



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma de Barcelona**

**Departament de Pedagogia Aplicada**

**Doctorat en Educació**

**GESTIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL  
EN LA  
UNIVERSIDAD CHILENA.**

**Luis Venegas Ramos.**

Dirección

Joaquín Gairín Sallán y Georgeta Ion

**Bellaterra, Noviembre 2018**

**Notas:**

La realización de la presente Tesis Doctoral ha sido posible gracias al financiamiento del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado – Becas Chile, de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT, mediante Resolución Exenta N° 7067/2014.

Para facilitar la lectura, se evita el uso duplicado de género [tutor/tutora, los/las, gestor/gestora, etc.] Así, cada vez que se hace referencia a los tutores, los gestores, etc., se entiende que se hace referencia a los dos géneros, sin que esto implique ningún tipo de consideración discriminatoria o de valoración peyorativa al lenguaje inclusivo.

*A mis amadas compañeras de ruta: Paula y Matilde.*

## *AGRADECIMIENTOS*

La realización del Programa Doctoral en Educación es un anhelo planificado desde hace ya varios años, antes incluso de finalizar mis estudios de pre grado. Este proceso ha sido parte de mi proyecto personal y profesional, pero sin duda también familiar.

Es por ello que quisiera iniciar estos párrafos agradeciendo el acompañamiento incondicional de mi compañera de vida Paula, quien no dudó en ningún minuto en cruzar “el charco” y restarse de sus proyectos profesionales para poder concretar los míos. Del mismo modo, a nuestra hija Matilde que supo adaptarse en todo este proceso comprendiendo que el desarrollo de esta tesis, ha sido el “trabajo” de su papá por estos cuatro años. Por eso y mucho más, infinitas gracias.

Ahora bien, este trabajo no hubiera sido posible sin la orientación de los directores tesis. Al Doctor Joaquín Gairín y la Doctora Georgeta Ion extendiendo mis más sinceros agradecimientos por cada tutoría realizada, por su preocupación y por la confianza puesta en el desarrollo de este proyecto.

Así mismo, al Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona y al Equipo de Desarrollo Organizacional – Grupo EDO, por haberme acogido en el Programa de Doctorado y brindado lo que necesitara en este proceso.

A las universidades chilenas y españolas que accedieron a ser parte de este estudio y particularmente a los responsables y tutores de los programas de tutoría implementados en ellas, ya que estuvieron dispuestos a “mostrar la casa por dentro”, para lograr los objetivos de esta investigación. Gracias por su confianza, tiempo y dedicación.

También es preciso agradecer a quienes de una u otra manera se hicieron parte de este trabajo, mediante todo tipo de apoyos:

- A mi familia [mis padres, tatas, hermanos, tíos, primos y tita], los amigos de la vida [Angelus] y compañeros de trabajo que esperan pacientemente en Chile el retorno de este viajero y que siempre han enviado sus buenas vibras y demostraciones de cariño para no sentir lejanía.
- A los amigos, a la familia que hemos construido fuera de nuestro país y que han sido fundamentales disponiendo su tiempo y sus hogares para la reflexión y redacción de esta tesis [a los Pebres, Ramones, Mimis, Amaios, Sebitas; a Andrea; a Sole; a Luzmi; a Ricardo y muchos más].
- A los compañeros del Grupo EDO que desde el principio me acogieron como uno más del grupo y han sabido darme orientación vinculada al desarrollo de la tesis doctoral.
- Als amics que hem descobert en terres catalanes: als pares, mares, nois, noies i mestres de l'Univers [estels, dinosaures i àguiles], a Judith i Edu i als amics de Taizé. A tots moltes gràcies pel seu afecte i preocupació.
- A la Red INCHE por ser una organización que se cruzó en mi camino y me permitió desarrollar otras habilidades vinculadas al ejercicio científico, y en especial, a los miembros que día a día enviaron sus parabienes en el proceso de redacción.
- A la Red de Bibliotecas Municipales de la Diputación de Barcelona, en particular a la Biblioteca de la Vila de Gràcia y Jaume Fuster.

A todos y a muchos más que se quedan en el tintero, gracias totales.

*Luis Venegas Ramos.  
Barcelona, octubre de 2018.*

# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	04
Índice	05
Índice de Tablas .....	09
Índice de Figuras .....	12
Índice de Gráficos .....	13
INTRODUCCIÓN .....	14

## PRIMERA PARTE DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

### Capítulo 1: Justificación y diseño del estudio.

1.1 Fundamentación .....	18
1.2 Motivaciones para el desarrollo del estudio .....	21
1.3 Formulación del problema .....	22
1.4 Preguntas y Objetivos de investigación .....	24
1.5 Lineamientos metodológicos .....	25
1.6 Cronograma .....	29

## SEGUNDA PARTE MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

### Capítulo 2: La acción tutorial en la institución universitaria.

Introducción .....	32
2.1 La orientación universitaria como marco de desarrollo de la acción tutorial .....	33
2.2 Distinciones y conceptos clave en la acción tutorial .....	37
2.2.1 La tutoría como concepto polisémico .....	42
2.3 Características de la acción tutorial en contextos universitarios .....	45
2.4 Posibilidades de acción tutorial en contextos universitarios .....	48
2.5 A modo de síntesis .....	53

### Capítulo 3: Gestión y acción tutorial en el contexto universitario.

Introducción .....	55
3.1 La calidad como propósito de la gestión en la enseñanza superior .....	56
3.2 La gestión en el contexto universitario .....	62
3.2.1 Aspectos generales .....	62
3.2.2 Modalidades de la gestión en el contexto universitario .....	66
3.2.2.1 La gestión universitaria .....	66
3.2.2.2 La gestión académica .....	68

3.2.3	Funciones de la gestión en el contexto educativo .....	70
3.3	Claves para la gestión de la acción tutorial en el contexto universitario .....	76
3.3.1	Condiciones institucionales y adaptación al cambio.....	76
3.3.1.1	La cultura institucional .....	77
3.3.1.2	El desarrollo organizacional .....	79
3.3.2	La acción tutorial como indicador de calidad .....	83
3.3.3	La acción tutorial como foco de gestión .....	86
3.4	A modo de síntesis .....	92

#### **Capítulo 4: Acción tutorial y estructura organizativa.**

Introducción .....	93	
4.1	La estructura organizacional .....	94
4.2	Estructura organizativa para la acción tutorial .....	100
4.2.1	Modelos organizativos de acción tutorial en el contexto Español .....	102
4.2.1.1	Modelo organizativo de Rodríguez Espinar (2004) .....	102
4.2.1.2	Modelo organizativo de Cano González (2008) .....	105
4.2.1.3	Modelo organizativo de Álvarez González (2014) .....	108
4.2.2	Modelos organizativos de acción tutorial en el contexto Latinoamericano ...	111
4.2.2.1	Modelo organizativo de ANUIES – México (2001) .....	111
4.2.2.2	Modelo organizativo Programa P.E.T. – Brasil (2006) .....	114
4.2.2.3	Modelo organizativo Programa PACENI – Argentina (2008) .....	117
4.2.2.4	Modelo organizativo del Programa PRONABEC – Perú (2012) .....	119
4.3	Mínimos comunes en la estructura organizativa de la acción tutorial .....	122
4.4	A modo de síntesis .....	126

#### **Capítulo 5: Diseño y planificación de la acción tutorial.**

Introducción .....	127	
5.1	La planificación como herramienta de gestión .....	128
5.1.1	Planes, programas y proyectos .....	133
5.2	La planificación de la acción tutorial .....	136
5.2.1	Ejes y elementos configuran la planificación de la acción tutorial .....	138
5.3	A modo de síntesis .....	147

#### **Capítulo 6: Evaluación y seguimiento de la acción tutorial.**

Introducción .....	148	
6.1	Evaluación y seguimiento como procesos de gestión .....	149
6.1.1	La evaluación .....	151
6.1.2	El seguimiento .....	155
6.1.3	Indicadores de evaluación y seguimiento .....	159
6.2	Evaluación y seguimiento de la acción tutorial .....	161
6.3	A modo de síntesis .....	172

**TERCERA PARTE**  
**MARCO CONTEXTUAL Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>Capítulo 7: Contextualización de la investigación: la acción tutorial en Chile</b>	
Introducción .....	174
7.1 Aspectos claves del contexto universitario en Chile .....	175
7.2 Políticas de equidad e inclusión como marco para la acción tutorial .....	185
7.3 La acción tutorial en Chile .....	192
7.4 A modo de síntesis .....	196
<b>Capítulo 8: Diseño del trabajo de campo.</b>	
Introducción .....	198
8.1 Enfoque y diseño del trabajo de campo .....	199
8.2 Metodología desarrollada: estudios de casos múltiple .....	202
8.3 Definición de las unidades de análisis .....	207
8.4 Definición de la muestra según etapas del estudio .....	209
8.5 Determinación de los instrumentos de recogida de información .....	214
8.6 Marco interpretativo referencial del estudio .....	217
8.7 A modo de síntesis .....	218
<b>Capítulo 9: Etapa de pre campo y sus alcances para el trabajo de campo.</b>	
Introducción .....	220
9.1 Etapa de pre campo .....	221
9.1.1 Justificación de la etapa de pre campo .....	221
9.1.2 Desarrollo de la etapa de pre campo.....	223
9.1.3 Principales antecedentes obtenidos .....	224
9.2 Producto del pre campo: Estadios de desarrollo de la acción tutorial .....	226
9.3 Instrumentos de recolección de datos para el estudio de campo .....	232
9.3.1 Entrevista para gestores de acción tutorial .....	232
9.3.2 Cuestionario sobre la evolución de la acción tutorial .....	235
9.3.2.1 Validación del cuestionario .....	239
9.3.2.2 Cuestionario definitivo y pilotaje .....	241
9.4 A modo de síntesis .....	246

**CUARTA PARTE**  
**MARCO APLICADO DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>Capítulo 10: Estudio de campo y estrategia de análisis de datos.</b>	
Introducción .....	249
10.1 Desarrollo del estudio de campo .....	250
10.1.1 Aspectos éticos de la investigación .....	250



10.1.2 Acceso a las unidades de análisis y sujetos participantes .....	255
10.1.3 Almacenamiento, transcripción y tratamiento de datos .....	258
10.2 Estrategia de análisis de datos y preparación del espacio de resultados .....	260
10.2.1 Análisis cualitativo .....	261
10.2.2 Análisis de la anidación cuantitativa .....	267
10.2.3 Preparación del espacio de resultados .....	271
10.3 Criterios de calidad de la investigación .....	272
10.4 A modo de síntesis .....	274

## **Capítulo 11: Resultados integrados del estudio.**

Introducción .....	275
11.1 Diagnóstico sobre la gestión de la acción tutorial en universidades chilenas .....	278
11.1.1 Contexto en el que se insertan las acciones tutoriales .....	278
11.1.2 Soporte institucional para la gestión de la acción tutorial .....	286
11.1.3 Aspectos de gestión aplicados a la acción tutorial .....	295
11.1.4 Prácticas que inciden en el desarrollo y la gestión de la acción tutorial .....	303
11.2 Evolución institucional vinculada al desarrollo de la acción tutorial .....	325
11.2.1 Logros vinculados a la implementación de la acción tutorial .....	325
11.2.2 Cambios vinculados a la acción tutorial .....	330
11.2.3 Estadios de desarrollo de la acción tutorial en universidades chilenas .....	334
11.4 A modo de síntesis .....	341

## **Capítulo 12: Análisis de la anidación cuantitativa.**

Introducción .....	343
12.1 Consistencia interna del cuestionario .....	244
12.2 Análisis descriptivo y frecuencias de las variables sociodemográficas .....	345
12.3 Análisis descriptivo de las preguntas y variables del cuestionario .....	348
12.4 Análisis comparativo de medias según variables .....	354
12.5 Análisis de correlaciones de las variables del cuestionario .....	357
12.6 A modo de síntesis .....	358

## **QUINTA PARTE MARCO CONCLUSIVO DEL ESTUDIO**

## **Capítulo 13: Discusiones, conclusiones y propuestas.**

Introducción .....	361
13.1 Discusión de los resultados .....	362
13.1.1 Respecto del contexto en el que se implementa la acción tutorial .....	362
13.1.2 Respecto de la estructura organizativa y sus formas de dirección .....	363
13.1.3 Respecto del diseño de la acción tutorial y su planificación .....	365
13.1.4 Respecto de la evaluación y el seguimiento de la acción tutorial .....	367
13.1.5 Sobre la evolución de la acción tutorial en universidades chilenas .....	369
13.2 Conclusiones del estudio .....	373

13.2.1 Conclusiones vinculadas a los objetivos específicos del estudio .....	373
13.2.2 Limitaciones del estudio .....	391
13.2.3 Futuras líneas de investigación .....	392

## **SEXTA PARTE REFERENCIAS Y ANEXOS**

<b>Capítulo 14: Referencias bibliográficas .....</b>	<b>395</b>
------------------------------------------------------	------------

### **Anexos en CD**

Anexo 1 - Matrices de entrevistas cualitativas.

Anexo 2 - Libro de códigos entrevistas universidades chilenas.

Anexo 3 - Libro de códigos entrevistas universidades españolas.

Anexo 4 - Cuestionario sobre Gestión y Desarrollo de la Acción Tutorial - Formulario de *Google Forms*.

Anexo 5 - Datos de validación por jueces expertos instrumento cuantitativo.

Anexo 6 - Análisis etapa de pre-campo.

Anexo 7 - Plantilla Excel de puntajes ponderados del cuestionario.

## **ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS**

### **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1: Cronograma del proceso investigativo	30
Tabla 2: Servicios de Orientación en países Europeos y Americanos.	34
Tabla 3: Algunas definiciones de “Tutor”	38
Tabla 4: El concepto de Tutor Académico, Proyecto PROCERTU - FUTURUM, Francia -2009	39
Tabla 5: Definiciones de tutoría asociadas a proceso orientador	43
Tabla 6: Definiciones de tutoría asociadas a funciones transversales	43
Tabla 7: Definiciones de tutoría asociadas a actividad estratégica	44
Tabla 8: Funciones de la acción tutorial según dimensiones y momentos de la vida universitaria	46
Tabla 9: Modelos de acción tutorial según necesidades formativas universitarias	50
Tabla 10: Función tradicional y actual de la tutoría académica según Gairín et al., 2004.	51
Tabla 11: Clasificación espacio-temporal de la tutoría propuesta por Cano, 2008.	53
Tabla 12: Calidad según organismos internacionales.	59
Tabla 13: Focos de la gestión y sus definiciones.	63
Tabla 14: Ámbitos de la Gestión Educativa.	64
Tabla 15: Perspectivas de concreción de la gestión universitaria.	67
Tabla 16: Dilemas en la gestión universitaria.	67
Tabla 17: Cuestiones vinculadas a la Planificación.	71
Tabla 18: Metáforas de comprensión sobre cultura organizacional.	77
Tabla 19: Estándar 1.6 para el aseguramiento de la calidad ESG – EHEA.	85
Tabla 20: Criterios de Calidad para la acreditación ARCU -SUR referidos a la orientación y acción tutorial.	85
Tabla 21: Condiciones y bases materiales para el cambio respecto de la acción tutorial.	87
Tabla 22: Trabajos vinculados a la gestión y la acción tutorial.	91
Tabla 23: Modelos estructurales clásicos.	96
Tabla 24: Estructuras organizativas innovadoras.	97
Tabla 25: Finalidades de los niveles de organización de la acción tutorial.	105

Tabla 26: Responsabilidades de los actores involucrados en la Gestión del PET.	116
Tabla 27: Componentes y actividades financiadas PACENI.	118
Tabla 28: Roles y funciones del Coordinador de Tutorías PRONABEC.	121
Tabla 29: Instrumentos de gestión PRONABEC.	122
Tabla 30: Ventajas de planificar y su ausencia.	129
Tabla 31: La planificación estratégica y sus características.	131
Tabla 32: Relaciones entre tipos y niveles de planificación según Medina (1995).	133
Tabla 33: Etapas en la gestión del PAT.	137
Tabla 34: Elementos que constituyen el PAT	138
Tabla 35: Aspectos de análisis situacional para la planificación de la acción tutorial	139
Tabla 36: agentes e instancias mínimas en la estructura organizacional de la acción tutorial.	142
Tabla 37: Diferencias entre monitoreo y evaluación.	151
Tabla 38: Estrategias evaluativas.	153
Tabla 39: Tipos de evaluación y acción tutorial.	155
Tabla 40: Funciones del monitoreo y sus actuaciones.	156
Tabla 41: Tipos de seguimientos y ejemplificación en la acción tutorial.	158
Tabla 42: Elementos de una matriz de marco lógico.	160
Tabla 43: Aportaciones del proceso evaluador a los distintos agentes implicados.	162
Tabla 44: Criterios e indicadores generales para la evaluación de la tutoría.	164
Tabla 45: Evolución puntaje promedio PSU 2004 – 2016, según sexo del estudiante, dependencia y zona del establecimiento .	167
Tabla 46: Evolución Duración Real de las carreras universitarias por tipo de carrera expresada en semestres.	181
Tabla 47: Evolución de la retención y estado de deserción en 1er año de universidad entre 2012 y 2016.	182
Tabla 48: Trayectoria MECESUP por etapas y sus alcances.	187
Tabla 49: Acciones de apoyo a estudiantes de primeros años.	191
Tabla 50: Acciones para reducir el abandono académico según ámbitos.	193
Tabla 51: Perfil de Acción Tutorial a nivel nacional año 2016	193
Tabla 52: Cuadro comparativo de modelos de tutoría, implementados en Chile en 2016 y 2018	194
Tabla 53: Aspectos clave de los estudios mixtos.	199
Tabla 54: Correspondencia de las preguntas de investigación con el enfoque y diseño del estudio.	200
Tabla 55: Diseños mixtos considerados para el estudio.	201
Tabla 56: Tipo de estudio de casos	203
Tabla 57: Etapas del Estudio de Casos Múltiple planificado.	206
Tabla 58: Unidades de análisis de la etapa de Pre Campo	208
Tabla 59: Unidades de análisis de la etapa de Estudio de Campo	209
Tabla 60: Estrategias de muestreo para estudios mixtos.	209
Tabla 61: Modalidades de muestreo para estudios cualitativos.	210
Tabla 62: Muestra de la etapa de Pre Campo.	211
Tabla 63: Sujetos informantes de la etapa de Estudio de Campo – ámbito cualitativo.	212
Tabla 64: Muestra de anidación cuantitativa en la etapa de Estudio de Campo.	213
Tabla 65: Criterios de diseño para el proceso de Análisis Documental.	215
Tabla 66: Criterios de diseño para el proceso de Entrevistas.	215
Tabla 67: Criterios de diseño para el Cuestionario.	216
Tabla 68: Distribución y peso de las unidades de significado [pre campo].	225
Tabla 69: Aspectos clave obtenidos en las categorías de análisis emergentes [pre campo]	225
Tabla 70: Características de los estadios de desarrollo de la acción tutorial.	228
Tabla 71: Rúbrica de estadios de desarrollo y gestión para la acción tutorial.	230
Tabla 72: Matriz de preguntas para entrevistas convergentes con gestores de acción tutorial.	233
Tabla 73: Clasificación de preguntas de matriz de entrevista.	235

Tabla 74: Criterios e indicadores de las variables de estudio.	235
Tabla 75: Distribución de ítems según ámbitos asociados a la gestión de la acción tutorial.	236
Tabla 76: Propuesta inicial de ítems para el cuestionario.	236
Tabla 77. Resultados jueces expertos.	240
Tabla 78: Preguntas de información general	241
Tabla 79: Rúbrica de diseño de ítems y reactivos, variable tareas y procesos.	242
Tabla 80: Rúbrica de diseño de ítems y reactivos, variable cultura institucional.	243
Tabla 81: Rúbrica de diseño de ítems y reactivos, variable gestión institucional.	244
Tabla 82: Rúbrica de diseño de ítems y reactivos, variable participación de las personas.	244
Tabla 83: Recomendaciones de aspectos éticos en la investigación.	251
Tabla 84: Distribución geográfica de las unidades de análisis.	256
Tabla 85: Cronología y duración de entrevistas del estudio de campo.	257
Tabla 86: Acciones de almacenamiento para el tratamiento de datos.	259
Tabla 87. Categorías de análisis, segmentos, códigos y memorandos.	262
Tabla 88: Metacategorías de análisis.	265
Tabla 89. Recodificación respuestas vinculadas al tipo de tutor y momento de la acción tutorial	268
Tabla 90: Recodificación respuestas vinculadas al tipo de contrato de los tutores	269
Tabla 91: Distribución de participantes según sexo, universidad y rol tutor.	277
Tabla 92. Citas-Visión sobre los estudiantes	279
Tabla 93. Citas-Visión sobre orientación universitaria y acción tutorial	280
Tabla 94: Citas-Percepciones sobre los roles de tutor par y ayudante de cátedra.	282
Tabla 95. Citas-Percepciones sobre el rol de las autoridades universitarias en la acción tutorial.	283
Tabla 96: Citas-Percepciones sobre el rol de los equipos en la acción tutorial.	286
Tabla97: Citas-Percepciones sobre los aspectos de integración de la acción tutorial a la institución.	287
Tabla 98: Citas-Percepciones sobre el nivel de compromiso de los agentes involucrados en la acción tutorial.	289
Tabla 99: Citas-Tipo de financiamiento para la acción tutorial informada por los entrevistados.	292
Tabla 100: Citas-Motivos de implantación de la acción tutorial, eje institucional.	296
Tabla 101: Citas-Motivos de implantación de la acción tutorial eje pedagógico según dimensiones.	297
Tabla 102. Citas-Foco o momento de la acción tutorial.	298
Tabla 103. Citas- tipos de estructura organizacional para la acción tutorial.	302
Tabla 104: Citas-Estilos de dirección y coordinación de la acción tutorial.	305
Tabla 105. Citas-Evaluaciones sobre la labor de los tutores.	307
Tabla 106: Citas-Evaluaciones finales respecto de la acción tutorial.	309
Tabla 107: Instancias de externalización de resultados y conocimientos adquiridos.	310
Tabla 108: Citas-Contenidos de los documentos oficiales alusivos a la acción tutorial.	311
Tabla 109: Ejes y contenidos de la formación de tutores.	317
Tabla 110: Medios de difusión de la acción tutorial.	317
Tabla 111: Citas-Difusión en semana de matrículas y semana de inducción.	318
Tabla 112: Facilitadores y obstaculizadores de la acción tutorial.	322
Tabla 113: Citas-Logros de la acción tutorial a nivel de docencia.	328
Tabla 114: Logros a nivel institucional.	330
Tabla 115: Resultados del instrumento cuantitativo.	337
Tabla 116: Comparación de percepciones según niveles muestrales.	339
Tabla 117: Consistencia interna de los ítems del cuestionario.	344
Tabla 118: Consistencia interna según escalas.	344
Tabla 119: Frecuencias de participación según categoría de tutor.	345
Tabla 120: Frecuencias de participación según tipo de universidad.	345
Tabla 121: Tipo de relación contractual de los participantes del cuestionario.	346

Tabla 122: Frecuencia de los rangos etarios de los participantes del cuestionario.	348
Tabla 123: Percepciones con mayor ponderación porcentual.	348
Tabla 124: Frecuencias de las respuestas vinculadas a la variable tareas y procesos.	350
Tabla 125: Frecuencias de las respuestas vinculadas a la variable cultura institucional.	351
Tabla 126: Frecuencias de las respuestas vinculadas a la variable organización y control.	352
Tabla 127: Frecuencias de las respuestas vinculadas a la variable participación de las personas.	353
Tabla 128: Valores obtenidos Prueba Kruskal-Wallis, según puntajes totales ponderados.	354
Tabla 129: Valores obtenidos Kruskal-Wallis puntajes totales ponderados y zonas territoriales.	355
Tabla 130: Valores obtenidos Kruskal-Wallis, escalas versus zonas territoriales.	355
Tabla 131: Valores H – p Kruskal-Wallis según variables políticas y escalas del cuestionario.	357
Tabla 132: Correlaciones de agrupaciones de ítems o escalas – Correlación de Pearson.	357
Tabla 133: Coeficientes de correlación Pearson - Spearman entre variables sociodemográficas y escalas.	358
Tabla 134: Análisis de los resultados en comparación con los estadios de desarrollo organizativos de Gairín (1999-2009).	370
Tabla 135: Análisis de los resultados en comparación la propuesta de estructura organizacional de Cano (2008).	371
Tabla 136: Análisis de los resultados en comparación la propuesta de Tushman & O'Reilly (1996).	372
Tabla 137: Metodología APRA.	389

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Lineamientos de la Investigación.	29
Figura 2: Implicancias del Sistema de Acción Tutorial.	45
Figura 3: Tipos de Tutorías según criterios de Rodríguez Espinar, 2004.	50
Figura 4: Modelo de Calidad centrado en las relaciones de coherencia.	60
Figura 5: La gestión educativa, sus niveles de concreción y sus relaciones.	64
Figura 6: Sistema de gestión académica. Áreas involucradas.	69
Figura 7: Elementos y principios de la planificación.	72
Figura 8: Características de la organización como función de la gestión.	73
Figura 9: El proceso de dirección.	74
Figura 10: Procesos de Gestión.	76
Figura 11: Estadios de Desarrollo Organizativo.	82
Figura 12: Adaptación del Modelo de mejora de la Calidad Educativa de Burgess.	90
Figura 13: Clases de organizaciones. Adaptado de Morales (2000).	98
Figura 14: Modelo Organizativo de Tutorías propuesto por Rodríguez Espinar.	104
Figura 15: Modelo Organizativo de la Acción Tutorial de Rufino Cano.	106
Figura 16: Espacio de Convergencia Interdisciplinar.	108
Figura 17: Estructura Organizativa y funcional de la tutoría.	109
Figura 18: Modelo organizativo de los servicios implicados en el PAT	110
Figura 19: Sistema institucional de tutoría, articulaciones y esfuerzos propuestos por ANUIES	112
Figura 20: Propuesta de organización e implantación de programas de tutorías en las IES – ANUIES.	114
Figura 21: Estructura Organizativa PET.	115
Figura 22: Estructura Organizativa PACENI.	119
Figura 23: Organización del Sistema de Tutorías [Pronabec].	120
Figura 24: Modelo organizativo para la gestión de la Acción Tutorial.	124
Figura 25: Niveles de Planificación según Púras.	131
Figura 26: Niveles operacionales de planificación.	135
Figura 27: Modelo de Planificación de la Acción Tutorial.	146
Figura 28: Criterios básicos aplicados a la Evaluación de Resultados	152

Figura 29: Preguntas de seguimiento y marco lógico.	157
Figura 30: Modelo evaluativo de la calidad de la acción tutorial de Carballo (1996)	165
Figura 31: Escenarios factibles entre la implantación y la institucionalización.	169
Figura 32: Sistema ampliado de evaluación y seguimiento de la acción tutorial.	170
Figura 33: Sistema de evaluación y seguimiento articulado a la gestión del PAT.	171
Figura 34: Diseño de la investigación	202
Figura 35: Procedimiento metodológico de la investigación utilizado para estudios de caso.	205
Figura 36: Estadios de desarrollo de la Acción Tutorial.	230
Figura 37: Valoración global de los jueces expertos.	241
Figura 38: Resultados de la prueba piloto del cuestionario.	246
Figura 39: Consentimiento informado entrevistas etapa estudio de campo.	252
Figura 40: Consentimiento informado cuestionario online etapa estudio de campo.	253
Figura 41: Consentimiento informado entrevistas etapa pre campo.	254
Figura 42: Captura de pantalla, solicitud de participación en encuesta exploratoria.	255
Figura 43: Invitación a tutores/as a participar del cuestionario online	257
Figura 44: Niveles de interpretación del coeficiente de correlación.	271
Figura 45: Roles de los informantes participantes de las entrevistas.	276
Figura 46: Estructura organizativa de la acción tutorial de tipo simple.	301
Figura 47: Estructura organizativa de la acción tutorial de tipo complejo.	301
Figura 48: Estructura organizativa de la acción tutorial de tipo centro.	303
Figura 49: Documentos oficiales sobre la acción tutorial en las universidades estudiadas.	313
Figura 50: Características de los perfiles competenciales del tutor par.	315
Figura 51: Cambios incrementales y transformacionales asociados a la acción tutorial.	333
Figura 52: Diferencias significativas según escalas y zona territorial.	356
Figura 53: Relaciones discursivas entre categorías de análisis.	379
Figura 54: El Modelo ACCEDES.	388
Figura 55: Clasificación de estrategias organizativas en el marco de APRA	390

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparación acceso histórico vía PSU 2004 – 2016, según colegio de procedencia.	178
Gráfico 2: Rendición histórica PSU y matrícula efectiva en universidades adscritas al SUA	178
Gráfico 3: Población estudiantil por quintil de ingreso familiar e institución terciaria – Referencia 2006.	179
Gráfico 4: Presencia de la acción tutorial en universidades chilenas entre 2016 y 2018.	195
Gráfico 5: Marcas temporales de respuestas cuestionario online.	258
Gráfico 6: Percepción de los tutores sobre el desarrollo de la orientación y la tutoría universitaria.	281
Gráfico 7: Percepción de los tutores sobre la participación de las autoridades.	285
Gráfico 8: Percepción de los tutores sobre el vínculo entre ejecutores de la acción tutorial.	290
Gráfico 9: Tipo de relación contractual de los tutores participantes del cuestionario online	294
Gráfico 10: percepción de los tutores sobre los encargados de la acción tutorial.	306
Gráfico 11: Nivel de interés de los tutores en la formación para el cargo.	316
Gráfico 12: Nivel de participación de los estudiantes beneficiarios.	326
Gráfico 13: Aspectos críticos de adaptación y estadios de desarrollo de la acción tutorial.	338
Gráfico 14: Frecuencia participantes según momento en que ejercen el rol tutorial.	346
Gráfico 15: Porcentajes de participación según sexo.	347

# INTRODUCCIÓN

Chile atraviesa, en la actualidad, grandes desafíos en materia de educación superior emanados de distintas aristas, pero que convergen en la prioridad de atender la formación del estudiante con calidad y equidad, para que su desarrollo profesional sea lo más íntegro posible y esté a la altura de una sociedad del conocimiento altamente globalizada.

En este contexto, diversas instituciones universitarias chilenas vienen desarrollando hace algunos años programas de acción tutorial con foco mayoritario en los estudiantes de nuevo ingreso. El perfil de estos estudiantes –según el informe del grupo de investigación CESSC-OPECH en 2010–, ha ido cambiando con el avanzar del tiempo a una diversidad tal que, en general, se caracteriza por dificultades de adaptación académica y abandonos prematuros de los estudios superiores.

Por tanto, el reto está desarrollar esas propuestas –y sobre todo– gestionarlas adecuadamente, ya que el éxito de las mismas dependen de un conjunto de procedimientos que garanticen resultados estratégicos que permitan enfrentar aquellos problemas más recurrentes de las organizaciones educativas de nivel superior: la deserción, la reprobación, la baja eficiencia terminal y la escasa titulación (León y Fernández, 2014).

Se trata a fin de cuentas, de hacer énfasis en la gestión de planes y programas de acción tutorial, dado que, como plantea Gairín (2013b, p.6) “lo importante no es tanto la existencia de esos factores positivos [proyectos/intervenciones], como su coordinación, orientación y coherencia respecto a los propósitos institucionales declarados y a cada una de las actuaciones que se realicen”.

Las siguientes páginas tienen como finalidad presentar la tesis doctoral titulada “Gestión de la acción tutorial en la universidad chilena”, elaborada por el candidato a Doctor en Educación Luis Venegas Ramos, becario del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado de CONICYT - Becas Chile.

El objeto de este estudio ha sido *analizar las formas de gestión de planes y programas de acción tutorial implementados en universidades chilenas*, a partir de las percepciones que los actores involucrados en su implantación y desarrollo tienen sobre el hecho analizado.

No obstante, el logro de la meta propuesta ha sido posible, mediante la delimitación de las características principales de la acción tutorial que favorecen su concreción en el ámbito universitario, la distinción de las funciones de gestión [diseño, planificación, organización y evaluación] aplicados a la implementación y desarrollo de la acción tutorial, el análisis de la evolución del fenómeno en universidades chilenas y el análisis de aquellos elementos que favorecen u obstaculizan su gestión.

Para la consecución de los objetivos, la investigación se posiciona bajo un enfoque mixto de investigación con diseño de integración múltiple [DIM], a partir de estudios de caso [multicasos] desarrollados en dos momentos: i) etapa de pre campo en

universidades españolas [para establecer un marco referencial del objeto de estudio], y ii) profundización analítica del fenómeno y su gestión en universidades chilenas.

Para ambas etapas se utilizó la entrevista en profundidad como medio de recolección de datos principal, dado que aporta descripciones específicas sobre cómo perciben los responsables institucionales el desarrollo de la gestión de la acción tutorial, con una visión directa y profunda que sitúa al investigador en una posición de observación privilegiada.

En el caso de la etapa de pre campo se contó con la participación de seis universidades de España pertenecientes a las Comunidades Autónomas de Valencia, Cataluña, Aragón y País vasco, y, en concreto, a partir de nueve agentes relevantes con experiencia en la conducción y desarrollo de la acción tutorial en sus respectivas instituciones. Del mismo modo se hizo uso del análisis documental como recurso complementario, a propósito de que las sistematizaciones institucionales –en este caso– dan cuenta del desarrollo y funcionamiento de la acción tutorial al interior de la organización educativa.

Posteriormente y en el estudio de campo en Chile, participaron diecisiete universidades del país –que representan proporcionalmente cuatro de las cinco macro zonas establecidas por el Ministerio de Educación [norte grande, norte chico, zona central, zona sur]–, mediante cuarenta y siete sujetos vinculados a la gestión de la acción tutorial en sus respectivas instituciones.

De manera anidada se aplicó un cuestionario para establecer el estado de desarrollo de la acción tutorial en las universidades chilenas, dirigido a los ejecutores la planificación realizada de la misma. Esta anidación permitió comparar sus resultados con las percepciones obtenidas de los responsables institucionales respecto de dicha gestión, para lo cual se contó con una participación de 226 tutores pertenecientes a 13 del total de las instituciones participantes del estudio de campo.

En forma general los resultados del estudio permiten comprender que el contexto actual de la educación superior en Chile, es un punto de partida que condicionaría la conceptualización de la acción tutorial como intervención educativa, y por ende, su gestión y su desarrollo, en donde se destaca:

- Un modelo centrado en la atención de los primeros años del currículum bajo el acompañamiento de tutores pares.
- Distintas formas de estructuras organizativas que dan soporte a los programas tutoriales, con implicación relativa de autoridades [centrales y locales] y del profesorado.
- Desafíos en la concreción de herramientas de gestión como la planificación y la evaluación, aplicadas al desarrollo de la acción tutorial.

Aún con todo ello, se pueden apreciar logros y cambios al interior de las instituciones investigadas –a nivel político, cultural, organizativo y técnico-pedagógico–, que permitirían una mayor integración de la acción tutorial en el quehacer universitario.

La presente memoria de Tesis Doctoral por tanto, recoge el proceso desarrollado en esta investigación, a partir de cinco partes estructuradas en trece capítulos.



La primera parte, expone los lineamientos generales del diseño de la investigación a partir de los hechos que fundamentan el problema de estudio, para sí dar paso a las preguntas y objetivos de investigación y la forma en que concreta este proceso de carácter científico.

La segunda parte recoge el análisis bibliográfico sobre la acción tutorial en el contexto universitario y las condiciones que se deben tener en cuenta para su gestión y desarrollo. Así los capítulos se centran en realizar un estado del arte sobre el objeto de estudio y analizar por separado cada una de las funciones de gestión aplicadas a la acción tutorial.

A continuación, la tercera parte presenta el marco contextual y metodológico, que permite situarnos el locus en que se desarrolla cada una de las etapas de la investigación. Para ello además se presenta el diseño de la investigación y el diseño de los instrumentos y técnicas de recogida de datos.

Una cuarta parte se centra en describir como se ha desarrollado el estudio de campo, donde se incluyen los aspectos éticos vinculados a la investigación y la propuesta de tratamiento de los datos. Posteriormente, se dedica un capítulo para la presentación de los resultados obtenidos de manera integrada entre lo cualitativo y lo cuantitativo, además de un capítulo exclusivo con el análisis cuantitativo del instrumento aplicado a los tutores de las universidades participantes del estudio.

Finalmente, la quinta parte presenta el marco conclusivo del estudio, en donde se incluye la discusión de resultados y su contrastación con los referentes teóricos, las conclusiones de la investigación en función de los objetivos planteados, así como también, las limitaciones del estudio y las posibles líneas de investigación que pueden desarrollarse a futuro, partir de los resultados conseguidos.

## Primera Parte

---

# DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

---

## CAPÍTULO 1

# JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO DEL ESTUDIO.

---

### 1.1 FUNDAMENTACIÓN

La acción tutorial y sus diferentes modelos es entendida como un proceso que se enmarca dentro de la orientación educativa y que complementa a la acción docente (Morales, 2010). Ha coexistido a lo largo de la historia con las estructuras funcionales o arquetipos institucionales que establecen una serie de automatismos que dirigen las labores dentro de la universidad, lo que en palabras de (Rodríguez, 2004) conlleva a diferentes concepciones del profesor en relación a la docencia y a la tutoría de estudiantes.

Si bien estos procesos, también denominados de tutoría universitaria, se han visto influidos por aspectos políticos de las propias instituciones y de las convergencias nacionales e internacionales<sup>1</sup>; se advierten tres quehaceres clave que son puntos comunes al momento de implantar programas de esta naturaleza en la enseñanza superior: el guiar – tutorizar el aprendizaje, el promover la reflexión crítica, y el generar ambientes facilitadores en la formación científica y profesional (Rodríguez, 2004).

---

<sup>1</sup> Como por ejemplo: El Proceso de Bolonia para los países pertenecientes a la Unión Europea, y el Congreso de Rectores de Universidades Españolas a través del Informe Bricall (2000), para España.

Tales características se encuentran vinculadas con las clasificaciones conceptuales de la tutoría universitaria, que, de acuerdo a Álvarez y González (2008) y García (2011) se pueden resumir en las siguientes ideas:

- Tutoría como un proceso orientador, dado su carácter de guía y tutelaje.
- Tutoría como un proceso organizado, en cuanto a que dependen de espacio y tiempo destinado para ello.
- Tutoría como una acción de seguimiento en la formación del estudiante, en cuanto es parte del desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Tutoría como función docente y/o rol docente, ya que el ejercicio por naturaleza corresponde a esta figura e implica una serie de acciones complementarias a la docencia.
- Acción Tutorial como una serie de actividades estratégicas que ofrece la institución con carácter organizado, en cuanto a que se deben entender como un conjunto de intenciones y acciones coordinadas, más que como acciones aisladas de los docentes.

Rodríguez, (2004) considera al respecto, que la acción tutorial tiene como tarea principal el responder a las demandas socio cognitivas del estudiante, enmarcadas en una cultura e idiosincrasia particular, atendiendo aspectos del desarrollo académico, profesional y personal, transformándose en uno de los indicadores de calidad de las instituciones de enseñanza superior.

Así mismo, rescata que este proceso personaliza la educación universitaria facilitando el seguimiento académico de los estudiantes integrándolo activamente a la institución y a sus servicios<sup>2</sup>, a partir de diversas estrategias de diseño, organización y desarrollo, siendo los Planes de Acción Tutorial [PAT] una de las propuestas con mayor significancia en términos de planificación y desarrollo en España.

No obstante, converger hacia un modelo de gestión de la acción tutorial común –o con mayores posibilidades de eficacia–, ha ido dependiendo de las políticas internas de cada institución, de las experiencias iniciales de acción tutorial, incluso de la aceptación docente del fenómeno como parte de sus funciones dentro del ejercicio académico.

Sin ir más lejos, existen diversos reportes institucionales de universidades españolas<sup>3</sup> que ratifican la importancia del servicio hacia la comunidad estudiantil, en donde las valoraciones de los involucrados expresan principalmente:

- dificultades en los tiempos asignados a la acción tutorial por parte de los agentes directos de participación (tutores y tutorados);
- satisfacción media respecto de las expectativas puestas en los programas;

---

<sup>2</sup> Pues propondría a la orientación y al acompañamiento, en temáticas asociadas a adaptación e integración, información de servicios, promoción de estrategias y técnicas de aprendizaje, retroalimentación de exámenes, orientación en trabajos, planes de estudio, toma de decisiones, inserción socio – laboral, y preparación entorno a competencias y desempeños, entre múltiples tareas, coincidiendo con Del Rincón (2000).

<sup>3</sup> Universidad de Granada, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Vigo, Universidad de Alicante, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad de Málaga, Universidad de Valladolid, Universidad de Barcelona y Universidad de Murcia, entre otras.

- competencias de tutorización y compromisos recíprocos por mejorar; y
- falta de reconocimiento institucional a la labor desempeñada por los tutores [en investigaciones noveles del primer decenio del siglo XXI]

Así, otras evaluaciones de implementación de acciones tutoriales a nivel universitario, tanto en países de Europa<sup>4</sup> como de Latino América<sup>5</sup>, se centran en:

- La estrecha relación que existe entre el fenómeno y la innovación.
- El impacto asociado al rendimiento y la retención de estudiantes.
- Su vinculación con en el proceso de armonización de políticas regionales.
- Influencias en comportamientos propositivos de los estudiantes tutorizados.

No obstante en Chile, se advierte una escasa investigación respecto del modo en que se gestionan los planes y programas de acción tutorial y efectos que generaran en el sistema universitario. Aun así, es posible encontrar sistematizaciones en Sereño y Barrera (2017); Maillard (2016); Retamal y Espinoza (2016); y Buils, Beltrán y Miedes (2012), relacionadas con la valoración que realizan los estudiantes beneficiarios sobre los programas de acción tutorial y los logros de los mismos en términos de cobertura y retención académica.

En relación a lo anterior, Senlle y Gutiérrez (2005) nos indica que si una institución de carácter educativo ofrece programas aislados de la gestión institucional y/o con carentes procesos de organización, implementación y evaluación, lo que resulta son servicios con “no calidad”.

Por tanto, ceñirse bajo un modelo para gestionar los procesos de cualquier programa, ayudaría a mejorar las prácticas de los mismos ya que actuaría como guía de articulación del propio sistema –propiciando mayor calidad en el servicio (Senlle y Gutiérrez, 2005)– y como una herramienta para el cambio organizacional (Pepper, 2011), ya que de acuerdo a Gairín (2013b), la gestión se puede considerar como:

- Un conjunto de procedimientos de trabajo que garantizan resultados y respuestas a problemas a solucionar.
- Parte del desarrollo de un proceso organizativo, de carácter abierto a los cambios del contexto.
- Técnica instrumental que puede relacionarse, desde la perspectiva práctica, con otras funciones como la planificación, la distribución de funciones o a los procesos de coordinación y control.
- Un cruce de caminos donde confluyen teorías que orientan la práctica y prácticas vinculadas a modos tradicionales o nuevos modos de actuar.

---

<sup>4</sup> En España, a través del establecimiento de Sistemas de Tutorización en las universidades españolas mediante los convenios para el Impulso e Implementación de Sistemas Tutoriales de Estudios de Grado (2009- 2011) y para el Desarrollo de Proyectos y Acciones Orientadas a la Mejora de la Atención Integral y Empleabilidad de los estudiantes universitarios (Orden EDU/2346/2011 de 2011), sistematizadas en el informe SATEU 2013. En Francia, mediante el proyecto PROCERTU Europeo sobre la certificación profesional de los tutores académicos (financiación LEONARDO 2008-2010).

<sup>5</sup> Universidad de Córdoba, Argentina; Universidad Autónoma de Nuevo León, Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca; México; Pontificia Universidad Javeriana, Colombia; Universidad de la República, Uruguay.

- Modos personales de situarse y actuar en el ambiente de trabajo, ante los intereses de grupos o instituciones sobre determinadas alternativas y modos instaurados socialmente como aceptables.

Esta situación abre oportunidades interesantes de investigación en relación al modo en que se gestionan los planes y programas de acción tutorial en Chile, pues como señala García (2008, p. 25):

*“la acción tutorial en la Universidad no puede ser algo incidental, apendicular, improvisado o dejado únicamente a la buena voluntad de cada profesor. Cada vez más, debe concebirse como una actividad sistemática, intencional, correctamente articulada y programada. Para ello se requiere dotarla de una estructura de funcionamiento y concederle un lugar destacado en la programación de las actividades académicas propias del quehacer de la Universidad. Sólo así puede llegar a ser un elemento importante de calidad”.*

## 1.2 MOTIVACIONES PARA EL DESARROLLO DEL ESTUDIO

La investigación en el ámbito de la acción tutorial posee diferentes aristas de acuerdo al contexto en el cual se desarrollen y a los intereses institucionales que estén a la base. Estos aspectos se observan como factores determinantes al momento de poner foco en las representaciones que se tenga del fenómeno, así como también, sobre las valoraciones que responsables institucionales, tutores y tutorizados tienen del proceso.

Las referencias generales sobre la acción tutorial, hacen su reflexión sobre los efectos que proveería la misma en términos de calidad e innovación, impactos en los logros académicos y en los procesos de enseñanza - aprendizaje y en armonización que posee con las convergencias políticas que le preceden; destacándose un fuerte vínculo entre lo epistemológico y lo aplicado.

Sin embargo, tal y como se ha mencionado en el numeral 1.1, el desarrollo de investigaciones centradas en el proceso de gestión que se merece institucionalmente la acción tutorial tiende a tratar por separado algunos de sus componentes como la planificación, la organización o la implementación, siendo escasos los estudios respecto de su sistema de evaluación –y prácticamente inexistentes–, sobre estos elementos de manera integrada.

Tomando como punto de partida la situación descrita, las *motivaciones científicas* para realizar este estudio van en la línea de aportar conocimiento sobre los factores de la organización que de alguna u otra forma pueden determinar el modo en que se gestiona la acción tutorial en el ámbito universitario, y más concretamente en las universidades chilenas. La realización del proyecto delimitado a universidades chilenas, responde además a motivaciones de índole personal, profesional y social.

Desde el punto de vista *profesional*, esta investigación tiene su génesis en la experiencia previa del investigador quien desde el año 2010 ha estado vinculado al desarrollo de la acción tutorial en enseñanza superior, tanto como tutor del Programa de Formación Docente de la Universidad de Aconcagua (2010 – 2012) y como gestor del Programa de

Tutoría Integral Par de la Universidad de Chile (2012 – 2014), en donde junto al equipo del Centro de Aprendizaje Campus Sur (CeACS) tuvo la responsabilidad de generar dicho programa y el modelo que lo sustentaba.

La participación en ambas experiencias y otras previas de tutoría especializada en el Centro Psicopedagógico del Instituto Profesional Los Leones (Chile), son la consecuencia de una formación inicial como psicopedagogo –que en su desarrollo laboral a diferencia de sus pares–, centró su quehacer en la enseñanza superior, desde un punto de vista amplio de la actuación psicopedagógica, que en aquel entonces era incipiente en este nivel educativo.

Este desarrollo laboral despertó la *motivación personal* de especializarse en la temática que trata el presente estudio, y en el año 2014, la posibilidad de realizar estudios de doctorado en el extranjero en el marco del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado y del sistema Becas Chile de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica del Gobierno de Chile (CONICYT), se concretizó con éxito.

El ser un becario nacional y comprender que la implementación de la acción tutorial es relativamente incipiente en las universidades chilenas, componen una *motivación social* del presente estudio, ya que conocer los elementos que favorecen u obstaculizan el desarrollo de una adecuada gestión en este ámbito, tiene los siguientes beneficios:

- De manera directa: i) aportar a la eficiencia de la gestión de los programas de tutoría universitaria como consecuencia de la aplicación de los nuevos conocimientos que surgirán de la investigación, ii) afectar en la institucionalización y sostenibilidad del fenómeno en todo el proceso universitario, lo que supone beneficio para el desarrollo formativo de los estudiantes, iii) iniciar una serie de investigaciones en el país con foco en la acción tutorial; y,
- De manera indirecta: aportar al sistema de formación integral de los estudiantes de enseñanza superior.

### **1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

En lo que respecta al desarrollo de la acción tutorial en América Latina, es preciso señalar que se ha visto retrasada probablemente a causa de que la institución universitaria en la región inició el siglo XXI con ciertas barreras, puesto que históricamente heredó un modelo napoleónico el cual se ha caracterizado por un currículo rígido, que dificulta la transferencia y la revalidación de estudios, con poca relación y colaboración con empresas y con la sociedad civil, y con lentitud de respuesta hacia las demandas del mercado, tal como menciona Gacel-Ávila (2005, citando a Tünnermann 1998).

No ajeno a esta situación se encuentra Chile, que recién en esta última década ha ido experimentando cambios importantes en lo que refiere al aumento y la diversidad en la cobertura en educación superior, lo que según Pey y Chauriye (2011, p.17) “acarrea un impacto directo en las tasas de titulación, la duración real de las carreras y los logros de aprendizaje, así como en la futura empleabilidad de los egresados”.

Las autoras desatacan que algunos de éstos aspectos, dependen de los logros de las etapas formativas previas de los estudiantes y enfrentan a las universidades a incluir en sus programas actividades que tienden a compensar las carencias formativas de una proporción de sus estudiantes, acciones que según Donoso y Donoso (2015, p. 97) “los centros universitarios no tenían del todo claro, y cuya respuesta en esta materia no ha sido lo que ameritaba”.

Todo ello ha supuesto un desafío para el fortalecimiento de experiencias de innovación docente, de profundización de aprendizajes y de nuevas formas de nivelación académica, destacando que estas últimas responden principalmente a necesidades generadas por las complejidades y falencias del sistema de educación obligatoria y la preparación académica de los alumnos socioeconómicamente desventajados (Santelices, Gallegos y Catalán, 2015).

Estos aspectos aparecen, además, como una respuesta a las barreras y diferencias estructurales de acceso a la universidad, entre las que se encuentran el capital cultural, el uso de la información y los logros en la Prueba de Selección Universitaria PSU (Acuña et al., 2009).

En este sentido, la acción tutorial [ya sea a través de docentes o de estudiantes] se ha incorporado como un programa de ajuste remedial a las falencias de acceso antes descritas o como servicio de apoyo y acompañamiento al estudiante (Ramírez y Silva, 2009); por tanto, es considerada una respuesta satisfactoria para las situaciones desfavorecedoras del colectivo actual que ingresa al sistema universitario<sup>6</sup>, el cual se ha incrementado en números de estudiantes provenientes de escuelas municipales, los cuales tienen mayores probabilidades de desertar que quienes provienen de colegios particulares subvencionados o de colegios particulares (Barrios, 2011).

Mientras tanto, estas actuaciones han tenido cabida en favor del mejoramiento educativo, la calidad del sistema y en los logros académicos de los estudiantes, es preciso señalar que su implantación y desarrollo han dependido principalmente del apoyo del sector público gestionado por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación mediante los Fondos de Innovación Académica [FIAC], el Fondo de Fortalecimiento de las Universidades del CRUCH [FF], Convenios de Desempeño [CD] y el Sistema de Becas de Nivelación Académica (BNA), los cuales pretenden atender precisamente esas necesidades que caracterizan a los nuevos estudiantes universitarios.

No obstante, si bien los programas de acción tutorial podrían entrar en el marco de las acciones afirmativas y compensatorias que ayudan a afrontar necesidades de aprendizaje y desigualdades educativas de la sociedad juvenil chilena, a su vez corresponden a estrategias de retención de estudiantes, cuyo beneficio está dirigido primordialmente hacia la propia institución, puesto que, como señalan Donoso, Donoso y Arias (2010, p. 19):

*“este tipo de estrategias [de retención] comenzaron a ser masivamente concebidas como una materia de significación, impulsadas esencialmente por la competencia de los*

---

<sup>6</sup> Informe Final: *Estudio sobre causas de deserción universitaria*. Centro de Microdatos, Departamento de Economía – Universidad de Chile. 2008, p. 6.



*centros de enseñanza superior y la mayor escasez relativa de estudiantes, especialmente de aquellos en condiciones de pagar altos aranceles”.*

Esto podría significar que los motivos de implantación de los programas de acción tutorial en las universidades chilenas, no estén orientados al desarrollo institucional ni a la transformación de la cultura universitaria como primer orden, sino que a aspectos de estrategia financiera por retención de matrículas –quedando en un terreno ambiguo entre lo estratégico y lo pedagógico–, y por ende, presentarse como programas carentes de gestión en cuanto a sus procesos de planificación, organización, dirección y evaluación.

En consideración con los aspectos presentados anteriormente, se visualiza este estudio como una oportunidad para discutir en torno al modo que las universidades chilenas gestionan sus programas de acción tutorial y sobre la pertinencia de generar propuestas que orienten y faciliten el desarrollo de los mismos.

#### **1.4 PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.**

Las premisas presentadas, a partir de los elementos revisados con anterioridad, surgen una serie de cuestionamientos –los cuales en base a sus respuestas–, podrían permitir interesantes aportes para el desarrollo y la gestión de la acción tutorial en las instituciones universitarias chilenas. Así, el problema central sobre el que se sustenta esta investigación se puede formular de la siguiente manera:

**¿Cómo se gestionan los planes y programas de acción tutorial que implementan las universidades chilenas para sus estudiantes?**

Por su parte, las preguntas que emanan del problema central formulado son:

- ¿Hasta qué punto los aspectos de planificación, organización y evaluación son considerados en la gestión de la acción tutorial?
- ¿Qué prácticas en materia de acción tutorial permiten avanzar hacia un modelo más eficaz y de calidad en comparación a otras?
- ¿De qué manera perciben los actores involucrados en programas de acción tutorial, su implementación, organización y desarrollo en las distintas etapas de la vida universitaria?
- ¿De qué manera influye la cultura organizacional en el desarrollo óptimo de la acción tutorial en el interior de la universidad?
- ¿De qué forma los programas y modelos de acción tutorial, responden pertinentemente al contexto actual de la educación superior en Chile?
- ¿Cuáles serían los criterios e indicadores de gestión que permitirían mejorar la calidad de la acción tutorial en la institución universitaria chilena?

Estos cuestionamientos se pretenden responder a partir de los productos de esta investigación, que tiene como **objetivo general**:

**Analizar las formas de gestión de planes y programas de acción tutorial implementados en universidades chilenas**

Las aristas de la razón del estudio determinan en los siguientes objetivos específicos:

- O.E.1:** Distinguir los aspectos claves en la implementación y desarrollo de la acción tutorial en el ámbito universitario.
- O.E.2:** Analizar los aspectos de gestión [diseño, planificación, organización, dirección y evaluación] aplicados a la acción tutorial en el ámbito universitario.
- O.E.3:** Analizar el desarrollo y la gestión de la acción tutorial en universidades chilenas, desde la perspectiva de los actores institucionales involucrados [gestores – ejecutores].
- O.E.4:** Establecer el grado de evolución de la acción tutorial en universidades chilenas.
- O.E.5:** Proponer actuaciones de mejoras para la gestión y el desarrollo de planes y programas de acción tutorial en universidades chilenas.

Todo lo anterior consciente de los desafíos que atraviesan las universidades chilenas a partir de las demandas de la sociedad civil y que han sido declarados –entre muchos aspectos– desde el Consejo de Rectores de Chile en octubre de 2009, en la línea de (CRUCH, 2009, p. 17):

*“formar personas íntegras, éticas y socialmente responsables, dotadas de competencias profesionales y ciudadanas, que contribuyan al bien común y capaces de sumarse activamente a las tareas que demanda el desarrollo económico, cultural y social del país, en el contexto de la sociedad del conocimiento”.*

## 1.5 LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS

Enmarcado en el paradigma naturalista, el presente estudio se sitúa dentro de un *enfoque mixto de investigación*, cuya perspectiva se fundamenta en la integración de métodos, la cual va más allá de contraponer los enfoques cuantitativo y cualitativo, abriendo un camino que –al menos como mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2006)–, vale la pena explorar<sup>7</sup>.

Tashakkori y Teddlie (2010), señalan que el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos de distinta naturaleza en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. Así, siguiendo las propuestas de Todd, Nerlich, McKeown, & Clarke (2004), Mertens (2010) y Hernández et al., (2014; 2006), el enfoque mixto ofrece varias ventajas o bondades para ser utilizado, las cuales se pueden resumir en las siguientes:

- Con la utilización del enfoque mixto se logra una perspectiva más precisa del fenómeno, integral, completa y holística.

---

<sup>7</sup> Cabe destacar que si bien se considera un enfoque relativamente nuevo particularmente para Iberoamérica, su práctica ha sido utilizada en el trabajo arqueológico y criminalístico desde las primeras décadas del siglo XX, pero que sus antecedentes como enfoque de la investigación provienen alrededor de 1960 y que su empleo y debate se inicia en la década de 1980.

- Incrementa la confianza en que los datos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno estudiado.
- Con el enfoque mixto se exploran distintos niveles del problema de estudio, ubicándonos en todo el proceso de investigación y en cada una de sus etapas.
- En este enfoque la multiplicidad de observaciones produce datos más ricos y variados, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis.
- Con el enfoque mixto se potencia la creatividad teórica con suficientes procedimientos críticos de valoración y al combinar métodos, aumentamos no solo la posibilidad de ampliar las dimensiones de nuestro proyecto de investigación, sino que el entendimiento es mayor y más rápido.

Este enfoque es considerado además de mayor amplitud, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento, en cuanto al desarrollo de ciertos fenómenos en donde no sólo se requiere el análisis de datos estadísticos, sino que también, de las percepciones de los participantes en sus diversos niveles; ya que logran obtener una mayor variedad de perspectivas del problema en cuanto a su frecuencia, amplitud, magnitud y generalización [cuantitativa], así como en la profundidad, complejidad y comprensión [cualitativa] (Creswell, 2005)

En cuanto al diseño, Hernández et al., (2006) señalan que en los últimos años se han concebido diferentes tipos de investigación mixta; no obstante, el diseño metodológico escogido para el presente estudio es el de *Integración Múltiple* [DIM], el cual implica la mezcla entre los métodos cuantitativo y cualitativo en distintos niveles muestrales.

En este caso en particular, el enfoque predominante que guiará el desarrollo de investigación [en dos etapas] será el cualitativo, ya que el objeto de estudio está centrado en la acción humana –aplicada en la gestión de planes y programas tutoriales– y en las causas de estas acciones, buscando saber el “por qué” desde los propios actores, tanto para comprender los fenómenos como para tomar decisiones (Medina-Moya, 2014).

Adicionalmente en una segunda etapa, se realizará una indagación cuantitativa como método secundario y que responde a preguntas y objetivos específicos de la investigación respecto al método primario, proporcionando así distintas visiones del problema.

Habiendo fundamentado el enfoque y el diseño, la concreción del proceso de investigación se llevará a cabo mediante *estudios de caso*, los cuales corresponden a un tipo de diseño cualitativo, en donde el investigador explora la vida real a través del tiempo de un sistema contemporáneo acotado (un caso) o de múltiples sistemas delimitados (casos), donde la recolección de datos detallan en profundidad la participación de distintas fuentes de información (por ejemplo: observaciones, entrevistas, materiales audiovisuales, documentos e informes), y reportan una descripción del tema en estudio (Creswell, 2013).

Así, el estudio de caso se presenta como un procedimiento adecuado para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan (Álvarez y San Fabián, 2012). Cabe destacar, que en general en las investigaciones cualitativas se utiliza un

solo caso (estudio situado), sin embargo tomando en cuenta que el foco de estudio va de cara a analizar las formas de gestionar la acción tutorial en instituciones (en sentido plural), es más conveniente considerar múltiples casos (estudio multicéntrico o multicazos).

Por otra parte, la investigación cualitativa considera marcos referenciales interpretativos para llevar a cabo el proceso metodológico, los cuales según Álvarez-Gayou (2003) corresponden a paradigmas que hablan de una forma de ver y enmarcar los fenómenos de estudio y que orientarán el uso de técnicas de recolección y análisis de información.

Tras la revisión de los marcos interpretativos y sus características –y de acuerdo a los objetivos de este estudio–, se ha escogido la *fenomenografía* como el marco análisis del proceso investigativo, ya que se enfoca en las formas cualitativamente diferentes en que las personas experimentan un fenómeno específico, capturando aspectos críticos desde un punto de vista colectivo, más que individual (González-Ugalde, 2014).

Encontrar la arquitectura de la variación (modificación, cambio o transformación) de acuerdo con los diferentes factores del fenómeno, es otro de los propósitos de la fenomenografía, donde los datos mayormente analizados en este paradigma interpretativo provienen de las entrevistas, para así capturar la riqueza y la abundancia de formas en que las personas experimentan, perciben, comprenden o conceptualizan el fenómeno (Marton, 2007), a diferencia de la fenomenología que busca el significado de esa experiencia desde una perspectiva más bien filosófica (Álvarez-Gayou, 2003).

Finalmente, dentro de las *técnicas de recolección* de datos que se sugieren para los estudios de caso, serán utilizadas en este estudio: i) entrevistas individuales y en grupo (tanto a sujetos con experticia en el tema de estudio, como a responsables y ejecutores de planes y programas de acción tutorial), y análisis de documentos institucionales sobre la acción tutorial que desarrollan; y ii) para los momentos de anidación cuantitativa, un cuestionario diseñado por el investigador. Lo anterior a propósito de los siguientes motivos:

- Respecto de las entrevistas su utilización es pertinente puesto que buscan entender el fenómeno desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias, por tanto se espera obtener descripciones específicas que nos ofrecen respecto del tema o fenómeno en cuestión, y no opiniones generales (Álvarez-Gayou, 2003); en este caso, las percepciones que los involucrados en programas de acción tutorial, tienen respecto de la gestión y desarrollo de la misma. Además sirven para recolectar datos imposibles de obtener mediante la observación y los cuestionarios (Blaxter, Hughes y Tight, 2002).
- Respecto de las entrevistas a informantes expertos u observadores privilegiados, es necesaria su aplicación pues en palabras de Corbeta (2007) son conocedores del fenómeno, con una visión directa y profunda del mismo que los sitúa en una posición de observación privilegiada (...) y se suele recurrir a ellos cuando se están definiendo los límites del objeto de estudio en la fase preliminar de investigación, como también, cuando se pretende generar un proceso cuantitativo de recolección de datos mediante encuesta por muestreo. El objeto de estas entrevistas ha sido analizar experiencias

consolidadas de tutoría universitaria, que provean referencias para el análisis teórico del objeto de estudio y la construcción de instrumentos de recogida de datos.

- En cuanto al análisis de documentos institucionales, es preciso señalar que al ser producto de la vida institucionalizada y su funcionamiento, comportan dos ventajas claras, por un lado corresponde a información no reactiva, es decir, que no se ve alterada por la interacción estudiado-investigador y sus posibles efectos de distorsión; mientras que por otro, es información con un carácter más verídico incluso que la información que se puede obtener de una entrevista (Corbeta, 2007), además, constituyen un corpus de datos secundarios, pues estos datos ya han sido recolectados y analizados por otros (Blaxter et al., 2002) y dan cuenta del desarrollo o funcionamiento de la sociedad o de una institución particular.
- Respecto del uso de cuestionarios como medio que ayudan a la exploración de motivaciones, actitudes, creencias, valoraciones, percepciones y expectativas (Corbeta, 2007), en la secuencia de anidación cuantitativa, se espera que sus resultados puedan reproducir en escala reducida las opiniones de la población objeto de estudio y así poder realizar aproximaciones en relación al fenómeno investigado y al avance institucional que este posee.

En base a lo expuesto en los párrafos anteriores, el proceso de investigación (ver figura 1) se ha dividido en **tres momentos** relacionadas entre sí y que responden a la concreción de los objetivos específicos [O.E] planteados en este estudio.

El primer momento corresponde a la distinción de los aspectos claves en la implementación y desarrollo de la acción tutorial en el ámbito universitario [O.E. 1], así como también, al análisis de los aspectos de gestión [diseño, planificación, organización, dirección y evaluación] aplicados a la acción tutorial en el ámbito universitario [O.E. 2].

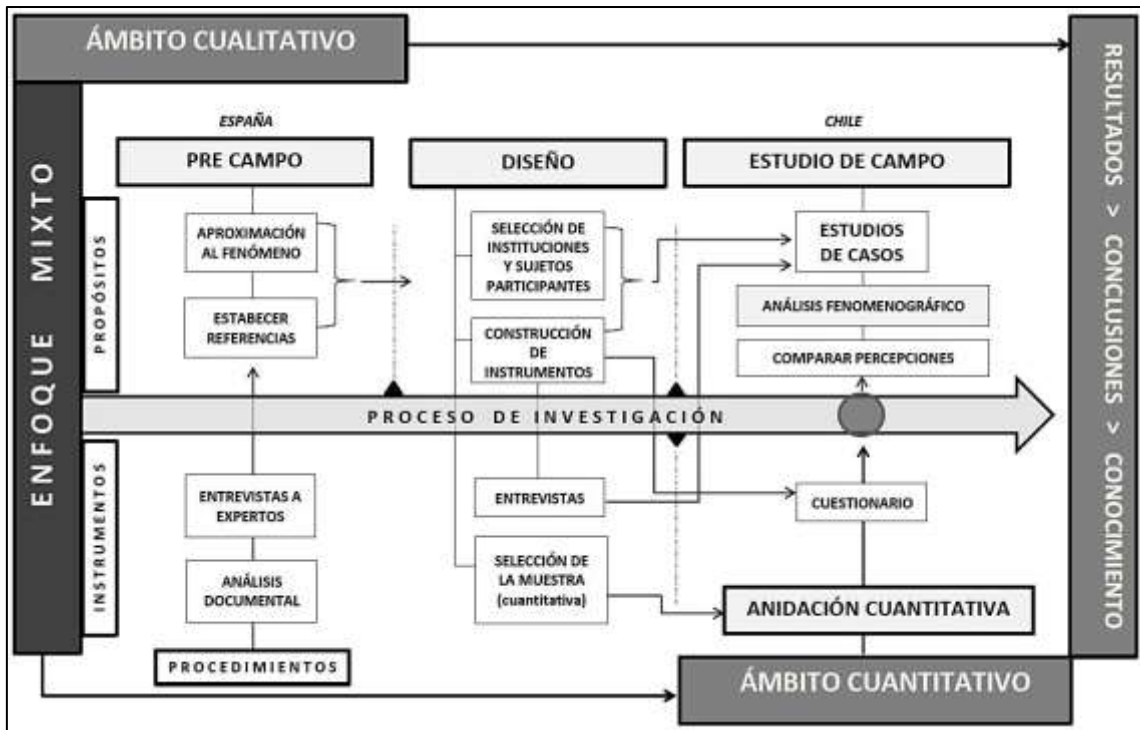
La concreción de este momento, es factible mediante: i) la debida revisión bibliográfica y el análisis de sistematizaciones universitarias en publicaciones científicas respecto del tema, y ii) los aportes de sujetos con experticia en la gestión de acciones tutoriales en universidades españolas, que permitan proveer recursos para el diseño de la investigación y la elaboración de pautas e instrumentos de recolección de datos para el estudio de campo.

El segundo momento corresponde al diseño de instrumentos de recolección de datos para su aplicación en el estudio de campo, así como la selección de las instituciones y sujetos participantes de la investigación y de la muestra a aplicar en la anidación cuantitativa.

Finalmente, el tercer momento corresponde al trabajo de campo en Chile en donde se espera concretizar el objetivo general del presente estudio mediante un análisis sobre el desarrollo y la gestión de la acción tutorial en universidades chilenas, desde la perspectiva de los actores institucionales involucrados [gestores – ejecutores] en la implementación de planes y programas tutoriales [O.E. 3], y el establecimiento del

grado de evolución de la acción tutorial en universidades chilenas [O.E. 4], para así proponer actuaciones de mejoras dirigidas a la gestión y el desarrollo de planes y programas de acción tutorial en universidades chilenas [O.E. 5].

**Figura 1:** Lineamientos de la Investigación.



Fuente: Elaboración propia

## 1.6 CRONOGRAMA

A continuación se presenta el cronograma de actividades realizadas para la consecución de la investigación, en un periodo total de 48 meses comprendidos entre octubre de 2014 a septiembre de 2018.

En él se puede apreciar que la revisión bibliográfica ha sido una actividad extendida en todo el proceso y que la recogida y análisis de los datos se pudieron efectuar hacia el final del proceso, por lo que la redacción del informe final y obtención de las conclusiones, son recientes.

Cabe considerar que durante los meses de abril y julio de 2015 se realizó una aproximación al objeto de estudio mediante un pre-campo en universidades españolas, lo que permitió que la fase de diseño y construcción de instrumentos se estableciera entre octubre de 2015 y enero de 2016, dando paso al estudio de campo en Chile entre noviembre de 2016 y febrero de 2017.

**Tabla 1:** Cronograma del proceso investigativo

Actividades Realizadas	1° Trimestre	2° Trimestre	3° Trimestre	4° Trimestre	5° Trimestre	6° Trimestre	7° Trimestre	8° Trimestre	9° Trimestre	10° Trimestre	11° Trimestre	12° Trimestre
Elaboración del Plan de Investigación	■											
Revisión Bibliográfica		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Pre Campo Cualitativo (España)		■	■									
Diseño de la Investigación				■								
Construcción de Instrumentos					■	■						
Estudio de Campo Cualitativo (Chile)							■	■				
Análisis de Datos Cualitativos									■	■		
Anidación Cuantitativa										■		
Análisis de Datos Cuantitativos										■	■	
Triangulación y Conclusiones											■	■
Elaboración de Manuscrito									■	■	■	■
Revisión Interna del Proceso			■			■			■			■

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de las incidencias que se han producido durante el proceso y que afectaron la extensión del mismo, se pueden señalar las siguientes:

- La validación por parte de jueces expertos del instrumento cuantitativo se vio retrasada hasta mayo de 2017, por lo que su aplicación tuvo que realizarse entre junio y octubre del mismo año.
- El estudio de campo en Chile estaba previsto para los trimestres 8 y 9 correspondientes al año 2016; no obstante, por motivos ajenos al control del investigador, se debió realizar en las fechas indicadas con anterioridad.

De todas formas, y como se señalará en su momento estas incidencias no han modificado sustancialmente el diseño de investigación y tan sólo han incidido en los tiempos de ejecución

## Segunda Parte

---

# MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---



## CAPÍTULO 2

# LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA.

---

### INTRODUCCIÓN

Tal como se ha señalado en el capítulo anterior, la acción tutorial ha sido entendida como un proceso enmarcado dentro de la orientación educativa, complementaria a la acción docente y que se caracteriza por tres ejercicios clave: el guiar – tutorizar el aprendizaje, el promover la reflexión crítica y el generar ambientes facilitadores en la formación científica y profesional (Morales, 2010; Rodríguez, 2004).

Esta acción propiamente tal implica un conjunto de esfuerzos a nivel institucional en donde todos los agentes [autoridades, responsables, docentes, profesionales especializados, administrativos] son relevantes para dicha actuación, puesto que se revela como (Ortega, 2005, p. 2):

*“una oportunidad incomparable con ninguna otra situación anterior de la educación universitaria para aplicar dinámicas de trabajo innovador en los procesos de enseñanza aprendizaje, especialmente en el concepto de aprender a aprender, que debe centrar los esfuerzos en el estudiante como objetivo principal de la docencia”*

En lo que respecta a la asignación conceptual –como nos ilustran Álvarez y González (2008) y García (2011)–, el fenómeno de la acción tutorial ha sido comprendido principalmente como un “proceso” de carácter orientador y organizado, asociado estrechamente al desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, mediante el vínculo que se genera entre el tutor y el tutorado (docente – estudiante / estudiante – estudiante).

Todo ello, a través de actividades estratégicas y de seguimiento oportuno, en un marco organizativo institucional que respalde la seriedad del programa y que proporcione guías para facilitar, atender y optimizar el proceso de formación profesional e integral de los estudiantes (Álvarez y González, 2008; García, 2011).

En concordancia con lo planteado anteriormente, la organización de este capítulo se enmarca en el fenómeno de la acción tutorial, estructurándose de la siguiente manera:

- Por un lado, se realizará una revisión de los sustentos conceptuales de la acción tutorial y sus agentes, profundizando en sus propósitos, características y tipologías, enmarcándola a su vez, como herramienta de la orientación universitaria.
- Por otro, se expondrá una revisión del ámbito práctico de la acción tutorial, incluyendo funciones, modelos, niveles de profundización y estrategias de intervención.

Lo anterior con el objeto de proveer un acercamiento actualizado sobre el tema de estudio y encaminar los elementos centrales de la presente tesis doctoral.

## **2.1 LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA COMO MARCO DE DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL.**

Tal como nos señalan Lobato & Ilvento (2013) la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y su influencia en otras latitudes –sobre todo latinoamericanas–, ha supuesto un reto sin precedentes a la institución universitaria, así como en las políticas de la Educación Superior en numerosos países.

Los autores en este sentido concuerdan en que (Lobato & Ilvento, 2013, p. 19) “los nuevos modelos de formación en competencias personales y profesionales, centrados en el trabajo y el aprendizaje autónomo del estudiante han resultado ser un revulsivo a la innovación en diferentes órdenes, y a la consecución de mayores niveles de calidad educativa”.

Por tanto, los retos y desafíos que tiene la enseñanza universitaria es servir de plataforma formativa para que quienes ingresan en ella y salgan con un proyecto personal y profesional más definido, tal como indican Young & Valach (2006. Cit. en Lobato e Ilvento, 2013, p.18)

Así, la educación superior en Europa ha adoptado sistemas muy diferentes para responder a las necesidades de orientación de los estudiantes que acogen. En concreto, Gellert (1993. Cit, en Sanz, 2009, p.15) señala que las universidades inglesas tradicionalmente han mostrado un mayor interés por fomentar el desarrollo personal de sus estudiantes, mientras que en las universidades germánicas ha existido una mayor

tradición en el conocimiento y la investigación, y el sistema francés ha puesto un mayor énfasis en el desarrollo profesional.

Del mismo modo se dan diferencias terminológicas, como el hecho de que en Estados Unidos se utilice el concepto de orientación vocacional mientras que en Europa se emplea el de orientación profesional (Duarte, Vasconcelos, Asencio, Martínez y Laguna, 2012). Esta diversidad de concepciones constituye uno de los motivos principales por el que la implantación de las ideas de orientación y tutoría son tan divergentes y adoptan sistemas diferentes de unos países a otros (Sanz, 2009).

Una aproximación a ello se puede advertir en la tabla 2 basada en las revisiones de Buils, Beltrán, & Miedes (2012); Duarte et al., (2012); Salmerón (2001); y Sánchez et al., (2008), sobre los servicios de orientación en instituciones universitarias de países Europeos y Americanos.

**Tabla 2:** Servicios de Orientación en países Europeos y Americanos.

<b>País</b>	<b>Servicio de Orientación</b>	<b>Funciones</b>
Alemania	<i>Zentrale Studienberatung</i> (Servicio de orientación centralizado)	De entrega de información y asesoramiento en cuanto a estudios, orientación profesional, conocimiento personal, dificultades de aprendizaje y problemas psicosociales y emocionales. Corresponde a grupos de orientadores en distintos departamentos universitarios.
Bélgica	<i>Centres Universitaris d'Oriention</i>	De asesoramiento individual, información profesional y ocupacional. Se dirigen a alumnos de 18 a 25 años y dependen de las Universidades <sup>8</sup> .
Canadá	<i>Orientation scolaire et Professionnel</i> (Universidades francófonas) <i>Career Counsellors</i> (Universidades anglófonas)	De información y orientación al estudiante de nuevo ingreso, orientación personalizada, planificación de la carrera e inserción laboral mediante <i>counselling</i> .
España	Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE). Servicio de orientación Universitaria (SOU)	De información y orientación profesional como primer orden, seguida por funciones de orientación académica y finalmente por orientación personal. En estudios de Sánchez et al., (2008) se evidencian a lo menos 8 denominaciones diferentes para este tipo de servicio.
Estados Unidos	<i>Career Career Services</i>	De información para postulantes universitarios y para familias de estudiantes de nuevo ingreso y, de orientación personal y académica además de <i>counselling</i> para orientación vocacional.
Francia	<i>Service commun universitaire d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle (SCUIO-IP)</i>	De información a postulantes y estudiantes, de orientación para la adaptación a la universidad y de prevención del fracaso académico. Estos servicios además realizan un trabajo conjunto con los servicios de orientación de los institutos de secundaria.
Italia	<i>Centro di Orientamento Universitario.</i> <i>Servizio Tutoraro</i>	De Información y asesoramiento de carácter académico, vocacional y profesional en las distintas etapas de la vida universitaria. Apoyo personalizado para la resolución de problemas.
Reino Unido	<i>Career Service</i> <i>Counselling Service</i> <i>Careers Adviser</i>	De carácter académico, vocacional, profesional y laboral. De carácter clínico terapéutico. De orientación personalizada – Consejeros de carrera.

Fuente: Elaboración Propia.

Cabe destacar, que desde hace décadas en el seno de las universidades surgieron los Servicios de Orientación Profesional con funciones y actividades que facilitan y apoyan

<sup>8</sup> Fuente: <http://trabajoypersonal.com/orientacion-educativa-y-profesional-en-belgica/>

a los estudiantes en su transición hacia el mundo laboral, que informan principalmente sobre los itinerarios de especialización, salidas laborales y opciones profesionales (Lobato & Ilvento, 2013).

El caso es que la conceptualización del término “orientación” ha estado caracterizada por cierta confusión debida a la falta de precisión a la hora de delimitar sus principios y funciones –y en consecuencia–, sus objetivos, modelos, áreas y contextos de intervención, así como sus agentes y los métodos empleados para su puesta en marcha, también se expresan de manera diversa (Duarte et al., 2012).

