parte de ella y de la escuela de Arquitectura. En esa misma medida, un 76% considera que influye en su buen desempeño académico. Llama la atención que a pesar de que el grado de identificación con la filosofía de la institución es bajo, los estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a ella. Esto se debe probablemente a que la conexión con el grupo y la escuela de la carrera evidenciada anteriormente han configurado el apego a la Universidad y el orgullo de pertenecer a ella. Los estudiantes la reconocen como soporte de sus relaciones y sus metas académicas independientemente de su filosofía.

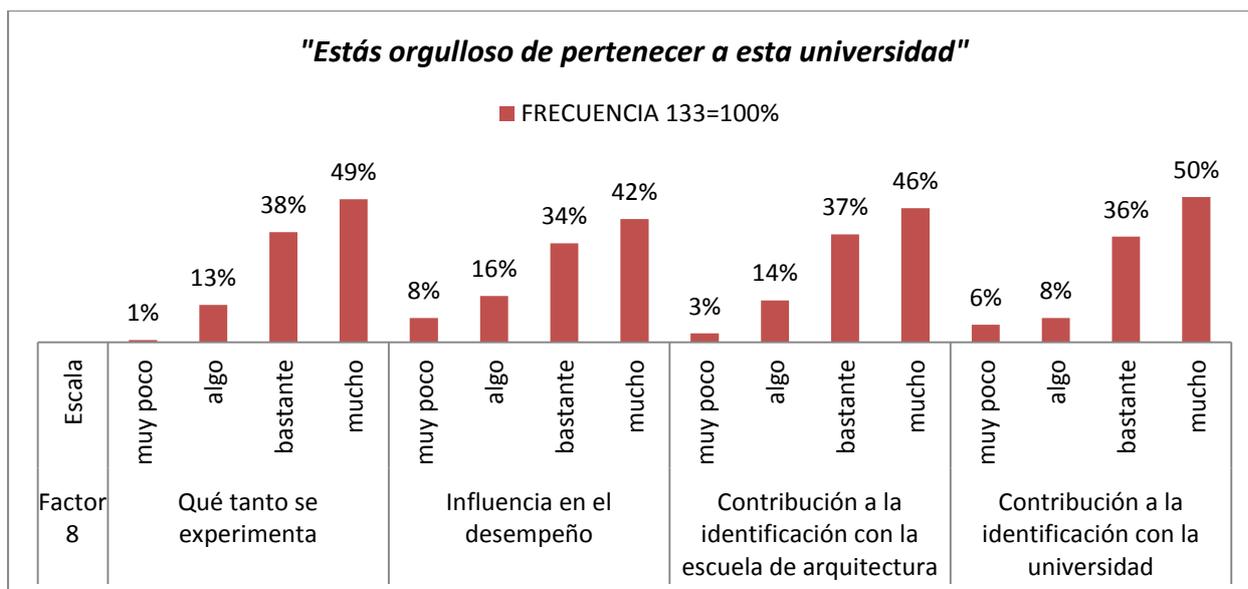


Gráfico 9 Histograma factor 8

- Factores sociales

El primero de los factores sociales analizados tiene que ver con una característica individual: la habilidad para hacer amigos. En cuanto a esto, las respuestas indican que la mayoría de los estudiantes considera que hacer amigos con facilidad contribuye entre bastante y mucho con sentirse parte de la escuela de Arquitectura (79%) y de la Universidad (77%). En esa misma medida, entre un 60% y un 70% de los estudiantes experimenta este factor y considera que influye en su buen desempeño académico. La habilidad para hacer amigos es muy importante para la interacción positiva entre los estudiantes. Es una dimensión de la competencia social que se sitúa entre los aspectos que dan pie a una experiencia académica de calidad.

Siguiendo con las características individuales, la mayoría de los estudiantes (82%) respondieron que se sienten entre bastante y muy seguros de sí mismos en la Universidad y en esa misma medida y proporción consideran que esto contribuye con sentirse parte de ella y de la escuela de Arquitectura.

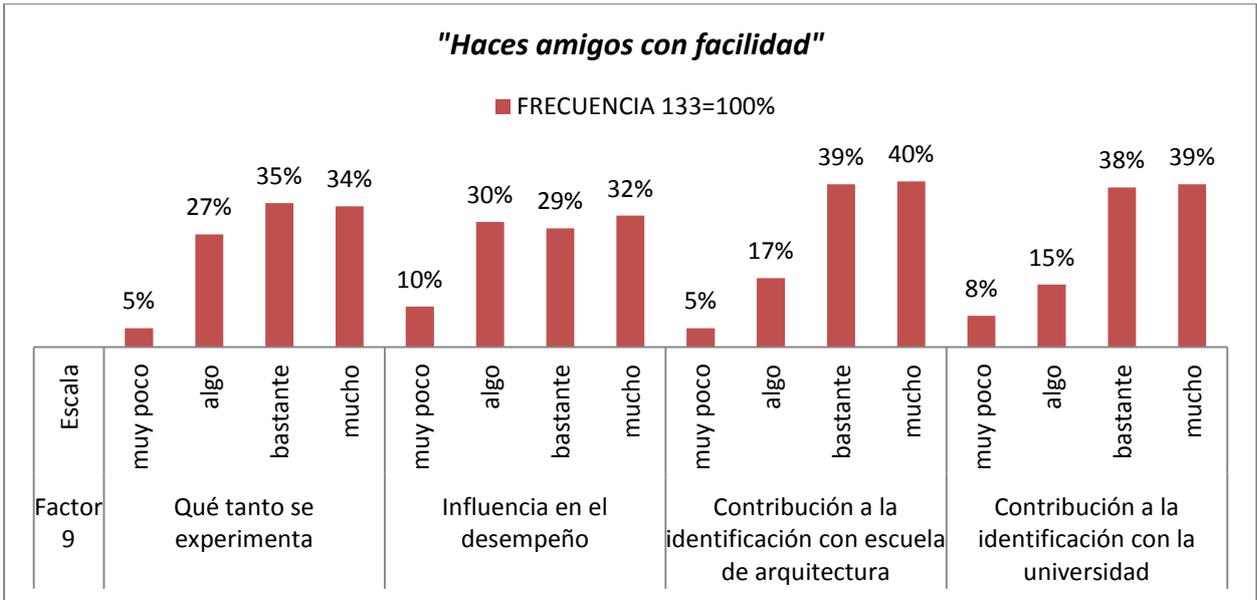


Gráfico 10 Histograma factor 9

Además, casi todos opinan (el 90%) que influye entre bastante y mucho en su buen desempeño académico. Estas respuestas hacen referencia a la dimensión psicológica del sentido de pertenencia explicada en el capítulo 2 de este informe.

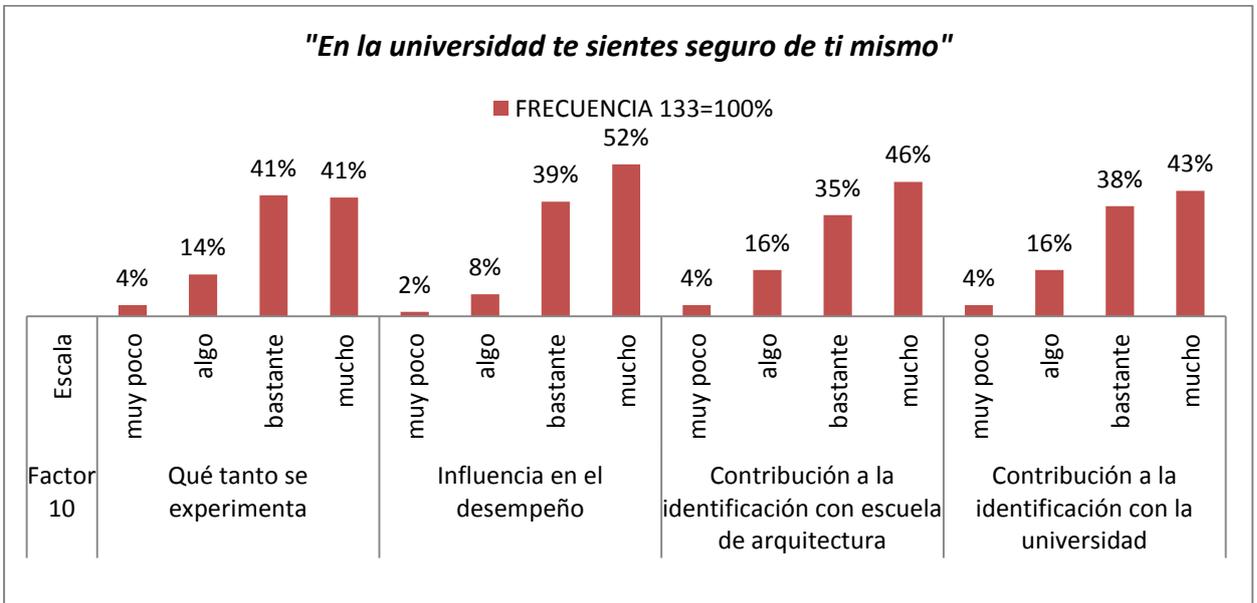


Gráfico 11 Histograma factor 10

El próximo factor social a analizar es la promoción del trabajo en equipo y el espíritu de grupo. En el presente estudio, casi todos los estudiantes (más del 85%) experimentan que en la Universidad se promueve entre bastante y mucho el trabajo en equipo y el espíritu de grupo. En similar proporción y medida opinan que influye en su buen desempeño académico y que contribuye a que se sientan parte de la escuela de Arquitectura. De la misma manera, el 76% piensa que contribuye en esa misma medida con sentirse parte de la Universidad.

La promoción del trabajo en equipo está incluida en las prácticas pedagógicas que fortalecen la identidad social y el desarrollo integral de los estudiantes porque propicia la generación de lazos afectivos entre ellos. De ahí que se reconozca la influencia positiva en el desempeño académico y en la identificación.

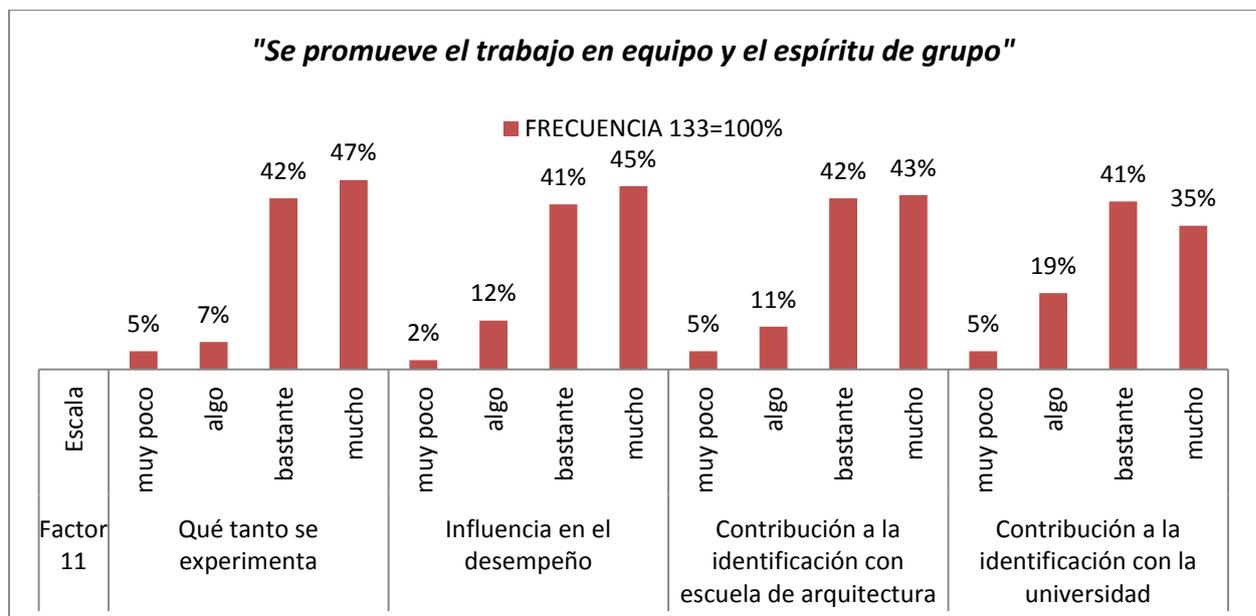


Gráfico 12 Histograma factor 11

Estos resultados son coherentes con los anteriormente analizados relativos a la amistad y la integración grupal y vuelcan la mirada a investigaciones comentadas en el capítulo 4 del presente informe, que plantean cómo los ambientes áulicos en los que se promueve el trabajo cooperativo fortalecen la integración social, la permanencia, el logro académico y el sentido de pertenencia.

Sobre la promoción de la interacción social, la mayoría de los estudiantes (62%) experimentan entre bastante y mucho. Más de un 70% considera que influye en esa misma medida en su buen desempeño académico y en la identificación con la escuela de Arquitectura y con la Universidad.

Llama la atención que el 38% de los estudiantes dicen no experimentar tanto este factor, sin embargo la mayoría favoreció la promoción del trabajo en equipo y el espíritu de grupo. Además, en el departamento de la carrera existen registros de un amplio programa de eventos que se implementa cada período con el objetivo de promover la interacción social.

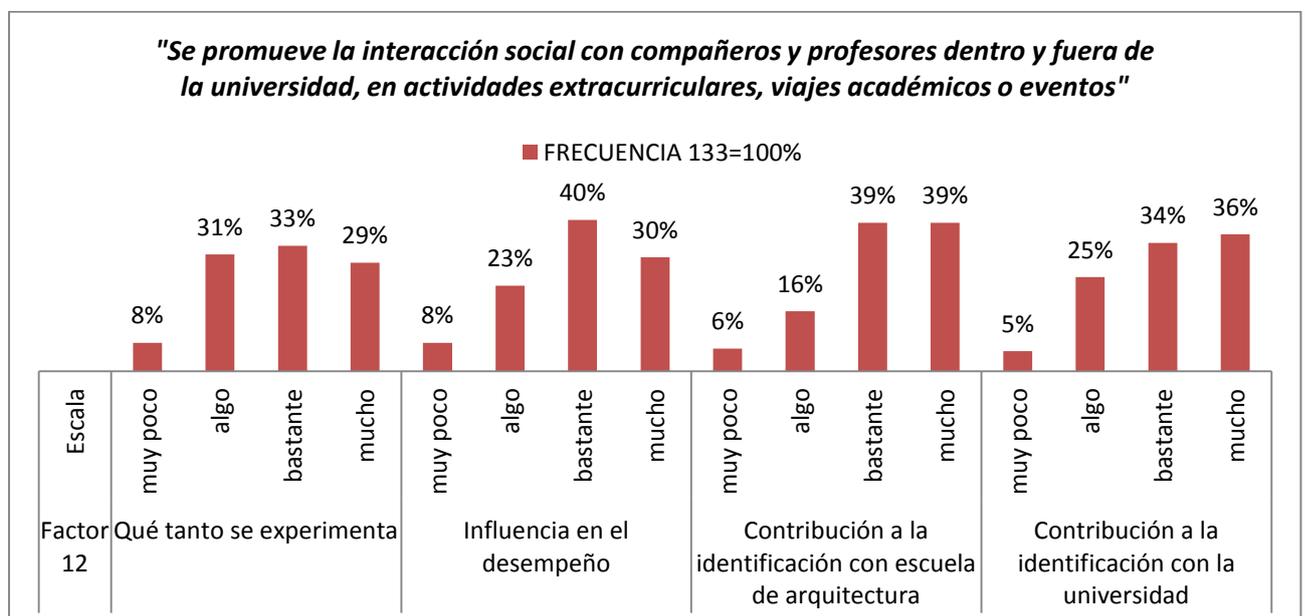


Gráfico 13 Histograma factor 12

Estos resultados se deben probablemente a que los alumnos asumen el trabajo en equipo y las actividades extracurriculares con fines preponderantemente didácticos. En cambio, relacionan la interacción social con eventos informales y amistosos. Sin embargo, el reconocer su influencia en un desempeño adecuado y en la identificación, confirma los hallazgos de numerosos estudios comentados en la primera parte de este informe, sobre la fuerte y positiva asociación existente entre las interacciones sociales con profesores y pares y el sentido de pertenencia.

- Factores académicos

El primero de los factores académicos a analizar está relacionado con las actividades de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, la mayoría de los estudiantes (70%) experimentan entre bastante y mucho que las actividades en el aula son dinámicas y variadas. En esa misma medida, casi todos consideran que esto influye en su buen desempeño académico (91%), en la identificación con la escuela de la carrera (83%) y con la Universidad (74%).

Las estrategias didácticas desarrollan el compromiso de los estudiantes, la motivación y la interactividad. En la carrera de Arquitectura, según lo expuesto en el capítulo 6 de este informe, las actividades de enseñanza-aprendizaje suponen una interacción constante entre el aula y el taller de diseño.

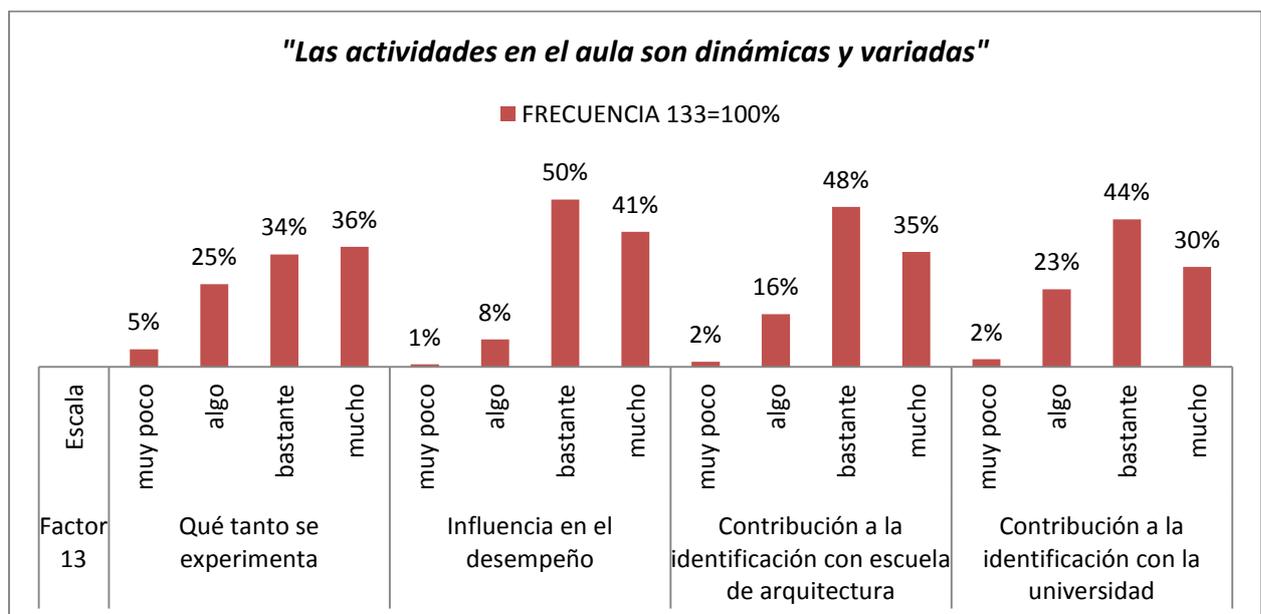


Gráfico 14 Histograma factor 13

En estos resultados se reconoce la importancia de lo que acontece en el aula y en el taller tanto para el logro académico de los estudiantes como para el fortalecimiento de su sentido de pertenencia.

El segundo de los factores académicos está relacionado con la pertinencia curricular. Casi todos los estudiantes (más del 90%) experimentan entre bastante y

mucho que los contenidos son actuales y aplicables en el mundo real y que esto influye en su buen desempeño académico. En esa misma medida, el 85% considera que este factor contribuye con sentirse parte de la escuela de Arquitectura y el 77% considera que contribuye con sentirse parte de la Universidad.

Según los encuestados, es el factor que más influye en el desempeño. Se reconoce lo ya estudiado sobre la influencia de contenidos relevantes y conectados con la realidad en la motivación, la implicación y la efectividad. Estos resultados confirman que el sentido de pertenencia no solo se nutre de los vínculos afectivos sino también de la riqueza curricular que da sentido a toda la experiencia formativa.

