

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 29 Número 157

22 de noviembre 2021

ISSN 1068-2341

¿Por Qué no Pedir Ayuda Cuando la Necesito? Obstáculos a la
Búsqueda de Apoyos Académicos Institucionales (AAI) en
Universitarios Chilenos

Constanza Lobos

Universidad Alberto Hurtado
Chile

Gonzalo Gallardo

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

e

Jorge Valenzuela

Universidad Católica del Maule
Chile

Citación: Lobos, C., Gallardo, G., & Valenzuela, J. (2021). ¿Por qué no pedir ayuda cuando la necesito? Obstáculos a la búsqueda de apoyos académicos institucionales (AAI) en universitarios chilenos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(157).
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.6075> Este artículo es parte del número especial *Experiencia del Estudiante en la Educación Superior Latinoamericana*, editado por Sergio Celis y Maria Santelices.

Resumen: Pese a la preocupación global de las universidades por desarrollar mecanismos de apoyo académico para sus estudiantes, dichos recursos no siempre son utilizados por quienes más lo necesitan. Este fenómeno representa el mayor desafío mundial de los servicios

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 15-9-2020
Revisiones recibidas: 3-5-2021
Aceptado: 23-9-2021

institucionales de apoyo académico. Esto también ocurre en Chile, donde la matrícula universitaria ha experimentado una sostenida masificación. Considerando aquello, resultó pertinente conocer la experiencia y percepciones de universitarios chilenos para identificar obstáculos al acceso y uso de los apoyos académicos institucionales. A partir de 25 entrevistas individuales a universitarios en distintas regiones (Metropolitana, Magallanes, Valparaíso y la Araucanía), un grupo focal en la Región Metropolitana y revisión de literatura pertinente, identificamos elementos que, desde la perspectiva estudiantil, limitarían la búsqueda de ayuda académica. Los resultados muestran obstaculizadores al acceso a los apoyos académicos en tres niveles: obstáculos de nivel cultural, asociados a mandatos sociales con incidencia en las disposiciones estudiantiles para pedir ayuda; barreras institucionales a la búsqueda de ayuda, ligadas a la gestión de los servicios, y limitantes individuales, provenientes desde experiencias previas y trayectorias de aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, se discuten los resultados y se plantean desafíos de política educativa para el éxito de los apoyos académicos institucionales.

Palabras clave: búsqueda de ayuda académica; educación superior; apoyos académicos institucionales

Why not ask for help when I need it? Obstacles to the search for institutional academic support (IAS) in Chilean universities

Abstract: Despite the global interest of universities in developing academic support mechanisms for their students, those who need these resources most don't always use them. This phenomenon represents the greatest global challenge to institutionalized academic support services. This is also the case in Chile, where university enrollment has been consistently increasing. In this context, it is pertinent to consider the experience and perceptions of the university students themselves in order to identify obstacles to access and use of institutional academic support. From 25 individual interviews with university students in different regions (Metropolitan, Magallanes, Valparaíso and Araucanía), a focus group in the Metropolitan Region and a review of relevant literature, we identified factors that, from the student perspective, would limit their search for academic support. The results show obstacles in accessing academic support at three levels: first, obstacles of a socio-cultural nature, originating beyond the institutions with an impact on practices and discourses; institutional barriers to the search for help, created in each academic community; and finally, individual limitations, coming from previous experiences and learning trajectories of each subject. Finally, this article discusses these results, and poses educational policy changes for the success of institutional academic support.

Key words: academic help seeking; higher education; student support services

Por que não pedir ajuda quando eu precisar dela? Obstáculos à busca de apoio acadêmico institucional (AAI) nas universidades chilenas

Resumo: Apesar da preocupação global das universidades em desenvolver mecanismos de apoio acadêmico para seus alunos, esses recursos nem sempre são usados por quem mais precisa deles. Isso também acontece no Chile, onde as matrículas nas universidades experimentam uma superlotação sustentada. Nesse contexto, consideramos pertinente conhecer os obstáculos ao acesso e uso dos apoios acadêmicos institucionais a partir das experiências e percepções dos estudantes universitários chilenos. Assim, a partir de 25 entrevistas individuais com estudantes universitários de diferentes regiões (Metropolitana, Magallanes, Valparaíso e Araucanía), um grupo focal na Região Metropolitana e uma revisão da literatura pertinente, identificamos elementos que, do ponto de vista dos estudantes, limitariam a busca por auxílio acadêmico, que agrupamos em três níveis. Em

primeiro lugar, obstáculos de natureza sociocultural, originados fora das instituições, seguidos de barreiras institucionais à busca de ajuda, criadas em cada comunidade acadêmica por meio de seus modos de ação cotidianos e, por último, limitações individuais, oriundas de experiências anteriores e trajetórias de aprendizagem de cada disciplina. Descreveremos e discutiremos esses resultados, apresentando desafios da política educacional para o sucesso dos apoios acadêmicos institucionais. **Palavras-chave:** pesquisa de ajuda acadêmica; ensino superior; apoios acadêmicos institucionais

¿Por Qué no Pedir Ayuda Cuando la Necesito? Obstáculos a la Búsqueda de Apoyos Académicos Institucionales (AAI) en Universitarios Chilenos

Globalmente, se ha vuelto recurrente la presencia de apoyos académicos institucionales [en adelante, AAI] en las universidades, considerando, entre otros, a los servicios ofrecidos por las instituciones para motivar la búsqueda de ayuda, comunicar los servicios disponibles y promover autorregulación en los aprendices (Collins & Sims, 2006). Estas instancias operan frecuentemente en paralelo a la formación, fuera del aula, tomando la forma de tutorías, espacios de consejería, ayudantías, tutorías de pares, centros de consulta o cursos de nivelación (Venegas & Gairín, 2020). En la actualidad, producto de la crisis sanitaria por COVID-19, la oferta de estos apoyos por vía remota ha resultado un soporte relevante para la continuidad educativa (Raaper & Brown, 2020).

La evidencia disponible indica que la participación de los estudiantes en AAI impacta de manera positiva en sus aprendizajes y persistencia (Collins & Sims, 2006). Pese a ello, no siempre estos recursos son utilizados por quienes necesitan ayuda (Pugh, 2000). En este sentido, hacer que los estudiantes que más lo necesitan lleguen a utilizar los AAI es el mayor desafío en esta materia (Collins & Sims, 2006).

Si bien la investigación sobre búsqueda de ayuda académica tiene una larga tradición (Alexitch, 2002; Ames & Lau, 1982; Del Mastro & Schneider, 2016; Greenhow et al., 2017; Juvrud & Rennels, 2017; McDermott et al., 2017; Newman & Schwager, 1992) y conocemos los principales factores que influyen en que un estudiante se decida a pedir o aceptar apoyos académicos, estudios recientes han puesto de manifiesto la necesidad de comprender estos factores de manera integrada (Schmitz et al., 2010). Esto implica indagar en variables motivacionales, representaciones y creencias y en las dinámicas que generan las distintas motivaciones que llevan a un estudiante a buscar ayuda (Newman, 2002, 2008).

Es sabido que solicitar ayuda académica exige al individuo capacidades importantes de autorregulación y gestión personal (Roland, et al., 2015). Pedir apoyo supone reconocer que se tiene un problema, decidir pedir ayuda, y saber cómo y a quién pedirla (Frenay et al., 2016). Transitar este proceso, además, puede implicar vergüenza (Apto et al., 2017; Hartman, 2019) y amenazar la autoestima (Karabenick, 2011), elementos que pueden suponer una barrera importante para el acceso a los servicios institucionales de apoyo.

Considerando que favorecer la presencia, participación y aprendizaje de los estudiantes es una aspiración de la actual Educación Superior (UNESCO, 2018) y que en Latinoamérica y el Caribe -en particular- este desafío se enmarca en la formación de grupos heterogéneos y personas de orígenes sociales y culturales diversos (UNESCO/IESALC, 2018), es que las instituciones universitarias han asumido la generación de distintos tipos de apoyos académicos institucionales. No obstante, aun cuando se han logrado desarrollar variadas estrategias de apoyo académico, persiste la incógnita de por qué los estudiantes que efectivamente lo necesitan, no acceden a estas.