En la opinión de Duarte et al. (2012, p. 34), en la mayoría de las definiciones de “orientación”, se apreciarían algunos elementos comunes, tales como:

- La consideración de la Orientación como una ciencia de la intervención psicopedagógica que tiene distintas fuentes disciplinares.
- La concepción de la intervención orientadora como un proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas y que no se encuentra delimitado en el espacio ni en el tiempo.
- Tiene una finalidad común: el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto.
- La Orientación es un proceso que se desarrolla dentro y junto con el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto, y no como una intervención aislada.
- La Orientación no es trabajo sólo del orientador u orientadora, sino que la totalidad de agentes educativos y sociales deben estar implicados.
- Predomina un modelo sistémico de intervención psicopedagógica, es decir, la intervención por programas comprensivos e integrados en el currículo o, en su caso, en el programa de desarrollo comunitario.
- Los principios de prevención, desarrollo e intervención social son los que caracterizan al proceso de Orientación.

En cada nivel educativo sin embargo, las funciones de la orientación, sus particularidades y tendencias, “han estado determinadas de una parte, por el corpus teórico de este campo disciplinar, particularmente las teorías del desarrollo de la carrera y de la toma de decisiones vocacionales; y por otra, por las características y necesidades de orientación y consejo del alumnado destinatario” (Sánchez et al., 2008, p. 331).

Así que, lo que se entiende por orientación universitaria está vinculado con mayor frecuencia a identificarla con un conglomerado de servicios remediales en el campo pedagógico que actúan de forma independiente respecto de lo que ocurre en las aulas (Álvarez, 2001).

En efecto, tal y como explica Salmerón (2001, p. 2) “un problema radica en que la manera en que se implanta y desarrolla la orientación en los diferentes contextos está influenciada por la concepción que se tenga de la Educación Superior, de las funciones que se consideren propias del orientador, así como del modelo de organización que se adopte”. Igualmente enfatiza en que:

*“En general, se puede hablar de dos claros y diferenciados tipos de Servicios o Centros de Orientación que no siempre están presentes en la misma Universidad y que, si lo*

*están, generalmente conforman unidades separadas. El primer tipo, el más generalizado, tiene funciones de información y orientación sobre aspectos de carácter vocacional o profesional (...); el segundo tipo, de una orientación psicológica clínica y terapéutica, presta funciones de ayuda individualizada en la resolución de problemas personales; (...); y finalmente pueden encontrarse oficinas o secciones administrativas, más o menos orientadas, que cumplen las funciones de información sobre estudios, o atienden la problemática académica que pueda surgir” (Salmerón, 2001, p. 4)*

Desde otro punto de vista, Duarte et al., (2012) nos presentan un panorama de acción basado en cuatro modelos de orientación educativa aplicable a instituciones universitarias; el modelo clínico o *counselling* de atención individual, el modelo de consulta, el modelo de programas y el modelo de servicios, cuyas finalidades se expresan de la siguiente manera:

- El primer modelo se centra en atender las necesidades del individuo en tanto al ámbito personal, educativo y socio-profesional.
- El segundo, en ayudar y/o asesorar a un tercero que puede ser una persona o un grupo con la intención de mejorar los contextos y las condiciones para que no se produzcan problemas. Corresponde a servicios externos.
- El tercer modelo pretende actuar en el contexto educativo mediante actividades curriculares debidamente planificadas y coordinadas con el currículum del centro educativo. y/o con el programa oficial de estudios.
- Y finalmente el último modelo, desarrolla sus acciones mediante la intervención directa de un equipo o servicio especializado sobre un grupo reducido de sujetos, para satisfacer necesidades de carácter personal y educativo, a través de estrategias principalmente clínicas.

Los autores destacan además que el proceso orientador no finaliza al término de la educación obligatoria, sino que debe prolongarse durante la realización de otros estudios [como es el caso de la enseñanza universitaria] y del periodo laboral de la persona, ya que uno de los rasgos definitorios de la orientación educativa es su continuidad a lo largo de toda la vida adulta y profesional (Duarte et al., 2012).

Los servicios de orientación universitaria en consecuencia “han ido tomando paulatinamente más relevancia y entidad en el conjunto de las universidades (en especial la universidad española), considerándose uno de los factores decisivos de calidad y de eficacia de las enseñanzas de la educación terciaria” (Sánchez et al., 2008, p. 230).

No obstante, la “orientación” apareció en la escena educativa a comienzos del siglo XX, y hasta los años treinta se identificaban las tareas del orientador y del profesor mediante una famosa ecuación, a saber, profesor = orientador (Sanz, 2009); pero pronto no se pudo sostener que un sólo profesional realizara ambas tareas y por tanto el docente debía ser formado en la materia de enseñanza y la acción de orientación para grupos y clases.

A esta segunda función del profesor se le llamó tutoría y ha constituido un recurso básico de apoyo a la acción de la orientación, surgiendo así las concepciones actuales de la orientación y tutoría, tal como señala Sanz (2009), quien además declara a ambas como:

- Una “actividad procesual” que se diseña para todo el periodo de la educación del alumno.
- Una “actividad educativa” más que va dirigida a todos los estudiantes y que por tanto constituye un derecho.
- Un proceso que se basa en los principios teóricos de la prevención, del desarrollo y de la intervención social.

De ahí, que la tutoría universitaria se significa como una función de acompañamiento, de orientación y apoyo del alumnado en su proceso de personalización de los aprendizajes y del desarrollo de las competencias tanto a nivel personal como profesional, a lo largo de su trayectoria, con el horizonte dinámico del proyecto de vida, un proyecto personal y profesional (Lobato y Echevarría, 2004).

Como consecuencia, “los orientadores y tutores se encuentran ante el reto de favorecer el empoderamiento de los estudiantes y su adaptación flexible al propio ecosistema, alumbrando nuevas perspectivas de auto regulación y auto determinación en sus itinerarios vitales, ya sean de formación, de ejercicio profesional o desempeño laboral (Lobato e Ilvento, 2013, p. 18).

## 2.2 DISTINCIONES Y CONCEPTOS CLAVE EN LA ACCIÓN TUTORIAL

En diversas Academias Lingüísticas, el término “tutoría” (“tutelle” en francés, “tutorship” en inglés, “sprechstunde” en alemán) aparece asociado directamente a quien ejerce el rol de “tutor” o “tutela”, hacia un tercero, cuyas funciones implican principalmente cuidado, guía, orientación y dirección.

Etimológicamente el término tutor, proviene del latín *tutor*, *-ōris*, del verbo *tueor*, cuyos significados son: mirar por, representar a, tener bajo protección a alguien, defender, velar por, tener encomendado y bajo la responsabilidad a otra persona.

Destacando las academias que regulan el habla hispana, francesa, alemana e incorporando a un reconocido diccionario de habla anglosajona<sup>9</sup>, se puede constatar que:

- Para la Real Academia Española la palabra “tutor” hace referencia a una persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura, como también a un profesor privado que se encarga de la educación general de los hijos de una familia, entre otros significados que en sí.
- El *Oxford Dictionaries Language Matters*, define al tutor como un profesor privado, que enseña a un estudiante en particular o un grupo muy pequeño, cuyo trabajo consiste en prestar especial atención a los estudios o la salud (etc..) de éstos, o como un maestro, especialmente uno que enseña a los adultos o que tiene un papel especial en una escuela o universidad.
- La Academia Francesa asocia el término “tutor” al de “*coach*” y cualquiera de sus derivados, puesto que implica fundamentalmente “entrenamiento” y

---

<sup>9</sup> Considerando que el habla inglesa no posee una institución oficial que regule el idioma.

dependiendo de la situación, se utilizarán los términos guía, asesor, mentor, repetidor, para muchos verbos que ofrece el lenguaje común, como acompañar, ayudar, asistir, capacitar, soporte, seguir, etc.

- Por su parte, la *Gesellschaft für deutsche Sprache* o GfdS (academia del idioma alemán), asocia el término “*sprechstunde*” (tutoría/consulta) al de “*vormundschaft*” (tutela) en el sentido de estar bajo la custodia de otros, pero también destaca la referencia hacia el concepto de “*erzieher*” (educador), puesto que lo sitúa como un “tutor”.

Pero más allá del análisis lingüístico que no siempre tiene que coincidir con el lenguaje científico, es preciso señalar que históricamente el concepto “tutor” o “mentor” se relaciona con diádas clásicas en donde figuran la imagen de un maestro y un discípulo, en un vínculo de carácter protector – protegido<sup>10</sup>. Esta relación en general ha estado ligada a aquellas personas que actúan como consejeros, maestros o personas dispuestas a prestar ayuda, en dinámicas de a dos o en pequeños grupos (García, 2011). Complementando lo anterior, Lázaro (1997a, p. 243), expone que:

*“la figura del tutor aparece con la institucionalización de los estudios superiores en la Universidad. La tutoría se ejercía como una vigilancia educativa de los estudiantes, realizando una tutela, velando que la verdad se mantuviera fielmente en los nuevos aprendices. La tutoría, como función educativa institucional, liberada de sus matices legales que introdujeron los latinos, conectada con las conceptualizaciones clásicas de los griegos antiguos, aparece a comienzos del siglo XI en las universidades. Y el tutor era el profesor que ejercía una función de tutela formativa, asegurando el estilo universitario, convirtiéndose en el garante de la verdad científica ante los estudiantes que tenía encomendada su formación”*

Otras concepciones sobre el término “tutor” ya contextualizadas al ámbito universitario recogidas por García (2011), son las que se indican en la tabla 3:

**Tabla 3:** Algunas definiciones de “Tutor”

<b>Autores</b>	<b>Definiciones</b>
González (1978)	“El tutor constituye un elemento personal y funcional del proceso educativo con funciones de defensa, ayuda, preocupación, resolución de problemas de la clase, de mediación o representación. González defiende que “el tutor no se distingue del profesor”.
Lázaro (2002)	El tutor es un profesor que atiende personalmente a los alumnos en sus problemas científicos y académicos (de inserción en la comunidad universitaria, por ejemplo), atendiendo a sus problemas de desarrollo personal y profesional (...) El tutor es un garante que acompaña científicamente al estudiante, orientándole y asesorándole.
Lázaro (2003)	“profesor que tutela la formación humana y científica de un estudiante y le acompaña en sus procesos de aprendizaje”.
García Nieto y cols. (2005)	“aquel que tiene especialmente encomendado a un estudiante (o grupo de estudiantes) para asesorarlo y ayudarlo en su proceso educativo, como medio de contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares definidas para cada titulación. Es el profesor que, a la vez y en convergencia con las funciones de la docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas, procurando que el estudiante alcance el máximo desarrollo en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional”.

Fuente: a partir de García (2011).

<sup>10</sup> Cuya denominación atiende principalmente al suceso en que en el contexto de la Guerra de Troya Ulises encomienda el cuidado de su hijo Telémaco a un tutor, llamado Mentor. Muchos aluden a que por esta razón nace el termino mentor / tutor.

A las definiciones anteriores se puede añadir la que nos ofrece el Proyecto PROCERTU – FUTURUM [Francia], que tras analizar las maneras en que diversos países de Europa entienden del concepto [ver tabla 4], nos indican lo siguiente (PROCERTU, 2009, p. 6): “tutor es alguien actuando como profesor y/o investigador empleado en la universidad o en otra institución académica y responsable de varios estudiantes/alumnos durante el período en que el estudiante es entrenado en una institución o escuela profesional de empresa”.

**Tabla 4:** El concepto de Tutor Académico, Proyecto PROCERTU - FUTURUM, Francia -2009

PAIS	CONCEPTO
<b>Austria</b>	El tutor académico <i>es el contacto principal para el aprendizaje del estudiante</i> durante una pasantía con organizaciones externas. Él / ella es la persona de contacto en caso de problemas en términos de conocimiento, organización, administración y conocimiento social. Él / ella es responsable de la evaluación y la certificación del proyecto, prácticas y documentación (por ejemplo. Informes). Él / ella proporciona apoyo y la motivación del estudiante en términos de experiencias de aprendizaje y orientación profesional.
<b>Francia</b>	El tutor académico <i>es el contacto principal para el aprendizaje de los estudiantes</i> académicamente mientras están entrenando en un curso dentro de una compañía institución / externo (aprendizaje, prácticas) y también durante su periodo académico. El tutor es un consejero. Él / ella ayuda a la integración de conocimientos, ayuda a los estudiantes a construir sus propias habilidades entre cursos y actividades profesionales durante la / el periodo de formación de la colocación. Él / ella también evalúa las habilidades del alumno en relación con el tutor. Algunos tutores académicos pueden ser contratados en las empresas. La tutoría es un área de investigación pedagógica muy interesante para todo tipo de organizaciones sobre el papel de las prácticas docentes y la enseñanza en la que él / ella puede confiar para ayudar a los estudiantes a aprender su oficio
<b>Alemania</b>	El tutor <i>es una parte integral de estudios y todos los programas de aprendizaje</i> . No existe un enfoque general a la orientación académica. En algunas universidades, tutores son una parte integral real de los estudios (por ejemplo. instituto para adultos la educación a distancia). El tutor también está presente en todos los programas la educación a distancia que no puede funcionar sin él / ella. El tutor debe ser absolutamente competente en su campo y tienen un instinto seguro para ayudar a resolver los problemas temporales de sus estudiantes, así como ser capaces de desarrollar y llevar apoyo.
<b>Polonia</b>	El tutor académico <i>es un empleado permanente</i> con un número determinado de horas para completar sus tareas. Él / ella es una persona con orientación profesional o de control similar o un maestro de orientación profesional divergente, pero después de haber hecho el tercer ciclo de estudios en el campo de la orientación profesional o la gestión de los recursos humanos con los cursos completados en la orientación profesional. Él / ella puede supervisar el progreso un estudiante profesional; sin embargo, su papel a veces se limita sólo a la orientación dentro de la universidad. Se espera de él / ella que él / ella determina su propio ejercicio trabajando sobre la base de directrices, normas legales y las instrucciones emitidas por el Ministerio de Educación.
<b>España</b>	<i>Es una parte integral del grupo de maestros o profesores</i> presenciales o en línea durante e - courses. Un tutor es parte del grupo de profesores cuyas tareas no sólo son para resolver los problemas de los contenidos o metodologías académicas, sino también para ayudar en el proceso de orientación para adquirir habilidades y conocimientos profesionales. Él / ella está presente (e) a través del currículo del estudiante. La claro que no se considera un trabajo adicional. El término "tutor académico" también se utiliza para definir un profesor en línea durante un curso de formación a través de Internet.
<b>Suecia</b>	El tutor académico <i>es un empleado de la universidad, trabajando como profesor / investigador</i> . Él / ella está a cargo de varios estudiantes / alumnos y provee vinculación entre la universidad y el mundo laboral. Su papel es el de ayudar a los estudiantes reflexionar sobre el trabajo que realizan durante la formación práctica, y entender conocimientos teóricos sobre la profesión y la transferencia de la teoría a la práctica. Tutores asistentes académicos son responsables de enseñar a los estudiantes las teorías de aprendizaje y la comunicación durante sus estudios en la universidad o en otras instituciones la educación superior.

Fuente: Proyecto PROCERTU, 2009, p.p. 4-5.

Así, considerando las definiciones ofrecidas en las tablas 3 y 4, se pueden destacar como elementos claves asociados a un tutor los siguientes aspectos:



- Asesora en la resolución de problemas académicos, científicos, y de desarrollo personal y profesional;
- Orienta y acompaña en los procesos educativos y de aprendizaje;
- Se preocupa del proceso de formación académica y profesional de los estudiantes; y
- Orienta en la adquisición de conocimientos y habilidades profesionales que ayudan a la vinculación entre la universidad y el mundo laboral.

También es preciso señalar que dependiendo de la geografía y los arquetipos de funcionamiento universitario que presenten los países, se pueden distinguir sistemas tutoriales inclinados hacia el desarrollo técnico profesional como es el caso de Francia, Austria y Suecia, y otros dirigidos hacia el desarrollo académico profesional como es el caso de Alemania, Polonia y España.

Desde la tradición anglosajona, el sistema tutorial o “*tutorial system*” se concibe como una modalidad básica de trabajo para el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje, donde el tutor ejerce como docente de un pequeño grupo de alumnos para resolver dudas o profundizar aspectos ya tratados en lecciones magistrales impartidas en clases numerosas (Del Rincón, 2000, p. 20).

Así mismo, Rodríguez (2004, p.27), indica que la tutoría es un componente inherente de la formación universitaria, la cual comparte sus fines y contribuye a sus logros, a través de la adaptación a la universidad, el aprendizaje y el rendimiento académico, la orientación curricular y la orientación profesional.

La acción tutorial, dicho de otro modo, se enmarcará en un contexto institucional organizado que pretende no tan solo aportar a los logros de los estudiantes, sino que además, al de la propia institución, mediante los procesos de enseñanza – aprendizaje y de orientación universitaria<sup>11</sup>, en donde un factor primordial será la relación profesor – alumno, el cual se transforma en usuario y a su vez beneficiario de este sistema.

Expertos en el tema están de acuerdo, en que la acción tutorial es una de las funciones que el profesorado universitario debe ejercer en su quehacer académico junto a las funciones de docencia, investigación y de gestión. En este sentido, a partir de las reflexiones otorgadas por diferentes autores y de muchas de las propuestas en torno a la estructura organizativa de la intervención orientadora<sup>12</sup>, se entiende que se ha de relevar la importancia de la tutoría universitaria a partir de las siguientes consideraciones (García, 2011):

- Compone uno de los niveles de la orientación en la universidad, por lo que debe contribuir al logro de los grandes fines y objetivos de esta: informar, formar, prevenir y ayudar a tomar decisiones. Concretamente constituye un primer nivel

---

<sup>11</sup> Entendida como un proceso de ayuda dirigido a los estudiantes universitarios (aunque podrían incluirse también otros miembros de la comunidad universitaria) en aspectos académicos, profesionales y personales. Así entendida, facilita conseguir el objetivo de ofrecer a los alumnos una formación integral que atienda no sólo a aspectos cognoscitivos, sino de integración plena en la sociedad en la que vive. En García Antelo 2010, p. 85.

<sup>12</sup> Watts y Van Esbroeck, 1998; Van esbroeck, 2002; Rodríguez Moreno, 2002; Cano González, 2008; citados en García Antelo, 2011.

de intervención, realizada por el profesor con su grupo de alumnos de manera individual o grupal.

- Constituye un elemento que optimiza el proceso formativo del estudiante, cuyos objetivos contribuyen a complementar la formación global de éste, de forma contextualizada, posibilitando así su inserción sociolaboral como futuros titulados, ya que contribuye al dominio y desarrollo de capacidades clave.
- La tutoría universitaria debe abordarse desde una triple perspectiva (personal, académica y profesional), basándose para ello en la necesidad de ofrecer una formación integral al estudiante, en los numerosos cambios ocurridos en el ámbito laboral, y considerando las características de los estudiantes universitarios, etc.

No obstante, “existe una tendencia a asimilar la tutoría casi exclusivamente con la orientación puramente académica, pues se vincula a aspectos de la materia que imparte el profesor, relacionados esencialmente con la resolución de dudas antes de los exámenes y después para la revisión de los mismos” (Martínez, Martínez y Pérez, 2014, p. 132).

Una forma de atender este sesgo es precisamente diferenciar la acción tutorial de la acción docente, que tal como señalan Gairín, Feixas, Guillamón, y Quinquer (2004, p. 67) se puede considerar:

*“(...) la acción tutorial como un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida; y la acción docente como el proceso de enseñanza-aprendizaje que comparten profesores y estudiantes con la intención de construir juntos y de manera reflexiva el conocimiento sobre una determinada materia o proyecto interdisciplinar”.*

Los autores concluyen entonces que ambas acciones tienen como hilo conductor el orientar al estudiante en sus experiencias de aprendizaje para que llegue a ser un aprendiz autónomo, competente y crítico en su lugar de trabajo; y visto así, la acción tutorial integrada en la acción docente debe servir para:

- posibilitar a través de una retroalimentación adecuada, que los estudiantes aprendan de sus errores,
- facilitarles posibles remedios a sus dificultades,
- motivarles y ayudarles a centrar sus logros,
- consolidar sus aprendizajes,
- ayudarles a aplicar principios abstractos en contextos prácticos;
- estimar su potencial para progresar hacia otros niveles, y;
- guiar la elección de alternativas.

Sin embargo, como plantea Blanchard (2010, p. 72) “esta tarea no puede ser solamente una función y un objetivo de cada profesor a título individual. Es un reto también para los Departamentos y para las distintas Facultades y Universidades, siendo además interesante involucrar a los estudiantes de cursos superiores para realizar acciones tutoriales con el alumnado que se incorpora a la Universidad”.

En síntesis, la acción tutorial se enmarca bajo el alero de la orientación educativa (entendida en la enseñanza superior como orientación universitaria), como recurso útil para la institución y para el docente, cuya finalidad está en ser un complemento de la formación del estudiante en el desarrollo de habilidades académicas, personales y profesionales, como también, servir de seguimiento en el progreso de la vida universitaria del alumnado.

### **2.2.1 LA TUTORÍA COMO CONCEPTO POLISÉMICO.**

Tal como mencionan Gairín, Guillamón, Quinquer y Feixas (2005), la terminología relacionada con la orientación y la tutoría es abundante y reúne conceptos más o menos cercanos que no siempre tienen unas delimitaciones precisas. Sin embargo, entienden la tutoría como un elemento más del proceso de orientación del estudiante, la cual debe estructurarse como un sistema integrado en el que se deben combinar de manera coordinada las actuaciones de los servicios específicos de orientación con el desarrollo del currículo universitario.

Esta situación proporcionada por la diversidad de referentes y experiencias de acción tutorial, ofrece la oportunidad de entender el concepto “tutoría” como un término polisémico, ya que al igual que el currículo y la evaluación, sus significados dependerán de la perspectiva teórica y del marco práctico en el cual se sitúe, los cuales se van actualizando según avanza su praxis y las características del contexto universitario.

Así, en base a recopilación de diferentes acepciones del término “tutoría” en los trabajos realizados por García (2011), Álvarez (2012), Batista, Socarrás y Bujardón (2012) y Aguilar (2013), es posible advertir al menos tres miradas del concepto de la siguiente manera:

- ***Tutoría como proceso orientador***, pues corresponde al desarrollo sistemático de encuentros entre el tutor y sus estudiantes con la finalidad de orientarles en el desarrollo académico, profesional y personal, en las diferentes etapas de la vida universitaria.
- ***Tutoría como función transversal de la docencia universitaria***, pues corresponde al desarrollo de tareas como orientar, potenciar y facilitar el desarrollo académico y profesional del estudiante, a través de una relación personalizada que beneficie su desarrollo personal.
- ***Tutoría como actividad estratégica***, pues se enmarca dentro del plan institucional como un recurso organizado y de carácter pedagógico que facilita la integración y la adaptación a la vida universitaria, la formación profesional y la transición al mundo laboral.

Lo anterior se sustenta en los mínimos comunes que se visualizan en las definiciones recopiladas por los autores, los cuales para efectos de la presente investigación fueron clasificados de la siguiente manera (tablas 5, 6 y 7):

a) Definiciones que aluden a un proceso que provee orientación al estudiante:

**Tabla 5:** Definiciones de tutoría asociadas a proceso orientador.

<b>Autores</b>	<b>Definiciones</b>
Echeverría (1997)	“La actividad del profesor tutor encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante universitario logre obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas: integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y labores en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global”.
Gallego (1997)	"un proceso orientador en el cual el profesor-tutor y el alumno se encuentran en un espacio común para, de mutuo acuerdo, con un marco teórico referencial y una planificación previa, el primero ayude al segundo en aspectos académicos y/o profesionales y juntos puedan establecer un proyecto de trabajo que conduzca a la posibilidad de que el estudiante pueda diseñar y desarrollar su plan de carrera”.
Gairín y cols. (2004)	“un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida”.
Gallego (2006)	“Tutoría o acción tutorial es el proceso orientador en que se hallan comprometidos tanto el profesor como el estudiante, con el objetivo de que el primero ayude al segundo (durante el período de formación universitaria) a planificar su desarrollo personal y profesional”.
Martínez y Pérez (2013)	La tutoría se replantea y redefine en la actualidad como un servicio de atención a los estudiantes cuya misión es proporcionarles información, formación y orientación a lo largo de su desarrollo, no sólo académico, sino también profesional y personal.

Fuente: Elaboración Propia.

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, los elementos claves y que convergen en las distintas definiciones son la existencia del mutuo acuerdo y compromiso para el desarrollo conjunto de la acción tutorial, y el propósito explícito de establecer líneas de trabajo para el diseño y desarrollo del plan profesional de un estudiante mediante la orientación de un profesor en aspectos académicos y profesionales. Cabe destacar que si bien es cierto el aspecto personal sólo aparece en una de las definiciones, no deja de ser relevante en el proceso.

b) Definiciones que aluden a funciones transversales de la docencia universitaria:

**Tabla 6:** Definiciones de tutoría asociadas a funciones transversales.

<b>Autores</b>	<b>Definiciones</b>
Hernández de la Torre (2002)	“...orientar, guiar, informar al alumno considerado individualmente, en su formación intelectual, personal y social, de forma personalizada para que éste aprenda a aprender y a insertarse en su futura profesión y en la sociedad”
Gil Flores y cols. (2004)	“la acción tutorial forma parte de la propia función docente del profesorado universitario y es el nivel de concreción de la orientación que puede estar más cercano al alumnado. Es por tanto la acción orientadora que realiza el profesorado con el alumnado y está vinculada a su actividad docente”.
Solá y Moreno (2005)	“La tutoría ha de considerarse dentro del campo de responsabilidad que el profesor ha de tener para con los estudiantes, con la finalidad de contribuir a su formación integral y no meramente académica”.
Coriat y Sanz (2005)	“Mediante la tutoría el profesor facilita al estudiante una ayuda, basada en una relación personalizada, para conseguir sus objetivos académicos, profesionales y personales a través del uso de la totalidad de recursos institucionales y comunitarios”.
González Maura (2006)	“Una actividad y una función del profesor dirigida a potenciar la formación integral del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.
Trujillo (2011)	“ (...) un guía responsable y comprometido, conocedor de las necesidades de sus estudiantes, así como elemento de cambio en los programas educativos donde se desempeñe. Asimismo, será un elemento de calidad, lo cual se reflejará positivamente en los procesos de evaluación y de acreditación.

Fuente: Elaboración Propia.

En cuanto a la tutoría entendida como una función docente, los mínimos transversales comunes que se encuentran en las definiciones aluden a orientar, potenciar y facilitar el desarrollo académico y profesional del estudiante de manera integral, mediante una relación personalizada. Cabe destacar que se infiere que la acción tutorial corresponde a una actividad tripartita en donde: i) el docente es responsable para con sus estudiantes, ii) existiría el uso de la totalidad de los recursos institucionales y comunitarios para llevar a cabo esta acción, y iii) el estudiante ha de interesarse y comprometerse en su propio desarrollo.

- c) Definiciones que aluden de la tutoría una actividad estratégica de la institución universitaria:

**Tabla 7:** Definiciones de tutoría asociadas a actividad estratégica.

<b>Autores</b>	<b>Definiciones</b>
Tirado (1997)	“La actividad pedagógica que lleva a la práctica el equipo docente de un mismo grupo con la intención de que el proceso educativo y de enseñanza y aprendizaje se ajuste, al máximo, a las características y necesidades de todos y cada uno de los estudiantes”.
Rodríguez Moreno (2002)	“El sistema tutorial sería todo aquel abanico de actividades y estrategias orientadoras, a nivel individual y a nivel grupal, que despliega el profesor/tutor con el alumnado”.
Ferrer (2003)	“una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal”.
Pérez Boullosa (2006)	“una modalidad organizativa de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor, y uno o varios estudiantes”.
Álvarez Pérez y González Afonso (2008)	“La tutoría (...) se presenta como una estrategia con la que se pretende apoyar y asesorar a los estudiantes en su proceso de adaptación, de desarrollo y de formación”.
Díaz, López, Puerto, otros. (2012)	“la tutoría ha sido considerada como un factor indispensable para mejorar la calidad y la oferta educativa; esta actividad se enfoca desde una lógica curricular no solo como un elemento inherente a la función educativa, sino como parte esencial del desarrollo curricular”.
Álvarez (2012)	“La tutoría se considera ahora como un elemento de calidad que se debe incorporar a la docencia universitaria, dado que cada vez se reconoce más la necesidad de brindar apoyo a todos los estudiantes para promover el aprendizaje y garantizar el seguimiento de su proceso formativo”.

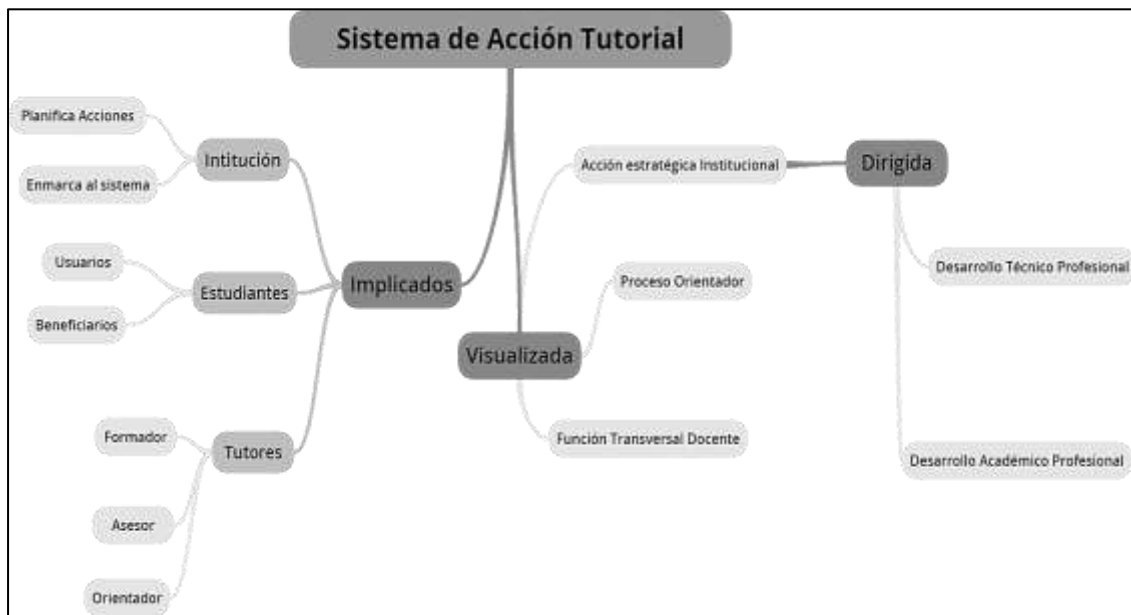
Fuente: Elaboración Propia.

En este caso los mínimos comunes relacionan la tutoría a una “actividad” que es llevada a la práctica por un equipo de docentes o grupo de estudiantes considerados como facilitadores, que brinda beneficios de ayuda y asesoramiento. Estas actividades son consideradas modalidades y tienen carácter organizativo, para la atención individual o grupal de estudiantes en el contexto institucional.

En base a lo anterior y tal como se aprecia en la figura 2 se puede indicar que la acción tutorial es entendida como un sistema que implica a tres agentes de diferente naturaleza para la consecución de sus objetivos, por un lado a las personas que se involucran en el trabajo directo (tutores y estudiantes), y por otro, a la propia institución la cual pretenderá optimizar el proceso formativo y ofrecer formación integral.

Además, atendiendo a la capacidad polisémica del concepto, la tutoría se visualiza como un proceso orientador que beneficia directamente a los usuarios - estudiantes, como una función transversal docente y como una acción estratégica institucional, que dependiendo del contexto local y los arquetipos de funcionamiento universitario estarán dirigidos hacia el desarrollo técnico profesional o al desarrollo académico profesional.

**Figura 2:** Implicancias del Sistema de Acción Tutorial.



Fuente. Elaboración Propia

### 2.3 CARACTERÍSTICAS DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS.

Rumbo y Gómez (2011) plantean que la determinación de un cambio de paradigma en los procesos de mejora para el acceso y la permanencia en la educación superior, implica una estrategia pedagógica diferente para la enseñanza universitaria, basada en un modelo de aprendizaje permanente centrado en el estudiante.

De ahí que resulta relevante reflexionar acerca de la acción tutorial como impulsora de relaciones entre profesorado y alumnado (Aguilera y Gómez, 2013, p. 52), como un valioso espacio colaborativo de dinamización personalizada del aprendizaje y como un factor o elemento de calidad, de innovación y de futuro (Martínez et al., 2014).

En este sentido el éxito de la acción tutorial al interior de la universidad como herramienta para el cambio, irá dependiendo del grado de comprensión e implicancia que se tenga hacia ella, por sobre un conocimiento superfluo que limita transformaciones y aprendizajes organizacionales.

Con esto en mente se presentan de manera resumida las principales características del marco práctico en el cual se ha de situar la acción tutorial, basada en las revisiones de diversas investigaciones sistematizadas en García (2008), Gairín et al., (2005), Rodríguez (2004), Del Rincón (2000) y Lázaro (1997a).

- **Finalidades y Funciones**

Las finalidades o propósitos de intervenciones de carácter orientativo ayudan a condicionar a las universidades para disponer de distintos formatos y planes que respondan a las necesidades y demandas de sus estudiantes, tomando en cuenta sus

características, competencias humanas y académicas, con flexibilidad en sus planteamientos curriculares y con renovadas metodologías en sus propuestas de enseñanza y aprendizaje (Cano, 2018).

A partir de los estudios realizados por García (2011), Cano (2008), Pino y Ricoy (2006), Rodríguez (2004) se pueden identificar tres finalidades básicas de la acción tutorial, que se encausan hacia una formación integral que va más allá de la mera adquisición de conocimientos (García, 2011). Dicho esto, las finalidades clave de la acción tutorial serían:

- *Facilitar* en el estudiante el desarrollo integral, mediante la integración activa del mismo a la institución y con foco en la construcción del conocimiento, la madurez de actitudes y la comprensión del currículum.
- *Atender* de manera multidimensional al estudiante, dentro de un modelo de formación holística en los aspectos intelectual – cognitivo, afectivo – emotivo, social y profesional (Rodríguez, 2004).
- *Optimizar* las acciones dirigidas a incrementar el proceso formativo del estudiante, facilitando la atención individualizada y un espacio idóneo para transmitir habilidades, valores y actitudes.

Es aquí –como sostiene Cano (2008, p. 194)– “donde la tutoría satisface buena parte de sus aspiraciones y logra sus objetivos y propósitos psicopedagógicos”. Empero, al ser la acción tutorial un proceso no limitado a un momento concreto ni específico y que se basa en los principios teóricos de la prevención, de desarrollo y de la intervención social (De la Rubia et al., 2013), distribuye sus funciones según las dimensiones en las cuales pone foco y/o en el momento de la vida universitaria que está experimentando el estudiante [ver tabla 8].

**Tabla 8:** Funciones de la acción tutorial según dimensiones y momentos de la vida universitaria.

<b>Funciones según foco de atención</b>	<b>Funciones según momento de la vida universitaria</b>
<b>Dimensión Académica:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar Estrategias de Estudio</li> <li>- Resolver dudas y retroalimentar Exámenes</li> <li>- Orientar en trabajos, planes de estudio, becas, movilidad</li> <li>- Orientar en métodos y estrategias para el trabajo académico</li> </ul>	<b>Ingreso a la universidad:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar la Adaptación y la Integración</li> <li>- Informar sobre servicios</li> <li>- Promoción de Metodologías, Técnicas y estrategias para el Aprendizaje</li> <li>- Fomento del autoconocimiento y el Autoaprendizaje</li> <li>- Dominio y uso de TICs.</li> </ul>
<b>Dimensión Personal:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientar y entregar herramientas para el autoconocimiento</li> <li>- Orientar para la construcción del proyecto vital</li> </ul>	<b>Durante la estancia en la universidad:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientar en la toma de decisiones.</li> <li>- Orientar sobre el Itinerario Formativo</li> <li>- Desarrollo del Perfil Profesional</li> <li>- Desarrollo de Competencias generales y específicas</li> <li>- Realizar Seguimiento Académico</li> <li>- Informar sobre becas de movilidad, prácticas y voluntariados</li> <li>- Proporcionar un desarrollo coherente de la carrera con los intereses del estudiante</li> </ul>
<b>Dimensión Profesional:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega de herramientas para la toma de decisiones.</li> <li>- Asesoramiento para la inserción socio – laboral.</li> <li>- Preparación entorno a competencias y desempeños</li> <li>- Facilitación para la transición al mundo laboral</li> </ul>	<b>Al finalizar los estudios:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir al diseño del plan de carrera</li> <li>- Toma de decisiones posterior a la primera titulación</li> <li>- Orientación en salidas profesionales</li> <li>- Favorecer el desarrollo de estrategias de búsqueda de empleo</li> <li>- Supervisión de Investigaciones</li> <li>- Facilitar Métodos de Investigación</li> <li>- Dar soporte a la inserción laboral</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de los aportes de Del Rincón, 2000; García, 2004; Rodríguez, 2004.

- **Agentes Implicados**

De acuerdo con Canale (2008, s.n.) “toda universidad, para considerarse auténtica y moderna (...) necesita contar con un demos universitario organizado, dinámico y, sobre todo, comprometido con los altos destinos de la institución”. Estos demos corresponden a los diferentes estamentos que integran la comunidad educativa –autoridades, docentes, estudiantes, administrativos–, que hacen posible los procesos de democracia al interior de la universidad (Canale, 2008).

La acción tutorial por tanto –al ser una intervención que involucra a toda la comunidad educativa–, posee como agentes a las autoridades de la institución y a los responsables de acciones particulares, a los tutores y a los estudiantes, que en su conjunto corresponden a los estamentos universitarios; y dependiendo del modo en que se implementa esta acción en la institución, los administrativos también participan de este proceso (Álvarez y González, 2009; Cano, 2009).

En lo particular, se puede mencionar en base a las propuestas de Gairín, Castro y Rodríguez-Gómez (2014), García (2011), Rodríguez (2004) y Del Rincón (2000), que las siguientes cuestiones corresponden a las características y funciones de tres agentes comunes a toda institución que desarrolla acciones de tipo tutorial:

- *Estudiantes:* motor y razón de ser de la acción tutorial. Según Rodríguez (2004), las capacidades a desarrollar en los estudiantes a partir de la tutoría estarían vinculadas a lo cognitivo [pensamiento abstracto; razonamiento hipotético, inductivo y deductivo; estrategias de aprendizaje], a la identidad personal y equilibrio emocional [relaciones sociales; proyecto de vida], y a la integración social [participación institucional; habilidades cívicas; proyectos comunitarios y profesionales]; no obstante, la diversidad y heterogeneidad de edades, procedencias y ritmos de vida, hacen más compleja la estancia en la universidad, y la planificación y la implementación de la acción tutorial. Respecto a ello, Gairín et al., (2012), identifican ocho grupos de vulnerabilidad al interior de este estamento con los cuales se puede potenciar su desarrollo académico, personal y profesional a partir de la acción tutorial [entre otras intervenciones]. Estos grupos estarían definidos por las etnias, las tensiones de género, las discapacidades, las minorías étnico-culturales, la ruralidad, los inmigrantes y los estudiantes no habituales.
- *Tutores:* actor clave en la ejecución psicopedagógica de la acción tutorial. Quienes estén a cargo de implementar la acción tutorial en pequeños grupos o de manera individual deben poseer un perfil competencial que involucra aspectos cognitivos [conocimientos y competencias prácticas referidas a la acción tutorial] y aspectos de carácter social y relacional [actitudes personales y de participación] (Rodríguez, 2004). No obstante, es necesaria la formación para una adecuada interacción con los estudiantes, y para una adecuada actuación a nivel institucional, a nivel de orientación y a nivel de intervención formativa [seguimiento; detección y resolución y/o derivación de casos; atención a la diversidad.
- *Institución:* representada por autoridades y responsables de acciones particulares, relevantes en el soporte técnico y administrativo de la acción



tutorial. Las instituciones universitarias tienen el desafío de enfrentar las transiciones hacia y desde la universidad que experimentan sus estudiantes, la preocupación por la calidad universitaria y los replanteamientos organizativos y curriculares resultado del aprendizaje como institución. Acorde con lo anterior, la institución es clave para establecer el modo organizativo y el patrón estratégico que tengan como fin una eficiente, eficaz y funcional implementación y desarrollo de las distintas posibilidades de acción tutorial.

- **Implicancias**

Finalmente, es posible señalar que los beneficios de la acción tutorial se desarrollan en tres direcciones:

- *En relación al estudiante:* personaliza la educación universitaria, facilita el seguimiento académico, integra activamente al estudiante en la institución, canaliza y dinamiza relaciones entre los estudiantes y la universidad en aspectos administrativos, de servicios, docentes, organizativos y participativos (Rodríguez, 2004). Del mismo modo, impacta en la permanencia, retención y éxito de los estudiantes (Venegas, 2016)
- *Respecto del proceso de enseñanza aprendizaje:* posee un fuerte vínculo con el modelo de aprendizaje basado en competencias (Álvarez, 2001; Alcón, 2003) y constituye un primer nivel de intervención (García, 2011). Además, tiene impacto en el desarrollo docente, puesto que promueve un cambio de cultura en la enseñanza (Venegas, 2016) y facilita el vínculo profesor-estudiante (Ruiz y Fandos, 2014).
- *En cuanto al desarrollo y evolución institucional:* se considera un elemento clave de la calidad (Álvarez, Asensio, Forner y Sobrado, 2006) y es un aspecto decisivo del cambio y la innovación en el actual marco de aseguramiento de la calidad universitaria (Sánchez et al., 2008). Cabe destacar, que si analizamos los alcances de la acción tutorial respecto de la propuesta de (Barreiro y Zamora, 2011) sobre áreas y tipos de innovación, podemos advertir que la acción tutorial es un elemento de innovación en las áreas de formación del profesorado, proceso educativo y modalidades alternativas para el aprendizaje.

## **2.4 POSIBILIDADES DE ACCIÓN TUTORIAL EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS.**

En la actualidad “la tutoría universitaria resulta singularmente apropiada y necesaria para dar respuesta a las demandas del nuevo modelo universitario” (Martínez, Martínez y Pérez, 2014, p. 112), por tanto, ha de entenderse como un elemento dinamizador para que todos los subsistemas de la organización educativa de la universidad apoyen al estudiante para conseguir que este sea el agente activo de su aprendizaje, configurándose así, como la concreción más importante de la acción orientadora (De la Rubia, Tur, Paz, Álvarez Azaustre y Guillem, 2013).

De ello resulta que el profesor universitario –en esta nueva perspectiva–, “deja de ser un mero transmisor de conocimientos dedicando una gran parte de su actividad docente a

guiar y orientar al estudiante en su itinerario formativo, principalmente académico pero también profesional y personal” (Gairín et al., 2004, p. 65).

Como consecuencia, el profesorado estaría “implicado en la acción tutorial, independientemente de que se le asigne un grupo de alumnos como tutor, [y] para ello es necesario superar la tradición del docente como impartidor de conocimientos y asumir las funciones esencialmente formativas” (Álvarez, 2017, p. 27).

Para poder desplegar entonces la acción tutorial, debería considerarse la combinación de diferentes posibilidades por parte del profesor, pero también por parte de iguales o en grupo, con el fin de garantizar oportunidades variadas de aprendizaje y una mejor orientación académica durante la carrera universitaria (Gairín et al., 2004).

Al respecto –y de igual forma que en el despliegue de la orientación universitaria–, existen diversas maneras de concretizar la acción tutorial según sea: su contenido o tratado, las situaciones o necesidades de los destinatarios, el tiempo del servicio, la figura de tutor, y/o el servicio de orientación que lo sustente (Rodríguez, 2004).

Siguiendo éstos criterios propuestos por Rodríguez (2004), la figura 3 presenta 16 **tipos de tutoría** y sus ponentes, los cuales han sido recogidos en los estudios realizados por García (2011), Álvarez y González (2007), Rodríguez (2004), Del Rincón (2000) y Lázaro (1997b), de los cuales la institución universitaria se puede acoger para determinar la línea de acción tutorial que desea implementar.

En ella se puede observar que la génesis de acción recae en el tipo de contenido de la tutoría, los cuales están vinculados a aspectos académicos, laborales y personales, y desde allí, se despliegan una serie de posibilidades de concreción que implican actuaciones:

- individuales o colectivas,
- durante un curso académico o toda la carrera,
- centradas en los estudiantes de nuevo ingreso o durante la vida universitaria,
- exclusivas del docente como figura tutor o en apoyo de estudiantes de cursos superiores que conforman el cuerpo de tutores pares.

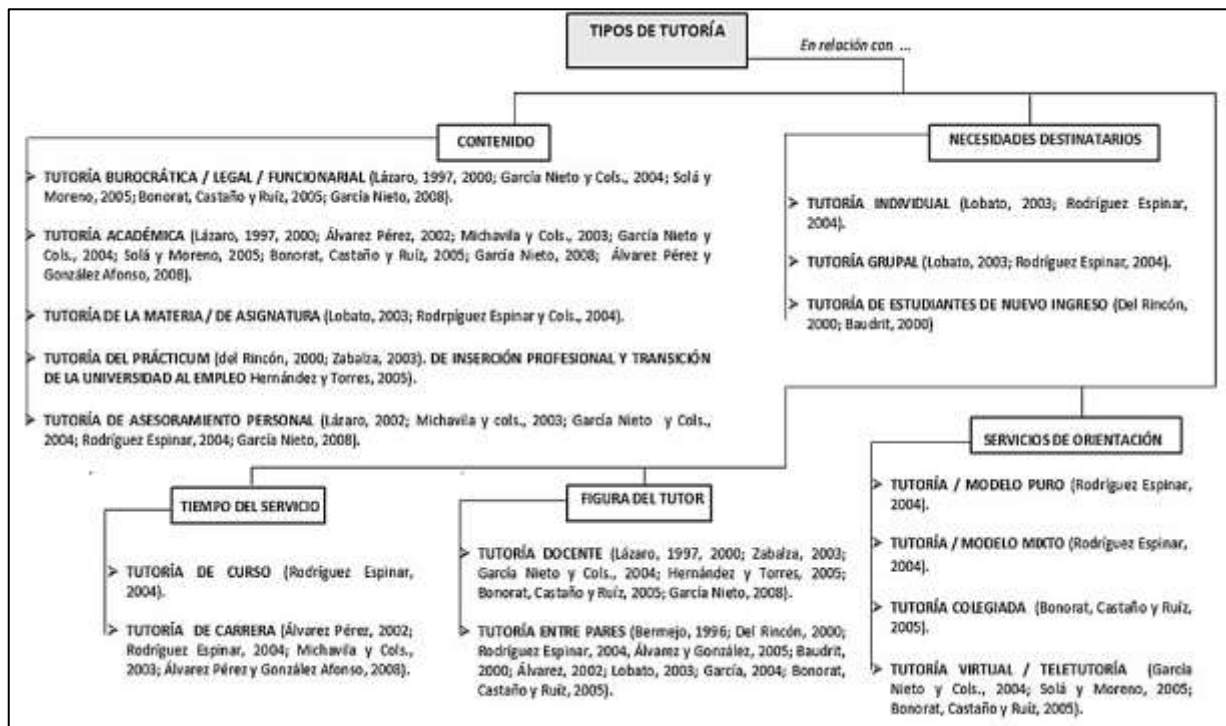
La figura del tutor en este sentido, estará diferenciada de acuerdo a las actuaciones que se lleven a cabo, tales como, las de orientación académica y de desarrollo profesional que corresponderían a un “tutor docente”, o en base a un acompañamiento de vinculación e inducción a la vida universitaria que serían funciones de las “tutorías entre pares” o “*peer tutoring*”, las cuales provienen de la tradición anglosajona y que representan un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas, grupos y redes (Duran, Flores, Mosca y Santiviago, 2015).

Sin embargo dentro de este mismo aspecto, uno de los cambios que afecta al modo de entender la relación estudiante–profesor [y el rol del profesor propiamente tal], es precisamente “el modo de impartir las clases de forma menos transmisora, incorporando la utilización de las nuevas tecnologías e introduciendo estrategias que favorezcan la autonomía y la cooperación en el aprendizaje” (Blanchard, 2010, p. 70).

En este contexto aparece la “tutoría virtual” –hasta ahora asociada al dominio de la educación a distancia–, la cual se considera como un recurso versátil, de gran

potencialidad y muy útil para determinadas cuestiones relacionadas con el aprendizaje (Gairín et al., 2005); y consiste principalmente en fomentar el desarrollo del estudio independiente y auto gestionado (Fernández, Mireles y Aguilar, 2010).

**Figura 3:** Tipos de Tutorías según criterios de Rodríguez Espinar, 2004.



Fuente. Elaboración Propia

Los criterios propuestos por Rodríguez (2004) por tanto, responden a clasificaciones complementarias, no excluyentes, los cuales ubica dentro de un modelo de formación holística cuyas acciones están dirigidas a atender las dimensiones intelectual cognitiva, afectivo-emotiva, social y profesional en el desarrollo del estudiante.

Otra forma de entender la práctica de la acción tutorial en la educación superior es mediante la propuesta realizada por Del Rincón (2000), quien en base a las necesidades formativas de las universidades asociadas al proceso de enseñanza – aprendizaje, como también, a la profesionalización y al desarrollo personal del estudiante, plantea cuatro **modelos de tutoría** expresados en la tabla 9.

**Tabla 9:** Modelos de acción tutorial según necesidades formativas universitarias.

Necesidades Generales de Formación en la Universidad	Modelos de Acción Tutorial.
<b>Académicas y de Enseñanza-Aprendizaje:</b> contenidos de estudio y dificultades de aprendizaje, orientación de trabajos, documentación, bibliografía e investigación, resolución de situaciones problemáticas, créditos prácticos y actividades de aplicación general, itinerario académico, contexto de la carrera, cambio de plan de estudios.	<b>Tutoría de Enseñanza-Aprendizaje:</b> es la habitual tiene como principal objetivo apoyar los procesos de aprendizaje e investigación de los estudiantes.  <b>Tutoría Interdisciplinar o Seminario Transversal:</b> espacio de colaboración e intercambio entre alumnos y profesores o profesores encargados para profundizar un determinado tema o ámbito científico. En este sentido existen acciones programadas (ej. seminario de estudios de caso para aplicar a varias asignaturas), acciones de problemáticas profesionales y de actividades demandadas por los estudiantes.

**Profesionalización:** prácticas externas (prácticum), relación de las asignaturas con el mundo laboral, orientación para el trabajo (durante los estudios y al final).

**Tutoría del Prácticum:** estancia de estudiantes en centros de trabajo. Tutores de los centros son mentores velan por lo técnico y los tutores del centro de estudios por la coherencia entre lo práctico y lo teórico.

**Desarrollo Personal:** toma de decisiones, entrenamiento asertivo, control emocional, situaciones individuales que afectan al desarrollo de los estudios

**Tutoría Personalizada o Transversal:** corresponde a espacios tutoriales entre algunos alumnos y algunos profesores, en los que surgen diálogos espontáneos que se refieren a cuestiones laborales, personales, académicas, etc., cuyo alcance supera los contenidos temáticos de los programas de estudio.

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Del Rincón, 2000.

Cabe destacar que para el autor, “los procesos educativos que se desarrollan en entornos universitarios dan lugar a un variado mosaico de necesidades de formación, y por tanto, de ayuda y de orientación en el sentido más amplio de estos términos” (Del Rincón, 2000, p. 33). De esta manera destaca que los tres primeros modelos son totalmente compatibles entre sí y que incluso pueden favorecer el desarrollo de programas o planes sistemáticos de tutorías personalizadas (Del Rincón, 2000).

Ahora bien, desde la acción tutorial “se pueden proporcionar medios y recursos, programar planes de acción y entrevistarse con el alumno con el fin de conocer su situación académica, organizar sesiones de orientación profesional y preparar reuniones sobre la toma de decisiones” (Pascual, 2001, p. 20); no obstante, el profesorado universitario en un porcentaje no menor, por tradición ha acabado asumiendo las tutorías como un simple formalismo vinculado a la transmisión del conocimiento o de preparación de su docencia (Rumbo y Gómez, 2011).

Cárdenas, Terrón y Rebolledo (2012, p. 701) señalan en este sentido, que “el profesorado debe adoptar el papel de guía, asesor y facilitador del proceso de aprendizaje del/la estudiante, y por ello, debe considerarse la acción tutorial como una actividad docente más, la cual constituya un elemento fundamental de la formación del alumnado, permitiendo, a su vez, el seguimiento de éste”.

Continuando esta idea, es preciso rescatar los **estilos de tutorización según el vínculo que se tenga con la acción docente y el currículum**. Al respecto Gairín et al., (2004) proponen un esquema [tabla 10] de lo que se demanda como deseable de la función tutorial en comparación con el ejercicio tradicional de tutoría que se implementaba para aquel entonces; ya que, integrar la acción tutorial al currículum académico, y en definitiva al ejercicio docente, suponía mayor preparación y sensibilidad por parte del profesorado, abandonar los escepticismos y cambiar la concepción docente tradicional basada en el papel de transmisor del conocimiento.

**Tabla 10:** Función tradicional y actual de la tutoría académica según Gairín et al., 2004.

Aspectos a considerar	Tutoría Tradicional	Tutoría Integrada
<b>Concepción</b>	Desvinculada de la acción docente, apoyo puntual.	Integrada en la acción docente y en el itinerario formativo del estudiante (educación para la carrera).
<b>Objetivo</b>	Informar académica y profesionalmente; Clarificar dudas.	Orientar y guiar en las tareas y procesos de aprendizaje. Rendir cuentas, complementar.
<b>Contenido de la tutoría</b>	Dificultades de contenido o de algún elemento del programa (metodología, actividades prácticas, evaluación). Básicamente de contenido académico.	Incidir en el proceso de orientación del aprendizaje de la disciplina. Alcanzar el dominio de una serie de competencias. De contenido académico, pero también personal y profesional.

<b>Rol del profesor</b>	Atender peticiones de los estudiantes. Individualizada o (en menor medida grupal) para resolver dudas respecto contenido o metodología.	Construir conocimiento conjuntamente, guiar para la carrera.
<b>Metodología</b>	Habitualmente presencial y fuera de clase.	Personalizada o grupal, integrada en el aula o fuera de ella, presencial o virtual (en seminarios, tutoría integrada, tutoría personalizada).
<b>Estrategia</b>	Resolución de preguntas, aclaración de dudas, información puntual académica o profesional.	Detección de necesidades, adquisición de habilidades de estudio, información académica, rendición de cuentas, orientación sobre itinerarios, necesidades de estudios específicos.
<b>Temporización</b>	Esporádico	Continuado
<b>Agentes</b>	Entre profesor de la asignatura y estudiante/s Entre estudiantes y otros profesores (de la titulación o del área de conocimiento).	Entre profesor/es de la asignatura y estudiante/s Entre iguales (grupo de estudiantes y estudiantes seniors). Entre estudiantes y otros profesores (titulación o área de conocimiento), orientadores profesionales o coordinadores de tutorías.
<b>Adscripción</b>	Voluntaria	Obligada
<b>Evaluación</b>	Al margen	Contabiliza

Fuente: Gairín et al., 2004, pp. 68 – 69.

Esta dicotomía, surge a la razón de que la acción tutorial debe cumplir “con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria” (Gairín et al., 2004, p. 67) escogida por el estudiante, y en que, el quehacer de la acción tutorial puede entenderse en base a tres tipos de práctica:

- i) La disociada, en donde existe un horario anexo para su concreción, con total voluntariedad del estudiante en asistir con el fin exclusivo de resolver dudas.
- ii) La complementaria, en donde algunas tareas, responsabilidades y estrategias de orientación como las tutorías personalizadas o los seminarios grupales se incorporan a la función docente, contribuyendo al desarrollo de la madurez personal y la orientación profesional y favoreciendo el éxito académico de la trayectoria universitaria de los estudiantes.
- iii) La integrada, en donde las estrategias metodológicas representan una combinación del trabajo individual y grupal, y el rol del profesor es el de gestionar el proceso de aprendizaje y acompañar al estudiante a través de las diferentes actividades teóricas y prácticas (presencial o virtualmente - en clase o fuera de ella), con especial atención a considerar este proceso en los aspectos evaluativos.

Por su parte, Cano (2008, p. 188) nos plantea que “la orientación universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en educación superior y, consecuentemente, la acción tutorial, se han de entender desde una triple perspectiva dimensional”, generando así una **clasificación espacio-temporal de la tutoría** en base a la articulación con otros momentos de la vida del estudiante [ver tabla 11].

**Tabla 11:** Clasificación espacio-temporal de la tutoría propuesta por Cano, 2008.

Tipo de Tutoría	Momento	Características
Tutoría Vocacional	Tránsito Bachillerato- Universidad	<ul style="list-style-type: none"><li>- Constituye un servicio de ayuda de cara a propiciar la transición de los estudiantes desde el Bachillerato a la Universidad.</li><li>- Se concretiza mediante el entrenamiento en toma de decisiones válidas, coherentes y posibles, relacionadas con los estudios o carreras universitarias para las que, a priori, presentan un mejor y más adecuado perfil competencial.</li><li>- Sus momentos de especial incidencia se deberían desarrollar, a lo largo del ciclo completo de Bachillerato, a través del diseño y aplicación de programas breves y sencillos de Orientación Académica y Vocacional.</li></ul>
Tutoría Académica- Universitaria	Durante la vida universitaria	<ul style="list-style-type: none"><li>- Su ámbito de actuación se centra en el asesoramiento y apoyo técnico a los estudiantes universitarios, desde los inicios hasta la finalización completa de sus estudios.</li><li>- Los ámbitos de actuación, igualmente importantes, son: el académico, el profesional y el personal.</li><li>- Pone especial énfasis en el desarrollo integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en orden a conseguir, de manera eficaz, unas metas propuestas.</li></ul>
Tutoría Profesional- Laboral	Tránsito Universidad - Mundo Laboral	<ul style="list-style-type: none"><li>- Su finalidad es la orientación de los estudiantes del último curso de carrera desde la perspectiva de la transición a la vida comunitaria y su inserción laboral en conexión con su perfil profesional.</li></ul>

Fuente: Elaboración propia basada en Cano (2008, p. 188-189).

Como consecuencia, Cano (2008, p. 189) plantea que “la canalización de las acciones de Orientación y Tutoría preuniversitaria y postuniversitaria, viene avalada (...) por una serie de hechos y argumentos de razón científica, académica, institucional y social”, que permitirían proyectar los beneficios tanto en el contexto universitario como fuera de la propia institución académica.

Finalmente, volver a rescatar que la combinación de diferentes posibilidades tutoriales ya sea por criterios básicos de contenido, necesidades de los destinatarios, tiempo del servicio y la figura del tutor, como también, por las necesidades generales de formación en la universidad, por el vínculo que se tenga con la acción docente y el currículum, y la articulación espacio-temporal –pre y postuniversitaria–, servirá para “garantizar oportunidades variadas de aprendizaje y una mejor orientación académica durante la carrera universitaria” (Gairín et al., 2004, p.70).

## 2.5 A MODO DE SÍNTESIS

En este capítulo se han revisado los elementos que constituyen las bases conceptuales de la acción tutorial en la universidad, ante lo cual es posible destacar las siguientes cuestiones:

- La orientación universitaria es el marco que define las actuaciones tutoriales al interior de la institución; no obstante, aún se visualiza como un elemento complementario a las funciones propias de la universidad (docencia, investigación extensión). Por tanto, es constante el desafío de integrar a los esquemas de la cultura universitaria la orientación y la tutoría como herramientas de cara a la calidad educativa.

- La acción tutorial y en su defecto la tutoría, al igual que el modelo que las sustenta, no están ajenas a una falta de comprensión de las mismas a propósito de las diversas definiciones y concepciones que se advierten en la literatura; sin embargo, en la presente investigación se ha logrado agruparlas según las intenciones que estén a su base, entendiendo así que la tutoría universitaria se caracteriza por ser un concepto polisémico.
- Finalmente, se concluye que el éxito de la puesta en marcha de la orientación (para las instituciones que recién se aventuran en este ámbito de manera objetiva) y el deseable “buen” desarrollo de la misma, depende del uso de todas las posibilidades de actuación tutorial (tipos, modelos, estilos, modalidades) y comprensión y apropiación de las características de cada uno de los elementos que ayudan a definirla (finalidades, funciones, agentes e implicancias).

## CAPÍTULO 3

# GESTIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.

---

### INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva de las políticas educativas mundiales, la calidad de la educación aparece como una consecuencia de las dinámicas que han sufrido las estructuras formativas y ha quedado determinada por la capacidad que tienen las instituciones para preparar al individuo en su adaptación y contribución al crecimiento y al desarrollo económico y social (Centurión, 2008; González y Espinoza, 2008).

Desde allí, que la gestión en este ámbito universitario se sostiene como un constructo para la optimización de procesos y la mejora educativa (González y Espinoza, 2008). En esta línea, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (2000, p. 15) ha venido planteando que “sólo una profunda transformación de la forma de trabajo en educación permitirá al sistema avanzar hacia los objetivos estratégicos que lo están desafiando: calidad, equidad, pertinencia del currículo y profesionalización de las acciones educacionales”.

Según Galarza y Almuñas (2015), desde hace algunas décadas las instituciones de educación superior han apostado por implementar enfoques de gestión que comportan



una vía efectiva para enfrentar el dinamismo entre el entorno y el centro educativo, con la finalidad de hacer realidad los objetivos y las metas institucionales.

Así mismo, apuestan por que éste sea un modelo integral y orientador, que promueva el cambio y que interrelacione todos los procesos universitarios posibles: gobierno y administración, docencia de pre y posgrado, investigación científica y extensión universitaria (Galarza y Almuñías, 2015).

No obstante, la gestión educativa entendida como un proceso organizado y orientado a la optimización de procesos internos con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que se movilizan (Rico, 2016), en muchas ocasiones se ve diezmada por el enfoque administrativo de la gestión universitaria, haciendo necesario resaltar los aspectos pedagógicos de la misma (Cassasus, 2002).

Si consideramos que la acción tutorial implica actualmente “una respuesta a las nuevas necesidades de la universidad y del alumnado (...) capaz de asumir su diversidad y multiculturalidad [convirtiéndose] en un verdadero sistema de soporte a la educación superior” (Álvarez y Álvarez, 2015, p. 126), se ha de comprender que desde una perspectiva multidimensional, la función tutorial se integra con la función docente, la función investigadora y la función de gestión (López y Prendes, 2017).

Esto significa que como acción relevante que se desarrolla en el marco de la formación y la calidad educativa, requiere que las instituciones tengan asumido el papel clave y la visión estratégica del asunto a largo plazo, faciliten estructuras estables que permitan generar las bases de un sistema que de coherencia y unidad a la respuesta orientadora que se ofrece a los estudiantes (Manzanares, 2013).

Por lo anterior, en este capítulo se analizarán los aspectos generales, el propósito y las funciones que desarrolla *la gestión* en el contexto universitario [planificación, organización, dirección y control], así como también, los formatos mediante los cuales se concretiza en este nivel de enseñanza [gestión universitaria y gestión académica]; para finalmente, reflexionar sobre qué elementos serían clave para la gestión de la acción tutorial en la universidad.

### **3.1 LA CALIDAD COMO PROPÓSITO DE LA GESTIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR**

Actualmente en el ámbito educativo el fenómeno de *la calidad* goza de un protagonismo relevante en los propósitos que tiene el sistema respecto de lo que se ofrece como entidad educacional, dado que –como señala Delgado (2002)–, a partir de la interacción de múltiples variables y diversos factores, afecta de tal forma, que ya no se puede pensar en educación sin establecer estrategias orientadas a la mejora y el cambio; o como menciona Aguilera (2005, p. 1), “la calidad no puede considerarse si no es refiriéndola a la evaluación externa y la acreditación”.

Pero cabe señalar, que de la misma forma que ocurre con otros términos aplicados a la educación, la idea y concepto de calidad no proviene de una tradición pedagógica, sino que más bien, del mundo empresarial y productivo que han sido promotores del

concepto de calidad en las organizaciones y que datan aproximadamente desde 1920 (González, 2011), como lo son:

- El modelo *Statistical Process Control (SPC)* de Walter A. Shewhart (EE.UU., 1924);
- El Ciclo de Deming PDCA (*Plan, Do, Check, Act and Analyze*) de Edwards Deming (EE.UU., década del 1950);
- La Trilogía de Juran (planificación, control y mejora) de Joseph. M. Juran (Rumanía, 1951); y,
- Los Círculos de Calidad de Kaoru Ishikawa (Japón, década del 1960).

Estos modelos que vinculan el término calidad con los de eficiencia, eficacia, planificación, control, análisis y mejora, han dado lugar a modelos de calidad como el de la *European Foundation for Quality Management (EFQM)* o el de la *International Organization for Standardization (ISO)* (González, 2011), que orientan a las organizaciones acerca de en qué aspectos son buenas y en qué aspectos pueden mejorar (Jimeno, 2015).

La *International Organization for Standardization (ISO)* precisamente considera la calidad como “el grado en que un conjunto de características inherentes cumple con unos requisitos [establecidos]”<sup>13</sup> (González y Espinoza, 2008, p. 251) y declara que (ISO, 2015, p. 7):

*“una organización orientada la calidad [es la que] promueve una cultura que da como resultado comportamientos, actitudes, actividades y procesos para proporcionar valor mediante el cumplimiento de las necesidades y expectativas [estándares – normas] de los clientes y otras partes interesadas pertinentes”.*

Por su parte, el *Modelo EFQM*, nos traslada al concepto de calidad total, que es una filosofía que busca integrar la calidad en toda la organización a partir de una estrategia de autoevaluación que involucra a los agentes involucrados en el proceso y los resultados del mismo (Jimeno, 2015).

Conforme a lo anterior, Ayarza, González, Cortadellas y Saavedra (2007) sostienen que las universidades al ser instituciones importantes y complejas<sup>14</sup>, necesitan una estructura orgánica y funcional muy variada, que “incorpore valor agregado a la experiencia de sus estudiantes, que disponga ambientes y un currículum adecuado, que implemente una investigación relevante, que realice una evaluación pertinente y que genere una gestión de la calidad” (Ayarza et al., 2007, p.9).

Es por esto que para González y Espinoza (2008) el concepto de calidad en la enseñanza superior posee distintos alcances, dependiendo del ámbito de acción en el cual se aplica, destacando, que es un término relativo que además conlleva los valores del usuario, transformándose en una idea altamente subjetiva.

---

<sup>13</sup> Definición empleada también por la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBEC) y por la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR).

<sup>14</sup> por su tamaño, por el gran número de personas que movilizan, por la cantidad de recursos que gestionan y, sobre todo, por el impacto social que generan.

Los estudios realizados por González (2011); González y Espinoza, (2008); Ayarza et al., (2007); Camisón, Cruz, y González (2006); y, De la Orden et al., (1997), en este sentido, destacan los aportes de Harvey y Green efectuados en la década de los noventa<sup>15</sup>, quienes plantean una clasificación de cinco opciones desde donde se puede comprender mejor el fenómeno de la calidad en la enseñanza universitaria:

- *La calidad como excepción.* referida a una concepción tradicional que da por hecho que es algo especial, por tanto, se entiende por calidad algo de clase superior con carácter elitista y de exclusividad, que equivale a excelencia y al logro de un estándar muy alto que es alcanzable, o en su defecto, al cumplimiento de estándares mínimos.
- *La calidad como perfección o consistencia.* Esta concepción está vinculada a la llamada cultura de calidad, que supone que todo miembro de la organización o institución es responsable de la calidad de excelencia en términos de especificaciones y procesos, los cuales son establecidos por la propia institución buscando la idea de *cero defectos y hacer las cosas bien*.
- *La calidad como aptitud para el logro de una misión o propósito.* Se trata de una definición funcional de calidad, donde la misma existe solo en la medida en que un producto o un servicio se ajusta a las exigencias para cuya satisfacción fue concebido y realizado. En esta definición, una institución de calidad debe establecer claramente su misión o propósito y debe ser eficiente y efectiva en el logro de los objetivos que se ha propuesto.
- *La calidad como valor agregado.* Esta concepción se ha estado usando en educación superior desde mediados de los años ochenta en varios países, asociándola a costo, exigiendo al sector eficiencia y efectividad. Aquí la calidad se define basada en el valor, es decir, en el grado de excelencia a un precio aceptable y el control de la variabilidad a un costo aceptable. En este enfoque subyace el concepto de "*accountability*" [obligación de rendir cuentas], dejando el esquema la responsabilidad institucional frente a los organismos que los financian y a los clientes que usan sus servicios.
- *La calidad como transformación.* Está basada en la noción de cambio cualitativo –cuestionando la calidad centrada en el producto–. centrándose en el proceso de transformación del estudiante. En esta perspectiva por tanto, una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el estudiante y presumiblemente lo enriquece a partir de la apropiación del proceso de aprendizaje y en la responsabilidad del estilo y la forma de aprender, para una mejor toma de decisiones.

Otra manera de visualizar el concepto de calidad, es a partir de las confluencias políticas que se destacan en tanto en Europa como en América Latina y que provienen de diversos organismos internacionales de los cuales se observan claras diferencias en cuanto a la forma de comprender este concepto en el contexto educativo [ver tabla 12].

Por un lado se observan definiciones [ver tabla 12] sutiles y bastante genéricas de los sistemas tesauros y publicaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], la Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

---

<sup>15</sup> Específicamente en 1993.

Económico [OCDE], que sólo explican en grandes rasgos que implica el fenómeno en sí mismo.

Por otro lado se encuentran, las propuestas de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en Enseñanza Superior [ENQA], la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Enseñanza Superior [RIACES] y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREAL-UNESCO], que hacen alusión a las implicancias entre el concepto de calidad, el sistema educativo y sus actores y beneficiarios, de manera tal que, la definición va más allá de los aspectos técnico-administrativos que le son inherentes.

**Tabla 12:** Calidad según organismos internacionales.

Organismo	Definición
European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)	Calidad en la educación superior es una descripción de la efectividad de todo lo que se hace para garantizar que los estudiantes “diligentes” puedan obtener el máximo beneficio del programa educativo y de las oportunidades disponibles para ellos, y así puedan cumplir con los requisitos de titulación por el que están trabajando.
Red Iberoamericana para el aseguramiento de la Calidad en la Enseñanza Superior. (RIACES)	Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida. Se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior y/o a la propiedad de una institución o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación. Para medirse adecuadamente suele implicar la evaluación de la docencia, el aprendizaje, la gestión, y los resultados obtenidos, donde cada parte puede ser medida por su calidad, y el conjunto supone la calidad global.
Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)	En general se asimila calidad con eficiencia y eficacia, considerando la educación como un producto y un servicio que tiene que satisfacer a los usuarios. Sin duda, estas dimensiones son fundamentales, pero insuficientes. La calidad de la educación, en tanto derecho fundamental de todas las personas, ha de reunir, desde la perspectiva de la OREALC/UNESCO, las siguientes dimensiones: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad y eficiencia y eficacia.
Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)	Se entiende por calidad como aquella que: “Asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta.
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)	En el sistema Tesouro UNESCO-OEI, se define calidad como el nivel alcanzado en la realización de los objetivos educativos, lo que supone la existencia de niveles de logro, medición y valoración de la calidad.

Fuente: Elaboración Propia, en base a los aportes de J. P. Miranda y Miranda (2012); OREAL-UNESCO (2007); Marcellán (2005); RIACES (2004); ODCE, (2001).

Estas propuestas son el resultado de sinergias y acuerdos de carácter político que van definiendo el futuro de la educación a partir de los contextos particulares y los desafíos económicos que enfrentan los países involucrados.

En ellas se pueden apreciar perspectivas centradas en el proceso formativo del estudiante y en el derecho fundamental de la calidad de la educación a partir de las nociones de equidad e inclusión [relacionado con la calidad como transformación], y otras perspectivas centradas en el cumplimiento de estándares establecidos por terceros [relacionado con la calidad como excepción, perfección y valor agregado].

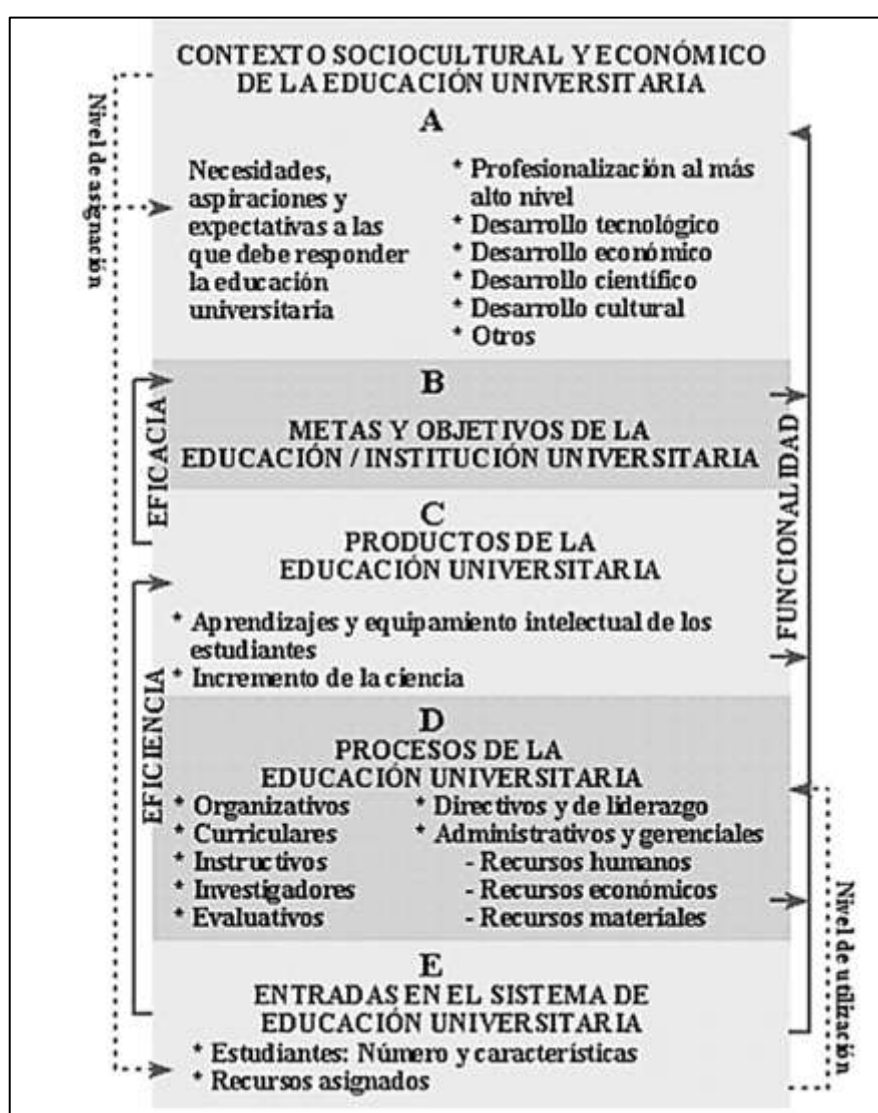
Cabe aquí rescatar la propuesta de De la Orden et al., (1997) que desde un punto de vista sistémico intentan abordar la idea de la calidad a partir de distintas perspectivas

que se orientan hacia las relaciones entre los elementos de la educación universitaria de manera integral. Al respecto los autores señalan que (De la Orden et al., 1997, p. 5):

*“La calidad deberá radicar, más allá de estos elementos en que difieren las instituciones universitarias, o en alguna característica común a todas ellas [por tanto] para conceptualizar la calidad de la educación es preciso superar la consideración aislada de las características específicas de los distintos elementos o componentes [que le atañen] y centrar la atención en las relaciones entre ellos. En efecto (...) se trataría de identificar las relaciones entre los componentes de contexto, input, proceso, producto y propósitos del sistema y valorarlas en función de un conjunto de reglas establecidas y/o derivadas de un principio general”.*

A continuación, se presenta el modelo diseñado por los autores:

**Figura 4:** Modelo de Calidad centrado en las relaciones de coherencia.



Fuente: De la Orden et al., (1997), s.n.

El modelo de calidad de la educación presentado por De la Orden et al., (1997), viene definido por un conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de un

modelo sistémico de universidad y/o de plan de estudios universitario, con los aspectos de eficiencia, eficacia y funcionalidad que le son demandados y que son considerados indicadores de calidad en la enseñanza universitaria.

En este sentido, los autores plantean que la *eficiencia* estaría dada por la relación medio-logros que supone resultados obtenidos y que se vinculan a las entradas en el sistema de educación universitaria y los procesos y productos de la misma [ver apartados C, D, E de la figura 4], mientras que la *eficacia*, se apoya fundamentalmente en la evaluación del producto, tomando como instancia de referencia las metas y objetivos del sistema o de la institución [ver apartado B de la figura 4].

El cumplimiento de ambos indicadores robustecería la gestión de la organización para responder al contexto sociocultural y económico en el cual están insertas las universidades, pero también, a las necesidades, aspiraciones y expectativas de sus estudiantes [ver apartado A de la figura 4].

Lo anterior involucra el término de *funcionalidad*, el cual corresponde a indicadores aplicables fundamentalmente a los niveles de institución y de sistema universitario, que según sus autores, se pueden agrupar en las siguientes categorías (De la Orden et al., 1997, p. 8):

- Los que expresan relaciones entre los inputs o entradas al sistema universitario y los valores sociales: sistemas de captación de alumnos y profesores; equidad de acceso (qué alumnos ingresan, y especialmente quiénes encuentran barreras); equidad en la asignación de recursos humanos, materiales y económicos; demanda de inscripción; etc.
- Los que expresan relaciones entre estructura, procesos directivos y de gestión, investigadores, evaluativos, curriculares e instructivos en las instituciones universitarias y los valores, expectativas y necesidades sociales: estructura de autoridad y participación en el sistema decisonal en el centro; clima institucional; validez cultural, social y laboral del currículum y de los programas académicos; validez curricular del sistema de evaluación; etc.
- Los que expresan relaciones entre producto y resultados de los programas académicos, y expectativas y necesidades sociales: adecuación en cantidad y modalidad de los graduados; vigencia de conocimientos, aptitudes y competencias adquiridos; relevancia de valores y actitudes, relevancia de la aportación científica investigadora, etc.
- Los que expresan relaciones entre metas y objetivos de la educación universitaria y las aspiraciones, expectativas y necesidades y demandas de formación superior en la sociedad. El problema para la determinación de los indicadores incluidos en este grupo es la falta de acuerdo y consenso sobre las metas sociales relevantes y las metas universitarias pertinentes.