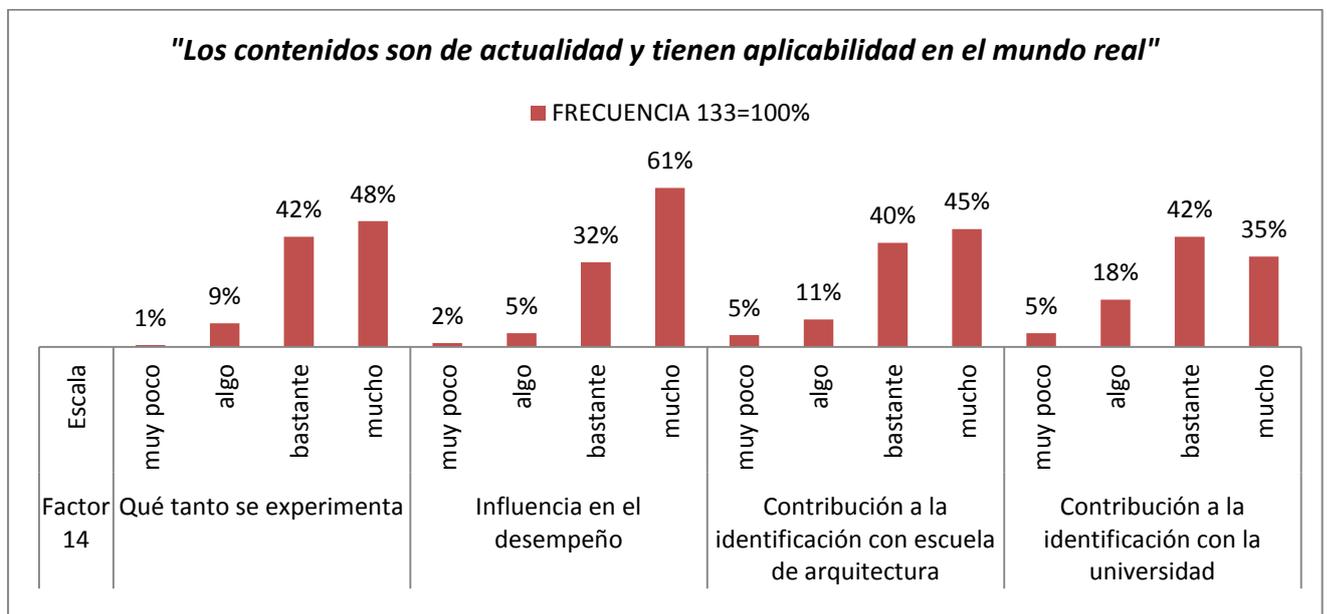


Gráfico 15 Histograma factor 14

Apuntando al tema de la efectividad, la planificación académica contempla los horarios, los criterios de agrupación, los bloques de asignaturas y la disponibilidad de cupos en las aulas. Más del 80% de los estudiantes experimenta entre bastante y mucho que el departamento realiza una planificación pensando en ellos y que esto influye en la identificación con la escuela de la carrera y con la Universidad. Casi todos (93%) consideran que este factor influye entre bastante y mucho en su buen desempeño académico.

La vida universitaria se rige por múltiples aspectos de índole académica y administrativa. Sin embargo, al que suele ser más sensible es a la planificación que realiza el departamento. Los alumnos se sienten más identificados en la medida que perciben que el departamento está para beneficiarlos y para ayudarlos a ser más eficaces. Por otra parte, como mecanismo organizativo de las asignaturas (por bloques según tema, tanda, plan de estudios, agrupamiento del alumnado) la planificación se traduce en un instrumento promotor de la diversidad y la inclusión que propicia la identificación.

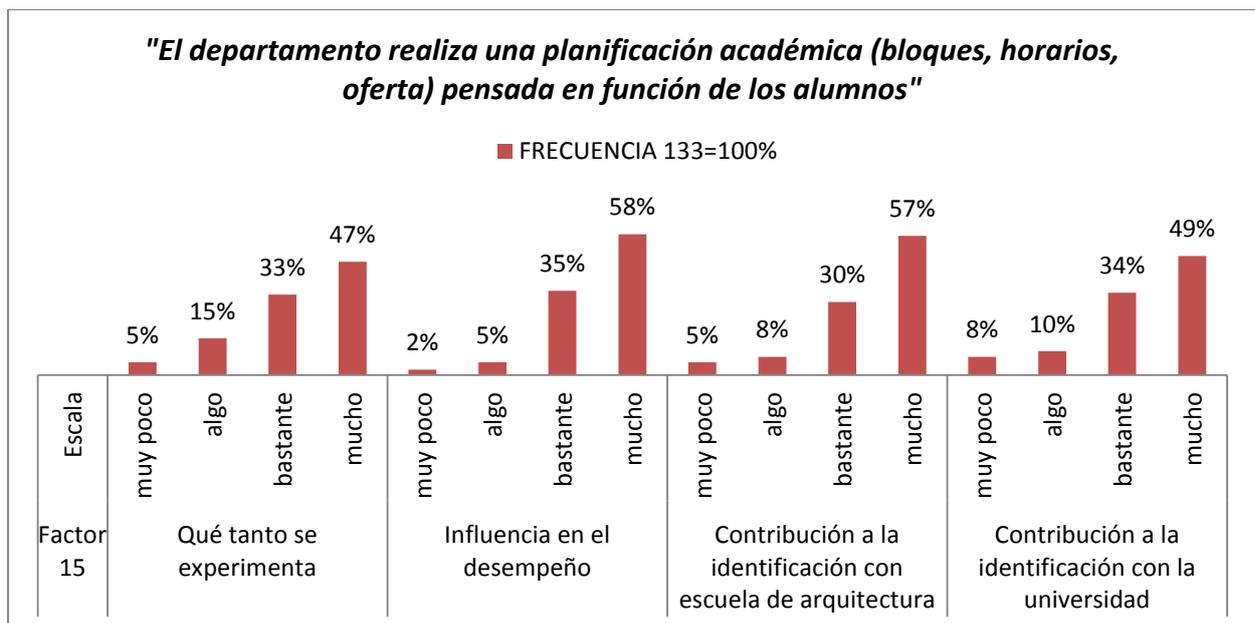


Gráfico 16 Histograma factor 15

En estos resultados la planificación se revela como parte de las acciones dirigidas a apoyar al estudiantado que contribuyen no solo con su desarrollo académico sino también con su conexión.

El siguiente factor a analizar es el relacionado con el clima del aula. Más del 85% de los estudiantes experimenta entre bastante y mucho un clima de disciplina y cordialidad y en esa misma medida considera que esto contribuye a la identificación con la escuela de Arquitectura y con la Universidad. Por otra parte, casi todos los estudiantes (el 94%) consideran que este factor influye entre bastante y mucho en su buen desempeño académico. Estos resultados ponen de manifiesto la

importancia de ciertos elementos que subyacen al desarrollo académico y la identificación de los estudiantes distintos de la amistad y el currículo.

Los alumnos perciben que un aula con un buen clima es aquella donde se reconoce un sistema de normas y disciplina justo y flexible en un ambiente de cordialidad y respeto que propicia el desarrollo de lazos afectivos y mejora la disposición para el aprendizaje. De esta manera, el clima del aula perfila la experiencia académica e influye tanto en la calidad de ésta como en el sentido de pertenencia.

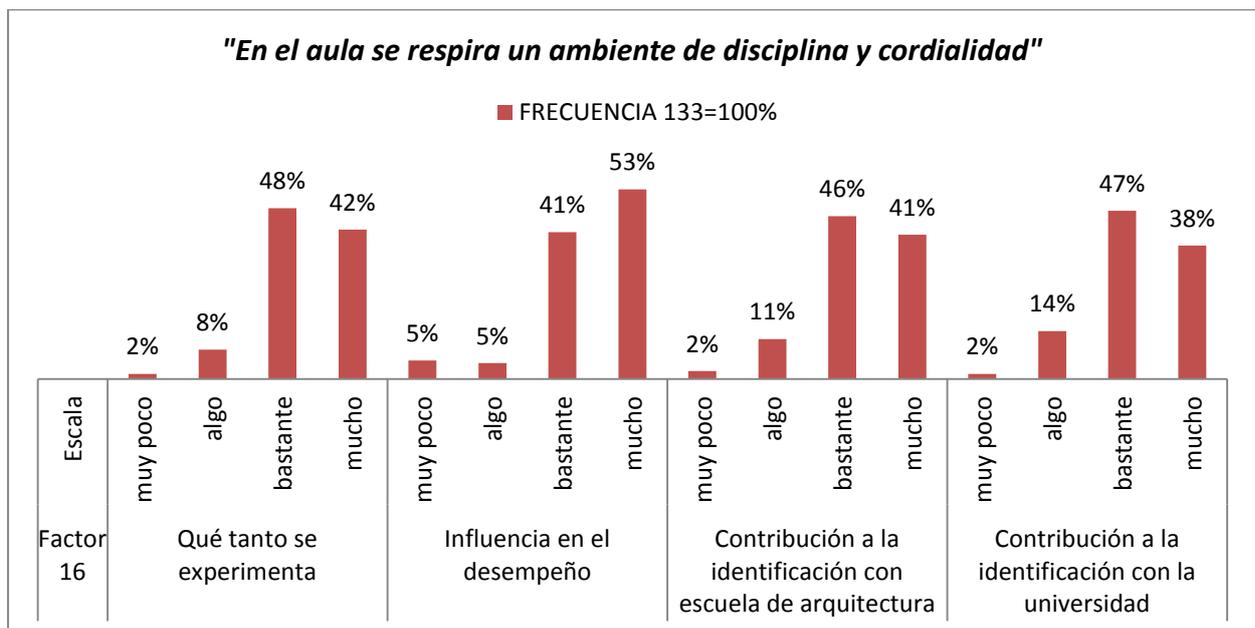


Gráfico 17 Histograma factor 16

- Factores físicos

Los factores físicos han sido definidos como aquellos que configuran la interacción entre las personas y los lugares. Hacen referencia a la funcionalidad de la planta física, al grado de habitabilidad del Campus y a la facilitación de la identificación con los lugares en su calidad de escenarios con significado.

Sobre estos, el 76% de los estudiantes encuestados, expresa que experimenta entre bastante y mucho la funcionalidad de la planta física. En esa misma medida, el 96% considera que influye en su buen desempeño académico y más del 84%

considera que este factor contribuye con sentirse parte de la escuela de Arquitectura y de la Universidad.

Este factor apunta a la propiedad del ambiente físico de facilitar u obstaculizar la actividad de las personas. Esto fue tratado ampliamente en los capítulos 2 y 4 de este informe. En ellos se hace énfasis en que cuando las características del ambiente restringen los planes de acción de las personas se genera desmotivación y malestar.

Las respuestas de los estudiantes indican que reconocen la influencia de los aspectos físicos y de control ambiental (disposición del mobiliario, acústica, iluminación, ventilación, temperatura, el tamaño y equipamiento) en el desenvolvimiento de las clases y en el desempeño académico en sentido general. Se infiere de este modo que una infraestructura física en buenas condiciones es también un signo de cuidado y apoyo al estudiante.

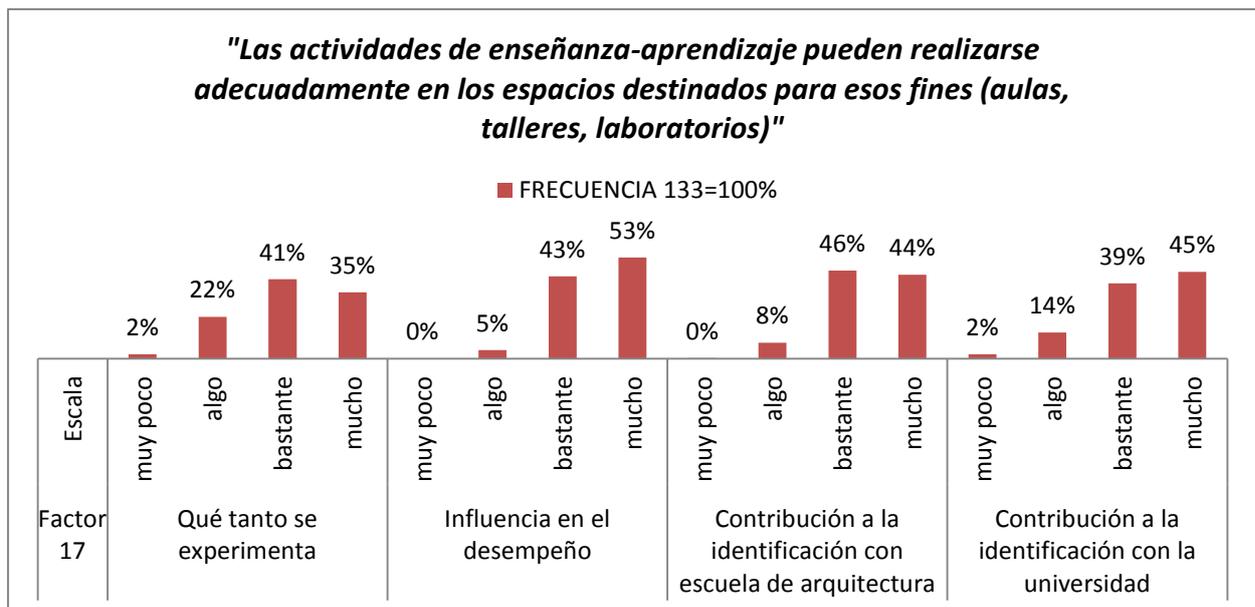


Gráfico 18 Histograma factor 17

Los siguientes factores aluden a aquellos lugares que complementan la experiencia del ambiente físico del campus como los lugares de ocio. Tan solo el 40% de los estudiantes encuestados experimenta entre bastante y mucho contar con este tipo se lugares. En esta misma medida, el 67% considera que esto influye en su buen

desempeño académico y más del 73% considera que contribuye con sentirse parte de la escuela de Arquitectura y de la Universidad.

De todos, es el factor que menos experimentan los estudiantes, sin embargo, reconocen la importancia de contar con estos lugares dado que invitan a permanecer en ellos de una manera casual y relajada y se fomenta la identidad de lugar.

La PUCMM está localizada en una zona céntrica de la ciudad de Santo Domingo la cual posee un uso de suelo mixto: comercial, residencial y de oficinas.

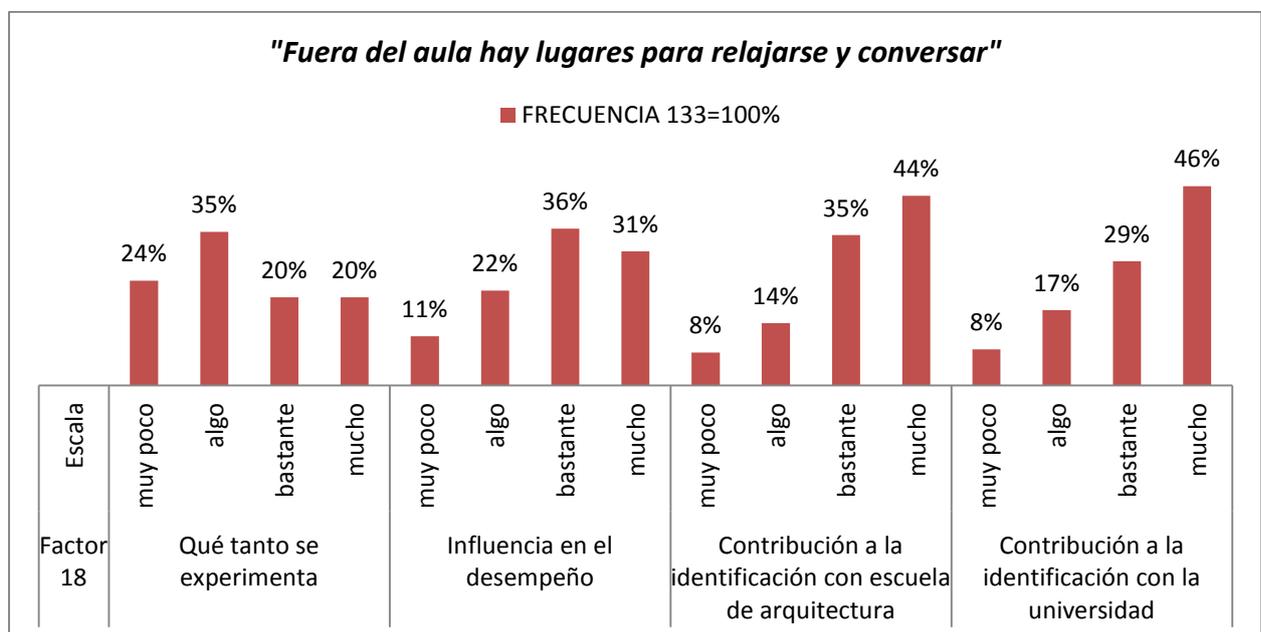


Gráfico 19 Histograma factor 18

Es un campus urbano que ha ido creciendo según la disponibilidad y capacidad de adaptación de los inmuebles que la institución va adquiriendo. La necesidad de espacio físico es constante y para su aprovechamiento se prioriza la satisfacción de la demanda de aulas y laboratorios. Las áreas que quedan para la distensión suelen ser pocas y reducidas. No obstante, numerosas investigaciones comentadas en capítulos anteriores resaltan la importancia de disponer de lugares para el ocio y la interacción social, en los que puedan surgir el diálogo o la contemplación de la

naturaleza por considerarse también entornos de aprendizaje donde se fortalece la autonomía y la identificación.

Sobre este mismo tema, se destaca que casi la mitad de los estudiantes tienen lugares favoritos en el campus y considera que esto influye entre bastante y mucho en su buen desempeño académico, sin embargo, la otra mitad manifiesta todo lo contrario. Por otro lado, el 70% considera que esto contribuye entre bastante y mucho con sentirse parte de la escuela de Arquitectura y de la Universidad.

Este es uno de los factores que menos experimentan los estudiantes y de los que consideran que menos influyen en su desempeño, sin embargo, al igual que el factor anterior, reconocen la importancia y la repercusión que tienen en su identificación contar con espacios donde construir significados y lazos afectivos.

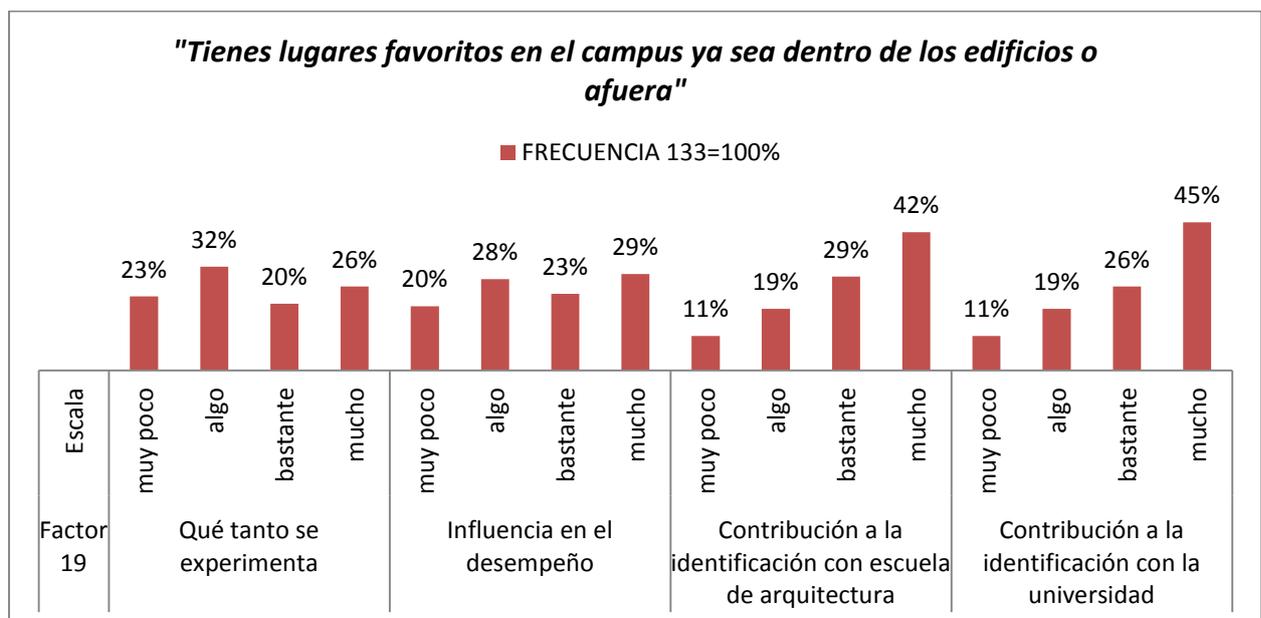


Gráfico 20 Histograma factor 19

Tener lugares favoritos tiene que ver con la identidad de lugar: esa propiedad que incluye el reconocimiento en el espacio físico de atributos relacionados con símbolos y significados construidos con referencias sociales e históricas, con la memoria y con la pertenencia. Atributos explotables para la comunicación de los valores, la filosofía y la misión de la Institución en el mismo marco del Campus.