En este sentido es clave comprender qué factores o barreras dificultan el proceso de acceder de manera efectiva a estos apoyos. Evidentemente, la comprensión de estas barreras podría permitir

estrategias de mejora para el acceso y la prestación oportuna de ayudas académicas. Finalmente, aun cuando existen estudios respecto a factores o barreras que inciden en la búsqueda de ayuda en general (ver por ejemplo Brown et al., 2020; Chowdhury & Halder, 2019), son pocos los que se focalizan en las barreras específicas respecto a los apoyos académicos ofertados por las instituciones (e.g. Seamark & Gabriel, 2018).

La evidencia latinoamericana resulta escasa en esta línea. Un trabajo destacado en este ámbito es el de Sánchez-Rosas y sus colegas, quienes han indagado en las amenazas, beneficios, costos emocionales y evitación de búsqueda de ayuda académica de estudiantes argentinos, buscando comprender por qué, pudiendo acceder a tales servicios -e incluso necesitando de ellos- no son utilizados por algunos estudiantes (Sánchez-Rosas & Pérez, 2015), dando cuenta de la intervención de aspectos como la autoeficacia, el disfrute y la vergüenza en este proceso (Sánchez-Rosas et al., 2016).

Considerando la necesidad de mayores evidencias desde latinoamérica, un paso fundamental se encuentra en identificar, desde los propios estudiantes, elementos que favorecerían o dificultarían el acceso efectivo a los AAI. Este artículo aborda un aspecto específico del proceso de acceso y uso de estos apoyos por parte de universitarios chilenos: las barreras identificadas por ellos a la búsqueda de AAI.

Marco Conceptual

Búsqueda de Ayuda Académica

La *búsqueda de ayuda académica* representa una estrategia general de aprendizaje y resolución de problemas, vinculada a las habilidades de aprendizaje autorregulado de los estudiantes (Bornschlegl et al., 2020; Karabenick, 2014; Karabenick & Gonida, 2018; Reeves, 2014; Karabenick & Newman, 2011). Pedir ayuda permite a los alumnos enfrentar dificultades académicas obteniendo la asistencia de otros (Ames & Lau, 1982; Nelson-Le Gall, 1981). Si bien esto es fundamental en los primeros años de estudio (Chang et al., 2020; De Clercq et al., 2015; Gallardo et al., 2019), constituye una estrategia importante a lo largo de la carrera.

Es posible distinguir entre la oferta de ayuda académica según si esta ocurre en la sala de clases, como por ejemplo cuando un profesor responde a una pregunta de un estudiante universitario, y las ofertas de apoyo académico a través de servicios institucionales, como talleres, tutorías, apoyos profesionales individuales o grupales (Collins & Sims, 2006). En este artículo profundizamos sobre los obstáculos que identifican los estudiantes para hacer uso específico de este segundo grupo de apoyos académicos.

Una revisión previa de los apoyos académicos ofertados por las universidades chilenas reveló una heterogeneidad tal en este tipo de servicios, que hizo desaconsejable para esta investigación analizar cada uno de estos distintos tipos de apoyos. Existen AAI institucionales, por facultad, por departamento; individuales y colectivos; de formato tan diverso como mentorías de pares, cursos, talleres o asesorías profesionales; y con una duración variable. La opción de las instituciones por implementar unos determinados tipos de AAI respondería a las necesidades detectadas y a las posibilidades financieras y de capital humano. En este marco, se optó por una aproximación general, para comprender las barreras al uso de estos servicios identificadas por los propios estudiantes.

Pedir Ayuda Académica

Tradicionalmente, las conductas de petición de ayuda académica han sido negativamente connotadas por representar -supuestamente- dependencia y falencias por parte de los aprendices. Pese a ello, la evidencia reporta que pedir ayuda representa una estrategia beneficiosa para los

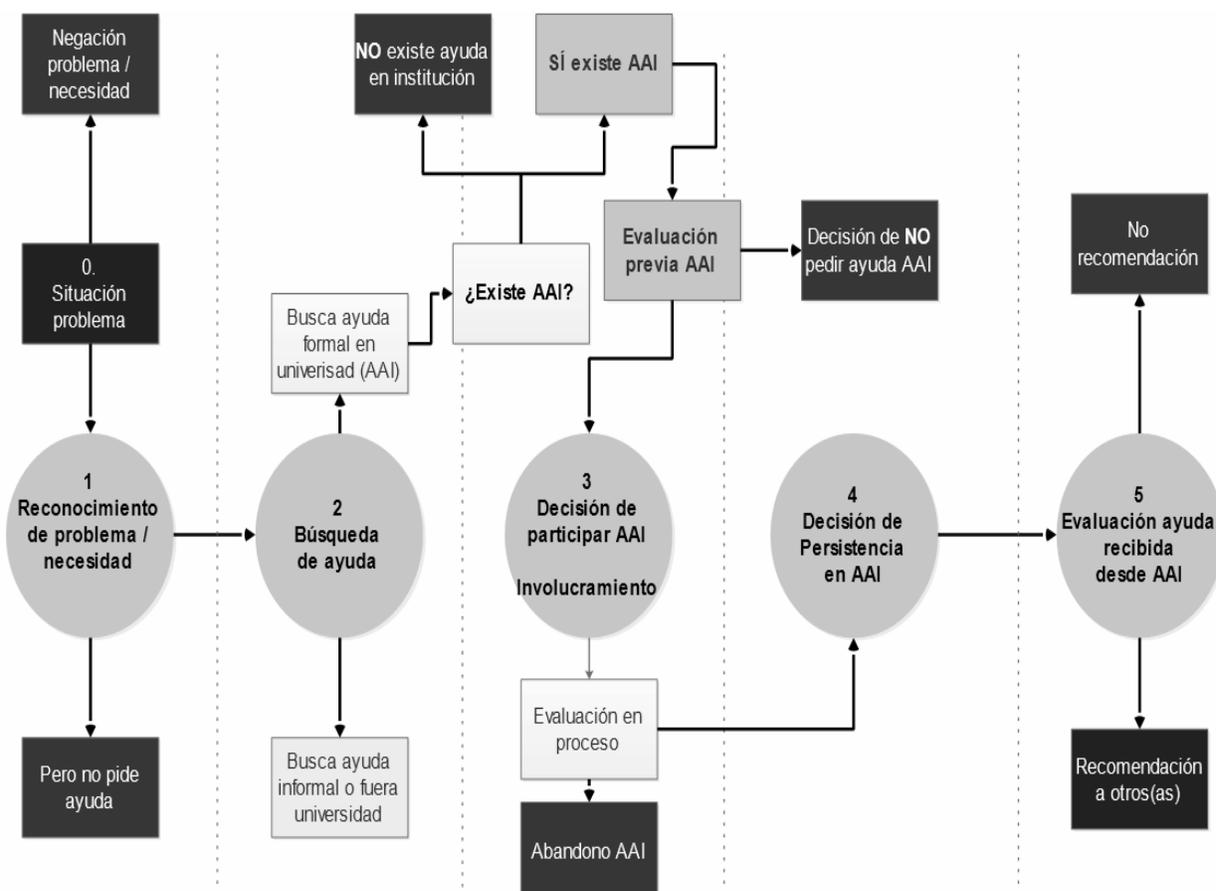
estudiantes, pues favorece el aprendizaje y la comprensión, disminuye la necesidad posterior de petición de asistencia y reduce la dependencia (v.g. Karabenick & Berger, 2013; Puustinen, 2013). Buscar ayuda académica es hoy sinónimo de proactividad, una habilidad esencial para aprender y sobreponerse a las dificultades (Fatoux, et al., 2018; White, 2011).

Existe consenso en la literatura actual para concebir la búsqueda de ayuda más como un proceso que como una acción aislada. En tanto proceso, sería posible distinguir etapas en la búsqueda de ayuda académica: la secuencia inicia con (1) la identificación de un problema, seguida de (2) la indagación de opciones institucionales (y externas) dónde pedir ayuda, (3) la decisión de pedir asistencia institucional (o decidir no hacerlo), la acción de pedir ayuda (o la omisión de este acto), (4) el desarrollo (o no) de las acciones prescritas por quien ofrece ayuda y (5) la evaluación del proceso por parte del estudiante (Volet & Karabenick, 2006).