Es en base a estos propósitos que las instituciones universitarias han ido adoptando sistemas de gestión y procedimientos de evaluación para asegurar el logro de una calidad específica que permita a los grupos de interés<sup>16</sup> tener confianza en la institución como organización (Herrera, 2007).

---

<sup>16</sup> Los grupos de interés son individuos y conglomerados que tienen preocupación por los logros de una institución de educación superior o del sistema en general (Herrera, 2007, p. 54).

Este proceso se ha denominado *aseguramiento de la calidad* y se caracteriza por: i) “ser un conjunto de herramientas y técnicas que se supone ayudan a la creación y mantenimiento de la calidad”, y ii) “tener como propósito mejorar la posición de una institución en un medio competitivo, por no mencionar el valor académico intrínseco de potenciar la investigación y la docencia como tales” (Herrera, 2007, p.63), y que se orientan a la *calidad total* del sistema educativo.

Esta última idea es concebida según De Miguel (1997, Cit. en Sanz, 2009, p. 8) como “una estrategia integradora de diversos enfoques [y una meta en sí misma], que implica no sólo utilizar una teoría para explicar y evaluar la eficacia de las organizaciones, sino también, una filosofía en la manera de enfocar el trabajo diario dentro de las instituciones educativas”. Además corresponde a una opción para demostrar que se pueden cambiar resultados en base a una cultura interna comprometida y que involucra a todo el personal en la gestión de los procesos y los servicios ofertados en las instituciones (Sanz, 2009).

En definitiva, los parámetros que hoy guían a las universidades está dado por la calidad y por asegurar que ello ocurra considerando cada una de sus actuaciones, en donde la gestión se transforma en un propósito común y en “un elemento determinante de la calidad del desempeño de las organizaciones incidiendo en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucional” (Blanco y Quesada, 2014, p. 2)

## **3.2 LA GESTIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**

### **3.2.1 ASPECTOS GENERALES**

La gestión es concebida como “un elemento determinante de la calidad del desempeño de las organizaciones que incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y la conducción institucional” (Blanco y Quesada, 2014, p. 2), transformándose así en un conjunto de acciones de movilización de recursos orientadas a la consecución de objetivos (Badillo, Torres y Bonilla, 2015).

Desde un aspecto más transversal, la gestión se establece como “un constructor organizacional, que guía y orienta a la organización en el quehacer exitoso de todas sus actividades, considerando su estructura, sus fines, sus recursos técnicos y tecnológicos, administrativos, financieros y humanos” (Miranda, 2015, p. 54), siendo un elemento esencial de toda organización de naturaleza social, tal como sucede con las universidades que son sistemas sociales abiertos según la perspectiva de Katz y Kahn (2005).

Es por ello que de acuerdo con Valencia (2006), las instituciones a cargo del ejercicio pedagógico deben tener en cuenta fines y objetivos que admitan cambios y adaptaciones al contexto dentro del cual se desenvuelven, para así conservar su equilibrio y cohesión interna, a la vez que, que se desarrollan organizacionalmente.

No obstante, existen distintas maneras de comprender la definición de gestión según sea el objeto del cual se ocupa y/o los procesos que estén involucrados en ella. Estos enfoques ponen de relieve por un lado el hecho de que la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la

articulación de recursos y los objetivos; y por otro, en la interacción entre las personas que son parte de las organizaciones (Cassasus, 2002), tal como se puede apreciar en la tabla 13.

**Tabla 13:** Focos de la gestión y sus definiciones.

Foco de la Gestión	Definiciones
Movilización de Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización, articulando los recursos de que se disponen de manera de lograr lo que se desea.</li> </ul>
Supervivencia organizacional desde sus procesos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Generación y manutención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra.</li> </ul>
Interacción de los miembros de una organización	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización, en función de la representación que ellas tengan del contexto en el cual operan.</li> </ul>
Centrada en los procesos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilos, capacidades, gente y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Casasus, 2002, p. 51-52.

Ante estos focos Casasus (2002, p. 52) destaca que:

*“En las distintas visiones (...) está implícito el tema del aprendizaje, el aprendizaje continuo, la generación de valores, la visión compartida, las interacciones, y las representaciones mentales, (...) temas del mundo educativo [lo que] sugiere que la evolución del pensamiento acerca de la gestión se acerca a la evolución del pensamiento de la educación (...), elemento favorable para establecer una relación adecuada entre gestión y educación”.*

Por su parte, Villar (2013) señala al respecto que al hablar del concepto de gestión relacionado a la educación, se transita desde la administración, para luego introducirse y relacionarse directamente con las políticas gubernamentales y la cultura externa de cada institución, hasta llegar a aquellos ámbitos más específicos y propios que envuelven a cada estamento educativo, donde se sitúan los dos agentes más importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, como son el profesor y el estudiante.

Es en este ejercicio donde aparece una primera especificación –*la gestión educativa*–, proceso que, a pesar de conducir los primeros niveles de enseñanza en términos de gestión, tiene un tratamiento distinto en la universidad (Prenett, s.f.).

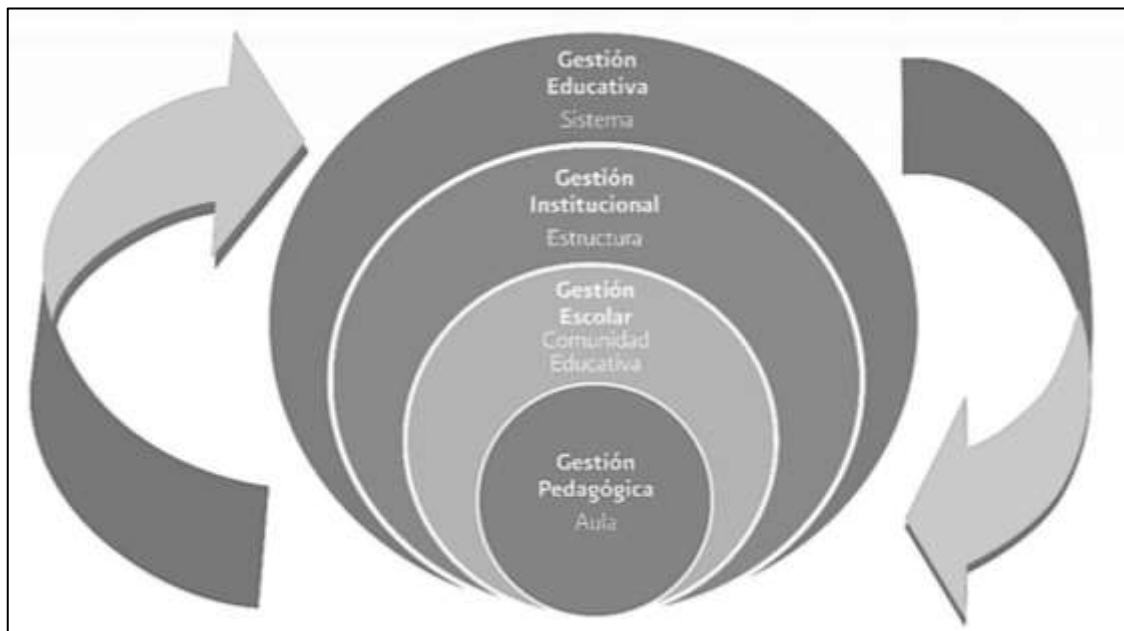
Casasus (2002) explica que la gestión educativa es el proceso que busca aplicar los principios generales de la gestión al campo de la educación, y por lo tanto, tiene la finalidad de intervenir en las fases de planeación, organización, ejecución, evaluación y control del proceso administrativo institucional, reflexionando sobre la prospectiva educativa que le compete (Botero, 2009).

De igual modo es concebida como “el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación” (Botero, 2009, p.2), y como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados y relacionados, tanto horizontal como verticalmente, dentro del sistema educativo para atender y cumplir las demandas sociales realizadas a la educación (SEP-México, 2010; IIPE, 2000).



Es por ello que la gestión educativa como marco general comprendería otras aristas – institucional, escolar y pedagógica– de acuerdo con el ámbito de su quehacer y con los niveles de concreción en el sistema (SEP-México, 2010; 2009; IPPE, 2000), tal como se puede apreciar en la figura 5:

**Figura 5:** La gestión educativa, sus niveles de concreción y sus relaciones.



Fuente: SEP-México, 2009, p. 43.

Este modelo supone la construcción de una cultura de colaboración entre los actores involucrados para gestionar el cambio hacia la calidad educativa (SEP-México, 2009; 2010), cuyos los elementos centrales se pueden apreciar en la tabla 14:

**Tabla 14:** Ámbitos de la Gestión Educativa.

Gestión Institucional	Gestión Escolar	Gestión Pedagógica
La Gestión institucional comprende acciones de orden administrativo, gerencial, de política de personal, económico-presupuestales, de planificación, de programación, de regulación y de orientación. Es un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos y del conjunto de acciones relacionadas entre sí, que posibilita la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la acción educativa en pro de lograr los objetivos planteados, la evaluación del sistema y cumplimiento de políticas en cumplimiento la misión institucional. Es una herramienta para crecer en eficiencia, eficacia, pertinencia y relevancia, con la flexibilidad, madurez y apertura suficientes ante las nuevas formas de trabajo	La Gestión escolar es más amplia y profunda de la gestión con la suficiencia teórica y metodológica para convertir a la escuela en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación. Consiste en las acciones que despliega la institución para direccionar y planificar el desarrollo escolar y el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela	La Gestión pedagógica concreta la gestión educativa en su conjunto, relacionando los procesos de enseñanza, el currículo, la planeación didáctica, la evaluación y la manera de relacionarse con alumnos y los padres de familia para garantizar el aprendizaje. Es el quehacer coordinado de acciones y recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos convirtiéndose en una gestión para el aprendizaje.

Fuente: Larios-Gómez, 2015, p. 1592.

La gestión educativa se direcciona entonces hacia la recuperación del sentido y la razón de ser de la gobernabilidad [referido al Estado], del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos –y en todos los niveles del sistema educativo–, afectando directamente a los equipos docentes y las instituciones, en las aulas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y a los gestores educativos (IIPE, 2000).

Pero a pesar de que en los niveles previos a la educación superior, los gobiernos pueden influir enormemente en la forma en que se gestiona el sistema educativo, las universidades se desarrollan bajo unas condiciones que la diferencian de otras organizaciones educativas y que determinan su funcionamiento, tales como: su autonomía, el contar con una estructura organizativa débilmente articulada, ser identificada como organización burócrata y con un sistema de relaciones basado en la micropolítica y una cultura balcanizada (Martínez, 2014).

Con estas características las instituciones de educación superior se enfrentan a la presión constante de convertirse en organizaciones más efectivas y eficientes, dado los cambios derivados de la evolución de las necesidades económicas y la manera en que satisfacen dichas necesidades (Duque, 2009), puesto que desde su nacimiento, se han ido adaptando a los nuevos modelos y demandas sociales (Martínez, 2014), lo que repercute directamente en la forma de *hacer* universidad.

Por estos motivos, Martínez (2014) rescata algunos aspectos claves sobre el concepto de gestión –basados en los aportes de Bush & Bell; Anderson; Gairín; Bermejo; y Whitchurch & Gordon– que ayudan a comprender su aplicación en el contexto universitario:

- El concepto gestión [*management*] es heredado del ámbito empresarial y surge por las influencias tecnócratas sobre el desarrollo de los procesos evaluativos dentro de los contextos educativos, de forma más concreta, dentro del entorno universitario (Bermejo, 2009).
- La gestión habitualmente se reduce a lo administrativo [ejecución de tareas] o a lo económico; no obstante, puede referirse a diferentes ámbitos de la organización como los recursos humanos, materiales o funcionales [función organizativa] (Gairín, 2004).
- El término gestión lleva implícita la dirección eficaz de las organizaciones educativas, y surge por tanto, como término alternativo a los de administración [*administration*] y liderazgo [*leadership*] (Bush & Bell, 2002).
- El concepto de gestión se vincula al de liderazgo, ya que a través de ella se pretende llevar a la organización por un camino prefijado, para lo que se hacen necesarias la planificación, las estructuras y el diseño de los procedimientos (Anderson, 2003).
- La gestión es crucial para los cambios que se producen en el contexto y que aumentan la complejidad dentro y fuera de la organización, llevando a los miembros del equipo a desarrollar una estrategia institucional (Whitchurch & Gordon, 2011).

Ahora bien, para la autora cuando el concepto de gestión se aplica a la enseñanza superior, es necesario hacer referencia a las características que adquiere el fenómeno tanto como disciplina y como proceso inherente a la organización, ya que éstos implican

un sistema o un conjunto de unidades integradas que se relacionan entre sí, y funciones específicas que guiarán la gestión en la universidad.

De ahí la importancia de revisar las particularidades de sus *funciones* como elementos fundamentales en este proceso y distinguir entre dos conceptos que conducen el camino de las universidades –*la gestión universitaria y la gestión académica*– formas complementarias para hacer y pensar la gestión en el contexto de la enseñanza superior.

### **3.2.2 MODALIDADES DE LA GESTIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**

#### **3.2.2.1 La Gestión Universitaria**

La gestión universitaria está vinculada directamente con lo institucional y la manera en que la organización se conduce, aunque en muchas ocasiones queda reducida a la problemática de lo administrativo y financiero (Cejas y Alfonso-Robaina, 2013).

No obstante, suele ser entendida también como el producto de gestiones específicas como son las funciones universitarias de formación, investigación y extensión (Martínez, 2014; Cejas y Alfonso-Robaina, 2013; Delgado, 2002; De Moura Castro & Levy, 2000).

En este último aspecto Cejas y Alfonso-Robaina (2013), destacan que la gestión universitaria:

- está compuesta por un conjunto de factores (recursos, procesos y resultados) que deben estar al servicio y contribuir positivamente al desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión,
- su objetivo básico es conducir al desarrollo integral de la institución y no a una asociación de unidades académicas aisladas,
- debe incluir instancias orgánicamente institucionalizadas responsables de diseñar y organizar en forma integral los procesos universitarios,
- debe vigilar la coherencia entre la identidad de la universidad, su orientación y su desempeño, reafirmando el sentido único al que deben responder las acciones ante los desafíos contextuales; y que,
- está condicionada por varios factores entre los cuales se encuentran la globalización, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones, los nuevos valores culturales y la ecología.

Así mismo señalan que la gestión universitaria se encuentra en un perfeccionamiento constante orientado al desempeño y la calidad –dado el sentido mercantil en el cual se ha posicionado la educación– lo que requiere de una avanzada dirección que permita la evolución y la transformación de las instituciones de educación superior a partir de la integración y la sistematización de todos sus procesos.

Para abordar esta cuestión, se presentan tres perspectivas desde las cuales se puede concretar la gestión universitaria [ver tabla 15], que para efectos de la presente tesis doctoral, no serán profundizadas mayormente dado que el tema que nos convoca es más específico [gestión de la acción tutorial].

**Tabla 15:** Perspectivas de concreción de la gestión universitaria.

Según Procesos Sustantivos	Según Sistemas de Apoyo	Según Enfoque de Gestión
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación Pregrado</li> <li>• Formación Postgrado</li> <li>• Investigación Científica</li> <li>• Extensión Universitaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administración</li> <li>• Dirección Estratégica</li> <li>• Cuadro de mando integral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión Logística.</li> <li>• Gestión de Calidad</li> <li>• Gestión del Talento Humano</li> <li>• Gestión Económica Financiera</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, basada en los aportes de Cejas y Alfonso-Robaina (2013).

Como es posible observar, los abordajes de la gestión universitaria son variados, lo que explica que dentro del conjunto de las organizaciones, aquellas vinculadas a la enseñanza superior, son catalogadas de una forma especial o excepcional, ya que en términos de sus procesos y de su quehacer diverso, hace que las universidades sean una organización atípica (Miranda, 2015).

Esto, porque a pesar de que su naturaleza debiera determinar el rumbo de las gestiones internas, la dimensión pedagógica que les atañe queda infravalorada u olvidada estando por debajo de otros aspectos (Miranda, 2015; Pernet, 2004; Cassasus, 2002), como lo son, los procesos de formación de grado y postgrado [centrada en la docencia], la investigación y la extensión, en donde los sistemas de apoyo están fuertemente direccionados a la eficiencia y la eficacia, ejes esenciales de los distintos enfoques actuales de gestión.

Otra razón, es que la gestión de las universidades gira en torno a un modelo burocrático, que se ve reflejado en una estructura jerárquica (Miranda, 2015) encabezada por los órganos de gobierno, lo que representa una variable compleja que configura la realidad universitaria, ya que en su quehacer (Castro, 2011, p. 37):

- confluyen tres perspectivas e intereses de agentes diferentes [el estado, el mercado, la propia universidad];
- destacan sus propias estructuras formales [órganos colegiales y unipersonales, reglamentos, distribución de funciones, etc], que determina las políticas internas;
- se ve reflejado el condicionamiento de su cultura por el sistema de relaciones entre grupos y personas, por sus interacciones y por la forma en que se distribuye el poder, etc.

Estas situaciones ponen de manifiesto que la gestión en las universidades es una labor compleja dado que los modelos de dirección y gobierno que presenten en base su tipología [pública o privada], tenderán a generar algunos dilemas [ver tabla 16] que tienen como génesis los valores a los cuales se enfrentan los gestores, las estructuras organizativas y las prácticas institucionales, para lo cual es crucial la formación de los gestores en el manejo de la transformación y el cambio (Sánchez-Moreno y Toussaint-Banville, 2017).

**Tabla 16:** Dilemas en la gestión universitaria.

Fuente del Dilema	Ejemplos
Valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima versus responsabilidad profesional: proteger el clima laboral en detrimento de ejercer responsabilidad como gestor o viceversa.</li> <li>• Intereses individuales versus intereses de la comunidad: situaciones en las que perseguir un determinado objetivo en beneficio de la comunidad supone ir en detrimento de los intereses propios o de personas de la misma comunidad.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intereses y necesidades de la comunidad versus rendición de cuentas y seguimiento de las normas: intentar respetar las necesidades de la comunidad y cumplir con los mandatos del rol de gestor.</li> <li>• Valores profesionales propios versus políticas de la organización: situaciones en las que quien gestiona debe cumplir con directivas que se contraponen a sus propios valores profesionales.</li> </ul>
<b>Estructura Organizativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura matricial: lo político versus lo administrativo y la complejidad de su organización por la difusión de los niveles de autoridad, lo que conlleva un trabajo importante de coordinación entre el personal académico y el personal de administración y servicio.</li> <li>• Centralización versus descentralización: tensiones existentes en torno a la distribución del poder y de la capacidad de decisión.</li> </ul>
<b>Prácticas Institucionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura organizativa de la universidad versus visión propia de los actores que en ella participan.</li> <li>• Carácter temporal de la gestión y los cargos políticos versus gestión profesional.</li> <li>• Influencia interna versus influencia externa: difícil búsqueda de un equilibrio entre las diferentes influencias que intervienen en las tomas de decisiones en la universidad.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, basada en Sánchez-Moreno y Toussaint-Banville (2017, p.p. 207-211).

En síntesis, cuando se hace referencia a la gestión universitaria estaremos hablando de lo institucional y su gobierno, del modo en que se estructura organizativamente la universidad y la manera en que se conducen las prácticas institucionales en base a un equilibrio entre valores [personales y colectivos] y a las políticas internas y externas, con el fin de cumplir las funciones de formación, investigación y extensión que le son demandadas a la enseñanza universitaria.

### 3.2.2.2 La Gestión Académica.

La gestión académica es el proceso que permite dar apoyo a los programas educativos ofertados por una institución, representando un papel importante en la operación de los mismos, ya que busca promover una cultura orientada a la mejora continua en cada una de las actividades académicas, en el desarrollo docente y en el paso de los estudiantes por la universidad (Dimas, Palomares, Treviño y Salazar, 2013; Montoya y Castellanos, 2004).

Siendo una estructura cada vez más profesionalizada que actúa en un entorno exigente en términos de transformación del conocimiento, convoca a generar un ambiente de consenso en torno a la importancia del trabajo académico en toda la comunidad universitaria (González, Chirinos y Salgado, 2017), convirtiéndose en un criterio clave de la calidad de la gestión de las instituciones de educación superior (Blanco y Quesada, 2014).

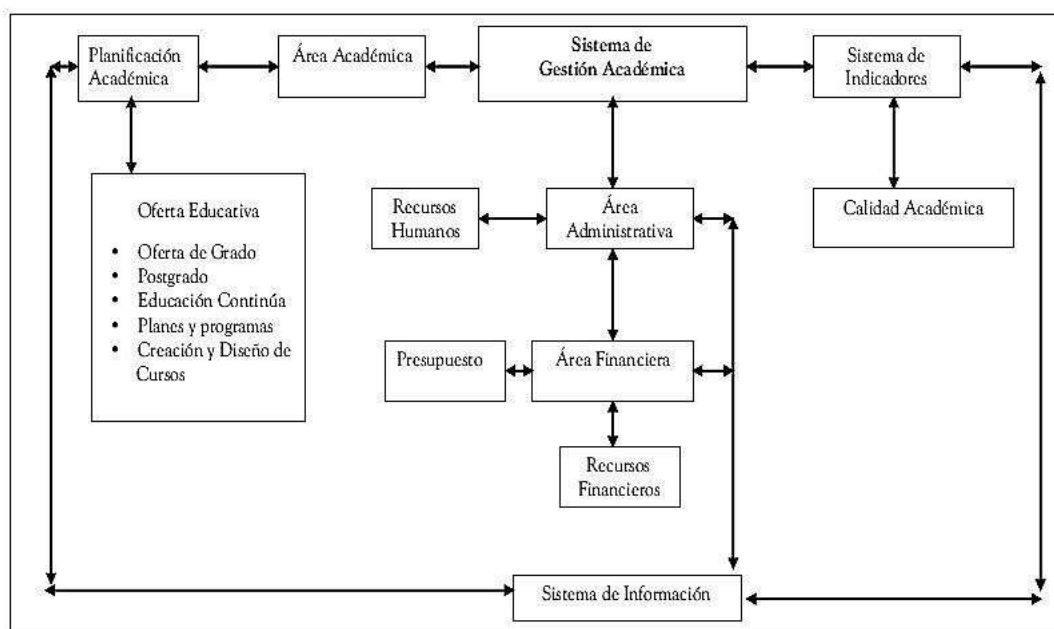
Pero para que esto ocurra, la planificación surge como un aspecto importante en este proceso el cual debe considerar las siguientes orientaciones para su desarrollo y así dar cuenta de la oferta académica de la institución (Parrino, 2004):

- La misión y la visión que definen y caracterizan a la universidad y la coherencia con las políticas institucionales y la planificación estratégica institucional.
- La consideración de los distintos niveles de grado y postgrado e integración de la educación continua.
- La capacidad de adaptación de la planificación académica global a cada una de las unidades académicas [centros – facultades] que componen la universidad.

Bajo estas directrices, Parrino (2004) señala que los ámbitos que convergen para el funcionamiento de un sistema de gestión académica son las áreas administrativa [recursos humanos], financiera [presupuesto] y de calidad [sistema de indicadores]. Estas áreas serán soportes para que la unidad encargada de la gestión académica pueda incorporar dos líneas de trabajo según se describe a continuación (Parrino, 2004, p. 19):

- una unidad de desarrollo académico básico que se ocupe, diseñe y dicte temas de interés del cuerpo docente [y de carácter transversal], tales como: gestión, idiomas, informática, nuevas tecnologías aplicadas a la educación, psicopedagogía y estrategias de aprendizaje; y
- una unidad de desarrollo académico específico que se ocupe del diseño, la organización y la implementación de programas oficiales y de capacitación según las disciplinas y áreas de conocimiento que lleve al frente la institución.

**Figura 6:** Sistema de gestión académica. Áreas involucradas.



Fuente: Sanyal, 1998, Cit. en Parrino (2004, p. 18)

Finalmente, en base a una revisión aleatoria realizada a los servicios de gestión académica de diferentes universidades españolas<sup>17</sup>, es posible indicar que en general poseen doble dependencia según rol y funciones dentro de la universidad. Por un lado, una dependencia orgánica a nivel de gerencia universitaria por los aspectos administrativos que les compete, y por otro, una dependencia funcional a nivel de vicerrectoría para aspectos académicos y/o específicos de los estudiantes, cuyas tareas se pueden resumir en las siguientes:

- Gestionar los procesos relacionados con la programación, la elaboración y la modificación de planes de estudios.

<sup>17</sup> Las Universidades consultadas de manera aleatoria mediante sus páginas web son: Universitat Abat Oliba CEU; Universitat de Barcelona; Universitat Pompeu Fabra; Universidad Nacional de Educación a Distancia; Universidad de Alicante; Universidad de Navarra; Universidad de Sevilla; Universidad Complutense de Madrid.

- Gestionar el apoyo técnico para elaborar la normativa académica de las enseñanzas de grado y postgrados, en las normativas relacionadas con el ámbito económico y de títulos.
- Responsable de los procesos de matriculación del alumnado y de la gestión de los correspondientes expedientes académicos.
- Tramitación y emisión de títulos (validación, confección y registro general de los títulos).
- Gestionar los procesos administrativos relacionados con la actividad académica, los espacios docentes y el seguimiento académico de los estudiantes con criterios de eficacia, eficiencia, profesionalidad y responsabilidad.
- Evaluación de carreras, programas, cursos, materiales didácticos y de la gestión académica en sí misma, para mejorar la oferta académica, su viabilidad y desarrollo y para facilitar la toma de decisiones de los órganos de gobierno en los procesos de los cuales es responsable.

### 3.2.3 FUNCIONES DE LA GESTIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Martínez (2014) señala que los procesos de gestión en la universidad –junto a los procesos de gobierno–, son concebidos como aspectos clave para concretar –tal como propone Castro (2011, p. 37)–, “cualquier iniciativa de cambio o innovación institucional”; y que por tanto, cuando se habla de gestión se hace referencia a los “aspectos relacionados con la planificación, organización y ejecución de tareas diarias dentro de una organización, con el objetivo de dirigirla hacia unas metas determinadas” (Martínez, 2014, p. 119).

Los elementos de planificación y organización, junto a los de dirección y control, aparecen en la literatura especializada como las funciones clave para dar cuerpo a la gestión en las organizaciones, independiente de la naturaleza que éstas tengan (Rico, 2016; Badillo et al., 2015; Larios-Gómez, 2015; Miranda, 2015; León y Fernández, 2014; SEP-México, 2010; Delgado, 2002), ya que son fases que poseen la capacidad de orientar las acciones de una organización de manera adecuada y eficaz para la consecución de sus objetivos (Badillo et al., 2015).

En su conjunto, estos elementos conforman lo que se denomina *Proceso Administrativo* que es una metodología que permite a los gestores [administrador gerente, ejecutivo, empresario] o cualquier otra persona, manejar eficazmente una organización, ya que como sistema, cuentan con un conjunto de partes (departamentos) y elementos (recursos: humanos, materiales, tecnológicos y financieros) organizados y relacionados que interactúan entre sí, para producir y/o prestar de bienes o servicios (Valecillos y Quintero, 2009).

Siendo más específicos los elementos de planificación y organización, corresponderían a una etapa macro denominada *Fase Mecánica* donde se determina las finalidades, el rumbo y la estructura de la organización, mientras que los aspectos de dirección y control a una etapa denominada *Fase Dinámica*, que corresponde a lo operativo y es desde donde se maneja la empresa (Ferreira, 2010).

Estas fases aplicadas al ámbito educativo optimizarían la utilización de los recursos materiales, financieros, tecnológicos y humanos disponibles de una institución, para

contribuir a cubrir la demanda cuantitativa y cualitativa de la educación (Ferreira, 2010).

Hechas estas salvedades, se examinarán brevemente ahora las características principales de cada una de estas fases o elementos, pues sus especificaciones estarán contenidas en los capítulos 3, 4 y 5 de la presente tesis doctoral.

- **La Planificación.**

Es la actividad continua relacionada con el acto de preveer, diseñar, ejecutar y evaluar propósitos y acciones orientados hacia fines determinados (Barrera, 2005). En lo concreto, orienta a los procesos, a partir de un diagnóstico de su realidad, la fijación de propósitos, los cursos de acción a seguir y los recursos a asignar (Ferreira, 2010).

Se destaca además la idea de que la planificación “consiste en definir metas, establecer estrategias y desarrollar planes, programas y proyectos; para coordinar actividades [y que] en este proceso se formulan objetivos, metas, estrategias y se establecen los lineamientos de ejecución, organización y control administrativo” (Ferreira, 2010, p. 18), que servirán de insumo fundamental a las otras etapas del proceso de gestión. Estos elementos la autora los define de la siguiente manera (Ferreira, 2010, p. 19):

- **Objetivos:** son el resultado de lo que se espera obtener y hacia los cuales se encaminan los esfuerzos conjuntos, tanto a corto, mediano o largo plazo.
- **Metas:** son los diferentes propósitos que se deben cumplir para lograr los objetivos planteados, siendo más específicos y considerando los objetivos estratégicos de la institución.
- **Lineamientos:** son guías de carácter general, que indican el marco dentro del cual los miembros de la organización pueden tomar decisiones.
- **Estrategias:** son los cursos de acción preparados para enfrentarse a las situaciones cambiantes del medio interno y externo, a fin de alcanzar los objetivos trazados.

En este sentido la Ferreira (2010, p. 17) señala que en la planificación se han de precisar “los propósitos, acciones, inquietudes, aspiraciones, y los aspectos relacionados con las motivaciones, las necesidades y las expectativas del contexto en el cual se desarrollará el plan”, el cual debe estar orientado a dar respuesta a las siguientes cuestiones [ver tabla 17]:

**Tabla 17:** Cuestiones vinculadas a la Planificación.

Cuestiones relacionadas con los Fundamentos		Cuestiones relacionadas con el Procedimiento	
a) ¿qué ocurre?	(análisis del contexto)	f) ¿cómo?	(metodología a seguir)
b) ¿qué hacer?	(objetivos a desarrollar)	g) ¿cuándo?	(tiempo y etapas del plan)
c) ¿por qué?	(justificación del plan)	h) ¿con qué?	(recursos a destinar)
d) ¿para qué?	(finalidades o metas a alcanzar)	i) ¿dónde?	(lugar)
e) ¿quiénes?	(personas involucradas / destinatarios)		

Fuente: Elaboración propia a partir de Ferreira (2010).

Como consecuencia, para su operatividad el producto tangible de este proceso es *el plan* el cual es un parámetro técnico-político (Ander-Egg, 2007) que contiene los elementos



que dan respuesta a las cuestiones presentadas con anterioridad, y que servirán como guía orientadora en todo el proceso de gestión (Ordaz, Zubia y García, 2005; Ander-Egg, 2007), bajo los principios de racionalidad, previsión, unidad, flexibilidad, continuidad e inherencia (Melinkoff, 1983, Cit. en Ferreira, 2010, p. 19), tal como se puede apreciar en la figura 7.

**Figura 7:** Elementos y principios de la planificación.



Fuente: Ferreira, 2010, p. 20

- ***La Organización.***

Es la relación que se establece entre los recursos humanos y los recursos materiales que dispone la institución para alcanzar los objetivos y metas propuestas en el plan, estableciendo niveles jerárquicos entre el personal de la institución, distribuyendo el trabajo a ejecutar y asignando responsabilidades en función de los objetivos (Ferreira, 2010).

Se trata de la función que tiene más relación, con las actividades que integran los procesos de una institución y la estructura interna de la misma, que implica la definición de puestos de trabajo, los perfiles profesionales, el organigrama, la definición de procesos, los enlaces y la coordinación (Maciá, 2013), cuyas características se pueden apreciar en la figura 8.

En el contexto educativo, los propósitos de esta función se traducen en las siguientes acciones (Ferreira, 2010, p. 22):

- Divide el trabajo a realizar en puestos y departamentos específicos.
- Asigna las tareas y responsabilidades asociadas con los puestos individuales.

- Establece relaciones entre individuos, grupos y departamentos.
- Establece líneas de autoridad formales.
- Asigna y utiliza los recursos organizacionales.

Por tanto, esta función responde al modo en que las instituciones se estructuran para representar las relaciones de poder, las diferencias de jerarquías y la centralización o la descentralización de la toma de decisiones, y así constituirse como una foto dinámica del soporte del sistema de gestión (Gilli, 2017).

**Figura 8:** Características de la organización como función de la gestión.



Fuente: Adaptado de la figura N° 5 “La Organización” en Ferreira, 2010, p. 21

- **La Dirección.**

Es la función a través de la cual se ejerce la acción de administrar y/o gerenciar, con base en la toma de decisiones y que involucra los aspectos de liderazgo, motivación, guía, clima organizacional, comunicación y actuación, con el objeto de orientar las potencialidades de los sujetos involucrados en una organización (Ferreira, 2010).

Al estar vinculada directamente con los aspectos antes mencionados que ejercen los directivos en una organización, Rosales (2000, Cit. en SEP-México 2010, p. 92) señala:

*“independientemente del estilo de dirección que se desarrolle en una institución educativa, la dirección tiene una influencia significativa, ya que su actuación incide en todos los procesos; en el comportamiento del personal y el de los alumnos, en la coordinación, en la definición del trabajo, la planificación, supervisión de la tarea y personal, y otros aspectos”.*

En relación con lo anterior, Ferreira (2010, p. 24) señala que la dirección “es la fase central y el corazón de la gerencia educativa, porque es la función que está más

vinculada a lo real y lo humano”, en comparación con los aspectos técnicos de las otras funciones de la gestión.

Incluso indica que al ser un proceso de contacto directo con las personas y los grupos que pertenecen a una organización, quienes ejercen el rol de dirección –independiente del nivel jerárquico en el cual se encuentren–, deben tener las capacidades necesarias para enfrentar los objetivos personales y colectivos de los actores involucrados, manejar conflictos, reflexionar constantemente sobre el mantenimiento de políticas y relacionarse de manera efectiva con la planificación en general, tal como se puede apreciar en la figura 9.

**Figura 9:** El proceso de dirección.



Fuente: Ferreira, 2010, p. 25.

- **Control [y evaluación].**

Es una función práctica y permanente que consiste en contrastar lo que va sucediendo con lo planificado, a fin de conocer las desviaciones que existen, qué causas las han originado y qué soluciones se pueden proponer para corregirlas (Ferreira, 2010).

Dextre y Del Pozo (2012, p. 70) complementan indicando que como función de la administración “busca asegurar que las actividades se desenvuelvan tal y como han sido establecidas para cumplir los propósitos de la entidad en el logro de las metas y objetivos planeados”.

En la idea entonces de que el control representa el *aseguramiento de las actividades*, los autores destacan que (p.71):

*“las actividades, al estar vinculadas a riesgos de no cumplimiento o la posibilidad de errores o desviaciones en su ejecución, tienen en el control la mitigación de esos riesgos mediante acciones de prevención, detección o corrección. De esa manera, permiten la continuidad efectiva de los procesos y, sirven además en la evaluación y medición de los resultados de las decisiones tomadas”.*

Con todo ello, en educación superior no se puede hablar de control sin hablar de evaluación y viceversa; pues estos complementos suponen un constante seguimiento a la gestión de una institución (Ferreira, 2010). Sin embargo, no se trata de la vinculación con la evaluación de aprendizajes, sino más bien, con la evaluación institucional.

Este concepto refiere al *aseguramiento de la calidad* de un programa o institución, que “se lleva a cabo mediante un proceso de revisión interna [autoevaluación] en el que se analiza el cumplimiento de los objetivos establecidos por la propia institución o programa con la finalidad de formular planes de mejora” (De Miguel, 2004, p. 14).

Ambos elementos se constituyen en un solo sistema –de control y evaluación–, que bajo la perspectiva de Ferreira (2010), persiguen los siguientes propósitos:

- constatar las fortalezas y debilidades para realizar los ajustes necesarios a la orientación que conduce los procesos en el centro educativo [o de un programa],
- evaluar continuamente los resultados e impactos, en términos del rendimiento de los estudiantes y de los procesos docentes y administrativos, a fin de tomar decisiones sobre ajustes a lo planeado,
- elaborar un juicio crítico del funcionamiento organizacional y administrativo de los centros, dirigido a proporcionar un perfil general que arroje el “deber ser institucional”; y,
- retroalimentar a los directivos sobre el avance y nivel de cumplimiento de los objetivos, metas y actividades previstas, en función del establecimiento de indicadores, criterios y un sistema de información *ad hoc* para tales efectos.

- ***La Coordinación.***

A los aspectos antes señalados que son la base de los procesos administrativos, Cano (2006) destaca el proceso de coordinación como una estrategia más de la gestión, pues integra las metas y las actividades de unidades separadas para lograr los objetivos estratégicos más amplios de la organización, en especial de aquellas más complejas donde mayor puede ser la descentralización y especialización de sus procesos.

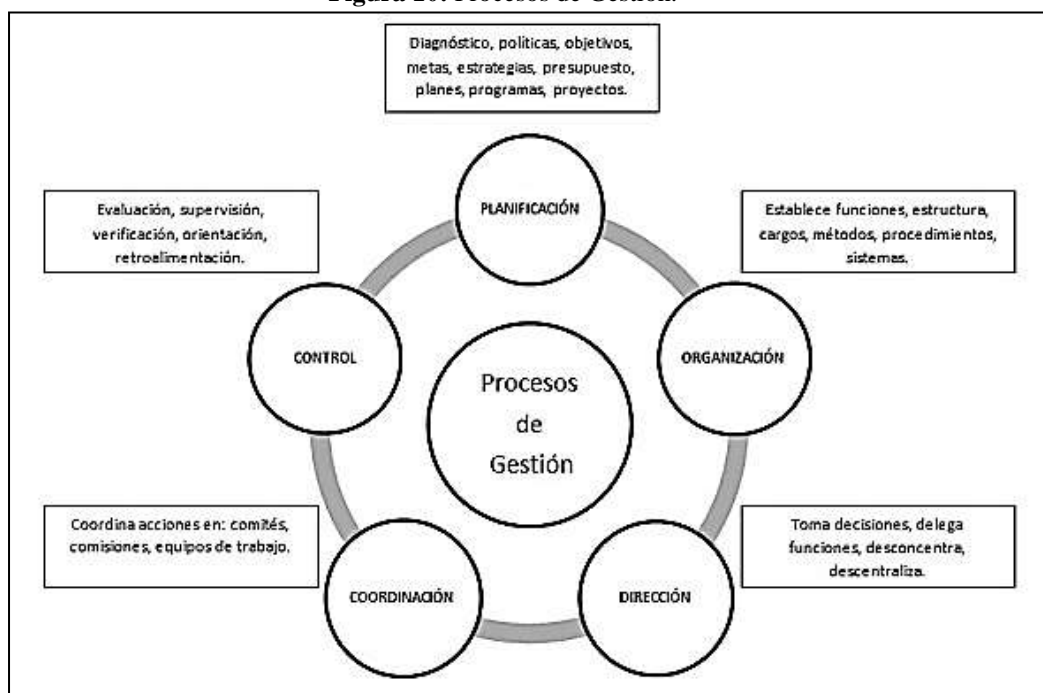
Implica además, la transmisión de información entre puestos y personas para así asegurar que los esfuerzos, los recursos, la política y los procedimientos queden equilibrados en la organización y en los sistemas externos con los que interactúan, en base a las siguientes acciones (Cano, 2006):

- *Reorganización*: relacionada con el diseño organizativo como método para conseguir la unidad de acción, otorgando a un encargado la gestión y la responsabilidad de recoger una serie de actividades que se relacionen entre sí, y que se vincule con los niveles directivos y de ejecución.
- *Declaración de Procedimientos*: a través de manuales que establezcan reglas y unas líneas de orientación que aseguren un comportamiento uniforme, y así mejorar la integración y el balance de los servicios gestionados.
- *Vinculaciones Permanentes*: las cuales se dan a partir de reuniones de coordinación –tanto de los equipos de trabajo disciplinarios y/o multidisciplinares, como de los comités que se forman al interior de los

departamentos—, o mediante la figura de enlace, que aparecen en las estructuras de gestión de proyectos y que suponen formas útiles de mejora de coordinación.

Finalmente, una manera gráfica de ver estas funciones en su conjunto, se puede apreciar en la figura 10 adaptada de Rojas (2009).

**Figura 10:** Procesos de Gestión.



Fuente: Adaptado de Rojas (2009, p. 2).

### 3.3 CLAVES PARA LA GESTIÓN Y EL DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.

#### 3.3.1 CONDICIONES INSTITUCIONALES Y ADAPTACIÓN AL CAMBIO.

De acuerdo con Gairín (2013a); Cano (2008) y Krishesky (2004), la acción tutorial estaría sujeta a ciertas condiciones relacionadas con la organización institucional, las cuales facilitarían el adecuado desarrollo y éxito de los planes tutoriales al interior de las universidades.

No obstante, Hannan & Silver (2005) señalan que la comprensión de la organización por sí sola, no es suficiente para visualizar otros aspectos como sus conductas internas, sus valores y supuestos básicos (*cultura organizacional*) que influye en los procesos de gestión y comunicación interna, así como también, en las adaptaciones que va realizando la misma organización producto de su aprendizaje y respuesta a los cambios que se van generando respecto del entorno (*desarrollo organizacional*).

Es por ello, que en los siguientes epígrafes, se tratan los aspectos generales de estos elementos, los cuales se pueden visualizar como elementos clave para la gestión y el desarrollo de la acción tutorial en el contexto universitario.

### 3.3.1.1 La Cultura Institucional.

La cultura “es la compleja mezcla de conductas, relatos, mitos, metáforas y demás ideas que encajan en unos y otros, y definen qué significa ser miembro de una sociedad” (Pinto, 2012, p. 12).

De allí, que las estructuras de los sistemas organizativos se componen de símbolos que contienen un significado determinado para los miembros de una organización y que significan consensuadamente lo mismo para todos ellos (Cantón, 2003) y afectan directamente al sentido y al ejercicio de la organización, ya que:

*“Los seres humanos y los grupos formales y no formales en una organización interactúan de tal manera que definen cuándo, dónde y con quién relacionarse e intercambiar y transferir conocimiento, lo que hace que la cultura pueda ser mejorada, cambiada, transformada y se afecten de manera directa los procesos que tiene que ver con la selección de personal, el manejo de los incentivos y las recompensas, el trabajo en equipo, la gestión de ideas y proyectos, la innovación y el aprendizaje”* (Marulanda, López y Castellanos, 2016, p. 166).

Para su comprensión, García (2006) propone el uso de metáforas –a partir de la clasificación realizada por Smircich en 1983– que permiten centrar la atención sobre formas de experiencias particulares de la complejidad del fenómeno organizacional y que han surgido en los intentos por comprender la cultura organizacional como una variable externa, como una variable interna y como organización propiamente tal [ver tabla 18].

**Tabla 18:** Metáforas de comprensión sobre cultura organizacional.

Metáfora	Cuestiones Clave
<b>Cultura como una variable externa.</b> <i>(cultura y gerencia comparativa)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La cultura se entiende como un fenómeno nacional que influye en el desarrollo y refuerzo de creencias en el contexto organizacional.</li> <li>- Las similitudes y diferencias en los valores y actitudes de las personas en las diversas organizaciones provienen de la influencia que ejerce la sociedad en la cultura organizacional.</li> <li>- La cultura se concibe, como una variable independiente y externa que influye en las organizaciones y es llevada a la organización a través de la membresía; es decir, al entrar a pertenecer a la organización.</li> </ul>
<b>Cultura como una variable interna.</b> <i>(cultura corporativa)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se entiende a las organizaciones como fenómenos que producen cultura.</li> <li>- La cultura se define desde esta perspectiva como un pegamento social que mantiene a la organización unida, expresa los valores y creencias compartidos por los miembros de la organización.</li> <li>- Cuando la organización debe atender demandas internas, la cultura se considera como una dimensión que contribuye al balance y eficiencia de la organización, promover la adaptación a los imperativos ambientales (cambio organizacional).</li> </ul>
<b>Cultura como una metáfora raíz</b> <i>(para conceptualizar la organización)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las organizaciones se entienden como culturas.</li> <li>- La cultura no es algo que las organizaciones tienen, sino es algo que las organizaciones son.</li> <li>- En esta categoría la cultura puede entenderse a lo menos desde cognitivo y lo simbólico (aportes de la antropología moderna).</li> <li>- Desde la perspectiva cognitiva, las organizaciones son sistemas de creencias y conocimientos que los miembros de la organización comparten en grados variados y que son marcos de referencias para saber y actuar.</li> <li>- Desde la perspectiva simbólica, la cultura se entiende como un sistema de símbolos y significados compartidos, producto de negociaciones de las personas en su interacción.</li> </ul>

Fuente: Basado en García, 2006, p.p. 165-167.

Tomando en cuenta lo anterior, la cultura organizacional según Pinto (2012, p. 12):

- Es el patrón general de conducta, creencias compartidas y valores que los miembros de una organización tienen en común.
- Influye en el comportamiento de la organización, a partir de los aspectos como las normas, los valores, las actitudes y las creencias compartidas de sus miembros.
- Implica el aprendizaje y transmisión de conocimientos, creencias y patrones de conducta durante un periodo, por lo que es considerada, estable (no cambia rápidamente).
- Establece o delimita el devenir de la organización, ya que conlleva la conducta que los trabajadores deberían poseer y mostrar durante sus actividades laborales, por lo que el comportamiento que reflejan los individuos en las organizaciones, puede ser eficiente cuando los empleados comparten ciertos valores que guían su actuar.

En este sentido la cultura organizacional responde al sistema de comunicaciones y a la estructura interna de las organizaciones, las cuales –aunque son variadas–, poseen aspectos comunes y jerarquías más o menos predecibles según su tipología.

No obstante, Tomás-Folch e Ion (2008, p. 135) consideran que la cultura organizacional de una universidad se debe entender como “el conjunto de creencias, valores, procedimientos, comportamientos, estandartes, símbolos, etc., respecto a las siguientes dimensiones: misión, gobierno, financiación, investigación, metodologías didácticas, perfil del profesorado, perfil del alumnado, evaluación, TIC, desarrollo del territorio”.

Lo anterior indica que puede existir una cantidad considerable de sub sistemas de culturas dentro de la universidad –al igual que en otras organizaciones–, pero que no necesariamente llegan a conectarse entre sí, dadas las barreras que impone muchas veces la estructura organizativa (González, 2011).

Y es que las relaciones entre enseñanza y aprendizaje y las estructuras que rodean estos aspectos, son observados como interrelaciones sensibles en las instituciones –ya que en muchas ocasiones– las lealtades a los departamentos, colegios, facultades, unidades administrativas, etc., han sido origen de una considerable tensión (Hannan & Silver, 2005).

Los autores señalan de igual forma, que una limitación importante en la configuración del perfil cultural de una institución de educación superior es la proliferación de las disciplinas académicas sobre las que está basado, cuyas estructuras y dinámicas internas [normativas, autoridades, contenidos, etc.] generan un tipo particular de tensión, la resistencia al cambio.

A modo de ejemplo, la acción tutorial en el sistema universitario no está ajeno a esta cuestión, pues tal como señala Venegas (2016, p. 106):

*“La experiencia de la acción tutorial (...) ha logrado posicionarse más allá de una responsabilidad docente o de un equipo en particular, consiguiendo involucrar a responsables y autoridades de las propias instituciones en el desarrollo y evolución de*

*estos servicios, lo que implica un cambio profundo en la cultura universitaria y en su cultura organizativa, es decir, un cambio en la manera de hacer Universidad”.*

Sin embargo, Venegas-Ramos y Gairín (en prensa) en su estudio relacionado con la gestión de los planes de acción tutorial, advierten que las motivaciones e intereses tanto de los docentes como de los estudiantes en participar de la propuesta, afecta directamente en la implicancia que éstos tengan con la misma.

Así, si el efecto es negativo, hay menor compromiso por parte de estos actores y la acción tutorial no se incorpora de manera adecuada en la cultura de la universidad. En cambio si el efecto es positivo [mayor compromiso] se generan efectos importantes a nivel institucional, como mayor implicancia y participación de las autoridades, un enfoque de evaluación de la acción tutorial centrado en el proceso y no en sucesos aislados [como ha sido la tónica] y contenidos y demandas formativas que promuevan el cambio.

Por tanto el cambio referido a lo organizacional –como capacidad de adaptación para incrementar la efectividad de una institución–, se visualiza como el objeto principal del desarrollo organizacional, el cual depende la cultura institucional ya que se centra en el esfuerzo de los grupos formales e informales (Pinto, 2012) y porque esta a su vez, es un factor arraigado que se debe superar para implementar estructuras novedosas en la actividad académica de la educación superior (Pertuz, 2013).

### **3.3.1.2 El Desarrollo Organizacional.**

Garbanzo-Vargas (2016) señala que las exigencias del entorno no se escapan de las organizaciones educativas, las cuales, “debido a su responsabilidad social en el proceso formativo del ser humano, deben enfrentarse a importantes y complejas disyuntivas con respecto a su actuar y sus procesos de organización con miras a un permanente desarrollo, que les permita ofrecer procesos educativos de alto nivel” (Garbanzo-Vargas, 2016, p.68). En este sentido la autora destaca que:

- Las nuevas concepciones organizacionales están sustentadas en el desarrollo con un enfoque de organizaciones inteligentes;
- Las organizaciones que están en constante aprendizaje consigo mismas y con su entorno, están en constante construcción desde una visión sistémica e innovadora; y que,
- Las organizaciones están llamadas a generar estrategias que les permitan el desarrollo organizacional, que actúen como organizaciones inteligentes desde su estructura y misión y visión.

Es en este escenario donde el desarrollo organizacional toma forma, entendido como el “esfuerzo para mejorar las capacidades y habilidades en la solución de problemas organizacionales y adaptarse a los cambios, [enfocándose] en la cultura y la estructura de la organización” [y como] “un conjunto de intervenciones de cambios planeados, contruidos sobre valores democráticos humanísticos, que buscan mejorar la eficacia organizacional y el bienestar de los empleados” (Parra y Durán, 2014, p. 16).



Estos cambios implican una nueva cultura organizacional y pueden ser operados desde distintos niveles –señala Segredo (2016)–, conforme, en primer término, a las necesidades, exigencias o demandas de la organización misma y luego a las demandas exigidas desde el entorno.

Al mismo tiempo las organizaciones para iniciar un cambio deben poseer “una visión del estado futuro de la organización, puesto que las resistencias a los cambios y la inercia de la organización se deben a que esta se encuentra atrapada en sus propios paradigmas y rutinas” (Parra y Durán, 2014, p. 17).

Con ello resuelto, se pueden enfocar esfuerzos en ciertos aspectos de la institución para alcanzar el desarrollo organizacional. Respecto de ello, las autoras identifican cuatro ejes del desarrollo organizacional, demandados en la educación superior para generar los nuevos cambios; a saber:

- *El Aprendizaje Organizacional*: proceso para mejorar las acciones organizacionales a través de la adquisición y desarrollo de conocimientos y capacidades asociadas a las necesidades de las instituciones, lo cual en muchos casos implica modificaciones en objetivos, políticas y rutinas estándar de la organización.
- *La Gestión del Conocimiento*: aspecto que parte de la base del aprendizaje organizativo, en el sentido de resolver problemas con una efectividad determinada. Por lo tanto es un elemento que tiene como finalidad generar, compartir y utilizar el conocimiento tácito y explícito de las organizaciones y sus estructuras internas, para dar respuestas a las necesidades de los individuos y de las comunidades en su desarrollo.
- *La Construcción de Equipos*: aplicado al interior de grupos o a nivel de relaciones dentro de la organización para desarrollar tareas específicas que requieren de un adecuado potencial humano, generando familias organizacionales (grupos de mando), así como comités, equipos de proyectos, equipos autoadministrados y grupos de tareas.
- *La Socialización*: proceso mediante el cual las personas conocen los valores, normas y conductas requeridas que le permiten participar en la organización como miembro de la misma, y que a su vez, permite la lealtad, el compromiso, la productividad de los miembros de la organización, así como su permanencia y salida.

De igual modo, Pinto (2012) señala que la aplicación del desarrollo organizacional se da principalmente cuando existen necesidades reales de cambio, tales como: i) la necesidad de cambiar aspectos culturales; ii) cuando se requiere cambiar las estructuras organizacionales; y iii) cuando sea necesario mejorar la colaboración entre grupos.

Cabe mencionar en este punto que producto de los contextos actuales de la educación superior, los procesos de orientación y acción tutorial aparecerían como aspectos centrales para el cambio y la evolución de la manera que se forma en la universidad (Siota, 2015; Fernández-Salineró, 2014; Jiménez, 2010; Cano, 2008; N.García, 2008; N.García, Asensio, Carballo, M.García y Guardia, 2005; Gairín et al., 2004).

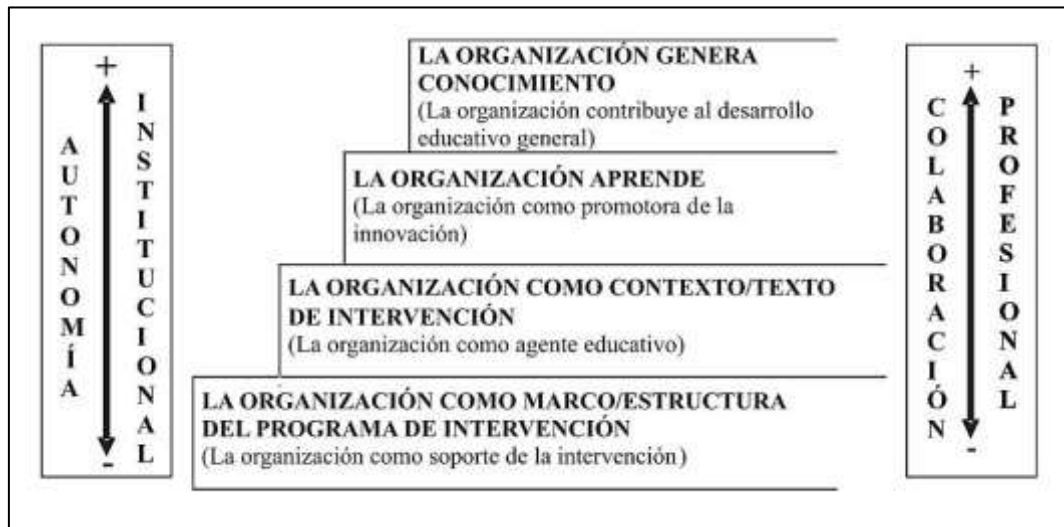
A pesar de ello, aun se debe dotarla de una estructura de funcionamiento y concederle un lugar destacado en la planificación de las actividades académicas de la universidad (Fernández-Salineró, 2014; Cano, 2008).

De estas apreciaciones se desprende la idea de que en cada organización universitaria la acción tutorial ha alcanzado distintos niveles de implicancia (Venegas-Ramos y Gairín, en prensa), por lo que cabe analizar hasta qué punto se han logrado los cambios deseados, como también, hasta qué punto la organización ha cambiado producto del sistema de acción tutorial.

Para comprender el aspecto evolutivo, Gairín (1999) propone un enfoque de análisis denominado estadios de desarrollo organizacional [ver figura 11], el cual es entendido como un conjunto de circunstancias que concurren en una determinada realidad y que es particular de cada organización ya que son consecuencia de su historia, inquietudes y compromisos, no comparable con el de otras realidades (Gairín, Muñoz y Rodríguez, 2009; Gairín, 1998). Las siguientes son sus características (Gairín et al., 2009, p. 622-623):

- *Primer Estadio:* se corresponde con la situación que asigna un papel secundario a la organización, siendo así subsidiario y fácilmente sustituible; de hecho, el programa podría desarrollarse en otro marco de actuación, si así se decidiera y, en el caso de los centros educativos, la formación pretendida no tendría necesariamente por qué resentirse. El proceso organizativo actúa como soporte a un programa educativo, proporcionando para su desarrollo espacios, tiempos, normativa, recursos humanos u otros requerimientos. Actúa así como continente de la acción educativa y no siempre contribuye a ella de una forma positiva.
- *Segundo Estadio:* implica una posición activa por parte de las organizaciones. Existen directrices institucionales explícitas recogidas en el Proyecto Educativo, Proyecto Curricular u otras propuestas que definen las metas que la organización trata de conseguir. Se trata además de que los proyectos sean asumidos por todos y se sientan implicados en su realización. Para institucionalizar los cambios se requiere de mecanismos de autoevaluación institucional y de un claro compromiso político.
- *Tercer Estadio:* en este estadio, una organización que aprende se sitúa en un nivel que pocas instituciones alcanzan ya que instaurar, aplicar y utilizar mecanismos generalizados de evaluación en la perspectiva del cambio exige actitudes personales y procesos de seguimiento y evaluación que chocan con la tradición y forma de hacer en las organizaciones. Es posible aquí, incorporar a los programas y al funcionamiento de las instituciones algunas modificaciones que favorecen el tratamiento de la diversidad y otros desafíos que tan sólo pueden ser superado a partir del aprendizaje colectivo.
- *Cuarto Estadio:* se correspondería con las instituciones capaces de contribuir al desarrollo social a través del conocimiento que crean y difunden sobre determinadas cuestiones en las que trabajan. La comprensión de este estadio puede relacionarse, como ejemplo, con el funcionamiento de las universidades, que intervienen en la sociedad del conocimiento generando y transfiriendo capital intelectual en el contexto de las relaciones inter organizacionales que se establecen entre la universidad y las empresas u otras organizaciones. En este nivel las vinculaciones con el exterior, la creación de redes y el intercambio de experiencias entre organizaciones son actividades frecuentes.

**Figura 11:** Estadios de Desarrollo Organizativo.



Fuente: Gairín, Muñoz y Rodríguez, 2009, p. 622.

Esta propuesta destaca a la organización como una comunidad de aprendizaje a partir de la colaboración profesional y la sinergia de los departamentos y equipos educativos como espacios de conocimiento, cuyos aspectos de análisis son:

- Los aspectos generales del centro [diseño curricular, desarrollo de la enseñanza].
- los aspectos organizativos [planteamientos institucionales, objetivos, misión].
- Las estructuras de recursos humanos, materiales y funcionales [profesorado/alumnado, infraestructuras/herramientas para el aprendizaje; normas/horarios].
- El sistema relacional interno [entre los diferentes agentes y estamentos].
- La dirección y las funciones organizativas [planificación, toma de decisiones y evaluación].

En resumen, Gairín et al., (2009, p.631) señalan que las instituciones educativas “pueden evolucionar y desarrollarse en la forma como vertebran sus componentes, como orquestan los procesos organizativos y como afrontan los cambios para la mejora”, todo ello mediante, el abordaje cuestiones de mejora institucional y mayor eficiencia organizacional, que están descritas en el fenómeno del desarrollo organizacional (Segredo, 2016).

Considerando lo expuesto hasta el momento, conviene destacar que de acuerdo a Tushman & O’Reilly (1996; 2004), la gestión para el cambio al interior de las organizaciones, depende en gran medida de las habilidades “gerenciales” de quienes estén en puestos de liderazgo al interior de las mismas.

En este sentido los autores señalan que la capacidad de adaptación al cambio estaría condicionada por la congruencia entre cuatro aspectos críticos de gestión, los cuales con el paso del tiempo evolucionan y por tanto se deben realinear para reflejar nuevos desafíos estratégicos:

- Tareas y Procesos, que generan rutinas organizacionales y formalizan procesos.

- Gestión Organizativa, que administra y gestiona la complejidad [jerarquías y burocracias – articulaciones y coordinaciones].
- Sistemas de Participación [Personas], que desarrollan habilidades que permiten mejorar las prácticas y los dinamismos.
- Cultura Institucional, que genera comportamientos distintivos del por qué y cómo se ejecutan las prácticas de los aspectos anteriores (tareas, gestión, participación).

Se debe tener en cuenta además, que al proyectar el desarrollo de la organización mediante tareas y procesos, en un espacio en el que predomina la forma de participación de las personas –y por tanto, una cultura organizativa particular– los cambios que se puedan generar al interior de las mismas se pueden clasificar de acuerdo a (Chacón, Polanco, Herrera y Sandoval, 2014; Camisón et al., 2006; O’Reilly & Tushman, 2004):

- La influencia del contexto [externo o interno]: a) reactivos, que obliga a la organización a responder de acuerdo a los sucesos; ii) anticipados, que corresponden a modificaciones organizacionales planeadas para enfrentar el entorno.
- La evolución Organizacional: a) cambios incrementales: son de carácter gradual y están relacionados con los métodos y procesos de trabajo, distribución responsabilidades y la incorporación y ampliación de tareas, que se dan por evolución y no por revolución; ii) cambios transformacionales, que tienen gran trascendencia y sus impactos se pueden visualizar de forma inmediata, en general derivados de rediseños de los procesos.

Si bien, esta propuesta proviene del ámbito empresarial, puede ser aplicada al contexto educativo –y particularmente al desarrollo de la acción tutorial–, dado que toda intervención educativa aspira a la evolución de acuerdo al contexto en el cual se desarrolla y las demandas que este impone.

### **3.3.2 LA ACCIÓN TUTORIAL COMO INDICADOR DE CALIDAD**

Si bien actualmente la enseñanza superior ha avanzado en mecanismos de aseguramiento de la calidad para dar respuesta a la diversificación de la educación superior y la necesidad de generar confianza en el contexto en el cual están insertas –incluso a nivel internacional– (Lemaitre y López, 2016), aún se mantienen las cifras de abandono, el incremento de las tasas de alargamiento de los estudios y las tasas finales de graduación (Figuera y Álvarez, 2014), lo que estaría desafiando constantemente a la gestión de las universidades para el logro de uno de sus objetivos más grande: la formación.

Y es que considerando que la gestión juega un papel importante para mejorar los índices de eficiencia y eficacia en la calidad de la educación (Blanco y Quesada, 2014), se ha logrado evidenciar que la mayoría de instituciones universitarias –a pesar de generar acciones remediales ante estas situaciones– han carecido “de un sistema de gestión que desarrolle políticas y acciones encaminadas hacia la formación integral” (Botero, 2009, p. 7).

De ahí la necesidad de articular estructuras y servicios para dar una mejor respuesta a las demandas crecientemente complejas y heterogéneas de los estudiantes (Manzanares,

2013) durante los distintos momentos de la vida universitaria, en paralelo a los retos que imponen a la enseñanza superior y los sistemas de aseguramiento de calidad educativa. Y es que, como señala Lemaitre et al., (2016, p. 6):

*“La presencia de una población estudiantil heterogénea desde múltiples puntos de vista (...) en cuanto a su desarrollo cognitivo, a sus aspiraciones y expectativas, a su bagaje cultural, a su formación inicial o a características personales, como su tiempo de dedicación al estudio o su edad, [hacen que] las instituciones de educación superior atiendan esta heterogeneidad, asumiéndola desde el diseño y desarrollo curricular, la organización del plan de estudios, las estrategias pedagógicas o los mecanismos de práctica y titulación, [como también] al momento de elaborar políticas y estrategias para el desarrollo del personal docente, tanto en lo que se refiere a su formación y actualización como a los mecanismos de evaluación y promoción”.*

En este sentido -y tomando como ejemplo el contexto español-, para las universidades ha significado desde al menos hace quince años ya, re pensar las funciones y el sentido de la docencia tomando como referencia los modelos de orientación universitaria y la acción tutorial (Álvarez, 2014; Cárdenas, Terrón y Rebolledo, 2012; Blanchard, 2010; Romo, 2011; Cano González, 2008; Arbizu, Lobato y Castillo, 2005; Gairín, Feixás, Guillamón y Quinquer, 2004; Krichesky, 2004; Rodríguez, 2004; Hernández y Domínguez, 1998; Lázaro, 1997; entre otros), los cuales forman parte de una serie de intervenciones clave en la adaptación y persistencia del alumnado en su proceso de formación universitaria (Figuera y Álvarez, 2014).

A lo anterior se puede añadir que la acción tutorial –junto a la orientación–, constituyen uno de los instrumentos más poderosos para optimizar el proceso de transición a la universidad y la promoción del estudiante universitario (Figuera y Álvarez, 2014), teniendo “un claro y renovado objetivo enunciado en términos de unificar criterios y actuaciones más complejas a fin de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria [y] transformar profundamente los procedimientos centrados en el aprendizaje de los estudiantes” (Cano, 2008, p. 187).

Barrera-Corominas, Fernández-de-Ávala y Díaz-Vicario (2014) señalan en esta misma línea, que las acciones de orientación y tutoría son consideradas como buenas prácticas al interior de las instituciones de educación superior, que favorecen el acceso, la promoción y el egreso académico de los estudiantes, en especial de aquellos que pertenecen a distintos colectivos vulnerables.

Sin embargo, a pesar de que la acción tutorial desde una perspectiva multidimensional se integra con la función docente, la función investigadora y la función de gestión (López y Prendes, 2017), no ha logrado equipararse con las antes señaladas dado que hay una permanente “tendencia a asimilar la tutoría casi exclusivamente con la orientación puramente académica, pues se sitúa con aspectos vinculados a la materia que imparte el profesor, relacionados esencialmente con la resolución de dudas antes de los exámenes y después para la revisión de los mismos” (Martínez, Martínez y Pérez, 2014, p. 132).

Si bien los parámetros de calidad previamente establecidos demandan con mayor precisión aspectos administrativos, académicos, investigativos y de producto final de las titulaciones [números de titulados, tiempo de titulación oportuna, números de ex estudiantes con empleo *ad hoc* a la profesión que estudiaron], etc.; la orientación y la tutoría universitaria, así como otros elementos de apoyo al estudiante no quedan exentos

de ser parte de los criterios e indicadores de algunos sistemas de aseguramiento de la calidad, tal como se puede apreciar en las tablas 19 y 20.

En concreto, se han revisado los documentos “*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*” de 2015 –en el punto 1.6 específicamente– y “Criterios de Calidad para la Acreditación ACRU-SUR” –vinculado al proyecto MERCOSUR Educativo– del mismo año, en la dimensión “Comunidad Universitaria” componente “Estudiante”, los cuales declaran que se debe ofrecer a los estudiantes un sistema de apoyo a su proceso formativo de carácter orientativo y tutorial como parte de los estándares y/o criterios de aseguramiento de la calidad de la enseñanza universitaria.

**Tabla 19:** Estándar 1.6 para el aseguramiento de la calidad ESG – EHEA.

<b>Detalle</b>	
<b>Ámbito</b>	Normas y directrices para la garantía interna de calidad, Estándar 1.6 “Recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes”.
<b>Estándar</b>	Las instituciones deberían contar con los fondos adecuados para las actividades de aprendizaje y enseñanza y garantizar que recursos de aprendizaje adecuados y fácilmente accesibles y apoyo estudiantil.
<b>Pautas</b>	Para una buena experiencia de educación superior, las instituciones proporcionan una variedad de recursos para ayudar al estudiante en su proceso de aprendizaje. Éstos varían desde recursos físicos como bibliotecas, instalaciones de estudio e infraestructura, hasta apoyo humano en forma de tutores, consejeros y otros asesores. (...) Las actividades y las instalaciones de apoyo pueden organizarse de diversas maneras según la institucionalidad y contexto. Sin embargo, la garantía de calidad interna garantiza que todos los recursos sean adecuados para su propósito, accesibles, y que los estudiantes estén informados sobre los servicios disponibles para ellos. Al prestar servicios de apoyo, la función del personal de apoyo y administrativo es crucial y, por lo tanto, necesitan estar calificados y tener oportunidades para desarrollar sus competencias.

Fuente: Elaboración propia partir de ENQA (2015, p. 14).

**Tabla 20:** Criterios de Calidad para la acreditación ARCU -SUR referidos a la orientación y acción tutorial.

<b>Aplicabilidad</b>	<b>Criterios</b>	<b>Indicadores</b>
Enfermería	<i>3.1.2. Políticas de apoyo</i> La institución cuenta con programas de apoyo para el bienestar, financiamiento y orientación de los estudiantes.	Número de estudiantes en funciones de ayudantía docente, monitores, tutorías, otros.
Ingeniería	<i>3.1.3. Programas de orientación y apoyo</i> Debe ofrecerse al estudiante orientación en los diferentes aspectos académicos. Deben existir programas de apoyo que ofrezcan posibilidades y estímulos adicionales para el desarrollo personal, intelectual, profesional o académico, incluyendo aspectos culturales y deportivos.	Mecanismos de orientación al estudiante. Mecanismos de difusión de los programas de apoyo.
Medicina	<i>3.1.1 Políticas de incorporación de acuerdo con la capacidad educativa de la institución y en relación con el plan de estudios.</i> Los estudiantes deben tener apoyo y orientación para lograr los objetivos en caso de tener dificultades en la progresión en la carrera.	Estudiantes en funciones de ayudantía monitores, auxiliares de docencia, tutores, entre otros.
Odontología	<i>3.1.2 Políticas de apoyo y seguimiento.</i> Los estudiantes deben contar con apoyo y orientación que favorezcan su permanencia en la Carrera y lograr los objetivos que esta se propone.	Existencia de estructura de apoyo y orientación definida Existencia de acompañamiento psicopedagógico al estudiante.
Veterinaria	<i>3.1.4 Programas de apoyo al estudiante para el logro del perfil propuesto.</i>	Existencia de programas de atención de salud física y mental de los estudiantes. Existencia de programas de acompañamiento psicopedagógico de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia a partir de ARCU-SUR, 2015.

Cabe destacar que ambos documentos, son directrices que sirven de orientación para los sistemas de aseguramiento de la calidad de los países vinculados tanto a la Unión Europea como a MERCOSUR, lo cual no es menor si consideramos que los estándares Espacio Europeo de Enseñanza Superior involucraría 49 países de la UE, mientras que los referidos a ARCU-SUR, a 7 países de Latino América.

Como consecuencia de la consideración de la acción tutorial como criterio de calidad, las repuestas institucionales a través de los planes de acción tutorial y/o programas de tutorías académicas, se constituyen como mecanismos sistémicos de gran relevancia (León y Fernández, 2014), y a su vez, como una buena práctica relacionada con la gestión de la calidad de la formación universitaria (Lemaitre et al., 2016).

Es por ello, que el desarrollo de capacidades en el ámbito de la acción tutorial al interior de las universidades constituye un foco de gestión que aporta al sistema de calidad y un aprendizaje institucional donde las experiencias están siendo socializadas con el fin de generar conocimiento y maximizar su uso en función de una mejor oferta formativa de carácter integral.

### **3.3.3 LA ACCIÓN TUTORIAL COMO FOCO DE GESTIÓN**

En el apartado anterior hemos mencionado que la acción tutorial constituye un foco de gestión, puesto que dentro de los requisitos que se demandan a la enseñanza superior [estándares, criterios], se precisan acciones, recursos y políticas de apoyo al proceso de formación de los estudiantes como parte fundamental del aseguramiento de la calidad (ARCU-SUR, 2015; ENQA, 2015; Figuera y Álvarez, 2014).

Y es que el fenómeno de la acción tutorial fuera de establecerse como un indicador para la calidad universitaria, pone énfasis “en los cambios institucionales y de gestión, que han permitido atacar algunos de los problemas más recurrentes dentro de las instituciones educativas de nivel superior: la deserción, la reprobación, la baja eficiencia terminal y la escasa titulación”(León y Fernández, 2014, p. 21).

Pero a pesar de que la tutoría se ha convertido en una exigencia para la comunidad universitaria, esto no es garantía de un adecuado desarrollo de la misma (Martínez, Martínez y Pérez, 2016) –tal como ocurre en el contexto latinoamericano–, donde por ejemplo, se ha evidenciado que los centros de enseñanza superior “elaboran propios programas de tutorías casi de forma mecánica sin reconocer las peculiaridades que les son propias para contar con recursos y poder dar respuesta a su contexto” (León y Fernández, 2014, p.30).

Se pensaría entonces, que las acciones tutoriales “no impactan en la calidad de los aprendizajes y en la gestión institucional si no forman parte de una planificación y de un trabajo colectivo del equipo docente” (Krichesky, 2004, p. 56), por lo que cabe clarificar –según Gaitán (2013)–, si la tutoría es realmente una función inherente al quehacer docente o una meta institucional por conquistar.

En este sentido, conviene desatacar las conclusiones de algunos autores respecto de la acción tutorial, a modo de volver a justificarla como foco de gestión para la calidad universitaria desde el punto de vista político, técnico y administrativo:

- Las políticas son parte del entorno institucional y representan un conjunto más o menos estable de exigencias y reglas de negociación sobre las que se diseñan estrategias de interacción, [y por tanto] para los gobiernos, las políticas constituyen la posibilidad de inducir comportamientos institucionales favorables a la búsqueda de ciertas metas y compromisos en áreas específicas tal como sucede con las tutorías (León y Fernández, 2014, p. 24).
- El apoyo institucional es clave para la retención de los estudiantes y para que este sea un miembro activo de la comunidad universitaria. Por ello se han identificado las ayudas pedagógicas y de orientación –entre ellas la acción tutorial–, como parte de los factores que explican la persistencia universitaria (Figuera y Álvarez, 2014).
- [Es por ello que] la gestión se debe extender a la implementación de programas y proyectos a través de nuevas formas de integración que generen profesionalidad: la investigación, el asesoramiento, la consultoría, y la co-evaluación, las tutorías de orientación y monitoreo (IPE, 2000, p. 24).
- La Tutoría Académica Universitaria [como expresión de la acción tutorial], en cuanto que uno de los eslabones a tener en cuenta en una serie encadenada de innovaciones y nuevas propuestas, se perfila como un proceso planificado y organizado de ayuda y asesoramiento colaborativo en las áreas de la Orientación Académica, Profesional, Personal y Laboral, (...) con el fin de guiar el aprendizaje autónomo, propiciar y favorecer una relación de concordancia armónica entre las potencialidades individuales y las posibilidades de la oferta educativa, y favorecer una formación de calidad entendida en términos de desarrollo personal y de éxito académico total (Cano, 2008, p. 196).

Rufino Cano (2008) explica que es evidente que todo cambio en la cultura universitaria requiere de unas bases que la faciliten y de unos recursos que la hagan posible, consistente, real y fácilmente asumible, y que por tanto, la acción tutorial ha de manifestarse como un asunto de centro y no de personas aisladas. En base a lo anterior, el autor propone algunas condiciones para que esos cambios se concreten [tabla 21].

**Tabla 21:** Condiciones y bases materiales para el cambio respecto de la acción tutorial.

<b>Condiciones para el cambio</b>	<b>Bases materiales que posibilitan el cambio</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación y regulación de un marco institucional de carácter organizativo- aplicativo con capacidad de pervivencia.</li> <li>• Cambio pedagógico-didáctico en las actitudes, mentalidad y modos de hacer de profesores y alumnos.</li> <li>• Cambio pedagógico en la cultura universitaria de todos sus miembros y, fundamentalmente, de sus órganos unipersonales y colegiados de decisión.</li> <li>• Inclusión de las medidas adoptadas, como un criterio de evaluación de la calidad de las universidades, en los procesos de evaluación y acreditación llevados a cabo tanto por las agencias nacionales como por las autonómicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación y desarrollo de protocolos de distinto carácter (normativo- administrativo, organizativo, curricular, formativo, etc.) tanto de aplicación general como específica en cada universidad, de manera que se evite la improvisación y el voluntarismo académico.</li> <li>• Diseño y aplicación de políticas universitarias motivadoras e innovadoras y de prácticas académicas atractivas que, teniendo en el currículo y en la Tutoría Universitaria su punto de referencia.</li> <li>• Dotación de recursos humanos (coordinadores, tutores, alumnos-tutores, etc.) y pedagógico-didácticos (de formación y asesoramiento del profesorado y alumnado, de investigación y evaluación de todo el proyecto y de sus actividades).</li> <li>• Dotación y recursos materiales (espacios de encuentro, asignación presupuestaria, material didáctico, etc.) para la real implementación y mejora continua del cambio que se desea.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Cano, 2008, p.p. 191-192.



Por su parte, Krichesky (2004) precisa algunos criterios que facilitarían el desarrollo de la gestión institucional y de alternativas para la coordinación de proyectos tutoriales, tomando en cuenta el papel mediador de este aspecto, en relación con las necesidades del sujeto pedagógico, el currículo y la institución:

- I) *Distinción entre orientación y tutoría.* Resulta conveniente delimitar, en lo posible, los alcances y las diferencias conceptuales de la orientación respecto de la tutoría, aunque a partir del desarrollo de proyectos coexistan en la misma práctica. La orientación resulta un proceso de ayuda técnica en el que se acompaña y orienta con el fin de favorecer decisiones reflexivas, autónomas y críticas en diferentes aspectos de la vida académica y social. La tutoría, ligada en sus orígenes con un rol de contención y protección, constituye una modalidad de relación pedagógica e institucional que puede llevar a cabo un docente, un asesor pedagógico, un miembro del equipo de conducción, etcétera.
- II) *Proceso de diseño y gestión a cargo del equipo docente y de una coordinación específica.* De acuerdo con la característica de los proyectos y de cada institución, en la coordinación pueden participar diferentes actores institucionales de manera rotativa (profesores, maestros, alumnos mayores, preceptores, cuerpo directivo), considerando para el diseño de actuaciones, la situación pedagógica y las temáticas a abordar con los alumnos.
- III) *Surgimiento y Evolución de la estructura organizativa.* La coordinación de la orientación y tutoría constituye una acción que debe construirse paulatinamente partiendo de su historia y sus características organizacionales, el perfil y las prácticas profesionales de sus docentes y directivos y la visión institucional acerca de la calidad y la equidad de la enseñanza y el aprendizaje, las necesidades socioeducativas de los estudiantes, la gestión curricular y el cambio.
- IV) *Carácter mediador de la coordinación.* La coordinación específica de estos proyectos se caracteriza por su carácter mediador entre los diferentes actores institucionales, sus demandas y necesidades específicas. En estos procesos de mediación se promueven cambios conceptuales y actitudinales entre los diferentes actores.