Con la última pregunta del cuestionario se pretende explorar sobre la satisfacción de los estudiantes con el ambiente físico del campus en sentido general. La mayoría de los estudiantes (78%) se sienten entre bastante y muy seguros y a gusto en la Universidad. En esa misma medida, más del 83% considera que esto influye en su buen desempeño académico y que contribuye con sentirse parte de la escuela de Arquitectura y de la Universidad.

Al ser la seguridad una de las necesidades básicas de las personas, a partir de su percepción se genera sensaciones de tranquilidad y bienestar que potencian las intenciones de permanecer en los lugares y por ende la posibilidad de identificarse con ellos. Por otra parte, sentirse a gusto en el campus informa sobre la valoración positiva de un campus habitable.

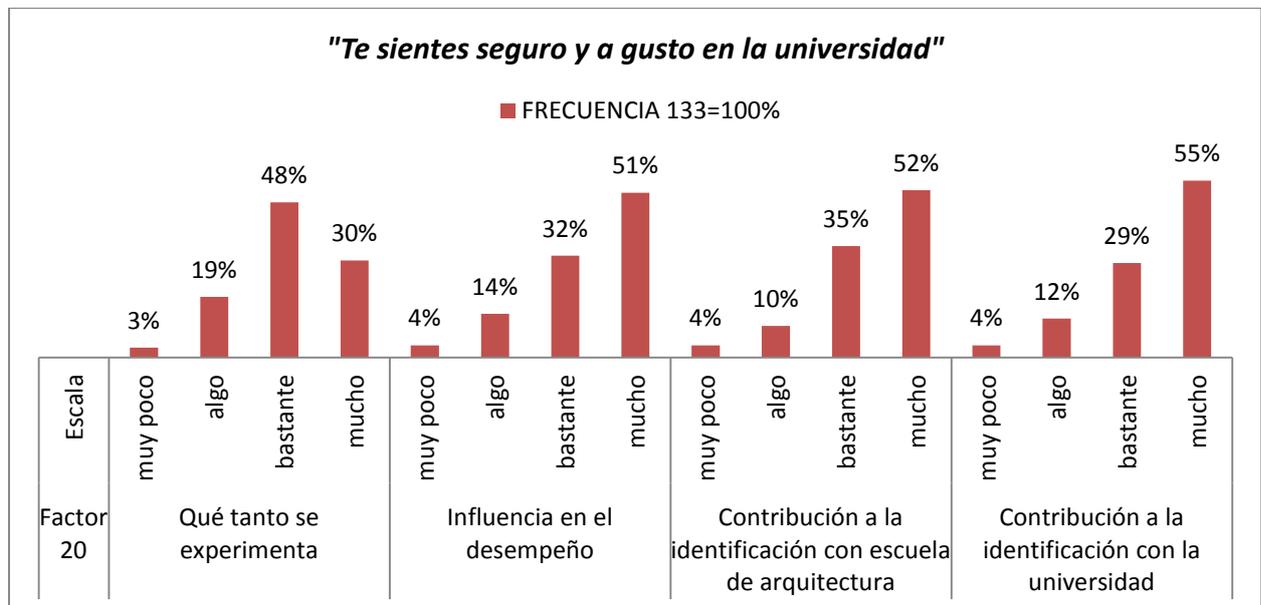


Gráfico 21 Histograma factor 20

Estos resultados refuerzan su condición de escenario de cuidado y apoyo al desarrollo personal, académico y del sentido de pertenencia.

c) Análisis de las variables según datos personales

Tal como se mencionó anteriormente, el instrumento aplicado incluyó seis preguntas sobre datos personales (género, nacionalidad, tipo y ubicación del centro de

procedencia, costeo de los estudios, membresías) que permitieron explorar la relación de las variables con estos mediante cálculos estadísticos de la media aritmética (ver anexo 5).

En el análisis de las variables no se verificaron diferencias importantes derivadas de la ubicación del centro donde los alumnos cursaron los estudios de media (E3), ni del tipo de centro (E4) ni de la existencia o no de membresías (E7). Esto se debe probablemente a que el reducido número de miembros y la falta de cohesión hacen que no se reconozcan ni se diferencien como grupo. El análisis de los resultados respecto a la relación de las variables según el género de los estudiantes (E1), la nacionalidad (E2) y la forma de costear sus estudios (E5) se presentan a continuación.

- Análisis según género

No se verifican diferencias importantes derivadas del género en las medidas en que los estudiantes experimentan los factores afectivos y consideran que estos contribuyen a sentirse parte de la escuela de la carrera y de la Universidad. En cuanto a la influencia en el desempeño académico, las hembras valoran más que los varones la importancia atribuida a la escuela de Arquitectura (B5) y el orgullo de pertenecer a la Universidad (B8). Sin embargo, los varones valoran un poco más que las hembras la influencia en el desempeño académico de la disponibilidad de los profesores (B1). Estas valoraciones probablemente se deban a características personales o contextuales las cuales ameritan mayor indagación.

En cuanto a los factores sociales, las hembras experimentan más que los varones la promoción del trabajo en equipo (A11) y la interacción social (A12) y consideran más que ellos que contribuye a que se sientan parte de la escuela de Arquitectura (C11, C12) y de la Universidad (D11, D12). Esto se debe probablemente a que las hembras superan por mucho la cantidad de varones por consiguiente la interacción grupal ocurre de manera natural. Los factores académicos en general fueron valorados de forma similar por hembras y varones. En cuanto a los factores físicos, los varones valoran más que las hembras la mayoría de los aspectos.

- Análisis según nacionalidad

No se verifican diferencias importantes derivadas de la nacionalidad en las valoraciones de los factores afectivos, salvo porque los extranjeros atribuyen más importancia que los dominicanos a la escuela de su carrera probablemente por constituir el referente de arraigo local. En cuanto a los factores sociales, los dominicanos consideran más que los extranjeros que influyen entre bastante y mucho en el desempeño académico, en la identificación con la escuela de Arquitectura y con la Universidad exceptuando sentirse seguro de sí mismos (10), donde coinciden.

En cuanto a los factores académicos y físicos, no se verifican diferencias importantes derivadas de la nacionalidad salvo porque los dominicanos experimentan mucho más que los extranjeros la pertinencia del currículo (A14), la adecuada planificación académica (A15) y la funcionalidad de la planta física (A17).

Estos resultados exponen la influencia de la autoestima y las competencias sociales en el desempeño académico, en la identificación y en la socialización y la importancia de la promoción y apoyo a la diversidad para el fortalecimiento del sentido de pertenencia.

- Análisis según costeo de los estudios

La valoración de todos los factores por los estudiantes que costean sus estudios con fondos propios es en general mayor que la de los demás. Por su parte, los estudiantes becados consideran que la importancia atribuida a la escuela de su carrera (5), sentirse integrado al grupo (7) y seguro y a gusto en la Universidad influye muy poco en su desempeño académico (mucho menos que los demás estudiantes).

Asimismo, consideran que las actividades que se realizan en el aula (13) y su clima (16) contribuyen poco a la identificación con la escuela de su carrera y con la Universidad, Llama la atención que los estudiantes becados son los que más comparten la filosofía de la Universidad, probablemente por razones de afiliación

institucional por estar ésta vinculada a los sistemas que soportaron y originaron la beca.

Con respecto a la promoción del trabajo en equipo y el espíritu de grupo (11), se da una valoración polarizada: Es el factor más valorado por los estudiantes que estudian con crédito educativo y el menos valorado tanto por los estudiantes que costean sus estudios con fondos propios como por los becados. Asimismo, estos últimos consideran que el factor que más contribuye a la identificación con su escuela es sentirse seguro de sí mismos (10) mientras que este factor fue el menos valorado por los primeros. No se verifican diferencias importantes derivadas de la forma de costear los estudios en las medidas en que los estudiantes valoran los factores físicos.

Se puede inferir que la causa se debe a que los estudiantes que costean sus estudios con fondos propios no posean las presiones ni los condicionamientos de rendimiento que pesan sobre los que estudian con crédito educativo o con beca. Esto puede que les facilite la socialización y una experiencia académica más relajada.

En resumen y en términos generales, según las informaciones recolectadas mediante el cuestionario no existen diferencias de gran importancia derivadas de los datos personales en las medidas en que se manifiestan los factores analizados. Esto probablemente se deba a las características de los estudiantes, de la carrera y de la escuela de Arquitectura descritas en el capítulo 6 de este informe. S

e puede inferir que al tratarse, por un lado, de una escuela joven, con una población reducida y según los hallazgos, con un ambiente inclusivo; y por otro lado, de una carrera poseedora de una identidad muy particular, tanto el clima como el perfil influyen a la integración de todos los estudiantes como tales, sin diferenciación de género, procedencia o estatus socioeconómico.

d) Relevancia de los factores

La relevancia es el grado de importancia, significación o trascendencia de un factor con relación al desempeño académico y al sentido de pertenencia. Está definida por la valoración conjunta de los estudiantes acerca de la medida en que se experimenta el factor (A), la influencia de éste en el desempeño académico (B), en la identificación con la escuela de Arquitectura (C) y con la Universidad (D). La relevancia es medida a partir de la media de las medias obtenidas en las respuestas de ABCD. Como la media es el promedio de todas las respuestas, mientras más alta más relevante el factor.

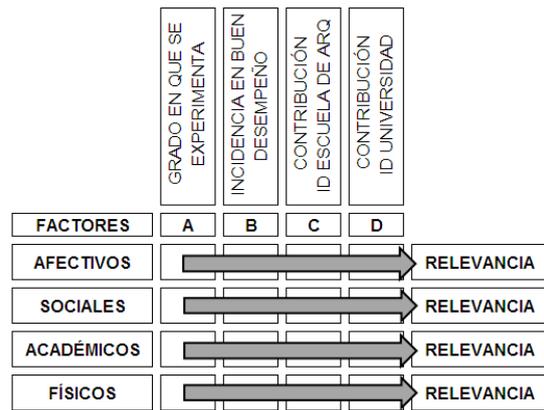


Figura 24 Esquema para el análisis de la relevancia

De acuerdo a los resultados, el factor afectivo más relevante es el afecto que sienten los estudiantes por el grupo de compañeros (3) seguido por la importancia atribuida a la escuela de Arquitectura (5). El factor afectivo menos relevante es compartir la filosofía y los valores de la Universidad (6) seguido por la disponibilidad de los profesores (1).

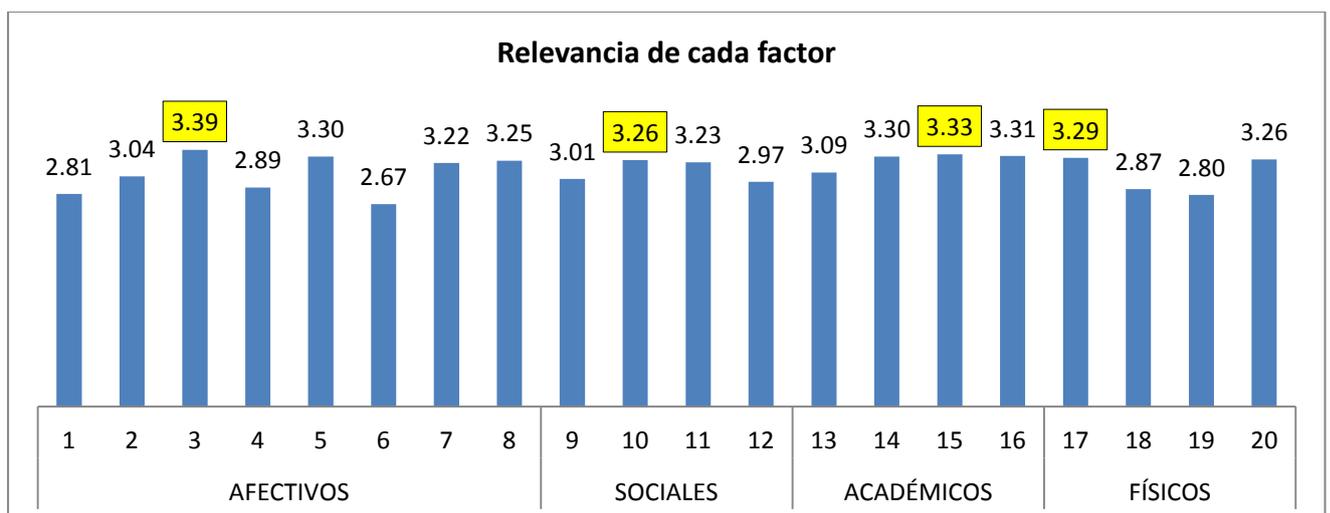


Gráfico 22 Relevancia de los factores por dimensión

El factor social más relevante es el sentirse seguro de sí mismo (10) seguido por la promoción del trabajo en equipo y el espíritu de grupo (11). El factor social menos relevante es la promoción de la interacción social (12). El factor académico más valorado y por tanto más relevante es la planificación que realiza el departamento (15). Le siguen en relevancia el ambiente de disciplina y cordialidad del aula (16) y la actualidad de los contenidos curriculares (14). El factor físico más relevante es la funcionalidad de la infraestructura física (17) seguido por la seguridad y confort percibido (20). El factor físico menos relevante es la atribución de significado a lugares del campus (19, tener lugares favoritos).

El factor más relevante de todos es el afecto que sienten los estudiantes por el grupo de compañeros (3). Le siguen la planificación que realiza el departamento (15) y el clima del aula (16).

Llama la atención que el factor menos relevante de todos es compartir la filosofía y los valores de la Universidad (6), sin embargo la relevancia del orgullo de pertenecer a ella (8) es alta. Asimismo, la relevancia del afecto por el grupo de compañeros (3) y hacer amigos con facilidad (9) es alta, sin embargo, el factor social menos relevante es la promoción de la interacción social (12). Por lo que se recomienda profundizar en estos resultados. De manera global, se verifica que según la escala, las cuatro dimensiones alcanzan una relevancia entre bastante y mucho. La dimensión más relevante para los alumnos es la académica seguida por la social y la afectiva. La menos relevante es la física.

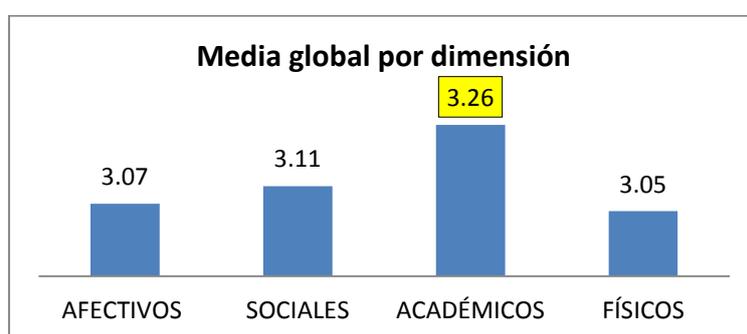


Gráfico 23 Relevancia dimensiones

A partir de estos resultados se infiere que los estudiantes se sienten apoyados académicamente por la escuela de Arquitectura y por la Universidad en lo que respecta al currículo y a los espacios dedicados a la enseñanza y al aprendizaje. Perciben que a la escuela le interesa que tengan éxito y que la oferta curricular es actualizada y está conectada con la realidad. Esto hace que se sientan competentes y empoderados disciplinalmente. Además ejerce influencia positiva en su motivación y en su experiencia académica en general, lo que a su vez repercute en la identificación con la escuela y con la Universidad y contribuye a promover su compromiso y su sentido de pertenencia.

Además estos resultados ratifican la importancia de la dimensión afectiva del sentido de pertenencia así como el apoyo y cuidado de los estudiantes puesto de manifiesto en una planificación académica dirigida a facilitar su efectividad. Se infiere además que el clima del aula favorece y potencia las intenciones de integración grupal, de identificación y de implicación.

Por otra parte, la menor relevancia de los factores físicos da cuenta de un campus que se percibe disgregado y aunque las necesidades ambientales y funcionales están satisfechas contar con espacios para la socialización y el ocio se reconoce como un componente clave de la identidad de lugar y del sentido de pertenencia.

e) Jerarquía de factores

Al analizar por separado la medida en que los factores se experimentan, su influencia en el desempeño académico y en la identificación, los resultados fueron los siguientes:

El factor que más experimenta la mayoría de los estudiantes es el afecto que sienten por el grupo de compañeros (A3) seguido por la importancia atribuida a la escuela de Arquitectura (A5), la funcionalidad de la planta física (A17) y el orgullo de pertenecer a la institución (A8). Los que menos

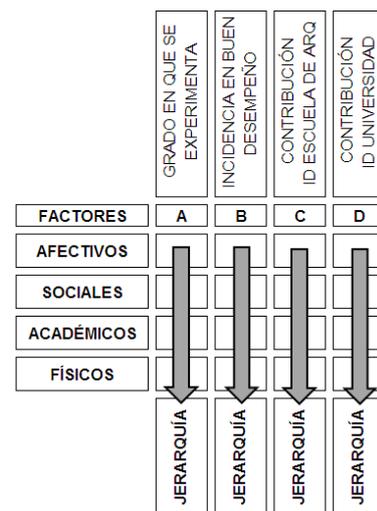


Figura 25 Esquema para el análisis jerárquico

experimentan son contar con lugares de ocio (A18) y la disponibilidad de los profesores (A1). En general, los factores académicos son los que más experimentan los estudiantes de Arquitectura (entre bastante y mucho), seguidos por los sociales. Los factores físicos son los que experimentan menos (entre algo y bastante).

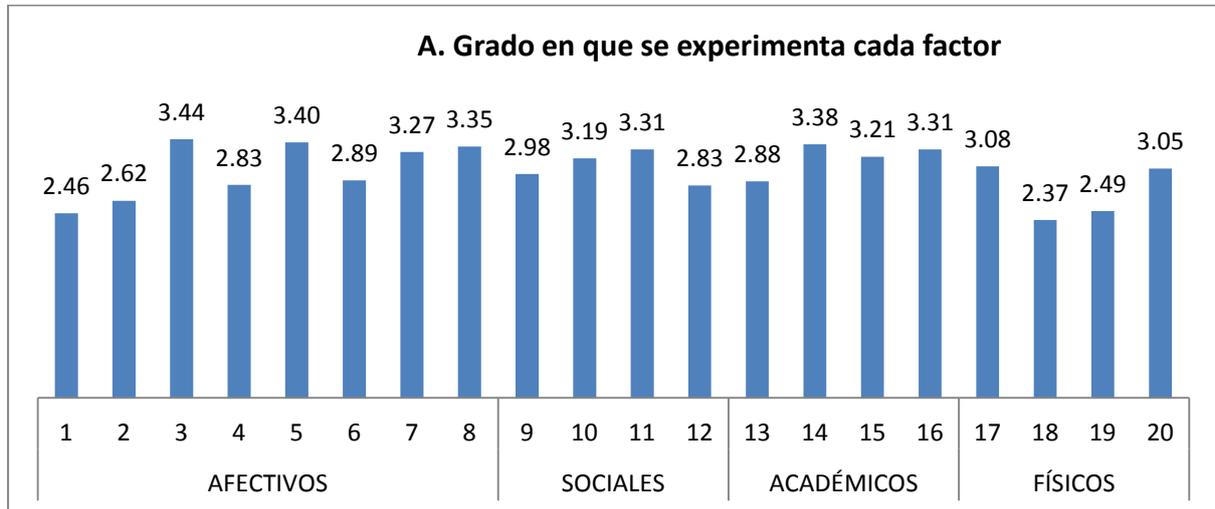


Gráfico 24 Grado en que se experimenta cada factor

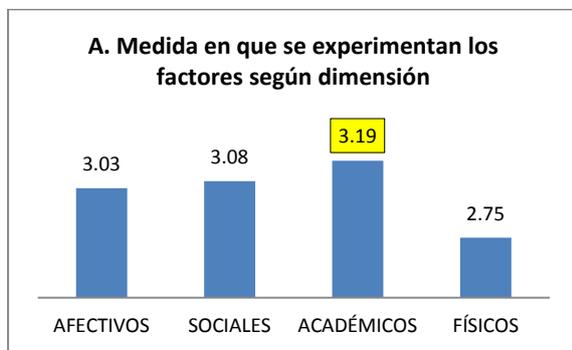


Gráfico 25 Medida en que se experimentan los factores según dimensión.