Para el caso de este artículo, el foco de análisis y las preguntas de la indagación están puestas en el reconocimiento de los obstáculos que limitan la posibilidad de que un estudiante pase de la etapa 1 (reconocer que se tiene un problema en el plano académico) a la ejecución de acciones de la etapa 2 (la búsqueda de ayuda académica formal en la institución) y al acto concreto de pedir ayuda (etapa 3).

Figura 1

Proceso de Búsqueda de Apoyo Académico



En la acción de buscar ayuda influyen procesos metacognitivos individuales e influencias sociales (White, 2011). Variables socioculturales que afectan la motivación y el aprendizaje -como los

valores o normas- influyen en la facilitación, moderación u obstaculización de la búsqueda de ayuda, variando entre culturas o subculturas el modo en que las normas culturales operan (Volet & Karabenick, 2006).

Por ejemplo, en contextos orientales -como Japón- donde priman valores de empatía, colaboración y cooperación, se han identificado barreras a la búsqueda de ayuda académica en las creencias acerca del aprendizaje y la enseñanza -más orientadas a la transmisión que a la interacción- y en las expectativas de experimentar vergüenza (Schwalb & Sukemune, 1998). En occidente, por otra parte, la evidencia indica que sería más probable buscar ayuda académica en donde la cooperación social es promovida, en contraste a contextos donde prima la valoración del logro individual independiente (Volet & Karabenick, 2006).

Las variables socioculturales con influencia en la acción individual pueden ser comprendidas como *dinámicas sociogenéticas*, las cuales, bajo la forma de creencias, mitos, narrativas o representaciones sociales, son mediadas y experimentadas en el marco de *dinámicas microgenéticas*, a través de vínculos, diálogos y contactos recurrentes en los contextos y actividades cotidianos para el aprendizaje (Zittoun, 2019).

Tipos de Búsqueda de Ayuda según las Motivaciones del Aprendiz

Independientemente de dónde se realice la petición de ayuda académica, sea que esta conducta se haga manifiesta en el aula o bien en instancias institucionales fuera de clases, esta puede ser clasificada en función del objetivo que persiga quien pide ayuda: la búsqueda de ayuda académica puede ser clasificada así en dos amplias categorías: como *búsqueda de ayuda instrumental*, o bien como *búsqueda de ayuda ejecutiva* (Karabenick y Berger, 2013; Nelson-Le Gall, 1981, 1985; White & Bembenuy, 2013).

La búsqueda de ayuda *instrumental* (también descrita como *autónoma o adaptativa*), es aquella donde el aprendiz solicita claves, pistas o apoyos específicos con los cuales resolver de manera independiente un problema concreto (Sideridis & Stamovlasis, 2015), contando así con lo necesario para resolver autónomamente una dificultad y alcanzar los propios objetivos de aprendizaje (Karabenick & Knapp, 1991; Karabenick & Newman, 2010; Nelson-Le Gall, 1981).

Esta búsqueda de ayuda representa una estrategia adaptativa relevante y una forma específica de aprendizaje autorregulado. Supone pedir ayuda no solo para obtener una respuesta correcta, sino para aprender lo necesario para proseguir de forma independiente (Newman, 2002). Desde esta modalidad, la secuencia de búsqueda implica que quien requiere de ayuda identifica que tiene una necesidad (por ejemplo, en torno a la gestión del tiempo académico), decide buscar apoyo, recibe ayuda desde fuentes expertas e integra la asistencia recibida en su vida estudiantil (Volet & Karabenick, 2006).

Por otra parte, la búsqueda de ayuda de tipo *ejecutiva, sustitutiva* o también llamada *desadaptativa* corresponde a aquellas conductas de solicitud de asistencia en donde la intención de quien demanda apoyo sería resolver rápidamente una dificultad, contando con otra persona que ejecute por él o ella las acciones necesarias para su resolución. En este caso, la secuencia de acciones ejecutada no implica necesariamente un aprendizaje por parte de quien demanda la ayuda. Se incluyen en este tipo de búsqueda las ocasiones donde se solicita ayuda sin que exista una real necesidad de contar con asistencia (Nelson Le-Gall, 1981) como, por ejemplo, solicitar ayuda para obtener cierta calificación en una evaluación.

Apoyos Académicos Institucionales en Educación Superior

Distintas universidades han creado sistemas de AAI orientados a ofrecer soporte a sus estudiantes y favorecer su persistencia (Parnes et al., 2020). En Estados Unidos, los primeros antecedentes de estos se encuentran en 1860 (Iowa) y 1874 (Harvard), con una amplia masificación

de estos luego de la Segunda Guerra Mundial, aspirando acoger a los veteranos de guerra (Collins & Sims, 2006). La ampliación a nivel global del acceso a la educación superior de los últimos 30 años ha justificado su incorporación general (UNESCO, 2018), presentando una tendencia hacia una actitud de protección y preocupación por el bienestar de los estudiantes por parte de las instituciones (Furedi, 2008). En Chile, las 46 universidades nacionales acreditadas cuentan actualmente con programas formales de apoyo a los estudiantes (Ordenes et al., 2018; Venegas & Gairín, 2020).

Las principales metas de los servicios de apoyo académico son, típicamente, motivar, informar y promover autorregulación en los estudiantes, generar una red de soporte, favorecer el aprendizaje colaborativo y reducir la ansiedad (Collins & Sims, 2006). Estos soportes operan en paralelo a la formación regular, típicamente fuera del aula, gestionados de manera institucional. Las tutorías de pares, espacios de consejería, ayudantías específicas, centros de consulta o cursos de nivelación; entre otras modalidades, son ejemplos de AAI (Parnes et al., 2020).

Algunos AAI se focalizan en grupos específicos de estudiantes, considerando su modalidad de admisión (regular versus admisión especial), o por condiciones específicas, como su origen social, territorial, étnico o situación de discapacidad, por ejemplo. Referentes chilenos de AAI focalizados son el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior [PACE] (MINEDUC, 2020; UAH, 2020) y la Beca de Nivelación Académica (MINEDUC, 2018).

Otra modalidad de AAI son los soportes de acceso abierto y de carácter principalmente voluntario, como por ejemplo el programa CARA (Centro de Apoyo al Rendimiento Académico y Exploración Vocacional) de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Susperreguy, Flores, Micin & Zuzulich, 2007). A nivel internacional, ejemplos similares son el dispositivo de ayuda “Pack en Bloque” de la Université Catholique de Louvain, en Bélgica, los apoyos del Centre d'aide aux étudiants de la Université o el Counselling Service de la University of Cambridge (2020).

Se ha observado que cuando el acceso a los servicios de apoyo es voluntario, el acto de pedir ayuda académica demanda mayores capacidades de autorregulación y gestión del aprendizaje por parte del estudiantado (Gonida et al., 2019; Karabenick & Gonida, 2018; Roland et al., 2015). En este sentido, existe evidencia de que, aun necesitando ayuda, los estudiantes universitarios pueden activamente evitar tal conducta (Deasy, et al., 2016).

Investigaciones complementarias demuestran que, en general, existe una buena impresión de los apoyos desde el estudiantado. Resultados recientes de nuestro equipo muestran que, si bien hay una asociación significativa entre el valor percibido de los AAI y la participación efectiva en ellos, el tamaño del efecto es más bien pequeño ($d=0.3$). Por otra parte, los datos disponibles, sugieren que la profesionalización de la ayuda, no necesariamente está vinculada a una mayor valoración del apoyo. Por ejemplo, en aquellos dispositivos donde los apoyos son brindados por pares, el impacto de la vergüenza como obstáculo a la decisión de participar se vería reducido (cf., Valenzuela et al., en prensa).

Considerando lo anterior, nos resultó relevante proponernos como objetivo de investigación el conocer la perspectiva de los propios estudiantes respecto a los AAI, con un énfasis en la identificación de las barreras institucionales y personales identificadas por ellos para el acceso y uso de estos soportes. Conocer esta información resulta necesario para las instituciones que, buscando favorecer la persistencia y continuidad académica de sus estudiantes, diseñan oportunidades y recursos de apoyo al rendimiento estudiantil, constatando dificultades para ligar los recursos elaborados con aquellos estudiantes que, en mayor medida, se verían favorecidos por su uso.