El autor complementa estos criterios, destacando que la singularidad de los proyectos de orientación y tutoría se expresa en el propio ámbito académico, a partir de las características de los equipos docentes, las condiciones de organización institucional y los proyectos pedagógicos (Krichesky, 2004).

Estas dimensiones definirían un abanico de propuestas y acciones que requerirían de un triple nivel de reflexión – individual, grupal o institucional– por parte de la comunidad [docentes, directivos, equipos técnicos, etc.], para potenciar el desarrollo de los proyectos y garantizar mejores posibilidades de involucramiento del equipo docente y de conducción en la organización para una adecuada gestión (Krichesky, 2004, p. 10):

- *Individual*, en el sentido de apropiarse del significado educativo de la orientación [y la tutoría] como parte del trabajo docente de una determinada área o materia e introducir, de manera explícita, este componente en alguna de las actividades de aprendizaje.
- *Grupal* o del equipo educativo, para fijar prioridades de acuerdo con las diferentes áreas curriculares [y así], organizar y coordinar las acciones [futuras].

- *Institucional*, involucrando al equipo de conducción en el trabajo con la orientación y tutoría como nexo y eje que favorezca un mejor proceso de enseñanza y posibilite un seguimiento de las trayectorias [académicas].

Concomitante a lo anterior, Sanz (2009) explica que la misión en un contexto educativo basado en los principios de calidad consiste en engranar todos los sistemas para apoyar al estudiante a avanzar en sus propósitos –y, por consiguiente–, sería aquí donde la orientación y la tutoría desempeñan un papel de relevancia.

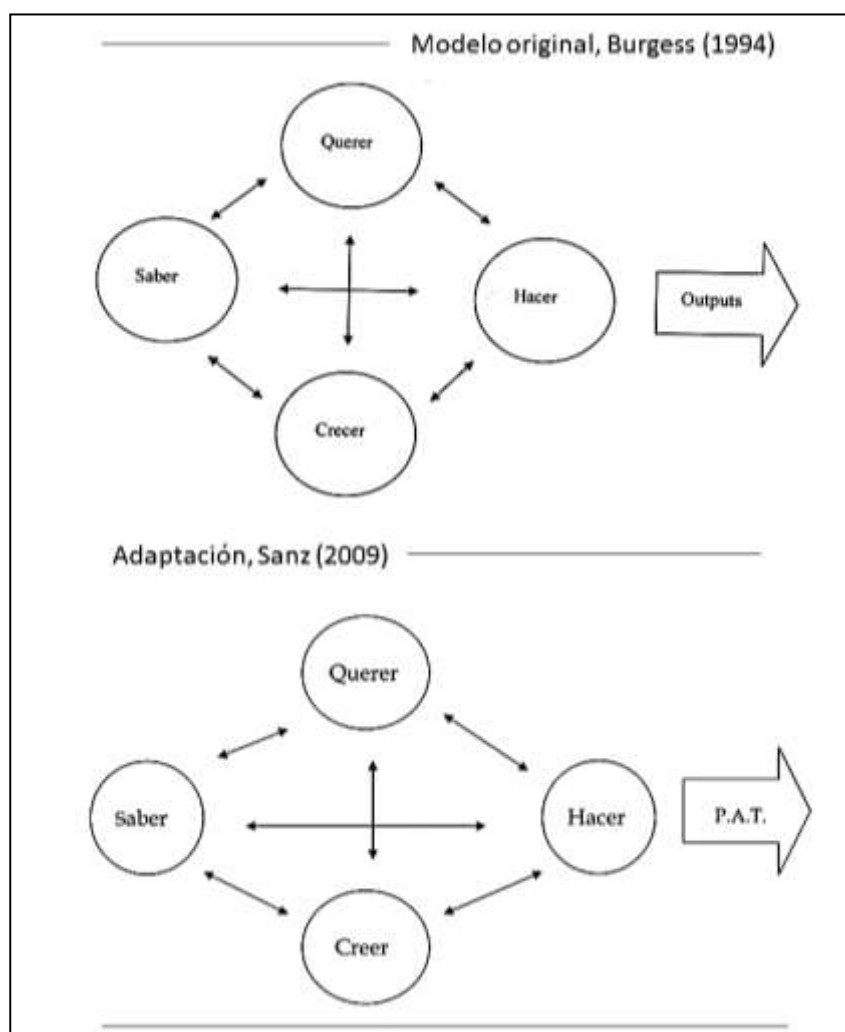
Acorde con ello, el autor presenta una adaptación del Modelo de la Calidad Educativa, de Burgess de 1994, el cual está centrado en el estudiante y en la consecución de los logros o resultados necesarios para satisfacer sus necesidades, aspectos que impulsan toda la actividad de la institución, para el desarrollo de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que los nuevos titulados deberán poseer como resultado de su formación, a partir de cuatro ejes (Sanz, 2009, p.p. 12-14):

- *Querer*: afín al deseo de que los estudiantes sean capaces de actuar de forma independiente y autodirigida en la búsqueda de su propio aprendizaje, adquirir las competencias fijadas en el currículo y demostrar competencias de proceso como: pensamiento crítico, comunicación, colaboración, toma de decisión, solución de problemas, etc.
- *Saber*: relacionado con la identificación de las demandas y/o necesidades de los usuarios, reconocer, medir y mejorar los procesos para satisfacer dichas demandas, conocer las teorías explicativas de los fenómenos sobre los que se ha de intervenir, Adoptar los modelos de intervención adecuados a los objetivos propuestos y poner en acción estrategias de innovación y cambio.
- *Creer*: se relaciona con la cultura interna de la organización y sus creencias básicas o nucleares en torno a las motivaciones y capacidades de aprender de sus estudiantes, las concepciones sobre los procesos de desarrollo y sobre el proyecto educativo.
- *Hacer*: vinculado a la capacidad de la organización para ofrecer a sus estudiantes programas de intervención planificados en base a metas y objetivos (en todas las áreas del currículum), que pueda ser mejorado constantemente a través de proceso de evaluación (procesos, logros y resultados).

Es en este último punto donde Sanz (2009) interviene modificando su contenido [ver figura 12], pues advierte la concordancia entre los ejes anteriores y los propósitos de la acción tutorial. Así el autor destaca que (Sanz, 2009, p.13)

*“Lo que se quiere hacer tiene que contrastarse con lo que se sabe sobre la situación y cómo cuadra esto con las creencias de la organización educativa antes de que el Plan de Acción Tutorial (lo que se hace) pueda ser diseñado, ejecutado y evaluado. De acuerdo a ello, el hacer implicaría en esta adaptación ofrecer a los estudiantes un Plan de Acción Tutorial (metas y objetivos) que pueda ser mejorado continuamente a través de procedimientos de evaluación (procesos y logros/resultados)”*.

**Figura 12:** Adaptación de Sanz sobre el modelo de mejora de la calidad educativa de Burgess.



Fuente: Elaboración Propia.

Conviene subrayar en este punto, que no son pocos quienes han investigado, reflexionado y propuesto elementos y criterios referidos a la gestión de la acción tutorial en el contexto universitario, puesto que, como señalan Martínez et al., (2016, p. 81):

*“La misión de la Educación Superior debe ir más allá de las tradicionales y clásicas funciones de creación y transmisión de cultura y capacitación de profesionales, para reflexionar y dar respuesta al principal objetivo de la universidad: la formación integral de los estudiantes”.*

A modo de ilustrar lo antes señalado, la tabla 22 presenta una serie de trabajos realizados principalmente en territorio español, que desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior producto del acuerdo de Bolonia –incluso unos años antes–, han venido desarrollando propuestas y reflexiones sobre la tutoría universitaria, posicionando a España como un referente en procesos de implantación, desarrollo, organización y gestión de la acción tutorial.

**Tabla 22:** Trabajos vinculados a la gestión y la acción tutorial.

Autores	Detalles
(Carballo, 1996)	Si bien este trabajo tiene como foco los centros escolares, ofrece pautas que sirven de ayuda a los responsables de la tutoría a la hora de planificar la evaluación de la calidad de su actividad, de modo que puedan determinar su nivel de funcionalidad, eficacia y eficiencia, controlando todas y cada una de las variables que intervienen en el proceso, lo que permitirá ir modificando y reajustando, de acuerdo con los resultados.
(Lázaro, 1997a, 1997b)	Esta aportación está centrada en el concepto de tutoría y de la actividad tutorial universitaria (burocrática, académica, docente, de iguales, asesoramiento, etcétera), que permiten el análisis crítico y la adopción de diversas posibilidades en el marco de la formación del estudiante universitario, en donde se destaca un modelo de actuación al interior de la institución vinculado a los servicios de orientación y el gabinete psicológico.
(M. E. Hernández & Domínguez, 1998)	La propuesta de las autoras se centra en el desarrollo de la acción tutorial, sus objetivos y tareas y en la programación de la misma a partir de un Plan de Acción Tutorial, en donde destacan cuatro fases: i) planificación, ii) programación, iii) implementación, y iv) valoración.
(Romo, 2001)	La propuesta es un trabajo coordinado por la autora para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, con foco en la organización e implantación de programas de atención personalizada mediante tutorías, a los estudiantes de las instituciones de educación superior de ese país.
(Gairín, Feixas, Franch, Guillamón y Quinquer, 2003)	El documento presenta, lo que, a juicio de los autores, serían los elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad: análisis de necesidades, explicitar objetivos y recursos, delimitar el modelo tutorial, distribución de funciones y establecimiento de mecanismos de seguimiento y mejora. Posteriormente en 2004 y 2005, la mayor parte del equipo presenta “La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior” y “El plan de acción tutorial en la universidad” [respectivamente] donde amplían las ideas presentadas en 2003, en función de las nuevas reflexiones referidas a la acción tutorial.
Rodríguez (2004)	El autor en esa oportunidad presenta el libro “Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción”, donde analiza el contexto de aquel entonces, en el cual se desarrolla la tutoría universitaria, y las distinciones que la acción tutorial tiene respecto de sus dimensiones de actuación y los agentes con los que se involucra, los estudiantes y los docentes; para posteriormente, profundizar en los aspectos claves del Plan de Acción Tutorial: Diagnóstico, estructura organizativa, evaluación, etc.
Cano (2008)	En su propuesta el autor presenta un modelo organizativo para la planificación y el desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior, haciendo hincapié en aquellos elementos necesarios para que se generen cambios en esta línea en los centros universitarios, y en el rol de los distintos niveles de responsabilidad de las universidades para el pleno desarrollo de la acción tutorial.
(Álvarez y González, 2009)	En este trabajo se define un modelo comprensivo de orientación y tutoría organizado en torno a una estructura ramificada en distintos niveles de cada centro y/o facultad, a partir de programas de asesoramiento que se ajusten a las nuevas exigencias formativas y a las necesidades que se viven en el contexto de la enseñanza superior. Posteriormente en 2014 Manuel Álvarez presenta “La orientación y la tutoría en la formación de grados y postgrados”, donde ofrece alguna de las claves de la importancia de la orientación y la tutoría en la universidad al inicio, durante y final de los estudios y la relevancia de la estructura organizativa para que ello ocurra.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla 22, a lo largo de casi veinte años aquellos elementos que responden a las funciones “generales” de la gestión –planificación, organización, dirección y control– aparecen de manera recurrente en los estudios de los autores señalados, puesto que conforman objetos de análisis en sí mismos, recalcando la presencia de la acción tutorial al interior de las universidades.

Finalmente, queda insistir en que la acción tutorial tal y como se contempla hoy en día en el contexto universitario, es un nicho importante de gestión con miras a la calidad educativa –tal como ocurre con otros procesos de educación superior–, por lo que analizar aquellas cuestiones que se orienten a los aspectos de gestión, facilitará el desarrollo e implantación de la acción tutorial, para la consecución eficiente de los objetivos propuestos en la formación integral de los futuros profesionales (López-Paredes, 2017).

### 3.4 A MODO DE SÍNTESIS

En este capítulo hemos revisado el concepto de gestión, sus funciones y sus alcances, como elemento clave en los procesos universitarios de cara al llamado “sistema de aseguramiento de la calidad”.

No obstante, los avances en la materia se dan de manera paralela a como ocurre en otros niveles educativos, lo que implica una cantidad de definiciones de gestión cada vez más específicas que en ocasiones se pareciera olvidar que centro de los procesos educativos está precisamente en lo pedagógico (Cassasus, 2002), haciendo que cada una actúe por su cuenta según el contexto en que se den [gestión institucional, escolar, pedagógica, universitaria, académica, etc.].

En este sentido, podríamos añadir que la gestión estaría condicionada por el macro contexto en el cual están insertas las instituciones educativas [comunidad local, municipio, ciudad, región, país, región continental, etc.], a partir de las demandas sociales, culturales, políticas y técnicas las cuales decantan en un sistema de aseguramiento de la calidad y que pone el interés en la eficiencia, la eficacia y la funcionalidad de la oferta educativa; para lo cual, las funciones de todo proceso de gestión son claves para la conducción de cualquier organización que pretende desarrollarse estratégicamente.

Así la planificación, la organización, la dirección –junto a la coordinación– y el control [evaluación], aparecen como procesos inherentes que articulan a toda la organización –o a toda la comunidad en términos pedagógicos–, con un único fin, de orientar las acciones de manera adecuada y eficaz para la consecución de objetivos propuestos (Badillo et al., 2015).

Con todo ello se plantea que la acción tutorial es un foco de gestión dado sus características que la vinculan a estándares, criterios e indicadores de calidad –hecho destacado incluso por organismos como *European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)* en la Unión Europea y por el *Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias (ARCU-SUR)* del MERCOSUR–, y porque en su implantación y desarrollo destacan las funciones de la gestión como objeto de análisis en lo que respecta a la tutoría universitaria.

Por consiguiente, en los próximos capítulos se profundizará en aquellos elementos que aparecen como recurrentes en la literatura asociada al fenómeno de la acción tutorial, que serían clave para el proceso de gestión de la misma:

- i) la estructura organizativa que se adopta para dar soporte al sistema de acción tutorial, la cual estaría condicionada aspectos relacionados con la política y la cultura institucional, y
- ii) las estrategias sugeridas para la concreción de la acción tutorial (planificación de acciones, actuaciones y sistema de evaluaciones), que en general se ven contenidas en un Plan de Acción Tutorial.

## CAPÍTULO 4

# ACCIÓN TUTORIAL Y ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

---

### INTRODUCCIÓN

Cuando las instituciones educativas proceden a organizarse en base a modelos propios, inducidos o regulados políticamente, generan un entramado de relaciones entre diferentes elementos formales, materiales y personales que requieren ser estructurados para lograr los objetivos que se ha propuesto (González, 2011).

Del mismo modo ocurre con las tareas internas y/o proyectos que se llevan a cabo al interior de los centros educativos, éstos requieren de una estructura que les dé soporte y que le permitan coordinarse con el nivel superior que representa el aspecto político de la institución [autoridades], con su propio nivel jerárquico [programas y unidades paralelas] para una adecuada articulación en el aspecto curricular (Cano, 2008).

Así, se puede hablar de un nivel de ejecución donde se concretizan las acciones planeadas; lo que para el caso de la acción tutorial, implica la institucionalización real de este tipo de actividades presente transversalmente en el currículum y en la formación integral del estudiante (Cano, 2008).

Capelari (2014) en este sentido, señala que la inserción de la tutoría en las universidades evidencia procesos de construcción paulatinos con diferentes formas de inclusión, a través de (p.49):

- la definición de políticas y/o programas de tutoría en las unidades académicas en que se sitúan,
- la aprobación de nuevas normativas para acompañar su implementación,
- la inclusión en la estructura organizativa de la institución, y
- la definición de nuevos roles.

Así, la incorporación de la acción tutorial en la estructura organizativa del centro, tendría como fin último (Martínez, García y Sánchez, 2013, p. 50):

*“dinamizar la actividad orientadora de manera sistemática, programada y coordinada; lo que implica la planificación, diseño, y posterior ejecución, de acciones de orientación (académica, personal y profesional) tanto de carácter general, de las que pueden beneficiarse todos los estudiantes o profesores, como otras más específicas de especial interés para el alumnado”.*

En este capítulo se presentan los aspectos generales relacionados con el concepto de estructura organizacional, así como también, modelos organizativos tradicionales e innovadores (basados en la configuración estructural) –a partir de la sistematización de Cantón (2003)–, destacando al modelo adhorático como figura en la cual se situaría la organización de la acción tutorial.

Posteriormente se revisan algunos modelos para la estructura organizativa de la acción tutorial propuestos a nivel iberoamericano, que para el caso del contexto español se basa en aportaciones de diferentes autores, mientras que para algunos países de América Latina, las orientaciones provienen desde programas nacionales de tutoría universitaria.

Para finalizar se presentan mínimos comunes que aparecen en las propuestas revisadas, los cuales sirven de referentes para generar un modelo organizativo para la gestión de la acción tutorial, aplicable a distintas instituciones de educación superior.

#### **4.1 LA ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL**

La organización es entendida por Campos (2002, p. 2) como “una entidad con límites relativamente identificables integrada por personas y órganos interrelacionados” en los cuales estarían involucrados diversos procesos, así como también, su normativa, sus sistemas de comunicación y sus recursos humanos, materiales, económicos y tecnológicos, con los cuales se enfrenta al constante cambio e interacción con el entorno (Pinto, 2012; Campos, 2002).

Según Pinto (2012) en la organización los recursos financieros, los sistemas y los recursos humanos son tres elementos de vital importancia que están en constante cambio, buscando la actualización continua, induciendo la nueva reestructuración de la organización de acuerdo con los cambios internos y externos. Sin embargo, destaca que para que operen de manera coordinada, es necesario que el trabajo de las personas involucradas en lograr los objetivos deseados por la organización, sea eficiente.

Esa eficiencia se concretaría a través de *la estructura* aspecto que constituye el modo en que están integradas las partes de la organización, sus funciones y jerarquías, para que ésta pueda cumplir con los objetivos propuestos como institución (Campos, 2002), asumiéndose como un sistema en el cual la prioridad es la interrelación de cada uno de sus elementos (Pinto, 2012).

Así, es posible afirmar para el caso de las organizaciones educativas, que la comprensión de las mismas estaría relacionada con cuatro elementos significativos, tal como propone González (2011):

- *Los procesos sistémicos.* Las instituciones son realidades sistémicas ya que integran diferentes elementos en constante interacción entre ellos y el ambiente que los rodea, con sentido de totalidad y finalidades particulares; e independiente de las características sistémicas que pueda poseer (ser abiertos, dinámicos, probabilísticos, etc.), esa posibilidad de interacción está determinada por la mediación que se puede dar entre los individuos dentro y fuera de la institución, tanto para mantener la burocracia interna, como para establecer relaciones con otros actores y organizaciones y con las fuerzas políticas, económicas, culturales, tecnológicas y sociales.
- *Los planteamientos.* Como depositarias y responsables de unas finalidades que explícita e implícitamente la sociedad les ha encomendado, las instituciones educativas –desde el punto de vista organizativo–, deben explicitar y dar a conocer sus objetivos, procedimientos de acción, mecanismos de retroalimentación, información relevante y valores institucionales entre otros aspectos, para optimizar los procesos del propio sistema y servirse de ellos como identificadores de sus acciones como sello de distinción.
- *El sistema de relaciones.* Considerado como fruto de las estructuras organizativas y como una manifestación de la diversidad de intereses, creencias, formación, expectativas, categorías laborales, etc., de las personas involucradas, tanto a nivel formal e informal, pero que implica las dinámicas constantes y variables que en la organización suceden como el liderazgo, los grupos, la toma de decisiones, la participación y la comunicación.
- *La estructura organizativa.* Reflejada en el organigrama<sup>18</sup> formal y que incluye la estructura de toma de decisiones, tareas y comunicaciones de la organización junto a las funciones de cada uno de los elementos y niveles que lo componen.

González (2011) señala además, que la estructura organizativa es creada según un determinado estilo o forma de disponer los medios, recursos y personas en un tiempo y espacio específicos para conseguir los fines planteados y que afecta a la totalidad de la organización, lo que para el caso de las organizaciones educativas, influye directamente

---

<sup>18</sup> Representación gráfica de las relaciones de autoridad, los canales de comunicación formales, los equipos de trabajo, los departamentos, y las responsabilidades de la organización (Cantón, 2003).



en el quehacer docente. Asimismo en esta línea destaca las siguientes cuestiones (p.p. 294-295):

- Si bien las estructuras son el esqueleto que aguanta y define a las instituciones y se encargan de conferir personalidad a la institución y posibilitar las grandes funciones que le atañen, en muchas ocasiones se les equipara con las barreras que dan lugar a resistencias, inmovilismos e impedimentos para favorecer la innovación educativa y el cambio organizacional.
- Las estructuras organizativas permiten la identificación de las instituciones educativas en cuanto a su pertinencia a los niveles específicos y concretos a los cuales pertenecen; no obstante, eso no asegura que todas aquellas que pertenezcan al mismo nivel o categoría, funcionen de la misma manera ya que precisamente la estructura organizativa la que permite esa distinción.
- Las estructuras organizativas de las instituciones son las mayores depositarias de poder ya que son los espacios en donde se toman las decisiones, las cuales en base a ese poder, tienen la capacidad de modificar comportamientos.

Resulta apropiado destacar aquí la propuesta de Cantón (2003) quien señala que la construcción de los marcos de relaciones de los centros educativos, no es un elemento fortuito, sino que más bien, son una consecuencia de factores contextuales como el tamaño de la organización, la tecnología, la cultura interna, el medio ambiente y la cultura nacional; y de factores de diseño organizacional, como lo es la opción estratégica de definir las relaciones, roles y funciones internas para responder a los objetivos planteados desde los factores contextuales.

En consecuencia, la estructura de una organización –sea pública o privada; grande, mediana o pequeña; nacional o internacional, como indica Gilli (2017)–, representa un sistema estable de relaciones entre los miembros de una organización, en base a las relaciones de poder, diferencias de jerarquías, concentración o descentralización de la toma de decisiones, para así constituirse como el marco dinámico del sistema de gestión y de la estrategia de una organización (Gilli, 2017; Cantón, 2003).

El modo en que se organizan y estructuran las instituciones entonces, en general depende de cada una dadas su autonomía, personalidad y los objetivos que persigan, pero también según las opciones organizativas propuestas desde la teoría que han ido variando con el tiempo (al igual que los sistemas de gestión) ya que el entorno y las demandas van avanzando y de acuerdo a ello se vuelven a estructurar. En este sentido, Cantón (2003) analiza dos grupos de modelos organizativos –los clásicos y los innovadores–, cuyas características se muestran en las tablas 23 y 24.

**Tabla 23:** Modelos estructurales clásicos.

Tipo de Estructura que se contraponen	Características
Estática – Dinámica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se trata de considerar a la organización como producto o resultado (enfoque estático), y como acción de organizar en constante cambio (enfoque dinámico).</li> <li>- Se distingue así el concepto estático y dinámico de las organizaciones, es decir la organización como acción (sinergias, relaciones personales, previsibilidad de acciones) y como efecto o como estructura (marco de trabajo racionalizado y ordenado de funciones, roles y deberes).</li> </ul>
Formal – Informal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se llama nivel de formalización en una organización a la cantidad de normas que determinan la libertad de acción en una organización.</li> <li>- La estructura formal es tradicionalmente el resultado de toma de decisiones explícitas y tiene una naturaleza prescriptiva.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La organización formal supone la estructura planeada y representa un intento deliberado por establecer relaciones esquematizadas entre los componentes encargados de cumplir los objetivos eficientemente.</li> <li>- Las estructuras informales, son las no vinculadas directamente con el trabajo, y surgen de manera espontánea. Los motivos y componentes de estas organizaciones pueden ser la amistad, el sexo, el barrio y otros.</li> <li>- En muchos casos se utilizan estructuras informales o incluso formales para obtener poder en la organización, de tal forma que, desde la estructura informal se llega a la cúpula de la formal.</li> </ul>
Cerrada – Abierta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hace referencia al nivel de interacción o desvinculación con el entorno en el cual está inserta una organización.</li> <li>- Se reconoce en las organizaciones abiertas estabilidad, el ser autorregulables y la equifinalidad como características principales.</li> <li>- Entre las características de las organizaciones abiertas se encuentran: importación de energía, o input; transformación de la energía o proceso productivo; salidas o resultados en forma de productos o servicios output; sistema como ciclo de eventos; entradas de información, retroacción y proceso de codificación; diferenciación y multiplicación de roles y funciones.</li> </ul>

Fuente: Basado en Cantón, 2013, p.p. 143-151.

Respecto a estas estructuras clásicas la autora destaca que en general las organizaciones se orientan en base a enfoques racionales, técnicos, sociales y culturales, que estructurarían los caminos a recorrer como institución. Así, las organizaciones:

- Se justifican en función de unos objetivos que hacen que su estructura y funcionamiento no se puedan separar de una evaluación externa del producto (enfoque racional), por lo que elaboran procesos técnicos inspirados en criterios empresariales que sostienen criterios lógicos, formales y en cierto modo estandarizados, para dirigir y evaluar las organizaciones (enfoque técnico);
- A su vez, si se toma el punto de vista social no cabe la estimación del producto al margen de los procesos internos como el clima y la satisfacción de sus miembros, por lo que tienden a establecer una serie de procesos internos que configuran este aspecto (enfoque social); y,
- Lo anterior implica que cada organización tiene su propia personalidad (cultura interna) y que es esta cultura la que aglutina, aporta energía al funcionamiento y crea el clima de una organización (enfoque cultural).

**Tabla 24:** Estructuras organizativas innovadoras.

Tipo de configuración estructural	Características
Autocráticas (emprendedoras)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene pocas personas que desempeñan muchos tipos de tareas cada una.</li> <li>- Da un margen de libertad a sus miembros y tiene poca normativa, más tácita que expresa.</li> <li>- Forma a sus propios miembros que van ascendiendo conforme la organización crece, y se van identificando con los objetivos comunes.</li> <li>- Su comunicación interna es dinámica, ascendente y descendente, directa, continua e informal.</li> <li>- Son de funcionamiento simple; eficacia en el cumplimiento de los objetivos; fácil coordinación de esfuerzos y coincidencia entre los objetivos de la organización y los de sus miembros.</li> </ul>
Burocráticas (mecanicistas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altamente normalizada, con puestos muy definidos y tareas únicas, los integrantes tienen muy poco margen de libertad y la estructura organizativa es muy complicada y jerárquica.</li> <li>- Tiene directivos intermedios y cúpula directiva muy diferenciados del resto de los integrantes de la organización.</li> <li>- Poseen la habilidad para realizar actividades eficientemente y la racionalidad que las hace flexibles, precisas y coherentes y el exacto cumplimiento de las normas.</li> </ul>
Meritocráticas (profesionales)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se caracterizan por su alejamiento del modelo jerárquico burocrático.</li> <li>- Su forma es de pirámide invertida. La autoridad de los directivos sobre los profesionales es muy limitada y son descentralizadas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se pretende que interioricen un conjunto de procedimientos, por lo que la estructura puede ser técnicamente burocratizada hasta llegar al encasillamiento de los miembros con prestación de servicios semi-estándar.</li> <li>- Poseen un carácter intrínsecamente democrático; autonomía de sus componentes para utilizar la organización como medio para lograr sus objetivos.</li> </ul>
Adhocráticas (innovadoras)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se caracteriza por su sofisticación y alta tecnología y es capaz de fusionar conocimientos procedentes de distintas disciplinas en equipos para proyectos <i>ad hoc</i> y que funcionen perfectamente.</li> <li>- Suelen responder a trabajos muy especializados basados en preparación experta y se agrupan en unidades funcionales para proyectos concretos.</li> <li>- Es una organización descentralizada en sentido selectivo con varios centros de poder.</li> <li>- Logran la combinación de democracia con menos burocracia y la eficacia innovadora.</li> </ul>

Fuente: Basado en Cantón, 2013, p.p. 154-156.

Para resumir los elementos que caracterizan las organizaciones basadas en el tipo de configuración estructural, Cantón (2013) expone un gráfico comparativo entre ellos, que resulta muy esclarecedor [ver figura 13].

**Figura 13:** Clases de organizaciones. Adaptado de Morales (2000).

	AUTOCRÁTICAS (emprendedoras)	BUROCRÁTICAS (Mecanicistas)	MERITOCRÁTICAS (profesionales)	ADHOCRÁTICAS (innovadoras)
Tareas	Simples y concretas	Estandarizadas	Complejas	Complejas y variadas
Planificación Estructurada	No	Sí, importante	No	Sí
Sistema de decisiones	Centralizado	Centralizado por funciones	Descentralizado	Descentralizado Proyectos
Niveles jerárquicos	Pocos	Muchos	No son determinantes	Pocos
Control	Jerarquizado por el jefe	Normativizado	Autocontrol	Por los resultados
Cualificación de los integrantes	Poco cualificados	Poco cualificados	Muy cualificados	Muy cualificados
Selección del personal	No discriminante	No discriminante	Muy importante	Muy importante
Tamaño	Mediano y pequeño	Grande	No importante	No importante

Fuente: Cantón, 2013, p. 154

La acción tutorial en este sentido, respondería a un estilo organizativo de carácter adhocrático –aunque con algunos sesgos del tipo meritocrático y enfrentada al sistema burocrático de las instituciones–, puesto que se constituye mediante equipos profesionales, con libertad de estructuración según se disponga en las universidades y/o sus facultades y un nivel de implicación de diversos agentes involucrados en el desarrollo de la misma.

Para contrastar lo antes dicho, revisamos a continuación otros aspectos distintivos de las organizaciones adhocráticas mencionados por Cantón (2003), que ayudarían a confirmar la tesis señalada:

- *Gestión mediante unidades funcionales para proyectos concretos [equipos por proyectos o de proyectos internivelares] que buscan agilidad y rapidez de los procesos para dar respuesta a necesidades y demandas específicas.*  
Aquí destaca la forma organizativa de la acción tutorial dentro de las instituciones, las cuales se sugiere que estén compuestas unidades y/o por comisiones funcionales –tanto a nivel de facultades o centros, como a nivel institucional– para diseñar el PAT según las necesidades locales y otras contextuales. (López y Pérez, 2013; Fuertes, 2009; Cano, 2008).
- *Ausencia de una estructura convencional con poca formalización del comportamiento, pero con facilidad de trabajos integradores o interdepartamentales y altamente orgánicos.*  
Acá se pueden señalar algunas características organizativas, que si bien se pueden ver como barreras para la adecuada implementación de los PAT, son una realidad en muchas universidades (Álvarez, 2017; Álvarez y González, 2009): falta de una estructura fija la cual puede variar incluso entre facultades de una misma institución; falta de claridad e incluso del mismo PAT como herramienta de referencia; Falta de reglamentos y políticas internas que concedan un lugar privilegiado a la acción tutorial dentro de la estrategia institucional; funcionalidad a pesar de las barreras impuestas por la estructura orgánica; capacidades de vinculación con otras instancias de la universidad como los servicios de apoyo al estudiante, los servicios de intercambio, etc.
- *Caracterizarse por ser trabajos muy especializados basados en preparación experta a los cuales se les demanda innovación, lo significa romper con los patrones establecidos.*  
Por sí sola la Acción tutorial viene a romper el *status quo* de la docencia universitaria y es considerado como un aspecto de innovación en la educación superior (Amor, 2012; Cárdenas, Terrón y Rebolledo, 2012; Valverde, Ruiz de Miguel, García y Romero, 2003), es por ello que los agentes involucrados en la ejecución de sus acciones deben poseer formación especializada en aspectos relativos a la orientación y la psicopedagogía con la finalidad de generar tutores con experticia técnica (Gil-Albarova, Martínez, Tunnicliffe y Miguel, 2013); no obstante, la experiencia práctica es un valor agregado innegable que aporta al aspecto técnico.
- *Las adhocracias bien gestionadas exigen la participación de todos los implicados que es vital para poner en práctica las innovaciones.*  
Ya mencionan diversos autores la necesidad de que toda la comunidad educativa se involucre plenamente en el desarrollo de la acción tutorial (Gairín, 2013; Cano, 2008; Rodríguez; 2004). En este sentido el compromiso de cada uno de los involucrados desde las autoridades hasta los estudiantes, será relevante para la incorporación de estos aspectos al hábito institucional y que de manera encadenada produce una red de implicancias [formación, responsables, agentes, evaluación] en la acción tutorial a través del PAT (Venegas-Ramos y Gairín, 2018).

El diseño de la estructura organizativa –en este caso de implementaciones como la acción tutorial– es una de las acciones para neutralizar los efectos negativos inherentes a las barreras que suponen la burocracia organizativa basada en recursos y capacidades

humanas para concretar algunas innovaciones, ya que constituye un factor determinante en la toma de decisiones sobre qué modelo organizativo se debe activar para coordinar, proteger y dar sustentabilidad a los proyectos encomendados (Camisón et al., 2006).

Por lo tanto, las ventajas que otorga la disposición de un modelo de organización e intervención para la concreción de la acción tutorial, se pueden resumir en las siguientes implicancias (R. Cano, 2008, p. 203):

- El apoyo de las instituciones totalmente implicadas en términos de interacción con el resto de las unidades docentes, áreas, cursos y profesores.
- Una buena y pedagógica disposición de los espacios, personas, herramientas y horarios (tiempo de atención a los estudiantes) necesarios para su óptima aplicación y evaluación.
- La posibilidad real de poder disponer de planes de formación continua para el desarrollo de las habilidades y competencias que le son exigibles a todo docente en el ejercicio de sus funciones.
- La evaluación y actualización sistemática del PAT con participación de todos.
- La imagen de rigor científico y validez pedagógico-didáctica que se ha de transmitir desde las distintas esferas organizativas.
- Las dosis de resiliencia, suficientes para superar las dificultades o inconvenientes que vayan apareciendo.

#### **4.2 ESTRUCTURA ORGANIZATIVA PARA LA ACCIÓN TUTORIAL.**

Para el cumplimiento y el éxito educativo de la acción tutorial en las instituciones de educación superior, se requiere del compromiso y voluntad de los distintos actores que participan en el proceso (Romo, 2001), siendo necesario que “tanto la universidad como la facultad, la titulación y el departamento den apoyo al profesorado para desarrollar el papel de tutor [...] eliminando las posibles barreras que dificultan la realización de esa función” (Gairín, 2013, p. 35).

Se trata entonces “de un compromiso compartido y permanente, sin el cual no es posible lograr los objetivos de los programas que cada institución diseñe y pretenda implantar” (Romo, 2001, p. 57), en donde “la organización, coordinación y clarificación de funciones entre los distintos agentes implicados, debe constituir otro aspecto básico sobre el que asentar un buen funcionamiento de los sistemas de orientación y programas de tutoría” (Álvarez y González, 2009, p. 93).

En este sentido, distintos autores apuestan a que el modelo organizativo que adopte la universidad para dar sustento a la acción tutorial, debiera articular de manera estratégica a autoridades clave del gobierno universitario, a los servicios de orientación, a los directivos de las facultades y titulaciones, y al cuerpo docente (Álvarez, 2017; Venegas, 2016; Álvarez y Álvarez, 2015; Darder y Pérez, 2015; Siota, 2015; Buils, Beltran y Caballer, 2012; Cano, 2008; Sanz, 2005; Rodríguez, 2004; Gairín et al., 2004; Romo 2001; Del Rincón 2000; Lobato 1997; entre otros), lo que implica un cambio profundo en la cultura organizativa y en la manera de hacer Universidad (Venegas, 2016).

Lo anterior significa que la estructura organizativa para gestionar la acción tutorial que acuerde la institución, dependerá en gran medida del nivel de implicación de cada una de las partes involucradas. Ante ello hace sentido rescatar las propuestas de Romo (2001), quien establece, que para que la relación académica entre los tutores y los alumnos tenga posibilidades de éxito, las autoridades y funcionarios de cada institución, atendiendo al nivel de sus competencias y responsabilidades, deberán comprometerse a lo siguiente (Romo, 2001, pp. 58-59):

- Crear las condiciones normativas, laborales, financieras, administrativas y de gestión para el establecimiento de un sistema de tutorías.
- Contribuir a la generación de las condiciones y de un ambiente de ejercicio colegiado de la actividad docente entre el profesorado, en la que se incluye el trabajo de tutorías.
- Alentar entre el profesorado y los alumnos las ventajas académicas que conlleva el programa tutorial dentro de la institución.
- Articular los esfuerzos de las distintas instancias de apoyo académico y administrativo cuya colaboración es necesaria para la operación del programa institucional de tutoría.
- Promover la realización de actividades y eventos académicos complementarios entre el profesorado y los alumnos.

Del mismo modo, Gairín et al., (2004; 2013) advierte que la función tutorial del profesorado y su éxito quedará condicionada por las políticas institucionales que se convengan, por los recursos que a ella se destinen y por un conjunto de actuaciones organizativas que acompañen su desarrollo, de las cuales considera imprescindibles:

- Asumir y difundir la necesidad de la función tutorial del profesor, integrándola en los planteamientos institucionales como un compromiso para con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de esta manera, toda planificación se encaminará a lograrlo y también así se evaluará su nivel de éxito.
- Establecer una estructura de orientación universitaria que asuma la formación complementaria para el estudiante, enmarcándola en el contexto de los planteamientos institucionales estratégicos de la universidad en general y de cada facultad en concreto, para que le den amparo y la dinamicen.
- Apoyar al profesorado para desarrollar el papel de tutor eliminando las posibles barreras que dificultan la realización de esa función, asegurando un clima de trabajo colaborativo y planificando encuentros entre el profesorado con el propósito de compartir experiencias personales, gestionando recursos a nivel de calendario, horario, uso de espacios, etc.
- Proporcionar la formación pertinente para poder unificar lenguajes, prácticas y recomendaciones, con el fin de reforzar la cultura organizativa que se considere idónea, analizando la información y los mensajes a difundir y estableciendo estrategias comunes en el trato a los estudiantes.

Cabe destacar que el hecho de que la dirección institucional se implique en el proceso de desarrollo e implantación de la acción tutorial, es una garantía de continuidad de la misma (Gairín et al., 2004), y que por el contrario, “hacer recaer el cambio solo en la voluntariedad del profesor, como se ha hecho en ocasiones anteriores, no garantiza la permanencia del cambio y normalmente crea anticuerpos que dificultan su extensión y generalización” (Gairín, 2013, p.36).

Considerando el hecho de que mediante la organización de una estructura que proporcione soporte formativo y tecnológico suficiente, la implantación de la acción tutorial sobrepasará las dificultades de la tradicional forma de desarrollar tutorías (Álvarez y Álvarez, 2015), a continuación se presentan una serie de propuestas de Estructura y/o Modelos organizativos desarrollados en el marco Iberoamericano y proporcionados por: Rodríguez 2004; Cano 2008; y Álvarez 2014 –para el contexto Español–; y por organismos y programas vinculados a la Educación Superior en diferentes países de Latinoamérica: ANUIES – México, 2001; PET – Brasil, 2006; PACENI – Argentina, 2008 y PRONABEC – Perú, 2012.

Cabe señalar que se ha delimitado este análisis al contexto iberoamericano, dado que en otros países como Estados Unidos, Reino Unido, Francia, Alemania, Italia, Portugal, entre otros, centran el apoyo al estudiantado mediante servicios de orientación universitaria y/o mediante el vínculo con servicios de orientación externos a la universidad ( Traverso, 2015; Bisinoto, Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Buils et al., 2012; Lago y Ponce De León, 2010; Vieira, 2007), lo que significa que su estructura organizativa responde a estos servicios de manera complementaria a los centros y facultades, a diferencia de las experiencias que se exponen en los epígrafes que siguen

#### **4.2.1 MODELOS ORGANIZATIVOS DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL CONTEXTO ESPAÑOL.**

Se revisan a continuación diferentes propuestas que se han presentado y desarrollado a diferente nivel en el contexto español.

##### **4.2.1.1 Modelo organizativo de Rodríguez Espinar (2004).**

El modelo organizativo para la tutoría universitaria que plantea Rodríguez Espinar, parte de la premisa de que la forma de llevar a cabo las funciones de la tutoría, es a través de un Plan de Acción Tutorial (PAT), el cual consiste en “un conjunto organizado de acciones relativas a la tutoría que incluyen: los objetivos, el modelo de organización del plan, la planificación o modelo de ejecución, los recursos necesarios para llevarlo a cabo y la evaluación” (Rodríguez, 2004, p. 70).

Sin embargo, independiente de los elementos que configuran el PAT (aspectos que trataremos en profundidad en el capítulo 4), se destacan algunas condiciones necesarias de carácter estructural para su gestión y coordinación.

En este sentido, Rodríguez (2004, p. 79) señala que “la tutoría debe inscribirse como un proyecto institucional de la universidad”, dado que desde las vicerrectorías implicadas se despliega una cantidad de recursos disponibles con el fin de que la acción tutorial se concrete de la mejor forma posible, destacando, que los aspectos organizativos debieran estar adscritos en el marco general de los servicios de orientación universitaria.

Estos servicios tradicionalmente han participado en las fases de ingreso a la universidad, en la organización de actividades formativas de carácter general, en la orientación profesional, en el mantenimiento de las bolsas de trabajo y en la atención de estudiantes

con *handicaps* que precisan ayudas personalizadas (Rodríguez, 2004), por lo que constituyen un soporte indispensable para la implementación de la acción tutorial.

Como consecuencia, para el autor los servicios de orientación tienen objetivos claramente definidos en el trato personalizado de los estudiantes, que concuerdan con el itinerario de actuación de los PAT (Rodríguez, 2004, p. 68):

- Procurarles la adaptación e integración en el sistema (ayudándoles a descubrir la universidad que enseña y también la universidad que aprende, la que investiga, que coopera, la universidad en la que participa).
- Facilitarles el aprovechamiento académico y personal (en cuanto a la mejor utilización de los recursos disponibles, el uso de técnicas de aprendizaje, la mejora de las aptitudes personales y el trabajo en equipo).
- Favorecer la transición al mundo del trabajo y la formación permanente.

Específicamente, los servicios de orientación universitaria ofrecerían apoyos a los equipos de coordinación de tutorías de manera que los profesores-tutores estén familiarizados con la tipología de servicios que ofrecen, con motivo de utilizar estos recursos cuando convenga (Rodríguez, 2004). Del mismo modo, su importancia recae en la articulación que deban tener con los centros y sus titulaciones para la implementación de los PAT –gestionados desde las instancias responsables correspondientes– y en el aporte a la formación de tutores y tutoras.

No obstante, la responsabilidad de la gestión y coordinación de la acción tutorial recaería específicamente en las jefaturas de estudios, a nivel de vicedecanato o en algún profesor designado para tales efectos, los cuales se ocuparían de la dinamización de los PAT, su seguimiento y revisión, a partir de las siguientes acciones (Rodríguez, 2004, p. 82):

- Participar en la selección y formación de tutores y tutoras.
- Dinamizar los equipos de tutores y tutoras.
- Participar en la formulación de los programas de acción tutorial.
- Proporcionar los recursos y estrategias de acción para que los profesores-tutores desarrollen sus acciones (contenidos, sistema de seguimiento, formas de acción, etc).
- Hacer de enlace entre la tutoría y otras instancias, como son los Consejos de Estudios, los Servicios de Orientación Universitaria, los Servicios de Estudiante, etc.

Los centros y/o facultades en tanto, a través de los consejos de estudios y en colaboración con la coordinación de tutorías, impulsarían los PAT ajustándolos según la realidad y a las necesidades de los estudiantes de cada centro y/o titulación, estableciendo mecanismos de retroalimentación con el fin de mantener procesos de mejoras (Rodríguez, 2004).

El modelo organizativo por tanto [ver figura 14], se concretizaría a partir de tres aspectos básicos (Rodríguez, 2004, p. 78): i) el funcionamiento estructural de la tutoría para fijar la dependencia de los PAT, ii) la determinación de la coordinación de la actividad, y iii) el establecimiento de procedimientos relacionados con la selección y la formación de tutores, el modelo de seguimiento del estudiante y la evaluación del PAT.



**Figura 14:** Modelo Organizativo de Tutorías propuesto por Rodríguez Espinar.



Fuente: Rodríguez, 2004, p. 78.

Cabe destacar que en el modelo propuesto por Rodríguez Espinar, los PAT se ubicarían entre las medidas establecidas para avanzar en temas de calidad institucional, puesto que se entienden como “una mejora orientada a los valores cualitativos de la enseñanza superior que hacen referencia a la mejora del rendimiento académico, a la satisfacción del alumnado, a la imagen social de la Universidad, a la atención personalizada, a la optimización de servicios [y] al aprovechamiento de recursos” (Rodríguez, 2004, p. 73).

Es por ello que la institución como agente implicado en el desarrollo de la acción tutorial, tiene una clara participación en la definición de necesidades a cubrir por el PAT respecto de su dimensión organizativa (horarios, espacios, recursos, gestión) y su dimensión académica (tasa de éxito académico, tasa de rendimiento, asignaturas críticas, etc), mediante dos niveles de implicación diferenciados (Rodríguez, 2004):

- Nivel de Responsabilidad Política de la Acción Tutorial: órganos de gobierno vinculados a las titulaciones (Decanos, Directores de centro, Jefes de estudio).
- Nivel de Operatividad, gestión e implementación del PAT: coordinación de tutorías (profesor designado y/o en algunos casos algunos de los agentes mencionados en el punto anterior).

Finalmente, Rodríguez (2004, p. 71) destaca que “la incorporación de la acción tutorial en el marco institucional de una universidad representa la adecuación de sistemas o áreas de gestión académicas para consolidar este tipo de servicio y aprovechar su potencialidad en beneficio de la propia institución”, por lo que sustentarla bajo un modelo estructurado es un acierto como elemento dinamizador de la función docente del profesorado y organizativa de la universidad (Rodríguez, 2014).

#### **4.2.1.2 Modelo organizativo de Cano González (2008).**

El modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria de Rufino Cano González, se plantea como una respuesta ante el proceso de convergencia europea en Educación Superior, que compromete a los distintos países involucrados “en el diseño, construcción e implementación de un modelo nuevo y común, aunque con diferencias propias, de enseñanza universitaria” (Cano, 2008, p. 187).

En este contexto de una reformada universidad, la tutoría se presenta como un factor de concreción práctica de la actividad orientadora de carácter integral y como un elemento de calidad y excelencia de la educación superior, por lo que requiere –según Cano (2008, p. 205)– “de la organización e institucionalización de un modelo de amplia participación, comúnmente deseado por el conjunto de la comunidad universitaria, activo en todas sus instituciones y con vocación de permanencia renovada”.

Para tal cambio, el autor señala que se debe entender la orientación y la tutoría universitaria como un asunto de centro y por ello propone cuatro de condiciones que favorecerían la creación y regulación de un marco institucional de carácter organizativo-aplicativo, que tenga impacto en el aspecto pedagógico – didáctico y en la cultura universitaria (Cano, 2008, p. 191-192):

- El diseño y aplicación de políticas universitarias motivadoras e innovadoras y de prácticas académicas atractivas que, teniendo en el currículo y en la tutoría universitaria su punto de referencia, lleguen a los estudiantes con un carácter fundamentalmente anticipador y de desarrollo personal y humano.
- La creación y desarrollo de protocolos de distinto carácter (normativo-administrativo, organizativo, curricular, formativo, etc.) tanto de aplicación general como específica en cada universidad, de manera que se evite la improvisación y el voluntarismo académico.
- La dotación de recursos humanos (coordinadores, tutores, alumnos-tutores, etc.) y pedagógico-didácticos (de formación y asesoramiento del profesorado y alumnado, de investigación y evaluación de todo el proyecto y de sus actividades).
- La dotación y recursos materiales (espacios de encuentro, asignación presupuestaria, material didáctico, etc.) para la real implementación y mejora continua del cambio que se desea, a través, como ya hemos comentado, de una renovada actividad docente y de una innovadora Orientación Universitaria y Acción Tutorial.

Estos aspectos darían paso a una institucionalización real y definitiva del diseño práctico y eficaz de un Plan de Acción Tutorial (PAT), a partir de la articulación de tres niveles de organización en red interrelacionados entre sí, en razón del espacio que cada uno ocupa, configurándose en base a criterios de racionalidad administrativa-funcional y de operatividad académico-didáctica (Cano, 2008), tal como se puede apreciar en la figura 14.

En este sentido, la estructura organizacional para la acción tutorial proyectados en estos tres ámbitos significativos de responsabilidad y decisión institucional, representan una perspectiva de funcionamiento específica, con tareas, instancias y agentes claramente

definidos según el tipo de actuación que se esté llevando a cabo, cuyas finalidades se pueden resumir de la siguiente manera (ver tabla 25):

**Tabla 25:** Finalidades de los niveles de organización de la acción tutorial.

<b>Nivel</b>	<b>Agentes</b>	<b>Finalidad</b>
Primer Nivel Universidad <i>Macroinstitucional</i>	<b>Comisión General</b> Vicerrectorado de Estudiantes, Coordinador General	Gestar el conjunto de propuestas organizativas para el establecimiento de un Plan de Acción Tutorial ampliamente consensuado y deseado por toda la comunidad universitaria o, al menos, por un amplio sector de la misma.
Segundo Nivel Facultad / Centro / Escuelas Técnicas/ Escuelas Superiores <i>Mesoinstitucional</i>	<b>Comisión de Centro</b> Vicedecanato de Ordenación Académica y/o Subdirector de Estudios, Coordinador de Centro.	Velar por la sensibilización favorable hacia la construcción de un Plan de Acción Tutorial que comprometa a toda la comunidad académica [del centro] adaptado su diseño, realización y evaluación a la propia realidad de cada caso y en los términos que colectivamente se estimen más apropiados.
Tercer Nivel Titulación <i>Microinstitucional</i>	<b>Comisión de Título</b> Coordinador de Titulación, Directores de Departamento, Tutores Académicos, Colaboradores-Tutores, Alumnos- Tutores	Elaborar el Plan de Acción Tutorial anual y específico para cada título y curso, aplicarlo, evaluarlo y mejorarlo de acuerdo con las directrices emanadas de los niveles antecedentes.

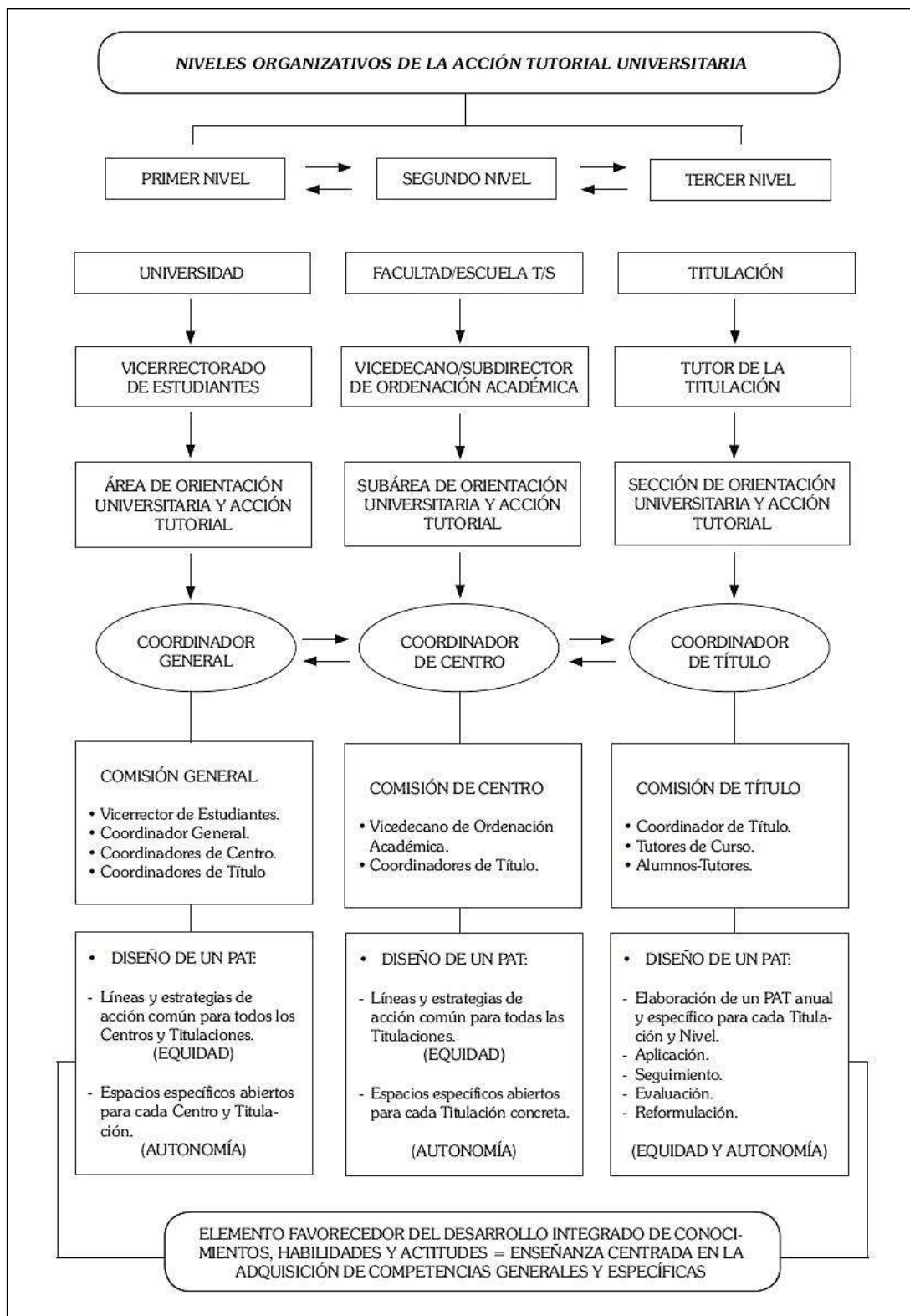
Fuente: Elaboración propia a partir de Cano 2008, p.p. 199 – 202.

Es preciso señalar que el éxito del Modelo propuesto por Cano, dependerá de: i) la efectiva visualización del Área de Orientación y Acción Tutorial dispuesta en la universidad –y sus respectivas representaciones en los niveles Facultad y Titulación–; ii) de la operatividad que se genere y se propague desde órganos dinamizadores de la misma (Comisión General, Comisión de Centro, Comisión de Título); y iii) de las capacidades de liderazgo y facilitación de los coordinadores responsables (Cano, 2008).

Lo anterior, dado a que se apuesta por un modelo de Acción Tutorial que contemple una serie de áreas tipo dirigidas a proporcionar orientación pertinente sobre, al menos, cuatro grandes y complejos ámbitos de intervención (Cano, 2008, p. 203):

- El contenido de las materias que configuran una titulación académica, en relación con las modalidades organizativas de la enseñanza y con los métodos que le son propios para que ésta supere los indicadores mínimos de calidad y éxito.
- El conjunto de las competencias, generales y específicas, a favorecer y potenciar en todos los alumnos como factores de éxito.
- El camino o itinerario a seguir conjugando armónicamente, y desde un principio, su carácter académico y profesional.
- Las demandas de asesoramiento y ayuda personal relevantes o, en su defecto, puntuales según demandas de su devenir universitario

**Figura 15:** Modelo Organizativo de la Acción Tutorial de Rufino Cano.



Fuente: Cano, 2008, p. 198.

### 4.2.1.3 Modelo organizativo de Álvarez González (2014).

La propuesta de Álvarez González, se basa en el principio de integralidad efectiva que ha de existir entre la orientación y la tutoría universitaria, como un modelo que perfecciona lo desarrollado para la fecha en las ofertas de grados y postgrados de las universidades españolas (Álvarez, 2017; Álvarez y Álvarez, 2015; Álvarez, 2014).

En este sentido el autor señala que ha de existir en las instituciones un espacio de convergencia interdisciplinar entre docencia y tutoría, la cual debe asumir y desarrollar estos aspectos “como algo integrado en los planteamientos de la universidad y como una prioridad de cada facultad dando el soporte necesario para potenciar y dinamizar los planes de acción tutorial en los grados y postgrados” (Álvarez, 2014, p. 17).

Dicho espacio implica por un lado el reconocimiento institucional de la orientación y la acción tutorial como un componente fundamental de la función docente, y por otro, la inclusión de la acción tutorial en el plan de dedicación docente como una acción prioritaria que contribuya al desarrollo integral del alumnado (Álvarez, 2014).

Específicamente la creación del espacio de convergencia interdisciplinar involucra un aspecto vinculado a la acción docente y tutorial, como período lectivo y unidad temporal significativa de aprendizaje, y a un aspecto meramente tutorial, los cuales se deben coordinar entre sí, tal como se ilustra en la figura 16:

**Figura 16:** Espacio de Convergencia Interdisciplinar.



Fuente: Elaboración propia, basada en la información de Álvarez, 2014, p. 17.

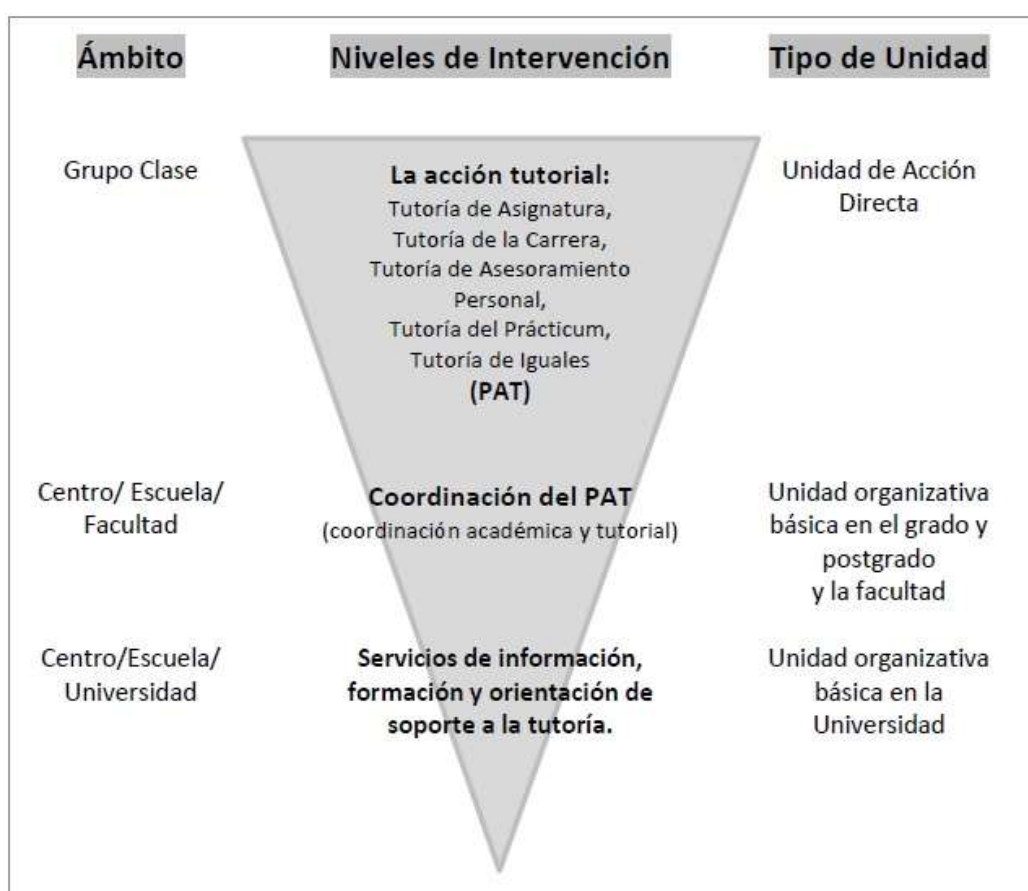
Bajo este preámbulo, Álvarez (2012) señala que debe existir una serie de aspectos organizativos que son necesarios para la implementación y evaluación del Plan de Acción Tutorial (PAT), en la orientación de grados y postgrados, entre los cuales se pueden mencionar:

- La necesidad de una dirección y coordinación de los diversos agentes implicados en el PAT del grado y del postgrado.

- El establecimiento de un calendario de actuación (tiempos y espacios adecuados).
- La selección, asignación y formación del profesorado-tutor y del tutor de iguales.
- La coordinación de servicios y programas de ayuda.

Así, el autor especifica que el modelo organizativo más adecuado en lo que respecta a la operativización de esta propuesta integrada, es un modelo mixto, el cual “consiste en unos servicios de apoyo a la orientación y a la tutoría a nivel de universidad y la coordinación de la tutoría a nivel de titulación [grado y postgrado]” (Álvarez, 2014, p. 18), cuya estructura funcional se basa en tres niveles de intervención con ámbitos y unidades de responsabilidad claramente definidas, tal como se aprecia en la figura 17.

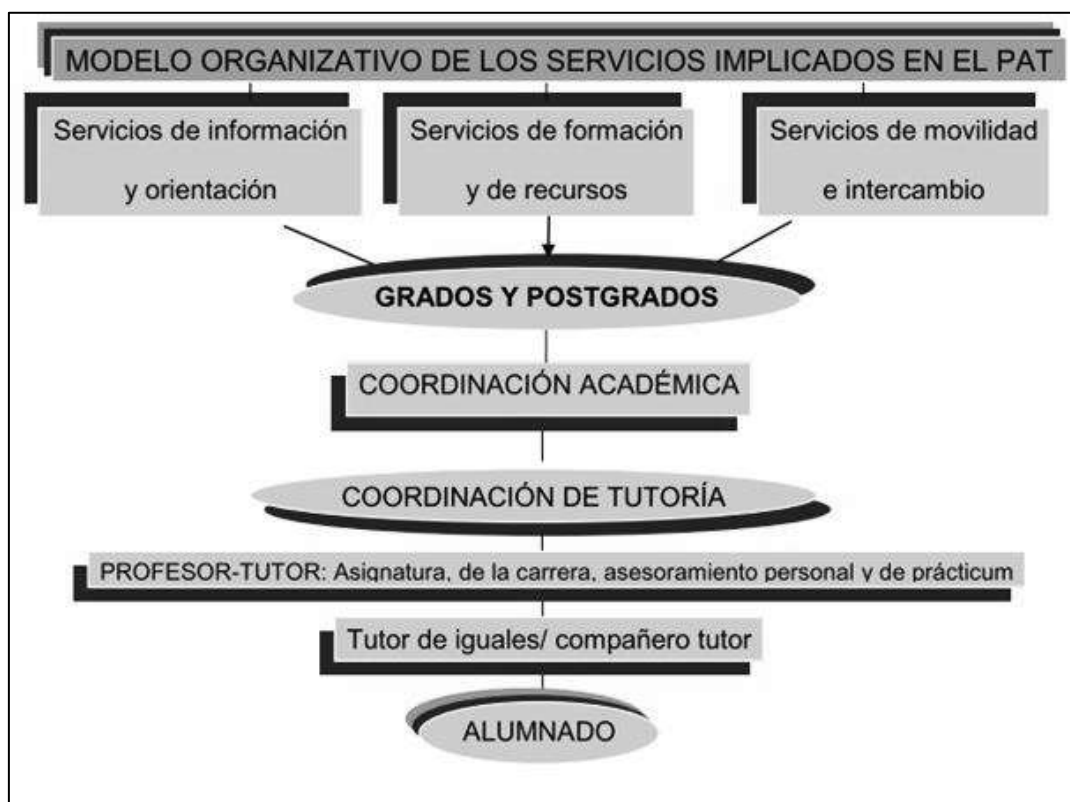
**Figura 17:** Estructura Organizativa y funcional de la tutoría.



Fuente: Álvarez, 2014, p. 19.

Este modelo organizativo considera además la participación de los diferentes servicios implicados en la orientación y la acción tutorial que estén dispuestos en el PAT de la universidad [ver figura 18]; tales como, los servicios de información y orientación, los servicios de formación y de recursos, y los servicios de movilidad e intercambio –tanto de grados como de postgrados–, que han de articularse con las coordinaciones académicas y de tutoría en los respectivos centros o facultades para la concreción del sistema tutorial en cuestión (Álvarez, 2014).

**Figura 18:** Modelo organizativo de los servicios implicados en el PAT.



Fuente: Álvarez, 2014, p. 20.

Con todo ello, el modelo destaca finalmente que la coordinación de tutorías “ha de ser un valor añadido en la implantación y consolidación de los PATs en los grados y postgrados” (Álvarez, 2014, p. 21), en base a ciertas funciones han de realizar los agentes con esta responsabilidad:

- Participar en la selección y formación de tutores.
- Participar en el diseño y elaboración del PAT.
- Velar por el desarrollo del PAT.
- Responsabilizarse del proceso de evaluación y de actualización del PAT.
- Colaborar con la coordinación del grado y del postgrado en la coordinación, dinamización y el seguimiento de los tutores.
- Proporcionar los recursos y estrategias de acción adecuadas.
- Con el coordinador del postgrado detectar necesidades de formación de los tutores y gestionarla.
- Colaborar con otros servicios y organismos (consejo de estudios, servicios al estudiante, servicios de orientación, etc.) en las actividades de captación de estudiantes para los grados y postgrados.
- Participar en actividades de intercambio y formación con otros coordinadores de PAT.
- Velar porque lo que se ofrece en la web de los Programas Oficiales de Postgrado sea adecuada y actualizada.
- Coordinarse con el resto de coordinadores de la Facultad, Campus, etc. (coordinador de Programas Oficiales de Postgrado, coordinador de movilidad, servicios de orientación, responsables de la docencia y de estudiantes, etc.).

## **4.2.2 MODELOS ORGANIZATIVOS DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO**

### **4.2.2.1 Modelo organizativo de ANUIES – México (2001).**

En 2001, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, a la vista de la implantación de acciones de atención personalizada de estudiantes de licenciatura, elaboró una propuesta general para la organización y funcionamiento de programas de tutoría.

Los fundamentos principales en los que se basó esta propuesta señalaban que (p.5):

- La educación superior mexicana requería transformarse teniendo como eje una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, entre cuyos elementos están el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y la formación integral con una visión humanista y responsable,
- La atención personalizada del estudiante que constituye, sin lugar a dudas, un recurso de gran valor, ya que al visualizar al alumno como el actor central del proceso formativo, además de propiciar el logro de los objetivos indicados, contribuye a la adaptación del estudiante al ambiente universitario y al fortalecimiento de sus habilidades de estudio y de trabajo, y que,
- Este tipo de atención puede ayudar, adicionalmente, a abatir los índices de reprobación y rezago, a disminuir las tasas de abandono de los estudios y a mejorar la eficiencia terminal.

Por estos motivos, Romo (2001, p.7) señala que la propuesta construida “sugiere promover un aprovechamiento eficiente del personal y de las instalaciones, equipos y espacios físicos en un proceso de articulación de esfuerzos y programas institucionales existentes (...) donde el éxito de los planteamientos dependerá de la comprensión y asimilación que tenga en cada una de las instituciones que operen su respectivo Programa Institucional de Tutoría”.

Así, dependiendo de las estructuras particulares de las Instituciones de Educación Superior, la ANUIES propuso la generación de estrategias y procedimientos de implantación y operación, orientadas exclusivamente a la articulación y coordinación de esfuerzos como: la definición del modelo de sistema tutorial, la identificación de las acciones necesarias para el diagnóstico de necesidades, el diseño de formas de intervención, el seguimiento y evaluación, y las necesidades de capacitación (Romo, 2001), a través de tres opciones:

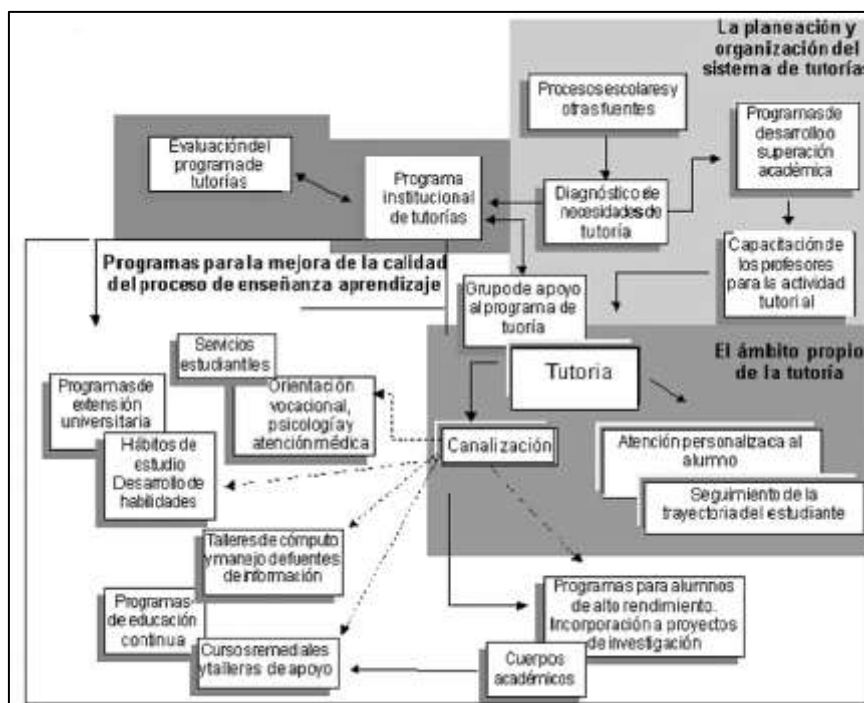
- a) Integrar una comisión promotora para el sistema de tutorías a partir de una propuesta de articulación de las diferentes instancias (personal académico, administración, servicios estudiantiles y de orientación, servicios editoriales, etc).



- b) Asignar el programa institucional de tutorías a una de las instancias existentes en la institución (que actuaría como instancia promotora del sistema de tutorías) reorientando su misión, sus objetivos y actividades<sup>19</sup>.
- c) Crear una instancia promotora, organizadora y coordinadora de las acciones tutoriales en la institución, teniendo cuidado en que las IES en las que la única opción fuese la creación de una instancia, no se transforme en una estructura burocrática con vida propia e independiente del resto de las instancias involucradas en el proyecto.

Como resultado, se propone la incorporación de la tutoría a las actividades académicas de la institución mediante la construcción de un sistema de tutoría, que constituiría una innovación considerada necesaria ante la persistencia de las tasas de abandono, repetición y baja titulación (Romo, 2011), cuyas dinámicas se pueden observar en la figura 19.

**Figura 19:** Sistema institucional de tutoría, articulaciones y esfuerzos propuestos por ANUIES.



Fuente: Romo, 2001, p.65.

En el modelo se puede apreciar cómo las acciones del ámbito propio de la tutoría como lo son la atención personalizada y el seguimiento del estudiante, se ven apoyados y dinamizados en función del diagnóstico de necesidades y la evaluación constante del programa en sí mismo, lo que permitiría definir las acciones posteriores y las acciones colaterales –como los programas de desarrollo y superación académica y los de capacitación de tutores–, vinculadas al ámbito de la planeación y organización del sistema de tutorías.

Junto a ello se observan una serie de acciones que se articulan con el ámbito propio de la tutoría y que tienen como finalidad la mejora de la calidad del proceso de enseñanza

<sup>19</sup> Sin embargo Romo señala que esto podría verse regularmente como una tarea adicional a las actuales de cada instancia.

aprendizaje. Estos espacios se constituyen en programas, servicios y talleres, que para Romo, son acciones complementarias sin las cuales el programa institucional de tutorías no lograrían efectos deseables como (Romo, 2001):

- Fortalecer y orientar los servicios institucionales dirigidos a los estudiantes, a fin de que respondan eficientemente a las necesidades del programa tutorial.
- Conformar redes de profesores-tutores que constituiría una práctica de intercambio y apoyo de gran valor para la mejora y eficiencia del trabajo tutorial.

En cuanto a los agentes de responsabilidad, Romo (2001, p.73) señala que “la operación de un Programa Institucional de Tutoría implica un esfuerzo [entre] autoridades, coordinadores, profesores y otros especialistas participantes, así como de los estudiantes beneficiarios del mismo, que deben apoyarse en una permanente comunicación entre las partes”. Así, en la propuesta de ANUIES aparecen las siguientes figuras:

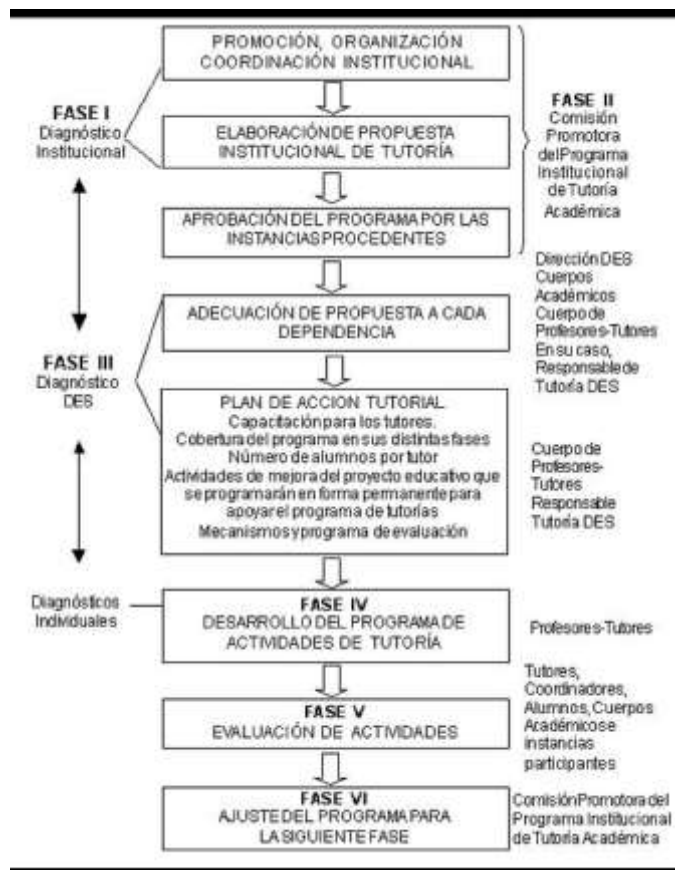
- Comisión promotora del Programa Institucional de Tutorías, la cual coordinará las acciones necesarias para el diagnóstico de necesidades, elaborará el programa con el apoyo de equipos paralelos y lo someterá a la aprobación de las instancias procedentes.
- Coordinadores Académicos, en los cuales se incluyen al coordinador de la carrera y al coordinador de tutorías en un mismo nivel de relevancia, quienes tienen la responsabilidad de articularse para efectos de implementación de la acción tutorial y la canalización de situaciones específicas, como también de gestionar el programa institucional de tutorías en los campus, las facultades y/o las dependencias de educación superior, según se organice el centro educativo.
- Tutores Académicos, principalmente tutores encargados de concretizar las acciones planificadas tales como actividades, seguimiento y evaluaciones.

Los actores antes señalados, deberán coordinarse entonces para implementar el Programa Institucional de Tutorías mediante seis fases, las cuales se exponen en la figura 20.

Como resultado, para la construcción de la una propuesta “se convino en la necesidad (...) de precisar la concepción y los objetivos de un sistema institucional de tutoría académica, en el marco de las características de las IES (...) haciendo una distinción – indispensable– entre tres mecanismos de atención y apoyo académico a los estudiantes, para asegurar la viabilidad de su operación” (Romo, 2001, p. 6).

Finalmente, la autora destaca en este sentido, que la comprensión de las diferencias entre la tutoría (como acompañamiento durante el proceso educativo), la asesoría académica y los programas para la mejora de la calidad del proceso educativo, son indispensables para la organización y operación de las acciones, así como la necesaria articulación de los esfuerzos entre las diferentes instancias universitarias involucradas.

**Figura 20:** Propuesta de organización e implantación de programas de tutorías en las IES – ANUIES.



Fuente: Romo, 2001, p.66.

#### 4.2.2.2 Modelo organizativo Programa de Educación Tutorial – P.E.T. Brasil (2006).

El Programa de Educación Tutorial PET en Brasil, tiene sus antecedentes en una serie de acciones de formación desde 1979 a 2004 (Ministério da Educação do Brasil, 2006), fecha en donde la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de este país, lo identifica con el nombre que actualmente recibe.

Regulado por la Ley N° 11.180/2005, el programa se destina a apoyar alumnos de graduación que se muestren interesados en participar en grupos tutoriales, ofreciendo recursos que favorezcan su desarrollo académico autónomo y procurando integrar críticamente actividades de Enseñanza, Investigación y Extensión, bajo la dirección de un profesor tutor, en busca de alternativas para las estructuras curriculares convencionales<sup>20</sup> (Albanaes, Marques de Sousa, y Patta, 2015; Ministério da Educação do Brasil, 2006).

Al ser un programa regulado a nivel ministerial, “se organiza administrativamente por medio de un Consejo Superior, de Comités Locales de Seguimiento y de una Comisión de Evaluación” (Ministério da Educação do Brasil, 2006, p. 10) –ver figura 21–; no

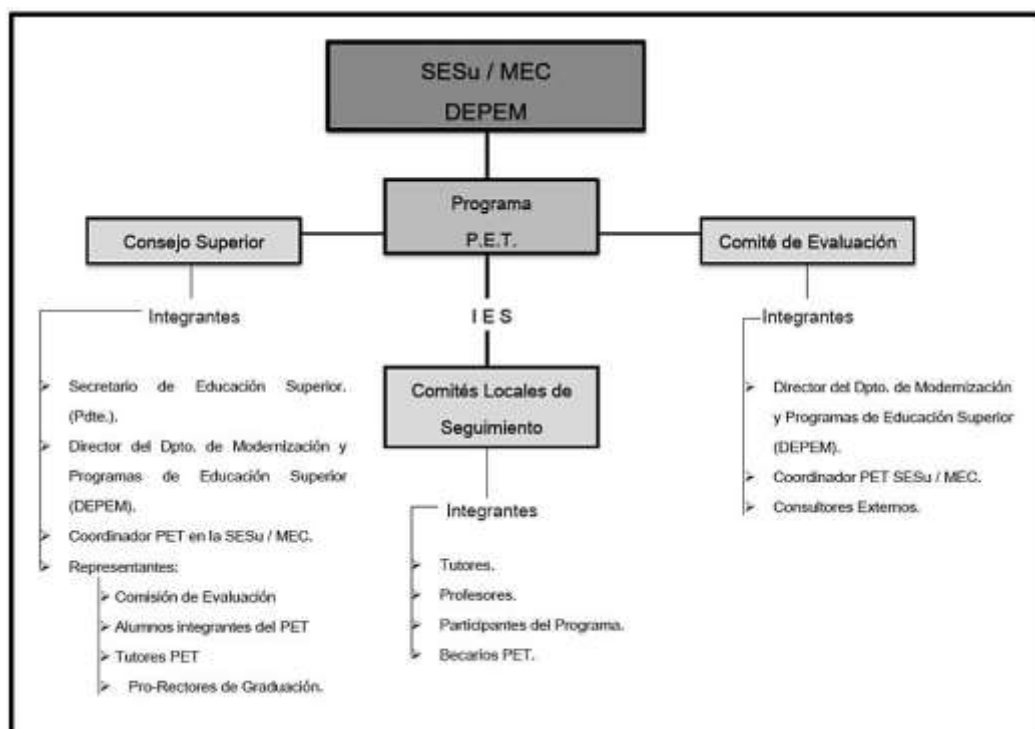
<sup>20</sup> Los estudiantes interesados, han de postular para ser parte del programa por lo que al integrarse reciben el nombre de “becarios”.

obstante, cada institución de educación superior a través de sus Pro – Rectorías de Graduación “es responsable de dar el soporte administrativo a los grupos [tutoriales], al proceso de seguimiento institucional del programa y a contribuir al aumento del significado académico-pedagógico de sus actividades” (Ministério da Educação do Brasil, 2006, p. 7).