Por otro lado, la mayoría considera que el factor que más influye en el buen desempeño académico es la actualidad y pertinencia de los contenidos (B14), seguido por la planificación académica que realiza el departamento (B15) y la funcionalidad de la planta física (B17). Los que menos influyen son compartir la filosofía y los valores de la institución (B6) y tener lugares favoritos en el campus (B19).

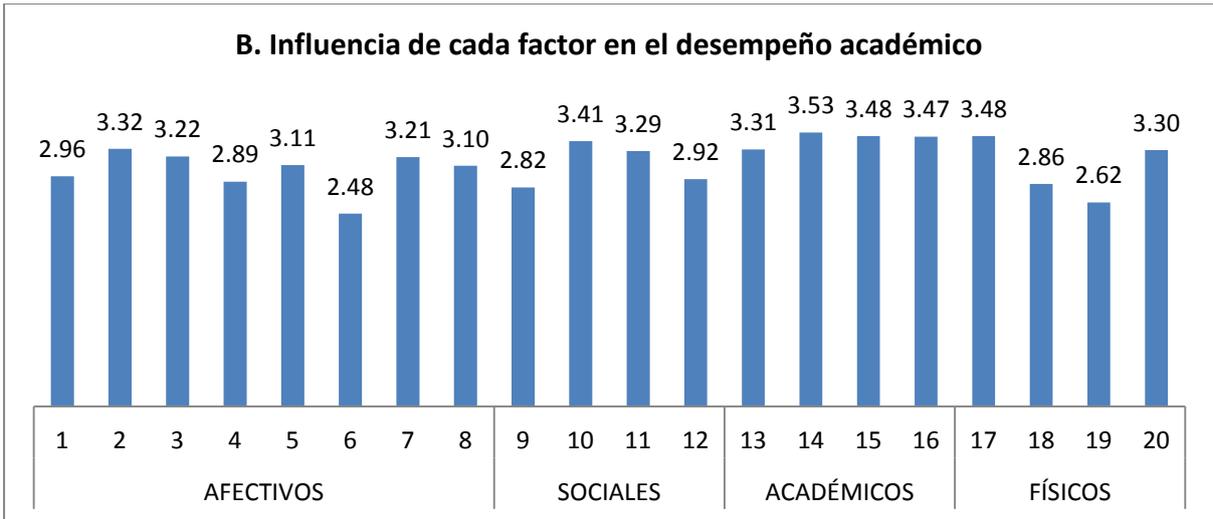


Gráfico 26 Influencia de cada factor en el desempeño académico

De acuerdo a la escala, todos los factores influyen entre bastante y mucho en el desempeño académico de los estudiantes de Arquitectura. Sobresalen los factores académicos, seguidos por los sociales. Los factores afectivos son los que menos influyen.

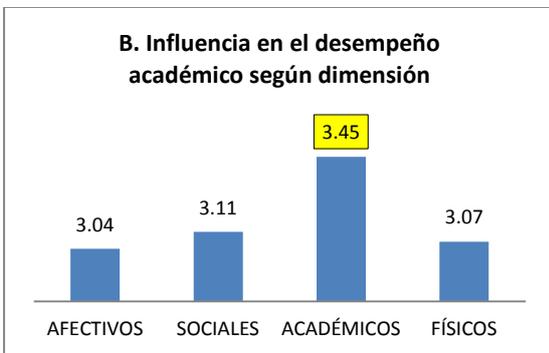


Gráfico 27 Medida en que influyen los factores en el desempeño académico según dimensión

Estos resultados confirman el apoyo percibido por los estudiantes en cuanto a los aspectos que tienen que ver con su formación académica. Asimismo, señalan una fuerte identidad social que permea su desempeño.

En lo que respecta a la identificación, la mayoría de los estudiantes considera que el factor que más contribuye a que se sientan parte de la escuela de Arquitectura y de la Universidad es el afecto que sienten por el grupo de compañeros (C3) seguido

por la importancia atribuida a la escuela (C5). Se destaca también la contribución del orgullo de pertenecer a la institución y la funcionalidad de la planta física. Los que menos contribuyen son compartir la filosofía y los valores de la institución (C6) y la disponibilidad de los profesores (C1).

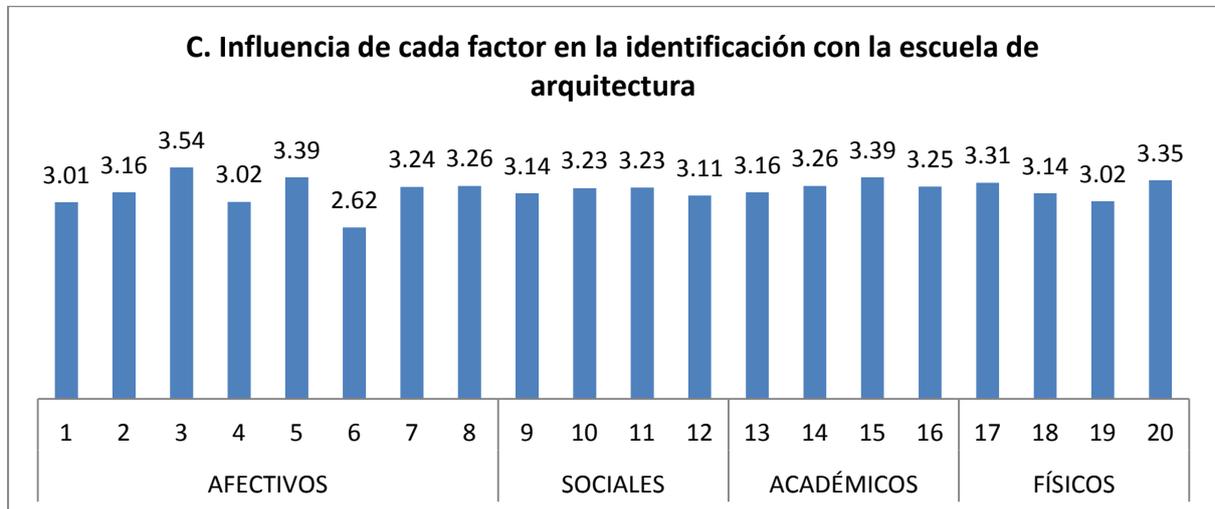


Gráfico 28 Influencia de cada factor en la identificación con la escuela de Arquitectura

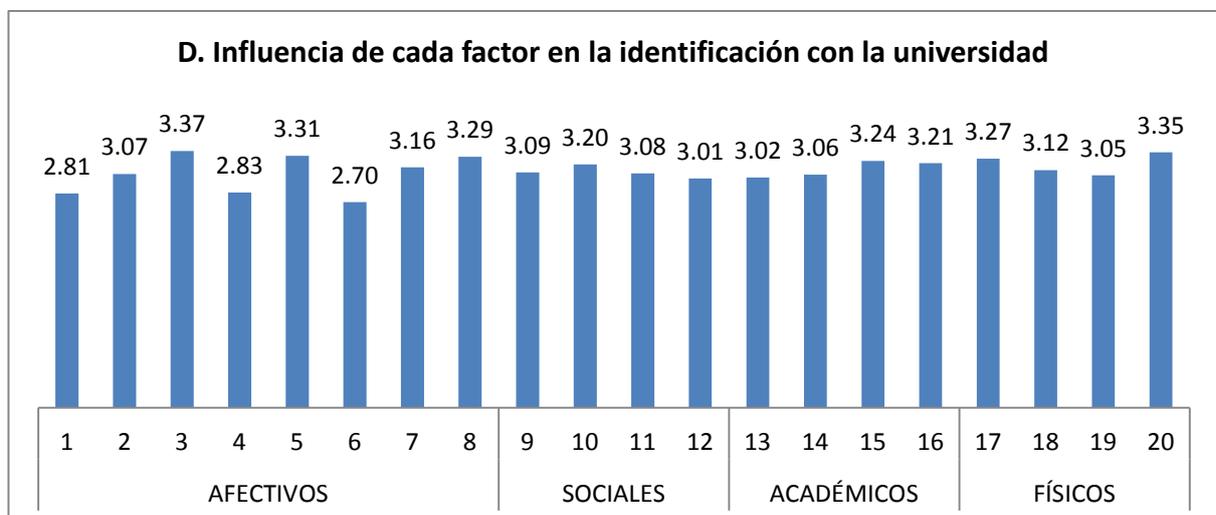


Gráfico 29 Influencia de cada factor en la identificación con la Universidad

En general, de acuerdo a la escala, todos los factores contribuyen entre bastante y mucho a sentirse parte de la escuela de Arquitectura y de la Universidad. Los factores académicos son los que más influyen en la identificación con la escuela y los físicos con la Universidad.

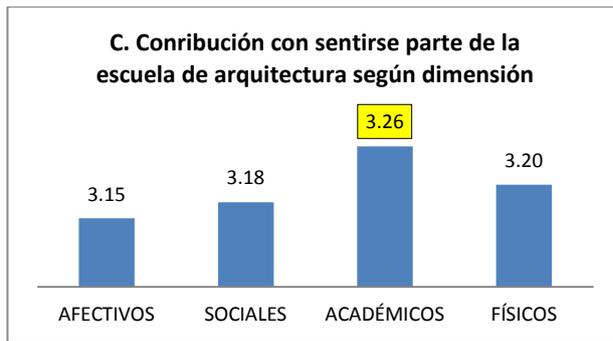


Gráfico 30 Medida en que los factores contribuyen con la identificación a la escuela de arquitectura

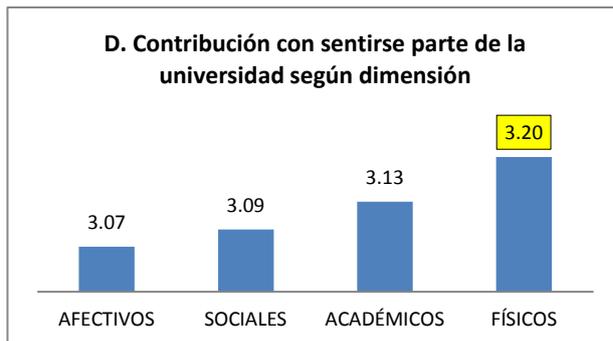


Gráfico 31 Medida en que los factores contribuyen con la identificación a la Universidad

Conclusión

Resumiendo los resultados del presente análisis estadístico, se muestra que de los 80 ítems, entre los más valorados se encuentran: el afecto que sienten por el grupo de compañeros y su contribución con sentirse parte de la escuela de Arquitectura (C3, A3); la influencia en el buen desempeño académico de la actualidad de los contenidos (B14), de la planificación académica que realiza el departamento (B15), de la funcionalidad de la planta física (B17) y del clima del aula (B16).

Las respuestas reafirman el efecto de los lazos afectivos en el sentido de pertenencia de los estudiantes, aunque reconocen que hacer amigos (B9) no influye tanto en el desempeño académico como otros factores. Se infiere que los jóvenes están atentos a su desempeño, están implicados, desean que les vaya bien y reconocen aquello que puede afectar sus metas. Se infiere, además, que están conectados con la escuela de su carrera (A5, C5) y que el apoyo que perciben (C15) influye en su identificación.

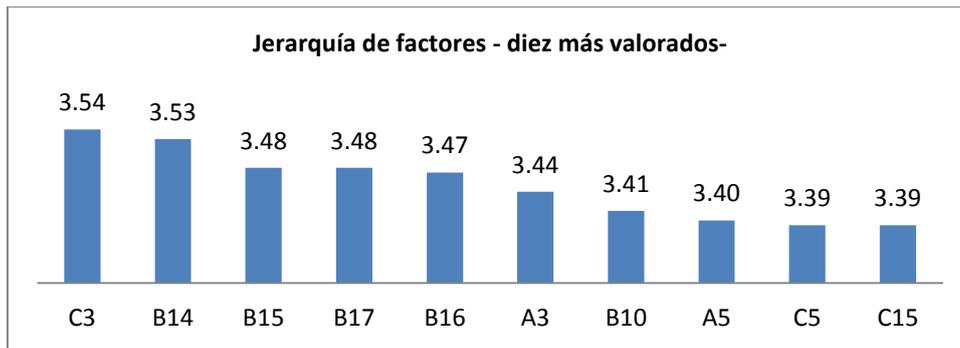


Gráfico 32 Factores más valorados

Estos resultados dan cuenta de un sentido de pertenencia nutrido por factores de diversas dimensiones que merecen atención.

Cambiando la dirección de la mirada, entre los ítems menos valorados se encuentra compartir la filosofía y los valores de la institución, en lo que respecta a su influencia en el desempeño académico (B6) y en la identificación con la escuela de Arquitectura (C6) y la Universidad (D6). Sobre esto puede inferirse que no existe o que los estudiantes no visualizan la posible vinculación de la cultura institucional con los aspectos relacionados con su experiencia académica. Por otro lado, fueron considerados también entre los factores que menos se experimentan contar con lugares favoritos (A19, B19) o de ocio en el campus (A18) y el apoyo percibido de los profesores (A1, A2, D1). Esto informa sobre la necesidad de un campus con espacios que propicien la identificación y de un cuerpo docente más involucrado.

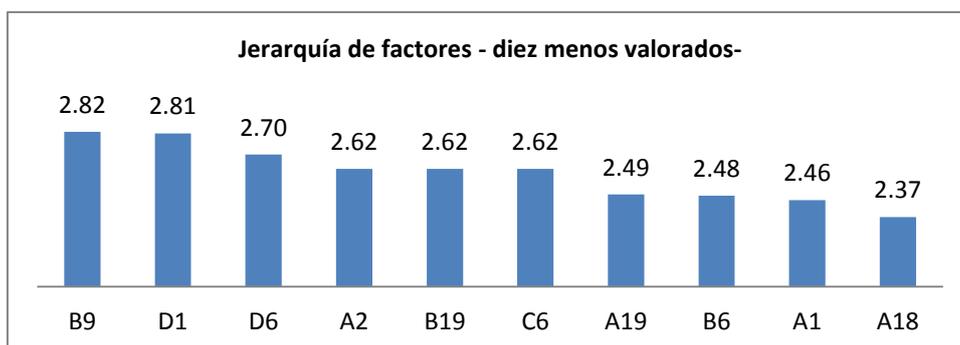


Gráfico 33 Factores menos valorados

En síntesis, de acuerdo a estos resultados, el afecto hacia los compañeros (3) y la pertinencia curricular (14) son los factores más determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la PUCMM-CSTA, mientras que compartir la filosofía y valores de la institución (6) y contar con lugares favoritos en el campus (19) son los factores menos determinantes.

Capítulo 9. Estudio cualitativo

Introducción

Sobre la base de los resultados del estudio cuantitativo, se realizó un estudio cualitativo con el objetivo de comprender mejor estos resultados y de indagar en datos claves relacionados con los objetivos de la investigación. Para tales fines, se formaron dos grupos de discusión integrados por egresados de la carrera de Arquitectura de la PUCMM. Con esto se buscó profundizar en aspectos relacionados con su experiencia académica, principalmente en aquellos que influyeron en su desempeño, en su identificación con la escuela de su carrera y con la Universidad. Al mismo tiempo, se indagó sobre la pertinencia de su formación en su actual ámbito laboral.

En el marco teórico del presente informe se definió el sentido de pertenencia como un sentimiento de arraigo e identificación de una persona con un grupo o con un ambiente determinado que genera una respuesta afectiva y una actitud de compromiso hacia el grupo y el ambiente al que se siente pertenecer. Entre los indicadores evidenciados en el contexto universitario se encuentran: la construcción de una memoria colectiva que trascienda el paso del tiempo y el estatus de los estudiantes, un empoderamiento disciplinar que les permita percibirse como entes productivos y eficaces y un grupo de profesores y de compañeros que los soporte y los arraigue socialmente. Esto supone de un contexto favorecedor a estas manifestaciones. En este capítulo se describe la estrategia utilizada para la obtención de información cualitativa, se presentan los hallazgos y se discuten los resultados.

9.1. Recolección de la información: guía de la entrevista

Se elaboró una guía de entrevista con preguntas abiertas sobre los temas de vinculación afectiva, interacción social, aspectos académicos y físicos. Esta

conversación se desarrolló de forma flexible para dar cabida al surgimiento de otros temas.

La experiencia de los egresados se tomó como base para indagar sobre aquellos aspectos que configuraron los recuerdos que tienen de la Universidad, de la escuela de su carrera, de sus profesores y de sus compañeros. Se profundizó en las características de la interacción social con ellos. Se tocó el tema del ambiente del departamento, de la gestión académica que realizaba y de la infraestructura física del campus. Se indagó además sobre la influencia que todos estos temas tuvieron en su desempeño académico. Por último, se trataron dos aspectos muy importantes: la pertinencia curricular y el orgullo de pertenecer a la Universidad. Se les preguntó si la formación recibida había sido de utilidad en el mundo laboral en el que están insertos y si la filosofía y los valores de la Institución habían influido en su perfil profesional.

a) Validación de la guía de entrevista

La guía de la entrevista fue validada por dos expertas: la Dra. Sara Güilamo, psicóloga, directora del Consorcio Educación Cívica de la PUCMM-CSTA y la Dra. Amparo Fernández, educadora, consultora del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología. Las expertas observaron aspectos tanto de fondo como de forma. Las sugerencias más importantes fueron: presentar los temas de manera general; señalar aspectos que no debían faltar en la conversación; comentar resultados del cuestionario sobre los cuales se solicita clarificación. Sugirieron, además, que fueran uno o dos grupos de discusión con un máximo de 10 personas cada uno y que el tiempo de la entrevista no excediera las dos horas.

b) Guía utilizada en grupos de discusión

Tras la validación de las expertas se realizaron modificaciones y ajustes a la guía, la cual quedó como se presenta a continuación (Tabla No.7).

INVESTIGACIÓN SOBRE FACTORES DETERMINANTES DEL SENTIDO DE PERTENENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA PUCMM-CSTA	
Guía de entrevista para grupo de discusión con egresados	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmar factores determinantes • Profundizar en aspectos relacionados con el desempeño académico • Entender mejor los resultados cuantitativos
a. Sobre la vinculación afectiva	
i.	¿Extrañan la Universidad? ¿Qué recuerdos tienen de su grupo de compañeros? ¿Qué recuerdos tienen de sus profesores?
ii.	Indagar en qué medida influyó la relación con compañeros y profesores en su desempeño y compromiso académico.
iii.	Observar: los resultados del cuestionario arrojaron poca vinculación afectiva de estudiantes extranjeros y becados.
b. Sobre la interacción social	
i.	¿Qué actividades recuerdan que les permitieran interactuar socialmente de manera significativa con compañeros y/o profesores?
ii.	¿Consideran que estas actividades tuvieron alguna influencia en su desempeño académico y en sentirse parte?
iii.	Observar: los resultados del cuestionario señalaron que los aspectos sociales son más importantes para las hembras que para los varones; que influyen poco en el desempeño y compromiso académico; que los estudiantes extranjeros y becados manifiestan poca interacción social; que este aspecto se experimenta poco.
c. Sobre la aspectos académicos	
i.	¿La formación académica recibida ha tenido aplicabilidad en su ejercicio profesional?
ii.	¿Qué influencia tuvo el Departamento de Arquitectura (la planificación académica, el ambiente) en su desempeño?
iii.	Observar: los resultados del cuestionario arrojaron mucha influencia del contenido curricular y del clima del departamento en el desempeño académico y en la identificación con la escuela y con la Universidad.
d. Sobre los aspectos físicos	
i.	¿Recuerdan algún lugar en particular del Campus? ¿Cuál? ¿Por qué?
ii.	¿Si pudieran cambiar algún aspecto del campus, cuál cambiarían?
iii.	Indagar sobre la influencia en el desempeño académico de la funcionalidad de la infraestructura física.
iv.	Observar: los resultados del cuestionario señalaron que los aspectos físicos tienen mucha influencia en la identificación con la escuela de Arquitectura y con la Universidad.
e. Sobre el orgullo de pertenecer a la Universidad	
i.	¿Se sienten orgullosos de ser egresados de PUCMM?
ii.	Indagar sobre algún aspecto que les haga sentirse orgullosos o no. Indagar sobre la influencia en este sentimiento de la filosofía y los valores humanísticos de la Institución, el prestigio, etc.
iii.	Observar: los resultados del cuestionario arrojaron mucho orgullo de pertenecer, sin embargo, poca influencia de la cultura institucional.