Por otra parte, valorando que el desarrollo y bienestar de cada persona se construye en relaciones de interdependencia, en vínculos con otras personas y con elementos históricos, políticos y discursivos que exceden y dan forma a las actividades institucionales (Bronfenbrenner, 2005;

UNICEF Innocenti, 2020; Zittoun, 2019), buscamos también identificar barreras al acceso a los AAI en la *dimensión cultural*, que complementa el ámbito *institucional e individual*.

Método

En función del objetivo de nuestra investigación, optamos por desarrollar un estudio de diseño cualitativo (Creswell, 2007; Flick, 2004), considerando el carácter exploratorio de la indagación, la escasa evidencia al respecto en latinoamérica y el interés por acceder a percepciones, representaciones y experiencias de estudiantes universitarios sobre los AAI.

Así, a partir de un grupo focal y 25 entrevistas individuales a estudiantes de instituciones universitarias diversas y trayectorias académicas heterogéneas, localizados en distintas regiones del país, buscamos identificar obstáculos percibidos en la búsqueda de ayuda académica institucionalizada.

Procedimientos y Participantes

Los participantes del estudio fueron contactados por integrantes del equipo a través de teléfonos o correos electrónicos a partir de una relación previa con algunos de ellos o bien, a través de informantes claves (otros estudiantes), es decir, usando la estrategia de “bola de nieve”. Invitamos a participar a estudiantes con diverso capital académico. La búsqueda y contactos de estudiantes se detuvo cuando se obtuvo la saturación de la información (Strauss & Corbin, 1997).

Luego de las entrevistas, se realizó un grupo focal, con el objetivo de profundizar en la información levantada desde las entrevistas con estudiantes provenientes de distintas instituciones y carreras. En la instancia se logró contrastar diversos puntos de vista estudiantiles sobre las conductas de búsqueda de ayuda, el rol de los propios estudiantes en el proceso y la gestión de los AAI por parte de las instituciones. Además, al cierre del grupo focal, se solicitó a los estudiantes redactar recomendaciones para mejorar estos servicios.

En el estudio participaron 33 jóvenes universitarios de ambos sexos (25 fueron entrevistados individualmente y 8 participaron de un grupo focal), de instituciones estatales y privadas (8 instituciones), de distintas carreras universitarias, con trayectorias académicas diferentes, estudiando en cuatro regiones del país (Metropolitana, Magallanes, Valparaíso y la Araucanía), aportando diversidad territorial al levantamiento de información.

Participaron estudiantes de universidades estatales (21,2%), privadas tradicionales (72,7 %) y privadas (6,1 %). Un 54,5% de los participantes corresponde a estudiantes de regiones y un 45,5% a estudiantes de la capital chilena. La edad promedio de los participantes fue de 24 años (sd= 3,5).

Además, consideramos importante invitar al estudio a estudiantes con distintas trayectorias o capital académico, incluyendo estudiantes con alto capital académico -operacionalizado en función de su alto puntaje en la Prueba Nacional de Selección Universitaria, [PSU]- (21 %), alumnos que ingresaron a la universidad por vía alternativa a la PSU, tales como ingreso inclusivo¹ (5,3 %) y estudiantes que alguna vez habían caído en *causal de eliminación* (23,7 %) por bajo rendimiento académico.

Otras características identificadas que dieron heterogeneidad a los participantes del estudio fueron, por ejemplo, ser estudiante en una región diferente a la propia (23,7 %), tener experiencia

¹ Refiere a vías de ingreso que se establecen desde el Ministerio de Educación o las Instituciones de educación superior en base a criterios de inclusión tales como egresar de la educación media o secundaria dentro del 15% mejor de su establecimiento educacional y obtener un alto puntaje ranking (otorgado según calificaciones de educación media), notas de enseñanza media, etc.

previa en la educación superior (47,6 %) y haber cursado asignaturas críticas; esto es, aquellas que se caracterizan por su alta tasa de reprobación (26,3%). Igualmente, se tuvo en consideración para la configuración de la muestra la institución de educación secundaria de donde egresaron, siendo el 9,5% egresados de colegios privados, 38,1% de municipales y 52,4% de establecimientos particulares subvencionados.

Esta heterogeneidad permitió abarcar distintas realidades, aspirando identificar una mayor variedad de obstáculos para acceder a los AAI.

Consideraciones Éticas

La recolección de datos se realizó conforme a los estándares éticos correspondientes para este tipo de estudio, los cuales incluyeron la aprobación del comité ético científico de la institución patrocinante, consentimientos informados y la anonimización de los participantes para resguardar la confidencialidad prometida.

Estrategias de Análisis

Las entrevistas fueron transcritas, para posteriormente dar paso al análisis, que realizamos en base al uso de algunos procedimientos de la Teoría fundamentada (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1997), en específico la estrategia de la codificación abierta, donde identificamos categorías emergentes del discurso de los estudiantes, debido al carácter exploratorio del estudio. El proceso de codificación fue asistido por el *software* Nvivo 12 plus.

El análisis del corpus fue realizado de manera independiente por los miembros del equipo, lo que permitió posteriormente la triangulación y refinamiento de la codificación abierta realizada. Una vez codificadas las primeras entrevistas, llevamos a cabo un proceso de revisión de la codificación que permitió fusionar categorías, modificarlas, agruparlas y eliminar otras. Este proceso se repitió cuando fueron codificadas todas las entrevistas.

Al finalizar la codificación, considerando la perspectiva de los estudiantes, conformamos tres categorías generales para agrupar las barreras descritas por los participantes de la investigación para la búsqueda de ayuda académica: (1) obstáculos de nivel individual, (2) institucionales y (3) culturales.

El primer nivel de obstáculos se vincula con características que los propios estudiantes describen en sí mismos o en sus pares, que operarían como barreras que limitarían la búsqueda y petición de ayuda académica.

El segundo nivel refiere a barreras localizadas en la gestión institucional de los apoyos académicos (como programación, calidad percibida, acceso, etc.) o bien en sus agentes (docentes y profesionales).

El tercer nivel dice relación con elementos que comparten algunos de los atributos que Jahoda (1992) asocia al concepto de *cultura*, incluyendo conductas, mandatos sociales, conocimientos, significados, símbolos y sistemas afectivos que se transmiten, con modificaciones, a través de las generaciones. Este tipo de elementos posee el potencial de estructurar las experiencias de vida de las personas en contextos concretos de actividad e interacción (Zittoun & Gillespie, 2015), como es el caso de las universidades.

Los obstáculos identificados a *nivel cultural* se asemejan a lo que Zittoun (2019) denomina *dinámicas sociogenéticas*, elementos culturales plasmados en representaciones sociales y creencias circulantes que poseen impacto en las actividades sociales de las personas, tanto en las interacciones formales a nivel de las instituciones como en la vida cotidiana, incluyendo el desarrollo de la propia identidad.

Un ejemplo de *dinámica sociogenética* se encuentra en las abstracciones o generalizaciones de la experiencia social que se transmiten de generación en generación a cada persona a través de refranes, discursos y otros artefactos culturales (Jahoda, 1992), pudiendo constituirse en recursos simbólicos

para hacer frente a la incertidumbre, mandatos sociales con el potencial de orientar modos de acción o bien constituirse en restricciones al pensar, como los temas tabú. Un tipo de abstracción en este sentido son las *filosofías de vida personales* (Valsiner, 2007; Zittoun & Gillespie, 2015), principios guía con capacidad de orientar la acción personal a través de distintas experiencias, en especial frente a la incertidumbre.