En relación a lo anterior, en los grupos PET “el tutor es el responsable ante la IES<sup>21</sup> y la SESu / MEC<sup>22</sup> por él y la supervisión de las actividades, así como por el encuentro del grupo bajo su cargo, con la indispensable adhesión de otros docentes de la IES para el desarrollo del programa” (Ministério da Educação do Brasil, 2006, p. 7), por lo tanto, el programa se caracteriza por garantías de autonomía de los grupos dentro de las instituciones. La Secretaría de Educación Superior por su parte, es responsable entre otras cuestiones de:

- Definir políticas y directrices de funcionamiento para garantizar la racionalidad del programa.
- Gestionar, junto a las Pro-Rectorías de Graduación u órgano equivalente, la implementación de medidas de perfeccionamiento para garantizar la calidad del programa y la consecución de sus objetivos.
- Las comisiones vinculadas a la selección, implantación y extinción de Grupos PET, de acuerdo con criterios previamente divulgados y/o en base a las recomendaciones de la Comisión de Evaluación.
- Implementar el proceso de seguimiento y evaluación de los grupos, a través del Consejo Superior y de la Comisión de Evaluación.

**Figura 21:** Estructura Organizativa PET.



Fuente: Elaboración propia, a partir de Ministério da Educação do Brasil, 2006, p. 10.

<sup>21</sup> IES= Instituciones de Educación Superior.

<sup>22</sup> SESu / MEC= Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación del Brasil.

Para el caso de los representantes de los tutores y los becarios PET en el Consejo Superior, éstos son elegidos por sus pares, a diferencia del representante de la Comisión de Evaluación –que es designado por el Secretario de Educación Superior–, y del representante de los Pro-Rectores de Graduación, que es indicado por el Foro Nacional de los Pro-Rectores de Graduación de las Universidades Brasileñas (Ministério da Educação do Brasil, 2006).

Otras referencias que hace el programa, señalan que respecto de los Comités Locales de Seguimiento, 2/3 de los miembros son integrantes del programa en la IES y 1/3 es indicado por la Pro-Rectoría de Graduación u órgano equivalente. Así mismo, se indica que en calidad de consultores externos, el Secretario de Educación Superior nombra a 8 representantes vinculados las siguientes áreas del conocimiento: Ciencias Agrarias; Ciencias Biológicas; Ciencias de la Salud; Ciencias Exactas y de la Tierra; Ciencias Humanas; Ciencias Sociales Aplicadas; Ingenieros; Letras y Artes (Ministério da Educação do Brasil, 2006).

Finalmente, en cuanto a las responsabilidades y/o asignaciones de los actores involucrados en la gestión de los Grupos PET, el manual de orientaciones elaborado para tales efectos estipula lo siguiente [ver tabla 26]:

**Tabla 26:** Responsabilidades de los actores involucrados en la Gestión del PET.

Actores Involucrados	Responsabilidades
Consejo Superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar evaluación, criterios, prioridades y procedimientos para la extinción y la creación de nuevos grupos;</li> <li>• Considerar criterios, prioridades y procedimientos establecidos por la Comisión de Evaluación;</li> <li>• Formular propuestas relativas al funcionamiento y a la evaluación del PET;</li> <li>• Asistir a SESu en la elaboración de políticas y directrices específicas de actuación y evolución del PET;</li> <li>• Proponer criterios y procedimientos para el seguimiento y la evaluación del PET;</li> <li>• Proponer estudios y programas para el perfeccionamiento de las actividades del PET.</li> </ul>
Consejo de Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar bianualmente, los procedimientos de evaluación de: los grupos PET y de los profesores tutores; de la calidad académica del PET y de la garantía del principio de la indisolubilidad entre enseñanza, investigación y extensión;</li> <li>• Emitir dictamen sobre la cuenta y la extinción de grupos;</li> <li>• Elaborar informes de naturaleza general o específica.</li> </ul>
Institución / Pro-Rectoría de Graduación u órgano equivalente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar los grupos implantados en la IES.</li> <li>• Designar un interlocutor del PET para apoyar administrativamente a los grupos y representarlos, institucionalmente ante la SESu;</li> <li>• Apoyar la programación académica a ser desarrollada por los grupos;</li> <li>• Constituir un "Comité Local de Seguimiento" de los grupos PET;</li> <li>• Orientar, a través del Comité Local de Seguimiento PET, los grupos y otros órganos de la Institución en relación con las normas del Programa y la elaboración de informes y otras actividades comprometidas con SESu;</li> <li>• Elaborar una relación de gastos y remitir al órgano competente de la IES para repaso del pago;</li> <li>• Promover la sustitución de tutores que no desempeñan sus funciones de forma satisfactoria, conforme a las normas establecidas en los instrumentos legales que rigen el PET;</li> <li>• Reportar a SESu / MEC los planes e informes de los grupos;</li> <li>• Velar por el contenido de las normas / atribuciones del Programa relativas al curso de graduación, tutores y becarios;</li> <li>• Dar publicidad permanente al proceso selectivo, a los beneficiarios, a los valores recibidos y la aplicación de recursos.</li> </ul>
Comités Locales de Seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompañar y orientar a los grupos de su IES en cuanto a los aspectos filosóficos, conceptuales y metodológicos, del Programa de Educación Tutorial - PET, Plan de Desarrollo Institucional de la IES y el proyecto pedagógico del curso de graduación pertinente;</li> <li>• Coordinar y participar activamente en el proceso formal de seguimiento de los grupos bajo su consejo;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emitir dictamen sobre el informe anual de los grupos y remitirlo a SESu;</li> <li>• Organizar datos e información sobre el PET y emitir dictámenes a petición de la Comisión SESu.</li> <li>• Representar el programa PET en la IES;</li> <li>• Orientar a los miembros y órganos internos de las IES en cuanto a los objetivos, características y la filosofía del PET a fin de garantizar el buen funcionamiento de las actividades de los grupos.</li> </ul>
Tutor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar y supervisar las actividades del grupo y de los alumnos becarios y no becarios;</li> <li>• Coordinar la selección de los becarios y no becarios;</li> <li>• Someter la propuesta de trabajo del grupo para aprobación por el curso de graduación antes del envío a la Pro-Rectoría de Graduación;</li> <li>• Elaborar informes de la IES para la evaluación de consultores y evaluadores;</li> <li>• Controlar la frecuencia y la participación de los becarios;</li> <li>• Elaborar la rendición de cuentas de la solicitud de los recursos recibidos, para ser enviada a la SESu.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministério da Educação do Brasil, 2006, p.p. 10-14.

#### 4.2.2.3 Modelo organizativo Programa PACENI – Argentina (2008).

En Argentina, las políticas de tutoría se manifiestan de modo implícito y se legitiman en el marco de otros procesos y propósitos, sin constituir necesariamente políticas de Estado (Lobato y Guerra, 2016); no obstante, “han sido fuertemente direccionadas en las universidades públicas a través de las políticas de evaluación y acreditación, al constituir un requisito obligatorio que las carreras deben cumplir para ser acreditadas (p. 389).

Bajo este preámbulo, el Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en las Ciencias Económicas, las Ciencias Naturales y la Informática [PACENI] entiende la tutoría como “una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes y desarrollada por profesores como una actividad docente más”(Lobato y Guerra, 2016, p. 390), propone a las universidades nacionales que implementen y/o consoliden un Sistema de Tutorías en función de que “fortalezcan las condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas para el mejoramiento de la inserción y la promoción de los estudiantes ingresantes” (RES. SPU. N°659/2008, del 24 de julio, f.27).

El objetivo de este proceso se vería complementado con la formación pedagógica de los docentes de primer año en aspectos vinculados a la tutoría y a las actualizaciones en desarrollos recientes de sus disciplinas, como también, por la adquisición de equipamiento, software y bibliografía para mejorar la formación práctica de los alumnos ingresantes al sistema universitario (RES. SPU. N°659/2008, del 24 de julio).

En este sentido, el proyecto al regirse por normativa de la SPU<sup>23</sup>, indica que el desarrollo de los Proyectos PACENI debe contar con un sistema de coordinación y recursos técnicos, a fin de “disminuir los valores en los índices de abandono de los estudios universitarios en el primer año de carrera” (RES. SPU. N°659/2008, del 24 de julio, f.27), los cuales deben responder a los siguientes componentes y actividades financiables por el estado (ver tabla 27):

<sup>23</sup> Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República de Argentina.

**Tabla 27:** Componentes y actividades financiables PACENI.

<b>Componentes</b>	<b>Actividades Financiables</b>
Componente A: Implementación o consolidación de sistemas de tutoría.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Asistencia técnica externa a la institución para la puesta en marcha o consolidación de proyectos de tutoría y/u orientación vocacional.</li><li>• Designación de tutores para la puesta en marcha de sistemas de tutoría y/u orientación vocacional.</li></ul>
Componente B: Actualización y perfeccionamiento de la planta docente.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Capacitación para docentes en temas pedagógicos y didácticos relacionados con la enseñanza de las disciplinas.</li><li>• Actualización en desarrollos recientes de las disciplinas.</li><li>• Producción de material didáctico para actividades de enseñanza presenciales y a distancia.</li></ul>
Componente C: Actividades, equipamiento, software y bibliografía para mejorar la formación práctica.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Equipamiento multimedia para apoyo a la docencia.</li><li>• Equipamiento e instrumental didáctico para talleres y laboratorios.</li><li>• Equipamiento informático para actividades curriculares.</li><li>• Bibliografía de texto y</li><li>• Software para la enseñanza en primer año.</li><li>• Mobiliario, elementos de seguridad e instalaciones menores necesarias para el equipamiento anterior.</li><li>• Realización de actividades prácticas fuera del ámbito de la universidad.</li></ul>

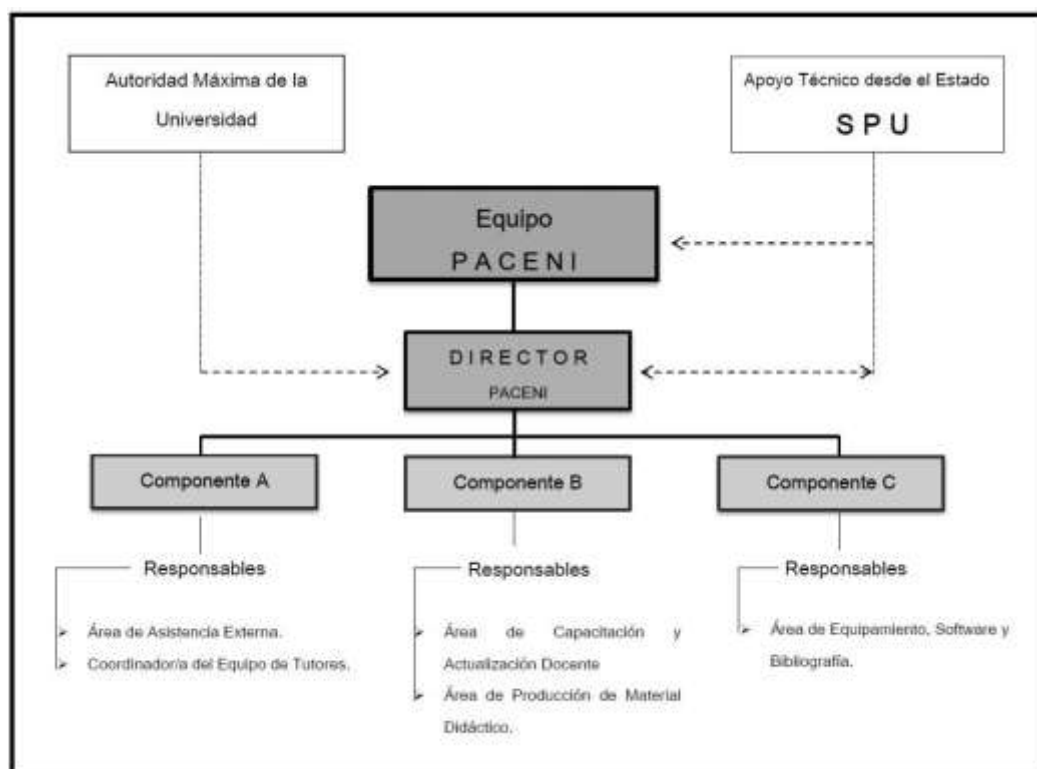
Fuente: Elaboración propia a partir de RES. SPU. N°659/2008, del 24 de julio, f.28.

En cuanto a la gestión y seguimiento de los Proyectos PACENI, la normativa indica que la universidad deberá designar a un Director que será responsable ante la SPU del proyecto y constituir un equipo de trabajo los cuales constituirían la estructura organizativa del proyecto dentro de la universidad [ver figura 22] y que tendrán a su cargo (RES. SPU. N°659/2008, del 24 de julio, f.30):

- La implementación del proyecto y el seguimiento de sus actividades y resultados;
- La tramitación, administración financiera y el control de los recursos asignados;
- El contacto con el equipo técnico de la SPU; y
- Presentar un informe semestral de grado de avance de la ejecución del proyecto que incluyen un aspecto académico y otro contable.

Cabe destacar que investigaciones sobre el tema indican que en las universidades argentinas predomina la financiación de los sistemas de tutoría a partir del Programa PACENI (Feliu, 2014) y que éste se ha ido consolidando en las facultades en base a las evaluaciones periódicas e implementándose en centros nuevos, con lo cual se logra una cierta generalización en las universidades públicas de las tutorías (Lobato y Guerra, 2016).

**Figura 22:** Estructura Organizativa PACENI.



Fuente: Elaboración propia, a partir de RES. SPU. N°659/2008, del 24 de julio.

#### 4.2.2.4 Modelo organizativo del Programa PRONABEC – Perú (2012).

El Ministerio de Educación del Perú, de acuerdo a la Ley 29837-2012-ED, ha buscado cerrar las brechas de inequidad y exclusión en la educación superior mediante el Plan del Sistema de Tutoría para Instituciones de Educación Superior del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo –PRONABEC–, el cual para el periodo 2012-2016, proyectaba sus metas en la atención de más de 25.000 jóvenes que concluyeron educación secundaria en instituciones educativas públicas con alto rendimiento académico y bajos recursos económicos (PRONABEC, 2012).

Como entidad encargada de viabilizar los procesos de gestión para atender a los becarios en las modalidades de pregrado, postgrado y especiales, incluye un área de tutoría como órgano dependiente de la Dirección Ejecutiva y que tiene como propósito “acompañar a los becarios para fortalecer su: i) Alto rendimiento académico; ii) Permanencia en la institución de educación superior; y iii) Titulación en el tiempo previsto” (PRONABEC, 2012, p. 13).

El Área de Tutoría del PRONABEC por tanto, es el estamento gubernamental del Perú que “brinda a coordinadores y tutores, instrumentos de gestión que le permitan aplicar estrategias de asesoría y acompañamiento orientados a desarrollar competencias y capacidades de los nuevos profesionales que requiere el país” (PRONABEC, 2012, p. 13), el cual presenta como soporte, un modelo de organización del sistema de tutoría [ver figura 23], en base a un plan nacional que tiene por objetivos:



- Planificar estrategias del servicio de tutoría para conducir y sostener el proceso de inserción y socialización en la educación superior.
- Otorgar lineamientos de servicio educativo para fortalecimiento y nivelación de contenidos académicos de becarios a fin de lograr mejores resultados en las evaluaciones parciales y finales.
- Implementar estrategias de tutoría para apoyar la permanencia del becario en la institución de educación superior.
- Monitorear el servicio de tutoría que brindan las instituciones de educación superior en convenio.

Para llevar a cabo estos propósitos a nivel nacional, el sistema de tutoría considera en su organización al área de tutoría del PRONABEC y a las unidades de enlace regional que corresponderían a un espacio macro-organizacional, y a las coordinaciones de las distintas instituciones de educación superior (universidades e institutos superiores tecnológicos), que están delegadas en un docente –o por defecto, contratado– para cumplir con la funciones de elaboración del plan de tutoría institucional y designación y acompañamiento de tutores, y que corresponderían a un espacio micro-organizacional (PRONABEC, 2012).

**Figura 23:** Organización del Sistema de Tutorías [Pronabec].



Fuente: PRONABEC, 2012, p. 59.

Esta propuesta destaca además la figura de la coordinación institucional de tutorías indicando lo siguiente (PRONABEC, 2012, p. 59):

La presencia de un coordinador de tutoría por institución de educación superior es fundamental para la gestión e implementación del sistema en sus sedes. Para tal fin, debe desarrollar cuatro horas de coordinación por tutor en cada IES. Es decir, dos horas de coordinación académica para orientar el trabajo de las tutorías individuales y grupales; y otras dos horas de gestión administrativa para informes y conformidad del servicio.

Lo anterior se complementa con una serie de funciones y caracterizaciones del su rol tal como se aprecia en la tabla 28:

**Tabla 28:** Roles y funciones del Coordinador de Tutorías PRONABEC.

Accionar	Detalle
Roles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollador de contenidos técnicos para incorporar en los procesos de planificación y conducción de la tutoría.</li> <li>• Facilitador del aprendizaje, implementador estrategias, desarrollador de medios y recursos didácticos para que puedan ser utilizados por tutores/as.</li> <li>• Guía a los/as tutores/as en la nivelación, inserción, desarrollo y culminación de su proceso formativo.</li> <li>• Innovador, incorpora nuevas metodologías pedagógicas de acompañamiento y orientación.</li> <li>• Gestor de procesos académicos y administrativos para el cumplimiento del objetivo de los programas de becas de Pronabec.</li> <li>• Evaluador de resultados y procesos, identificando los factores que han determinado los logros y aquellos que fueron un obstáculo para conseguirlos, sugiriendo ajustes a los planes de tutoría y mejoras en los procesos en general.</li> <li>• Acompañante de los/as becarios/as a conducir de manera grupal espacios que promuevan el proceso formativo y de integración.</li> <li>• Consejero, brindando orientaciones y promoviendo el empoderamiento de las/los tutores/as.</li> </ul>
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar y conducir el plan de tutoría a partir del perfil individual y grupal de los becarios/as, además de hacer lo propio con la designación de los tutores.</li> <li>• Capacitar y orientar a los tutores sobre la forma de implementar el plan de tutoría.</li> <li>• Acompañar y asesorar en la elaboración del perfil individual y grupal de los tutorandos.</li> <li>• Apoyar en la toma de decisiones de las/los tutores/as en relación a los tutorandos.</li> <li>• Elaborar un registro programado de asistencia del tutor.</li> <li>• Conducir la identificación de necesidades de tutorados/as respecto a la tutoría.</li> <li>• Brindar estrategias y herramientas para un aprendizaje eficiente y autónomo, tomando en cuenta el Identificar los factores de riesgo que pueden interferir con el proceso formativo de los tutorandos y su integración a la vida institucional.</li> <li>• Implementar acciones de seguimiento académico sobre el nivel de los tutorandos; y las preventivas y correctivas en función de los problemas identificados.</li> <li>• Implementar procesos de evaluación tendientes a identificar logros y debilidades del proceso de tutoría.</li> <li>• Elaborar y entregar informes periódicos al Equipo Regional de Pronabec y al Área de tutoría.</li> <li>• Ser el nexo de comunicación y coordinación en temas administrativos ordinarios y extraordinarios con el Área de tutoría de Pronabec y las oficinas regionales del programa.</li> <li>• Participar en las actividades de selección y formación de tutores/as planificadas por el programa en coordinación con la Institución Educativa Superior.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de PRONABEC, p.p. 60-61.

Cabe destacar que este sistema considera la tutoría como un elemento integrado al currículum y evolucionado en el tiempo, por tanto, la estructura del modelo de tutoría se operativiza a través de una malla curricular como un instrumento de gestión pedagógica que plasma los rasgos y parámetros de calidad del Pronabec (PRONABEC, 2012), el cual considera cuatro áreas académicas y tutorías por semestre –cognitiva, cognoscitiva, personal social, pre profesional– que en principio debieran desarrollar las instituciones de educación superior en convenio, para tratar los siguientes aspectos:

- Pensamiento crítico.
- Habilidades para la administración del tiempo de estudio.
- Autorregulación emocional.
- Procesamiento de la información.
- Propedéutica de las ciencias básicas (nivelación).
- Gestión de recursos personales.
- Liderazgo.
- TIC aplicada a la investigación científica y tecnológica.

Así mismo, el sistema propone una serie de documentos [ver tabla 29] que dan soporte a la sistematización de la experiencia de los coordinadores, tutores y los propios tutorandos, y que a su vez, certifican la prestación del servicio por las instituciones de formación superior al programa (PRONABEC, 2012). Estos documentos ayudan a dar seguimiento, monitoreo y evaluación al sistema de tutoría y cumplen con las siguientes finalidades (PRONABEC, 2012, p. 67):

- *Documentos de gestión académica:* sistematizar la información que proviene de la experiencia tutorial. Para el caso del coordinador de tutoría y el propio tutor deben elaborar sus planes de acción; y el tutorando recibirá una ficha para hacer seguimiento de su proceso.
- *Documentos de gestión administrativa:* sistematizar información que servirá de insumo para contabilizar y monitorear el cumplimiento del servicio por parte de la IES y los becarios.
- *Documentos de Conformidad:* sustentar y certificar el cumplimiento del servicio entre la IES y PRONABEC, teniendo como sustento los instrumentos de gestión académica y administrativa.

**Tabla 29:** Instrumentos de gestión PRONABEC.

Agentes del Servicio de Tutoría	Instrumentos		
	Gestión Académica	Gestión Administrativa	Conformidad
Coordinador de Tutoría	- Plan de tutoría de la institución de formación superior.	- Directorio de tutores y becarios - Informes parcial y final - Registro de asistencia - Ficha de coordinación académica con tutores. - Ficha de asistencia por inicio de operaciones. - Ficha de asistencia de becarios para tutoría individual. - Ficha de asistencia de becarios por grupo.	- Informe bimestral de acuerdo al convenio y directivas específicas.  - Informe final de acuerdo al convenio y directivas específicas
Tutor (Individual – Grupal)	- Plan de tutoría del tutor	- Ficha de seguimiento de sesiones individuales y grupales - Cronograma de sesiones	
Becario	- Bitácora del becario - Encuesta de satisfacción	- No Aplica	

Fuente: PRONABEC, 2012, p. 67.

#### 4.3 MÍNIMOS COMUNES EN LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Tanto en las propuestas de autores españoles, como de programas nacionales de tutoría universitaria que se han desarrollado en México, Brasil, Argentina y Perú se pueden observar unos mínimos comunes, que facilitan la construcción de un renovado Modelo de Acción Tutorial, basado en los elementos y funciones de la estructura organizativa y las demandas y exigencias del entorno.

Como sabemos en el contexto español las demandas del entorno vienen dadas por la convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior, cuyos fundamentos se

pueden encontrar en las aportaciones de Álvarez (2017); Siota (2015); Fernández-Salineró (2014); Buils et al., (2012); Jiménez (2010); Cano (2008); García (2008); Gairín et al., (2004); García et al., (2005); Rodríguez (2004); entre otros.

En cambio en el contexto latinoamericano, las demandas y exigencias del entorno provienen de las necesidades y dificultades que se detectan en la integración y permanencia de los estudiantes en la enseñanza superior como las tasas de abandono, la prolongación de los estudios y las bajas tasas de titulación (Brunner y Miranda, 2016; León y Fernández, 2014; Pey y Chauriye, 2011; Romo, 2011; Centro de Microdatos, 2008) y que ponen en jaque a las universidades en sus procesos de acreditación institucional.

Pero independiente de las motivaciones por las cuales se implanten experiencias de acción tutorial en las universidades, aparecen como mínimos comunes los siguientes elementos que se ven reflejados gráficamente en la figura 24:

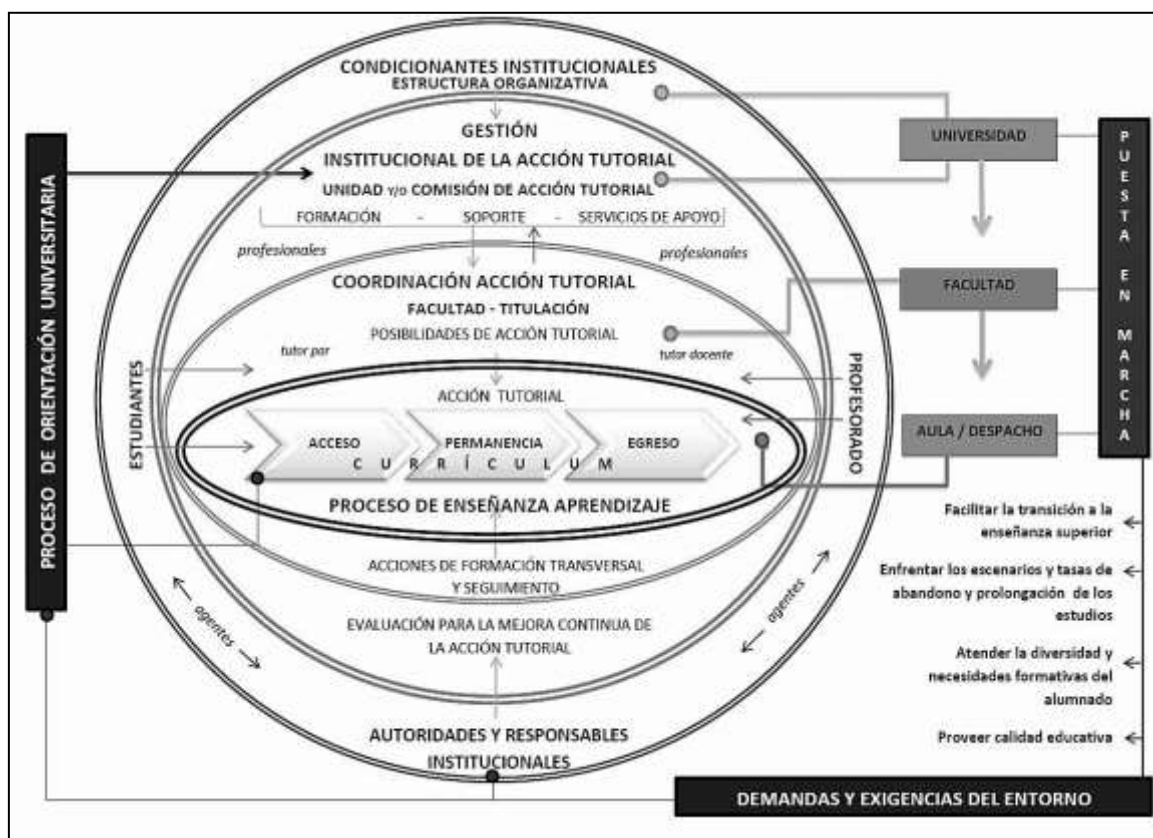
- Implicación de los distintos niveles internos de la universidad en el desarrollo de la acción tutorial (institución, facultad, titulación, aula, despacho).
- Coordinación con otros servicios universitarios, en especial con el servicio de orientación y/o servicios de estudiantes y las unidades de formación docente.
- Configuraciones más globales de la acción tutorial, que no solamente se entiende como el ejercicio de acompañamiento personal o en pequeños grupos, sino que además implican otras actividades complementarias de carácter transversal.
- Vinculación con programas nacionales (según el contexto) que den soporte a la acción tutorial dentro de las instituciones.

El modelo propuesto parte de la base de que la gestión de la acción tutorial toma como referencia, las demandas y exigencias del entorno para transformarlas en los objetivos que serán parte del proceso de orientación universitaria, y que a su vez, impactarán en las condicionantes institucionales –proyecto educativo, plan estratégico, orientación hacia la calidad, currículum– haciendo que la universidad genere una estructura organizativa para lograr esos objetivos. Esta estructura implica:

- **Una unidad y/o comisión a nivel de universidad.**

Esta instancia representa el soporte técnico, administrativo y financiero para diseñar, planear, implementar y evaluar la acción tutorial a través de los siguientes componentes coordinados: i) autoridades y responsables institucionales [docentes, profesionales], ii) formación docente [de competencias necesarias para la acción tutorial], y iii) servicios de apoyo de la universidad [servicios de orientación, servicios de estudiantes, unidades informáticas, etc.], para la implementación adecuada del PAT y su sistema de evaluación y seguimiento.

**Figura 24:** Modelo organizativo para la gestión de la Acción Tutorial.



Fuente: Elaboración Propia.

La existencia de esta unidad significa que la acción tutorial es reconocida institucionalmente como parte de su estructura y proyecto educativo, lo que contribuirá a su vez a “mejorar la coordinación entre los agentes que están implicados en la planificación y desarrollo de estas acciones (profesores, órganos de gestión de centros, servicios de la universidad, etc.) y al mejor aprovechamiento de los recursos humanos, económicos y materiales disponibles”, tal como indican Martínez et al., (2013, p. 51).

Cabe destacar, que la coordinación entre los distintos servicios constituye un aspecto prioritario para abordar la labor orientadora, y más aún si es respaldado a nivel normativo por parte de la gestión universitaria (Aguaded y Bautista, 2012), ya que el avance hacia una planificación estratégica y coordinada de las funciones y programas que se desarrollan en esta línea, dependen de que las universidades tengan asumido el papel clave de la orientación y la visión estratégica del asunto a largo plazo (Manzanares, 2013).

- **La respectiva coordinación de tutorías a nivel de facultad.**

Tanto en las facultades como en sus respectivas titulaciones (o carreras), la incorporación de la figura de la coordinación de la acción tutorial a sus estructuras organizativas, adquiere gran relevancia ya que aporta un papel mediador en relación a las necesidades de los estudiantes, el currículo y la institución propiamente tal (Krichesky, 2004), y porque el éxito de una actuación efectiva se consigue

compartiendo un proyecto común no sólo a nivel institucional y de responsables políticos, técnicos y profesionales, sino que además, en cada una de las estructuras implicadas (Manzanares, 2013).

Dicho esto, quienes asuman la coordinación deberán: i) adaptar el diseño general del PAT a sus disciplinas, contextos y necesidades particulares, con el fin de establecer las posibilidades de acción tutorial que estimen convenientes, tomando en cuenta los aportes y retroalimentaciones de los tutores docentes y de los tutores pares en los equipos internos de coordinación, ii) participar del sistema de seguimiento del PAT y de los estudiantes, cuyas directrices han de ser coordinadas con el soporte de la universidad, y iii) proponer acciones de formación transversal como parte explícita del currículum y/o complementarias a éste, para que las acciones tutoriales sean de carácter integrado.

- **La acción tutorial a nivel de aula-despacho:**

Si bien la acción tutorial es un elemento transversal a nivel institucional, también es cierto que su implementación se desarrolla a nivel de aula –ya sea como acciones integradas a asignaturas concretas o en referencia a actividades complementarias al currículum como seminarios o cursos de formación general–, y/o en despacho, según sea la modalidad o tipología instaurada (tutoría individual o en grupos pequeños) en la facultad o en las titulaciones, producto de la toma de decisiones en el ejercicio de coordinación.

Estos son los espacios donde están involucrados los protagonistas principales de la acción tutorial como lo son los estudiantes (beneficiarios – usuarios) y los tutores (ejecutores), y en donde se encuentran implicadas una comunicación permanente entre la coordinación y los tutores, acerca de los aspectos particulares de cada grupo y de cada alumno, y de los tutores con sus alumnos, en relación con la operación, seguimiento y evaluación del PAT (Romo, 2011).

Por lo tanto, este nivel: i) se perfila dentro de la evolución del proceso de enseñanza – aprendizaje y a lo largo de toda la vida universitaria –tanto en el acceso, en la permanencia y en el egreso de los estudiantes–, y ii) se lleva a cabo de manera personalizada y/o en pequeños grupos, bajo el acompañamiento de tutores docentes y tutores pares como actores complementarios.

Finalmente, es preciso reconocer que pretender que todas las universidades funcionen de una misma manera, es una utopía, y quita carácter a la autonomía que cada una lleva a cabo; no obstante, lo que pretende este modelo es ofrecer unos mínimos articulados para la gestión de la acción tutorial en la enseñanza superior, los cuales están basados en las diferentes aportaciones revisadas en este capítulo y que sin duda son un referente para la estructura organizativa de la acción tutorial.

#### 4.4 A MODO DE SÍNTESIS

Tal como señala Manzanares (2013, p. 64) existe “la necesidad de articular estructuras y servicios para dar una mejor respuesta a las demandas crecientemente complejas y heterogéneas de las personas, en los distintos momentos de la vida universitaria”.

Esa articulación se alcanza gracias a la generación de una estructura organizativa que esté inserta en la estructura global de las universidades, como ramas específicas de gestión “que permitan generar las bases de un sistema que (...) de coherencia y unidad a la respuesta orientadora que se ofrece” (p.70).

Así, se ha podido observar que la acción tutorial –como concreción de la orientación universitaria–, a lo largo del tiempo ha requerido de distintos diseños organizacionales según sea el contexto y el momento en donde se implemente; sin embargo, dada sus características, hemos podido relacionarla con un tipo de estructuración adhocrática que está en constante comunicación con la forma burocrática que poseen las universidades.

Esta revisión nos ha llevado a establecer unos mínimos comunes necesarios para la gestión de la acción tutorial, tales como: i) la implicación de los distintos niveles internos de la universidad; ii) la coordinación con otros servicios universitarios, con la finalidad de dar soporte y formación en el proceso de implantación; iii) la importancia de considerar otras actividades complementarias de carácter transversal a la tutoría personalizada o en pequeños grupos; y según sea el caso, iv) vinculación con programas nacionales que den soporte a la acción tutorial dentro de las instituciones.

Los mínimos comunes presentados son la base para el diseño de un modelo de gestión de la acción tutorial, que no pretende ser más que una orientación basada en las distintas aportaciones que generan autores y programas vinculados con la acción tutorial a nivel Iberoamericano.

## CAPÍTULO 5

# DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL.

---

### INTRODUCCIÓN

La acción tutorial es un ámbito que debe formar parte del proceso educativo de los estudiantes y es deseable que responda a unos criterios de sistematización, planificación y coherencia, para que todos los estamentos implicados sepan en todo momento de dónde parten, qué se está haciendo y a qué responden sus acciones (Sanz, 2009).

En este sentido, la planificación de la acción tutorial es fundamental en cualquier acto educativo y necesaria durante el proceso de aprendizaje del alumno (Gairín et al., 2003, p. 24). Es por ello que en este capítulo se profundizará en los siguientes aspectos para la comprensión de la planificación de la acción tutorial en la universidad:

- Conceptualización y características del término planificación como herramienta de gestión.
- Tipología según niveles operacionales y temporalización.
- Recursos de formalización de la planificación: planes, programas y proyectos.



Posteriormente, se analiza la planificación en los aspectos de tutoría universitaria tomando como referencia el Plan de Acción Tutorial (PAT) –el cual es una propuesta de actuación para integrar la cultura de la tutoría en la universidad (Rumbo y Gómez, 2011)–, para finalmente presentar aquellos elementos que constituyen un mínimo la configuración de la planificación de la acción tutorial.

## 5.1 LA PLANIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA DE GESTIÓN

En la literatura especializada en gestión administrativa, se reconoce a la planificación como una actividad continua vinculada a los actos de preveer, diseñar, ejecutar y evaluar propósitos y acciones que están orientados hacia unos fines determinados (Galarza y Almuñías, 2015; Púras, 2014; Fernández y Schejtman, 2012; Bejerano, 2011; Ferreira, 2010), siendo una piedra angular de cualquier institución que posea una gestión organizada (Púras, 2014).

Se habla de su carácter previsorio, en cuanto a que nace de la necesidad de establecer estrategias y prioridades ante el pronóstico de situaciones futuras que comportan un problema para la organización (Fernández y Schejtman, 2012; Bejerano, 2011; Navajo, 2009), permitiendo contra restar las incertidumbres que se producen, a través del establecimiento de objetivos y la selección de un curso de acción como alternativa de solución (Fernández y Schejtman, 2012).

Asimismo, Navajo (2009, p. 21) señala que la planificación es un proceso racional “el cual parte de unos determinados antecedentes [información aportada por evaluaciones previas o políticas o planificaciones de nivel superior] para tomar decisiones que permiten establecer tanto los objetivos que se desean alcanzar como la manera de alcanzarlos [actividades y recursos]”. Esto definiría el estatus de diseño que se aplica al concepto si consideramos además que “permite vincular el proceso de toma de decisiones a los valores y objetivos de las organizaciones, así como también establecer metas (...) mensurables” (Fernández y Schejtman, 2012, p.43).

Como diseño la planificación involucra además una serie de aspectos que permiten su ejecución, tales como: la definición de actividades que se corresponden a los objetivos planteados, sus responsables y ejecutores, la temporalización de las mismas y la manera en que se controlará el proceso de desarrollo que se esté llevando a cabo (Gairín, Castro, y Rodríguez-Gómez, 2014; Navajo, 2009). Es por ello que la planificación se entiende como un elemento básico en cualquier proceso de intervención, ya que aporta racionalidad y rigor y evita una actuación instintiva, irreflexiva y no fundamentada, siendo capaz de cumplir los siguientes principios para su concreción y éxito (Bejerano, 2011, p. 135):

- *Coherencia*: tiene que haber una relación entre los elementos que integran la planificación. Cualquier actividad propuesta se debe relacionar con el eje central de la organización.
- *Funcionalidad*: la planificación está el servicio de los intereses y las necesidades del grupo en el que se llevan a cabo.
- *Equilibrio*: tiene que estar presente en todas las situaciones que lo requieran, al margen de las discrepancias y opiniones.
- *Flexibilidad*: permite introducir reajustes sin alterar la operatividad del plan.

- *Pertinencia*: la organización de la tarea propuesta para conseguir los objetivos deseables será la mejor alternativa que pueda ser aplicada.
- *Economía*: la economía rige todo el proceso y se refiere al uso eficiente de los diferentes recursos, es decir, a la consecución del fin previsto con el mismo tiempo y esfuerzo.

La autora además señala que al tratarse de decisiones para la acción, la planificación se considera como una actividad con intencionalidad práctica, continua y unitaria que implica un reajuste permanente entre los medios, actividades y fines (Bejerano, 2011); no obstante, si bien las organizaciones logran consecuencias favorables mediante el uso de la planificación como herramienta de la gestión administrativa (Púras, 2014), las insuficiencias en su gestión son consideradas como potenciadores de riesgo a nivel organizacional (Galarza y Almuñás, 2015), generando así desventajas importantes a considerar, tal como que se pueden apreciar en la tabla 30.

**Tabla 30:** Ventajas de planificar y su ausencia.

<b>Con Planificación</b>	<b>Sin Planificación</b>
Visualiza el futuro y permite influir sobre él transformando la realidad de forma dirigida en base a la formulación de resultados y objetivos	No existen metas ni un camino definido para alcanzarlas
Facilita la preparación y adaptación a los cambios y transformaciones del entorno anticipando los posibles riesgos	Las acciones se emprenden en respuesta directa a la sucesión de acontecimientos
Permite contemplar la organización en su conjunto, su crecimiento y desarrollo	No existe previsión ni anticipación a los cambios y riesgos. Se dificulta la adaptación y respuesta a los mismos
Informa y guía la toma de decisiones	Se dificulta la coordinación interna de la organización
Mejora la coordinación de esfuerzos y optimiza la utilización de los recursos disponibles	Posibilita la toma de decisiones de forma arbitraria y coyuntural
Aumenta los niveles de certidumbre	Las acciones pueden emprenderse de forma puntual y aislada, dificultando una utilización eficiente de los recursos
Mejora la participación e implicación de los miembros de la organización	Genera incertidumbre
Facilita el seguimiento, control y evaluación posibilitando el aprendizaje	Dificulta la evaluación y el aprendizaje

Fuente: Púras (2014, p. 26).

Considerando lo anterior –y que en particular–, la planificación facilita la creación de mecanismos y estructuras que mejoran el funcionamiento de las organizaciones con la debida asignación de recursos hacia el logro de las metas y objetivos (Fernández y Schejtman, 2012), los autores proponen un proceso de reflexión y de toma de decisiones en la planificación, compuesta por 5 etapas (p. 44):

- I. La identificación del problema como un diagnóstico. Se reconocen los diferentes factores contextuales que conforman el escenario de la problemática sobre la que se pretende influir, sus características, causas y consecuencias.
- II. Toma de decisión de política (a partir de la etapa 1), para determinar qué acciones se abordarán y desde qué enfoque.
- III. El diseño y la configuración (la formulación). Se definen los objetivos y las estrategias que se prevén ejecutar para alcanzar un fin determinado, sobre la base de la asignación de recursos, tiempos y responsabilidades.
- IV. La implementación o ejecución. se realizan las acciones formuladas en la etapa anterior.

- V. El monitoreo y la evaluación. Proceso en el cual se verifica el cumplimiento de las metas o se realizan ajustes y modificaciones necesarios en caso de que los resultados no sean los previstos.

Como podemos apreciar, planificar implica no solo el proceso de “armado” de una iniciativa y las etapas de evaluación y monitoreo (Fernández y Schejtman, 2012), sino que además se puede considerar como un aspecto permanente (Galarza y Almuiñas, 2015; Ander-Egg, 2007), dado que supone la implementación de las acciones diseñadas en tiempos y espacios determinados. La planificación, más que un suceso inicial en toda acción organizativa, es un proceso transversal de carácter lógico que permite avanzar a la organización de acuerdo al sello particular (misión, visión) que la identifica.

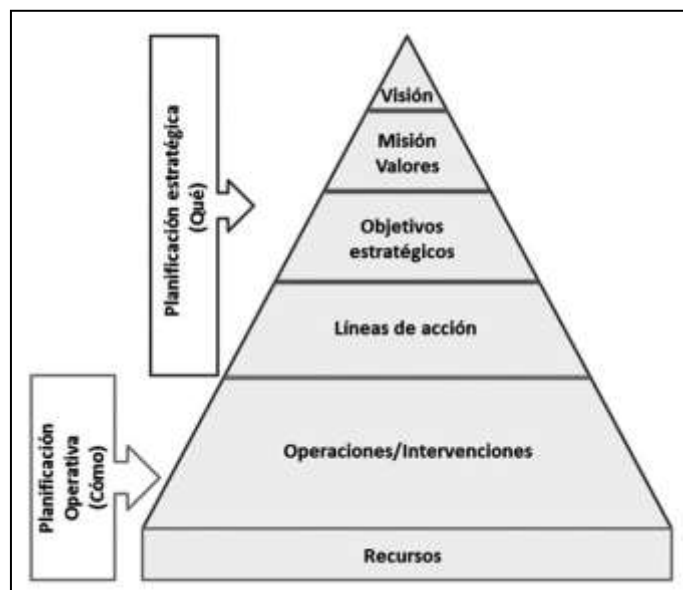
La planificación en el sistema universitario por tanto, es un medio efectivo para dar respuesta a diferentes tipos de necesidades sociales e institucionales que son dinámicas y que constituyen la esencia del cumplimiento de la responsabilidad de las instituciones de educación superior en la sociedad (Galarza y Almuiñas, 2015, p. 37). Así los autores señalan que la planificación:

*... es un proceso vinculado a la toma de decisiones institucionales que debe ser continuo, reflexivo, participativo, crítico, autocrítico, instructivo, flexible, integral y orientador; debe promover el cambio que precede y preside la acción; está interrelacionado con otros procesos universitarios (docencia de pre y posgrado, investigación científica y extensión universitaria) e integrado por varios momentos que vinculan el pasado, el presente y el futuro. También se apoya en flujos de información externa e interna, lo que contribuye la toma de decisiones en el presente; busca alcanzar determinados objetivos con la mayor racionalidad de recursos; considera, además, la cultura organizacional, el ambiente político, los valores y el empleo de métodos y técnicas adecuadas (p.47).*

Lo mismo ocurre con la acción tutorial, que es considerada como otro aspecto fundamental del proceso universitario, de la cual se entiende que si no forma parte de una planificación y de un trabajo colectivo de equipo, parecería que no impacta en la calidad de los aprendizajes y en la gestión institucional (Krichesky, 2004); por tanto, requiere de compromiso, planificación, coordinación, formación, recursos y reconocimiento institucional para articularse con los objetivos de la organización y los del propio centro y/o titulación en el cual se implementen dichas acciones (Clares, Juárez y Cusó, 2016; Cano, 2008).

En este sentido es importante distinguir en la gestión organizacional dos niveles básicos, diferentes y complementarios de planificación entre sí; la planificación estratégica y la planificación operativa (Púras, 2014), las cuales estarían definidas por ciertos factores tales como “el nivel institucional desde el cual se planifica e implementa, el horizonte temporal que se tiene en cuenta a la hora de planificar, la materia específica sobre la cual se planifica y los diversos niveles de complejidad propios del proceso de planificación” (Fernández y Schejtman, 2012, p. 45).

**Figura 25:** Niveles de Planificación según Púras.



Fuente: Púras (2014, p. 27).

En cuanto a la planificación estratégica podemos señalar que sus características [ver tabla 31] la vinculan principalmente con la gestión global –lo que para la enseñanza superior implica la gestión universitaria–, y que establece la orientación general de la organización al largo plazo (Fernández y Schejtman, 2012), en cambio la planificación operacional, “deviene de la estratégica y está más orientada a la acción y el corto plazo, concretando los recursos, mecanismos, y procesos necesarios para hacerla factible” (Púras, 2014, p. 27), a partir de operaciones e intervenciones específicas, tal como se puede apreciar en la figura 25.

En esta misma línea Fernández y Schejtman (2012, p. 46), argumentan que la planificación operacional es “aquella que se diseña para un horizonte temporal relativamente cercano, con objetivos concretos y actividades orientadas a metas y compromisos internos a las organizaciones que se plasman en políticas, programas y proyectos”, y que permite:

- avanzar en el logro de objetivos estratégicos,
- un horizonte temporal de mediano plazo,
- establecer la base para la confección de presupuestos, y
- responder a los lineamientos establecidos en los niveles superiores en los que se planifica estratégicamente.

**Tabla 31:** La planificación estratégica y sus características.

Autores	Características
Immordino, Gigliotti, Ruben, & Tromp (2016)	- Es un proceso utilizado por las organizaciones para definir la estrategia y proporcionar dirección con respecto a decisiones futuras.
	- Basada en la misión y visión de la organización, es ampliamente reconocida como fundamental para el éxito de una organización en el tiempo.
	- Es una herramienta de liderazgo intencional en un ambiente dinámico a través de un proceso que toma en cuenta e involucra idealmente a todas las partes interesadas.
Galarza y Almuñías (2015)	- Debe estructurarse sobre la base de determinadas demandas (plan estratégico, aprendizaje y desarrollo individual y colectivo, cambio de cultura, etcétera), para que se realice con calidad y obtenga los resultados previstos.

	- Debe considerar ciertos insumos o entradas (factor humano, aspectos tecnológicos, normativas, estructuras y otros) que se deben asegurar y después transformar paulatinamente hasta alcanzar las metas previstas (resultados e impactos).
Púras (2014)	- Define a la organización en su conjunto y sus objetivos a medio y largo plazo, señalando la ruta a seguir y los cambios necesarios para alcanzarlos.
Fernández y Schejtman (2012)	- En ella se establecen la visión y misión de las instituciones y se fijan los objetivos estratégicos que se extienden en el tiempo. - Es el proceso dentro del cual se desarrollan una serie de actividades de planificación entre las que cabe destacar la planificación operativa.

Fuente: Elaboración Propia.

Púras (2014) añade posteriormente que, la planificación estratégica sin una operativa que la concrete de forma adecuada, difícilmente alcanzará los objetivos propuestos; y que, una planificación operativa carente de una guía estratégica puede derivar en la realización de acciones, poco o nada coordinadas, con un alto nivel de ineficiencia.

Este último aspecto es una barrera con la que frecuentemente se encuentra la implementación de la acción tutorial al interior de los centros educativos (Álvarez, 2017; M. Álvarez y Álvarez, 2015; Cano, 2008), por lo que se requiere que las instituciones tengan asumido el papel clave de la orientación universitaria y la visión estratégica del asunto a largo plazo para que su implementación avance hacia una planificación coordinada de las funciones que se desarrollan desde las estructuras de orientación (Manzanares, 2013).

Otra manera de visualizar la planificación como herramienta de gestión es a partir de la propuesta de Navajo (2009), quien la clasifica los tipos de planificación en función de su temporalidad o de acuerdo al nivel organizativo en el cual se enfoca su acción. Así, en función de su duración o temporalidad, se encuentran:

- i) la planificación *a corto plazo*, la cual normalmente se extiende por un año o menos, lo que suele coincidir con periodos de proyectos o planes operativos;
- ii) *a mediano plazo*, con una duración de tres a cinco años y que es usada para proyectar tendencias y resultados esperados; y
- iii) *a largo plazo*, alcanzando diez años o más, en la cual se asume un ambiente externo relativamente estable para su concreción.

Paralelamente y de acuerdo a la amplitud del enfoque de acción, el autor establece tres niveles de planificación, los cuales coinciden con los aspectos jerárquicos de las organizaciones (Navajo, 2009, p. 25):

- i) *Nivel estratégico*: es el nivel más elevado y habitualmente se refiere a la planificación realizada por quien ocupa los niveles superiores de la estructura organizativa. A este nivel se fijan los objetivos generales, las políticas y los principios inspiradores de las actividades y de la conducta de la organización, se indican las líneas fundamentales de los programas más importantes para la vida de la organización, se enuncian los tiempos y los plazos, se prevé la coordinación y el control de las actividades, se asignan responsabilidades generales.
- ii) *Nivel Táctico*: define los objetivos específicos y los objetivos para los distintos departamentos, sectores y áreas de la organización. Las líneas de acción a las que atenerse para alcanzar los objetivos deseados, elaborar las normas de acción y los programas operativos detallados, estudiar y decidir

los medios y recursos a emplear, establecer procedimientos, normas, tiempos. Los programas están formados por proyectos.

- iii) *Nivel operativo*: unidad menor en que se pueden separar las acciones concurrentes para el cumplimiento de los objetivos de un programa. Remite a la idea de aplicabilidad, de puesta en marcha, incluso de funcionamiento. La planificación operativa se suele materializar en lo que conocemos como proyecto.

En base a estos dos aspectos de clasificación, Navajo (2009) destaca las relaciones entre tipo temporal y niveles de planificación propuestas por Medina (1995, Cit. en Navajo, p. 25), quien introduce el tipo de formalización al cual han de remitirse las planificaciones y que se transforman documentación oficial al interior de las organizaciones [ver tabla 32].

**Tabla 32:** Relaciones entre tipos y niveles de planificación según Medina (1995).

Nivel	Duración	Finalidad	Actividades y Procesos	Formalización
Estratégica	5-10 años Largo Plazo	Determinación de la razón de ser, de las grandes orientaciones y fines	Orientación y prioridades	Plan
Táctica	3-5 años Mediano Plazo	Disposición de los recursos	Distribución de los recursos y actividades para alcanzar los objetivos	Programa
Operativa	Un año Corto Plazo	Utilización de los recursos	Desarrollo de las actividades en el espacio temporal planificado	Proyecto

Fuente: Navajo (2009, p. 25).

Estos tipos de formalización [plan, proyecto, programa] son claves en la sistematización y oficialización de lineamientos, prioridades, metas, directivas, criterios, disposiciones, estrategias de acción y financiamiento, dado que constituyen instrumentos de carácter técnico y político que tienen como finalidad alcanzar las metas y los objetivos propuestos por la organización (Ordaz y García, 2005), en distintos niveles de proyección.

### 5.1.1 PLANES, PROGRAMAS Y PROYECTOS

Ander-Egg (2007), plantea que los términos “plan”, “programa” y “proyecto” tienen parecida significación pero que no se pueden emplear de manera indistinta dado que no se equivalen entre sí. En concordancia, Ordaz y García (2005), Bejerano (2011), y Maciel de Olivera, Burguez y González (2014) señalan que estas actividades de planeamiento se pueden integrar en distintos niveles al interior de la organización y con distintos grados de especificidad y alcances muy diferentes. Así, los autores señalados concuerdan en que:

- *El plan* corresponde al nivel estratégico de la planificación de la organización y define las grandes líneas de la política que han de orientar y condicionar el resto de los niveles de planificación, determinando prioridades y criterios, cobertura de equipamientos y disposición de recursos, previsión presupuestaria y horizonte temporal. Plan es el término de carácter más global por su carácter general, siendo el eje rector del cual se originan y enmarcan los programas y proyectos

(Ordaz y Garcia, 2005). Los autores indican (p.26) que como condición, el plan para iniciar el proceso de planificación debe: i) contener un nivel técnico depurado; ii) ser lo suficiente flexible para responder a las condiciones histórica y coyunturales de la organización; iii) considerar instrumentos de dirección y control para orientar políticamente su implementación; iv) enmarcar estrategias viables para el cambio; y v) contener un grado relativamente alto de descentralización de decisiones, entre otras características.

- *Los programas* se ubican en el nivel táctico de planificación en el que se señalan las prioridades intentando adecuar las directrices estratégicas del plan a un contexto determinado. Están compuestos por una serie de proyectos que operativizan su ejecución e implica el concepto de programación como conjunto de procedimientos técnicos que ordenan y vinculan cronológicamente diferentes aspectos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos. Todo ello a partir de los resultados de un diagnóstico sobre la situación o la realidad en la cual está inserto y de las prioridades de la política global de la institución (Bejerano, 2011).

El autor plantea que los pasos de un programa son: i) análisis de la realidad [diagnóstico, naturaleza y fundamentación del programa]; ii) diseño del programa [definir y enunciar claramente los objetivos y las metas de modo que sean viables, aceptables y pertinentes]; iii) ejecución de cada proyecto; y iv) evaluación del programa con todos sus proyectos.

- *Los proyectos* corresponden al nivel operativo, donde concretan las intervenciones, en el marco de las definiciones estratégicas, para llevar a cabo las acciones previstas en el nivel táctico definiendo procesos y resultados esperados. Un proyecto puede formar parte de un programa más amplio, o de un plan global de actuación, o puede formularse de forma independiente (Bejerano, 2011); pero en general, se realiza una sola vez para obtener resultados específicos que antes no se habían logrado de la misma manera (Horine, 2005; TenStep Latinoamérica, 2014).

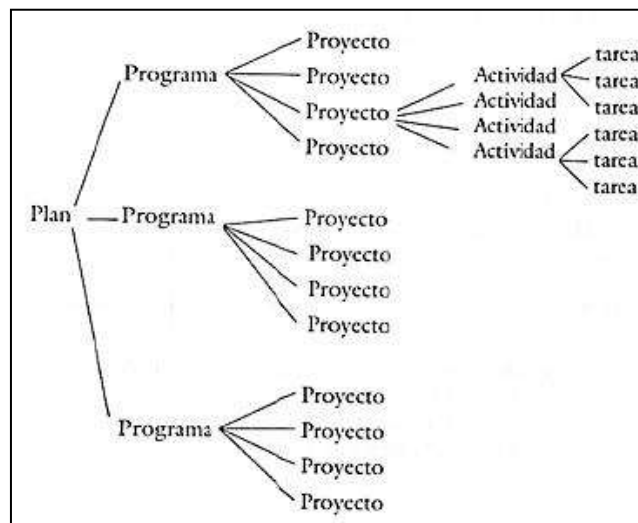
Zahera (2017), señala que con frecuencia un proyecto está sometido a fuertes influencias externas en el entorno social, político y económico, y que exige, unos recursos humanos y materiales, en función del alcance y objetivos que se planteen en cada caso. Del mismo modo destaca la propuesta de Kerzner (2013) quien señala que las fases de un proyecto serían: i) fase conceptual [incluye la evaluación preliminar de una idea, de los riesgos y previsión de resultados, y estimación aproximada de los plazos empleados y de los costes incurridos]; ii) fase de definición [clarificación de los elementos incluidos en la fase conceptual]; iii) fase de desarrollo [ejecución del proyecto, en la que se llevan a efecto las tareas previstas en la etapa de definición]; y iv) fase de cierre [se lleva a cabo cuando han culminado todas las actividades, es decir, cuando se llega al final de la vida útil del proyecto].

Estos niveles operacionales de planificación (Ander-Egg, 2007) se relacionan de manera encadenada ya que deben responderse entre sí de modo coherente y articulado. Sin embargo, el autor señala que si se desea avanzar en una línea de concreción creciente, se pueden añadir los conceptos de “actividades” y “tareas”, de los cuales indica lo siguiente (p.64):

- *Las actividades* son el medio de intervención sobre la realidad, mediante la realización secuencial e integrada de diversas acciones necesarias para alcanzar las metas y objetivos específicos de un proyecto.
- *Las tareas* son las acciones que tienen un máximo nivel de concreción y especificidad.

En base a lo anterior, la relación encadenada de los conceptos involucrados los niveles operacionales de la planificación [ver figura 26] se puede explicar de la siguiente manera: “un conjunto de tareas configura una actividad, entre las muchas que hay que realizar para concretar un proyecto” (Ander-Egg, 2007, p. 64). De la misma manera, una serie de proyectos forman parte de programas específicos que están insertos dentro de un plan.

**Figura 26:** Niveles operacionales de planificación.



Fuente: Ander-Egg (2007, p. 63).

Esta distinción es clave para entender las diferencias que se pueden encontrar en la literatura especializada en acción tutorial sobre la materia en cuestión, dado que a nivel de planificación es posible observar términos tales como: plan de acción tutorial, programa de acción tutorial y/o programa de tutoría, y proyecto de tutoría (académica, par, integral, entre otras opciones); diferencias que pueden estar condicionadas por las políticas internas de la institución educativa en donde se aplique, así como también, por la realidad contextual (ministerial, gubernamental, etc.).

Por ejemplo en España se habla de Plan de Acción Tutorial (PAT), en los distintos niveles educacionales (Fernández, 2009), pues corresponde a un instrumento de carácter institucional que es transversal a las distintas etapas de los estudiantes en el centro educativo e incluye diversos aspectos de orientación que es el marco en el cual se desarrolla (Gairín, et al., 2005; Rodríguez, 2004; Martín, Puig, Padrós, Rubio y Trilla, 2003); no obstante al interior de las facultades la adaptación del PAT puede recaer en la elaboración de un Programa de Acción Tutorial para las actuaciones específicas de cada centro que serían complementarias a las acciones generales que desarrolla la universidad y que están contenidas en el PAT institucional (Álvarez, Lorca y García, 2010).



En países como Argentina, Brasil y México en cambio, los sistemas de apoyo al estudiante universitario están centralizados a nivel ministerial dentro de los planes de mejoramiento de enseñanza superior que se desarrollan en cada contexto, por lo que en las universidades se les puede ubicar a la acción tutorial planificada en programas de tutorías, programas de apoyo tutorial u otra denominación según sea el caso (Lobato y Guerra, 2016; Feliu, 2014; Romo, 2011).

Lo importante es que el plan de acción tutorial “es una respuesta que, de modo sistemático e intencional, realiza un centro para concretar la concepción de la orientación educativa” (Iria y Pino-Juste, 2014, p. 531), haciendo que la acción tutorial “quede integrada en los planteamientos institucionales como un compromiso para con el proceso de aprendizaje de los estudiantes” (Gairín, 2013, p. 35).

## 5.2 LA PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Tal como señalan Martín et al., (2003, p. 56) “en la medida en que la acción tutorial se considera responsabilidad [...] se hace necesario establecer líneas de trabajo comunes que den coherencia a las diferentes intervenciones y que permitan un trabajo sistemático en el ámbito de la tutoría”.

En este contexto aparece uno de los documentos reguladores de la acción tutorial el cual ha servido como referente en otros países para la elaboración de planes, programas y proyectos de tutoría universitaria: el Plan de Acción Tutorial [de aquí en adelante PAT].

El PAT es un instrumento de carácter institucional que consiste en un conjunto organizado de acciones relativas a la tutoría, sobre la base del análisis de las necesidades del alumnado y de la titulación que suelen agruparse en ámbitos de información, formación y orientación (Rodríguez, 2004), el cual debe tener como características principales, el deber ser (Martín et al., 2003):

- *Contextualizado*: debe referirse a un centro concreto y debe responder a las características de sus alumnos y sus profesores.
- *Viable*: debe recoger con claridad los objetivos que desea cumplir y han de ser factibles en la situación concreta en la que se encuentra el centro.
- *Consensuado*: debe ser elaborado en equipo [tutores, profesores, autoridades, etc.] de manera de que todos los que intervienen hayan acordado el PAT.
- *Global*: debe contemplar diferentes sectores de la comunidad educativa [alumnos, equipo educativo, incluso familias].
- *Flexible*: debe permanecer abierto a los cambios y a las modificaciones a lo largo del tiempo, en base a las propuestas de revisión y evaluación.

Es por ello que el PAT es considerado como “un documento de carácter aplicativo, de gestión institucional, que plasma la organización de la tutoría en una titulación o facultad, recogiendo acciones de soporte y asesoramiento al estudiante” (Muñoz y Gairín, 2013, p. 178), cuya puesta en práctica recae sobre los profesores-tutores, con la coordinación de la jefatura de estudios y/o de titulación según sea el caso, y la

colaboración del Departamento de Orientación de la institución (Fernández, 2009). Entre otros aspectos que definen el PAT, se puede señalar que:

- Tiene como objetivo mejorar la calidad formativa de las tutorías universitarias de cara a contribuir a una mayor calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la enseñanza superior (Rumbo y Gómez, 2011, p. 17);
- Como plan que articula un conjunto de acciones y procesos de apoyo y asesoramiento para los estudiantes, debe incluir decisiones tanto en la dimensión académica del estudiante como en la profesional y la personal (Gairín et al., 2003, p. 23);
- Se presenta como instrumento o herramienta de la acción formadora como medio para conseguir los objetivos formativos de cada titulación y centro universitario (Gil-Albarova, Martínez, Tunnicliffe y Miguel, 2013, p. 67);
- Sirve de guía para la intervención de diversos agentes que participan en su diseño e implementación (Sanz, 2009, p. 84); e,
- Implica acciones docentes deliberadamente educativas para lograr el desarrollo integral de los estudiantes de modo que se favorece el proceso de maduración personal y profesional en el periodo de transición y cambio que debería suponer el paso por la universidad (Gil-Albarova et al., 2013, p. 67).

La planificación del PAT –según Rodríguez (2004)– corre a cargo de los responsables académicos o de los profesores/as en quienes éstos deleguen; no obstante, en esta elaboración también pueden intervenir los estudiantes a través de sus representantes u organizaciones.

Habiendo definido los participantes y responsables de la elaboración del PAT, la planificación en esta materia debe considerar al menos cuatro fases para su concreción (Gairín et al., 2003, p. 24): la primera plantea el diseño de finalidades, objetivos y recursos; la segunda el tiempo y las actividades (distribución de funciones y coordinación y cooperación); la tercera concreta la realización de actividades en las que intervienen el análisis, los métodos e instrumentos, y la cuarta fase pretende la valoración del funcionamiento de las tutorías como organización y de los resultados concretos del proceso orientador.

Martín et al., (2003), proponen a su vez seis etapas en la gestación del PAT [ver tabla 33] que se corresponden directamente con el proceso de reflexión y de toma de decisiones en la planificación expuestos por Fernández y Schejtman (2012), a diferencia de lo que plantea Gairín et al., (2003), lo cual se corresponde directamente con el ciclo de gestión de las instituciones presentado por Ferreira (2010)<sup>24</sup>.

**Tabla 33:** Etapas en la gestación del PAT.

<b>Etapas</b>	<b>Descripción</b>
1. Detectar necesidades	Recogida de información sobre las características del alumnado del centro.
2. Formular objetivos	Priorizar necesidades y formular objetivos que se desean alcanzar.
3. Programar	Programar acciones concretas a llevar a cabo con los implicados,

<sup>24</sup> El ciclo de gestión presentado por Ferreira (2010) está compuesto por los siguientes elementos: planificación, organización, dirección, control/evaluación. Los mismos han sido profundizados en el capítulo 3 de la presente tesis doctoral.

actividades	temporalizarlas y definir responsables.
4. Difundir y aprobar la propuesta	Dar a conocer el PAT e introducir las correcciones y aportaciones que sean necesarias.
5. Implementar las actividades	Poner en marcha cada uno de los apartados del PAT.
6. Evaluar los resultados	Revisar periódicamente cada uno de los momentos de la concepción y despliegue del PAT.

Fuente: Martín et al., 2003, p. 59.

En base a lo anterior, la planificación de la acción tutorial estará constituida por una serie de elementos que variarán según las propuestas de los autores que han estudiado esta materia [ver tabla 34]; no obstante se puede señalar que al menos son considerados como aspectos mínimos que configuran este tipo de planificación: el diagnóstico de necesidades, la formulación de objetivos, los contenidos, la estructura organizativa y la evaluación.

**Tabla 34:** Elementos que constituyen el PAT.

<b>Autores</b>	<b>Elementos que constituyen el PAT</b>
Quinquer y Sala (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La detección de necesidades</li> <li>- Las finalidades y los objetivos.</li> <li>- Los contenidos.</li> <li>- Los momentos clave.</li> <li>- La tipología de tutorías.</li> <li>- Los implicados.</li> <li>- El seguimiento del Plan de tutoría.</li> <li>- La evaluación del Plan de tutoría</li> </ul>
Rodríguez (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de necesidades.</li> <li>- Contenidos.</li> <li>- Los recursos.</li> <li>- Modelo organizativo.</li> <li>- Evaluación.</li> </ul>
Muñoz y Gairín (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Detección de necesidades.</li> <li>- Concreción de objetivos.</li> <li>- Tipologías tutoriales.</li> <li>- Aspectos organizativos.</li> <li>- Evaluación.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## **5.2.1 EJES Y ELEMENTOS CONFIGURAN LA PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL**

Tomando como referencia los estudios realizados por Lapan (2001), Quinquer y Sala (2002), Rodríguez (2004) y Muñoz y Gairín (2013), se detallarán aquellos elementos que configuran unos mínimos al momento de planificar la acción tutorial, categorizados en cinco ejes: análisis situacional, definición estratégica, modalidad de actuación tutorial, estructura organizacional y sistema de evaluación y seguimiento.

- **Análisis Situacional.**

Corresponde al proceso en el cual se evalúan aquellos aspectos necesarios para iniciar un proceso de planificación de la acción tutorial y/o reformulación de la misma en el marco de la mejora constante.

Si el análisis está referido al inicio de un plan o programa de acción tutorial, aparecerán como aspectos relevantes la detección de necesidades formativas y de orientación de los estudiantes (Quinquer y Sala, 2002), así como también, de la titulación y la institución donde se llevará a cabo (Rodríguez, 2004). Por su parte, si el análisis proviene de

evaluaciones ya realizadas a procesos de acción tutorial en marcha, la recogida de información será valiosa para la detección de necesidades básicas y, posteriormente, para priorizar los aspectos susceptibles de mejora que se incluirán en el plan o programa (Muñoz y Gairín, 2013).

A partir de lo anterior, se presenta una serie de aspectos a considerar en el análisis situacional [ver tabla 35]:

**Tabla 35:** Aspectos de análisis situacional para la planificación de la acción tutorial.

<b>Autores</b>	<b>Aspectos de Análisis</b>
Lapan (2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- asuntos críticos del desarrollo humano y que impactan en la formación de los estudiantes.</li> <li>- ambientes que generen y favorezcan aprendizajes.</li> </ul>
Quinquer y Sala (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- las necesidades informativas, formativas y de orientación de los estudiantes,</li> <li>- las características del centro y las necesidades específicas de los estudios dónde se aplicará el plan o programa.</li> <li>- las prácticas de atención a los estudiantes ya consolidadas (las sesiones informativas sobre el plan de estudios, las tutorías de asignatura, las tutorías de practicums, etc.).</li> <li>- datos sobre los estudios (características de los estudiantes de nuevo ingreso, número de matriculados por cursos, número de deserciones, porcentaje de asignaturas aprobadas en la primera convocatoria, etc.).</li> <li>- perfil del estudiante universitario (porcentaje según el género, edad, motivaciones y vías seguidas por escoger estudios), la procedencia académica (bachillerato, formación profesional, otras titulaciones, etc.), expectativas sobre los estudios y las salidas profesionales.</li> </ul>
Rodríguez (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De los estudiantes deben determinarse las fortalezas y debilidades sobre sus competencias y habilidades personales y sociales, académicas y profesionales.</li> <li>- De la titulación deben determinarse las fortalezas y debilidades respecto su dimensión organizativa (horarios, espacios, recursos, gestión y bolas de suspensos y asignaturas con poca demanda).</li> <li>- De la institución conviene determinar el nivel de satisfacción que provocan los recursos académicos y de vida universitaria.</li> </ul>
Muñoz y Gairín (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar la formación básica que se precisa para cursar los estudios.</li> <li>- conocer los datos de la matriculación y la participación en acciones de soporte al estudiante.</li> <li>- analizar resultados académicos, número de abandonos y causas, tiempo real de duración de los estudios, etc.</li> <li>- valorar actuaciones de atención al estudiante; entre otras.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de necesidades e informaciones estadísticas relevantes “es un punto de partida para planificar una serie de acciones tendentes a mejorar las debilidades y potenciar las fortalezas” (Rodríguez, 2004, p. 74) de lo que se pretende implementar, y como diagnóstico, constituye un momento dialéctico en espiral relevante a través de la compleja y dinámica realidad de contexto y de quienes son parte de él (López y Valero, 1995).

Asimismo, el análisis situacional al finalizar un ciclo implica oportunidades para la mejora del plan, programa y/o proyecto de tutoría que se esté llevando a cabo, por lo que desde esta perspectiva, también ha de formar parte del sistema de evaluación general del proceso de planificación.

- ***Definición Estratégica.***

La definición estratégica corresponde a dos aspectos fundamentales en la elaboración de planes, programas y proyectos de acción tutorial, como lo son: i) la formulación de

objetivos y metas, que emanan de la detección de necesidades para establecer prioridades que se plasmarán en los distintos ámbitos de actuación (Muñoz y Gairín, 2013; Quinquer y Sala, 2002), ii) la asignación de recursos para el logro eficiente de los objetivos propuestos; y iii) el nivel operativo que se desea alcanzar.

En estricto rigor este elemento representa –en palabras de Fernández y Schejtman (2012)– la toma de decisión de política para determinar qué acciones se abordarán y desde qué enfoque, sobre la base de la asignación de recursos, tiempos y responsabilidades.

Desde la perspectiva de Rodríguez (2004), los objetivos generales de la tutoría evolucionan según el momento cuando se aplica la acción tutorial [al inicio, durante o al finalizar los estudios], pero por sobre todo, con las tres grandes necesidades del alumnado [información, formación y orientación].

Por su parte, Sanz (2009) señala que los objetivos una vez valorados y seleccionados a partir del análisis de necesidades, han de representar las intenciones que se desean conseguir en forma de aprendizajes concretos, desarrollo de competencias, mejora de habilidades o adquisición y desarrollo de actitudes y valores. Asimismo destaca que deben estar formulados de manera clara y precisa para ser susceptibles de evaluación y sirvan de criterios para comprobar los resultados de la planificación.

En este sentido, se pueden distinguir en la definición estratégica objetivos y aprendizajes esperados, dado que en el diseño de los planes y/o programas de acción tutorial son clave el enfoque y los contenidos.

Respecto de los recursos, éstos deben ser diferenciados según se trate de tipo estructural (humanos y económicos) o recursos de tipo funcional, propios de la actividad tutorial (Rodríguez, 2004). Del mismo modo el autor señala que a la hora de diseñar un PAT de debe tener muy presente (p.77): i) la relación entre carga y fuerza docente de los departamentos para poder calcular el número realista de tutores, los cuales pueden tener una contrapartida en créditos de docencia por su actividad, ii) la disponibilidad de recursos para su financiación, bien sea a través de dedicar a esta actividad parte de la ocupación académica del profesorado, bien sea a través de la compensación económica, o de otras formas de incentivación y recompensa, y iii) recursos de carácter estructural consistentes en disponer de un espacio propio para la tutoría, en tener asignada una franja horaria para esta actividad y en ofrecer una página web específica de tutoría a los alumnos.

Sanz (2009) plantea en cuanto a los recursos que se hallan en los propios centros generalmente en forma de servicios y se pueden dividir en estructurales [humanos y materiales], funcionales y del entorno.

Los recursos estructurales –al igual que en la propuesta de Rodríguez (2004)– hacen referencia a los aspectos humanos y económicos, y constituirían un apoyo básico para para concretar la acción tutorial, en donde no solo estarían considerados el cuerpo de tutores, sino que también, otros profesionales que trabajan en la institución y que brindan apoyo relevante en el proceso de orientación del alumnado [profesionales de la orientación y la psicopedagogía, administrativos, responsables de la agencia de colocación, entre otros]. Además, conlleva la destinación de financiamiento el cual puede provenir desde la misma institución o desde alguna fuente externa, como es el caso de los dineros gubernamentales para estos efectos.

En cuanto a los recursos funcionales, éstos se asocian a “un conjunto de materiales existentes en el mercado o bien creados por el tutor y que tienen una incidencia muy directa en el desarrollo y seguimiento de la acción tutorial” (Sanz, 2009, p. 92), entre los cuales podemos encontrar: fichas de sistematización de encuentros tutoriales, documentación del seguimiento a los estudiantes, instrumentos de recogida de información y evaluación, informes, etc.

Asimismo, es posible señalar que dentro de estos recursos funcionales se pueden encontrar los documentos institucionales marco de la acción tutorial, como lo son el plan, los programas y/o proyectos, según corresponda en cada contexto, y que tienen por objeto guiar el quehacer planificado.

En lo que respecta a los recursos del entorno el autor señala que el proceso de orientación del alumnado debe trascender de las paredes del aula y de la propia universidad para hacer uso de las redes necesarias tanto en el proceso de formación como en el de incorporación al mundo laboral. Por lo tanto, estos recursos están compuestos por instituciones externas que sirven de apoyo en red a los propósitos de la acción tutorial al interior de la universidad.

Finalmente, a partir de la definición de objetivos y recursos como parte del eje estratégico de la planificación de la acción tutorial, emanarán la estructura organizativa como recurso de gestión y la modalidad de actuación tutorial que se pretenda implementar, y habiendo resuelto los elementos anteriores se ha de determinar el nivel operativo que se desea alcanzar con la intervención de la acción tutorial en el nivel universitario.

Para ello, viene bien considerar lo propuesto por Del rincón (2001, p. 54) quien señala que “la programación de actividades de tutoría debe responder a un continuo, de manera que las acciones se sucedan en función de las necesidades a que dan lugar los distintos momentos de la trayectoria universitaria y las que manifiestan los propios estudiantes”.

Así, los momentos de la carrera en el que se encuentren los estudiantes, serán relevantes tanto para la decisión política de la institución en definir si la actuación tutorial tendrá lugar sólo al inicio de los estudios, durante los mismos o de manera global –incluyendo el egreso–, y en la configuración de un plan, de proyectos y/o programas según se requiera.

- ***Estructura Organizacional.***

Para Cano (2008), entender la orientación como un asunto de centro y como una actividad inherente a la función docente, transversal en el currículo y en la formación integral del estudiante universitario, implica la facilitación de una estructura organizativa en la que se asiente y se institucionalice la acción tutorial. En otras palabras, como premisa el plan de acción tutorial “debe tener carácter institucional, por lo que debe ser asumido por la autoridad académica como propio, en la convicción de que representa una elemento de calidad y mejora de sus estudiantes” (R. (Coord. . Sanz, 2009, p. 87).

Rodríguez (2004) indica que la tutoría universitaria al inscribirse como un proyecto institucional de la universidad debería partir y formar parte del marco general de los servicios de orientación universitaria, los cuales actuarán como soporte técnico y de derivación para la implementación de la acción tutorial en la universidad. Por lo tanto

establecer un modelo organizativo, concreta básicamente el funcionamiento estructural de la tutoría y la dependencia de los PAT, la determinación de la coordinación de la actividad tutorial y sus funciones y el procedimiento para la selección y formación de tutores, como acciones mínimas (Rodríguez, 2004).

Como en la presente tesis doctoral se dedica un capítulo completo a este aspecto, a continuación nos limitaremos a señalar los agentes e instancias mínimas que pueden ser parte de la estructura organizacional para la acción tutorial [ver tabla 36] en base a las propuestas de Álvarez y González (2009), Cano (2008), Gairín et al., (2005), Krichesky (2004), Rodríguez (2004) y Romo (2001).