Tabla 6 Guía de la entrevista

c) Procedimiento de recogida de los datos

Los participantes en el grupo de discusión se definieron según los criterios establecidos: egresados de la carrera de Arquitectura de la PUCMM-CSTA con tres años o más de haber concluido sus estudios y que estuvieran ejerciendo la carrera. Se convocaron 72 egresados; 22 se excusaron por razones diversas, 18 confirmaron su participación, no obstante, solo se presentaron 14. Se llevaron a cabo dos grupos de discusión de ocho y seis participantes, en dos días diferentes, en el mismo horario y lugar, en uno de los salones de clase de la escuela de Arquitectura. Las entrevistas fueron conducidas por quien suscribe y otro miembro de la comunidad docente. Una vez en el salón, se saludó a los participantes y se saludaron entre ellos con alegría y entusiasmo lo que ayudó a crear un ambiente distendido que favoreció la conversación. Se explicaron los propósitos de la actividad y se inició. Las entrevistas fueron grabadas en dos dispositivos diferentes. Ambas duraron 105 minutos. Las características de los participantes se presentan a continuación (Tabla No.8).

Seudónimo	Iniciales	Género	Edad	Promoción	Índice académico	Ocupación actual
Pablo	LP	Masculino	29	1era	3.1	Proyectos. Docencia
Porfiria	FP	Femenino	28	1era	2.7	Proyectista
Penny	PP	Femenino	28	1era	2.6	Supervisión de obras
Perla	MP	Femenino	28	1era	3.3	Supervisión de obras
Virgilio	JV	Masculino	29	1era	3.4	Proyectos. Docencia
Doris	SD	Femenino	27	2da	3.2	Diseño de interiores
Paulina	IP	Femenino	26	3era	3.1	Proyectos. Asistencia docente
Lidia	DL	Femenino	26	3era	3.0	Supervisión de obras
Germán	MG	Masculino	29	1era	3.3	Planificación urbana. Asistencia docente
Olga	GO	Femenino	27	2da	3.4	Diseño de paisajes
Gary	OG	Masculino	29	1era	2.6	Planificación urbana
Flavia	EF	Femenino	26	3era	3.5	Diseño de interiores
Dionisio	CD	Masculino	26	3era	2.9	Supervisión de obras
Raisa	MR	Femenino	26	3era	3.5	Proyectos

Tabla 7 Características de los participantes en los grupos de discusión

9.2. Procedimiento para el análisis de los datos

Como suele suceder en la investigación cualitativa, aunque el estudio implicó a pocas personas se obtuvo mucha información. Para analizarla se utilizó la técnica de análisis de texto a través de códigos. Esta técnica se basa en la asignación de etiquetas a los datos obtenidos colocadas en fragmentos de textos. Estas etiquetas corresponden a ideas, conceptos o temas relevantes con el interés investigativo (Fernández Núñez, 2006). Facilitan la clasificación de los datos registrados y permiten agrupar la información en categorías para su análisis.

Una categoría se define como *cada uno de los grupos básicos en los que puede incluirse o clasificarse todo conocimiento*. Se define también como una unidad de sentido; nociones abstractas en las que se organiza la realidad (RAE, 2001). Son estructuras lógicas cargadas de significado que condicionan nuestros juicios. Mediante la codificación o categorización, el investigador reconoce y escudriña en el significado de los textos, encuentra patrones y finalmente interpreta y conoce la naturaleza de los fenómenos estudiados.

Para el análisis de los datos se siguió el siguiente procedimiento:

8. Transcripción de los datos:

Se transcribieron las conversaciones grabadas durante el grupo de discusión utilizando MS Word.

9. Lecturas sucesivas de los datos:

Esta etapa permite al investigador familiarizarse a cabalidad con el texto. Se requieren varias lecturas sucesivas antes de que todas las transcripciones puedan ser codificadas (Fernández Núñez, 2006).

10. Identificación de temas:

Los temas están relacionados con los objetivos de la investigación. Se refieren a los factores del sentido de pertenencia sobre los cuales se quería profundizar. Una parte de ellos fueron identificados preliminarmente y configuraron la guía de la entrevista, otros surgieron en el desarrollo de las conversaciones.

11. Transferencia de los textos al software QDA MINER.

El software reemplaza las tareas de marcado y recortado de textos que normalmente se realizan para este tipo de análisis. Por medio de esta aplicación se seleccionaron y marcaron los fragmentos de texto, se codificaron y luego se agruparon según los códigos para su análisis.

12. Codificación:

Los códigos están relacionados con los temas identificados. Deben definirse operacionalmente y nombrarse de manera que resulte fácil deducir a qué se refieren. En el caso del presente estudio, los códigos se crearon a partir de la asociación de los testimonios de los participantes en los grupos de discusión con los indicadores de las variables estudiadas (los factores determinantes del sentido de pertenencia). Se definieron 25 códigos relacionados con 10 temas.

13. Construcción libro de códigos:

El libro de códigos consiste en una lista de los códigos definidos organizados jerárquicamente de acuerdo al tema correspondiente. Se construyó paralelamente al proceso de codificación que se realiza mediante el software. Constituye el esqueleto o armazón categorial del análisis cualitativo.

14. Integración de la información:

Los trozos de texto correspondientes a un mismo código se agruparon en forma de tablas para facilitar su análisis.

15. Descripción e interpretación de la información:

Se describieron los resultados en formato narrativo presentando paralelamente aproximaciones interpretativas y contrastaciones con la teoría. Se desarrollaron mapas conceptuales para sintetizar y relacionar la información recolectada.

9.3. Resultados del análisis cualitativo

Las narraciones de los participantes permitieron realizar una lectura retrospectiva del sentido de pertenencia de los estudiantes. Para estos adultos jóvenes su paso por la Universidad constituyó una experiencia formadora y configuradora de su perfil como seres humanos y como profesionales. Del análisis de las conversaciones se desprendieron los siguientes hallazgos:

a) Sobre los lazos afectivos

La dimensión afectiva del sentido de pertenencia hace referencia al cariño de los estudiantes por los compañeros y profesores y por los lugares donde desarrollaron su vida académica. En el estudio cuantitativo se puso de manifiesto el efecto de los lazos afectivos y la interacción social en la identificación con la escuela de Arquitectura y con la Universidad. Cuando se les preguntó a los participantes sobre lo que más extrañaban de la Universidad todos señalaron la amistad y la camaradería. En sus narraciones se deja ver una vinculación afectiva con la escuela y con la Universidad como un todo.

La afirmación de Penny: *“volver a la escuela es como mimarse un poco uno”*, da cuenta de la asociación de la estadía en la carrera con sentimientos de cuidado y afecto. Paulina al igual que Gary, recuerda con nostalgia a sus compañeros por la integración grupal que experimentaron. Pablo y Raisa añoran la accesibilidad que tenían a la mayoría de los profesores, con los cuales no requerían tratamientos formales. *“Durante mis estudios de maestría fuera del país –recuerda Pablo- intenté replicar esa informalidad con los profesores y sentí rechazo. Entonces empecé a extrañar la Universidad constantemente”*.

Por su parte, Germán y Olga extrañan el ambiente intelectual, de debate y de creatividad que se daba en las aulas, talleres y laboratorios. Coincidiendo con ellos, Paulina y Lidia hacen referencia a la dinámica académica al contrastar la monotonía del ambiente laboral con el constante interés de conocer y aprender que mantenían en la Universidad. *“La necesidad de seguir leyendo, de indagar sobre algún tema, si te dejas llevar de la rutina se pierde un poco”*. *“Me hace falta buscar información y mantenerme al día”*, afirman.

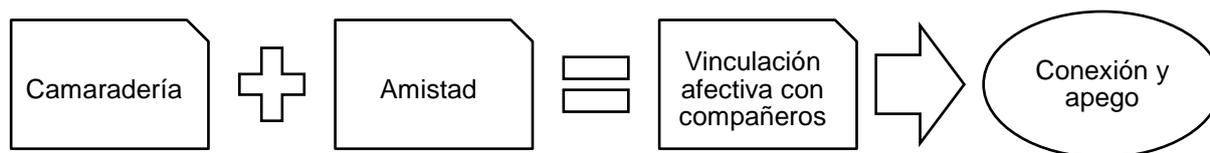


Figura 26 La vinculación afectiva con compañeros deviene en conexión y apego

b) Sobre el cuidado y apoyo

Para Porfiria, el recuerdo más valioso fue el apoyo recibido: *“La escuela nos abrió las puertas de todas las formas, comenzando por la dirección. Agradezco el esfuerzo que se realizó para apoyar a los estudiantes”*. Lidia por su parte, ha extrañado mucho la interacción con los profesores, sus consejos y su disponibilidad para contestar y hacer preguntas. Al respecto, Perla expone: *“Un aspecto que me hace añorar la Universidad es la entrega de los profesores. Hasta los que no me dieron clases fueron parte de mi crecimiento como estudiante y como persona ya que el ver la pasión que ponían en lo que hacían y los resultados positivos, uno llega a querer ser así también”*.

Al respecto Pablo y Virgilio subrayan la influencia que tuvieron sus profesores en la definición de su vocación docente y en el desarrollo en ellos de un sentido de compromiso que les hizo desear volver a la academia a devolver parte de lo recibido y a desear participar en procesos de innovación y actualización. Germán coincide al valorar las interacciones con profesores dentro y fuera del aula. Recuerda a profesores que invitaban a sus alumnos a sus lugares de trabajo profesional a fin de que conocieran el ambiente laboral. *“Sacaban de su tiempo de trabajo para dedicarlo a nosotros”*, apunta.

Todos consideran que la relación con los profesores era muy horizontal, ausente de niveles jerárquicos o distancia entre profesores y estudiantes. Como estudiantes, valoraban la libertad que tenían para hacerles preguntas y la disponibilidad fuera del horario de clases. *“Nos decían que ante cualquier duda les llamáramos o les escribiéramos”*. Uno llegaba a tener mucha confianza con los profesores y nos motivaban con los retos a la imaginación que planteaban, llegamos a entablar un

vínculo a nivel de colega con ellos. De hecho, le seguimos hablando y escribiendo. Yo consulto profesores hoy por hoy”, expresa Olga.

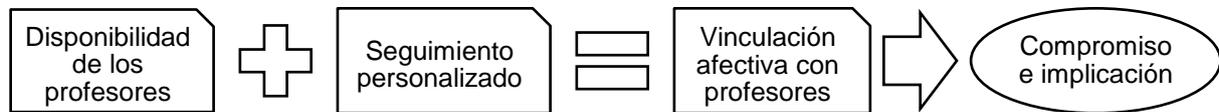


Figura 27 La vinculación afectiva con profesores deviene en compromiso e implicación

Estas consideraciones dan cuenta del grado de integración y apoyo que percibieron los participantes durante su carrera y de la importancia del cuidado como factor determinante del sentido de pertenencia. Esta radica en la influencia que tiene en el desarrollo de lazos afectivos así como en la persistencia y el compromiso de los estudiantes con los estudios.

c) Sobre la identificación

Un aspecto importante del contexto de la Universidad es el perfil institucional demarcado por la filosofía y los valores declarados. La importancia atribuida a este aspecto suele configurar los sentimientos de identificación y afiliación de los estudiantes. Con el propósito de abundar sobre este tema se les preguntó a los participantes de los grupos de discusión su opinión sobre este aspecto y sobre los contenidos de las asignaturas relacionadas con la filosofía de la Universidad.

La mayoría reconoce que estos contenidos existen para contribuir con la formación en valores inherente al perfil del egresado de la PUCMM, no obstante, sugieren que debieran estar más enfocadas a cada profesión. “*Eran muchos conceptos aéreos. No relacionados o quizás fuera de contexto*”, argumenta Perla, mientras Porfiria opina que desconcentraban y que hacían perder el tiempo. Sin embargo, la mayoría coincide al apuntar que le han servido para incluir valores morales y éticos en el ejercicio profesional y a tener mejores relaciones humanas.

Olga expresa su afinidad al señalar que la filosofía humanista fue una de las razones por la que eligió la PUCMM: “*me ha servido de mucho. Yo creo lo mismo*”

que cree la Universidad. Experimenté cambios de pensamiento con esas asignaturas. No vinimos a la Universidad solo a aprender un oficio. También somos entes sociales”.

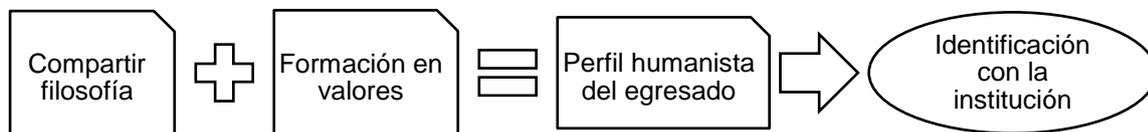


Figura 28 Compartir la filosofía y valores deviene en identificación con la institución

Al respecto, Pablo entiende que son pertinentes a la carrera porque contribuyen con el crecimiento propio y son aplicables en cualquier proyecto de diseño o de urbanismo. Dice: *“una Encíclica Papal puede fundamentar un proyecto de transporte a partir del enfoque humanístico y de servicio, además, las discusiones sobre temas sociales que se daban en esos espacios conformaron nuestro pensamiento de modo que de ahí pudimos salir a construir viviendas de emergencia o a reclamar con criterio humanista cuestiones medioambientales o educativas”*.

Estas opiniones dan cuenta de algunos efectos en la criticidad y en el pensamiento democrático de los alumnos que pueden ocurrir cuando ciertos valores y enunciados filosóficos presentes en el perfil de la Institución permean el currículo de manera tangible y aplicable.

En adición a lo anterior, todos declaran con énfasis que se sienten orgullosos de ser egresados de la PUCMM. Resumen su vida universitaria en palabras como crecimiento, experiencia extraordinaria, superación, evolución, esfuerzo, reto. Los de la primera promoción manifiestan el privilegio que significó para ellos haber participado en la conformación de la escuela. Al respecto, Gary expresa: *“Me sentía totalmente involucrado. Uno aportó a todo el proceso. Los estudiantes de hoy pasan sin percatarse de todo lo que aconteció para que la escuela llegara a ser lo que es hoy”*.

Por su parte, Dionisio vincula el orgullo a la formación académica recibida cuando afirma: “en el ámbito laboral me comparo con egresados de otras escuelas me siento orgulloso de mi Universidad porque me he sentido muy preparado”. Ante lo cual, Porfiria manifiesta sentirse orgullosa de sus compañeros que han triunfado en su ejercicio profesional.

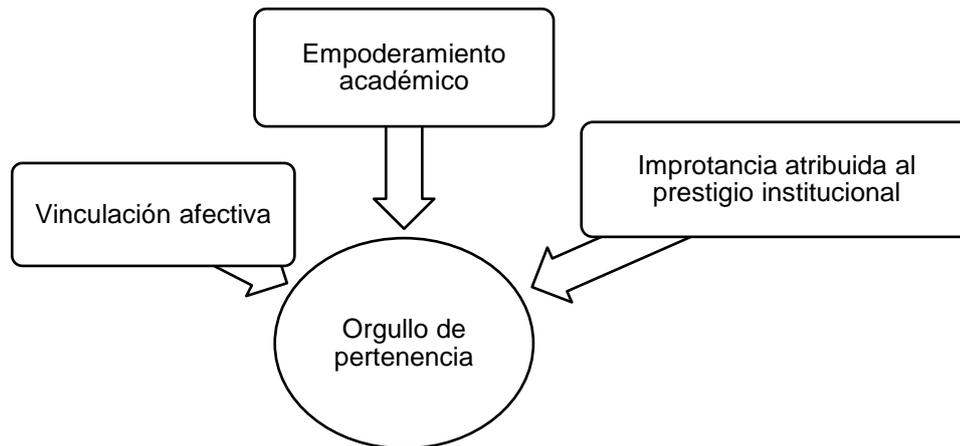


Figura 29 Aspectos que influyen en el orgullo de pertenencia

d) Sobre la interacción social

La integración del grupo es una de las repercusiones de la promoción de la interacción social significativa. Con esta, se genera en los estudiantes el deseo de persistir y de mantenerse unidos conjuntamente con el bienestar psicológico derivado de sentirse en casa. Respecto a este tema, se han reseñado en este informe numerosos estudios en los que se han encontrado una fuerte y positiva asociación entre sentido de pertenencia e interacciones sociales significativas con profesores y pares. Los mismos sitúan las actividades extracurriculares como una de las principales fuentes de valiosas interacciones sociales que se producen fuera del aula. Para profundizar en este tema, se le preguntó a los egresados sobre actividades que recuerdan especialmente significativas en cuanto a la interacción social que generaron.

Al unísono, todos mencionaron los viajes académicos. Estos viajes a diferentes puntos de la geografía nacional son coordinados por el departamento de la carrera

atendiendo a objetivos didácticos relacionados con las asignaturas que los programaban. Sin embargo, el trasfondo social y recreativo salió a relucir. A propósito de esto, Porfiria valora la integración grupal que se producía más que el aprendizaje. Asimismo, Pablo plantea que la interacción y la convivencia que se daban allí facilitaban después la integración de los grupos y la realización de las asignaciones.

Doris, Olga y Penny por su lado, entienden que los viajes llenaban por igual ambos cometidos: el didáctico y el social. Destacan que se les educó la mirada, que aprendieron herramientas de investigación de campo que aún utilizan, que influyeron de manera directa en su desempeño académico y, sobre todo, que contribuyeron con la definición de lo que les gustaría ser y hacer en el futuro. *“Para mi esos viajes fueron definitorios de lo que soy ahora. Definieron mi vocación particular en términos de especialización. Además, para concluir satisfactoriamente con las asignaturas, esos viajes fueron fundamentales”*, sostuvo Doris.

En otro orden, Virgilio concede importancia a la interacción con profesores en reuniones sociales y festejos. *“En esas reuniones conocíamos otra cara de los profesores, la de gente normal. Luego en el aula nos sentíamos más calmados y los sentíamos más cercanos a nosotros”*, señala.

Ese ambiente de familiaridad supone integración grupal. Al respecto, Germán precisa que la mayoría pertenecía a un mismo círculo social, en cuanto al tipo de centro de estudios de procedencia y a las preferencias de recreación. Señala que esto facilitó la integración del grupo dentro y fuera de las aulas así como el mantenimiento de la amistad después de graduados. Destaca cómo algunos fueron reclutados para trabajar con un mismo empleador.

Haciendo referencia a las diferencias entre compañeros, se les preguntó a los participantes del grupo de discusión su percepción sobre la interacción social de los estudiantes becados y los extranjeros. Al respecto, señalaron que estos estudiantes atribuían mucha más importancia a sus estudios y a sus calificaciones que al grupo de compañeros o a la escuela de la carrera. *“Los becados dedicaban todo el tiempo a estudiar porque estaban obligados a cumplir con un rendimiento mínimo y no les*

quedaba mucho tiempo para interactuar. No obstante eso, todos los becados que conocí estaban pendientes a todo lo que se hacía en la escuela y hoy por hoy la recuerdan con afecto”, indica Pablo. German y Paulina, sin embargo, afirman que el hecho de haber sido becados no afectó su grado de interacción ni de identificación.

Con respecto a los extranjeros, Porfiria opina que *“quizás no quieren vincularse afectivamente demasiado porque la mayoría se va”*. No obstante, Penny realiza una reflexión al revelar que le hubiese gustado tener más intercambio con personas de otras provincias y otros países. Sobre este tema, Pablo sitúa las asignaturas de estudios generales como contribuidoras a la integración al grupo de los extranjeros. Expresa: *“Algo que nos ayudó a compenetrarnos más fue que todos íbamos juntos a otras asignaturas fuera de las propias de la carrera”*.

Esta última opinión, coincide con lo expuesto en capítulos anteriores donde se sitúan los estudios generales como facilitadores del sentido de pertenencia de los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios por favorecer la identificación y la inclusión.

Otras de las actividades grupales sobre las que se quiso discutir fue el trabajo en equipo. Como se ha descrito, la promoción del trabajo en equipo está incluida entre las prácticas pedagógicas que fortalecen la identidad social y el desarrollo integral de los estudiantes porque propicia el espíritu de grupo y comportamiento pro social, además de contribuir con la permanencia y el logro académico. Sobre este tema, los entrevistados expusieron diversas posiciones que motivan la reflexión.

Penny señala que para ella *“era indispensable buscar al equipo para resolver los problemas”*. La vivencia de Perla es diferente: *“Yo no sabía trabajar en equipo. Fue positivo encontrarme con un grupo con el que pude”*, plantea. La experiencia de Dionisio está relacionada con la resiliencia o capacidad de adaptación. *“Entramos diez varones y terminé solo. Me tocó trabajar forzado con las hembras porque ellas tienden a ser más competitivas que los varones y son mayoría en esta profesión. Entiendo que aprendí a lidiar con eso”*.