Resultados

Obstáculos a Nivel Cultural

Para el caso del presente estudio, entre los obstáculos descritos en el nivel cultural destaca la presencia de mandatos sociales, metas de conducta o estándares de acción en relación al *deber ser* de los estudiantes universitarios. Estos mandatos -descritos por los estudiantes- tendían a dar una alta valoración a la resistencia individual, al ser autosuficientes, dejando poco espacio a pedir ayuda y mostrar debilidad en el ámbito universitario:

[en el colegio] tenía esta idea de que tenía que saber pasar los ramos y sacarme buenas notas por mí mismo, porque después nadie me iba a ayudar, en realidad. O sea, de hecho, el discurso que hay en enseñanza media es que la universidad va a ser mucho peor y que, por lo tanto, tienes que esforzarte el triple o cuatro veces más que en el colegio. (Estudiante de 4to año, Universidad estatal)

Este tipo de mandatos escolares persistirían en el mundo universitario. Muestra de aquello es que los estudiantes asumen como legítimo pensar que, si alguien tiene dificultades, en vez de pedir ayuda ha de esforzarse más, o bien retirarse de la carrera:

Una cosa naturalizada aquí es que, si a uno le está costando mucho, le está yendo muy mal, que se las arregle. Es como normal. Si ves que alguien está viviendo dificultades (...) o tiene que esforzarse más, y si no se esfuerza más y no mejora no va a poder seguir, o que no sea lo suyo no más y que se vaya de la carrera. (Estudiante de 3er año, hombre, Universidad estatal)

En el contexto de la frase referida, la petición de ayuda no emergería como una opción viable para resolver dificultades, ya que esta misma sería un indicador de cuánto uno sirve o no para una carrera. Así, la búsqueda de ayuda podría representar un último recurso en lo que, a juicio del entrevistado, sería un discurso compartido y naturalizado por el estudiantado.

La petición de ayuda vista como sinónimo de debilidad o de fracaso, ha sido internalizada en los discursos de estos estudiantes de educación superior. Esta internalización del discurso social dificulta que los estudiantes sean capaces de reconocer un problema o bien, de gestionar de manera óptima los recursos que tienen a mano para generar soluciones.

a mí no me gusta que me vean débil tampoco, como incapaz de lograr algo.
(Estudiante, 4to año, hombre, Universidad privada del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas)

Otro aspecto identificado del nivel cultural incluye representaciones sobre posibles efectos emocionales asociados a la petición de ayuda, en específico a la idea de cómo esta conducta influiría en la mirada de los “otros” sobre quien pide ayuda. Así, por ejemplo, una estudiante señala que pedir ayuda causaría humillación:

Igual es como medio extraño [pedir ayuda], es como el último recurso, cuando ya estás pa' la cagá (muy mal): “ayúdame”. Igual es como medio humillante de repente
(Estudiante de 3er año, mujer, Universidad estatal)

Obstáculos a Nivel Institucional

Las barreras para la petición de ayuda también fueron identificadas por los estudiantes en aspectos administrativos y operacionales de las instituciones, sobre los cuales podrían tomar conocimiento solo iniciando el proceso de pedir ayuda o por boca de otros que habrían afrontado tales obstáculos.

En este sentido, estudiantes de distintos contextos describieron desorganización respecto al funcionamiento de los AAI, considerando los horarios en los que se imparten, el solapamiento con actividades curriculares y la distancia que deben recorrer para llegar ellos (a otros campus, por ejemplo), lo que les impide asistir. Además de lo anterior, algunas veces estos apoyos requieren que los estudiantes inviertan tiempo y esfuerzo en asistir a ellos, lo que aporta mayor carga académica en el desarrollo de su formación. Esto es percibido por los estudiantes como un alto costo de oportunidad, por lo cual los usuarios de los AAI desisten en participar (Valenzuela et al., en prensa).

Otro de los obstáculos institucionales mencionados, apunta a que los cursos ofertados (talleres, clases, ayudantías) *no responderían a las necesidades de los estudiantes*, sino que estarían dirigidos a estudiantes que buscan reforzar ciertas áreas [ej. matemáticas o lenguaje], sin ser funcionales para las necesidades de todos los estudiantes.

Otro obstáculo sería el desconocimiento por parte del personal universitario (docentes, profesionales) de los sistemas de apoyos disponibles. A esto se suma una falta de vinculación entre estudiantes y aquellos actores considerados como primeros mediadores; docentes, ayudantes u otros profesionales.

Al enfrentar dificultades, los estudiantes recurren a ciertos actores que puedan guiarlos en su búsqueda de apoyo académico, generalmente, porque tienen *algún tipo de vínculo* con aquella persona o consideran pertinente acudir a ella. Entonces, si existe desconocimiento o desinformación en estos primeros mediadores, no podrán derivar a los estudiantes hacia la ayuda que necesitan, ni responder oportunamente a sus requerimientos. En ese proceso, puede que los estudiantes desistan en la búsqueda por recibir apoyos académicos o que busquen esos apoyos fuera de la institución.

Finalmente, un último obstáculo institucional mencionado por los participantes del estudio fue la falta de recursos de soporte en salud mental y apoyo psicosocial. Principalmente, los estudiantes indican la falta de horas de atención psicológica en las instituciones. Este tipo de apoyos, si bien no son soportes académicos en sí, otorgan herramientas para que los estudiantes se desenvuelvan de mejor manera (INEE, 2018). Los participantes del estudio indicaron que este tipo de apoyos sería esencial para sobrellevar inconvenientes en su formación.

Obstáculos a Nivel Individual

Esta última dimensión contiene barreras que, desde la perspectiva de los participantes del estudio, tendrían relación con el plano personal, con las trayectorias académicas, motivaciones y conocimiento de las instituciones sostenidas por cada estudiante.

El desconocimiento sobre la existencia de los AAI, o bien de las modalidades de acceso a ellos es referido como un obstáculo al uso de estos apoyos. Esta desinformación operaría a pesar de la existencia de mecanismos de información en las instituciones, como el envío de e-mails institucionales o semanas de inducción para los estudiantes de primer año, entre otros.

Yo creo que me falta conocer, lo que más conozco son las ayudas más de la parte psicológica y médica y lo que uno puede ver en la biblioteca. Quizás hay otras partes, pero yo no me las sé.
(Estudiante de 2do año, Universidad privada del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas)

También fue posible observar el peso de las experiencias académicas previas en la petición de ayuda. Cuando las experiencias académicas previas de los estudiantes han sido exitosas, y no han tenido la necesidad de pedir ayuda (no se han percibido previamente en la necesidad de contar con asistencia), surgirían dificultades para reconocer un problema, saber a quién recurrir y dónde encontrar esa ayuda (siendo estos aspectos propios de la primera etapa del proceso de búsqueda de ayuda, descrito en la Figura 1 de este documento).

Mirando los Obstáculos a través de las Propuestas de los Estudiantes

Una forma alternativa de explorar las barreras y obstáculos a la búsqueda de ayuda académica es considerar las sugerencias que los estudiantes plantean como deseables para que las instituciones apoyen su proceso formativo. En el grupo focal desarrollado se les pidió a los participantes que escribieran y compartieran sugerencias que, a su juicio, mejorarían los servicios de apoyo académico de sus instituciones.

Las recomendaciones ofrecidas se concentraron en las barreras de carácter institucional. En cambio, no existieron menciones a mejoras respecto a los obstáculos aquí categorizados como de nivel cultural o individual.

A nivel institucional, se sugiere que exista mayor accesibilidad y difusión de los AAI. Frente a este punto, los participantes sugieren mejorar las instancias y canales de comunicación entre estudiantes y Dirección (de carrera o facultad). Ello permitiría, por una parte, a la institución estar al tanto de las necesidades del estudiantado; y por otra, a los estudiantes, la posibilidad de conocer *modalidades de apoyo* desarrolladas y las *formas concretas de acceso* para poder aprovechar estas instancias.

Respecto de la accesibilidad, los informantes de esta investigación destacaron la necesidad de una implementación accesible y que considere factores como la distancia entre facultades o campus de los estudiantes y del lugar en donde se implementan los AAI, pues no siempre se realizan en el mismo lugar. Asimismo, sugieren que se consideren factores como el tiempo de traslado de los estudiantes, el horario en que se realizan, evitando así el solapamiento de los apoyos con otras actividades curriculares.

Junto con lo anterior, se sugiere *personalizar* los AAI para las necesidades específicas de cada estudiante, enfocadas en la carrera que estudian o áreas de conocimiento, año que cursan y dificultades particulares que se les presentan, dejando atrás cursos de habilidades generales (como lenguaje o matemáticas) dirigidos a todo el plantel.

Así, los estudiantes proponen “horarios flexibles” para facilitar el acceso universal a estos apoyos y personalización de los servicios de ayuda académica para responder a cada una de las necesidades de los individuos. Esto permitiría a los estudiantes complementar sus tiempos de estudios con la asistencia a alguno de los servicios de apoyo académico institucionales y, eventualmente, fomentaría el interés de los estudiantes por acceder a ellos.