**Tabla 36:** Agentes e instancias mínimas en la estructura organizacional de la acción tutorial.

<b>Agentes</b>	<b>Instancias</b>
- Autoridades universitarias	- Comisiones de tutoría a nivel de universidad, centro o titulación (comisiones de gestión, comisión promotora, etc.).
- Autoridades de centro (facultad) y titulación (carrera).	- Servicios de Orientación Universitaria.
- Coordinador/a de tutoría (a nivel de universidad, facultad o titulación)	- Gabinete Psicopedagógico.
- Tutores (docentes, pares, especialistas)	- Unidad de Calidad Institucional.
- Administrativos vinculados a los propósitos de la acción tutorial.	- Unidad o servicio de formación docente.
- Estudiantes beneficiarios o usuarios.	- Unidades de Gestión Académica de cada facultad.
	- Otros servicios universitarios tales como biblioteca, oficina de movilidad estudiantil, agencias de colocación laboral, servicios de atención de discapacidades, etc.

Fuente: Elaboración propia.

- ***Modalidad de Actuación Tutorial.***

La modalidad de actuación tutorial corresponde a la determinación del tipo de tutorías que se implementarán en la universidad, los momentos clave en los cuales se llevarán a cabo [transición secundaria-universidad, durante los estudios universitarios y transición universidad-mundo laboral], y los contenidos que serán parte de las actuaciones de orientación y tutoría universitaria.

Como estos aspectos fueron profundizados en el capítulo dos de esta tesis doctoral, nos limitaremos a presentar una síntesis de los mismos.

En lo que refiere a las modalidades o tipos de tutoría a implementar Muñoz y Gairín (2013, p. 179), señalan que las más recurrentes suelen ser:

- Tutoría académica: para atender y orientar al estudiante en aquellos aspectos vinculados con las asignaturas que cursa (resolución de dudas, incidencias, dificultades, etc.).
- Tutoría personalizada: a partir de una relación personal y directa entre docente y estudiante, puede contemplar aspectos diversos sobre el desarrollo personal, académico y profesional del estudiante.
- Tutoría entre iguales: caracterizada por el asesoramiento que estudiantes de cursos superiores y, por lo tanto, con experiencia en la titulación, proporcionan a compañeros de cursos inferiores.
- Tutoría virtual: la utilización de la Red es un recurso versátil de gran potencialidad y utilidad para cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la orientación del estudiante; y puede complementar a las anteriores modalidades.

En cuanto a los contenidos, éstos se pueden determinar de acuerdo al momento en que se implementa la acción tutorial y en base a las dimensiones de actuación de la misma. Así Rodríguez (2004), propone contenidos en base al momento en que desarrolla la acción tutorial (p. 76):

- Al inicio de los estudios: Perfil del estudiante, adaptación al nuevo contexto, trayectoria educativa previa y comparación con la experiencia educativa actual, trayectoria profesional previa y su relación con los estudios que inicia, manera de afrontar los estudios, fortalezas académicas y los puntos débiles, compromiso de trabajo personal, entre otros.
- Durante los estudios: conocimiento de sí mismo [concepto de sí mismo, habilidades y competencias más destacadas, cualidades personales, expectativas y relación con los demás], trayectoria en la universidad [desarrollo académico, competencias y habilidades para elaborar trabajos, aprovechamiento de prácticas, estrategias y recursos de aprendizaje], rendimiento académico, desarrollo personal y social y proyecto profesional.
- Al final de los estudios: desarrollo profesional e inserción socio-laboral [formación continua, inserción socio-profesional].

Por su parte, Sanz (2009, p. 90) sugiere que los contenidos de la acción tutorial al estar determinados por las dimensiones de actuación de la misma deben contemplar al menos los siguientes aspectos:

- Dimensión Personal: aptitudes, intereses, valores, identidad y autonomía personal, rasgos de personalidad, habilidades interpersonales, adaptación a la vida universitaria, equilibrio emocional y salud psicológica.
- Dimensión Académica: organización de las enseñanzas, plan de estudios y asignaturas, itinerarios académicos, técnicas de estudio, becas y ayudas al estudio, estudios de postgrado y formación continua.
- Dimensión Profesional: salidas profesionales, contrato de trabajo, técnicas de búsqueda de empleo, inserción laboral, instituciones de empleo, prácticas profesionales, perfiles profesionales.

En resumen, Muñoz y Gairín (2013, p. 179) concluyen que:

*... los contenidos de las tutorías son muy diversificados y tienen en común informar, orientar, formar y asesorar al estudiante en cuestiones académicas y personales. Dependen de los objetivos propuestos y de las modalidades tutoriales priorizadas, pudiendo hacer referencia a la información y la orientación (conocimiento de planes de estudios, servicios universitarios, etc.); la mejora de los métodos de aprendizaje (optimizar el rendimiento académico, superar dificultades concretas, etc.); temas particulares y cuestiones problemáticas diversas (problemas psicológicos, intercambios de estudiantes, etc.); orientación a las prácticas de la carrera (tutoría de las prácticas en instituciones y empresas, desarrollo de habilidades y capacidades para realizar unas prácticas exitosas, etc.); y orientación para la inserción laboral (información de las salidas profesionales, estrategias para buscar empleo, etc.).*

- ***Sistema de Evaluación y Seguimiento.***

En la secuencia sobre la que se estructura la planificación de la acción tutorial se encuentra el proceso de evaluación, el cual representa la oportunidad de saber si en su



desarrollo se ha tenido la capacidad de producir los cambios previstos y si los agentes implicados (responsables institucionales, tutores y alumnos) han logrado la efectividad esperada (Romo, 2011).

Muñoz y Gairín (2013, p. 181) señalan al respecto que “el diseño de un PAT, su puesta en marcha y los resultados obtenidos deben ser objeto de seguimiento y evaluación, para comprobar la adecuación del proceso seguido y la consecución de los objetivos previstos, como mecanismo de mejora y optimización”. En este sentido los autores destacan que sería importante considerar en el proceso de evaluación:

- las aportaciones de los estudiantes, por ser los destinatarios y beneficiarios principales del Plan;
- el punto de vista de los tutores, por ser conocedores de las incidencias, los problemas y las disfunciones; y,
- una visión institucional procedente de las personas coordinadoras del propio Plan y de los estudios.

Por su parte Rodríguez (2004) propone que al menos los tutores y los estudiantes sean quienes evalúen el proceso de acción tutorial; así, la evaluación de los tutores ha de valorar el diseño y el funcionamiento del Plan de Acción Tutorial, mientras que la evaluación de los estudiantes ha de dar cuenta de su grado de eficacia y la satisfacción que han obtenido, todo ello mediante una serie de instrumentos y/o procedimientos que permitan evidenciar las informaciones recogidas [cuestionarios de satisfacción, entrevistas, *focus group*, reuniones, pautas, etc.).

Los autores antes señalados concuerdan que para establecer una adecuada evaluación, se ha de considerar acciones de seguimiento en todo el proceso de implementación de la acción tutorial. El seguimiento –en palabras de Rouse (2005)– “es un proceso continuo que debe llevarse a cabo con una periodicidad regular, y que debe centrarse en la evaluación del cumplimiento de diversos aspectos de implementación”.

Estructurar el proceso de seguimiento, para el análisis de la gestión y estructuración del PAT, incorporando los cambios necesarios y readaptándolo ante nuevas situaciones, constituiría uno de los aspectos que mejoran las posibilidades de éxito del mismo y aporta al proceso de cambio institucional (Muñoz y Gairín, 2013).

Por tanto, mientras el proceso general de evaluación de la acción tutorial tiene por finalidades “emitir juicios sobre su valor y utilidad, contribuir a la mejora de su diseño y de sus resultados, y asistir a quienes toman las decisiones sobre su implantación” (Romo, 2011, p. 108), el seguimiento responde a los siguientes aspectos principales (Rouse, 2005, p. 30):

- Garantizar la continuidad de la gestión del plan/proyecto siempre que sea posible.
- Organizar revisiones formales del plan/proyecto de forma periódica (reuniones mensuales, por etapas, etc.).
- Realizar un análisis de sensibilidad de los resultados reales para mejorar la eficacia de la planificación.
- Establecer acciones remediales ante situaciones desfavorecedoras.

Las características señaladas, atienden a las generalidades de la evaluación y el seguimiento de los aspectos estratégicos y organizacionales de la planificación de la

acción tutorial; sin embargo, como parte fundamental de la acción docente, éste ha de concretar además un seguimiento al desarrollo y progreso de sus estudiantes tutorizados con la finalidad de revisar la eficacia de las actuaciones tutoriales planificadas (Fuertes, 2009). En concordancia, Rodríguez (2004, p. 85) propone lo siguiente:

- Conviene que el tutor o la tutora disponga de una información veraz y suficiente de los estudiantes y, así, pueda conocer aquellas características que le permitan una mayor eficacia en su labor y tratar casuísticas particulares.
- El tutor/a debe poseer pautas de seguimiento del rendimiento del estudiante, así como de detección y resolución de problemas (en el grupo, en asignaturas, en servicios, etc.).
- Se debe considerar la disposición de los siguientes materiales para un adecuado seguimiento a los estudiantes: ficha individual o registro acumulativo para cada estudiante; documentos con orientaciones para la entrevista personal; y, una página web [sistema intranet o aplicación móvil] de tutorías en la que todo estudiante pueda tanto recibir notas y avisos de los coordinadores o de su tutor personal, así como consultar información general considerada de su interés más inmediato.

Concomitante a lo anterior, Gairín et al., (2003) explican que el seguimiento de los estudiantes justifica en todo el proceso de intervención, la importancia de la tutoría personalizada y de las entrevistas que forman parte de la ejecución de la misma, donde algunas acciones habituales que tienen foco en el seguimiento son (p. 37):

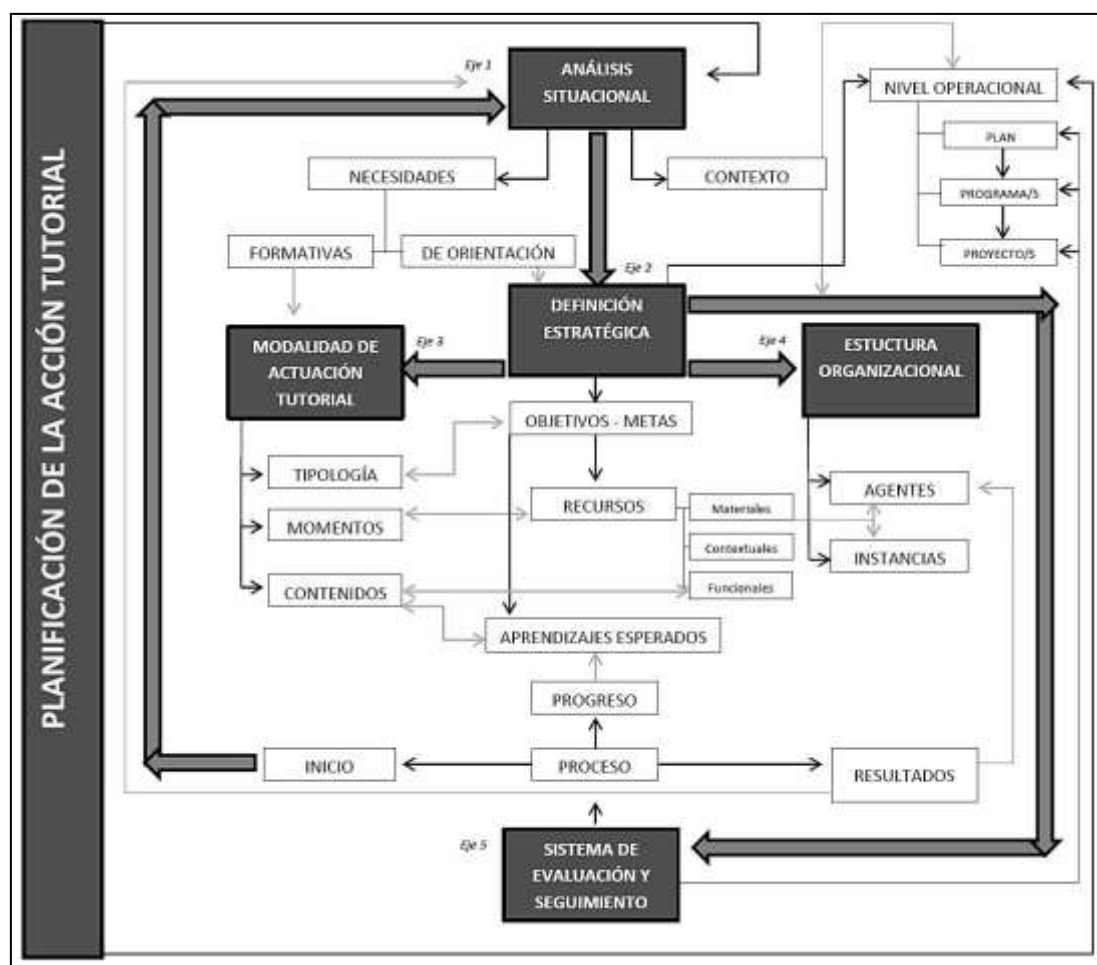
- Orientación específica en el momento de seleccionar especialidad, materias optativas o itinerarios.
- Sesiones de valoración entre el profesorado y representantes de estudiantes.
- Tutorías individuales o en pequeño grupo, obligatorias o no, para el seguimiento del trabajo de algunas asignaturas.
- Desarrollo de la docencia tutorizada y de la tutoría integrada dentro de las asignaturas.
- Creación de foros telemáticos y otras actividades de tutoría virtual (e-mail, trabajos en red...)
- Orientación a servicios especiales (unidades de asesoramiento psicopedagógico, por ejemplo).

Por otra parte, las sesiones de trabajo de coordinación entre el profesorado [jornadas de docencia, jornadas monográficas, coordinación entre profesores de varias asignaturas], serían espacios idóneos para tratar temas de seguimiento de los estudiantes (Gairín et al., 2003), así como también sobre el desarrollo del PAT y programas específicos para estudiantes con necesidades educativas especiales, extranjeros, personas con fracaso en los estudios, etc.

Teniendo en cuenta que en el capítulo seis de este estudio se profundizará en propuestas de evaluación de la acción tutorial, cerraremos este epígrafe citando a Sanz (2009), quien señala que “introducir mecanismos de evaluación para comprobar los resultados de la intervención tutorial, implica introducirse positivamente en la cultura de la evaluación, lo que significa ser especialmente sensibles a los procesos de innovación y cambio”.

Finalmente como resultado de este apartado, la figura 27 ilustra las relaciones y flujos que poseen los cinco ejes propuestos y aquellos elementos mínimos que componen la planificación de la acción tutorial.

**Figura 27:** Modelo de Planificación de la Acción Tutorial.



Fuente: Elaboración Propia.

Este modelo plantea que tanto el plan como los programas y proyectos de acción tutorial, son documentos que derivan de la definición estratégica y que dependen del contexto en donde se lleve a cabo dicha planificación para definir cuál de ellos regirá la actuación tutorial, y como tal, éstos deben reflejar de manera clara y precisa cada una de las decisiones tomadas para concretar la acción tutorial en la universidad, del modo en que han propuesto diversos autores sobre el tema del PAT (Muñoz y Gairín, 2013; Quinquer y Sala, 2002; Gairín et al., 2003, 2005; Rodríguez, 2004; Romo, 2001; entre otros).

Así, partiendo del análisis situacional sobre las necesidades de formación y de orientación, junto al debido diagnóstico del centro educativo, se podrá definir tanto la modalidad de actuación tutorial como el tipo de estructura organizativa que se dotará para su gestión.

Del mismo modo, se podrá definir el sistema de evaluación y seguimiento que permitirá corroborar –a partir de los agentes e instancias implicadas en el proceso de implementación y desarrollo de la acción tutorial–, si los objetivos planteados tanto desde el foco de gestión como desde el aprendizaje de los estudiantes [aprendizajes

esperados], se han logrado o no. Esto supone un nuevo análisis situacional que tendrá como resultados cambios y mejoras en el proceso de acción tutorial.

### **5.3 A MODO DE SÍNTESIS**

En este capítulo se han expuesto los aspectos generales que constituyen la planificación de la acción tutorial aplicada al contexto universitario, partiendo de la base de que la planificación como herramienta de gestión administrativa posee unas características específicas que le permiten preveer, diseñar, ejecutar y evaluar propósitos y acciones que están orientados hacia unos fines determinados (Galarza y Almuiñas, 2015; Púras, 2014; Fernández y Schejtman, 2012; Bejerano, 2011; Ferreira, 2010).

Junto con ello la planificación debe dar cumplimiento a unos principios básicos de coherencia, funcionalidad, equilibrio, flexibilidad, pertinencia y economía para su concreción y éxito (Bejerano, 2011), los cuales se han de tener en cuenta en todas las etapas del proceso de reflexión y de toma de decisiones en la planificación, tales como la identificación de problemas y situaciones que desafían a la organización, la toma de decisiones, el diseño y configuración, la implementación y ejecución, y el monitoreo y la evaluación (Fernández y Schejtman, 2012).

A partir de estos aspectos se ha profundizado en los tipos de planificación de acuerdo a los niveles operacionales en los cuales se ve inserto, así como también, desde la temporalización que conlleva su ejecución (Púras, 2014; Navajo, 2009), lo que da como resultado, unos recursos funcionales que permiten actuar de guía para lo planificado: el plan, los programas y los proyectos.

Con este preámbulo, posteriormente se toma como referencia el Plan de Acción Tutorial (PAT), para comprender los elementos mínimos que deben configurar la planificación de la acción tutorial, independiente si su marco regulador institucional se exprese en un plan, en un programa o en un proyecto.

Como resultado de este capítulo se presenta un modelo de planificación de la acción tutorial que ilustra las relaciones y flujos que poseen aquellos elementos mínimos que componen dicha planificación, tomando como referentes los trabajos de Muñoz y Gairín (2013), Quinquer y Sala (2002), Gairín et al., (2003; 2005), Rodríguez (2004), Lapan (2001) y Romo (2001), para plantear una dinamización entre cinco ejes clave: el análisis situacional, la definición estratégica, la modalidad de actuación tutorial, la estructura orgánica que se dotará para su gestión y un sistema de evaluación y seguimiento.

## CAPÍTULO 6

# EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA ACCIÓN TUTORIAL.

---

### INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Muñoz y Gairín (2013, p. 181), el diseño de un plan de acción tutorial, su puesta en marcha y los resultados obtenidos deben ser objeto de seguimiento y evaluación, para comprobar la adecuación del proceso seguido y la consecución de los objetivos previstos, como mecanismo de mejora y optimización.

En concordancia, a la evaluación se le asignan dos funciones básicas: el perfeccionamiento y mejora de las intervenciones tutoriales; y la verificación y constatación del mérito o calidad del objeto de las acciones tutoriales (Carballo, 1996, p. 98).

Para que ello ocurra, los agentes involucrados en el diseño y la ejecución de la acción tutorial [autoridades, responsables institucionales, coordinadores/as, tutores/as] han de

comprender las implicancias que conlleva en los procesos y la cultura universitaria, introducir mecanismos de evaluación para comprobar los resultados de la intervención tutorial, lo que significa ser especialmente sensibles a los procesos de innovación y cambio (Sanz, 2009).

Por estos motivos, en el presente capítulo se profundiza en los conceptos de *evaluación* y *seguimiento* como herramientas para la gestión de cualquier proceso que se desarrolle mediante la implementación de programas al interior de las organizaciones, destacando las siguientes cuestiones [procurando vincularlas a la acción tutorial]:

- Características y distinciones principales;
- Diferencias de actuación;
- Criterios y funciones;
- Tipología y estrategias; y
- La importancia de los indicadores de evaluación.

Posteriormente, se analizará el espectro de la evaluación y el seguimiento de la acción tutorial en base a las aportaciones de Carballo (1996), Romo (2001; 2011); Quinquer y Sala (2002), Rodríguez (2004) y Guarro (2008), estableciendo los acentos en:

- Las aportaciones del proceso evaluador y los distintos agentes implicados.
- Criterios e indicadores de evaluación.
- Aspectos a considerar para la evaluación de la calidad de la acción tutorial.
- La importancia de generar un Plan de Evaluación y Seguimiento de la acción tutorial.

## **6.1 EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO COMO PROCESOS DE GESTIÓN**

Uno de los pilares básicos de la gestión organizacional es el aprendizaje continuo, y para que éste sea posible, se requiere una adecuada interacción, articulación y utilización de mecanismos de información que permitan transmitir y compartir conocimientos sobre los logros alcanzados por la misma (Púras, 2014).

Así, con el objeto de reducir la diferencia entre lo planificado y la realidad, es necesario llevar a cabo actividades de evaluación y seguimiento para establecer aquellos aspectos que facilitan u obstaculizan su implementación y sus resultados (Ortegón, Pacheco y Prieto, 2005).

Si bien estos dos conceptos se encuentran íntimamente interrelacionados (Fernández y Schejtman, 2012; Crawford & Bryce, 2003), son procesos diferenciados, dado que el *seguimiento* es un proceso continuo y permanente de captura de datos y análisis durante la ejecución de un programa o proyecto con el propósito de control y medición del desempeño organizacional dentro de eficacia organizacional (Crawford & Bryce, 2003), mientras que la *evaluación* es “una valoración y reflexión sistemática sobre el diseño, la ejecución, la eficiencia, la efectividad, los procesos, los resultados (o el impacto) de un proyecto en ejecución o completado” (Ortegón et al., 2005, p. 48), pretendiendo saber si lo planificado está “funcionando”, en el sentido de si los medios y actividades que se designaron para un objetivo tienen el resultado esperado (Fernández y Schejtman, 2012).

Sobre los mismos conceptos la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos a través del Comité de Asistencia para el Desarrollo destaca que el seguimiento es una función permanente que “utiliza una recopilación sistemática de datos sobre indicadores especificados para proporcionar a los administradores y a las partes interesadas de una intervención (...), indicaciones sobre el avance y el logro de los objetivos así como de la utilización de los fondos asignados” (OCDE-CAD, 2010, p. 27). Del mismo modo, especifican que la evaluación:

- Es una apreciación sistemática y objetiva de un proyecto, programa o política en curso o concluido, de su diseño, su puesta en práctica y sus resultados.
- Su objetivo es determinar la pertinencia y el logro de los objetivos, así como la eficiencia, la eficacia, el impacto y la sostenibilidad.
- Debe proporcionar información creíble y útil, que permita incorporar las enseñanzas aprendidas en el proceso de toma de decisiones de las partes implicadas.
- En algunos casos, la evaluación entraña la definición de normas adecuadas, el examen y/o revisión de los resultados en función de esas normas, una apreciación de los resultados efectivos y previstos y la identificación de lecciones pertinentes.

De acuerdo con Fernández y Schejtman (2012), estos procesos permiten rendir cuentas y se transforman en un insumo esencial para el diseño de nuevos proyectos, en donde la supervisión de los avances de cada iniciativa diseñada es fundamental para asegurar mejores resultados. Precisamente en este punto se destaca que el proceso de gestión se propone la creación de sistemas de información y análisis con dos componentes integrados, el monitoreo [seguimiento] y evaluación ya que (Púras, 2014, p. 132):

*“...son dos procesos complementarios que se apoyan y necesitan mutuamente [donde existiría] una complementariedad secuencial, (la información proporcionada por el monitoreo puede dar lugar a preguntas de la evaluación y viceversa), informativa, (el monitoreo y la evaluación pueden utilizar la misma información aunque con fines y propósitos distintos) y de acciones, (ambas, en distinto nivel, ayudan a orientar las acciones)”*.

No obstante, el autor señala que existen diferencias distintivas entre ambos procesos [ver tabla 37], en donde lo fundamental radica en que:

*“...mientras el seguimiento se centra en proporcionar información sobre el desarrollo de una estrategia y su nivel de avance de acuerdo a lo previsto, la evaluación tendría como objetivo generar conocimientos sobre el éxito o fracaso de la misma, explicando el por qué y cómo de sus resultados” (Púras, 2014, p. 133).*

Es por ello que para la mejor comprensión de estos procesos articulados, revisaremos sus características por separado.

**Tabla 37:** Diferencias entre monitoreo y evaluación.

<b>Criterios de diferenciación</b>	<b>Monitoreo</b>	<b>Evaluación</b>
Propósito	Medio de control y administración destinado a adaptar la acción a las circunstancias. Brinda correcciones y reorientaciones básicas	Valorar la estrategia seleccionada, reorientarla en su caso, facilitar el aprendizaje y generar recomendaciones para el futuro
Objeto	Analiza solamente lo planificado	Analiza todos los efectos, buscados o no
Ámbito	Ligado esencialmente a la ejecución	Se puede realizar en otras fases de la estrategia, antes, durante o después de finalizada
Periodicidad	Función continua que se realiza durante toda la ejecución	Se realiza de forma puntual, en momentos específicos. No todas las estrategias se evalúan
Construcción de la información	Fundamentalmente a partir de los indicadores de desempeño	A partir de investigaciones y estudios cuantitativos y cualitativos
Agente	El agente que realiza el seguimiento es parte de la organización	El agente evaluador es, generalmente, externo a la organización
Utilización	La información se usa para la gestión cotidiana	La información se usa para la gestión estratégica

Fuente: Púras (2014, p. 133).

### 6.1.1 LA EVALUACIÓN

En base a las distinciones antes señaladas, conviene subrayar que la evaluación al ser un proceso sistemático “permite obtener enseñanzas basadas en la experiencia, tanto generales como específicas, que puedan ser aplicables en el presente y en el futuro sobre problemas y alternativas, permitiendo la toma de decisiones estratégicas” (Púras, 2004, p. 132).

Ortegón et al., (2005) aclaran que la evaluación ocurre básicamente durante todo el ciclo un proyecto, incluso varios años después de completada la ejecución –para el caso de evaluaciones de impacto y/o sustentabilidad–, y que normalmente, involucra la participación de profesionales especializados que no están asignados al proyecto, tal como en evaluaciones anuales, evaluaciones intermedias o evaluaciones ex-post.

El autor agrega además que la evaluación en sí es de carácter sumativo, lo que si bien es una distinción mayormente reconocida en el contexto educativo, cabe recordar que el fenómeno de la evaluación educacional proviene de los enfoques de gestión y evaluación organizacional (González, 2011). De este modo, las características sumativas de la evaluación serían:

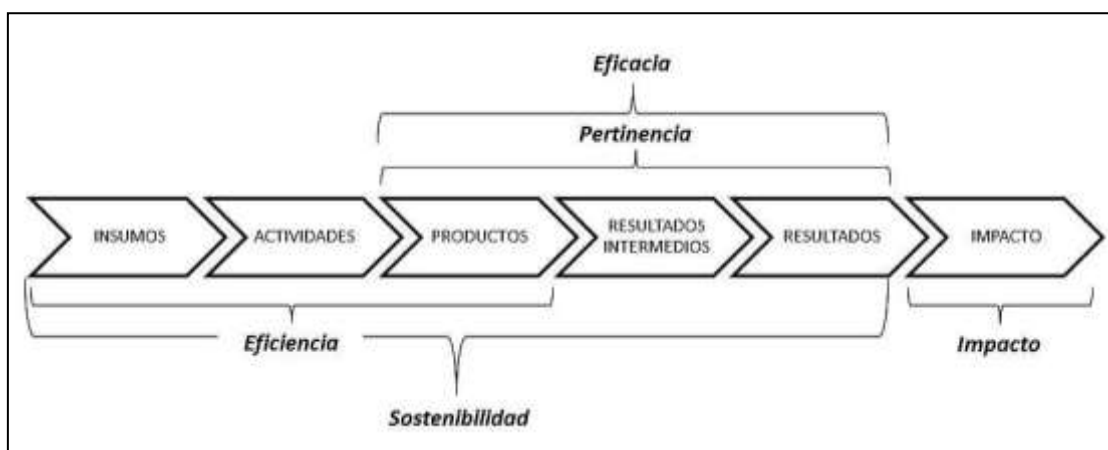
- Se utiliza para recibir conclusiones sobre un proyecto y/o para mejorar futuros programas o proyectos.
- Se lleva a cabo para emitir juicios sumarios sobre aspectos críticos del proyecto.
- Se puede también efectuar evaluaciones sumativas durante la ejecución de un proyecto, pero no son frecuentes (ejemplo: evaluar un aspecto del proyecto en ejecución para usar en otro proyecto, evaluar para dar por terminado un proyecto).



Púras (2014) por su lado, menciona que en la mayor parte de las ocasiones la evaluación se articula en torno a cinco criterios básicos [ver figura 28] que mejorarían las estrategias empleadas, facilitarían la creación de conocimientos y aportarían a la rendición de cuentas:

- *Pertinencia*: Se trata de un criterio clave para asegurar la apropiación de la estrategia por parte de los destinatarios y su alineamiento con las prioridades de los actores implicados en su diseño y ejecución, sobre todo con las políticas de desarrollo del contexto en el cual está inserto el plan, programa y/o proyecto. Para su análisis se estudiarían los productos y resultados de la estrategia.
- *Eficacia*: Mediría el grado de consecución real de los productos y resultados, (intermedio y final), propuestos por la estrategia, centrando su atención en estos elementos de la cadena de resultados.
- *Eficiencia*: Analizaría los resultados y productos obtenidos por la estrategia en relación a los recursos utilizados y los costes que ello ha supuesto. Se interesaría, por ello, en los insumos, actividades/intervenciones y productos.
- *Impacto*: Se interesaría por todos aquellos efectos de largo plazo positivos y negativos, primarios y secundarios, producidos directa o indirectamente, intencionalmente o no, por la estrategia. Para obtener conclusiones fiables, el impacto ha de medirse algún tiempo después de que lo planeado concluya.
- *Sostenibilidad*: Analizaría las probabilidades de que las transformaciones positivas conseguidas por la estrategia, los resultados de desarrollo, se consoliden, manteniéndose en el tiempo una vez finalizada la misma. En la sostenibilidad influyen diversos elementos no sólo económicos, también sociales, políticos, culturales, de género, etc.

**Figura 28:** Criterios básicos aplicados a la Evaluación de Resultados.



Fuente: Elaboración propia en adaptación de Púras (2014, p.p 134-135).

En este contexto, Púras (2014) destaca que para que la evaluación sea verdaderamente eficaz, tenga un peso relevante en un sistema de gestión y vaya más allá de un mero ejercicio formal de documentación, “debe estar inserta en una cultura orientada hacia los resultados, el aprendizaje y la toma de decisiones basada en evidencias que incorpore de forma efectiva la información que ésta proporciona” (p. 136), así, aportará orientaciones fundamentadas en relación a la toma de decisiones sobre asignación de recursos, en la generación de ideas y procesos innovadores, y en la identificación de causas de problemas para aportar a sus soluciones (Kusek & Rist, 2005).

Ortegón et al., (2005) por otra parte, proponen cuatro tipos de evaluación asociados con el ciclo de vida de un proyecto y que tienen por objeto básicamente “medir la conveniencia de asignar recursos, de continuar, de modificar, de terminar o de ver lecciones aprendidas respecto al proyecto como objeto de la evaluación” (p. 52):

- *La evaluación Ex-ante:* evalúa durante la etapa de preparación, el contexto socioeconómico e institucional: los problemas identificados, las necesidades detectadas, la población objetivo, los insumos, las estrategias de acción.
- *La evaluación Intra:* se desarrolla durante la ejecución. Se evalúan las actividades del proceso mientras estas se están desarrollando, identificando los aciertos, los errores, las dificultades.
- *La evaluación post:* corresponde con la finalización inmediata de la ejecución del proyecto, detectando, registrando y analizando los resultados tempranos.
- *La evaluación ex-post:* se realiza algún tiempo después (meses o años) de concluida la ejecución, evalúa los resultados mediatos y alejados, consolidados en el tiempo y se centra en los impactos del proyecto.

Acorde con ello, Kusek & Rist (2005) plantean que para resolver diversos tipos de preguntas de evaluación, son apropiados diferentes tipos de estrategias para que así exista un equilibrio entre lo que se desea saber por parte de los gestores y la información obtenida a partir del proceso de evaluación. A continuación en la tabla 38, se exponen siete estrategias amplias de evaluación sugerida por los autores.

**Tabla 38:** Estrategias evaluativas.

Estrategia	Características
Estimación del desempeño de la cadena lógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se utiliza para averiguar la fortaleza y la lógica del modelo causal (despliegue y secuenciación de actividades, recursos o iniciativas de políticas posibles de utilizar para provocar un cambio deseado) que sustenta las políticas, los programas y/o proyectos.</li> <li>- Aborda la posibilidad de lograr cambios deseados, con base en esfuerzos similares anteriores y en la literatura existente.</li> <li>- Su intención es evitar el fracaso debido a un diseño débil que tendría escasas, o ninguna, posibilidades de lograr alcanzar efectos propuestos.</li> <li>- Pone el enfoque en el nivel de recursos, oportunidades, capacidades de las personas involucradas y de la organización y nivel de efectos esperados para determinar si la experiencia previa puede sustentar la estrategia actual.</li> </ul>
Estimación previa a la ejecución	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aborda estándares que se deben articular con claridad antes de que los gestores avancen a la fase de ejecución.</li> <li>- Esos estándares se asocian a las siguientes preguntas: ¿Están bien definidos los objetivos, de manera que sea posible estipular los efectos en términos mensurables? ¿Existe un plan coherente y creíble de ejecución que ofrezca evidencias claras de cómo va a avanzar la ejecución y cuánto se puede lograr diferenciar la ejecución exitosa de la ejecución inadecuada? ¿Es la justificación para el despliegue de recursos clara y acorde con los requerimientos para alcanzar los efectos deseados?</li> <li>- El propósito es garantizar que desde el comienzo de la ejecución no se haya programado el fracaso.</li> </ul>
Evaluación de la ejecución del proceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta estrategia de evaluación se asimila al proceso de seguimiento.</li> <li>- Su valor agregado consiste en que no simplemente se documenta la ejecución (seguimiento), sino que además, se pueden estudiar efectos no previstos cuando se esté evaluando la ejecución.</li> <li>- Es posible abordar algunos de los aspectos más intangibles de la ejecución, como el apoyo político, la preparación institucional para el cambio y la confianza en que los encargados de la gestión van a liderar con éxito una campaña de cambio.</li> </ul>
Evaluación inicial rápida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permiten una estimación y una presentación rápida en tiempo real de la información, ofreciendo a los encargados del proceso decisorio retroinformación inmediata sobre los avances de un proyecto determinado, de un programa o de políticas, ayudando a menguar la necesidad de correcciones continuas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existen cinco métodos principales de evaluación inicial rápida de recolección de datos: a) entrevistas con informantes clave; b) entrevistas con grupos de estudio; c) entrevistas con la comunidad; d) observación directa estructurada; y e) encuestas.</li> <li>- Este tipo de evaluaciones iniciales rápidas pueden producir un viraje completo para averiguar si los proyectos, los programas y las políticas avanzan por la senda correcta.</li> <li>- Sin embargo, la confiabilidad, la credibilidad y la validez de las evaluaciones iniciales rápidas pueden ser más discutibles debido a factores como sesgos y preconcepciones de las personas, y falta de datos cuantitativos, que fácilmente se pueden reproducir y verificar.</li> </ul>
Estudio de caso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es la estrategia apropiada de evaluación que se debe utilizar cuando un gestor necesite información detenida para comprender con mayor claridad lo que haya podido suceder con un proyecto, un programa o con unas políticas.</li> <li>- Los estudios de caso conllevan una concesión entre envergadura y profundidad a favor de esta última.</li> <li>- Pueden ilustrar una situación más general y hacer una labor de exploración cuando es poco lo que se sabe sobre un área o problema.</li> <li>- Pueden centrarse en situaciones críticas, analizar con detenimiento instancias escogidas de ejecución y examinar efectos que surgen de una iniciativa o programa.</li> <li>- Pueden ofrecer comprensión más amplia de una situación cuando, en el tiempo, los resultados de estudios múltiples de caso se resumen y surge una comprensión acumulativa.</li> </ul>
Evaluaciones de impacto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tratan de determinar qué parte de los impactos (cambios) registrados causó la implementación de un programa y que podría haber surgido de otros sucesos o situaciones.</li> <li>- En este tipo de evaluación, cuanto más prolongado sea el tiempo entre la implementación y el intento de atribuir el cambio, tanto mayor será la probabilidad de que vayan a interferir otros factores (positiva o negativamente) para cambiar el efecto deseado.</li> <li>- El medio básico para resolver esta pregunta es utilizar asignaciones aleatorias y grupos de control o de comparación.</li> </ul>
Meta evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una meta evaluación establece los criterios y los procedimientos para explorar sistemáticamente a través de las evaluaciones existentes, y así hacer un resumen de las tendencias y crear confianza (o precaución) en los hallazgos de estudios transversales.</li> <li>- La meta evaluación puede representar una vía razonablemente rápida para aprender qué se sabe acerca de un tema en particular en un momento específico y cuál es el grado de confianza con que se sabe.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Kusek & Rist (2005, pp. 127–133).

Otro parámetro de clasificación de evaluaciones se establece de acuerdo a quién lleva a cabo la evaluación (IFCR, 2011), en donde se pueden ubicar (p. 18-19):

- *Las evaluaciones internas o autoevaluaciones:* son llevadas a cabo por los responsables de instrumentar el proyecto o programa y ayudan a fortalecer la capacidad del personal y a afianzar su sentido de pertenencia. Sin embargo, es posible que, en opinión de ciertos interesados, carezcan de credibilidad, pues se las considera más subjetivas (sesgadas o parciales) dado que suelen concentrarse en extraer enseñanzas más que en demostrar la rendición de cuentas.
- *Las evaluaciones externas o independientes:* son llevadas a cabo por evaluadores que no forman parte del equipo ejecutor, lo que proporciona objetividad y, a menudo, conocimientos técnicos. Este tipo de evaluación suele concentrarse en la rendición de cuentas.
- *Las evaluaciones participativas:* se llevan a cabo con los beneficiarios y otros interesados principales, por lo que pueden servir para fomentar la autonomía, fortalecer capacidades o reforzar sentido de pertenencia y apoyo.

- *Las evaluaciones conjuntas:* se llevan a cabo entre varios asociados participantes en las actividades, lo que puede contribuir a lograr credibilidad, apoyo colectivo y consenso en diferentes niveles.

Ahora bien, si comparamos los distintos tipos de evaluación propuestos por el IFRC (2011), Kusek & Rist (2005), y Ortegón et al., (2005), con las distintas situaciones evaluativas que en la literatura especializada en acción tutorial se informan [tabla 39], se puede observar el siguiente escenario:

**Tabla 39:** Tipos de evaluación y acción tutorial.

Situaciones evaluativas en la acción tutorial	Asociación a tipos de evaluación propuestas por autores
<i>Evaluación Inicial o Diagnóstica antes de implementar un plan o programa de acción tutorial.</i>	- Evaluación ex ante - Evaluación inicial rápida
<i>Evaluación al final de un curso académico para establecer resultados y proyectar cambios</i>	- Evaluación post
<i>Durante los procesos de acreditación institucional o de titulaciones con el fin de generar informes</i>	- Meta evaluación - Autoevaluaciones
<i>Durante el seguimiento o monitoreo</i>	- Evaluación intra - Evaluación de la ejecución del proceso - Evaluaciones participativas

Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, las evaluaciones suponen identificar y reflexionar sobre los efectos de las actividades que se han realizado y determinar su valor, donde los hallazgos permiten a los gestores de programas y proyectos, beneficiarios y otros actores involucrados aprender de la experiencia y mejorar las intervenciones futuras (IFRC, 2011). En complemento a ello, vea citar al Banco Interamericano de Desarrollo (1997, p. 11), quienes señalan que la evaluación:

*“... no tendrá mucho impacto en el mejoramiento del desempeño de los proyectos a menos que se planifique, administre e integre en todas las etapas del ciclo del proyecto. Si se respalda adecuadamente y se administra como es debido, la evaluación debería producir una mejor participación de la responsabilidad ejecutiva y del desempeño de proyectos y programas”*

### 6.1.2 EL SEGUIMIENTO

Como se había señalado con anterioridad, el seguimiento es un proceso que se realiza durante la ejecución de un proyecto, tanto para determinar los avances, en términos físicos, presupuestarios y en tiempos, como para retroalimentar a los involucrados en el proyecto y recomendar acciones correctivas a tiempo (Fernández y Schejtman, 2012), ayudando a identificar tendencias y patrones, a adaptar las estrategias y a fundamentar las decisiones relativas a la gestión del proyecto o programa (IFRC, 2011).

Ortegón et al., (2005), señalan que como proceso sistemático el seguimiento está relacionado con el análisis de la eficiencia y efectividad del desempeño del proyecto, en cuanto se estudia en qué medida se han realizado las acciones programadas a tiempo y

al menor costo para producir componentes (resultados), y en qué medida se produjeron los componentes logrando alcanzar el propósito del proyecto. Como consecuencia, el seguimiento debe:

- Determinar el progreso en la ejecución del proyecto, mediante los avances físicos, los costos y el cumplimiento de los plazos para las actividades ya que son elementos que se deben verificar durante la ejecución.
- Dar retroalimentación a los involucrados sobre el proyecto, lo que significa, que los resultados que se obtengan del monitoreo deben ser comunicados a los involucrados en el proyecto.
- Recomendar acciones correctivas a problemas que afectan al proyecto para mejorar el desempeño e incrementar la probabilidad de que el proyecto ejecutado alcance su objetivo de principal y llegue a buen término.

Estas observaciones se sistematizarían principalmente en dos funciones que posee el seguimiento o monitoreo: i) una interna, apoyando la toma de decisiones para mejorar el desempeño de la estrategia y corregir posibles desviaciones y errores, y otra ii) externa, utilizando la información para la justificación y el rendimiento de cuentas (Púras, 2014). Para cada caso, el autor señala las siguientes actuaciones [ver tabla 40]:

**Tabla 40:** Funciones del monitoreo y sus actuaciones.

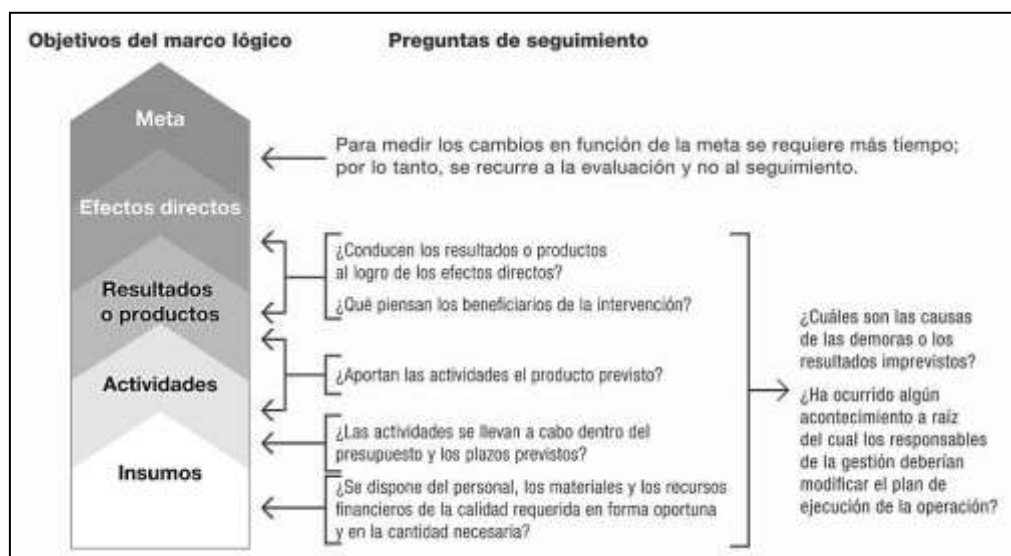
Funciones del Monitoreo	Actuaciones
Interna	- Examinar los avances de la estrategia en el logro de los resultados esperados, (indicadores y metas) mejorando la eficacia y permitir una toma de decisiones basada en evidencias
	- Analizar los posibles problemas que se presenten en el desempeño y decidir las oportunas correcciones
	- Facilitar la comunicación y coordinación entre los involucrados de la estrategia
	- Motivar al personal para mejorar su desempeño
	- Apoyar la toma de decisiones operativas sobre asignación de recursos
	- Proporcionar información para la evaluación
	- Apoyar la planificación estratégica
Externa	- Facilitar el aprendizaje institucional
	- Responder a las demandas de rendición de cuentas de entidades financiadoras, rectoras y público en general
	- Mejorar la comunicación con el público para generar sensibilización y confianza
	- Respaldar la formulación y justificación de solicitudes presupuestarias

Fuente: Púras, 2014, p. 128.

El IFRC en 2011 en su manual *Guía para el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas* señalan que la evaluación, ha de dar cuentas a una serie de preguntas fundamentales en función de los objetivos del marco lógico<sup>25</sup> propuesto [ver figura 29], centrándose sobre todo en los objetivos de nivel inferior, ya que para medir los efectos directos y las metas (habitualmente cambios en los conocimientos, las actitudes y las prácticas o conductas) se requiere que las evaluaciones ofrezcan plazos más prolongados y apreciaciones más específicas.

<sup>25</sup> La OCDE-CAD (2010, p. 27) define al marco lógico como una herramienta que se utiliza para mejorar el diseño de las intervenciones, más frecuentemente a nivel del proyecto. Comprende la identificación de elementos estratégicos (insumos, productos, efectos, impacto) y sus relaciones causales, indicadores y los supuestos o riesgos que pueden influir en el éxito o el fracaso. De esa manera facilita la planeación, la ejecución y la evaluación de una intervención para el desarrollo.

**Figura 29:** Preguntas de seguimiento y marco lógico.



Fuente: IFRC 2011, p. 14.

Asimismo, y dado que un proyecto o programa suele realizar el seguimiento de diversos factores dependiendo del grado de especificidad que debe tener la información requerida, la guía del IFCR presenta distintos tipos de seguimiento habitualmente utilizados en los sistemas de monitoreo de proyectos o programas (IFRC, 2011, p.15):

- *El seguimiento de los resultados* permite controlar los efectos y las repercusiones. Este proceso combina el seguimiento con la evaluación a fin de determinar si el proyecto o programa avanza conforme a lo planificado hacia el logro de los resultados previstos (productos, efectos directos y repercusiones) y si habrá alguna consecuencia no intencional, ya sea positiva o negativa.
- *El seguimiento del proceso o de las actividades* es el proceso mediante el cual se efectúa un seguimiento de la utilización de los insumos y recursos, el avance de las actividades y el logro de los resultados. Se analiza la forma en que se llevan a cabo las actividades, es decir la eficacia en función del tiempo y de los recursos. Se suele llevar a cabo en conjunto con el seguimiento del cumplimiento y la información obtenida se utiliza en la evaluación de los efectos.
- *El seguimiento del cumplimiento* permite verificar el cumplimiento de normas y resultados previstos, requisitos de contratos y subsidios, leyes y reglamentaciones ante las cuales ha de responder un proyecto o programa, y las normas éticas.
- *El seguimiento del contexto o de la situación* permite efectuar un seguimiento del entorno donde se lleva a cabo un proyecto o programa, sobre todo porque repercute en las hipótesis y los riesgos detectados, así como todo factor imprevisto que pueda surgir. Incluye tanto el terreno como el contexto general político, institucional, de políticas y de financiamiento, los que traen aparejadas consecuencias para el proyecto o programa.
- *El seguimiento de los beneficiarios* permite efectuar un seguimiento de las percepciones de los beneficiarios de una intervención, incluidas sus quejas y grado de satisfacción con el proyecto o programa, su participación, su tratamiento, su acceso a los recursos y su vivencia general de los cambios. En

ocasiones debe tomar en cuenta las percepciones de los beneficiarios indirectos o miembros de la comunidad que no reciben un bien o servicio en forma directa.

- *El seguimiento financiero* permite controlar y justificar los costos, desglosados por insumo y actividad dentro de categorías de egresos predefinidas. Se suele llevar a cabo en conjunto con el seguimiento del cumplimiento y del proceso.
- *El seguimiento institucional* permite realizar un seguimiento de la sostenibilidad, el desarrollo institucional y el fortalecimiento de la capacidad de la organización en función de la puesta en práctica del proyecto o programa y en relación con sus asociados. Se suele llevar a cabo en conjunto con los procesos de seguimiento de la organización superior encargada de su puesta en práctica.

Para el caso de la acción tutorial, Gairín et al., (2003), Rodríguez (2004), Muñoz y Gairín (2013), Manzanares (2013) y López y Prendes (2017), señalan que un elemento fundamental en la implementación de un plan de acción tutorial es el proceso de seguimiento, pues daría paso a los mecanismos de mejora y optimización del mismo (Muñoz y Gairín, 2013; Gairín et al., 2003). Así a la luz de los tipos de seguimientos planteados anteriormente, en la tabla 41 se presentan algunos ejemplos de su implementación de acuerdo al fenómeno de la acción tutorial en la universidad:

**Tabla 41:** Tipos de seguimientos y ejemplificación en la acción tutorial.

<b>Tipo de Seguimiento</b>	<b>Ejemplificación en la acción tutorial</b>
<i>De resultados</i>	Un taller de estrategias de aprendizaje como parte de la oferta del plan de acción tutorial, puede ser objeto de seguimiento para determinar si las sesiones logran los resultados que contribuirían a afianzar las capacidades de los estudiantes con bajas calificaciones ante nuevos procesos de evaluación en sus asignaturas.
<i>De proceso de actividades</i>	Seguimiento a las sesiones de tutoría y evaluación de los estudiantes, reuniones de seguimiento del Plan, sesiones de revisión de prácticums, reuniones de coordinación de titulaciones, etc. son momentos idóneos para la realización de algunas actuaciones (recogida de datos, análisis de resultados, elaboración de conclusiones, recomendaciones, etc.) que permiten hablar de la tutoría como una acción que se puede ir siguiendo a lo largo del curso (Gairín et al., 2003, p. 37).
<i>De cumplimiento</i>	Para el caso de programas tutoriales que tengan su génesis, coordinación y seguimiento desde planes gubernamentales (como es el caso de programas en México, Argentina, Perú y Brasil), se puede controlar si se están cumpliendo o no en las universidades las normas y requisitos establecidos desde las unidades ministeriales de educación para la implementación de dichos programas en las universidades.
<i>De contexto</i>	En países como México, Perú y Chile <sup>26</sup> , ha habido un auge en programas y proyectos de acción tutorial debido principalmente a la masificación de matrícula en la enseñanza superior y problemas como la deserción, la reprobación, la baja eficiencia terminal y la escasa titulación (León y Fernández, 2014). La génesis de estas dificultades estaría relacionada con las características y/o perfil de los nuevos estudiantes, que en general se caracterizaría por brechas importantes de competencias académicas respecto del alumnado que en general accede a la universidad. Hacer seguimiento a estos aspectos antes y durante la implantación y la evolución de políticas para enfrentarlos, así como también, a los fondos que financian la acción tutorial, supone estar atentos a factores que podrían afectar el éxito de la intervención.
<i>De los beneficiarios</i>	Es importante que el tutor/a en el proceso de tutorización disponga de una información veraz y suficiente de los estudiantes y, así, pueda conocer aquellas características que le permitan una mayor eficacia en su labor; por ejemplo: estudiantes que combinan estudios y trabajo, estudiantes con dependencias familiares, estudiantes con alguna discapacidad, estudiantes con alta/baja motivación por los estudios, estudiantes con alto/bajo soporte afectivo/efectivo familiar, etc.

<sup>26</sup> Los detalles del contexto chileno respecto de la acción tutorial, se explicarán en el siguiente capítulo de contextualización de la investigación doctoral.

	(Rodríguez, 2004). Así mismo, es relevante saber la percepción que los usuarios tienen de los programas tutoriales pues ello implicaría adaptar según necesidades del estudiantado, quienes son el centro de la actividad tutorial.
<i>Financiero</i>	La acción tutorial dependiente de planes externos a las universidades requiere de una contabilidad precisa para poder responder adecuada y transparentemente, por los ingresos que se reciben para su desarrollo. Si bien, estos aspectos quedan relegados al área financiera de la universidad y a los administrativos designados, la información que emane desde las facultades y/o unidades centrales a cargo de los coordinadores de tutoría, implican un seguimiento que apoyará la contraparte universitaria ante el financiador externo.
<i>Institucional</i>	Como plantean Venegas-Ramos y Gairín (2018), el interés y la motivación tanto del docente como del estudiante respecto de la participación en el sistema de acción tutorial, son parte de las particularidades de la cultura universitaria. De igual modo la implicancia de las autoridades, genera una cadena de compromiso institución – profesores – estudiantes que impacta directamente en la cultura universitaria, cuando es de carácter colaborativo. Estas cuestiones, pueden conformar parte del seguimiento de aspectos institucionales que son cruciales en la evolución de la acción tutorial y que mejoran los aspectos de gestión que le son inherentes.

Fuente: Elaboración propia.

Como se ha podido observar en las tablas 39 y 41, la implantación de la acción tutorial en sus diferentes dimensiones organizativas, requiere de un sistema de evaluación y seguimiento adecuadamente diseñado y articulado con la planificación general de la misma y con el trabajo colectivo del equipo docente, pues de lo contrario, parecería que las acciones tutoriales no impactan en la calidad de los aprendizajes y en la gestión institucional si no forman parte de ello (Krichesky, 2004). No obstante, sigue siendo un asunto pendiente establecer un adecuado proceso de evaluación de la acción tutorial, dado que se tiende a corroborar principalmente el grado de satisfacción de los estudiantes beneficiarios por sobre otros aspectos relevantes en el proceso de gestión (Venegas-Ramos y Gairín, en prensa).

Por tanto –como señalan Fernández y Schejtman (2012)– independientemente del tipo de acción que se lleve a cabo para controlar el proceso de acción de los planes, programas y proyectos, se debe garantizar una serie de indicadores y herramientas que faciliten el seguimiento [para corregir cursos de acción] y la evaluación [para determinar la eficacia y eficiencia de las acciones planificadas]. Lo anterior es un aspecto clave en la generación de un adecuado sistema de evaluación y seguimiento, pues contribuyen a asegurar una buena gestión de los proyectos y establecer un mayor compromiso de acuerdo con los recursos y resultados previstos (Ortegón et al., 2005).

### **6.1.3 INDICADORES DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO**

El monitoreo y la evaluación han sido identificados como una de las estrategias clave para la educación, pues su implementación generaría indicadores relevantes y adecuados para el análisis y la comprensión de aquellos aspectos que permiten mayor sostenibilidad de proyectos y programas educativos (Tilbury, 2007).

En este sentido, la importancia de establecer indicadores, criterios y un sistema de información para evaluar y retroalimentar a los gestores educacionales sobre el avance y nivel de cumplimiento de los objetivos, metas y actividades previstas, recae principalmente en dos aspectos (Ferreira, 2010, p. 27):



- evaluar continuamente los resultados e impactos, en términos del rendimiento de los estudiantes y de los procesos docentes y administrativos, a fin de tomar decisiones sobre ajustes a lo planeado; y,
- realizar un constante seguimiento a la gestión de la institución, con el fin de constatar las fortalezas y debilidades para realizar los ajustes necesarios a la orientación que conduce los procesos en el centro educativo.

Dado que los indicadores contienen información necesaria para estudiar cuán cerca o lejos se está del estado de situación deseado –de acuerdo a aspectos como calidad, cantidad o tiempo–, se deben describir en cuanto a finalidades, propósitos, componentes y actividades con el objeto de medir el cambio que puede atribuirse a un proyecto (Fernández y Schejtman, 2012). Es por esta situación que el seguimiento utiliza indicadores de insumos, procesos y productos, mientras que la evaluación, indicadores de resultado e impacto (Ortegón et al., 2005), para lo cual se sugieren los siguientes pasos en su construcción:

- I. Especificar objetivos sencillos y claros para el fin, el propósito y los componentes.
- II. Construir indicadores de cantidad (cuánto se quiere lograr), de calidad (para contar con un estándar de comparación) y tiempo (cuándo se pretende lograr lo planificado), y se pueden construir indicadores de lugar (dónde se desarrollará el proyecto) y de usuarios o titulares (para saber si se está beneficiando al grupo objetivo).
- III. Construir indicadores intermedios para monitorear los logros y realizar ajustes al proyecto si fuera necesario.

Junto a lo anterior, autores como Fernández y Schejtman (2012) y Ortegón et al., (2005) sugieren el uso de una matriz de marco lógico como estrategia de control-planificación, donde los indicadores en cada uno de los niveles de objetivos del proyecto *fin*, *propósito*, *componentes* y *actividades* requerirán: i) *medios de verificación* [fuentes de información estadística, bibliografía, encuestas o informes] lo que ofrece una ventaja ya que permite al planificador incorporar actividades que recaben estos datos, y ii) la definición de *supuestos* que son aquellas situaciones, condiciones y acciones hipotéticas que se espera ocurran y que están fuera del control de la institución responsable [factores externos que suponen riesgos financieros, políticos, ambientales, sociales, legales, etc.), para lograr con éxito o no los objetivos deseados.

Así en base a la propuesta de Ortegón et al., (2005), la construcción de una matriz de marco lógico surgirá a partir del establecimiento de una *estructura analítica de proyecto* que incluye niveles jerárquicos de análisis [fin, objetivo central del proyecto o propósito, componentes o productos y actividades], en los cuales de manera articulada se deben explicitar los indicadores, medios de verificación y supuestos, a partir de los elementos descritos en la tabla 42.

**Tabla 42:** Elementos de una matriz de marco lógico.

Niveles objetivos	Resumen Narrativo	Indicadores	Medios de Verificación	Supuestos
Fin	Hace referencia a la descripción metas estratégicas de la institución.	<i>PRIMER TIPO</i> - Cantidad ( <i>cuánto</i> ) - Calidad ( <i>de qué tipo</i> )	- Fuentes de información ( <i>bibliografías, informes</i> ) - Métodos de recolección ( <i>encuestas, entrevistas, focus group, etc</i> )	- Políticos - Sociales - Ambientales
Propósito	Refiere a una de las líneas de intervención con la cual se atiende la finalidad, expresadas en un programa y/o proyecto.	- Tiempo ( <i>cuándo</i> ) - Lugar ( <i>dónde</i> ) - Grupo Social ( <i>a quién/es</i> )	- Métodos de análisis ( <i>estadísticos, heurísticos</i> ) - Frecuencia de la recolección	- Legales
Componentes	Descripción de los elementos que constituyen esos programas y/o proyectos	<i>SEGUNDO TIPO</i> - Cuantitativos - Cualitativos <i>TERCER TIPO</i> - Final - Intermedio ( <i>Avanzado</i> ) - Proxy	- Definición de responsables	
Actividades	Descripción de acciones específicas con las cuales se concretizan los puntos anteriores.			

Fuente: Elaboración propia a partir de Ortigón et al., (2005).

Para concluir este epígrafe, Ferreira (2010) afirma que la evaluación y el seguimiento en el proceso educativo se logra a partir de la activación conjunta de una plataforma asentada en un triángulo cuyos vértices son: la retroalimentación, la formación y el desarrollo personal y profesional de los actores involucrados en el proceso. Es en este escenario, Murillo y Krichesky (2012, p. 39) argumentan que el proceso de evaluación y seguimiento:

...tiene que servir también para inspirar futuros proyectos de cambio [en los centros educativos]. En esta dirección, no solo deben considerarse las necesidades aun no satisfechas en términos de mejora, sino también rescatar y apreciar los logros conseguidos. Esto demostrará que el ciclo de mejora ha tenido un impacto importante en la vida del centro y que todo el trabajo ha merecido la pena.

## 6.2 EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Como se ha señalado en el capítulo anterior, en la secuencia sobre la que se estructura la planificación de la acción tutorial se encuentra el proceso de evaluación, el cual representa la oportunidad de saber si en su desarrollo se ha tenido la capacidad de producir los cambios previstos y si los agentes implicados (responsables institucionales, tutores y alumnos) han logrado la efectividad esperada (Romo, 2011).

No obstante, también se sabe que la evaluación de la acción tutorial como sistema inserto en los procesos universitarios, es uno de los aspectos que menos atención se le dedica y se resuelve principalmente con valoraciones que realizan los estudiantes beneficiarios sobre sus tutores –y la propuesta que ellos concretizan–, y mediante las percepciones de los docentes tutores respecto del desarrollo del PAT a través de informes administrativos (Venegas-Ramos y Gairín, en prensa; Rumbo y Gómez, 2011; Carballo, 1996).

Por ello que conviene destacar que los resultados de la evaluación de la acción tutorial pueden aportar información para optimizar su organización tanto respecto a la institución como académicamente (Gairín et al., 2003), permitiendo por ejemplo, “introducir cambios a la asignación de profesor tutor, cambiar la proporción tutor/estudiante, organizar sesiones de formación e intercambio de tutores, y detectar nuevas necesidades en los alumnos que requieran acciones de orientación y formación” (p. 39).

Respecto a ello, Rodríguez (2004) señala de la evaluación de un PAT pueden desprenderse dos ámbitos de mejora: el propio PAT y sus resultados; donde los beneficios o aportaciones del proceso evaluativo pueden ser muchos y afectar a todos los agentes implicados de una u otra forma [ver tabla 43]. Así, en cuanto a los ámbitos de mejora propone que:

- El diseño del PAT, como intervención acorde a las necesidades de la titulación y a sus componentes, debe estar sujeto a modificaciones a partir de los datos recabados en la evaluación; y en lo que respecta a su ejecución, la supervisión continuada de su puesta en marcha permitirá ir ajustando las intervenciones y acomodarlas a situaciones no previstas inicialmente en el momento de la implementación.
- Los resultados obtenidos se adecuarán a los objetivos propuestos demostrando la necesidad manifiesta del PAT. La evaluación se configurará como una herramienta válida para demostrar a la institución, al profesorado-tutor y al alumnado hasta qué punto, con la implementación del PAT, se consiguen los objetivos propuestos y cómo se está llevando a cabo, mediante que inicien un proceso de mejora desde diferentes niveles de implicación y genere beneficios o valor añadido a la participación en el PAT de los distintos agentes en cuestión.

**Tabla 43:** Aportaciones del proceso evaluador a los distintos agentes implicados.

<b>BENEFICIOS DE LA EVALUACIÓN</b>	
<b>INSTITUCIÓN / TITULACIÓN</b>	<p><b>En relación a la Institución (universidad):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de necesidades formativas iniciales para la posterior adecuación y preparación del acceso a nuevos estudiantes.</li> <li>• Identificación y/o optimización de recursos y servicios orientados a la formación.</li> <li>• Cooperar en la mejora de la imagen pública de la universidad y de su proyección externa.</li> </ul>
	<p><b>En relación a la titulación (Facultad y/o Escuelas Universitarias):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar y mejorar la estructura de la titulación: horarios, aulario, recursos, asignación del profesorado, agrupamientos de alumnos y alumnas, itinerarios curriculares, relación entre diferentes materias, planteamientos metodológicos y evaluativos del aprendizaje.</li> <li>• Cooperar en la mejora de la imagen públicas y de la proyección externa de la titulación.</li> </ul>
	<p><b>En relación al Plan de Acción Tutorial:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar necesidades de formación de los implicados en el programa.</li> <li>• Identificar necesidades de recursos para la implementación del programa.</li> <li>• Adecuación del Plan de Acción Tutorial en cuanto a la temporalización.</li> </ul>
<b>PROFESORADO TUTOR / TUTORA</b>	<p><b>En relación a la titulación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento en profundidad de la estructura y funcionamiento de la titulación donde imparte docencia.</li> <li>• Identificación y/o optimización de recursos y servicios orientados a la formación.</li> <li>• Cooperar en la mejora de la imagen pública de la universidad y de su proyección externa.</li> </ul>
	<p><b>En relación al alumnado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento en profundidad del perfil del alumnado (social, académico, personal) que accede a la titulación.</li> <li>• Conocimiento e identificación de las necesidades formativas.</li> <li>• Conocimiento e identificación de la percepción que tiene el alumnado de la titulación.</li> <li>• Elementos de toma de decisiones para la adecuación de las acciones dirigidas al alumnado.</li> </ul>

	<p><b>En relación a las funciones de tutor/a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidades formativas.</li> <li>• Necesidades y/o optimización de recursos.</li> <li>• Necesidades de concreción o de clarificación de las tareas del tutor/a en relación al Plan de Acción Tutorial.</li> </ul>
ALUMNADO	<p>En relación a la Institución:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación de la información proporcionada para el conocimiento en profundidad de la estructura y funcionamiento (canales de comunicación, órganos colegiados, procedimiento institucionales).</li> <li>• Adecuación de la información para el conocimiento y uso de los diferentes servicios disponibles.</li> </ul>
	<p><b>En relación a la titulación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento sobre los objetivos y fines de la titulación escogida.</li> <li>• Conocimiento de la estructura académica.</li> <li>• Conocimiento de la adecuación de sus competencias para la formación académica universitaria en dicha titulación.</li> <li>• Adecuación y utilidad de la información proporcionada en el Plan Acción Tutorial para su formación y orientación académica universitaria.</li> </ul>
	<p><b>En relación a sus compañeros/as:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Puntos fuertes y débiles.</li> <li>• Necesidades formativas.</li> <li>• La relación con sus compañeros/as.</li> </ul>

Fuente: Rodríguez, 2004, p.p. 94-95.

Por su parte Romo (2001), propone una serie de aspectos que se deben tener en cuenta al momento de planificar la acción tutorial y que deben estar reflejados en la etapa de evaluación del PAT para que posteriormente, permitan tomar decisiones adecuadas, para los cuales, presenta una serie de criterios e indicadores generales [ver tabla 44] de acuerdo con los niveles de intervención, ejecución y desarrollo que se establezcan en un programa tutorial, y que contribuirían a determinar la calidad de la acción tutorial, la cual “viene definida por un conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de un modelo sistémico de intervención tutorial” (Carballo, 1996, p. 102).

**Tabla 44:** Criterios e indicadores generales para la evaluación de la tutoría.

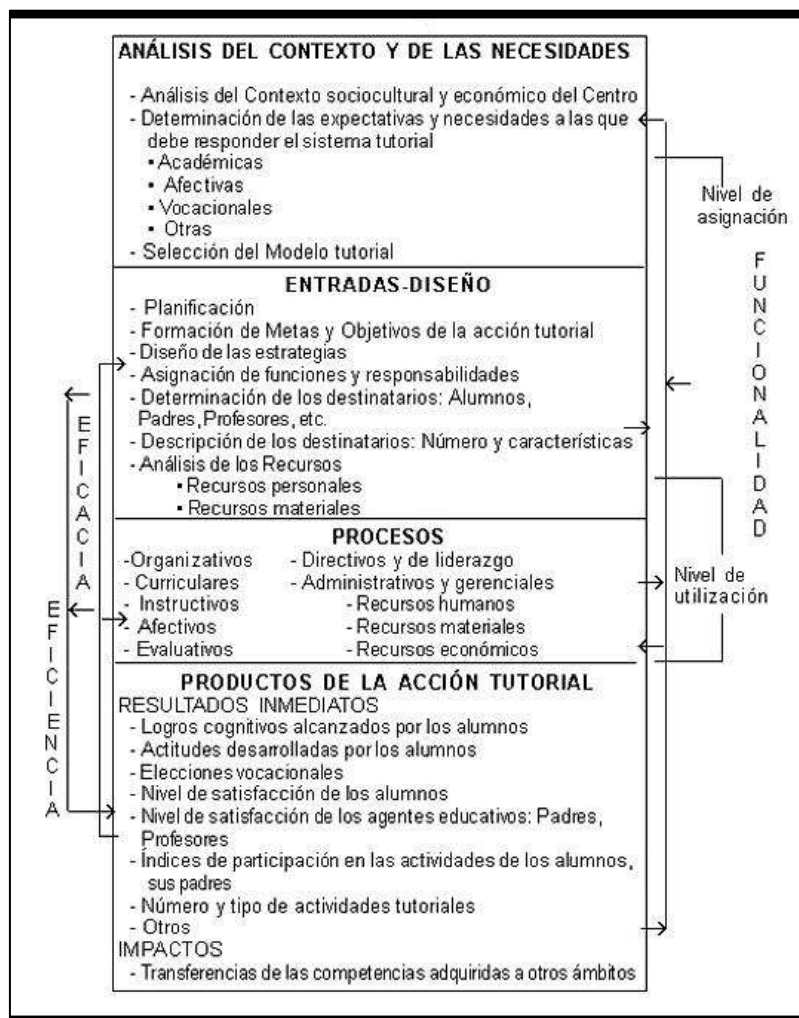
CRITERIO	FINALIDAD	ACTORES INVOLUCRADOS	INDICADORES
Seguimiento de la trayectoria de los alumnos participantes en el programa de tutoría	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar y diagnosticar las necesidades a atender en un programa de tutoría.</li> <li>- Generar mecanismos que permitan el acceso de los tutores a la información de los expedientes de los alumnos y que los mantienen informados sobre la trayectoria de sus tutorados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipo de Seguimiento.</li> <li>- Coordinación del Programa.</li> <li>- Tutores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportamiento de las tasas de deserción</li> <li>- Comportamiento de los índices de rezago</li> <li>- Comportamiento de los índices de graduación y titulación</li> <li>- Comportamiento de las tasas de eficiencia terminal</li> <li>- Comportamiento de la reprobación</li> </ul>
Evaluación de las dificultades de la acción tutorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las dificultades que enfrentan los tutores para llevar a cabo las actividades tutoriales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinación del Programa.</li> <li>- Tutores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento del rol y funciones del tutor.</li> <li>- Conocimiento de las características de la acción tutorial.</li> <li>- Capacidad de vinculación y tratamiento de temas con los alumnos.</li> <li>- Capacidades colaborativas entre tutores docentes.</li> <li>- Disposiciones del centro para la realización de la acción tutorial.</li> </ul>
Evaluación de carácter cualitativo para detectar problemas y sugerencias con el fin de mejorar el sistema	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recoger impresiones y experiencias en reuniones semestrales o anuales con todos los tutores participantes en el programa para mantener una dinámica de mejora de la acción tutorial.</li> <li>- Recoger propuestas para mejorar la acción tutorial y establecer la forma de llevarlas a la práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinación del Programa.</li> <li>- Tutores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades del proceso de acción tutorial.</li> <li>- Resolución de problemas académicos de los alumnos.</li> <li>- Mejora global del desempeño del estudiante.</li> <li>- Mejora de la capacidad del alumno para asumir las tareas que implica su formación.</li> <li>- Impacto de la actividad tutorial en el fortalecimiento institucional.</li> </ul>
Evaluación de la función tutorial por parte de los alumnos que participan en el programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar las percepciones de los alumnos, mediante variables relacionadas con la calidad de las actividades de tutoría, individual o grupal, susceptibles de ser evaluadas a través de encuestas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinación del Programa.</li> <li>- Estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actitud de empatía del tutor.</li> <li>- Compromiso con la actividad tutorial por parte del tutor.</li> <li>- Capacidades ad hoc para la acción tutorial.</li> <li>- Disposición para atender a los alumnos.</li> <li>- Capacidad para orientar a los alumnos en decisiones académicas.</li> <li>- Satisfacción general.</li> </ul>
Evaluación de la funcionalidad de la coordinación (organización académica y escolar)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar la funcionalidad de la coordinación del programa, para que los actores y los integrantes de las instancias que participan renueven compromisos colectivos de avanzar a un proyecto incluyente cuyo impacto fortalecerá la formación integral de los alumnos y el quehacer académico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutores.</li> <li>- Coordinación del Programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación entre todos los miembros de los resultados de la evaluación.</li> <li>- Retroalimentación de los resultados de la evaluación del desempeño tutorial.</li> <li>- Objetividad en la evaluación del desempeño tutorial y de los resultados.</li> <li>- Solución de problemas en el proceso tutorial.</li> <li>- Sistema de toma de decisiones.</li> </ul>
Evaluación de las actividades de tutoría para efecto de la promoción o el reconocimiento del desempeño dentro de la trayectoria académica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorporar a la tutoría académica como una actividad ordinaria, curricular, debidamente estructurada y por tanto considerada para efectos de promoción o reconocimiento dentro de los instrumentos legales de las instituciones de educación superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiempo dedicado a esta actividad como parte de la carga académica de los profesores (consideración de carácter cuantitativo).</li> <li>- Atención de grupos especiales para la superación de deficiencias previas (desarrollo de habilidades, cursos remediales en asignaturas básicas, hábitos de estudio, etc.).</li> <li>- Cumplimiento de las actividades de tutoría de los profesores y los resultados del seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Romo (2001).

La concreción de la evaluación de la acción tutorial por tanto, debe contemplar cuáles son las dimensiones que han evaluarse y la manera en qué se llevará a cabo la evaluación, en cuanto a la información necesaria “para poder emitir un juicio mediante encuestas, fichas de seguimiento, bases de datos institucionales, informes, etc. [donde] se deben especificar los agentes implicados que serán objeto y sujetos de la evaluación” (Rodríguez, 2004, p. 96); así una vez recopilada toda la información necesaria para el proceso de evaluación y valorada la pertinencia o no del procedimiento de recogida de información, recomienda la autorreflexión sobre la *calidad* de todo el proceso de intervención tutorial.

Evaluar la calidad de la acción tutorial supone ir más allá de la recogida de documentación que avala la cantidad de actividades realizadas a partir del programa, el número de alumnos o personas atendidas y el tiempo dedicado a cada una de las intervenciones, sino que implica establecer relación de coherencia entre todos y cada uno de los componentes [ver figura 30] del sistema tutorial (Carballo, 1996).

**Figura 30:** Modelo evaluativo de la calidad de la acción tutorial de Carballo (1996)



Fuente: Carballo, 1996, p. 101

Carballo (1996) argumenta respecto a su modelo, que en unos casos esta relación de coherencia o incoherencia será patente, dada la proximidad estructural y/o funcional entre los componentes relacionados; tal como explica en el siguiente ejemplo:

En unos casos esta relación de coherencia o incoherencia será patente, dada la proximidad estructural y/o funcional entre los componentes relacionados. Tal sería el caso de la relación postulada entre «Metas y Objetivos de la acción tutorial» y las «Expectativas y necesidades a las que debe responder el sistema tutoriales; o entre «Los logros cognitivos y Actitudes desarrolladas por los alumnos» y las «Metas y Objetivos de la acción tutorial». En estos casos, la relación aparece como directa e inmediata. En otros casos la relación es menos evidente, como, por ejemplo, la relación entre los «Procesos de gestión» y las «Necesidades del sistema tutorial». Aquí se trata de relaciones indirectas y mediatas (p. 102).

Más aún, destaca que los factores relevantes que suelen determinar la calidad de la acción tutorial, y en general de cualquier sistema, son las relaciones centradas en los componentes de expectativas y necesidades sociales, metas y objetivos, procesos y productos (inmediatos e impactos), donde (p.102):

- La coherencia entre, por un lado, las entradas, los procesos y los productos y, por otro, las necesidades y expectativas sociales define la calidad de la acción tutorial como *funcionalidad*.
- La coherencia del producto con las metas y objetivos define la calidad tutorial como *eficacia o efectividad*.
- Mientras que la coherencia entre, por un lado, entradas y procesos y, por otro, producto, se define como *eficiencia*.

Como consecuencia, la generación de un sistema de evaluación y seguimiento de la acción tutorial –planificada y expresada en planes, programas y/o proyectos– con foco en la calidad del sistema implementado, así como su funcionalidad, eficacia y eficiencia, debiera partir de las siguientes cuestiones (Quinquer y Sala, 2002, p. 32).

- *¿Por qué evaluar?* La evaluación permite rectificar aquellas cuestiones que lo requieren y ajustar con más precisión los diversos elementos que componen el plan.
- *¿Quién evalúa?* La opinión de los estudiantes es muy importante, puesto que son los verdaderos destinatarios y beneficiarios del plan. También interesa el punto de vista de los tutores y tutoras que conocen las incidencias, problemas y las posibles disfunciones. Finalmente, es conveniente contar con la visión institucional que pueden dar los coordinadores del Plan y de la titulación.
- *¿Qué se evalúa?* Haría falta determinar aquellos aspectos con relación a los cuales se quiere verificar la adecuación y el buen funcionamiento de lo planificado, donde se puede emplear como referentes: los objetivos, las modalidades, las acciones que se realizan, la selección de tutores, el apoyo que reciben los tutores, los recursos invertidos, etc.
- *¿Cómo evaluar?* Para recopilar información necesaria, pueden ser útiles los cuestionarios y las entrevistas individuales o en grupo, dirigidos a cada uno de los agentes implicados en el proceso para conocer su percepción [estudiantes, profesores, responsables institucionales].
- *¿En qué momentos?* Si se pretende el ajuste de los recursos y de las estrategias hace falta hacer un seguimiento del proceso, mientras que si se pretende la valoración del plan en su conjunto (el grado de consecución de los objetivos, la

participación de los estudiantes, la utilidad para los estudiantes y la institución universitaria o de otras cuestiones) es mejor una evaluación final al acabar el curso académico.

De acuerdo a lo anterior, Romo (2011) señala que es fundamental saber en qué etapa se está, en relación con el momento del proceso de intervención o implantación de la acción tutorial, dado que la toma de decisiones enfocada a la mejora del objeto, del sujeto o de la intervención, requiere de algunas condiciones básicas para orientar el diseño de evaluación; a saber (p. 108):

- La evaluación es una actividad sistemática y continua que ha de estar presente desde el comienzo del diseño del Plan, durante su desarrollo y hacia su conclusión. Además abarca todas las fases o etapas del mismo.
- Debe estar prevista desde el inicio. El análisis de las necesidades que todo Plan debe contemplar se sitúa en la primera fase de la evaluación.
- Los objetivos deberán estar bien formulados, de manera que su “medición” sea factible, y se han de establecer los indicadores de ejecución.
- En la evaluación del Plan han de intervenir, activa y comprometidamente, las personas responsables de su diseño y desarrollo: coordinadores, tutores, alumnos y otros profesionales, en su caso.
- Debe incluir tanto la finalidad formativa, como la sumativa.
- El proceso debe concluir con un informe de resultados que deberán apoyar la toma de decisiones sobre su continuidad

Todos los elementos señalados hasta el momento [elementos de coherencia de la calidad, ámbitos y criterios de evaluación, cuestiones a atender y condiciones básicas], configuran la razón y la base para la creación de un plan de evaluación y seguimiento, dado que (Rodríguez, 2004. p. 95):

*La evaluación como actividad intencionada y funcional debe estar correctamente diseñada y planificadas, y recogerse en el diseño del PAT como un componente más. De esta forma, la evaluación responde y contempla los diferentes aspectos del PAT, es decir: las necesidades que pretende cubrir, el propio modelo organizativo adoptado, la intervención desarrollada, los recursos utilizados y los resultados obtenidos, para que finalmente, mediante la triangulación de evidencias aportadas por los agentes implicados (la institución, el profesorado tutor y el alumnado) se puedan plantear las propuestas de mejora del PAT”*

Es por ello que un plan de evaluación y seguimiento debe comenzar cuando se diseña el programa o proyecto, y asimismo, contemplar la disponibilidad de un mapa de resultados o efectos claramente definidos para una toma de decisiones eficaz y oportuna, de acuerdo a los siguientes componentes (Menon, Karl, y Wignaraja, 2009):

- *Marco explicativo*: Describe cómo los involucrados en el proceso de intervención emprenderán el seguimiento y la evaluación, así como las responsabilidades asignadas a diferentes individuos y unidades. Del mismo modo conviene establecer una estimación de los requisitos humanos, financieros y materiales para su implementación.
- *Marco de resultados*: Corresponde a un proceso participativo e iterativo en donde se definen aquellos elementos que dan validez al desarrollo de las



intervenciones planeadas (formulación de productos, efectos, indicadores, medios de verificación), a partir de la proyección de efectos e impactos, con el objeto de asegurar que las partes interesadas entiendan y apoyen la iniciativa y conozcan las implicaciones de todos los elementos.