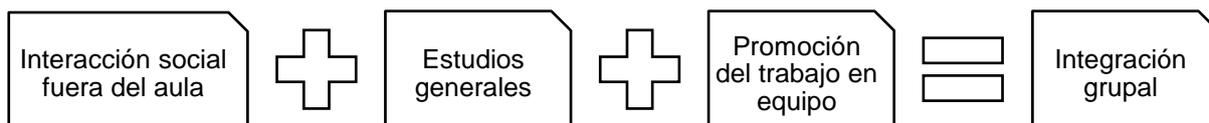


Figura 30 La interacción social significativa deviene en integración grupal

Al respecto, Olga considera normal que en el trabajo en equipo se den la competencia y los conflictos, mientras Doris recuerda complacida la buena actitud y la competencia leal de su grupo. Paulina, en cambio, cuenta que en el caso de su grupo, el proceso de compenetrarse y conformarse fue largo y tardío. *“Nos encontramos con grupos muy competitivos de forma negativa y otros de forma positiva. El grupo que percibía la competencia como algo negativo, se rezagó en la carrera”*, añadió Paulina a tiempo que observaba la importancia del liderazgo como factor de éxito del equipo.

La promoción del trabajo en equipo es propia de ambientes que integran la experiencia formativa con el desarrollo social y humano. Este desarrollo está a la vez vinculado con la dimensión académica del sentido de pertenencia, la cual se enfoca en la relevancia de los contenidos, su transmisión y las características del ambiente (*clima*) en que se imparten. En la literatura se ha definido el clima como el ambiente que se respira en los entornos de aprendizaje. Los componentes de este *“aire”* son la gestión académica, las relaciones entre las personas y los aspectos curriculares y físicos.

e) Sobre la gestión académica y el clima

La investigación ha señalado cómo los principales responsables de configurar el clima académico en las instituciones de educación superior a los departamentos de carrera. Estos fungen como organismos estructuradores y unificadores de la experiencia académica de los estudiantes. Tienen a su cargo velar por la adecuada transmisión de los contenidos a la par de una intrincada gestión administrativa que involucra recursos físicos, económicos y humanos así como la coordinación de los grupos y las asignaturas en un tiempo y un espacio específico.

De todas estas funciones es imprescindible destacar aquellas relacionadas con el fortalecimiento del sentido de pertenencia de los estudiantes: promover la autonomía y la disciplina, establecer reglas claras y justas, mantener expectativas de calidad y éxito académico, persistir en el cuidado y el apoyo al estudiantado, propiciar un ambiente de familiaridad entre profesores alumnos y personal administrativo.

Sobre lo expuesto, se indagó en los grupos de discusión acerca de su percepción del ambiente de la escuela y la Universidad. En lo que concierne a la planificación y organización, Paulina realiza una reflexión sobre los aspectos administrativos y organización de la Universidad expresando su conformidad con el sistema en general, el manejo de las notas y la enseñanza. De igual modo, Olga resume su satisfacción cuando recuerda: *“La directora preguntaba qué ustedes quieren o no quieren. Los profesores eran buenos profesionales y en la clase. Académicamente nos iba bien y todo el mundo iba aprendiendo. Yo no tengo queja”*.

Al preguntarles a los egresados sobre las características del ambiente según su experiencia en la Universidad todos mencionaron la camaradería y familiaridad. Estos dos indicadores aluden a las relaciones afectivas y al clima generado por estas. El contacto con egresados de otras Universidades durante sus estudios de maestría y en el ámbito laboral le reveló a Doris estas características. Dice: *“La calidez del ambiente en el que uno estudió aquí, especialmente nosotros los de las primeras promociones, la relación con los profesores, con los compañeros más jóvenes y con los más grandes...esa familiaridad especial que teníamos no la tuvieron los estudiantes de Arquitectura de otras Universidades, a juzgar por lo que uno percibe y a partir de lo que dicen de sus escuelas...”*

Al igual que Doris, Pablo y Germán recuerdan con nostalgia la fraternización que vivieron en la Universidad y la accesibilidad que tenían al departamento, a la dirección y a los profesores. *“Yo me podía sentar en el departamento y durar ahí un rato y usar cualquier cosa”*, comenta Doris; *“siempre tuvimos acceso a la directora y a todos los profesores”*, agrega Germán. Gary valora también la camaradería que existía entre varones y hembras, advirtiendo que *“llegó a ser tal que la diferencia de*

género pasó inadvertida". En esa línea, Flavia destaca que en las prácticas de construcción tampoco había distinción de género. "*Hembras y varones trabajaban igual*", recuerda.

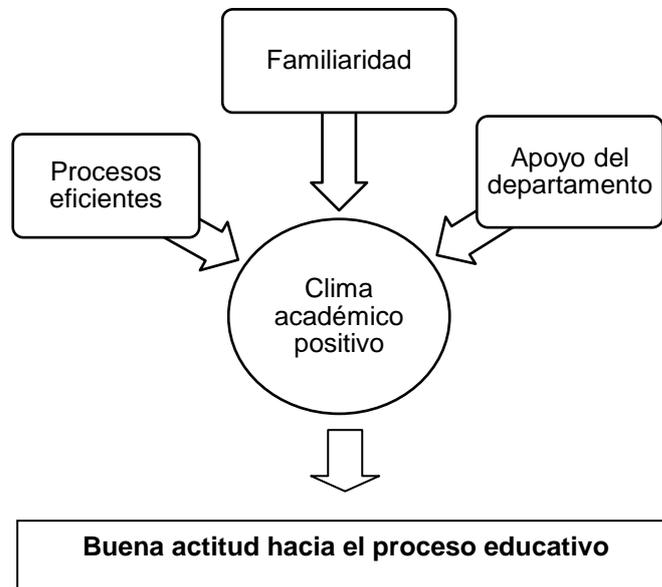


Figura 31 Aspectos que influyen en el clima académico positivo y su repercusión

Estas valoraciones hacen referencia a los temas tratados en capítulos anteriores de este informe sobre la propiedad del clima de aula positivo de propiciar una buena actitud hacia el proceso educativo, un ambiente donde todos se sienten incluidos, donde se aprende en colaboración habilidades aplicables en el contexto real.

f) Sobre el currículo y las estrategias de enseñanza-aprendizaje

Se quiso profundizar en los grupos de discusión sobre la pertinencia curricular y el empoderamiento disciplinar. Para esto, primeramente se les preguntó a los egresados si la formación recibida había tenido aplicabilidad en su ejercicio profesional. La valoración aportada fluyó en dos vertientes: La primera, dirigida a la percepción de la propia competencia en comparación con egresados de otras Universidades. La segunda, a los aspectos mejorables de cara a la experiencia laboral.

Sobre la primera vertiente de la discusión, Doris se adelanta para expresar que *“en el ambiente laboral me percaté de que la forma de trabajar que nos enseñaron en esta Universidad es especial y diferenciada”*. Olga y Penny asienten resaltando el impacto del entrenamiento recibido en su autonomía y asertividad, con lo que Paulina coincide exclamando: *“nosotros tenemos con qué responder!”*.

Respecto a este punto, Pablo comenta su experiencia durante sus estudios de maestría en España: *“los egresados de PUCMM participábamos en discusiones en el aula con mucha frecuencia. A partir de nuestro buen desempeño profesores y estudiantes nos externaron haber cambiado su percepción acerca de la educación superior en República Dominicana”*. Coinciden con Pablo, Penny, Olga y Perla, quienes estudiaron en Argentina, España y Estados Unidos, respectivamente. *“Cuando te vas fuera tienes que estar al nivel de los demás o más alto! haberlo hecho bien me hizo sentir orgullosa de mi escuela y mi Universidad”*, argumenta Olga con énfasis.

Estas valoraciones traen al presente lo estudiado en el capítulo 4 de este informe sobre la importancia de ofrecer un currículo pertinente, relevante y retador. Se pone en evidencia no solo la influencia en el sentido de pertenencia de los estudiantes sino la repercusión que tiene en la percepción de la Universidad como una comunidad de la que siempre se sentirán orgullosos de pertenecer.



Figura 32 Aspectos que influyen en el empoderamiento disciplinar y su repercusión

Sobre las habilidades aprendidas, Perla reconoce la utilidad de saber trabajar en equipo y de dominar las herramientas informáticas. Al respecto comenta: *“Cuando llegué a Estados Unidos dudaba de mi capacidad, pero eso pasó al ver que profesores y compañeros me procuraban para realizar diversas tareas. Otras habilidades muy útiles han sido el pensamiento crítico y la capacidad de sintetizar las ideas”*. A estas habilidades Germán le suma la capacidad de responder a distintos jefes o clientes, a partir del entrenamiento recibido en la escuela consistente en satisfacer a diversos profesores al mismo tiempo.

Sobre la segunda vertiente de la discusión referente a los aspectos mejorables del currículo de cara a la experiencia laboral adquirida, los grupos fueron bastante claros y explícitos. Germán inicia con una reflexión sobre el énfasis del currículo en el diseño. *“Hay tantas cosas que aprender y se nos enseña a diseñar como si la Arquitectura solo fuera diseñar. Agregaría más contenidos y trabajos interdisciplinarios”*. Virgilio resalta la carencia de habilidades para vender los proyectos, para relacionarse con el cliente y para cobrar adecuadamente un trabajo.

En adición a lo anterior, Olga sugiere realizar más actividades prácticas *in situ* y mayor entrenamiento sobre aspectos mercadológicos y económicos, mientras Gary propone que se les oriente en cómo ser más formales en el trato, en el vestir y en el comportamiento. Otros contenidos débiles del currículo señalados por los egresados fueron los relacionados con los sistemas estructurales y técnicos de los edificios (Pablo y Virgilio); con la supervisión de construcciones (Perla); con los materiales y procesos constructivos (Porfiria).

Complementando lo expuesto, Penny considera que la cantidad de conocimientos es justa *“porque la Arquitectura es tan amplia que es imposible abarcar todo; hay que seguir aprendiendo e investigando ya que cada proyecto conlleva una indagación y una profundización”*. Olga coincide agregando que dependiendo del lugar donde se esté trabajando se utilizará uno u otro conocimiento, pero que todo lo que se enseñó sirve para algo.

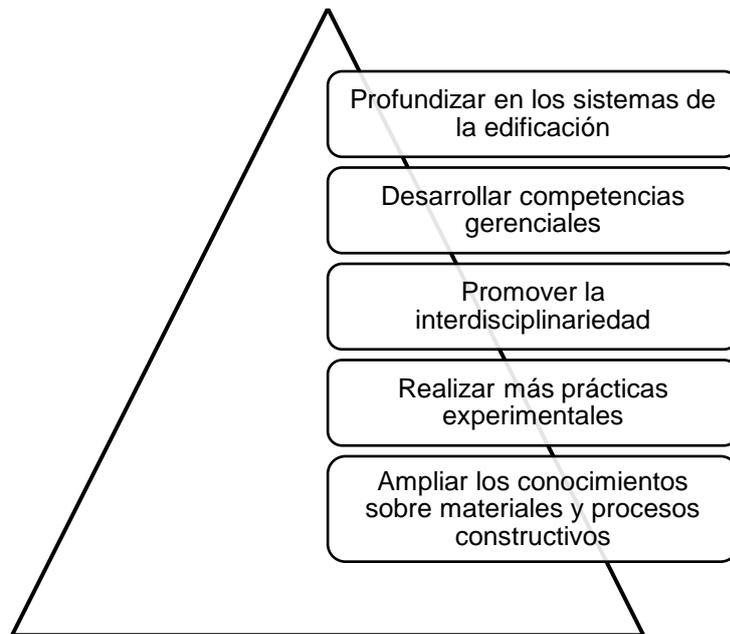


Figura 33 Sugerencias de los egresados para la mejora curricular

Ya para resumir, Virgilio reconoce como fortalezas del currículo las competencias en diseño, dibujo, innovación, creatividad, percepción, investigación, mientras que Pablo y Perla sitúan el enfoque medioambiental de la escuela como un valor agregado, importante y diferenciador.

g) Sobre la identidad de lugar

La dimensión física del sentido de pertenencia involucra los escenarios donde tienen lugar la vida académica. Las características de estos escenarios determinarán la respuesta afectiva de los estudiantes la cual condicionará los comportamientos, las interacciones, los itinerarios y la experiencia formativa en general, e influirán directamente en el desempeño académico. Para indagar sobre este tema, se les pidió a los egresados mencionar elementos físicos o lugares del campus que recordaran de manera especial y que influyeron en su desempeño académico.

Haciendo referencia a la diferenciación espacial, contestaron de manera indistinta: “¿Qué lugar es inolvidable? *La mata de mango* (área de descanso donde se encuentra una gran árbol de mango), *la séptima de Arquitectura* (séptimo nivel del edificio de aulas donde está ubicada la escuela de Arquitectura), *los talleres, las*

aulas semi-octagonales, los cubiles en los pasillos de la séptima creados con los paneles de exposición. ¿Elementos? Las mesas, la vista al mar, los ductos de aire rojo, los banquitos, los casilleros... Fueron los lugares y elementos identificados y destacados por igual por varones y hembras.

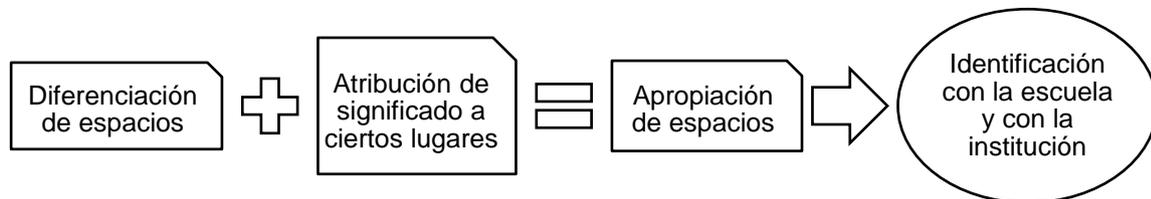


Figura 34 La identidad de lugar deviene en identificación

h) Sobre la funcionalidad

Penny y Porfiria hicieron énfasis en los talleres como espacios adecuados a la actividad que allí se realiza. Valoran la apertura y la flexibilidad de estos por considerarlas características especialmente importantes para el desempeño de las prácticas: “*se estimula la creatividad*”, señaló Penny. “*Promueve la interactividad*”, agregó Porfiria.

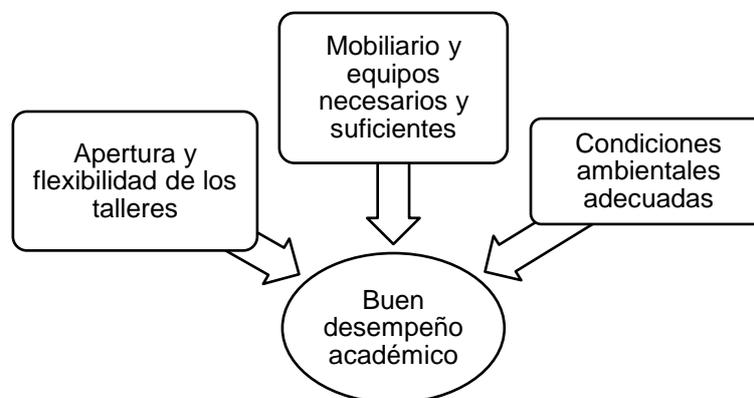


Figura 35 Aspectos del espacio físicos que influyen en el buen desempeño

Con el propósito de situar su reflexión se les convida a expresar qué cambiarían. Las respuestas se concentraron en aspectos funcionales de impacto directo en el desempeño y el confort. Esto permite inferir que los estudiantes están interesados en que les vaya bien por lo que desean que todo esté dispuesto para que esto

ocurra. Lidia señaló la conveniencia de que existan más elevadores, mientras que a Perla, Porfiria y Doris les preocupa la mala acústica de los talleres porque obstaculiza el desarrollo de las clases y la concentración.

Por su parte, Germán y Gary plantean la necesidad de crecer y crear una escuela más abierta, quitar ventanas o poner donde no hay. Seguidamente, Penny precisó la falta de espacios al aire libre y de experimentación y Raisa propone que se pueda trabajar 24 horas en la Universidad. Recomiendan también aumentar los equipos tecnológicos de los laboratorios y personalizar los espacios. Esto alude a la importancia conferida a los recursos para el aprendizaje para mejorar el desempeño y a la diferenciación de los espacios como indicador de pertenencia.

i) Sobre la habitabilidad

Finalmente, expresaron su satisfacción con el ambiente en general. Sobre este, Raisa expresó: *“Una se sentía tan a gusto en la escuela, como en su casa. Aquí pasábamos casi todo el día”*. Coincidiendo con esto, Pablo añadió: *“Hay que ver cómo de otras carreras vienen aquí a hacer tareas y tutorías. Y en lo que a mí respecta, la Universidad me ha servido de refugio en situaciones diversas”*. Exponiendo así la percepción de seguridad y el apego a la escuela derivados de la experiencia del ambiente.

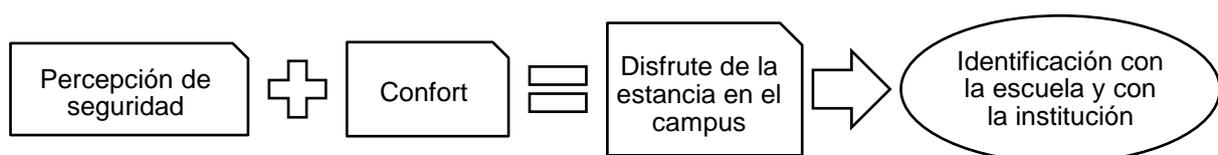


Figura 36 La habitabilidad del campus deviene en identificación

Los participantes señalan la influencia del ambiente físico en el desempeño académico y en la identificación con la escuela de Arquitectura y con la Universidad. Además, dejan claro que si bien los espacios de ocio por sí solos no tienen una contribución directa en el desempeño, crean las condiciones para una interacción

social significativa y una vinculación afectiva que repercutirá en el sentido de pertenencia del estudiantado.

Conclusiones

Los grupos de discusión permitieron ampliar la comprensión del contexto de la escuela de Arquitectura y de la Universidad en su condición de escenarios facilitadores del sentido de pertenencia. Pero sobre todo, permitieron conocer aquellos aspectos que más influyeron en el desempeño académico de los egresados y el grado de identificación con la escuela y con la Universidad desde su condición de profesionales en ejercicio.

Al revelar que lo que más extrañan es la familiaridad y la calidez del clima de la escuela así como el recuerdo de la seguridad y confort que experimentaban, dan cuenta de la vinculación afectiva que ha perdurado en el tiempo. Asimismo, en las conversaciones sobresalen las valoraciones que hacen del dinamismo de la vida académica y el empoderamiento disciplinar, los que, además de hacerlos percibirse competentes en sus ámbitos de trabajo, hace que se sientan orgullosos de su escuela y de su Universidad.

Por otra parte, todos coinciden en que lo que más influyó en su desempeño académico fue el apoyo recibido de los profesores y del departamento de la carrera. Recapitulando, los factores determinantes del sentido de pertenencia de los egresados son: la pertinencia del currículo, los lazos afectivos tanto hacia los compañeros y profesores, el apoyo percibido y el ambiente de la escuela de Arquitectura en sus aspectos organizacionales y físicos.

En el capítulo siguiente se resumen los resultados de ambos estudios. Se exponen las diferencias y similitudes y se presenta, a modo de conclusión un modelo que ilustra los factores analizados, sus indicadores y su influencia en el sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios.

Capítulo 10. Conclusiones y recomendaciones

Introducción

Con la presente investigación se ha buscado conocer los factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la PUCMM-CSTA, el grado de relevancia de los mismos, su manifestación y su influencia en el desempeño académico y en la identificación con la escuela de la carrera y con la Universidad. Para lograrlo, se recabó y analizó información, utilizando procedimientos cuantitativos y cualitativos, tanto de alumnos que están realizando sus estudios, como de egresados de la carrera.

En el presente capítulo se presentan las conclusiones derivadas de la verificación de los objetivos y de la contrastación de los hallazgos. Se plantean algunas recomendaciones de acciones tendientes a fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios y se identifican varias líneas de investigación que puedan aportar conocimientos aplicables a proyectos de promoción del sentido de pertenencia en diferentes ámbitos y poblaciones.