Respecto a las modalidades de apoyo, los estudiantes proponen una serie de mejoras que podrían contribuir a la participación. En primer lugar, se sugiere perfeccionar las instancias de nivelación académica implementadas al inicio de la formación. Los participantes apuntan a la calidad de los apoyos, sugiriendo una mayor capacitación de los denominados *tutores pares*, además de una constante supervisión y/o evaluación de estas modalidades.

En relación al proceso de petición de ayuda, se sugiere ofrecer seguimiento tras la asistencia a algún servicio, trazando la trayectoria seguida por el estudiante en cada caso. Esto implicaría la sistematización de información de cada persona que ha asistido a algún mecanismo de apoyo institucional, lo que permitiría evaluar el funcionamiento de éste y alertar frente a un nuevo requerimiento de apoyo.

En esa misma línea, los estudiantes consideran que la retroalimentación respecto a la calidad y pertinencia de los apoyos ofrecidos es primordial a la hora de mejorar la docencia y las

características de los dispositivos de ayuda. Ello permitiría que las instancias de ayuda académica fueran más útiles -según sus requerimientos- y tuvieran más sentido para los objetivos propuestos dentro de su formación.

Las propuestas de los participantes del grupo focal, pese a su heterogeneidad, dan cuenta de que las barreras y obstáculos que se presentan a la hora de buscar y pedir ayuda son fácilmente identificables por los estudiantes y son compartidas en los planteles de educación superior participantes del estudio.

Discusión y Conclusiones

Acceder a la Educación Superior implica un proceso importante de adaptación a un contexto nuevo, la adquisición de conocimientos, así como también nuevas prácticas, discursos y vínculos (Chang et al., 2020; De Clercq et al., 2015; Gallardo, et al., 2019). En términos académicos, esta experiencia es apoyada y orientada por una serie de servicios que las instituciones han dispuesto para el uso de sus estudiantes, tanto de carácter obligatorio como voluntario. Estos servicios brindan a los estudiantes posibilidades de apoyo para las dificultades que puedan presentar en su trayectoria educativa, no obstante, el acto de búsqueda de ayuda requiere autonomía y autorregulación por parte de cada estudiante (Collins & Sims, 2006).

En este contexto, la experiencia educativa en Educación Superior y la búsqueda de ayuda no está exenta de dificultades. Esta investigación da cuenta de obstáculos reconocidos por estudiantes universitarios para hacer uso de los AAI en tres amplios niveles o dimensiones: (a) cultural, (b) institucional e (c) individual.

Destacan los mandatos sociales que, desde el mundo escolar, concebirían la petición de ayuda como un acto negativo, restricción cultural que impacta amenazando la autoestima o el autoconcepto del estudiante, expresándose en la anticipación del sentimiento de vergüenza o humillación que podría derivar del pedir apoyo, actuando así como una barrera concreta a la petición de ayuda. Esto es consistente con investigaciones anteriores que muestran el rol de la vergüenza como una limitante importante en la petición de ayuda (Apto et al., 2017; Hartman, 2019; Sánchez-Rosas et al., 2016).

A ello se suma la noción de ser un “buen estudiante”, que sería aquel que obtiene buenos resultados académicos sin recurrir a ayuda o apoyo de otras personas, es decir, quien no tiene dificultades durante su proceso de formación, o que es capaz de resolverlas por sí solo. De este modo, se contraponen la búsqueda y petición de apoyo académico con discursos que estigmatizan esta acción. Tal como Volet & Karabenick (2006) han identificado previamente en el marco europeo y norteamericano, los hallazgos de este estudio en el contexto chileno dan cuenta de la primacía de la valoración del rendimiento individual autovalente como ideal, denostando por tanto la dependencia que podría inferirse de la solicitud de ayuda.

Por otra parte, se identifican una serie de dificultades operativas para acceder a estos apoyos, que parten por el desconocimiento de su existencia, burocracias de acceso y dificultades logísticas para su uso. Lo anterior es consistente con resultados cuantitativos obtenidos por nuestro equipo a través de modelamiento de ecuaciones estructurales, que muestran la importancia de considerar estos factores dentro de las variables que predicen la disposición a pedir ayuda académica a nivel institucional (Valenzuela et al., en prensa), constituyendo un claro desafío para que las instituciones logren llegar al estudiante con información clara y oportuna, favoreciendo su acceso a estos dispositivos. Ello no solo favorece una mejor experiencia en el contexto educativo, sino que además fortalece la persistencia académica y limita el rezago académico.

En este sentido, un hallazgo interesante es que, junto con sugerir mejorar los canales de difusión de los servicios de AAI, los estudiantes ponen de manifiesto la necesidad de que esa información llegue también a los agentes que actúan como primeros mediadores de esta búsqueda (jefe de carrera, docentes, ayudantes y/o tutores pares). Relevar el papel de estos actores y asegurar que ellos manejan información pertinente puede contribuir a una oportuna derivación a los distintos dispositivos de ayuda ofertados.

Los obstáculos identificados a nivel institucional dicen relación con la organización de horarios y recursos (económicos y humanos) que en la mayoría de los casos dependería de medidas administrativas, pero trasuntan una percepción de que los apoyos ofertados no son suficientes. Esta percepción de obstáculos a nivel *institucional* reactiva la discusión, por una parte, sobre el grado de responsabilidad que los propios estudiantes tienen en asumir parte de los costos que implica beneficiarse de estos apoyos y, por otra, sobre la forma en que las instituciones abordan el apoyo académico, muchas veces como apoyos *ejecutivos*, que no alcanzan a cubrir la variedad de apoyos requeridos por los estudiantes (Valenzuela et al., 2021).

Además, esto desafía a las instituciones a repensar las transformaciones que ha vivido la educación superior en relación a sus estudiantes, sumida en una lógica cada vez más clientelar que busca responder a las necesidades de cada individuo. Si bien las distintas medidas de orientación y apoyo a los estudiantes pretenden mejorar la experiencia en educación superior, tal como lo constata Furedi (2018), la evidencia internacional señala que existe una tendencia hacia una actitud más bien paternalista y asistencialista hacia los estudiantes, que no fomentaría la responsabilidad y autonomía estudiantil. Esta actitud no es inocua, ya que puede dificultar el desarrollo de habilidades de autorregulación y promover la búsqueda de ayuda más bien *ejecutiva* que *adaptativa*. Sobre esto valdría la pena realizar futuras indagaciones.

Lo anterior, además, coincide sustancialmente con las sugerencias realizadas por los participantes y dan cuenta de una serie de demandas hacia las instituciones adaptadas a la realidad de cada estudiante. Los estudiantes solicitan “servicios personalizados”, que tomen en cuenta sus características y contextos personales. No obstante, a nivel institucional esto podría resultar problemático en términos logísticos, considerando la cantidad de estudiantes matriculados (que podrían asistir a estos apoyos), los diferentes horarios de cada uno, las demandas personalizadas por cierto tipo de ayuda y los recursos -materiales y humanos- de la propia institución para la implementación de éstos. Esto evidentemente pone en jaque a los planteles, pues con los recursos disponibles no siempre pueden dar respuesta a estos requerimientos. Queda abierta también para futuras investigaciones la reflexión acerca de cómo conjugar estas exigencias, que en ocasiones pueden ser muchas y muy variadas (Valenzuela et al., 2021), con la aspiración a la equidad en la Educación Superior Latinoamericana (UNESCO/IESALC, 2018).

Junto con lo anterior, es importante resaltar que un desafío apremiante-que está a la base de otras dificultades para buscar AAI- son los discursos culturales que estructuran e influyen en la experiencia educativa, que tienen correlato con algunas dificultades a nivel individual. La asociación discursiva entre petición de ayuda y vergüenza es un importante inhibidor de la decisión de pedir apoyo académico (Apto et al., 2017; Hartman, 2019). Ante esto, cabe señalar que si bien la vergüenza se reconoce como un obstáculo de tipo individual, no existiría relación aparente con la adecuada capacidad de autoevaluación y autocritica de los estudiantes respecto a sus debilidades académicas. En ese sentido, datos recientes de nuestro equipo muestran que de los estudiantes que tienen conciencia de haber tenido algún tipo de dificultad académica (un 90,9%) reconoce un eventual apoyo externo (cf. Valenzuela, et al. en prensa).