- *Matriz de planificación para el seguimiento y la evaluación*: Son estratégicas y consolidan la información necesaria para el seguimiento y la evaluación para una consulta fácil. Un ejemplo de ello es la matriz de marco lógico tratada en la tabla 42 del punto 6.1.3 de este capítulo.

Como se puede deducir, el plan de evaluación y seguimiento (PSyE) es un recurso paralelo al plan y/o programa de acción tutorial, pero articulado con el mismo, ya que en un PAT se debieran especificar aquellas cuestiones generales como los aspectos de seguimiento y evaluación de un curso académico, formato que puede resultar cíclico – aunque con modificaciones propias de los resultados del mismo proceso–, y que responde principalmente a la intervención misma y a los sujetos involucrados en ella, mientras que un PSyE responde al objeto de implantación de la intervención en la institución y su proyección en el tiempo.

En este último aspecto tratado, se puede señalar que uno de los objetivos de los programas de acción tutorial que se implementan en las universidades es la institucionalización del mismo (Romo, 2011; Guarro, 2008; Sanz, 2009), efecto entendido como “el asentamiento de la innovación; que cuando se realiza de manera cotidiana, deja de ser una novedad y se vuelve pieza común del trabajo docente, [lo que para el caso de la acción tutorial] implica que las primeras etapas del cambio, inicio e implementación se cumplieron eficientemente y que la tutoría se ha consolidado” (Romo 2011, p. 90).

Por ende, la evaluación en un proceso de institucionalización de la acción tutorial cumpliría la función de recoger información y argumentos para que las autoridades y los docentes puedan generar un debate crítico en torno de su propia práctica y lograr su transformación para mejorarla (Guarro, 2008).

No obstante, Romo (2011) advierte que reconocer que un proceso se ha institucionalizado no se da en forma automática y que en el recorrido de la implantación a la institucionalización pueden ocurrir múltiples interferencias que remiten a unos escenarios posibles [positivos o negativos] que constituyen las principales tendencias que caracterizan a los programas de tutoría, en general (ver figura 31); en donde:

*“Indudablemente, el mejor escenario corresponde al de integración de las funciones [tutoriales], en la medida en la que contribuye a incrementar el egreso exitoso de los estudiantes y, si se desea, no implica un esfuerzo extraordinario, sino que privilegia la organización, la comunicación, el conocimiento de las necesidades y problemáticas estudiantiles” (Romo, 2011, p. 91).*

**Figura 31:** Escenarios factibles entre la implantación y la institucionalización.

De extinción	De permanencia del Programa
Limitación en la difusión del programa Mínimo compromiso financiero institucional Promoción de actividades irrelevantes de capacitación y de apoyo a los estudiantes Controversias en torno al programa Indiferencia institucional hacia la problemática del estudiante La tutoría es vista como carga para el docente, no como apoyo al estudiante	Aprovecha las experiencias eficientes, así como los liderazgos que hayan aflorado Apoya los rasgos de motivación Formaliza normas y presupuesto Busca obtener más recursos y supera la oposición política para legitimarse Procura mejoras en procedimientos y se coordina con todas las entidades académicas
De burocratización	De integración de sus funciones a la institución
Crecimiento de la estructura, sin mejora Inadecuada planeación ante la creciente demanda de estudiantes; desperdicio del factor humano (entusiasmo y compromiso) Práctica rutinaria de funciones e inadecuado reclutamiento por indefinición de perfiles) Normas de trabajo rígidas por falta de liderazgo Utilización política del Programa Desinterés de los estudiantes Creciente desvanecimiento de autoridad del tutor	Conserva sus funciones, planifica, organiza, opera, da seguimiento y evalúa; incrementa la población atendida Apoya el incremento en el egreso, debido a mayor motivación por el estudio y aumenta el potencial cognitivo y pedagógico Descentraliza su operación hacia facultades y escuelas y enriquece las modalidades de tutoría Atiende con prioridad poblaciones en mayor riesgo y supera las controversias sobre diversos apoyos

Fuente: Romo, 2011, p. 91.

Es preciso mencionar además, que la condición última para lograr la institucionalización de la acción tutorial a través de un programa formal, está en el nivel de sostenibilidad que se logre mantener, garantizando condiciones idealmente óptimas y que promuevan mejoras como las siguientes (Guarro, 2008):

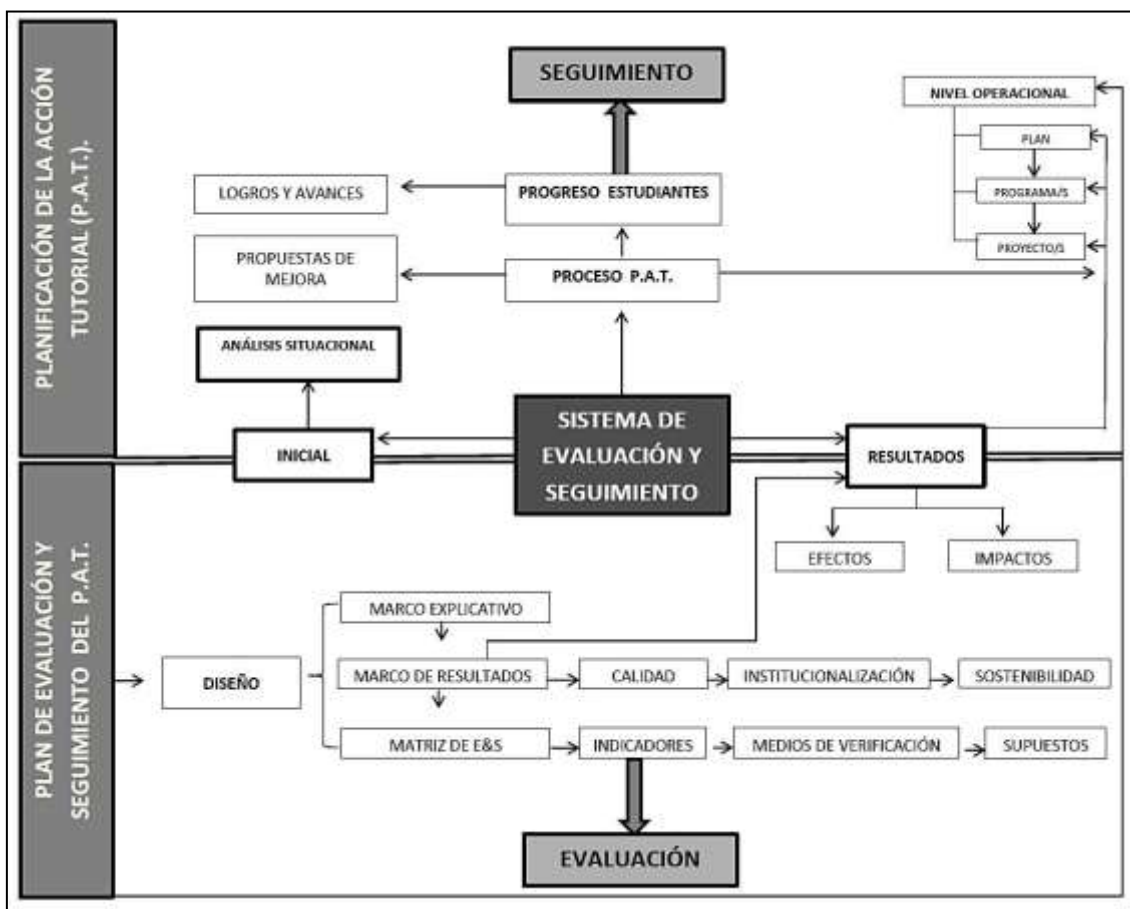
- Mejora que sostenga el aprendizaje, no meros cambios que alteren el proceso académico.
- Mejora que perdure a lo largo del tiempo.
- Mejora que pueda apoyarse con los recursos disponibles o asequibles.
- Mejora que no tenga un impacto negativo sobre el contexto de las universidades y sus centros.
- Mejora que promueva la diversidad y la capacidad ecológica en todo el ambiente educativo y comunitario.

Como consecuencia se obtiene un sistema más amplio de evaluación y seguimiento de la acción tutorial [ver figura 32] el que incluye los siguientes elementos:

- En el ámbito de la planificación de la acción tutorial: i) análisis situacional, correspondiente a la evaluación inicial de necesidades de los estudiantes, necesidades formativas y situación actual del contexto en el cual se implanta la acción tutorial; ii) evaluación de proceso que corresponde al seguimiento de las actuaciones del PAT así como también del progreso de los estudiantes; y iii) evaluación de resultados, de acuerdo a los niveles operacionales en que fue diseñada la planificación [plan, programa, proyecto].

- En el ámbito del plan de evaluación y seguimiento: i) definición del marco explicativo que implica la estrategia de evaluación y las responsabilidades asignadas para el proceso; ii) establecimiento de un marco lógico para el seguimiento del PAT [progreso] y la evaluación de los resultados estratégicos del mismo [impactos y efectos] con proyecciones de institucionalización y sostenibilidad [permanencia del programa e integración de funciones a la institución]; y iii) elaboración de una matriz de seguimiento y evaluación que contenga indicadores de logro, medidas de verificación y supuestos [para evitar estancamientos institucionales como la extinción del programa o la burocratización del mismo].

**Figura 32:** Sistema ampliado de evaluación y seguimiento de la acción tutorial.



Fuente: Elaboración propia.

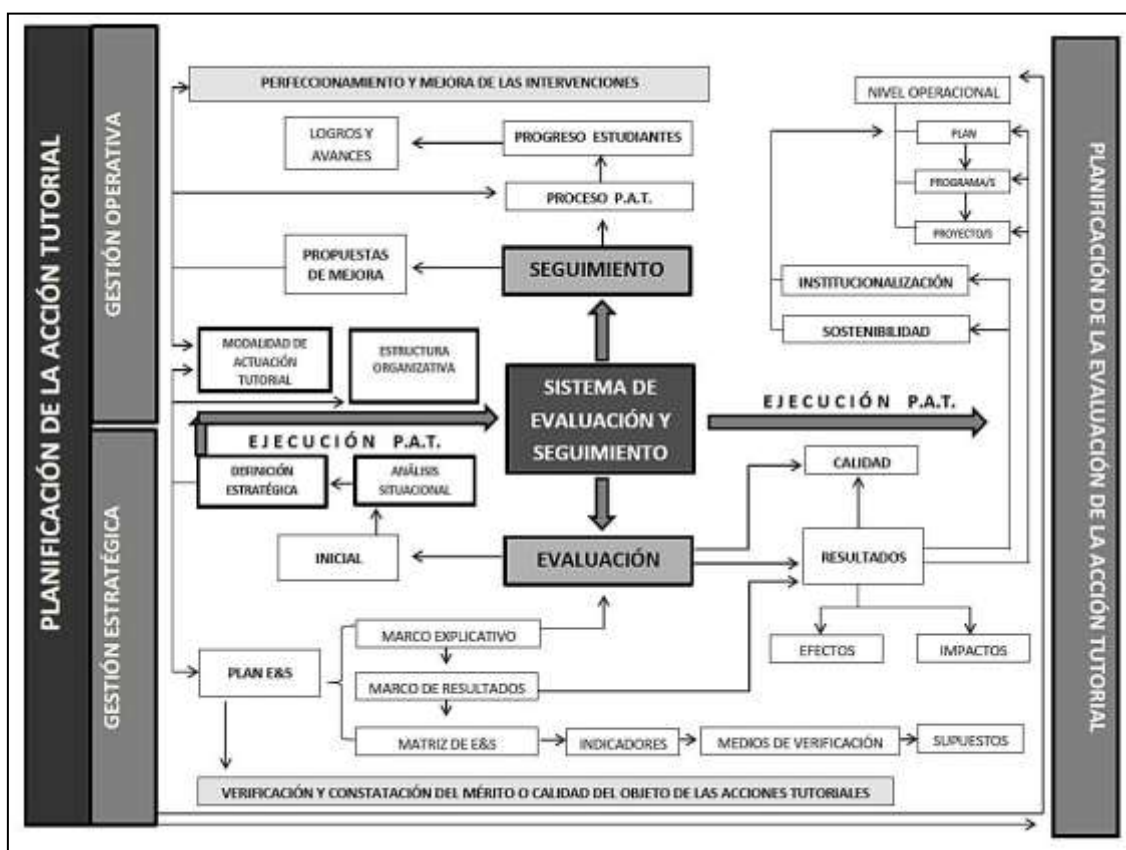
Complementariamente, la figura 33 ilustra el modo en que se articula un sistema de evaluación y seguimiento de la acción tutorial, en base a la gestión operativa y la gestión estratégica del PAT.

Respecto de la gestión operativa, el seguimiento del proceso de implementación del PAT ha de proveer propuestas de mejora para el mejoramiento de las intervenciones, al igual que el seguimiento de los estudiantes, en cuanto a sus logros y avances, lo que beneficia: i) al modelo de actuación tutorial diseñado, ii) la estructura organizativa, y iii)

las proyecciones de institucionalización y sostenibilidad de los planes, programas y/o proyectos de acción tutorial.

Desde el punto de vista de la gestión estratégica del PAT, el sistema parte de una evaluación inicial [análisis situacional] que permitirá establecer la definición estratégica del PAT y su gestión operativa. Del mismo modo, dentro de los productos de la definición estratégica debiera surgir el plan de evaluación y seguimiento de la acción tutorial, con la finalidad de verificar y constatar la calidad de la misma, de acuerdo a la evaluación de sus resultados [efectos e impactos] y a las proyecciones de institucionalización y sostenibilidad dentro de la organización educativa.

**Figura 33:** Sistema de evaluación y seguimiento articulado a la gestión del PAT.



Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar este capítulo, cabe tomar las palabras de Kusek & Rist (2005) quienes señalan que es indispensable reafirmar la complementariedad entre evaluación y seguimiento, por los siguientes motivos (Kusek & Rist, 2005, p. 120):

*“En primer lugar, existe la complementariedad secuencial, según la cual la información de seguimiento puede dar origen a preguntas que la evaluación debe responder posteriormente, o al contrario, cuando la información de evaluación genera nuevos campos o dominios en los cuales se debe hacer seguimiento. En segundo lugar está la complementariedad de la información en la cual, tanto el seguimiento como la evaluación pueden utilizar los mismos datos, aunque planteen preguntas diferentes y formulen análisis diferentes. En tercer lugar, existe la complementariedad entre acciones, según la cual, para ayudar a orientar sus iniciativas, los gestores utilizan conjuntamente el seguimiento y la evaluación”.*

Por tanto, dado que se apoyan mutuamente aun cuando cada una se ocupe de aspectos diferentes y utilice la información y los análisis obtenidos en el proceso de manera distinta, al final, ninguno de los dos es suficiente por sí solo (Kusek & Rist, 2005).

### **6.3 A MODO DE SÍNTESIS**

En este capítulo se ha profundizado en el proceso de evaluación y seguimiento de la acción tutorial, partiendo de la base de que ambos conceptos si bien son diferentes por sí mismos, se encuentran íntimamente interrelacionados (Fernández y Schejtman, 2012; Crawford & Bryce, 2003).

Mientras que el *seguimiento* es un proceso continuo y permanente de captura de datos y análisis durante la ejecución de un programa o proyecto (Crawford & Bryce, 2003), la *evaluación* es “una valoración y reflexión sistemática sobre el diseño, la ejecución, la eficiencia, la efectividad, los procesos, los resultados (o el impacto) de un proyecto en ejecución o completado” (Ortegón et al., 2005, p. 48).

A partir de estas premisas, se revisaron las características principales de cada concepto como herramienta de gestión, al igual que sus tipologías y formas de aplicación, procurando ejemplificar a través de la acción tutorial estos aspectos.

Seguidamente, tomando como referencia las aportaciones de Carballo (1996), Romo (2001; 2011); Quinquer y Sala (2002), Rodríguez (2004) y Guarro (2008), se describieron las distinciones que se realizan sobre el proceso evaluador y los distintos agentes implicados, los aspectos a considerar para la evaluación de la calidad de la acción tutorial, así como también, los criterios e indicadores propicios para ello.

Finalmente, se ha puesto el acento en la importancia del Plan de Evaluación y Seguimiento de la Acción Tutorial, como producto de un sistema que debe de provenir de la definición estratégica que se realiza en el momento de planificar la acción tutorial.

Como producto de este capítulo, se presenta el modo en que el sistema de evaluación y seguimiento de la acción tutorial logra ampliarse respecto de lo expuesto en el capítulo 4, en cuanto a los ámbitos de la planificación de la acción tutorial y del plan de evaluación de la misma, para concluir con la forma en que se articula este sistema respecto de los ámbitos de gestión [operativa y estratégica] del PAT.

## Tercera Parte

---

# MARCO CONTEXTUAL Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

---

## CAPÍTULO 7

# CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: LA ACCIÓN TUTORIAL EN CHILE.

---

### INTRODUCCIÓN

El sistema de educación superior en Chile está compuesto por Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y Universidades, los cuales ofrecen títulos de diferente jerarquía según la legislatura vigente en el país (Sverdlick, Ferrari y Jaimovich, 2005).

De las 60 universidades existentes 18 son estatales y 9 particulares con aporte del Estado que pertenecen al Consejo de Rectores – CRUCH, mientras que las 35 restantes son privadas (SIES, 2014)<sup>27</sup> y concentran el 88% de la matrícula de educación superior

---

<sup>27</sup> SIES (2014) informa además que: 44 instituciones corresponden a Institutos Profesionales [IP] y 58 a Centros de Formación Técnica [CFT] distribuidos en todas las regiones del país

(SIES, 2014b), situación que generó que Chile se convirtiera en un país con un sistema de acceso masivo a la educación terciaria (Donoso y Donoso, 2015).

En educación superior es donde más fuertemente se observa una correlación positiva entre el nivel de ingresos y la cobertura, donde los estudiantes que pertenecen al quintil I de ingreso socioeconómico, representa alrededor del 27% de la matrícula, mientras que para los jóvenes del quintil V, la tasa neta es de 58% (MINEDUC, 2017).

Dada esta situación, en el país han proliferado un número importante de programas que “apuntan al fomento de la inclusión de estudiantes pertenecientes a distintos grupos socioeconómicos, con el objetivo de lograr una mayor equidad y diversidad en la educación superior y que se enfocan en el potencial que muestran los estudiantes desde la educación escolar” (MINEDUC, 2017, p. 132).

Un ejemplo de ello son los programas de tutorías, que se han posicionado como una respuesta satisfactoria ante las condiciones de entrada de los estudiantes de primer año (Venegas, 2016), y en particular la tutoría entre pares, la cual representa una buena instancia para apoyar a los estudiantes que provienen de los sectores más vulnerables (Del Valle, Vergara, Cobo, Pérez y Díaz, 2016).

A partir de lo anterior, el siguiente capítulo se construye a partir de tres epígrafes que revisan los aspectos clave del contexto universitario en Chile, para luego situarnos en las políticas de estado de equidad e inclusión que aparecen como un marco para la acción tutorial.

Posteriormente se describirá cual es el estado actual de los sistemas de tutoría en las universidades chilenas, para así dar paso a los capítulos posteriores del marco metodológico y aplicado de la presente investigación doctoral.

## **7.1 ASPECTOS CLAVES DEL CONTEXTO UNIVERSITARIO EN CHILE**

Tal como se ha dicho, el sistema universitario en Chile está compuesto por 60 universidades a lo largo de todo el país, de las cuales 27 integran el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH], creado en 1954 en virtud a lo establecido en la Ley N° 11.575.

El CRUCH es un organismo colegiado y autónomo que tiene como función coordinar la labor universitaria en el territorio nacional para mejorar el rendimiento y calidad de la enseñanza universitaria a través de un trabajo propositivo y colaborativo entre instituciones (CRUCH, 2014). Es por ello que la tipología tradicional de universidades en el caso de Chile, va más allá de las denominaciones *estatal* o *privado*, ya que por tradición se dividen según pertenezcan o no al CRUCH.

Pertenecer al Consejo de Rectores implica recibir subvenciones del estado, mientras que otras instituciones privadas no pertenecientes al CRUCH y creadas posterior a 1981 “pueden recibir apoyo de fondos públicos, competitivos de diversa índole, como también distintos tipos de apoyo de fondos públicos para sus estudiantes” (OCDE, 2009, p. 167).



Lo anterior es clave, pues según reportes de la Fundación Acción Educar (2016) los estudiantes en general aspiran a ingresar a una universidad perteneciente al CRUCH – también denominadas *universidades tradicionales*–, dado que conlleva acceder a una institución de prestigio y de mayor calidad.

Para ello, los estudiantes deben superar un proceso de admisión a través de la Prueba de Selección Universitaria [PSU], la cual “consiste en una batería de pruebas de razonamiento de carácter objetivo, elaborada sobre la base del currículo de enseñanza media del Ministerio de Educación y con acento en los contenidos y habilidades cognitivas de los estudiantes”<sup>28</sup> (MINEDUC, 2017, p. 125).

No obstante, la evidencia sobre los problemas de equidad que surgen alrededor del proceso de admisión a las universidades del CRUCH, están relacionados precisamente con el uso de la PSU, las exigencias socioeconómicas para solventar los estudios y la preparación académica de los estudiantes en la enseñanza media o secundaria (Barrios, 2013; Acuña et al., 2009; OCDE, 2009).

En este sentido Acuña et al., (2009) señalan que la PSU constituye una de las barreras estructurales de acceso a la enseñanza superior más relevantes, dado que como mecanismo de ingreso, contribuye a segmentar a los estudiantes en relación al origen socioeconómico y produce un ingreso estratificado a las universidades.

Lo anterior se debe a que esta prueba es un instrumento estándar basado en los contenidos obligatorios del currículum nacional, cuya cobertura efectiva está altamente correlacionada con el nivel socioeconómico de los colegios y por tanto los estudiantes de mayores recursos tienen acceso a mayores oportunidades de preparación para rendir y superar esta prueba (González, Arancibia y Boyanovac, 2017; MINEDUC, 2017; Pearson, 2013; OCDE, 2009).

Por el contrario, los jóvenes que vienen de familias más pobres o de escuelas municipales [o ambos], son los que se ven mayormente perjudicados para acceder a la institución de su elección (Barrios, 2013; Acuña et al., 2009; OCDE, 2009; Rama, 2009).

Esto es debido a que los colegios de donde provienen los estudiantes de menores recursos suelen cubrir una porción menor de los contenidos curriculares (Pearson, 2013) –y al mismo tiempo–, “deben lidiar con una amplia gama e intensidad de temáticas psicosociales que obligan a utilizar recursos profesionales en su manejo, contribuyendo a un eventual desmedro de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (González et al., 2017, p. 173).

---

<sup>28</sup> Esta batería se divide en dos grupos: las pruebas obligatorias, que consideran las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemática; y 2 pruebas electivas, que se basan en contenidos de Historia y Ciencias Sociales, y Ciencias (que incluye contenidos de Biología, Física, Química); cuyos resultados son utilizados por las universidades que participan en el Sistema Único de Admisión (SUA). Este sistema está compuesto por las 27 universidades del CRUCH, además de ocho universidades privadas que se incorporaron a partir del año 2012. (MINEDUC, 2017).

En relación a lo anterior, un análisis tendencial realizado por el Centro de Estudios del MINEDUC sobre los puntajes PSU obtenidos entre 2004 y 2016 por distintos grupos [ver tabla 45], da evidencia de los siguientes hallazgos (MINEDUC, 2017, p. 127):

- Un mayor puntaje en los hombres y en los egresados de establecimientos particulares pagados.
- Los establecimientos particulares pagados muestran una distancia bastante considerable si se comparan con el promedio total y con las otras dependencias, donde los municipales exhiben puntajes bastante inferiores durante todos los años analizados (lo que se explica básicamente por el nivel socioeconómico en cada tipo de establecimiento).
- El puntaje PSU obtenido según la zona del establecimiento muestra cómo en general los recintos urbanos exhiben mayores puntajes que los rurales; así, los establecimientos urbanos logran estar entre 45 y 63 puntos por encima de los rurales durante los años analizados (lo que se explica, nuevamente, por las diferencias en el nivel socioeconómico de los estudiantes).

**Tabla 45:** Evolución puntaje promedio PSU 2004 – 2016, según sexo del estudiante, dependencia y zona del establecimiento<sup>29</sup>.

		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Sexo	Masculino	509	511	509	510	511	510	510	509	507	510	510	509	506
	Femenino	492	491	492	492	491	492	493	494	495	493	493	493	496
Dependencia	Municipal	473	476	475	473	472	472	472	473	469	473	470	469	469
	Particular Subvencionado	498	498	498	502	501	501	502	502	500	501	500	502	502
	Particular Pagado	582	584	590	601	599	609	611	611	610	601	605	600	599
	Urbano	502	503	503	503	502	502	502	503	502	502	502	502	502
Zona	Rural	441	445	447	444	444	454	457	458	452	439	442	441	445
	<b>Total</b>	<b>500,4</b>	<b>500,4</b>	<b>500,4</b>	<b>500,4</b>	<b>500,4</b>	<b>500,4</b>	<b>500,7</b>	<b>501</b>	<b>500,5</b>	<b>500,7</b>	<b>500,7</b>	<b>500,6</b>	<b>500,6</b>

Fuente: MINEDUC (2017, p. 128).

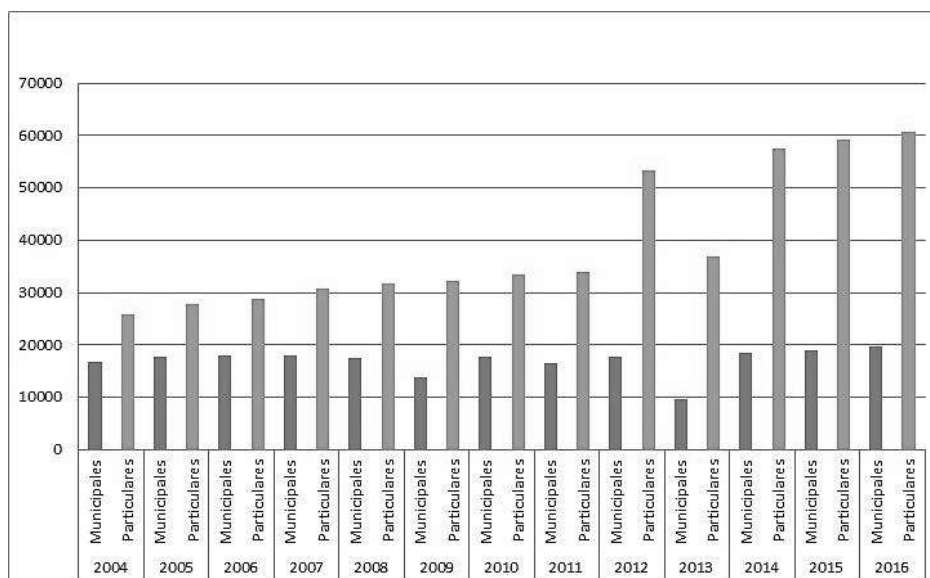
Por su parte, las estadísticas entregadas por el DEMRE<sup>30</sup> sobre la postulación, selección y matrícula a las universidades que utilizan la PSU como Sistema Único de Admisión (SUA), demuestran que entre los años 2004 y 2016 se ha incrementado la brecha en el acceso al sistema universitario [ver gráfico 1], dado que de un promedio histórico de 83.370 estudiantes provenientes de establecimientos municipales, tan solo el 20,63% logra matricularse en una universidad de selectividad, mientras que el 73,58%<sup>31</sup> de los estudiantes de colegios particulares subvencionados y particulares pagados accede al mismo tipo de universidades.

<sup>29</sup> En pruebas de Lenguaje y Comunicación y Matemática.

<sup>30</sup> El Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), dependiente de la Universidad de Chile, es el organismo encargado de desarrollar la batería de instrumentos de evaluación para el proceso de admisión a las 39 Universidades Chilenas que participan del Sistema Único de Admisión (SUA) vía PSU, constituido por 27 universidades del Consejo de Rectores y 11 universidades privadas adscritas.

<sup>31</sup> Sobre un promedio histórico de 130.607 estudiantes provenientes de colegios particulares (subvencionados y pagados) que han rendido PSU entre 2004 y 2016. La rendición bruta histórica para el mismo periodo asciende a 1.083.810 estudiantes provenientes de colegios municipales, 1.379.097 provenientes de colegios particulares pagados y 318.794 de colegios particulares pagados.

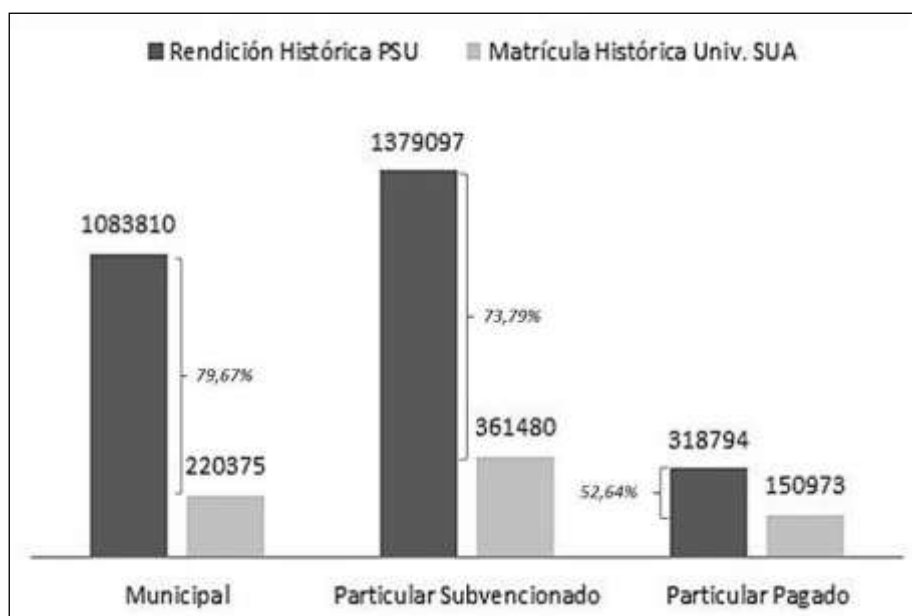
**Gráfico 1:** Comparación acceso histórico vía PSU 2004 – 2016, según colegio de procedencia.



Fuente: Elaboración propia, a partir de compendios estadísticos DEMRE<sup>32</sup>

Asimismo, las diferencias entre las rendiciones históricas de PSU [entre 2004 y 2016] versus la matrícula efectiva [histórica] en las universidades adscritas al SUA, vuelven a confirmar la brecha que se produce en el acceso a las universidades de selectividad según el colegio de procedencia, tal como se aprecia en el gráfico 2.

**Gráfico 2:** Rendición histórica PSU y matrícula efectiva en universidades adscritas al SUA.



Fuente: Elaboración propia, a partir de compendios estadísticos DEMRE.

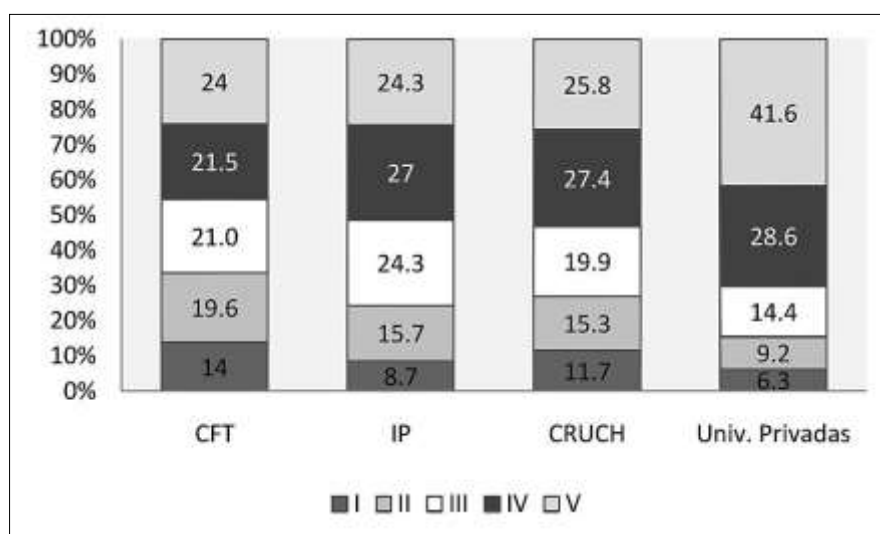
<sup>32</sup> En Archivos de Antecedentes y estadísticas sobre la postulación, selección y matrícula a las universidades que utilizan el Sistema Único de Admisión – PSU, los cuales se pueden consultar en <http://www.psu.demre.cl/estadisticas/compendios-estadisticos>

Lo relevante aquí, es que el alto porcentaje de estudiantes que no quedan seleccionados por vía PSU en las universidades adscritas al SUA, en general vuelven a rendir esta prueba en los años posteriores, o en su defecto, migran su matrícula a universidades privadas, institutos profesionales o centros de formación técnica, según las capacidades de solvencia económica que posean sus familias.

A raíz de ello, Acuña et al., (2009) indican que la expansión de la matrícula en la educación superior en Chile al estar controlada por privados, se presenta de manera estratificada, donde los estudiantes que pertenecen al quintil con mayores ingresos pueden acceder a universidades privadas, mientras que aquellos que pertenecen a los quintiles de menores ingresos acceden a institutos profesionales o centros de formación técnica (Acuña et al., 2009; OCDE, 2009).

En efecto, según los datos aportados por el Servicio de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación (SIES, 2017b), la matrícula de pregrado se ha concentrado fundamentalmente en las universidades [56,5%], donde se observa un incremento del 26,8% entre los años 2008 y 2017 [524.610 y 665.240 estudiantes respectivamente]; no obstante, el resto de la matrícula total de pregrado la obtienen los IP [31,8%] y los CFT [11,8%] que en general se encargan de la formación de estudiantes con menores ingresos económicos en el país.

**Gráfico 3:** Población estudiantil por quintil de ingreso familiar e institución terciaria – Referencia 2006.



Fuente: OCDE (2009, p. 83).

En este sentido, la OCDE (2009) advierte que el 20% más pobre de las familias está poco representado en todos los tipos de institución, donde las universidades privadas matriculan sólo un 15.5% de estudiantes del 40% de las familias más pobres y un 41.6% del 20% más rico [ver gráfico 3]. Del mismo modo señalan que los estudiantes del 40% de las familias más ricas están sobre-representados en todos los tipos de educación terciaria, ocupando el mayor porcentaje de las vacantes en el sistema universitario<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Los estudiantes del 40% de las familias más ricas están sobre representados en todos los tipos de educación terciaria, ocupando 70.2% de las vacantes en la universidades privadas (a las que asiste alrededor de 34% de los estudiantes terciarios), 53.2% de los cupos en las universidades CRUCH (también 34% de los estudiantes), 51.3% de las vacantes en IPs (20% de los estudiantes) y 45.5% de las plazas en CFTs (12% de los estudiantes).

A esto se debe sumar, que el sistema de financiamiento de educación superior en Chile es mixto, donde además de los recursos que aporta el Estado, los propios estudiantes y sus familias deben pagar una parte importante de su formación (Barrios, 2011).

Entre los programas de financiamiento se encuentran el Aporte Fiscal Directo [AFD] y el Aporte Fiscal Indirecto [AFI]. El AFD es el principal instrumento y consiste en un subsidio de libre disponibilidad que se asigna exclusivamente a universidades del CRUCH, a diferencia del AFI que está dirigido a todas las instituciones de educación superior (Barrios, 2011).

Sin embargo, cabe destacar que los recursos del AFI “se distribuyen de acuerdo al puntaje obtenido en la PSU por los alumnos que se matriculan en primer año en cada institución. Concretamente, se asignan recursos por cada alumno matriculado cuyo puntaje esté dentro de los mejores 27,500 de la PSU” (Barrios, 2011, p. 64), manteniéndose así las inequidades del sistema.

Precisamente los problemas de desigualdad detectados en el acceso y financiamiento en la enseñanza superior chilena generaron “conflictos políticos y sociales de magnitud originados desde lo educacional, con grandes estallidos sociales, primero el año 2006 y con mayor presencia y duración el 2011” (Donoso y Donoso, 2015, p. 88), que enfrentaron a las universidades y al estado de Chile analizar vías alternativas para dar respuesta a estas demandas sociales.

Entre otros aspectos, en las universidades fueron emergiendo una serie de programas de ingreso especial para estudiantes socioeconómicamente desventajados<sup>34</sup> que apuntaban al mejoramiento de la equidad y la diversidad en la educación superior; no obstante, el número de vacantes establecidas para este tipo de programas ha sido insuficiente y a la fecha aún se mantienen las brechas que caracterizan al sistema.

Aun así, para el año 2010 el aumento de cobertura en la educación superior llegó a incluir a más de 987.000 matriculados en pregrado –de los cuales un 64,4% corresponden a universidades (Pey y Chauriye, 2011)– y para el año 2017 esta cobertura alcanzó los 1.176.727 estudiantes con una representación en el sistema universitario del 56,53% (SIES, 2017b).

Según Pey y Chauriye (2011), los avances en las tasas de cobertura del sistema universitario acarrea consecuencias en la duración real de las carreras y logros de aprendizaje, aspectos que estarían relacionados con los éxitos y fracasos de las etapas formativas previas de los estudiantes, pero también, con las capacidades de la institución para establecer acciones remediales ante estas situaciones (Venegas, 2016).

Otros análisis señalan que la incorporación de estudiantes provenientes de los niveles socioeconómicos más pobres y de otros colectivos vulnerables<sup>35</sup> –que en general son

---

<sup>34</sup> Sistema de ingreso especial por Propedéutico Cátedra UNESCO, Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa - SIPEE de la Universidad de Chile, Talento Inclusión de la Pontificia Universidad Católica de Chile, etc. Los cuales se profundizarán en el epígrafe siguiente.

<sup>35</sup> Indígenas, cierto porcentaje de la población de mujeres, discapacitados, minorías, estudiantes no habituales y de zonas rurales, etc.

primera generación en la universidad (Donoso y Schiefelbein, 2007)—, trae consigo responsabilidades que los centros universitarios no tenían del todo claro, y cuya respuesta en esta materia no ha sido lo que ameritaba (Donoso y Donoso, 2015), corroborando las implicaciones en los tiempos de titulación, el rendimiento académico y la deserción universitaria.

Respecto de la duración real de las carreras de pregrado, en las universidades del CRUCH la duración real es de 13,7 semestres [7 años], mientras que en las universidades privadas es de 12,2 semestres [6 años]<sup>36</sup> (SIES, 2017a). La situación es similar si se realiza el análisis en base al tipo de carrera que se ofertan en las universidades, tal como se puede observar en la tabla 46:

**Tabla 46:** Evolución Duración Real de las carreras universitarias por tipo de carrera expresada en semestres.

Tipo de Carrera	Duración Formal en semestres	D.F. en años	2012	2013	2014	2015	2016	Promedio por Tipo de carrera	Conversión promedio en años
Profesional con licenciatura	10	5	13,2	13,2	13,1	13,2	13,2	13,2	7,2
Licenciatura no conducente a título	8	4	11,7	11,8	11,9	12,0	11,2	11,7	6,3
Profesional sin licenciatura	8	4	11,2	10,8	10,7	10,9	11,0	10,9	5,9
<b>Promedio</b>	<b>8,6</b>	<b>4,6</b>	<b>12,0</b>	<b>11,9</b>	<b>11,9</b>	<b>12,0</b>	<b>11,8</b>	<b>11,9</b>	<b>5,5</b>

Fuente: Adaptación de SIES 2017a, p.2.

En base a los datos presentados se puede observar que la sobre duración de los programas aumenta en dos años para las carreras profesionales con licenciatura y licenciaturas no conducentes a título, mientras que para las carreras profesionales el proceso se extiende en más de un año.

En promedio los estudiantes universitarios demoran un año y medio más en titularse, y eventualmente, esto se debería a reprobaciones de asignaturas críticas que no les permiten avanzar según los plazos establecidos y/o a dificultades de solvencia económica de las familias para mantenerse en el sistema (MINEDUC, 2017; OCDE, 2009), aspectos vinculados a su vez en la retención y deserción de estudiantes.

El Servicio de Información de Educación Superior – SIES (2014a) señala al respecto, que los niveles de retención y deserción al cabo del primer año de estudios, constituyen uno de los grandes desafíos para todos los componentes del sistema. Lo anterior, dado que son indicadores a nivel internacional para evaluar la eficiencia interna de las instituciones, además de tener implicancias para los estudiantes y su entorno familiar, así como para el propio Estado (SIES, 2014a, 2018).

La evolución en la retención del sistema universitario en primer año de carrera entre los años 2012 y 2016 [ver tabla 47], alcanzó un 76,7% de estudiantes matriculados para un segundo año de carrera [177.095], mientras que la deserción llegó un promedio de 23,2% [35.419].

<sup>36</sup> Mientras en los IP la duración real de carreras de pregrado es 8,1 y en los CFT 6,9 semestres, cifras que se han mantenido relativamente estables en los últimos cinco años (SIES, 2017a, p. 68).

**Tabla 47:** Evolución de la retención y estado de deserción en 1er año de universidad entre 2012 y 2016.

Año	% de retención primer año universitario	% deserción primer año universitario	Referencia de matrícula total universitaria
2012	74,6	25,4	158.461
2013	75,0	25,0	152.012
2014	76,3	23,7	147.349
2015	76,9	23,1	150.036
2016	77,9	22,1	155.460

Fuente: Elaboración propia a partir de SIES (2017b, 2018).

En este punto es necesario subrayar que el promedio de deserción [23,2%] y el promedio de ingreso de los quintiles más bajos al sistema universitario [15,5%], poseen una diferencia de casi 7 puntos porcentuales, mientras que si lo contrastamos con el ingreso según colegio de procedencia municipal [20,63%], la diferencia es mínima. Esta situación es preocupante, pues se sabe que las capacidades económicas de costearse los estudios y el *background* de los estudiantes son aspectos clave en la permanencia y en la deserción de los estudios superiores (Mauna, 2013).

Estudios realizados en Chile sobre deserción universitaria, indican la presencia de dos tipos de deserción: una temporal [con reinserción a la vida universitaria y/o transferencia a otro programa o institución], y una permanente (Barrios, 2013; Centro de Estudios Mineduc, 2012; Centro de Microdatos, 2008; Díaz, 2008; Canales y De los Ríos, 2007). Para ambos casos, Canales y De los Ríos, 2007, p. 184) destacan que:

*“las razones no académicas juegan un rol muy relevante, pero los factores específicos que provocan la deserción en ambos tipos de deserción difieren. Específicamente, la evidencia sugiere que, mientras la deserción temporal está fuertemente asociada a causas de tipo vocacional, motivacional y sociocultural, la permanente se explica principalmente por condicionantes socioeconómicas y familiares”.*

Otros hallazgos sugieren que el puntaje obtenido en la PSU determina gran parte de la elección de las carreras a estudiar y por ende el problema de deserción transitoria “se genera cuando los puntajes obtenidos en estas pruebas son bajos y [los estudiantes] deben postular a carreras no prioritarias en su escala de preferencias, específicamente por debajo del cuarto o quinto lugar en la lista de postulación” (Canales y De los Ríos, 2007, p. 186). Asimismo, las autoras destacan que:

*“las consecuencias de estudiar una carrera que no satisface las expectativas de los estudiantes inciden negativamente en su motivación académica, situación que se manifiesta en conductas tales como, la pérdida de interés por ir a clases, inasistencia a pruebas, bajo rendimiento, entre otros aspectos”.*

En otros casos, la deserción transitoria está correlacionada con la capacidad de solvencia económica de los estudiantes y sus familias y con el tipo de carrera que eligen, logrando reincorporarse en el sistema en los tres años siguientes (Rolando, Salamanca, Lara y Blanco, 2012).

En cuanto a la deserción permanente, los factores no académicos resultan ser especialmente determinantes; sin embargo, una proporción importante de estudiantes abandona definitivamente la universidad por causas económicas y familiares (Canales y De los Ríos, 2007), aunque también se evidencian casos relacionados a la responsabilidad institucional en lo que concierne a las dificultades en las metodologías

de enseñanza – aprendizaje y su impacto en la motivación y el rendimiento académico (Centro de Microdatos, 2008).

Así, de acuerdo con la propuesta del Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2008, p.p. 40 - 46), el perfil de los estudiantes desertores se caracteriza por los siguientes factores:

- *Falta de claridad vocacional de los estudiantes*, por causa de no quedar en su carrera de preferencia una vez obtenidos los resultados de la PSU y la falta de acceso a mayor información y orientación tanto de carreras universitarias como de instituciones en donde estudiar. Así mismo, la falta de orientación y acompañamiento durante los estudios universitarios acentúa esta situación.
- *Situación económica del estudiante*. una de las causas que explica la deserción de estudiantes de primer año en las carreras de pregrado en las universidades son los problemas económicos del grupo familiar del estudiante. Los alumnos de los primeros quintiles, matriculados en universidades del CRUCH no debieran tener problemas de financiamiento de becas y créditos para pagar su arancel, pero sí enfrentan problemas de costo de oportunidad de destinar tiempo al estudio, y no a trabajar para contribuir a complementar el ingreso familiar, y así financiar sus gastos de mantención. Los alumnos con dificultades económicas de universidades privadas están más expuestos a la deserción, ya que enfrentan aranceles que son más altos, en general, y disponen de menor acceso a becas y crédito.
- *Rendimiento académico*. Una de las principales causas de deserción son dificultades por bajo nivel académico cuyos determinantes están relacionados con una baja motivación debido a problemas vocacionales [desmotivación por estudiar y asistir a clases, incumplimiento de exigencias, o simplemente desinterés], debilidades académicas previas [brechas que incluyen debilidades en contenidos y escasos hábitos de estudios], y dificultades en las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la universidad comparada con las de colegios que implican dificultades de adaptación desde ambas partes [estudiante – docente]. Complementariamente, existe evidencia acerca de que el nivel educacional de los padres no afecta las probabilidades de deserción (Barrios, 2011; Canales y De los Ríos, 2007; Donoso y Schiefelbein, 2007) y que las características del programa y de la institución en cambio, sí afectarían esas probabilidades (Barrios, 2011).
- *Insatisfacción por la carrera*. Percepción que los estudiantes tienen sobre las expectativas de lo que debiera ser su formación [objetivos, plan curricular, metodologías, entre otras], lo cual genera brechas respecto de lo que realmente ésta es, o la forma en que se imparte en su universidad, así como también, respecto de las condiciones del mercado laboral de los egresados, tales como empleabilidad, remuneraciones, reputación social, etc.

Teniendo en cuenta los aspectos claves expuestos hasta el momento, el sistema universitario en Chile presenta ciertas características que desfavorecen tanto el acceso, la permanencia y la trayectoria formativa de los estudiantes que pertenecen a colectivos vulnerables y a los quintiles más bajos según nivel socioeconómico (Sánchez, 2015;



Mauna, 2013), generando grandes desafíos para progresar en materia de equidad (Sánchez, 2015).

En este sentido, la PSU no solo acrecienta la brecha de equidad en el acceso, restringiendo las oportunidades de los más pobres de acceder a instituciones y programas de prestigio, sino que, además, limita las opciones de postulantes meritorios de los grupos más vulnerables de la población para acceder a ayudas estudiantiles, ya que ellas se asignan sobre la base de los puntajes en las pruebas (Sánchez, 2015).

Por tanto, la inequidad se ha visto condicionada por el sistema de acceso (Sánchez, 2015; Barrios, 2013; Acuña et al., 2009; OCDE, 2009) y complementada por los siguientes factores (Sánchez, 2015, p.p. 23-24):

- Problemas curriculares relacionados con los enfoques y la extensión de las carreras, con la falta de orientación y de ofertas flexibles y articuladas, capaces de responder a la diversidad de los estudiantes en cuanto a vocaciones, edades, disponibilidad de tiempo, disponibilidad económica y otras.
- Brechas en el desarrollo personal y social para la participación ciudadana, con déficits en el desarrollo de competencias genéricas facilitadoras del desarrollo ciudadano y de la empleabilidad.
- Falta de apoyos para retener a los estudiantes con menor desarrollo de las competencias académicas necesarias para desenvolverse en la universidad, lo cual pone en riesgo su permanencia y/o la alarga, retrasando también el egreso y la incorporación a la fuerza laboral.
- Déficits de itinerarios de formación que consideren educación superior, trabajo y capacitación laboral, y hay escasa orientación para la reinversión laboral en el marco de un esquema de educación permanente [*lifelong learning*].
- El foco del Aporte Fiscal Directo [AFI] orientado a aquellas instituciones que captaron los mejores puntajes en las pruebas de admisión [PSU], siendo que en Chile hay una fuerte correlación entre el rendimiento en estas pruebas y nivel socioeconómico de origen del estudiante, por lo cual las instituciones que reciben mayores recursos por AFI son las que atienden, en general, a los grupos de alto nivel socioeconómico<sup>37</sup>.

Finalmente, Sánchez (2015, p.25) señala que:

*“el acceso a la educación superior en Chile, en particular a la educación universitaria de calidad, reviste la mayor importancia para la movilidad social (...) sin embargo, no solo los mecanismos de acceso deben ser el foco de escrutinio cuando se trata de favorecer la equidad en la educación superior [sino que] dado el rol de la educación terciaria en la movilidad social, es necesario favorecer las condiciones de equidad a lo largo de todo el proceso, incluyendo el acceso, retención, egreso y empleabilidad de los graduados del sistema”.*

---

<sup>37</sup> La autora señala que esta situación requiere de una revisión por cuanto, entre varios problemas relacionados, las instituciones de educación superior no tienen incentivos para atender a las necesidades de los sectores más vulnerables, sino más bien, incentivos para la obtención y mantención de matrícula.

## 7.2 POLÍTICAS DE EQUIDAD E INCLUSIÓN COMO MARCO PARA LA ACCIÓN TUTORIAL.

Recientemente en Chile, las políticas y programas asociados a mejorar la equidad en educación superior se han concentrado en el tema del acceso, mediante la definición de cupos especiales, sistemas de becas o de financiamiento específico para aquellos estudiantes que provienen de grupos socialmente desfavorecidos (Sánchez, 2015).

Un ejemplo de ello han sido los planes de admisión especial diseñados por universidades selectivas que reciben financiamiento estatal para aumentar la diversidad estudiantil (Santelices, Gallegos y Catalán, 2015), tales como: el Propedéutico UNESCO “Nueva esperanza, mejor futuro” desarrollado por la Universidad de Santiago de Chile [USACH]<sup>38</sup>, el programa “Talento Inclusión” de la Pontificia Universidad Católica de Chile [PUC], y el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa “SIPEE” de la Universidad de Chile.

Estos planes se caracterizan por preparar a los estudiantes durante su etapa secundaria para ingresar a carreras específicas que contemplan vacantes denominadas *cupos equidad*, donde los alumnos “no deben cumplir con los requisitos de puntaje PSU válidos para el resto de los postulantes” (Santelices et al., 2015, p. 596)<sup>39</sup>, o por defecto, solicitarles un puntaje mínimo que está por debajo del corte oficial<sup>40</sup>.

Sin embargo, estudios realizados por los mismos centros de estudios señalan que el rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron por vías alternativas, es igual o menor respecto de quienes entraron por vía regular, presentando mayores dificultades en asignaturas de carácter crítico y en tasas de deserción de primer año e incluso segundo (Santelices, Gallegos y Catalán, 2015).

En este punto volemos a encontrarnos con las dificultades para que los estudiantes más desfavorecidos se mantengan en el sistema, situación que en general se produce porque las instituciones ponen foco en el acceso, más que en la permanencia y en el egreso (Miranda y Gatica, 2016; López y Pérez, 2013). Al respecto, Espinoza y González (2015, p. 520) señalan que “concretar la igualdad de oportunidades implicaría no sólo facilitar el acceso a la educación superior (...), sino también, generar las condiciones para que los jóvenes puedan desarrollar efectivamente su potencial a lo largo de toda su trayectoria educativa”.

En esta misma línea, López y Pérez (2013) proponen que las iniciativas y políticas tendientes al mejoramiento de la equidad en la educación superior deben de ser intervenciones que vayan más allá de las acciones centradas en el acceso y retención de estudiantes, ya que consideran que éstas debieran tener por objetivo:

---

<sup>38</sup> En el año 2009 se suman a esta iniciativa la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez y la Universidad Alberto Hurtado, y en 2010, la Universidad Tecnológica Metropolitana de Santiago. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la universidad Católica del Norte (sede Coquimbo).

<sup>39</sup> Para el caso del Propedéutico USACH y el Programa Talento Inclusión de la PUC.

<sup>40</sup> Para el caso del Programa SIPEE de la Universidad de Chile.

- Reconocer las diferencias y diversidad de estudiantes (de género, de preferencia sexual, etnia, grupo socioeconómico, etc.), y las distintas necesidades educativas de estudiantes diversos,
- Reducir las desigualdades en el acceso a los recursos académicos y no-académicos que favorecen la permanencia en la universidad; y,
- Promover prácticas educativas para el éxito académico de todos los estudiantes.

Si bien los autores admiten que el foco de acción se ha ido trasladando paulatinamente hacia la equidad en el proceso de formación universitaria y en la igualdad de oportunidades para alcanzar la graduación en un tiempo razonable, hacen la distinción de que los problemas de equidad se presentan también en las trayectorias hacia la universidad y en los resultados del proceso formativo universitario (López y Pérez, 2013).

En este sentido, las universidades han venido enfrentado “la necesidad de incluir en sus programas actividades que tiendan a compensar las carencias formativas de una proporción de sus estudiantes” (Pey y Chauriye, 2011, p. 11), surgiendo así una serie de políticas que se concretan en distintos programas gubernamentales que apuntan a una mayor equidad e inclusión, tales como:

- Convenios de Desempeño [CDs].
- Fondo de Fortalecimiento de las Universidades del CRUCH [FF].
- Fondos de Innovación Académica [FIAC].
- Becas de Nivelación Académica [BNA].
- Planes de Mejoramiento de Programas [PM]
- Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior [PACE].

Cabe señalar que la mayoría de estas políticas, son parte de una política macro establecida en el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación Superior [Mecesup], el cual ha promovido un número importante de estrategias orientadas a la integración académica y al apoyo socioeconómico (Toirkens y Osses, 2016; Prieto, 2015; Ayala et al., 2013; López y Pérez, 2013), pero en especial, a la retención de estudiantes, financiando acciones y programas para nivelar las oportunidades de aprendizaje y fomentar su permanencia en el sistema (SIES, 2014b).

El Mecesus es un programa creado en 1998 en el marco de un convenio de préstamo entre el Gobierno de Chile y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento [BIRF] (SIES, 2014b). Su foco se ha orientado en mejorar la calidad y el desempeño de las instituciones de educación superior mediante fondos competitivos (OCDE, 2009) y la implementación de iniciativas acordes a estrategias institucionales (SIES, 2014b).

A lo largo de su trayectoria, este programa ha contemplado tres etapas [ver tabla 48] que han tenido por objeto, fortalecer la capacidad del sistema estableciendo un aseguramiento de la calidad y perfeccionando la estructura reguladora del mismo (OCDE, 2009), donde sus iniciativas de financiamiento han beneficiado entre otros aspectos:

- Programas remediales o de “nivelación” en universidades seleccionadas, para estudiantes cuyo conocimiento en matemáticas, lenguaje o ciencias está bajo el estándar necesario para realizar un curso en forma satisfactoria.
- Apoyo a las universidades chilenas participan en el Proyecto Alfa Latinoamérica [Proyecto Tuning], para intercambiar información y mejorar la calidad, efectividad y transparencia.
- Fondos o mecanismos competitivos para mejorar la calidad de la formación de pregrado y postgrado, la investigación e infraestructura científica y la administración institucional. Estas incluyen el Aporte Fiscal Directo<sup>41</sup> [AFD, sólo para las universidades del CRUCH], el Fondo de Innovación Académica [FIAC] y los Convenios de Desempeño [CDs].
- Planes piloto, a nivel institucional, de currículos que incluyan un enfoque en competencias y en el aprendizaje centrado en el alumno, así como también, una malla curricular flexible.

**Tabla 48:** Trayectoria MECESUP por etapas y sus alcances.

Etapa Mecesusup	Alcances
MECESUP I 2000 - 2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuperación de infraestructura académica y generación de capacidades mediante Fondos Competitivos [FC].</li> <li>• En plena expansión de la matrícula universitaria, el programa MECESUP financió acciones de mejoramiento académico e infraestructura en las universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH).</li> <li>• La renovación y modernización de bibliotecas, salas de clase, laboratorios y servicios estudiantiles cuentan como logros importantes en este ámbito.</li> <li>• Estos cambios contribuyeron a cambiar la fisonomía de la infraestructura de muchas universidades del país, a mejorar la calidad de los espacios a disposición de los estudiantes, y a regenerar la vida universitaria en general.</li> </ul>
MECESUP II 2006 - 2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Programa permitió sentar las bases para la Innovación académica y los resultados, mediante el Fondo de Innovación Académica [FIAC] y el Piloto de Convenios de Desempeño Ues. Estado [CDs].</li> <li>• Implementación inicial en el ámbito nacional de una nueva arquitectura curricular para la educación superior basada en resultados de aprendizaje y demostración de competencias y sintonizada con el mundo.</li> <li>• La definición e implementación inicial de un sistema para la transferencia de créditos académicos (SCT-Chile, compatible con el ECTS europeo) que permitiera la movilidad estudiantil nacional e internacional y un avance hacia la articulación de los distintos niveles de la educación superior.</li> <li>• La consolidación del mejoramiento de la calidad de la oferta educacional terciaria y su innovación permanente, en concordancia con la planificación estratégica de las IES y las resoluciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, Ley N° 20.129).</li> </ul>
MECESUP III 2012 - 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo estratégico institucional, con soporte de los Convenios de Desempeño en las Humanidades, Cs. Sociales y Artes, así como también, Áreas Prioritarias, enfocándose en cambios en tres áreas principales: mejoramiento del aprendizaje, incremento de la eficiencia de la educación terciaria y mejoramiento de la capacidad de gestión.</li> <li>• Mediante estos los dos primeros ámbitos se espera entre otros aspectos: i) precisar los logros de aprendizaje y demostración de competencias en asignaturas y programas de grado y título; ii) alinear el currículo con las mejores prácticas internacionales; iii) desarrollar nuevos programas en áreas estratégicas; iv) promover modelos educacionales innovadores que mejoren el aprendizaje de los estudiantes; v) proveer educación remedial a los estudiantes; y vi) integrar tecnologías en la experiencia de aprendizaje.</li> </ul>

<sup>41</sup> El AFD favorece a las instituciones más grandes, más complejas y que realizan investigación más intensiva (OCDE, 2009).

- 
- En términos de gestión se espera fortalecer el análisis institucional, la auto-evaluación y la articulación de las estrategias institucionales de mejoramiento, así como también, la capacidad de gestión institucional y de alineamiento de los recursos y actividades, con sus metas y prioridades.
- 

Fuente: A partir de Mecesusup (2018).

Si bien la trayectoria del Proyecto Mecesusup se inició bajo la hipótesis general de que la inversión en infraestructura académica mejoraría la docencia y el aprendizaje estudiantil, en las fases posteriores, se promovieron los procesos de innovación respecto de la armonización curricular, los programas de doctorado y las redes colaborativas (Urbina, Cárdenas y Cárdenas, 2012), llegando incluso a financiar programas relativos a la acción tutorial mediante los siguientes instrumentos:

- *Convenios de Desempeño [CDs]*: Los Convenio de Desempeño son un instrumento competitivo de alto impacto estratégico, que provee de financiamiento en base a resultados y permite a la institución generar iniciativas transformadoras y focalizar sus esfuerzos institucionales en aspectos asociados al mejoramiento de la calidad de su quehacer (MINEDUC, 2018). Los programas pilotos en 2007, financiaron componentes relacionados con estrategias integrales de retención de alumnos –principalmente vulnerables–, “con objetivos que atacaban debilidades socio-culturales de los estudiantes, insuficientes niveles académicos alcanzados en la educación media, variables motivacionales y de inclusión social, entre otros” (Centro de Microdatos, 2008, p. 68).
- *Fondo de Fortalecimiento de las Universidades del CRUCH [FF]*: Creado en 2011, este fondo está dirigido a Universidades del Consejo de Rectores y su objetivo es fortalecer a las instituciones en el ámbito de la infraestructura y apoyo docente para el aprendizaje estudiantil de pregrado, con foco principal en los estudiantes más desfavorecidos [quintil 1 y 2] y el compromiso de mejorar para ellos la tasa de retención de primer año, la aprobación de asignaturas y el tiempo de titulación y empleabilidad.(MINEDUC, 2018).
- *Fondo de Innovación Académica [FIAC]*: Es un instrumento que busca incentivar actividades de innovación académica con características de coherencia, capacidad de respuesta, equidad y calidad. Su foco está puesto en cuatro ejes estratégicos, tales como, Formación de Capital Humano Avanzado, Mejoramiento de la Gestión Académica, Renovación Curricular del Pregrado e Innovación Académica; y es precisamente en éstos últimos donde se impulsan planes de nivelación de competencias básicas –a través de módulos, talleres y/o acompañamiento tutorial– para apoyar a estudiantes desfavorecidos académicamente (MINEDUC, 2018)
- *Planes de Mejoramiento de Proyectos [PM]*: Los Planes de Mejoramiento de Programas [PM], se derivan de una estrategia de financiamiento implementada el año 2014, que contempla planes mayores que se orientan al fortalecimiento institucional, llamados Planes de mejoramiento Institucionales [PMI] (MINEDUC, 2018). Los PM son concursos que ofrecen recursos medianos para proyectos focalizados en los siguientes ámbitos: i) nivelación de competencias de entradas deficitarias, ii) atención de estudiantes discapacitados, iii)

aprendizaje efectivo de estudiantes de poblaciones indígenas y otras minorías, iv) gestión de la información y conocimiento con TIC, v) innovación e integración de tecnologías a la enseñanza y el aprendizaje, vi) armonización del currículo, y vii) enseñanza y aprendizaje en ciencias, tecnologías, ingeniería y matemáticas [STEM].

Paralelo al desarrollo de estas iniciativas, en el año 2011 surge el *Programa de Becas de Nivelación Académica [BNA]* con el objetivo de mejorar las competencias de estudiantes de primer año y acortar las brechas de aquellos que provienen de los tres primeros quintiles de nivel socioeconómico (Ayala et al., 2013a).

Como política este programa ha buscado promover una mayor equidad en el acceso y permanencia en la educación superior e incrementar los niveles de logro académico de estudiantes que presentan un alto rendimiento en contextos desfavorecidos (Micin, Farías, Carreño y Urzúa, 2015), mediante diversas acciones de nivelación curricular. Sin embargo, la mayoría de los proyectos presentados por las universidades han utilizado los sistemas de tutoría para concretar estas acciones (Venegas, 2016; 2017).

De acuerdo con Miranda y Gatica (2016, p. 1177), el programa agrupa dos procesos concurrentes “por un lado la postulación a recursos por parte de las instituciones, para acreditar sus programas de nivelación y, por otro lado, la adjudicación de un cupo en éstos para los estudiantes matriculados en dichas instituciones”; por lo tanto, los autores consideran este programa como un beneficio estudiantil, y a su vez, como un fondo de promoción de programas de nivelación.

Es preciso señalar, que en el análisis crítico que realizan Miranda y Gatica (2016) sobre los diagnósticos realizados por las universidades para la adjudicación y la puesta en marcha de los programas BNA, se destacan las siguientes cuestiones:

- Gran valoración del poder explicativo de los factores asociados a la vulnerabilidad social y el nivel socioeconómico para el bajo desempeño o incluso el abandono en el primer año.
- Predominancia de estrategias suplementarias de atención a las carencias formativas con las que ingresan los estudiantes, en oposición a mejoras de los procesos formativos universitarios.
- Una mirada carente del estudiante en cuanto a su dominio de contenidos, habilidades y destrezas académicas; como también en relación a sus habilidades sociales para lidiar con la experiencia universitaria.
- Subyace el supuesto de que este tipo de acciones son relevantes sólo para el estudiante que ingresa producto de las políticas de inclusión, por sobre el resto del estudiantado.

En consecuencia, los autores señalan que “la concepción de nivelación recarga el esfuerzo en el estudiante y no en la institución o en una estructura que valore las diferencias, por lo tanto, los estudiantes deben ‘adaptarse’ a un ideal de ‘vida universitaria’ como algo distinto de donde provienen que no necesariamente da cuenta de la diversidad” (Miranda y Gatica, 2016, p. 1184).

Aun así, entre sus logros el programa BNA presume del aumento en las tasas de aprobación y retención, del reconocimiento institucional de las iniciativas y de la

consolidación de los grupos de profesionales (Micin et al., 2015). Del mismo modo, como sistema de apoyo ha tenido un gran reconocimiento por parte de los estudiantes, donde se destacan los siguientes elementos (Santelices et al., 2015): i) difusión, ii) cobertura de áreas deficitarias, iii) utilidad de los contenidos entregados, iv) la orientación y el acompañamiento, y v) la pertinencia del programa respecto de sus necesidades académicas y a las necesidades específicas de sus carreras.

Estas políticas públicas de equidad e inclusión implementadas por el Ministerio de Educación, han sido valoradas como generadoras de oportunidades reales para los estudiantes (Toirkens y Osses, 2016). A pesar de ello, los avances en la materia indican que “los esfuerzos por intervenir en las condiciones de equidad formativa en la educación terciaria se han realizado en forma desarticulada y asistemática” (Sánchez, 2015, p.41).

Bajo este cuestionamiento de fondo, aparece en el año 2014 el *Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior [PACE]*, el cual busca restituir el derecho de ingresar a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizando preparación, acceso, nivelación y permanencia hasta lograr la titulación a quienes cumplan los criterios de habilitación dispuestos por el Ministerio de Educación (PACE-Mineduc, 2016).

Respecto de su funcionamiento, Venegas (2016, p. 97) señala que este programa:

*“se desarrolla en su fase primaria a través de propedéuticos que buscan favorecer los logros académicos de estudiantes de Enseñanza Media cuyos contenidos están asociados a la entrega de herramientas para la vida académica y para la educación superior. Posteriormente, con tan solo haber aprobado el programa inicial, haber rendido la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y estar dentro del 15% más alto del ranking de su establecimiento, los estudiantes beneficiarios pueden acceder mediante cupo garantizado a alguna Universidad. Luego, para que el estudiante permanezca en el sistema y logre una titulación oportuna –considerando un año de desfase–, será provisto en los primeros años de programas de nivelación académica y acompañamiento psicosocial”.*

En la primera fase, son precisamente las universidades quienes realizan acompañamiento a los establecimientos de enseñanza media designados por el Ministerio de Educación; y posteriormente, quienes ingresen a educación superior por esta vía, contarán (Toirkens & Osses, 2016, p. 536):

*“con apoyo académico durante los tres primeros años de carrera, con la finalidad de que tengan un proceso exitoso de adaptación a este nuevo sistema de desafíos. Para ello, cada institución de educación superior deberá realizar acompañamiento constante a los estudiantes del programa en su carga de trabajo académico, abordar competencias genéricas, reforzar áreas críticas en relación a las asignaturas, implementar actividades de inducción a la vida académica, desarrollar tutorías e implementar sistemas de seguimiento de avance académico y dispositivos de alerta oportuna para enfrentar dificultades, entre otros”.*

Así, para el 2018, el Programa PACE se encuentra acompañando a más de 84 mil estudiantes de 3º y 4º año medio, mediante los equipos académicos de 29 Instituciones de Educación Superior [IES] en convenio con MINEDUC, estando presente en 574

establecimientos educacionales, correspondiente a 311 comunas de Chile (PACE-Mineduc, 2016).

Con toda la trayectoria de las políticas de equidad e inclusión en Chile, López y Pérez (2013, p. 39) indican que “uno de los aspectos más positivos, es que han sido capaces de instalar la preocupación y motivar la búsqueda de soluciones para enfrentar los desafíos de la educación masiva”, donde se destacan los siguientes avances:

- Los desafíos por aumentar los niveles de retención han impulsado la formación de estructuras organizacionales formales dentro de las instituciones, encargadas de diseñar, administrar y monitorear las iniciativas de permanencia y apoyo académico y no-académico a los estudiantes.
- Los lineamientos de política han permitido la suficiente flexibilidad como para que cada institución pueda diseñar estrategias de intervención a la medida de sus problemas y contextos
- Las estrategias de intervención van desde la asistencia psicosocial, pasando por la remediación y nivelación académica, hasta estrategias de sensibilización de la comunidad académica respecto de la diversidad y sus beneficios para el proceso de formación universitario.

Por su parte, Ayala et al., (2013) identificaron en un estudio que en los primeros años de enseñanza superior se implementan una serie de iniciativas vinculadas al conocimiento y caracterización de los estudiantes de ingreso, al desarrollo de acciones de apoyo institucional [psicosocial y/o académico] e innovaciones ligadas con la docencia universitaria, tal como se aprecia en la tabla 49:

**Tabla 49:** Acciones de apoyo a estudiantes de primeros años.

Ámbitos	Acciones
<b>Cursos y Clases</b>	- Propedéuticos (matemáticos, ciencias sociales, comunicaciones) - Cursos de nivelación de habilidades académicas (primeros años) - Clases de reforzamiento
<b>Programas</b>	- Programas online de nivelación académica - Programas remediales (durante la carrera) - Programa de tutores pares, ayudantías y comunidades académicas
<b>Talleres</b>	- Talleres de estrategias de aprendizaje o hábitos de estudio - Talleres de desarrollo personal - Talleres de inducción a la vida universitaria - Talleres de inglés - Talleres de apresto laboral
<b>Otros</b>	- Creación de unidades de desarrollo y apoyo al rendimiento del estudiante - Trabajo con docentes - Trabajo con profesores guías - Tutorías de nivelación académica - Asesorías pedagógicas personalizadas - Charlas motivacionales

Fuente: A partir de Acuña et al., 2013.

Del mismo modo, establecieron otros focos comunes orientados a la retención estudiantil, la integración académica en la educación superior y a la asistencia socioeconómica, mientras que los menos frecuentes, son aquellos relacionados con la inclusión alumnos con necesidades educativas especiales y la salud física de los estudiantes (Acuña et al., 2013).



Por otro lado, los autores lograron identificar que la gran mayoría de las acciones no presentan un seguimiento y evaluación de cumplimiento en base a indicadores, a pesar de que las instituciones analizadas cuentan con políticas de acompañamiento y/o acogida para los estudiantes que ingresan a sus instituciones (Acuña et al., 2013).

Cabe destacar que Miranda y Gatica (2016), Sánchez (2015) y López y Pérez (2013), coinciden en que éstas políticas no promueven la transferencia y trabajo colaborativo entre instituciones, pues están determinadas por la competitividad de su naturaleza [a excepción del programa PACE], donde prima la cuantificación y caracterización de las carencias de los estudiantes por sobre sus potencialidades.

Otro aspecto interesante, es que en las instituciones de educación superior se han ido creando unidades especializadas en nivelación estudiantil las cuales se encargan de diseñar, administrar y monitorear las iniciativas de permanencia; pero esto a su vez, no generaría necesariamente aprendizaje institucional dado su carácter autónomo (López y Pérez, 2013).

Si bien estas políticas se concretizan en acciones de nivelación académica relacionadas con competencias académicas, de desarrollo personal y estrategias de aprendizaje, la mayoría de éstas son de naturaleza extracurricular y discretamente se han ido posicionando en el currículum de las carreras que adoptan estas acciones (Venegas-Ramos, 2018).

### **7.3 LA ACCIÓN TUTORIAL EN CHILE**

De acuerdo con Caamaño y Quintana (2017), hace más de 15 años en Chile comenzaron a surgir programas de orientación en el contexto de la Educación Superior, centrándose especialmente en promover el acceso y la permanencia de estudiantes de bajo nivel socioeconómico o que presentaban una baja preparación académica.

En este contexto, los programas de nivelación –y en especial los de tutoría universitaria–, se visualizaron como una respuesta satisfactoria ante las condiciones de entrada de estos estudiantes (Centro de Microdatos, 2008), dado que se consideraban como acciones y/o servicios complementarios para el ajuste remedial, el reforzamiento y la retención de matrícula (Ramírez y Silva, 2009).

Según el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2008), estos avances tuvieron su énfasis principalmente en los centros privados<sup>42</sup> por sobre las universidades del CRUCH, quienes en la actualidad han llegado a contar casi en un 100% con algún tipo de mecanismo de orientación para sus estudiantes (Osorio, 2015).

La evidencia indica, que la implementación de iniciativas para reducir el abandono universitario en Chile, ha centrado sus esfuerzos en tres ámbitos –institucional, curricular, e integración académica– (Del Valle, Vergara, Cobo, Pérez y Díaz, 2016), donde cada uno de ellos ha permitido [ver tabla 50]:

---

<sup>42</sup> Universidades privadas no pertenecientes al CRUCH, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica (Caamaño y Quintana, 2017).

**Tabla 50:** Acciones para reducir el abandono académico según ámbitos.

Ámbito	Acciones
<b>Institucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematizar indicadores de evaluación del desempeño institucional para la gestión en docencia.</li> <li>• Promover la reflexión crítica de los docentes sobre su práctica y la construcción de conocimiento didáctico de la enseñanza universitaria (formación en docencia universitaria).</li> <li>• Generar procesos de diagnóstico de los primeros años, de nivelación oportuna y de análisis de las causas de deserción.</li> <li>• Generar modelos de acompañamiento académico y psicosocial para estudiantes desfavorecidos.</li> <li>• Promover programas de inducción, adaptación y vinculación a la vida universitaria.</li> </ul>
<b>Curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforzar las actividades curriculares de los alumnos de primer año de la universidad.</li> <li>• Conocer el nivel de lectura de los estudiantes que ingresan a la universidad, su capacidad de comprensión de textos escritos y de redacción y argumentación.</li> <li>• Planes de formación para desarrollar competencias genéricas, entre ellas comprensión lectora, comunicación oral y escrita.</li> <li>• Programas de introducción y/o nivelación a la matemática universitaria.</li> </ul>
<b>Integración Universitaria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar redes de apoyo y estímulo al logro de los estudiantes de los primeros años.</li> <li>• Orientación psicosocial para estudiantes de alto rendimiento provenientes de contextos vulnerables.</li> <li>• Promover el apoyo académico, el desarrollo de habilidades y métodos de estudio.</li> <li>• Implementación de tutorías universitarias para la nivelación de contenidos y competencias.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, a partir de Del Valle et al., (2016).

Los autores además destacan que en las universidades chilenas, un número considerable de propuestas han incorporado la tutorías entre pares, el apoyo psicosocial y la nivelación de competencias generales y específicas, para mejorar el proceso de integración, el desempeño académico y el avance curricular de los estudiantes de primer año (Del Valle et al., 2016).

En ese sentido, un levantamiento de información realizado en el año 2016 –como parte la presente tesis doctoral–, permitió establecer que 43 de las 60 universidades del país declaraba abiertamente en sus páginas web que utilizaba algún tipo de apoyo tutorial para sus estudiantes. Así, considerando que 13 universidades tienen presencia en distintas regiones del país, la distribución de centros con sistema de tutorías para el 2016 se establecía de la siguiente manera [ver tabla 51]:

**Tabla 51:** Perfil de Acción Tutorial a nivel nacional año 2016.

Macro Zona Región	Norte Grande			Norte Chico		Zona Central				Zona Sur			Zona Austral		
	XV	I	II	III	IV	V	RM	VI	VII	VIII	IX	XIV	X	XI	XII
Cantidad de centros universitarios por región	1	3	4	1	4	9	32	2	3	7	3	1	1	1	1
Cantidad de centros universitarios con Tutorías	1	2	3	1	1	7	18	0	2	5	3	1	1	0	1

Fuente: Elaboración Propia.