10.1. Conclusiones

El estudio cuantitativo, permitió medir el grado en que se manifiestan las variables y su relevancia a partir de un análisis estadístico de las informaciones obtenidas mediante un cuestionario aplicado a estudiantes de Arquitectura. Seguidamente, el cualitativo permitió profundizar en estas informaciones a partir de las narraciones de egresados de la carrera participantes en grupos de discusión. Las informaciones cualitativas posibilitaron la comprensión de muchos de los primeros hallazgos y un mejor entendimiento de estos resultados, de las similitudes y de las posibles razones de las diferentes valoraciones. Asimismo, han servido para ilustrar los constructos y las experiencias que subyacen a las valoraciones de la mayoría los estudiantes encuestados.

a) Verificación de los objetivos

El **primer objetivo** de este trabajo perseguía “*comprender las dimensiones del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios*”. Para conseguirlo, se procuró construir un marco teórico multidisciplinar que incluyó contenidos de Educación, Psicología social, Psicología ambiental, Antropología, Sociología, Arquitectura, Geografía y Planificación urbana.

Una revisión exhaustiva de la literatura y de investigaciones realizadas permitió definir y describir el sentido de pertenencia como *un sentimiento de identificación de las personas con un grupo o con un ambiente que incluye componentes afectivos y de compromiso que subyacen a esta identificación. Se construye sobre la base de las experiencias individuales y colectivas que resultan de la interacción del individuo con los demás y con los diferentes ambientes en los que se desenvuelve. Integra diferentes dimensiones: una psicológica, que describe los procesos relacionados con la afiliación como compartir valores y sentirse integrado; una afectiva y social, relacionada con los sentimientos, las percepciones y las interacciones resultantes de esa afiliación; una dimensión física, que se refiere a las características de los escenarios donde se verifican estas experiencias como la funcionalidad y el confort; y una académica, que pone la mirada en los aspectos específicos de la vida de los estudiantes tales como la pertinencia del currículo, clima del aula y del departamento. Lo configuran factores relativos a las dimensiones descritas. La forma en que se manifiesten estos factores puede obstaculizar o facilitar su existencia y su fortalecimiento.*

El **segundo objetivo** específico perseguía “*analizar los factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la PUCMM-CSTA en cuanto a su manifestación y su influencia en la identificación con la escuela de la carrera y la Universidad*”.

Las informaciones obtenidas de ambas muestras revelaron que el afecto hacia los compañeros es uno de los factores que más experimentan y que más influyen en la identificación con la escuela de Arquitectura. Los egresados ponen en evidencia la permanencia en el tiempo de los lazos afectivos cuando expresan que añoran la

integración grupal, la amistad y la camaradería que experimentaban. Comentan que esto fortaleció su sentido de pertenencia a la escuela de Arquitectura y a la Universidad. De igual manera, la mayoría de los alumnos encuestados otorgan la más alta valoración a este factor. En tal sentido, atendiendo a los resultados los factores que más se experimentan son: la pertinencia curricular, el afecto por el grupo de compañeros, la importancia atribuida a la escuela de Arquitectura y a la Universidad, el clima, la interacción social y el apoyo de los profesores y del departamento. Estos mismos factores resultaron ser los de mayor influencia en la identificación con la escuela de Arquitectura y con la Universidad además de la habitabilidad y funcionalidad de la planta física y de la identidad de lugar. Se destacó también la influencia de la filosofía y los valores en la identificación con la Institución.

Esto permite inferir que los lazos afectivos posibilitan la identificación a causa del apego emocional que se deriva de la amistad y de compartir valores, mientras que un currículo pertinente ayuda a que los alumnos consideren importante la escuela y la Universidad. Esto, junto con el apoyo de los profesores y del departamento y de la interacción social, contribuirá a que los alumnos se sientan parte del contexto académico y de la Institución, marco promotor de oportunidades de desarrollo académico, social y humano. Por otra parte, la diferenciación espacial y la disposición de áreas para la interacción social conllevan generalmente a la apropiación de los lugares, al disfrute de la estancia en el campus y a la construcción de significados y recuerdos que perdurarán por muchos años en la memoria de todos. Esto coadyuvará a la identificación con la escuela de la carrera y con la Universidad.

En lo que respecta al **tercer objetivo** “describir la relación entre los factores que determinan el sentido de pertenencia y el desempeño académico de los estudiantes”, tanto los egresados como los alumnos coincidieron en que el apoyo del departamento (en términos de atención a sus necesidades, programación de horarios, asignaturas a impartir) y las características de la planta física son los factores que más contribuyen con el buen desempeño académico. Al respecto, la mayoría opina que la funcionalidad y la flexibilidad de los talleres de Arquitectura

facilitan el desarrollo de la creatividad, la interacción y el trabajo en equipo, lo que a la vez repercute en el desempeño. Adicionalmente, los hallazgos sitúan a la pertinencia curricular, la interacción social, el clima, la seguridad en sí mismos y el apoyo de los profesores, como los factores que más influyen en el buen desempeño académico.

En tal sentido, se puede concluir que *cuando los alumnos perciben que los profesores les atienden y se interesan en ellos suelen comprometerse con los estudios. Este compromiso favorece el buen desempeño académico y se potencia con la planificación que realiza el departamento de la carrera estructurada en función de la conveniencia de los estudiantes. En adición a esto, la implementación de estrategias de trabajo en equipo y de actividades dinámicas y diversas contribuyen a la persistencia y al logro mientras que los contenidos curriculares pertinentes y aplicables tienden a generar en los alumnos motivación y participación. Cuando todo esto ocurre, se auspicia una mejora del desempeño académico que se respaldará también con espacios funcionales y adecuados a las actividades de enseñanza-aprendizaje.*

El **cuarto objetivo** buscaba “*precisar el grado de relevancia de los factores*”. Para los fines de la presente investigación, un factor se consideró como relevante cuando repercutía de manera significativa tanto en el desempeño como en la identificación con la escuela de la carrera y con la Universidad. Los resultados de ambos estudios revelaron que los factores académicos, a saber, la pertinencia curricular, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el clima del departamento y del aula, la planificación que realiza el departamento, son los que determinan con más fuerza el sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura. Los alumnos manifestaron que el clima de la escuela y la pertinencia del currículo influyen en su identificación mientras que los egresados, desde su percepción de competencia disciplinar en su ámbito laboral, enfatizaron la relación directa que existe entre la satisfacción por su formación académica y el orgullo de pertenecer a la escuela y a la Universidad.

De modo que, según los resultados, los factores más relevantes son: la pertinencia curricular, el apoyo de los profesores y del departamento de la carrera, el afecto por el grupo de compañeros, el clima del aula y de la escuela y la funcionalidad y habitabilidad de la planta física. En base a esto, se asume que *la pertinencia curricular propicia que los alumnos se sientan competentes y apoyados en su desarrollo profesional. Se suma a esto el interés en su formación por parte de los profesores y del departamento y un clima permeado por el afecto y la cordialidad. Todo esto contribuirá a crear las condiciones para el buen desempeño y a que se sientan parte de la escuela y de la Universidad. En ese mismo orden, los factores relacionados con la infraestructura física pueden influir en la identificación y en el desenvolvimiento de la vida estudiantil ya que sus características modelan los escenarios donde ocurren la mayoría de las interacciones sociales y académicas.*

b) Diferencias entre los hallazgos

El **quinto y último objetivo** indicaba “*comparar los factores determinantes del sentido de pertenencia de los egresados de Arquitectura de la PUCMM-CSTA con los de los estudiantes*”. De acuerdo a los resultados de los estudios, los egresados y los estudiantes coinciden, como hemos comentado anteriormente, al considerar que los factores que determinan su sentido de pertenencia son: la pertinencia curricular, el afecto hacia los compañeros, la planificación que realiza el departamento y el clima de la escuela de la carrera en sus aspectos organizacionales y físicos. En cuanto a las diferencias, las más importantes residen en las opiniones sobre el apoyo recibido de los profesores y en la interacción social. Adicionalmente, se destacan las diferencias de percepción acerca de la filosofía de la Institución y de los lugares del campus en términos de identificación.

En cuanto al apoyo de los profesores, los egresados valoraron positivamente su disponibilidad fuera del horario de clases y el seguimiento que les daban. Algunos señalaron la influencia de estos en la definición de su vocación docente y de servicio. Los alumnos, en cambio, manifestaron que experimentan poco este apoyo aunque todos reconocieron que contribuye con el buen desempeño académico y con la identificación con la escuela de Arquitectura. En base a esto, se puede concluir que *la labor de los profesores trasciende los límites del aula por tanto un*

cuerpo docente competente, actualizado, dedicado e involucrado podría coadyuvar a desarrollar en los estudiantes compromiso y buena actitud hacia el aprendizaje, influir en su implicación y en los procesos de vinculación con la carrera y con la Universidad.

Por otro lado, la interacción social con compañeros y profesores figura en los hallazgos cuantitativos como un factor que se experimenta poco, pero que contribuye bastante a sentirse parte de la escuela, de la carrera y de la Institución. En las informaciones cualitativas en cambio, se señala su influencia en la integración grupal, en el florecimiento de una buena actitud hacia el aprendizaje y en la identificación. Se destaca entonces que *las oportunidades de interactuar socialmente con docentes y pares suelen favorecer la integración grupal de los alumnos y el surgimiento de lazos afectivos por su trasfondo didáctico, social y recreativo, por tanto la promoción de estas interacciones puede potenciar el deseo de persistir, el buen desempeño académico y la identificación.*

Respecto a compartir los valores y la filosofía de la Institución, los alumnos encuestados opinaron que influye poco en su desempeño y en su identificación. Al hacer referencia a este tema con los egresados participantes en los grupos de discusión, la mayoría consideró que los contenidos de las asignaturas que educan sobre los valores institucionales eran necesarios para la definición del perfil profesional, aunque varios dijeron que desconcentraban y que hacían perder el tiempo. Aparentemente, *los contenidos curriculares relacionados con la filosofía institucional contribuyen con el crecimiento personal, con las buenas relaciones humanas y con la inclusión de valores morales y éticos en el ejercicio profesional, sin embargo podrían ser mejor asimilados si se complementaran con acciones formativas y aplicaciones relacionadas al ámbito disciplinar.*

Por último, contar con lugares favoritos y de ocio en el Campus fue considerado por la mayoría de los alumnos encuestados un aspecto poco experimentado y de escasa influencia en el desempeño, sin embargo los egresados sitúan muchas de sus vivencias en estos lugares y los relacionan con diversos aspectos de la vida académica como el trabajo colaborativo y la socialización. Por tanto, cabe señalar

que probablemente los lugares favoritos y de ocio por sí solos no tengan una contribución directa en el buen desempeño, sin embargo, pueden crear las condiciones para las interacciones sociales significativas, para la vinculación afectiva entre las personas y entre éstas y el campus. Todo esto tenderá a generar compromiso, implicación e identificación simbólica y a conformar los escenarios que habitarán en la memoria colectiva.

En el siguiente esquema se esbozan las relaciones de los factores e indicadores del sentido de pertenencia con el desempeño académico y con la identificación con la escuela de Arquitectura y la Universidad (Figura No.37).

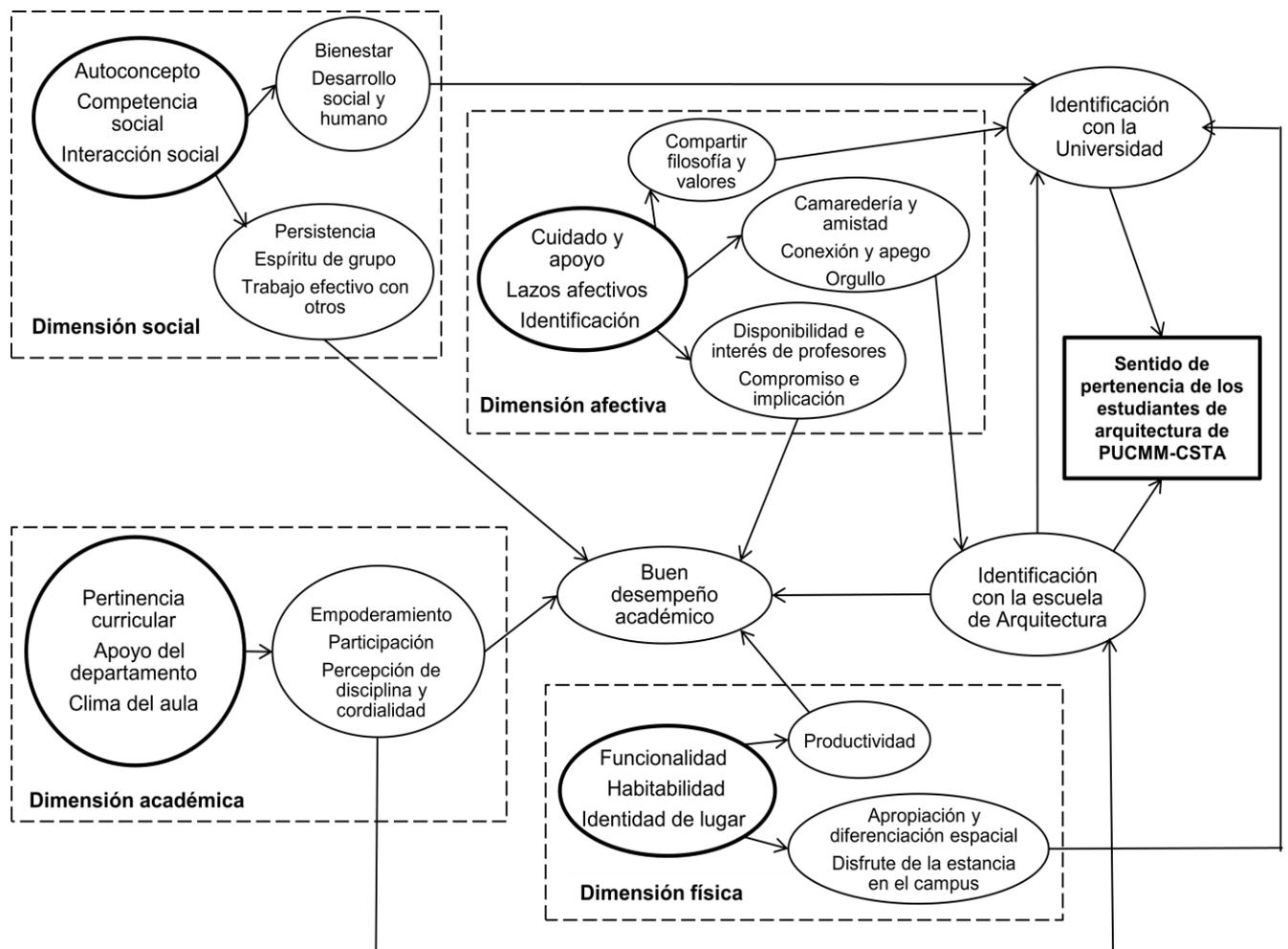


Figura 37 Dimensiones, factores e indicadores del sentido de pertenencia y su influencia en el desempeño académico y en la identificación

Finalmente, el estudio de las dimensiones, el análisis de los factores y de las evidencias relacionadas con la vinculación afectiva, con la implicación, con la identidad social y de lugar, han ayudado a comprender la naturaleza holística del sentido de pertenencia y la importancia de sus repercusiones. Al mismo tiempo se ha generado el interés en profundizar en estas relaciones a través de estudios futuros.

10.2. Recomendaciones: el sentido de pertenencia como proyecto

Numerosas investigaciones comentadas en capítulos anteriores así como los resultados de la que se presenta aquí describen las repercusiones positivas en el estudiantado universitario de un sentido de pertenencia fortalecido construido sobre la base del afecto, el apoyo, la pertinencia curricular, los ambientes funcionales y acogedores. Algunas de estas repercusiones son la implicación académica, el bienestar físico y psicológico y el orgullo de pertenecer a la escuela de su carrera y a la Institución.

Las conclusiones a las que se ha llegado han motivado la reflexión sobre aspectos de las Universidades relacionados con las dimensiones del sentido de pertenencia. Derivadas de esta reflexión se realizan las siguientes recomendaciones:

a) Sobre el cuidado y el apoyo

- Fortalecer el programa de asesorías y tutorías mediante designaciones directas y la promoción.
- Propiciar y fortalecer los grupos de trabajo y comités mediante el apoyo logístico y la participación en proyectos concretos de interacción académica, social y comunitaria.
- Mantener y comunicar a los alumnos elevadas expectativas de desempeño.
- Proveer oportunidades y escenarios para la interacción social y académica de los estudiantes con compañeros y profesores, como eventos académicos y sociales, actividades extracurriculares, viajes académicos, entornos digitales colaborativos.
- Celebrar y difundir los logros académicos y personales del estudiantado.

- Proveer oportunidades de nivelación para estudiantes de bajo rendimiento o rezagados por medio de la programación de asignaturas fuera de pensum, grupos de estudio, tutorías especializadas y clases con pocos estudiantes.

b) Sobre el profesorado:

- Propiciar un clima de colegialidad y en los departamentos de carrera por medio de actividades conjuntas y participación en proyectos académicos y sociales.
- Fortalecer la integración y la interdisciplinariedad a través de conformación de equipos docentes y la interacción con departamentos de servicios y afines.
- Aumentar la cantidad de docentes con contratos fijos.
- Ampliar las bases de ingreso y promoción de la carrera académica mediante la reducción de los requisitos de tiempo.
- Apoyar la formación pedagógica y la actualización disciplinar.
- Coadyuvar a la mejora de las relaciones humanas del profesorado a través de cursos y talleres sobre temas sociales, pedagógicos y lúdicos.
- Dotar de espacio y equipamiento necesario para que los profesores con contrato temporal (por asignatura) puedan reunirse, interactuar y atender a los estudiantes.

c) Sobre la identidad institucional

- Difundir los valores y la filosofía institucional de manera directa y vivencial en las aulas, en el Campus y en las redes sociales, por medio de charlas sistematizadas, actividades artísticas (exposiciones, teatro al aire libre, música en vivo) mensajes y lecturas breves impresas y digitales.
- Promover la aplicabilidad de los contenidos relacionados con la filosofía de la institución a través de una mayor participación en proyectos de extensión, estudio de buenas prácticas y conferencias magistrales.
- Fortalecer el currículo de estudios generales con asignaturas que puedan ser cursadas por todas las carreras de manera electiva y espacios para el debate y la interacción multidisciplinaria.
- Aumentar la presencia de docentes con formación en humanidades.

d) Sobre la interacción social:

- Promover desde los departamentos de carrera la realización de actividades fuera del aula como exposiciones, coloquios, viajes académicos, intercambios interuniversitarios.
- Aumentar el soporte a los departamentos en lo concerniente a la dotación de presupuesto, reducción de los costos operativos y apoyo logístico.

e) Sobre la gestión académica:

- Fortalecer las competencias gerenciales y administrativas de los directores de carrera mediante entrenamientos continuos.
- Coadyuvar a la mejora de las relaciones personales de los gestores a través de una oferta formativa rica en contenidos humanísticos, pedagógicos y espirituales.
- Fomentar la revisión y la actualización periódica de contenidos curriculares de cara a los avances tecnológicos, tendencias artísticas, sociales y económicas, mediante la investigación, el estudio de buenas prácticas, el flujo de información y el contacto con los egresados y el medio laboral.
- Aumentar la interacción entre el sector empresarial y profesional y las aulas a través de coloquios, demostraciones, visitas técnicas, talleres.
- Promover –y establecer- altas expectativas y estándares académicos para la escuela de la carrera, para los docentes y para el estudiantado mediante la atención a la disciplina, la calidad, la creatividad, el rigor científico y los valores humanos.
- Dotar a los departamentos de carrera del personal adecuado para proveer al estudiantado del apoyo que necesitan: coordinadores académicos, tutores, administradores de recursos físicos y digitales, personal de apoyo a eventos y relaciones con el sector externo tanto académico como laboral. Un director y un asistente secretarial no son suficientes.
- Promover la visión de los departamentos académicos como una micro-Universidad dentro de la Universidad.

f) Sobre la habitabilidad del Campus:

- Fortalecer la idea del Campus como marca mediante la dotación de elementos de identidad más físicos que simbólicos que lo distingan en la trama urbana como un espacio único diferenciado (elementos arquitectónicos, pavimentos, colores, texturas).
- Realizar una planificación de la planta física del Campus pensada en el recorrido peatonal y la permanencia: disponer de zonas y sendas exclusivas para los peatones; proveer señalización adecuada y suficiente; dotar de lugares para la estancia en grupo y la experimentación, amplios, flexibles, pasibles de personalizar.
- Implementar la idea de un Campus-aula que provea las condiciones para el encuentro, el debate y la interacción de todos los miembros de la comunidad académica.
- Facilitar la movilidad y accesibilidad en los edificios y en el Campus: instalar más elevadores y rampas.
- Cuidar las condiciones ambientales de las áreas de aprendizaje: colocación de paneles acústicos en talleres, laboratorios y áreas sociales; proveer de ventilación e iluminación natural todas las áreas.