Ahora bien, si se tiene en cuenta que algunos de los discursos que asocian *pedir ayuda* con *debilidad* o falta de capacidades se arrastran -desde la perspectiva de los propios estudiantes- desde etapas anteriores a su vida universitaria (como la experiencia escolar y secundaria), es posible pensar

que generar cambios en este aspecto implique no sólo la transformación del ecosistema universitario, sino también ampliar la articulación y diálogos entre el mundo de la educación superior y las prácticas escolares y secundarias, potenciando una lectura común de la búsqueda de ayuda académica como una acción positiva y estratégica, especialmente si se trata de una búsqueda de ayuda orientada por una motivación *adaptativa* (Karabenick & Gonida, 2018).

Aun siendo compleja, esta transformación en términos culturales es un desafío ineludible, necesario para construir condiciones propicias para que los y las estudiantes desarrollen trayectorias educativas que les permitan alcanzar las competencias profesionales propias de sus ámbitos de formación. Del mismo modo, sería interesante realizar nuevos estudios orientados a conocer experiencias de búsqueda de ayuda académica en el plano escolar y rastrear la influencia de tales vivencias previas en las acciones desplegadas en el mundo universitario, así como también progresar en el análisis de las vivencias estudiantiles en relación a las siguientes etapas del proceso de búsqueda de ayuda académica en el contexto nacional y latinoamericano.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID – Chile, a través del Proyecto Fondecyt Regular 1181159.

Los autores agradecen especialmente el aporte de la Dra. Mariane Frenay de la Université Catholique de Louvain, a la discusión en torno al proceso de búsqueda de ayuda.

Referencias

- Ames, R., & Lau, S. (1982). An attributional analysis of student help-seeking in academic settings. *Journal of Educational Psychology*, 74(3), 414–423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.3.414>
- Apto, M. S., Pesqueira, N. G., Vilca, B., & Sánchez-Rosas, J. (2017). Efecto y contribución explicativa del apoyo e inhibición, interacción-ilustración, vergüenza, disfrute y amenazas a la evitación de la búsqueda de ayuda académica. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 247-263. <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18670>
- Bornschlegl, M., Meldrum, K., & Caltabiano, N. J. (2020). Variables related to academic help-seeking behaviour in higher education – Findings from a multidisciplinary perspective. *Review of Education*, 8(2), 486-522. <https://doi.org/10.1002/rev3.3196>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Brown, D., Barry, J. A., & Todd, B. K. (2020). Barriers to academic help-seeking: The relationship with gender-typed attitudes. *Journal of Further and Higher Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1774049>
- Calarco, J. M. (2011). I need help! Social class and children's help-seeking in elementary school. *American Sociological Review*, 76(6), 862-882. <https://doi.org/10.1177/0003122411427177>
- Chang, J., Wang, S.-w., Mancini, C., McGrath-Mahrer, B., & Orama de Jesus, S. (2020). The complexity of cultural mismatch in higher education: Norms affecting first-generation college students' coping and help-seeking behaviors. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 26(3), 280-294. <https://doi.org/10.1037/cdp0000311>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Chiroleu, A. R. (2017). *¿Educación superior para todos?: Los vaivenes de la ampliación de oportunidades en tres décadas de democracia política en Argentina, Brasil y Chile*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/78434>

- Chowdhury, S., & Halder, S. (2019). Motivational facilitators and barriers of adaptive academic help-seeking: A systematic review. *Indian Journal of Health and Well-being*, 10(10-12), 324-333. <http://www.i-scholar.in/index.php/ijhw/article/view/202867>
- Collins, W., & Sims, B. (2006). Help seeking in higher education academic support services. En S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic setting: Goals, groups, and contexts* (pp. 203-223). Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches* (2nd ed). Sage.
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2015). *Student's adjustment process in the first year at university: a qualitative and longitudinal approach*. EARLI 2015. Retrieved from <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:165022>
- Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D., & Mannix-McNamara, P. (2016). Psychological distress and help seeking amongst higher education students: Findings from a mixed method study of undergraduate nursing/midwifery and teacher education students in Ireland. *Irish Educational Studies*, 35(2), 175-194. <https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1146157>
- Dubet, F. (2005, julio-diciembre). Los estudiantes. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1. <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Fatoux, C., Mottet, M., & Rouissi, S. (2018). *État des connaissances sur la demande d'aide: Quel apport pour la formation universitaire en ligne?* <https://doi.org/10.18162/fp.2018.373>
- Finney, S. J., Barry, C. L., Horst, S. J., & Johnston, M. M. (2018). Exploring profiles of academic help seeking: A mixture modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 61, 158-171. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.011>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Frenay, M., Noël, B. & Wertz, V. (2016). *Recherche d'aide et dispositifs d'accompagnement: Pourquoi les étudiants qui en ont le plus besoin y recourent souvent le moins?* Rapport final. Belgique: Fonds de la Recherche Scientifique – FNRS.
- Furedi, F. (2018). *Qué le está pasando a la Universidad. Un análisis sociológico de su infantilización*. Narcea.
- Gallardo, G., Goñi, F., Sanhueza, M. & Cruz, M.S. (2019). Transición Secundaria-Educación Superior: Desafíos para los estudiantes, desafíos para las instituciones. En CINDA (Eds.). *Educación superior inclusiva*. (pp. 263-281). Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.
- Gonida, E. N., Karabenick, S. A., Stamovlasis, D., Metallidou, P., & the CTY Greece. (2019). Help seeking as a self-regulated learning strategy and achievement goals: The case of academically talented adolescents. *High Ability Studies*, 30(1-2), 147-166. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1535244>
- Hartman, A. T. (2019). *The role of shame in student persistence and help-seeking* [Master thesis in education]. University of Saskatchewan, Saskatoon. <https://bit.ly/3a5EPq7>
- INEE. (2018). *Nota de orientación de la INEE sobre Apoyo Psicosocial. Facilitando el bienestar psicosocial y la psicoeducación*. Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia.
- Jahoda, G. (1992). *Encrucijadas entre la cultura y la mente. Continuidades y cambio en las teorías de la naturaleza humana*. Visor.
- Karabenick, S. A. (1998). *Strategic help seeking: Implications for knowledge acquisition* (Vol. 10). Erlbaum.
- Karabenick, S. A. (2011). Classroom and technology-supported help seeking: The need for converging research paradigms. *Learning and Instruction*, 21(2), 290-296. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.07.007>
- Karabenick, S. A. (2014). *Past, present, and future of help-seeking as a self-regulated learning strategy*. [Paper presentation]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia, PA.