El sentido de pertenencia como proyecto estratégico de fortalecimiento y mejora institucional podría conducir a las Universidades a múltiples resultados positivos como aumento de la demanda, retención estudiantil, competitividad, difusión del perfil y de la marca, implicación de egresados, orgullo de pertenencia.

Como todo proyecto, implica el planteamiento de objetivos alcanzables y una planificación de los recursos (económicos, humanos, de tiempo) requeridos en base a los resultados esperados de calidad y sostenibilidad. Asumir este proyecto lleva consigo el reconocimiento de la transversalidad del sentido de pertenencia como necesidad humana y componente esencial del desarrollo académico, social y humano de todos los alumnos. Uno de los objetivos de esta investigación de investigación fue contribuir con este reconocimiento.

10.3. Estudios futuros

Los resultados de esta investigación presentan oportunidades de profundización en temas afines al estudiado con impacto en diversas áreas de la vida académica. Por ejemplo:

- Estudios longitudinales o de cohorte sobre la relación entre el sentido de pertenencia y el rendimiento académico de los estudiantes.
- Estudios de pertinencia curricular a ser realizado en la población de egresados y el sector laboral.
- Estudios diagnósticos sobre:
 - El sentido de pertenencia de todo el estudiantado.
 - El sentido de pertenencia de los docentes y del personal administrativo.
 - Estudios de satisfacción estudiantil.
- Estudios explicativos y experimentales sobre:
 - La influencia del ambiente físico en el sentido de pertenencia y en el desempeño académico.
 - La influencia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el sentido de pertenencia.
- Estudios de correlación entre:
 - Sentido de pertenencia de estudiantes y docentes y la gestión académica de los departamentos.
 - Sentido de pertenencia, la imagen y competitividad institucional.
 - Sentido de pertenencia, la demanda y la retención de estudiantes.

Bibliografía y referencias

- Achrekar, A., & otros. (Septiembre de 2004). Declaración de Wingspread sobre conexión con la escuela., 74, págs. 233-234. Wingspread.
- Agnew, J. (1987). *Place and politics: the geographical mediation of state and society*. Boston: Allen & Unwin.
- Anderman, L. (18 de 4 de 2011). *School belonging*. Recuperado el 2 de 3 de 2013, de education.com: <http://www.education.com/reference/article/school-belonging/>
- Ariza, M. R., & Ferra, M. P. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*(51), 87-105.
- Arón, A. M., & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Arón, A. M., & Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 2(9), 117-123.
- Astin, A. (January de 1968). *The college environment*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Astin, A. W. (1984). Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.
- Augé, M. (1992). *Los no lugares: Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Augé, M. (1994). *El sentido de los otros*. Barcelona: Paidós.
- Augé, M. (1999). Sobremodernidad. Del mundo de hoy al mundo de mañana. *Revista Memoria*, 129. Recuperado el octubre de 2008, de <http://www.memoria.com.mx/129/auge.htm>: <http://www.memoria.com.mx/129/auge.htm>
- Batanero, C. (2000). *Significado y comprensión de las medidas de posición central*. Recuperado el 6 de mayo de 2009, de Grupo de investigación sobre educación estadística: <http://www.ugr.es/~batanero/articulos/isboa.pdf>

- Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124.
- Bouzas, P. (2004). *El Constructivismo de Vigotsky. Pedagogía y aprendizaje como fenómeno social* (1era ed.). Buenos Aires: Longseller.
- Boyer, E. (1990). *Campus Life. In search of Community*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Boyer, Ernest L. (1990). *Campus Life. In search of Community*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Brea, L. (2008). *Sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la PUCMM-RSTA. Diagnóstico*. Trabajo de Suficiencia Investigadora, UM-PUCMM, Didáctica y Organización Escolar, Santo Domingo.
- Briones, G. (1996). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. En G. Briones, & I. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (Ed.), *Especialización en eoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Cabral Morales, M. (noviembre de 2006). *Identidad estudiantil universitaria en estudiantes de licenciatura*. Recuperado el febrero de 2009, de Revista electrónica psicología científica.com: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-156-1-identidad-estudiantil-universitaria-en-estudiantes-de-licenc.html#>
- Cashmore, A., Scott, J., & Cane, C. (2011). *Belonging” and “intimacy” factors in the retention of students—an investigation into the student perceptions of effective practice and how that practice can be can be replicated*. Paul Hamlyn Foundation and the Higher Education Funding Council. Evaluation.
- Castells, M. (1997). *La Era de la Información Economía, sociedad y cultura. Volumen II: El Poder de la Identidad*. México, DF.: Siglo XXI Editores.
- Cohen, A. P. (1985). *The Symbolic Construction of Community* . London, New York: Routledge.
- Corbusier, L. (1957). *Mensaje a los estudiantes de arquitectura* (1975 5ta ed.). Buenos Aires: Infinito.
- Corraliza, J. A. (1987). *La experiencia del ambiente*. Madrid: Editorial Tecno.
- De la Torre, S. (2009). La universidad que queremos. Estrategias creativas en el aula universitaria. *Revista Digital Universitaria*, 10(12), 1-17.

- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Escudero Muñoz, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. Qué calidad, para quiénes? Cap. 5*. Barcelona: Ariel.
- Estatutos PUCMM* (3 ed.). (1987). Santiago, República Dominicana.
- Falk, I., & Balatti, J. (Marzo de 2004). Identities of place: Their power and consequences for VET. *In Seventh Australian VET Research Association Conference*.
- Fenster, T. (2005). Gender and the City: The Different Formations of Belonging. En L. N. Seager, *A Companion to Feminist Geography Routledge* (págs. 242-256). Malden, Massachuset, USA: Blacwell Publishing Ltd.
- Feres, J. C. (2007). *Un sistema de indicadores para el seguimiento de la cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Fernández Núñez, L. (Octubre de 2006). Fichas para investigadores: ¿Cómo analizar datos cualitativos? (I. d. Barcelona., Ed.) *Butlletí La Recerca*(Ficha 7. Octubre, 2006).
- Freeman, T., Anderman, L., & Jensen, J. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. (T. C. Press, Ed.) N.Y.: Routledge.
- García, F. (2004). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. México: Editorial Limusa.
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Recuperado el mayo de 2014, de Acedido em <http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/EICuestionario.pdf>: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_EI_Cuestionario.pdf
- González Cubillan, L. (Mayo de 2005). Perfil de Valores en estudiantes de arquitectura. *Omnia*, 11(2), 131-144.
- González, A. K., Reyes, S., Ortega, B., & Urdaneta, L. (Julio de 2003). Factores que influyen en la falta de sentido de pertenencia de los estudiantes y profesores de la escuela de comunicación social de la universidad del Zulia. Zulia, República Bolivariana De Venezuela.

- González, M. T. (2005). Conocer y transformar la cultura de las organizaciones educativas. En M. Santos Guerra, *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (págs. 17-40). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(4), 10-30.
- González, M. T. (2010). Los centros escolares y su contribución a potenciar la implicación de los estudiantes en sus aprendizajes. En M. Manzanares, *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (págs. 372-379). Madrid: Wolters Kluwer.
- González, M. T. (2011). *Innovaciones en el gobierno y gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.
- Goodenow, C., & Grady, K. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. (L. Taylor & Francis, Ed.) *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. Obtenido de Journal of Experimental Education. : <http://www.jstor.org>
- Greeno, J. G. (1994). Gibson's Affordances. *Psychological Review*, 101(2), 336-342.
- Guitart, A. O. (2004). *Género, espacios públicos y construcción del sentido de pertenencia en Barcelona (los barrios de Prosperitat, El Verdum y El Raval)*.
- Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación* (3 ed.). Madrid: Narcea .
- Heidegger, M. (1951). *Construir, habitar, pensar*. Recuperado el 2008, de <http://www.heideggeriana.com.ar/>:
http://www.heideggeriana.com.ar/textos/construir_habitar_pensar.htm
- Heidegger, M. (1957). *El principio de identidad*. Recuperado el 2008, de <http://www.heideggeriana.com.ar/>:
http://www.heideggeriana.com.ar/textos/satz_identitat.htm
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1998). *Metodología de investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hidalgo, M. C. (1998). *Apego al lugar: Ambitos, dimensiones y estilos*. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna, Departamento de Psicología Cognitiva, Social y Organizacional, España.
- Holahan, C. (2007). *Psicología ambiental. Un enfoque general*. (N. Editores, Ed.) Mexico: Limusa.

- Howard, E., Howell, B., & Brainard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Bloomington, Indiana: PHI Delta Kappa Educational Foundation.
- Ittelson, W. H. (Junio de 1973). *Environment and Cognition*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jimenez, F. &. (1986). *Introducción a la psicología ambiental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kaplan, S. (Mayo de 1983). A model of person-environment compatibility. (S. P. Inc, Ed.) *Environment and Behavior*, 15(3), 311-332.
- Kenney, D. R., Dumont, R., & Kenney, G. (2005). *Mission and Place: Strengthening Learning and Community through Campus Design*. (A. C. Education., Ed.) Westport, CT: Rowman & Littlefield Publishers .
- Krausse, K.-L. (2005). Comprendiendo y promoviendo el compromiso estudiantil en la universidad. *Sharing Scholarship in learning and teaching: Engaging Students*. Queensland: Centre for the study of higher education.
- Le Compte, M. M. (1995). *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. Recuperado el junio de 2006, de RELIEVE, vol. 1, n. 1: <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Leff, H. L. (1978). *Experience, environment and human potentials*. New York: Oxford University Press.
- Lehmann, C. (1994). El sentido de pertenencia como catalizador de una educación de calidad. *Estudios Públicos*.
- Levine, J. M., Moreland, R. L., & Ryan, C. S. (1998). Group socialization and intergroup relations. En J. S. Constantine Sedikides, *Intergroup Cognition and Intergroup Behavior* (págs. 283-308). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lewis, R. K. (1985, 1998). *Architect? A candid guide to the profession*. The MIT Press.
- Libbey, H. P. (01 de septiembre de 2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of school health*, Vol. 74(7), 274-283.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.

- Martínez, M. (2006). Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y Personalidad* (3 ed.). Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.
- Mayeroff, M. (1971). *On caring*. NY: Harper Collins Publisher.
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. P. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51(6), 528-545.
- Mendez A., C. E. (2001). *Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación* (Tercera ed.). Colombia: Mc Graw-Hill.
- Mijares, C. (2008). *Tránsitos y demoras. Esbozos sobre el quehacer arquitectónico* (2 ed.). México: Universidad Autónoma de México.
- Monahan, K. C., Oesterle, S., & Hawkins, a. J. (septiembre de 2010). Predictores y consecuencias de la conexión a la escuela. *The Prevention Researcher*, 17(3), 3-6.
- Munévar, D. (2004). Pedagogías de la vida académica. Reflexiones estudiantiles desde la universidad pública. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, 1(2).
- Muntañola, J. (1996). *Arquitectura como lugar*. Barcelona, España.: Ediciones UPC.
- Muntañola, J. (Mayo-Agosto de 2004). Arquitectura, educación y dialogía social. *Revista española de pedagogía* (228), 221-228.
- Muntañola, J. (2010). *Arquitectura e interacción social* (Vol. 16). Barcelona: UPC.
- Muñoz, J. M. (2005). El lenguaje de los espacios: interpretación en términos de educación. *Teoría educativa*(17), 209-226.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Negrini, I. A. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78.
- Norberg-Schulz, C. (1975). *Existencia, espacio y arquitectura*. Barcelona: Blume.
- Norberg-Schulz, C. (2000). *Architecture: Presence, language, place*. Milan, Italy: Skira editore.

- Ogando, F. A. (2004). *Gestión Escolar, Práctica Pedagógica y Calidad Educativa*. Obtenido de www.ciedhumano.org/presentacionogando30marzo2005.ppt
- Ortiz, A. (2004). Reflexiones en torno a la construcción cotidiana y colectiva del sentido de lugar en Barcelona. (U. A.-I. México, Ed.) *Polis: Investigación y análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 1(004), 161-183.
- Osterman, K. (2000). Students'need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Ottone, E., Sojo, A., Feres, J. C., Hopenhayn, M., León, A., Uthoff, A., & Vergara, C. (2007). *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Chile: CEPAL © Naciones Unidas.
- Pekrul, S., & Levin, B. (2007). Building student voice for school improvement. En *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (págs. 711-726). Springer Netherlands.
- Pérez, Z. P. (Noviembre de 2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, 14(Extraordinario), 7-20.
- Pilling, N. &. (2000). *Changing Architectural Education*. Londres, New York: Spon Press.
- Pineda-Báez, C. (2010). *La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. Universidad de La Sabana, Facultad de educación. Bogotá: UNESCO-IESALC.
- Proshansky, H. M., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (Mar de 1983). Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3(1), 57-83.
- Proshansky, H., Ittelson, W., & Rivlin, L. G. (1976). *Environmental psychology: People and their physical settings* (2nd edition ed.). NY: Holt, Rinehart and Winston,.
- Pupiales, B. E. (Julio-Diciembre de 2012). De la pertenencia social y la pertinencia académica del currículo del programa de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad de Nariño de la ciudad de San Juan de Pasto-Colombia. (U. d. Nariño, Ed.) *Tendencias. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, XIII(2), 119-146.
- RAE. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22 ed.). Madrid: Espasa.
- Ramírez, A. G., & Pérez, J. d. (mayo-octubre de 2009). Un método cualitativo para el análisis del entorno urbano arquitectónico a partir de los imaginarios urbanos. (U. D. Bajío, Ed.) *Nova Scientia*, vol. 1-1(2), 157-183.

- Reis, H., Ryan, R., Sheldon, K., Gable, S., & Roscoe, J. (abril de 2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and social psychology bulletin*, 26(4), 419-435.
- Relph, E. (1997). Sense of place. En S. Hanson, *Ten Geographic Ideas That Changed the World*. New Jersey, USA: Rutgers University Press.
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(3-4), 105-126.
- Rivas, J. I., & Herrera, D. (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Rodríguez, J. M. (2005). El lenguaje de los espacios: interpretación en términos de educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Rozas, G., Moncada Merino, M. d., & Ahumada Calderón, M. J. (2007). La identidad social urbana en dos territorios de Quinta Normal: población Simón Bolívar y Franja Yungay. *Psicología para América Latina*, no.10, p.0-0. ISSN 1870-350X. Universidad de Chile.
- Russell, J., & Pratt, G. (1980). A description of the affective quality attributed to environments. (I. American Psychology Association, Ed.) *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(2), 311-322.
- Sabucedo, A. C. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística. *Enseñanza*(19), 181-208.
- Saldariaga, A. (2002). *La arquitectura como experiencia*. Bogota, Colombia: Villegas Editores.
- Salvador, A. C. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(3), 75-88.
- Sánchez, J. C. (2002). *Psicología de los grupos. Teorías, procesos y aplicaciones*. España: McGraw-Hill.
- Schussler, D. L., & Collins, A. (julio de 2006). An empirical exploration of the who, what and how of school care. (T. College, Ed.) *Teachers College Record*, 108(7), 1440-1495.
- Silas, J. C. (Octubre-Diciembre de 2008). Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1255-1279.

- Sola y Morales de, I. L. (2000). *Introducción a la arquitectura. Conceptos fundamentales*. Barcelona.
- Soria, K., Stebleton, M. J., & Huesman, R. L. (2011). *The relationship between campus climate, satisfaction, and sense of belonging for historically underrepresented student populations*. Paper, Student Experience in the Research University (SERU) Symposium, Chapel Hill, NC.
- Soria, M. S., Martínez, I. M., Esteve, E. B., Gumbau, S. L., & Gumbau, R. G. (Junio de 2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. (S. d. Murcia, Ed.) *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Stokols, D. (1977). *Perspectives on environment and behavior*. New York: Plenum Press.
- Strayhorn, T. (Octubre de 2008). Sentido de Pertenencia": A Hierarchical Analysis Predicting Sense of Belonging among Latino College Students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 7(4), 301-320.
- Strayhorn, T. (2012). *College Students' Sense of Belonging*. New York: Routledge.
- Suarez, M. (1987). Organización espacial del aula. *Revista de Educación*(2821), 301-311.
- Tableman, B., & Herron, A. (Diciembre de 2004). School Climate and Learning. *Best Practice Briefs*(31).
- Tajfel, H., & Fraser, C. (1978). *Introducción a la Psicología Social*. Inglaterra: Penguin Books.
- Thomas, L. (2012). *Bulding student engagement and belonging in higher education at a time of change: final report from the What Works? Student Retention & Success programme*. The Higher Education Academy. London: Paul Hamlyn Foundation.
- Thompson, H. (2007). *The Need to Belong and Student Grades: Is There a Correlation?* Recuperado el marzo de 2013, de Counselor Education Master's Theses. Paper 105.: http://www.digitalcommons.edu/edc_theses/105
- Torres, A. (2009). Empoderamiento y sus desafíos. (U. P. Libertador, Ed.) *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10(1), 89-108.
- Tuan, Y.-F. (1974). *Topophilia. A study of enviromental perceptios, attitudes and values*. New York: Columbia university Press.
- Turner, J. C. (1990). *Redescubrir el grupo social. Una teoría de la categorización del Yo*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

- Twigger-Ross, C., & Uzzel, L. D. (1996). Place and identity processes. *Journal of Environmental Psychology*, 16(3), 205-220.
- UNESCO/UIA. (1996). Carta de la Formación en Arquitectura. *Asamblea de la UIA*. Coordinador: Fernando Ramos Galino. Barcelona.
- Unwin, S. (1997). *Analisis de la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili, SA. 2003.
- Valdez, G. (Octubre de 2008). Nuevas instalaciones de la escuela de Arquitectura de la PUCMM de Santo Domingo. *Arquitexto*(63), 32-33.
- Valera, S. (1996). Psicología Ambiental: bases teóricas y epistemológicas. En L. Iñiguez, & E. Pol, *Cognición, representación y apropiación del espacio. Psico-socio Monografies Ambientals* (págs. 1-14). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Valera, S., & Pol, E. (1994). El concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental. *Anuario de psicología*(62), <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewArticle/61126/0>.
- Valera, S., & Vidal, T. (2000). Privacidad y territorialidad. En J. I. Tapia, & M. A. Cuervo-Arango, *Psicología ambiental* (págs. 123-148). España: Ediciones Pirámide.
- Valera, S., Tomeu, V., & Pol, E. (2009). *Psicología Ambiental: Elementos básicos*. (U. d. Barcelona, Editor, & D. d. Social, Productor) Recuperado el febrero de 2009, de <http://pmid.proves.ub.edu/becari/psicamb/>
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vargas Alfaro, A. T. (1999). Identidad y Sentido de Pertenencia. Una Mirada desde la Cotidianeidad. *1º Congreso Internacional de Cultura y Desarrollo*. Habana, CUBA: Centro Prov. de Cultura Comunitaria.
- Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- Vidal, T., & Pol, E. (2005). La apropiación del espacio. Una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. (F. d. Psicología, Ed.) *Anuario de Psicología*, 36(3), 281-297.
- Vidal, T., Pol, E., Guardia, J., & Però, M. (2004). Un modelo de apropiación del espacio mediante ecuaciones estructurales. (U. d. Barcelona, Ed.) *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5(1 y 2), 27-52.

Weiss, C. L., Cunningham, D. L., Lewis, C. P., & Klark, M. G. (Diciembre de 2005). Enhancing Student Connectedness to School. (U. o. Department of Psychiatry, Ed.) *Center for School Mental Health Analysis and Action*.

Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School. A sense of belonging and participation. Results of PISA 2000*. OECD, USD 24, GBP 14, JPY 2700, MXN 245.

WordReference. (s.f.). Recuperado el enero de 2014, de <http://www.wordreference.com/es/>

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, SA, Ediciones.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado Universitario*. Madrid: Narcea.

Anexos

ANEXO 1 Factores e indicadores del sentido de pertenencia de los estudiantes universitarios

ANEXO 2 Libro de códigos cuantitativos

ANEXO 3 Matriz (IBM SPSS)

ANEXO 4 Tabla de frecuencias absolutas y relativas según factor

ANEXO 5 Frecuencias factores (IBM SPSS)

ANEXO 6 Frecuencias variables personales (IBM SPSS)

ANEXO 7 Comparación frecuencias por dimensión (IBM SPSS)

ANEXO 8 Estadísticos factores (IBM SPSS)

ANEXO 9 Libro de códigos cualitativos (QDA MINER)

ANEXO 10 Tabla de frecuencia de codificación (QDA MINER)

OTROS:

Archivos de audio entrevistas

Archivo QDA MINER

Archivos SPSS