- Karabenick, S. A., & Berger, J.-L. (2013). Help seeking as a self-regulated learning strategy. In H. Bembenutty & T. J. K. Cleary, A. (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (pp. 237–261). IAP Information Age Publishing.
- Karabenick, S. A., & Gonida, E. N. (2018). Academic help seeking as a self-regulated learning strategy: Current issues, future directions. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 421–433). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Karabenick, S. A., & Knapp, J. R. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology, 83*(2), 221-230. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.2.221>
- Karabenick, S. A., & Newman, R. S. (2010). Seeking help as an adaptive response to learning difficulties: Person, situation, and developmental influences. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed.; pp. 653-659). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00610-2>
- Karabenick, S. A., & Newman, R. S. (2011). *Help seeking in academic settings: Goals, groups, and contexts*. Routledge.
- Kearns, M., Muldoon, O. T., Msetfi, R. M., & Surgenor, P. W. (2015). Understanding help-seeking amongst university students: The role of group identity, stigma, and exposure to suicide and help-seeking. *Frontiers in Psychology, 6*, 1462-.
- MINEDUC. (2018). *Programa Becas de Nivelación Académica*. http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=4212&id_contenido=34349
- MINEDUC. (2021). *PACE - Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior*. Ministerio de Educación. <https://pace.mineduc.cl/>
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review, 1*(3), 224-246. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(81\)90019-8](https://doi.org/10.1016/0273-2297(81)90019-8)
- Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory into practice, 41*(2), 132-138. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_10
- Ocegueda, J. M., Miramontes, M., Moctezuma, P., & Mungaray, A. (2017). Análisis comparado de la cobertura de la educación superior en Corea del Sur y Chile: una reflexión para México. *Perfiles Educativos, 39*(155), 141-159. www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00141.pdf
- Ordenes, C., Duran, C., & Cerda, A. (2018). *Implementación de un sistema de tutorías académicas a nivel institucional dentro de un modelo de progresión del estudiante* Congresos CLABES, Panamá. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1977>
- Parnes, M. F., Kanchewa, S. S., Marks, A. K., & Schwartz, S. E. O. (2020). Closing the college achievement gap: Impacts and processes of a help-seeking intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology, 67*, 101121. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101121>
- Pugh, J. S (2000). *Help seeking and personality among college students*. [Doctoral Dissertation]. Southern Illinois University.
- Puustinen, M. (2013). *La demande d'aide chez l'élève: Avancées conceptuelles, méthodologiques et nouvelles données*. Editions L'Harmattan.
- Raaper, R., and Brown, C. (2020). The Covid-19 pandemic and the dissolution of the university campus: Implications for student support practice. *Journal of Professional Capital and Community, 5*(3/4), 343-349. <http://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0032>
- Reeves, P. M. (2014). Academic help seeking research: Exploring future directions. In R. Morrison (Ed.), *Motivation: Psychology, strategies and impact on performance* (pp. 93-108). Nova Science Publishers.

- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique: Analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(31-3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1009>
- Sánchez-Rosas, J., & Pérez, E. (2015). Measuring threats, benefits, emotional costs and avoidance of academic help-seeking in Argentinian university students. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 49-64. <http://dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.mtbe>
- Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. B., & Molinari, A. V. (2016). Atención en clase: Rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8. <http://www.psiencia.org/8/3/22>
- Schwab, D. W., & Sukemune, S. (1998). Help seeking in the Japanese college classroom: Cultural, developmental and social-psychological influences. In S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 141-170). Erlbaum
- Seamark, D., & Gabriel, L. (2018). Barriers to support: A qualitative exploration into the help-seeking and avoidance factors of young adults. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(1), 120-131. <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1213372>
- Sideridis, G. D., & Stamovlasis, D. (2016). Instrumental help-seeking as a function of normative performance goal orientations: A “catastrophe”. *Motivation and Emotion*, 40(1), 82-100. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9515-9>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Susperreguy, M. I., Flores, A., Micin, S., & Zuzulich, M. S. (2007). Apoyo académico en la educación superior: descripción de la experiencia y perfil de los alumnos que participan en el CARA UC. *Calidad en la Educación*, (26), 309-333.
- UAH. (2020). *Acompañamiento y acceso a la educación superior (PACE) - Universidad Alberto Hurtado*. <https://www.uahurtado.cl/wp-images/uploads/2020/08/MANUAL-AES-FINAL-WEB.pdf>
- UNESCO. (2018). *Plan de Acción 2018-2028. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. IESALC.
- UNESCO/IESALC. (2018). *Plan de Acción 2018-2028. III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. IESALC.
- UNICEF Innocenti. (2020). *Worlds of influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries*. Innocenti Report Card 16. UNICEF Office of Research – Innocenti.
- University of Cambridge. (2020). *Counselling service*. <https://www.counselling.cam.ac.uk/>
- Valenzuela, J., Miranda, J., González, A., González, M., Cáceres, P., & Muñoz, C. (en prensa). Variables que predicen la participación en los dispositivos de apoyos académicos institucionales (AAI). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(2), 297-324.
- Valenzuela, J., Miranda, J., González, A., & Muñoz, C. (2021). Apoyos académicos de estudiantes universitarios chilenos: Amplitud, jerarquía y estabilidad en su demanda. *Formación Universitaria*, 14(3), 127-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300127>
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. Sage.
- Venegas, L., & Gairín, J. (2020). Aproximación al estado de la acción tutorial en universidades chilenas. *Perfiles Educativos*, 42(167), 103-118. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.167.59002>
- Volet, S., & Karabenick, S. (2006). Help seeking in cultural context. En S. A. Karabenick & R. S. Newman (Eds.), *Help seeking in academic setting: Goals, groups, and contexts*. (pp. 117-150). Routledge.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

- White, M. C. (2011). Predicting success in teacher certification testing: The role of academic help seeking. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 7(1), 24-44.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536706.pdf>
- White, M. C., & Bembenuity, H. (2013). Not all avoidance help seekers are created equal: Individual differences in adaptive and executive help seeking. *Sage Open*.
<https://doi.org/10.1177/2158244013484916>
- Zittoun, T. (2019). *Sociocultural psychology on the regional scale*. Springer.
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2015). Integrating experiences: Body and mind moving between contexts. In B. Wagoner, N. Chaudhary, & P. Hviid (Eds.), *Integrating experiences: Body and mind moving between contexts* (pp. 3–49). IAP Information Age Publishing.

Sobre los Autores

Constanza Lobos

Universidad Alberto Hurtado

coni.lobosguerrero@gmail.com

Socióloga de la Universidad de Chile y magíster en Sociología de la Universidad Alberto Hurtado. Es investigadora del Centro de Ética y Acción Social Fernando Vives SJ. de la Universidad Alberto Hurtado y colabora en investigación en el Instituto de Educación de la Universidad de O'Higgins de Rancagua. Se ha dedicado a la investigación en temáticas de educación y estudios migratorios.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8273-2170>

Gonzalo Gallardo

Pontificia Universidad Católica de Chile

gngallar@uc.cl

Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile y magíster en Psicología con mención en Psicología Educacional de la misma casa de estudios. Es académico, investigador y consultor con experiencia en desarrollo humano, aprendizaje e inclusión en educación superior. Actualmente es coordinador del Observatorio de las Juventudes Universitarias de la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ofrece docencia como Profesor Adjunto en la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile y en la Facultad de Psicología de la Universidad Alberto Hurtado.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1512-4084>

Jorge Valenzuela

Universidad Católica del Maule

jvalenzuela@ucm.cl

Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es profesor titular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule y miembro del Equipo de interuniversitario de investigadores en Educación. Su línea de investigación aborda factores socio-cognitivos en contextos educativos y las trayectorias educacionales en la educación superior. Destacan sus múltiples investigaciones y publicaciones sobre aspectos motivacionales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9558-2642>

Sobre los Editores

María Verónica Santelices

Pontificia Universidad Católica de Chile

Email vsanteli@uc.cl

Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile. Sus trabajos han sido publicados en revistas especializadas tales como *Harvard Educational Review*, *Educational Psychological Measurement* y *Higher Education*. Sus intereses combinan la medición y las políticas educacionales, focalizándose en temas acceso y desempeño en educación superior. Su investigación ha sido financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, a través de proyectos Fondecyt y Milenio, y por el Ministerio de Educación, a través de proyectos FONIDE. Es autora de los libros *The Quest for Equity in Chile's Higher Education: Decades of Continued Efforts* (Lexington Books) y *Equidad en la Educación Superior. Diseño y Resultados de Programas de Acceso en Universidades Selectivas* (Ediciones Universidad Católica de Chile y CEPPE UC). Recibió su Doctorado en Educación de la Universidad de California Berkeley y un Master en Políticas Públicas de la misma universidad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4062-0047>

Sergio Celis

Universidad de Chile

Email scelis@uchile.cl

Profesor asistente de la Escuela de Ingeniería y Ciencias de la Universidad de Chile. Su trabajo de investigación se centra en la educación superior, con un foco en ciencia y tecnología. Sus principales líneas de estudio son la experiencia de los estudiantes en los primeros años de ingeniería y ciencias, la enseñanza de la matemática en instituciones de acceso abierto, la experiencia académica en los programas de postgrado, el trabajo académico, y políticas de investigación. También es vicepresidente de la Sociedad Chilena de Educación en Ingeniería (SOCHEDI). Es ingeniero civil industrial de la Universidad de Chile y Ph.D. en educación superior de la University of Michigan.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0502-5608>

Número Especial Experiencia Estudiantil en la Educación Superior en Latinoamérica

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 157

22 de noviembre 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el Consejo Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.