Del mismo modo, se pudo establecer una clasificación según las modalidades implementadas en las universidades, advirtiéndose 6 modelos diferentes:

- Tutoría académica o docente [T. Acad.].
- Tutoría entre pares [T. Par]
- Tutoría especializada o profesional [T. Esp.]
- Modelo mixto entre tutoría académica y entre pares [Mixto A – P]
- Modelo mixto de tutoría entre pares y tutoría especializada [Mixto P – E]

- Modelo integral. Utilización de los tres primeros tipos [Integ. A – P – E]

Esta clasificación se realizó en base al tipo de universidad [perteneciente o no al CRUCH] y se pudo comparar con los datos recogidos en el presente año [2018] para observar la movilidad de las propuestas [ver tabla 52]:

**Tabla 52:** Cuadro comparativo de modelos de tutoría, implementados en Chile en 2016 y 2018.

2016							Tipo de Universidad	2018						
T. Acad.	T. Par	T. Esp.	Mixta A - P	Mixta P - E	Integ. A-P-E	No Indica		T. Acad.	T. Par	T. Esp.	Mixta A - P	Mixta P - E	Integ. A-P-E	No Indica
1	8	0	4	1	2	2	CRUCH E.	2	5	3	4	3	0	1
0	3	1	1	3	1	0	CRUCH P.	0	2	1	1	3	2	0
2	4	4	4	1	3	15	PRIVADA	2	3	5	4	9	2	8
<b>3</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>Totales</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>9</b>

Fuente: Elaboración Propia

Como se puede observar en la tabla 52, en la actualidad 9 universidades no declaran en sus páginas web si utilizan algún tipo de sistema tutorial para sus estudiantes, lo que significaría, que la cobertura a nivel nacional de este tipo de apoyos ha alcanzado un 85% [51 universidades], a diferencia de 2016 donde se registraba un 71,6% [43 universidades].

Del mismo modo se puede observar que en 2016 el modelo de tutorías entre pares – como sistema único de acción tutorial–, lideraba las prácticas institucionales en esta materia, seguido por un modelo mixto de tutoría académica y entre pares. Si bien en 2018 la tendencia de realizar tutorías entre pares se ha mantenido, ha cobrado fuerza la atención de profesionales mediante la tutoría especializada [como único sistema o en complementario al de tutorías entre pares], y la tutoría académica sigue siendo un desafío pendiente en las universidades chilenas.

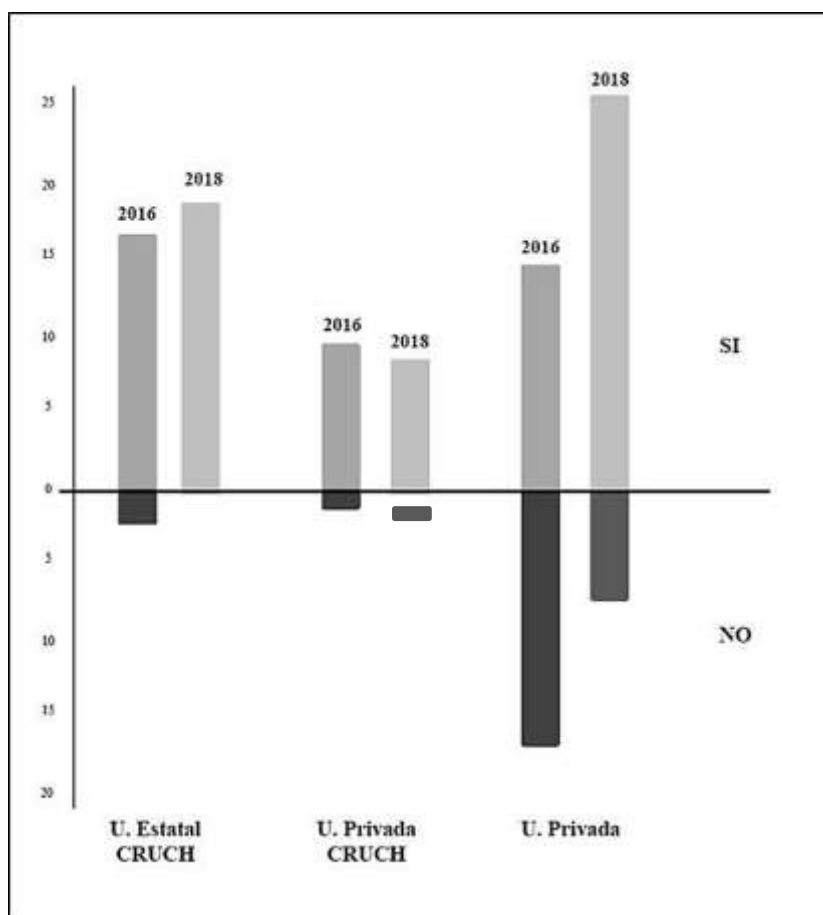
Cabe destacar que el ejercicio anterior es relevante, pues se recomienda la difusión de este tipo de acciones a los estudiantes<sup>43</sup> a través de diversos medios (Gaitán, 2013), ya que es visto como una fortaleza en el proceso de implementación y desarrollo de la acción tutorial (Álvarez, 2017) y permite dar a conocer las implicancias para que sus servicios sean utilizados (Muñoz y Gairín, 2013).

Por otro lado, el aumento de la presencia de algún tipo de acción tutorial en las universidades chilenas para 2018 [ver gráfico 4], estaría condicionado a la inclusión de la tutoría universitaria como parte de los criterios de evaluación de calidad para carreras y programas de pregrado<sup>44</sup> (CNA-Chile, 2015) y a los resultados obtenidos por los programas implementados durante los últimos años mediante apoyo políticas estatales de equidad e inclusión (Del Valle et al., 2016; Micin et al., 2015; Ortiz, Gaete y Villarroel, 2015).

<sup>43</sup> Principalmente a través de los Planes de Acción Tutorial.

<sup>44</sup> Dimensión III: resultados y capacidad de autoregulación; Criterio: efectividad y resultado del proceso educativo; Aspecto: 11.g.: “Los estudiantes de la carrera o programa tienen acceso a mecanismos de orientación académica o tutoría cuando sea necesario” (CNA-Chile, 2015, p. 30).

**Gráfico 4:** Presencia de la acción tutorial en universidades chilenas entre 2016 y 2018.



Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar, que a diferencia de las experiencias tradicionales de tutoría entre pares, en Chile esta labor incluye dentro de sus funciones (Beltrán et al., 2017; Sereño y Barrera, 2017; Maillard, 2016; Frites y Miranda, 2014; Paredes, Matheson y Castro, 2014):

- Guiar y apoyar académicamente a estudiantes de cursos de primer y/o segundo año, en el marco de la nivelación de contenidos críticos.
- Realizar seguimiento académico del proceso de los estudiantes que pertenecen a sus grupos de tutoría.
- Derivar casos especiales a las redes de apoyo interna de la universidad, mediante la figura del/la coordinador/a de tutorías.
- Adoptar un rol de facilitador y mediador.
- Establecer un rol que le permita un acompañamiento integral de sus compañeros que tutoriza.

A pesar de que las dimensiones personal y académica –propia de las tutorías realizadas por docentes–, han sido añadidas a la tutoría entre pares, ésta última tiene un gran reconocimiento en Chile y se sitúa como “una buena instancia para apoyar a los estudiantes, sobre todo de aquellos que provienen de los sectores más vulnerables y que tienen buen desempeño académico” (Del Valle et al., 2016, p.6).

No obstante, la sostenibilidad de la misma requiere de ( Del Valle et al., 2016; Retamal y Espinoza, 2016; Contreras, 2015; R. González, 2015):

- mejorar el proceso de selección y capacitación de los tutores,
- perfeccionar el perfil del tutor de tutores,
- formar pedagógicamente a los tutores,
- fortalecer el proceso de acompañamiento a los tutores mediante un tutor docente,
- resolver los nudos críticos que se presentan en el desarrollo de las tutorías; y,
- vincular con mayor precisión los objetivos institucionales con los objetivos y alcances que tienen las tutorías.

Ortiz et al., (2015, p.7), destacan que en Chile “la tutoría par fortalece el proceso longitudinal de interacciones con los sistemas académico y social de la universidad, por medio del acompañamiento del tutor” y que en el estudiante tutor desarrollan competencias que le permiten adelantar las características de un profesional de la educación, mientras que en el estudiante de primer año, desarrolla competencias que le favorecen la inserción a la carrera y la permanencia en la universidad (Maillard, 2016).

A pesar de que es sabido que los problemas de equidad se presentan finalmente en toda la trayectoria académica y no es sólo un asunto de acceso (López y Pérez, 2013), la implementación exclusiva de los programas de tutoría en el primer año ha ido en aumento (Del Valle et al., 2016), y en particular, enfocado a los déficits de entrada de los estudiantes (Miranda y Gatica, 2016).

Con todo ello, las instituciones reconocen que los avances en materia de equidad en el acceso a la educación superior, debiera complementarse con igual posibilidad de permanecer y graduarse para todos sus estudiantes (López y Pérez, 2013). Es aquí donde debieran tomar protagonismo la orientación universitaria y la acción tutorial, para que finalmente sean consideradas como una función más de la universidad (Álvarez, 2017; Venegas, 2016; Cárdenas et al., 2012; Cano, 2008).

#### **7.4 A MODO DE SÍNTESIS**

La tutoría universitaria ha logrado posicionarse en Chile como parte de las prácticas que se implementan para abordar las condiciones de entrada de los estudiantes que ingresan a primer año de universidad (Venegas, 2016).

Estas iniciativas tienen en sus bases en políticas de acción afirmativa orientadas hacia el acceso, permanencia y titulación oportuna de los estudiantes, a partir de iniciativas asociadas a la nivelación de competencias académicas y el apoyo en el proceso de integración de estudiantes a la vida universitaria (Del Valle et al., 2016).

La génesis de estas políticas está en las brechas generadas en el ingreso a la enseñanza superior producidas por la operatividad de la Prueba de Selección Universitaria [PSU], la cual restringe las posibilidades de los más pobres de acceder a la universidad, en comparación con aquellos jóvenes que provienen de familias con mayores ingresos y con mejor preparación académica (Barrios, 2013; Acuña et al., 2009; OCDE, 2009; Rama, 2009).

Así, las acciones de apoyo al interior de las universidades se han centrado principalmente en los déficits de los estudiantes, por sobre sus potencialidades (Miranda y Gatica, 2016); no obstante, paulatinamente ese enfoque se ha ido graduando al establecimiento de una perspectiva centrada en el cambio institucional, dado los resultados de las experiencias financiadas por la Beca de Nivelación Académica [BNA] (Venegas-Ramos, 2018).

En particular, la tutoría entre pares ha tenido una gran cabida en la cultura universitaria dado que significa un dispositivo de apoyo importante para los estudiantes que tienen más posibilidades de deserción universitaria (Del Valle et al., 2016), seguido por las tutorías realizadas por profesionales del ámbito de la psicología, la psicopedagogía y la orientación educacional –y en menor medida–, por la tutoría docente, de lo cual no se evidencian investigaciones que expliquen tal fenómeno.

En este capítulo se han revisado las características del sistema universitario chileno, que han dado pie a la generación de políticas en materia de equidad e inclusión, las cuales se concretizan en una serie de instrumentos de financiación por parte del estado, en los cuales se ha ido asentando la acción tutorial.

Finalmente, se ha presentado un breve reporte del estado actual de las iniciativas de acción tutorial en el sistema universitario chileno, producto de la revisión de sus páginas web como medio de difusión y actuación de captación de estudiantes que benefician a la cultura institucional y la apertura al entorno de sus sistemas de apoyo (Muñoz y Gairín, 2013).

## CAPÍTULO 8

# DISEÑO DEL TRABAJO DE CAMPO

---

### INTRODUCCIÓN

Como se ha mencionado en el capítulo 1, esta investigación tiene por objeto *analizar las formas de gestión de planes y programas de acción tutorial implementados en universidades chilenas*, para lo cual se consideraron los siguientes objetivos específicos en su ejecución:

- **O.E.1:** Distinguir los aspectos claves en la implementación y desarrollo de la acción tutorial en el ámbito universitario.
- **O.E.2:** Analizar los aspectos de gestión [diseño, planificación, organización, dirección y evaluación] aplicados a la acción tutorial en el ámbito universitario.
- **O.E.3:** Analizar el desarrollo y la gestión de la acción tutorial en universidades chilenas, desde la perspectiva de los actores institucionales involucrados [gestores – ejecutores].
- **O.E.4:** Establecer el grado de evolución de la acción tutorial en universidades chilenas.
- **O.E.5:** Proponer actuaciones de mejoras para la gestión y el desarrollo de planes y programas de acción tutorial en universidades chilenas.

De estos objetivos específicos, los tres primeros han sido abordados tanto en el desarrollo del marco teórico como en una primera etapa de pre campo, con la finalidad de establecer los aspectos conceptuales básicos que guiarán el estudio de campo, mientras que los objetivos específicos O.E. 3 y O.E. 4, son aquellos considerados a concretizarse en el trabajo de campo.

Cabe recordar que respecto a los lineamientos metodológicos del estudio, se optó por seguir un enfoque mixto de investigación –centrado preferentemente en la metodología cualitativa–, por lo que el proceso a seguir se orienta desde un Diseño Integrado Múltiple [DIM], mediante la metodología de Estudio de Casos Múltiple.

En consideración de lo anterior, en este capítulo se presentan los aspectos metodológico-conceptuales estipulados para este estudio, así como también, una aproximación a las etapas del estudio mediante la definición de: i) las unidades de análisis [instituciones participantes]; ii) la muestra del estudio; iii) los instrumentos de recogida de información, y iv) el marco referencial interpretativo que se utilizará para el análisis de datos.

## 8.1 ENFOQUE Y DISEÑO DEL TRABAJO DE CAMPO.

El presente estudio se sitúa dentro de un enfoque mixto de investigación, puesto que constituye una excelente alternativa para abordar estudios en el campo educativo (Pereira, 2011) y representa un conjunto de procesos que implican la integración y discusión conjunta de datos cualitativos y cuantitativos, para realizar inferencias y lograr un mayor entendimiento de un fenómeno en cuestión (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008).

Este enfoque al ser un proceso idóneo para responder a problemas complejos (Tashakkori & Teddlie, 2003), parte del supuesto de que “la mejor recopilación de diversos tipos de datos proporciona una comprensión más completa de un problema de investigación [a diferencia de] los datos cuantitativos o cualitativos por sí solos” (J. W. Creswell, 2014, p. 48). Por lo tanto, Hernández, Fernández y Baptista (2014), sugieren tener en cuenta una serie de aspectos para que los enfoques cuantitativo y cualitativo se integren adecuadamente en el proceso de investigación [ver tabla 53].

**Tabla 53:** Aspectos clave de los estudios mixtos.

Momentos	Aspectos Clave
<i>Planteamiento del problema</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular los objetivos y preguntas cuantitativas y cualitativas separadas, seguidas de interrogantes explícitas para métodos mixtos.</li> <li>• Redactar preguntas mixtas o integradas y después dividir las en preguntas secundarias cuantitativas y cualitativas separadas para responder a cada rama o fase de la indagación.</li> <li>• Escribir preguntas para cada fase de la investigación de acuerdo con la evolución del estudio.</li> </ul>
<i>Diseño de investigación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer qué clase de datos tienen prioridad: los cuantitativos, los cualitativos o ambos por igual.</li> <li>• Establecer el propósito central de la integración de los datos cuantitativos y cualitativos: triangulación, complementación, exploración o explicación.</li> <li>• En qué parte del proceso, fase o nivel es más conveniente que se inicie y desarrolle la estrategia mixta.</li> </ul>
<i>Muestreo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• son dos las consideraciones que se deben tomar en cuenta para definir las muestras en un estudio mixto.</li> <li>• La primera es el factor temporal o secuencia del diseño (concurrente o secuencial).</li> <li>• La segunda es la prioridad del estudio (dominante en una de las ramas, ligeramente</li> </ul>



	<p>dominante o mismo peso).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Las relaciones de muestra pueden ser idéntica (mismo peso para ambas ramas), paralela (diferente peso, pero seleccionada de la misma población), anidada (que participa en una fase representando un subconjunto de la muestra de la otra fase) o multiniveles (son extraídas de diferentes poblaciones o estratos de un mismo universo dependiendo de cómo se les visualice).</li> </ul>
<i>Recolección de los datos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muchos de los datos recolectados pueden ser codificados como números y también analizados como texto o ser transformados de cuantitativos a cualitativos y viceversa.</li> <li>Los instrumentos que permiten este tipo de tratamiento son las entrevistas (abiertas, semi estructuradas y no estructuradas), grupos de enfoque, observaciones, registros históricos y documentos.</li> </ul>
<i>Análisis de los datos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para analizar los datos, se pueden utilizar procedimientos estandarizados y cuantitativos (estadística descriptiva e inferencial), así como cualitativos (codificación y evaluación temática), además de análisis combinados.</li> <li>El análisis puede ser sobre los datos originales (datos directos) o puede requerir de su transformación.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández et al., (2014).

Para establecer la coherencia de la investigación con las sugerencias metodológicas que Hernández et al., (2014), los lineamientos metodológicos iniciaron con una revisión de la literatura asociada a la acción tutorial universitaria, y en particular, al modo que se gestiona este proceso al interior de estas instituciones.

Como se planteó en el Capítulo 1 y en el Capítulo 7, el contexto de investigación está enfocado en las universidades chilenas, por lo que las preguntas de investigación que se han planteado hacen referencia a ello; no obstante, como se detallará en los epígrafes siguientes y en el Capítulo 8, se ha decidido realizar una etapa de pre campo para recoger experiencias consolidadas en gestión de acción tutorial, que permitan referentes para el trabajo de campo.

Así, este estudio parte de una pregunta central la cual es de carácter cualitativo dada la predominancia que tiene este enfoque en el diseño de investigación. Además, considerando las sugerencias de Creswell (2014) y (Hernández et al., 2010), se redactaron una serie de sub preguntas que ayudan a responder la pregunta central.

Por lo anterior, en la tabla 54 se presentan las preguntas de investigación que se vinculan con las etapas de pre campo y estudio de campo [o ambas] y que responden a los enfoques cualitativo y cuantitativo.

**Tabla 54:** Correspondencia de las preguntas de investigación con el enfoque y diseño del estudio.

<b>Pregunta central de la investigación</b>		
<i>¿Cómo gestionan las universidades chilenas los planes y programas de acción tutorial que implementan para sus estudiantes?</i>		
<b>Enfoque</b>	<b>Preguntas de la Investigación</b>	<b>Ámbito del estudio al que apunta</b>
Cuantitativo	¿En qué medida los aspectos de planificación, organización y evaluación son considerados en la gestión de la acción tutorial?	Pre Campo - Estudio de Campo
Cuantitativo	¿Qué prácticas de gestión en materia de acción tutorial permiten avanzar hacia un modelo más eficaz y de calidad en comparación a otras?	Pre Campo
Cualitativo	¿De qué manera perciben los actores involucrados en programas de acción tutorial, su implementación, organización y desarrollo en las distintas etapas de la vida universitaria?	Pre Campo - Campo
Cualitativo	¿De qué manera influye la cultura organizacional en el desarrollo óptimo de la acción tutorial en el interior de la universidad?	Pre Campo - Estudio de Campo
Cualitativo	¿De qué forma los programas y modelos de acción tutorial, responden pertinentemente al contexto actual de la educación superior en Chile?	Estudio de Campo

---

---

**Pregunta Emergente**

---

---

*¿Hasta qué punto la información obtenida mediante dos procesos de recolección de datos de distinta naturaleza [CUAL/cuan], ayudan a comprender el fenómeno del desarrollo de la acción tutorial?*

---

---

Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas expuestas, han sido ordenadas de menor a mayor peso respecto del diseño de estudio; no obstante, en la etapa de análisis de resultados [como se explicará en el capítulo x], surgió una pregunta de carácter mixto, la cual es necesaria dado que los métodos mixtos no se basan exclusivamente en la investigación cualitativa o cuantitativa, sino en ambas formas de investigación (Creswell, 2014).

Habiendo definido el objeto y contexto de estudio, las preguntas de investigación y manifestado la intención de trabajar en dos fases [una de referencia y otra de trabajo de campo], se procedió a establecer el diseño metodológico de este estudio.

El marco orientador de esta investigación posee un *Diseño de Integración Múltiple* [DIM] o *Multiphase Mixed Method* (Creswell, 2014). Este tipo de diseño es de carácter avanzado y popular en los campos de evaluación o implementación de programas (Creswell, 2014) e implica una mezcla adecuada entre los métodos cualitativo y cuantitativo, así como de diseños específicos para desarrollar investigación utilizando métodos mixtos (J. W. Creswell, 2014; R. Hernández et al., 2014; R. Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

En este sentido, Creswell (2014) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2008) destacan una serie de diseños de investigación mixta, de los cuales se rescataron los siguientes elementos para configurar el diseño de investigación aplicado a este estudio [ver tabla 55].

**Tabla 55:** Diseños mixtos considerados para el estudio.

<b>Diseño</b>	<b>Razones</b>
Diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS)  [Explanatory Sequential Mixed Methods Design]	<ul style="list-style-type: none"><li>• El diseño implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos.</li><li>• Este diseño posee una modalidad denominada <i>derivativa</i> que implica i) recabar datos cualitativos en una etapa inicial para analizarlos y así obtener categorías y temas que respalden e ilustren otras etapas del estudio, y ii) la utilización de los resultados iniciales para construir un instrumento cuantitativo y/o adaptar instrumentos.</li></ul>
Diseño anidado concurrente de varios niveles (DIACNIV)  [Embedded mixed methods]	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se recolectan datos cuantitativos y cualitativos en diferentes niveles muestrales, pero los análisis pueden variar en cada uno de éstos.</li><li>• Este diseño busca información en diferentes grupos o niveles de análisis.</li></ul>
Diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC)  [Embedded mixed methods]	<ul style="list-style-type: none"><li>• Un método predominante guía el proyecto (pudiendo ser éste cuantitativo o cualitativo).</li><li>• El método que posee menor prioridad es anidado o insertado dentro del que se considera central.</li><li>• Los datos recolectados por ambos métodos son comparados o mezclados en la fase de análisis.</li><li>• Una enorme ventaja de este modelo es que se recolectan simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos (en una fase) y el investigador posee una visión más completa y holística del problema de estudio.</li></ul>

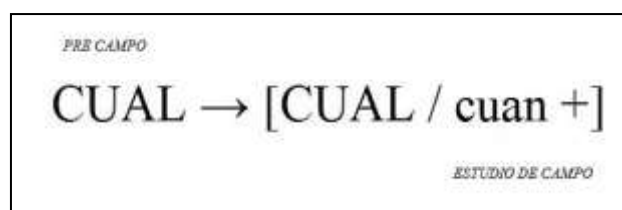
Fuente: Elaboración propia a partir de Creswell (2014) y Hernández et al., (2014).

Por las razones expuestas en la tabla 55, el diseño de integración múltiple [DIM] elaborado para este estudio involucra las siguientes aristas:

- Una etapa de pre campo, que tuvo la finalidad de proveer referencias operacionales del objeto de estudio [gestión de la acción tutorial] y generar las bases para la elaboración de instrumentos a aplicar en la etapa de estudio de campo. Esta etapa se ajusta a la modalidad DEXPLOS – Derivativa y ha sido plenamente cualitativa [CUAL].
- Un muestreo multinivel. Para esta investigación, se consideran tres niveles de muestra lo se ajusta a la modalidad DIACNIV [en el pre campo: gestores experimentados; en el estudio de campo: gestores y ejecutores].
- Estudio de campo, orientado por la modalidad DIAC. En la segunda fase, el método predominante es cualitativo [CUAL/cuan] y tiene por objeto profundizar en las formas en que los “gestores” y “ejecutores” de los PAT perciben el proceso de gestión de acción tutorial, a partir de dos instrumentos de recolección de información, respectivamente. Cabe destacar, que el instrumento de recolección de datos cuantitativos, ha sido utilizado también para establecer el estado de gestión y desarrollo de la acción tutorial –de las unidades a estudiar–, desde la mirada de los “ejecutores” [tutores].

En síntesis, este estudio se ha realizado en base a un diseño mixto de integración múltiple, con status dominante cualitativo y de orden secuencial exploratorio, con anidación concurrente para la recolección de datos cuantitativos en segunda etapa<sup>45</sup>; tal como se ilustra en la figura 34.

**Figura 34:** Diseño de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

## 8.2 METODOLOGÍA DESARROLLADA: ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLE.

Una vez determinado el diseño de la investigación, se procedió a escoger la metodología a partir de la cual se definió la muestra, los instrumentos de recogida de información y el análisis de datos.

<sup>45</sup> **La simbología utilizada, debe interpretarse de la siguiente manera** (R. Hernández et al., 2014; Pereira, 2011): i) las abreviaciones de los enfoques cualitativo – cuantitativo son “cual” y “cuan” respectivamente; ii) el enfoque dominante siempre irá en mayúscula, si ambos enfoques tienen el mismo peso ambos van en mayúscula separados por un guion; iii) el símbolo “→” indica que el método secundario se utilizó posterior a la recolección de los datos primarios; iii) el símbolo “ / ” significa que un método está incrustado o anidado en otro; iv) un signo “+” indica una forma de recolección o análisis de los datos simultánea, concurrente o en paralelo, en un mismo nivel muestral o en distintos.

Para este estudio, se ha optado por utilizar la metodología de Estudio de Casos, puesto que permite la indagación en torno a uno o varios ejemplos en contextos específicos (Álvarez y San Fabián, 2012; Yacuzzi, 2005) y porque permite la complementariedad de los enfoques cualitativo y cuantitativo cuando una investigación enfrenta un cuestionamiento central que inicia con un “¿cómo?” o un “¿por qué?” (Castro, 2010; Yacuzzi, 2005; Bonache, 1999).

Los estudios de caso además se han convertido en una metodología de gran importancia en investigaciones del ámbito de la administración y la dirección estratégica (E. Castro, 2010), dado que, “para estudiar la creciente complejidad de los fenómenos organizativos, se necesita una investigación de carácter exploratorio y comprensivo más que la búsqueda de explicaciones causales” (Castro, 2010, p. 40).

Por otra parte, la utilización del estudio de casos en la investigación educativa permite “entender procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones, ayudando a reflexionar sobre las prácticas (...) complejas e invisibilizadas por la cotidianidad” (Álvarez y San Fabián, 2012, p. 5). Estas afirmaciones permiten ubicar al estudio de casos como la metodología adecuada para desarrollar esta investigación, puesto que los aspectos descritos que se vinculan estrechamente con el objeto básico de este estudio: la gestión de la acción tutorial.

No obstante, al ser esta una metodología que se adapta a cada realidad adquiere modalidades específicas en función de su contexto y finalidad (Álvarez y San Fabián, 2012). Así, en la literatura se aprecian distintos tipos de estudio de casos según los objetivos del estudio, el paradigma del investigador y el número de casos a estudiar (Álvarez y San Fabián, 2012; Castro; 2010), tal como se aprecia en la tabla 56.

**Tabla 56:** Tipo de estudio de casos.

<b>Foco</b>	<b>Tipo de Estudio de Casos</b>	<b>Propósito</b>
<i>Objetivo de la Investigación</i>	Descriptivos	Analizar cómo ocurre un fenómeno dentro de su contexto real. No se guía por hipótesis o supuestos teóricos, aportando información básica sobre áreas no investigadas.
	Exploratorios	Familiarizarse con un fenómeno o una situación sobre la que no existe un marco teórico bien definido.
	Ilustrativos	Poner de manifiesto las prácticas más destacadas respecto de un fenómeno.
	Instrumental	Profundizar en un tema o afinar una teoría, y sirve de apoyo para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio. En esta tipología se examinan los casos para proveer insumos de conocimiento a algún tema o problema de investigación, construir y/o perfeccionar una teoría o aprender a trabajar con otros casos similares.
	Explicativos	Desarrollar o depurar teorías, que revelan las causas y los procesos de un determinado fenómeno.
<i>Paradigma del investigador</i>	Interpretativos	Los datos se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos.
	Positivistas	Estudiar las relaciones operativas que se establecen a lo largo del tiempo más que en frecuencias e incidencia de éstas, sin la aplicación de manipulaciones experimentales ni controles.
<i>Número de Casos</i>	Caso Único	Tratamiento de información obtenida en un solo contexto por ser suficientemente genérica o si la calidad y naturaleza de las conclusiones son únicas o fuertes.
	Múltiples	Tratar la información de distintos casos en contextos similares, para comparar resultados y llegar a conclusiones que permitan añadir validez a la teoría propuesta.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández-Sampieri (2014b); Yin (2014); y Pérez (1994).

Respecto de los tipos de estudio de casos, Álvarez y San Fabián (2012, p. 7) señalan que “un mismo estudio de caso puede recoger a su vez varias modalidades, en función del objeto y desarrollo de la investigación [pues] no existe una estructura metodológica estándar para ser aplicada y, aunque haya una base común, la propuesta metodológica resultante debe ser en cierto sentido única”.

Por lo anterior, es que de acuerdo al número de casos considerados para este estudio, esta investigación es principalmente un *Estudio de Casos Múltiple* ya que la respuesta a la pregunta principal del estudio está determinada por la participación de distintas universidades [unidades de análisis] para analizar el modo en que gestionan sus planes y/o programas de acción tutorial. No obstante en términos secundarios, se complementa con otras modalidades gracias a su diseño mixto de integración, tal como se explica a continuación:

- Respecto del objetivo de la investigación este estudio se ubica en dos planos de acuerdo al diseño planteado:
  - En la etapa de pre campo la tipología desarrollada responde a la modalidad *Instrumental* dado que el propósito de esta fase fue familiarizarse con el fenómeno de la gestión de la acción tutorial, para establecer referentes operacionales sobre la base de un marco teórico limitado. No obstante; los resultados permitieron distinguir las prácticas más destacadas respecto del fenómeno [en los contextos analizados], lo que implica una *modalidad ilustrativa*, como tipología sub secundaria.
  - En la etapa de estudio de campo, la modalidad desarrollada atiende a dos aspectos: i) *Aspecto Descriptivo*, puesto que el foco estuvo puesto en describir “cómo” las instituciones estudiadas gestionan sus planes y/o programas de acción tutorial; y ii) *Aspecto Explicativo*, en cuanto se advierten los “por qué”, de las formas de gestión estudiadas.
- Por su parte, Cepeda (2006) introduce tipologías de estudio de casos de acuerdo al paradigma en el cual se sitúa el investigador [positivista e interpretativos]. Dado que este estudio se enmarca en un enfoque mixto con dominancia cualitativa, el tipo de estudio de caso que estaría a la base de esta investigación es el *Interpretativo*, considerando además que los datos obtenidos se utilizaron para desarrollar categorías conceptuales que ilustraran presupuestos teóricos.

En cuanto al procedimiento, esta investigación ha seguido unas fases generales ampliamente aceptadas en la metodología de estudio de casos –fase preactiva, fase interactiva y fase postactiva (Álvarez y San Fabián, 2012) –, las cuales en palabras de Castro (2010), corresponderían a las fases teórica, trabajo de campo y fase analítica, tal como se aprecia en la figura 35.

**Figura 35:** Procedimiento metodológico de la investigación utilizado para estudios de caso.



Fuente: Castro (2010, p. 50).

De acuerdo con Álvarez y San Fabián (2012), Luna y Rodríguez (2011), y Castro, (2010), en cada una de estas fases se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Fase 1: Corresponde a la etapa previa al trabajo de campo, donde se establecen los fundamentos epistemológicos que enmarcan el problema y los objetivos pretendidos, a partir de una revisión profunda de la literatura relacionada con el objeto de estudio y la revisión de otras experiencias similares. En esta etapa se establece el diseño del plan de acción a seguir, donde se especifica la orientación y el enfoque del caso o los casos, los criterios de selección de los casos, los recursos y las técnicas que se han de necesitar y una temporalización aproximada.
- Fase 2: Corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas [toma de contacto y negociación, entrevistas, observación, evidencias documentales, etc.], para recoger, reducir y relacionar la información, en miras de comprender el fenómeno estudiado y trazar una línea de evidencia entre las preguntas formuladas inicialmente, la información recolectada y las conclusiones finales.
- Fase 3: Se refiere a la etapa de análisis cuyo objetivo principal es depurar, categorizar o tabular y/o recombinar la información recogida confrontándola de manera directa con las preguntas y los objetivos iniciales de la investigación, para generar conclusiones que detallen reflexiones críticas sobre el problema estudiado.

Conforme a estos planteamientos, se definieron tres etapas para este estudio de casos múltiple, cuyas características se pueden apreciar en la tabla 57:

- i) *Pre Campo*, cuya finalidad fue analizar experiencias universitarias consolidadas en gestión de la acción tutorial, que facilitaran referencias

- para la construcción de instrumentos de recolección de datos a utilizar en el trabajo de campo.
- ii) *Estudio de Campo*, cuyo objetivo fue involucrarse con universidades chilenas para estudiar el modo en que gestionan sus planes y programas de acción tutorial.
- iii) *Post Campo*, que alude al desarrollo de conclusiones y propuestas de mejora para la gestión de la acción tutorial.

**Tabla 57:** Etapas del Estudio de Casos Múltiple planificado.

Etapa	Objetivos del Estudio relacionados	Actividades Principales
Pre Campo	<p><b>O.E.1:</b> Distinguir los aspectos claves en la implementación y desarrollo de la acción tutorial en el ámbito universitario.</p> <p><b>O.E.2:</b> Analizar los aspectos de gestión [diseño, planificación, organización, dirección y evaluación] aplicados a la acción tutorial en el ámbito universitario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión Bibliográfica: análisis de sistematizaciones universitarias en publicaciones científicas y/o páginas web institucionales, sobre procesos de gestión de acción tutorial.</li> <li>• Desarrollo de estudio preliminar en universidades españolas para conocer experiencias consolidadas sobre gestión de la acción tutorial. Este proceso incluye i) la elaboración de una entrevista en base a la revisión bibliográfica, ii) selección unidades de análisis, iii) solicitud formal de participación y consentimiento informado de sujetos informantes, iv) encuentros concertados con responsables de ésta área en universidades españolas, v) transcripción y análisis de datos, vi) establecimiento de referencias operacionales sobre gestión de la acción tutorial.</li> <li>• Diseño y elaboración de instrumentos para su aplicación en el estudio de campo.</li> <li>• Validación de instrumento cuantitativo.</li> </ul>
Estudio de campo	<p><b>O.E.3:</b> Analizar el desarrollo y la gestión de la acción tutorial en universidades chilenas, desde la perspectiva de los actores institucionales involucrados [gestores – ejecutores].</p> <p><b>O.E.4:</b> Establecer el grado de evolución de la acción tutorial en universidades chilenas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones preparatorias para el estudio de campo: i) catastro a nivel nacional (Chile) de universidades que ofertan servicios de acción tutorial, ii) selección de las unidades de análisis y sus informantes, iii) selección de la muestra [para anidación cuantitativa], iv) solicitud formal de participación y consentimiento informado de sujetos informantes y muestra cuantitativa.</li> <li>• Encuentros concertados con gestores de planes y programas de acción tutorial en universidades chilenas [aplicación de entrevistas].</li> <li>• Aplicación de instrumento cuantitativo a tutores [docentes – pares – especialistas] pertenecientes a las unidades de análisis estudiadas.</li> <li>• Salida del estudio de campo y análisis preliminares.</li> <li>• Transcripción de entrevistas y elaboración de base de datos.</li> <li>• Análisis cualitativo: codificación y generación de categorías emergentes.</li> <li>• Análisis cuantitativo: Establecimiento de la validez interna del instrumento, análisis estadísticos.</li> </ul>
Post Campo	<p><b>O.E.5:</b> Proponer actuaciones de mejoras para la gestión y el desarrollo de planes y programas de acción tutorial en universidades chilenas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis cruzado de casos, interpretación y narración.</li> <li>• Elaboración del marco conclusivo de la investigación.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

### 8.3 DEFINICIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS.

Un caso es una unidad de análisis o entidad sistémica identificada en sus límites y características y ubicada en relación a su contexto (Hernández-Sampieri, 2014b), los cuales pueden ser un individuo, una organización, grupos, comunidades o un acontecimiento (Hernández et al., 2014, Castro, 2010) que se relacionen directamente con la forma en que ha sido definida la cuestión de investigación inicial (Van Wynsberghe & Khan, 2007).

Como en esta investigación el objetivo general es *analizar las formas de gestión de planes y programas de acción tutorial implementados en universidades chilenas*, el fenómeno en estudio, se ubica en un contexto específico y claramente definido: las instituciones universitarias chilenas.

Las universidades configuran un tipo de unidad denominadas *organizaciones* las cuales “son unidades formadas con fines colectivos y su análisis suele centrarse en el origen, el control, las jerarquías y la cultura (valores, ritos y mitos) de la misma” (Hernández et al., 2014, p. 398). Las organizaciones por tanto, requieren de investigaciones que exploren y generen teoría para sí mismas y para la sociedad a partir de una perspectiva integradora, razón por la cual el estudio de casos es una metodología de investigación utilizada en el análisis de las organizaciones por las distintas disciplinas científicas (Castro, 2010).

Es preciso recordar, que en la etapa de pre campo se sostuvo un estudio preliminar cuyo objetivo fue *analizar experiencias universitarias consolidadas en gestión de la acción tutorial*, lo que vuelve a posicionar al fenómeno de estudio en las *universidades* como unidad de análisis. Esta etapa tuvo a España como contexto, cuyas razones se explican en el Capítulo 9 [numeral 9.1.1].

Por lo anterior, es que de acuerdo a las etapas del estudio las unidades de análisis consideradas para esta investigación son:

- Etapa de pre campo: universidades españolas.
- Etapa de estudio de campo: universidades chilenas.

Considerando que esta investigación se llevó a cabo mediante estudio de casos, Martínez (2006) señala que no existe un número de unidades de análisis ideal con el cual se deba trabajar, sino que más bien, deben satisfacer los criterios de selección establecidos por el investigador y cumplir con un nivel de saturación teórica aceptable para que la muestra sea enriquecida.

En este sentido, las recomendaciones de Hernández et al., (2014) señalan que el número de casos puede ser de seis a diez cuando se pretende estudiar un fenómeno en particular, mientras que Stake (2010) sugiere entre cuatro a diez. Sin embargo, en el estudio de casos sobre fenómenos o acontecimientos complejos, se hace necesario considerar varias unidades de análisis hasta que la saturación teórica de la muestra sea enriquecida y permita concretar la investigación y orientarla a la elaboración de los resultados (Castro, 2010).



Paralelamente, Hernández-Sampieri (2014b) señala que la selección unidades de análisis es un elemento crucial en la metodología de estudio de casos, por lo que el investigador debe informar el procedimiento y los criterios que se usaron para determinar el caso o los casos que se estudiarán.

Referido a ello, en lo que respecta a la etapa de pre campo, en la tabla 58 se detalla la elección y participación de las unidades de análisis, cuyos criterios de selección propuestos por el investigador se describen a continuación:

- Como contexto de oportunidad, se consideró que las universidades fueran españolas.
- Las universidades podían pertenecer a cualquier Comunidad Autónoma de España.
- Las universidades podían ser públicas o privadas.
- Las universidades debían declarar en sus páginas web el Plan de Acción Tutorial ofertado para sus estudiantes
- Las universidades debían recibir o haber recibido algún tipo de financiamiento del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (entre 2012 y 2013), para el fomento de Sistemas de Tutorización en las universidades españolas.
- Como este tipo de programa estuvo asociado a la presentación de experiencias, se consideraron universidades participantes en el Simposio SATEU de 2013 [Valencia].
- Además, se tomó en cuenta el Ranking ISSUE (Indicadores Sintéticos del Sistema Universitario Español), de 2014; [con un corte en el Top 10 del ISSUE –V v/s Shanghai], para delimitar casos y/o complementar las instituciones a analizar.

**Tabla 58:** Unidades de análisis de la etapa de Pre Campo.

Tipo de Universidad	Número de casos propuestos	Casos Participantes	Adición por saturación	Total por tipo de universidad	Casos Totales
Públicas	3	4	-	4	6
Privadas	3	2	-	2	

Fuente: Elaboración propia

Así mismo para la etapa de estudio de campo, se propuso una cantidad de unidades de análisis [ver tabla 59] de acuerdo al tipo de universidad –según las categorías utilizadas en Chile–, cuyos ciertos criterios a continuación se detallan:

- Dado el objetivo general de la investigación, las unidades de análisis de esta etapa corresponden a universidades chilenas.
- Las universidades podían pertenecer a cualquier Región de Chile.
- Las universidades podían pertenecer al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas CRUCH en las modalidades estatal y privado, o ser privadas y no pertenecer al CRUCH.
- Las universidades debían declarar en sus páginas web planes o programas de tutorías para sus estudiantes y/o algún sistema de apoyo psicosocial.
- Las universidades debían recibir o haber recibido algún tipo de financiamiento del Ministerio de Educación - MINEDUC (entre 2014 y 2016), para concretar

programas de acompañamiento y nivelación académica y/o de integración a la vida universitaria.

- Haber tenido activo sus programas durante el año 2016.

**Tabla 59:** Unidades de análisis de la etapa de Estudio de Campo.

Tipo de Universidad	Número de casos propuestos	Casos Participantes	Adición por saturación	Total por tipo de universidad	Casos Totales
CRUCH Públicas	5	8	-	8	
CRUCH Privadas	5	4	-	4	17
Privadas (No CRUCH)	5	3	2	5	

Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar, que por temas de extensión en el Capítulo 9 [numeral ] se detalla el procedimiento de selección de las unidades de análisis [casos] de la etapa de pre campo, mientras que en el Capítulo 10 [numeral ], se describe el proceso referido a la etapa de estudio de campo.

#### 8.4 DEFINICIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN ETAPAS DEL ESTUDIO.

Los métodos mixtos utilizan estrategias de muestreo que combinan muestras probabilísticas o no probabilísticas y muestras propositivas, donde normalmente se pretende lograr un balance entre la *saturación de categorías* y la *representatividad* (R. Hernández et al., 2010). Sin embargo, se deben tomar en cuenta la temporalidad o secuencia del diseño [concurrente o secuencial] y la prioridad del estudio [dominante en una de las ramas, ligeramente dominante o mismo peso] para su determinación final (Hernández et al., 2014).

Los mismos autores señalan que en la literatura especializada se identifican al menos cuatro estrategias de muestreo mixto esenciales: básico, secuencial, concurrente y multiniveles [ver tabla 60], pero destacan que en los diseños de integración múltiple, “el muestreo se puede basar en más de una estrategia (...) porque las características de los métodos híbridos permiten combinar creativamente las distintas técnicas con el fin de resolver el planteamiento del problema” (Hernández et al., 2014, p. 568).

**Tabla 60:** Estrategias de muestreo para estudios mixtos.

Modalidad de Muestreo	Características
Mixto Básico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En esta estrategia se destaca la muestra estratificada guiada por propósito(s).</li> <li>• Implica segmentar el grupo objetivo (la población) en estratos (que constituye una acción probabilística) y luego seleccionar en cada subgrupo un número ilustrativo de casos para estudiarlos de manera intensiva (mediante un muestreo guiado por un propósito: diversidad de casos, unidades típicas, etc.).</li> </ul>
Para Diseños Secuenciales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica primero un muestreo probabilístico y luego uno guiado por la teoría o un propósito para las fases cuantitativa y cualitativa respectivamente o viceversa (CUAN-CUAL o CUAL-CUAN).</li> </ul>
Para Diseños Concurrentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estrategia más común de este tipo de muestreo implica utilizar muestras paralelas (se selecciona una muestra probabilística para la vertiente CUAN y una guiada por propósito para la vertiente CUAL, ambas independientes).</li> <li>• La muestra puede atender a una recolección de datos segmentada en estratos.</li> </ul>

Por Multiniveles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta estrategia implica que diferentes unidades de análisis son “anidadas” dentro de otras, con lo cual se generan diversos procesos de selección por nivel.</li> <li>• La fase inicial de muestreo se puede guiar por razones fundamentadas y no aspectos probabilísticos necesariamente.</li> <li>• En una segunda fase se pueden estratificar los contextos/instituciones donde se desea realizar la investigación</li> <li>• Luego (tercera fase) obtener una muestra al azar de informantes (probabilística); o bien: efectuar una selección probabilística por racimos en cada institución, efectuar una muestra intencionada, etc., dependiendo del enfoque que se esté abordando.</li> </ul>
------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaborado a partir de (Hernández-Sampieri (2014).

Como el diseño propuesto para esta investigación corresponde al de integración múltiple, lo que se sugiere es que se trabaje con un muestreo multinivel en el cual se puede incorporar desde el punto de vista cualitativo una muestra de carácter no probabilístico o dirigidas, las cuales son guiadas por uno o varios propósitos (Hernández et al., 2014).

Dado lo anterior y considerando que el estatus dominante del diseño investigativo propuesto es cualitativo, en la tabla 61 se describen las características principales de las estrategias de muestreo en este enfoque de investigación.

**Tabla 61:** Modalidades de muestreo para estudios cualitativos<sup>46</sup>.

Modalidad de Muestra	Características
Muestra de participantes voluntarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A esta clase de muestra también se le puede llamar autoseleccionada, ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden a una invitación.</li> <li>• Esta estrategia se destaca la muestra estratificada guiada por propósito(s).</li> </ul>
Muestra de expertos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estas muestras son frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios para generar hipótesis más precisas o la materia prima del diseño de cuestionarios.</li> <li>• Estas muestras son comunes cuando se pretende mejorar un proceso industrial o de calidad.</li> </ul>
Muestra de casos tipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se utiliza una muestra de casos tipo en estudios cuantitativos exploratorios y en investigaciones de tipo cualitativo, en el que el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización.</li> <li>• En estudios con perspectiva fenomenológica, en los que el objetivo es analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social, es frecuente el uso de muestras tanto de expertos como de casos tipo.</li> </ul>
Muestras teóricas o conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando el investigador necesita entender un concepto o teoría, puede muestrear casos que le sirvan para este fin. Es decir, se eligen las unidades porque poseen uno o varios atributos que contribuyen a formular la teoría.</li> </ul>

Fuente: Elaborado a partir de (Hernández-Sampieri (2014).

En consideración a las estrategias de muestreo para estudios mixtos y de las modalidades de muestra de estudios cualitativos, a continuación se describen las características de la muestra de este estudio.

- ***Etapa de pre campo.***

Dado que este momento del estudio tuvo como finalidad conocer experiencias consolidadas de gestión de acción tutorial, el tipo de muestra utilizada en esta fase fue *Muestra de Casos Tipo*, cuyo foco está en la riqueza, profundidad y calidad de la

<sup>46</sup> Por razones de extensión, no se incorporaron en esta tabla otras modalidades de muestreo cualitativo tales como: muestras por cuota, muestras diversas o de máxima variación, muestras homogéneas, muestra en cadena o por redes [bola de nieve], muestra de casos extremos, muestras por oportunidad, muestras confirmativas, muestra de casos críticos y muestras por conveniencia.

información que permiten adentrarse en el análisis de los patrones y/o formas de actuación respecto de un fenómeno en cuestión (R. Hernández et al., 2010).

Una vez definidas las unidades de análisis que participarían en el estudio preliminar [universidades], se procedió a tomar contacto con los responsables de gestionar Planes de Acción Tutorial [PAT] al interior de las mismas, con la finalidad de poder entrevistar a un representante de su institución bajo los siguientes criterios: i) tener un cargo asociado al PAT de la universidad [de responsabilidad y/o coordinación], ii) poseer experiencia en el ámbito de la gestión del PAT, y/o iii) tener vínculo con el proceso de desarrollo del PAT de la universidad [formación de tutores, tutor senior, tutor destacado].

Cabe destacar que para los criterios de selección, no se consideraron como aspectos relevantes la edad, el género, los años de servicio y el grado académico. Además, las instituciones seleccionadas facilitaban la participación de los sujetos informantes, por lo que el investigador no tuvo control sobre la muestra proporcionada, alcanzando una configuración final que se expresa en la tabla 62.

**Tabla 62:** Muestra de la etapa de Pre Campo.

Unidades de Análisis Seleccionadas [6]	Propuesta Muestral	Muestra Final
UA_A	1	1
UA_B	1	3
UA_C	1	1
UA_D	1	1
UA_E	1	1
UA_F	1	2
<b>Totales</b>	<b>6</b>	<b>9</b>

Fuente: Elaboración propia.

- ***Etapa de estudio de Campo.***

Considerando que este estudio posee un diseño de integración múltiple, se siguió la recomendación de Hernández et al., (2014) y se utilizó la estrategia de muestreo por *Multiniveles*, la cual se caracteriza por buscar información en diferentes grupos o niveles de análisis (Creswell, 2014; Hernández et al., 2014).

En función de ello, se establecieron dos niveles de análisis para esta fase: i) “gestores de planes y programas de acción tutorial” [para el foco cualitativo de la investigación], y ii) “ejecutores de la acción tutorial – tutores” [para la anidación cuantitativa del diseño de estudio]. Cabe destacar que en ambos niveles, no se consideraron como aspectos relevantes la edad, el género, los años de servicio y el grado académico.

Para el primer nivel, los criterios fueron similares a los propuestos para el estudio preliminar, puesto que se requería que los sujetos informantes [muestra] tuvieran: i) un cargo asociado al programa de tutoría de la universidad [de responsabilidad y/o coordinación], ii) experiencia en el ámbito de la gestión del programa de tutoría, y/o iii) vínculos con el proceso de desarrollo del programa de tutorías de la universidad [formación de tutores, tutor senior, tutor destacado].

Asimismo, el investigador no tuvo control sobre los sujetos informantes, ya que la muestra fue proporcionada por las unidades de análisis. En base a estas aclaraciones la tabla 63 muestra la configuración final de la muestra del nivel “gestores”.

**Tabla 63:** Sujetos informantes de la etapa de Estudio de Campo – ámbito cualitativo.

Unidades de Análisis Seleccionadas [6]	Sujetos Informantes	
	Propuesta Muestral	Muestra Final
UA_1	2	1
UA_2	2	1
UA_3	2	4
UA_4	2	2
UA_5	2	2
UA_6	2	4
UA_7	2	4
UA_8	2	2
UA_9	2	6
UA_10	2	2
UA_11	2	6
UA_12	2	6
UA_13	2	2
UA_14	2	1
UA_15	2	1
UA_16	2	1
UA_17	2	2
<b>Totales</b>	<b>34</b>	<b>47</b>

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta al nivel “ejecutores”, la muestra tiene carácter cuantitativo por lo que se rige en base a otros términos. En este sentido, la muestra de la anidación cuantitativa del estudio obedece a un tipo *no probabilístico*, pues “suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (Hernández et al., 2014, p. 189).

De acuerdo con Hernández et al., (2014), la utilización de este tipo de muestra comporta como ventaja, la utilidad para diseños con necesario control de los casos en base a características definidas previamente. Muñoz (2015) por su parte, señala que este tipo de muestra posee dos formas: muestra por cuotas o muestras intencionadas.

Para este estudio, la forma de selección estuvo relacionada con una muestra intencionada en la cual “el investigador elige razonada e intencionadamente las categorías que él considera representativas del fenómeno a investigar” (Muñoz, 2015, p. 224). Así el procedimiento de selección consistió en lo siguiente:

- Una vez concertada las entrevistas con los “gestores” de cada institución, se les solicitaba difundir entre los/as tutores/as de su universidad [ejecutores] la encuesta diseñada para este nivel mediante correo electrónico.
- Los gestores informan al investigador la cantidad de tutores/as de su universidad, con el fin de que el investigador calculara la población total y la muestra ideal como acto de aproximación estadística.
- En este sentido se estableció que por institución idealmente contestara el 50% de los/as tutores/as la encuesta.
- Los gestores acordaron difundir la encuesta mediante correo electrónico y los/as tutores/as decidían si contestar o no.

- Los/as tutores/as contentan la encuesta en los tiempos estipulados para tales efectos.

En este sentido, la muestra final se obtuvo mediante un *muestreo de autoselección* (Muñoz, 2015), y de acuerdo con los datos entregados por los gestores y las respuestas totales de la encuesta, la muestra final de anidación cuantitativa se configura de la siguiente manera [ver tabla 64]

**Tabla 64:** Muestra de anidación cuantitativa en la etapa de Estudio de Campo.

Unidades de Análisis Seleccionadas [6]	Muestra de Anidación Cuantitativa			
	Población Total de Tutores/as	Muestra Ideal	Muestra Final	% respecto de la población
UA_1	-	-	-	-
UA_2	-	-	-	-
UA_3	58	29	18	31,0
UA_4	15	8	7	46,6
UA_5	46	23	13	28,2
UA_6	48	24	28	58,3
UA_7	66	33	20	33,3
UA_8	48	24	29	60,4
UA_9	11	6	5	45,5
UA_10	-	-	-	-
UA_11	55	28	24	43,6
UA_12	40	20	24	60,0
UA_13	15	8	8	53,3
UA_14	54	27	28	51,8
UA_15	-	-	-	-
UA_16	17	7	11	64,7
UA_17	40	20	11	27,5
<b>Totales</b>	<b>523</b>	<b>257</b>	<b>226</b>	<b>43,2</b>

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al análisis de la propuesta muestral para el momento de anidación cuantitativa y su consolidación, se puede señalar lo siguiente:

- Como se puede observar en la tabla 64, en las unidades de análisis [6, 8, 12, 13, 14 y 16] sobre el 50% de los tutores/as contestaron la encuesta, mientras que en el rango del 40% se ubican las unidades de análisis [4, 9 y 11] y bajo este porcentaje las unidades [3, 5, 7 y 17].
- Las unidades de análisis [1, 10 y 15] no participaron de esta encuesta por decisión institucional, mientras que la unidad de análisis 2 no participó dado que el programa de tutorías se encontraba cerrado al momento de la aplicación del instrumento.
- Del total de la población de tutores/as de las 15 universidades que colaboraron de la encuesta [523], se esperaba al menos la participación de 257 sujetos, por lo que la muestra final, no alcanzó a cumplir esa expectativa [226 tutores/as – 43,2%].
- Sin embargo –a modo de referencia–, si se hubiera calculado la muestra en términos probabilísticos, con un 95% de confianza y un margen de error del 5%,

el tamaño de la muestra a considerar para este estudio hubiera sido de 222 sujetos<sup>47</sup>, para una población de 523 tutores.

- Lo anterior implica para este estudio, que la muestra final de la anidación cuantitativa se aproxima adecuadamente a la representatividad necesaria para el total de los casos estudiados, lo que no significa necesariamente generalización de los resultados en un sentido estadístico o probabilístico, sino más bien, en términos de transferencia y asociatividad con otros casos –tal como propone Hernández-Sampieri (2014).

## 8.5 DETERMINACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

En la investigación cualitativa –así como en la metodología de estudio de casos–, se establece un proceso de indagación sobre un objeto de estudio, al cual el investigador accede a través de interpretaciones sucesivas con la ayuda de instrumentos y técnicas, que le permiten involucrarse y realizar interpretaciones de la forma más integral posible (Castro, 2010).

De acuerdo con Luna y Rodríguez (2011), los métodos e instrumentos de recolección de la información para la realización del estudio de casos, se definen de acuerdo con los cuestionamientos de la investigación, la naturaleza de la información a recolectar y sus fuentes. En este sentido, el análisis documental, las entrevistas y los cuestionarios resultan ser idóneos para este estudio, tal como se mencionó en el Capítulo 1.

Estos procedimientos e instrumentos característicos de los estudios de casos (Yin, 2014; López, 2013; Luna y Rodríguez, 2011; Stake, 2010; Martínez, 2006), permitirían captar lo que las unidades o casos expresan y así adquirir una comprensión profunda del fenómeno estudiado (Hernández et al., 2014), aunque siempre los resultados dependerán del paradigma en que se ubique la investigación (López, 2013).

De acuerdo con ello, en las tablas 65, 66 y 67 se presentan los criterios establecidos para cada uno de los instrumentos y/o procedimientos de este estudio, en función de sus características principales, la etapa del estudio en la cual han sido incorporados y los objetivos específicos de la investigación con los cuales se vinculan.

- **Análisis Documental:** Se ha optado por aplicar este proceso, dado que Sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano (Hernández et al., 2014, p. 415). Además, En términos de las organizaciones, son producto de la vida institucionalizada y su funcionamiento, y proporcionan información verídica y no reactiva [sin alteración por parte del investigador] (Corbeta, 2007).

---

<sup>47</sup> Valor calculado en <https://es.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>

**Tabla 65:** Criterios de diseño para el proceso de Análisis Documental.

Etapa	Objetivo relacionado	Criterios para su Diseño
Pre Campo	O.E. 1	• Para este estudio se consideraron los siguientes recursos de análisis documental: reportes y publicaciones sobre experiencias institucionales relacionadas con algún aspecto de la gestión de la acción tutorial, oferta de planes de acción tutorial en páginas web institucionales.
	O.E. 2	• Siguiendo las recomendaciones de Chacón, Herrera y Rodríguez (2013) se estableció un protocolo de revisión que apoyara el filtrado de información de interés específico, a partir de la elaboración de una matriz de cotejo.

Fuente: Elaboración propia

- **Entrevistas:** Para este estudio se ha escogido la entrevista como proceso fundamental de recolección de datos, ya que a través de ella se puede intercambiar información valiosa y construir conjuntamente significados respecto del fenómeno estudiado. (Hernández et al., 2014). Asimismo, Rodríguez, Hoffmann, Mackedanz y Hoffmann (2011), señalan que su aplicación permite sondear razones, motivos y determinados factores, sobre el modo en que ocurren dichos fenómenos u objetos de estudio.

Es preciso señalar, que su utilización en la etapa de pre campo responde al propósito instrumental que caracteriza ese momento del diseño [estudio de caso instrumental], pues su finalidad está en conocer experiencias consolidadas de gestión de la acción tutorial en enseñanza universitaria mediante el contacto con informantes expertos, los cuales tienen una posición de observación privilegiada respecto del tema al interior de sus instituciones (Corbeta, 2007).

Respecto de la etapa de estudio de campo, su aplicación tuvo foco en la profundización de las percepciones que poseen responsables y ejecutores de la acción tutorial en universidades chilenas, sobre los procesos de gestión de planes y programas vinculados al fenómeno. En este caso el propósito ha sido la descripción y explicación de cómo ocurre el fenómeno desde la mirada de los actores involucrados en ello.

**Tabla 66:** Criterios de diseño para del proceso de Entrevistas.

Etapa	Objetivo relacionado	Criterios para su Diseño
Pre Campo	O.E. 1	• Para este estudio se consideró la realización de entrevistas abiertas, de manera individual o grupal [según las posibilidades ofrecidas por las unidades de análisis].
	O.E. 2	• Se fundamentaron en una guía general de contenido donde el investigador tuvo flexibilidad para manejarla.
Estudio de Campo	O.E. 3	• Para la etapa de pre campo el sustento principal del contenido fue la literatura especializada en el tema de la acción tutorial, y en particular de los Planes de Acción Tutorial.
	O.E. 4	• Para la etapa de estudio de campo, su elaboración fue un resultado del estudio preliminar, cuyo producto permitió mejorar la entrevista inicial en función de la nueva información obtenida. • Para ambos casos, el tipo de preguntas que se utilizaron en la entrevista –de acuerdo a las recomendaciones de Hernández et al., (2014)–, fueron las siguientes: de antecedentes, de estructura o estructurales, de contraste y de ejemplificación.

Fuente: Elaboración propia



- **Cuestionario:** para la anidación cuantitativa de la etapa de estudio de campo, se optó por aplicar un cuestionario a los/as tutores/es de las universidades participantes con el objeto de establecer el estado en el cual se encontraba el proceso de gestión y desarrollo de la acción tutorial de sus instituciones.

Lo anterior se fundamenta en que, para que los miembros de una organización puedan encaminar el esfuerzo humano hacia los objetivos de la institución –y de sus programas–, deben recibir orientación de las acciones, una adecuada comunicación y la motivación para realizar sus labores, y visualizar el liderazgo de las autoridades para avanzar en materia de una buena gestión (Ferreira, 2010).

Cabe destacar que para el diseño de este instrumento Hernández-Sampieri (2014c) recomienda: i) establecer preguntas [cerradas o abiertas] respecto de una o más variables a medir, las cuales deben ser congruente con el planteamiento del problema, ii) se debe precisar el dominio de las variables que se medirán, fundamentándolas en definiciones conceptuales, componentes, dimensiones o factores que teóricamente integren cada variable, iii) para su construcción se debe resolver el formato que tendrá, determinar el contexto de administración y establecer los procedimientos para su aplicación, y iv) realizar una prueba piloto y una validación de contenidos para así establecer una versión final.

**Tabla 67:** Criterios de diseño para el Cuestionario.

Etapa	Objetivo relacionado	Criterios para su Diseño
<i>Estudio de Campo</i>	<i>O.E. 4</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para este estudio se consideraron x variables [las cuales se describen en el Capítulo 9].</li> <li>• La matriz de diseño se basa en la estructura de rúbrica, las cuales organizan la información mediante un proceso de comparación y búsqueda de posibles relaciones entre los datos (Lankshear &amp; Knobel, 2000) a partir de preguntas evaluativas.</li> <li>• Este tipo de preguntas requiere de estrategias de síntesis para aplicar claves de evaluación y definir por anticipado factores de éxito mediante estándares, niveles de desempeño o escalafones (Peersman, 2014).</li> <li>• El instrumento se presenta en formato <i>cuestionario de selección múltiple</i>, en donde cada enunciado posee tres alternativas, cada una de ellas asociada a un estadio de gestión y desarrollo de la acción tutorial, definido por el investigador<sup>48</sup>.</li> <li>• Posterior a su construcción el instrumento se sometió a una evaluación por Juicio de Expertos para establecer su .....</li> <li>• Se realizó una prueba piloto en la cual participaron 29 personas con las mismas características de la muestra a la cual se aplicó finalmente el instrumento y se obtuvo una versión final.</li> <li>• Su contexto de administración fue mediante correo electrónico y su aplicación estuvo bajo los parámetros de confidencialidad.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Es preciso señalar que, tal como ocurre con otros apartados de este capítulo, por razones de extensión el procedimiento de análisis documental y la elaboración de las entrevistas y el cuestionario, serán detallados en el Capítulo 9.

<sup>48</sup> En el Capítulo 9 se profundizará sobre el diseño de este instrumento.

## 8.6 MARCO INTERPRETATIVO REFERENCIAL DEL ESTUDIO.

Finalmente, es importante destacar que al ser éste un estudio mixto con dominancia cualitativa –bajo un diseño de integración múltiple–, el paradigma en el cual se sitúa el investigador es plenamente interpretativo, lo que implica posicionarse necesariamente en un marco teórico referencial según Álvarez-Gayou (2003).

De acuerdo al autor, los marcos referenciales aluden a “una forma de ver, de enmarcar los fenómenos, y no necesariamente a un procedimiento para obtener datos e información” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 42), entre los cuales se encuentran dos corrientes: los constructivistas y los interpretativos.

Habiendo señalado ya el enfoque primordial del estudio, queda destacar que el marco referencial en el cual se posiciona el análisis de los datos es el interpretativo. Dentro de esta categoría se encuentran la fenomenología, la hermenéutica y el interaccionismo simbólico –entre otros–, que comparten la necesidad de comprender los fenómenos sociales y la experiencia humana centrada en la manera en que sus actores la viven (Álvarez-Gayou, 2003).

Dentro de esta categoría además se ubica la *fenomenografía*, marco referencial que se ocupa de analizar el modo en que distintos grupos aprenden sobre un fenómeno y la habilidad que poseen para relacionarlos con otros, de tal modo, que se obtienen distintas visiones y conceptos del mismo (Ortega, 2007; Moreira, 2002). En palabras de González-Ugalde (2014, p. 144):

*“El eje de la investigación fenomenográfica no es [...] el fenómeno que se investiga o las personas que lo experimentan; lo que se estudia es la relación entre ambos [ya que su foco está en] identificar y describir las formas cualitativamente diferentes en cómo las personas experimentan [comprenden, perciben] los fenómenos de su entorno”.*

Del mismo modo, el autor sugiere tener en cuenta las siguientes cuestiones para investigar en función de este marco referencial:

- Debido a que el objetivo es encontrar variación en las experiencias, es necesario asegurar la participación de personas que hayan experimentado el fenómeno a investigar desde diferentes posturas o niveles.
- La fenomenografía, es aplicable a investigaciones donde se recoja datos a través de entrevistas, cuestionarios y los productos creados por los sujetos en estudio. Sobre este último, su utilización se basa en el descubrimiento acerca de cambios en las ideas y actuaciones sobre fenómenos específicos en el contexto en donde se dan (Marton & Pang, 2006).
- Contar con quince o veinte casos permitiría una gestión de datos razonable y, al mismo tiempo, entregaría la posibilidad de encontrar variación en las experiencias.
- Los cuestionarios sirven de complemento a las entrevistas cuando el número de participantes seleccionados es demasiado grande (Ellis, Goodyear, Prosser, & O’Hara, 2006).
- Diferenciar entre el aspecto referencial y el estructural, de la experiencia que se tiene sobre un fenómeno. Lo primero se refiere al significado asignado a un

fenómeno particular [que nos hace conscientes de que lo estamos experimentando], mientras que el segundo alude a cómo las personas abordan una acción respecto del fenómeno.

- Considerar que el aspecto estructural puede subdividirse en dos componentes, la intención de quien experimenta [componente referencial] y la forma en que se lleva a cabo el fenómeno [componente estructural].
- El núcleo de la fenomenografía no es solo describir los fenómenos como otros los ven, sino también revelar y describir la variación en dichas experiencias.
- Dado lo anterior, en el análisis fenomenográfico las diferentes formas de experimentar constituyen categorías de descripción, que se organizan de modo lógico y jerárquico y crean un espacio de resultados como producto del análisis.

En base a lo anterior, se puede señalar que:

- La muestra multinivel utilizada en este estudio ha creado un escenario ideal para posicionarse en este marco referencial y así poder indagar desde dos posturas – gestores y ejecutores–, el modo en que se gestionan planes y programas de acción tutorial en universidades chilenas;
- El tipo de instrumentos seleccionados para este estudio se corresponden a las sugerencias vinculadas al marco referencial en cuestión;
- El tipo de preguntas diseñadas para los instrumentos de recolección de datos, responden a la sugerencia de diferenciación de aspectos referenciales y estructurales, en cuanto a que se enfocan en *cómo* se aborda, experimenta, se comprende y se actúa respecto del fenómeno de la acción tutorial; y,
- La cantidad de unidades de análisis [casos], ha permitido gestionar una cantidad de datos razonable para encontrar variación en las experiencias respecto de la gestión de la acción tutorial.

Para finalizar, se destaca que el propósito de la anidación cuantitativa, ha sido establecer la evolución de la gestión y el desarrollo de la acción tutorial en las universidades chilenas estudiadas, asunto que coincide con lo propuesto por Ortega (2007, p. 42), quien señala:

*“La fenomenografía se ocupa del estudio de la variedad y la evolución de las capacidades para experimentar de cierta manera fenómenos particulares [...] Estas capacidades pueden ordenarse jerárquicamente ya que, desde un punto de vista adoptado en cada caso, pueden catalogarse según sus niveles de complejidad. Sus diferencias son elementos críticos desde un punto de vista educativo en el marco de una institución de enseñanza”*

## **8.7 A MODO DE SÍNTESIS.**

En este capítulo se ha detallado la posición metodológica del investigador y las características principales del estudio realizado, de acuerdo al diseño de investigación, la metodología utilizada, la definición de las unidades de análisis y la muestra del estudio, así como también, de los instrumentos de recolección de datos y el marco teórico referencial desde donde se analiza el fenómeno en estudio.

En base a esto, se señala que el estudio:

- posee un diseño mixto de integración múltiple con status dominante cualitativo y de orden secuencial exploratorio, con anidación cuantitativa y recolección de datos concurrente en segunda etapa.
- Está dividido en tres etapas: pre campo, estudio de campo y post campo, donde cada una de ellas responde a ciertos objetivos de la investigación;
- De acuerdo al objeto de estudio, las unidades de análisis corresponden a instituciones universitarias que desarrollan planes y/o programas de acción tutorial;
- La etapa de pre campo, ha tenido como propósito conocer experiencias consolidadas en materia de gestión de la acción tutorial para proveer referencias y diseñar los instrumentos a aplicar en la etapa de estudio de campo. El contexto de oportunidad de ubicó en España, donde se ha desarrollado una interesante línea en relación a los Planes de Acción Tutorial;
- El estudio de campo ha definido su contexto en Chile, y su propósito fue analizar el modo en que se gestionan planes y programas de acción tutorial en instituciones universitarias chilenas, a partir de la percepción de sus gestores [autoridades, coordinadores] y ejecutores [tutores/as];
- Ambas etapas se llevaron a cabo mediante estudios de caso, como metodología investigativa. En la etapa de pre campo a través de un estudio de caso instrumental, y en el estudio de campo, mediante estudios de caso descriptivos [aunque con tintes explicativos];
- Los instrumentos y/o procedimientos seleccionados para el estudio corresponden al análisis documental, la entrevista y el cuestionario; y,
- El marco referencial interpretativo desde donde se posiciona el análisis de los datos recolectados es la fenomenografía.

En los siguientes capítulos se detallan las etapas de pre campo y estudio de campo [Capítulo 9 y 10 respectivamente], así como los resultados [cualitativos y cuantitativos] del estudio [Capítulos 11 y 12]. Con ellos se da paso finalmente al marco conclusivo de esta investigación, donde se proponen actuaciones para mejorar la gestión de planes y programas de acción tutorial.

## **CAPÍTULO 9**

# **ETAPA DE PRE CAMPO Y SUS ALCANCES PARA EL TRABAJO DE CAMPO**

---

### **INTRODUCCIÓN**

El presente capítulo describe el modo en que se desarrolló la etapa de pre campo del presente estudio. Se inicia exponiendo las características de esta fase en términos metodológicos y las razones por las cuales se optó por realizarla.

Del mismo modo se justifica la elección del contexto español como marco de referencia en cuanto a la gestión de la acción tutorial dentro del sistema universitario, para así proceder a explicar los procedimientos aplicados, las instituciones participantes, los sujetos informantes y los resultados obtenidos en esta etapa.

Finalmente, se expone un primer producto que servirá para mejorar y complementar el diseño establecido para esta investigación. El modelo presentado, permitirá generar los

instrumentos de recolección de datos para el estudio de campo y será el eje orientador del mismo.

## **9.1 ETAPA DE PRE CAMPO**

De acuerdo con Ruíz (2012), la investigación cualitativa se ha de iniciar con una etapa de *preestudio* [pre campo] la cual requiere de una atención específica puesto que influye en la calidad de la investigación. De acuerdo con el autor, en ella se decidirían aquellos aspectos o fenómenos que se van a estudiar, el método con el cuál será abordado y los conceptos más ricos y útiles para comprender el fenómeno en cuestión (Ruiz, 2012).

En este estudio la implementación del pre campo tiene como propósito establecer aquellas referencias que permitan comprender un punto inicial sobre la gestión de la acción tutorial [temática poco estudiada] y que permitan perfeccionar el diseño del estudio propuestos en los lineamientos metodológicos [capítulo 1], mediante la delimitación de los siguientes aspectos (Ruíz, 2012):

- Los hechos que son importantes para la investigación, en especial aquellos que aún son desconocidos y poco tratados.
- Los conceptos que serán útiles para profundizar y generar conocimiento.
- Los métodos idóneos [y aceptados por la comunidad científica] a utilizar en la investigación.

Esta etapa por tanto, se relaciona con los objetivos específicos 1 y 2 de la investigación, los cuales apuntan a distinguir los aspectos claves en la implementación y desarrollo de la acción tutorial en el ámbito universitario [O.E 1]; y analizar los aspectos de gestión [diseño, planificación, organización, dirección y evaluación] aplicados a la acción tutorial en el ámbito universitario [O.E. 2].

### **9.1.1 JUSTIFICACIÓN DE LA ETAPA DE PRE CAMPO**

El valor de la acción tutorial durante mucho tiempo ha sido aceptado en la literatura, así como en la práctica, a pesar de que los textos especializados en la materia fueran muy reducidos el periodo 2000 - 2008 (Crisp y Cruz, 2009).

Como se ha señalado en el capítulo 1, las investigaciones realizadas por instituciones de educación superior –tanto en Europa como en América Latina– han enfocado sus estudios en el desarrollo e implantación de tutorías académicas y tutorías entre pares, cuyas líneas principalmente hacen referencia a:

- las representaciones del fenómeno de la acción tutorial para el cuerpo docente [concepciones, expectativas, percepciones], y para la comunidad estudiantil;
- la importancia del servicio hacia la comunidad estudiantil, a través de las valoraciones de los involucrados y la satisfacción respecto de las expectativas puestas en los programas de tutoría;
- la estrecha relación que existe entre el fenómeno de la acción tutorial y los procesos de calidad e innovación académica;

- el impacto de los programas en el rendimiento y la retención de estudiantes;
- la relación del fenómeno con el proceso de armonización con políticas regionales [Como el EEES y Educación MERCOSUR]; y en casos españoles,
- la implementación y desarrollo de Planes de Acción Tutorial.

Respecto de este último punto, Calleja y Pino-Juste (2014) señalan que España el trabajo conjunto de los docentes tutores y los servicios de orientación está determinado por un Plan de Acción Tutorial [PAT], a diferencia del entorno europeo que trata estos aspectos directamente en el currículum escolar o en los programas de titulación.

Es preciso recordar que los PATs son considerados como un documento marco que recoge la organización y funcionamiento de las tutorías que se realizarán en los centros educativos (M. M. Fernández, 2009), y que incluye otros aspectos: los procesos de diagnóstico, la planificación y cronograma, la distribución de recursos, selección y capacitación de tutores/as, contenidos y evaluación (Muñoz y Gairín, 2013; Alcolea y Pérez, 2012; Gairín et al., 2005; Rodríguez Espinar, 2004; Quinquer y Sala, 2002).

Así, de las primeras lecturas de este estudio, se ha podido establecer que las tendencias en investigación respecto de la forma en que se gestionan los Planes de Acción Tutorial están centradas en:

- recomendaciones para la elaboración e implantación de Planes de Acción Tutorial [PAT];
- evaluación de primeras implantaciones de PATs;
- modelos de Tutorías;
- modelos organizativos institucionales para concretar la acción tutorial; y escasamente,
- procesos evaluativos del proceso de acción tutorial.

Por estos motivos, se consideró pertinente realizar un estudio de pre campo para establecer lineamientos operacionales respecto al modo en que se gestionan la acción tutorial en centros universitarios. Las razones por la que se optó por España como contexto de referencia<sup>49</sup> se relacionan con los siguientes aspectos:

- Las principales reformas educativas en Chile –para la enseñanza primaria y secundaria– en el periodo 1990-2004, tuvieron en enfoques curriculares y pedagógicos similares los utilizados en las reformas españolas en similar periodo (Valenzuela, Labarrera y Rodríguez, 2008; Donoso, 2005); aspectos que aún se mantienen vigentes de acuerdo a Moreno-Doña y Gamboa (2014) y De la Cruz (2006) y que evidencian una preparación similar para el siguiente nivel educativo en ambos países.
- De acuerdo con los informes sobre el panorama educacional de los países pertenecientes a la OCDE, Chile y España logran tasas idénticas en la distribución porcentual de acceso a la educación terciaria y la tasa de edad típica de ingreso a la misma; así como en puestos similares en lo que respecta a la tasa de graduación de enseñanza secundaria (OCDE, 2015; OECD, 2014).

---

<sup>49</sup> Cabe destacar que esta fase del estudio, no ha tenido como propósito establecer un análisis comparativo respecto de la gestión de la acción tutorial entre ambos países. De ahí que los motivos expresados con anterioridad buscan establecer puntos en común y/o de cercanía.

- Si bien en Chile el modelo de tutorías entre pares es que tiene mayor cobertura en la enseñanza superior, hay evidencia de que para su implementación se consideran como referentes distintas propuestas de la literatura española sobre la materia. Un ejemplo de ello son las experiencias chilenas sistematizadas en Beltrán et al., 2017; Caamaño y Quintana (2017); Bravo y Muñoz (2015); Ortiz et al., (2015); Paredes et al., (2014).

### 9.1.2 DESARROLLO DE LA ETAPA DE PRE CAMPO

Con la finalidad de orientar el levantamiento de información en esta primera etapa, se optó por establecer criterios que permitiesen delimitar el número de instituciones a analizar respecto de la gestión de la acción tutorial que realizan. Para ello se tomaron como referentes los siguientes elementos:

- Se consideró que las universidades hubieran recibido algún tipo de financiamiento<sup>50</sup> del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, para el fomento de Sistemas de Tutorización en las universidades españolas, lo que involucraba presentar sus experiencias en el Simposio SATEU de 2013 [Valencia].
- Además, se tomó en cuenta el Ranking ISSUE (Indicadores Sintéticos del Sistema Universitario Español), de 2014; considerando un corte en el Top 10 del ISSUE –V v/s Shanghai, para complementar las instituciones a analizar.

A partir de ello, se procedió a la lectura de sistematizaciones presentadas en SATEU 2013 y de páginas web de quince instituciones<sup>51</sup> –que representan el 17 % de las universidades españolas–, sobre el diseño y desarrollo de sus planes de acción tutorial, los cuales fueron examinados de acuerdo a una pauta de cotejo [ver anexo 6], que entre otros aspectos incluía indicadores relativos a:

- Modalidad y tipo de tutoría implementada
- Organización institucional para el desarrollo de los PAT.
- Estructura general del PAT (diseño, procesos, desarrollo, evaluación).
- Evaluación del proceso (momentos, procedimientos, instrumentos).

La importancia de haber realizado un análisis documental de publicaciones y páginas web de estas quince universidades, radica en que reflejan el quehacer institucional y su funcionamiento, a partir de información recolectada y consensuada por la propia organización (Corbeta, 2007, Blaxter et al., 2000).

---

<sup>50</sup> Mediante los convenios para el Impulso e Implementación de Sistemas Tutoriales de Estudios de Grado (2009- 2011) y para el Desarrollo de Proyectos y Acciones Orientadas a la Mejora de la Atención Integral y Empleabilidad de los estudiantes universitarios (Orden EDU/2346/2011 de 2011).

<sup>51</sup> Universidades: U. Complutense de Madrid, U. de Oviedo, U. San Jorge, U. de Almería, U. Politécnica de Valencia, U. de Deusto, U. Carlos III de Madrid, U de Sevilla, U. Pompeu Fabra, U. de Barcelona, U de Valencia, U. de Granada, U. del País Vasco, U. Autónoma de Barcelona, U. Autónoma de Madrid.



A partir del análisis documental, se estableció que seis universidades<sup>52</sup> presentaban mayor información sobre el modo en que gestionan sus PAT, por lo que en un segundo momento se procedió a profundizar en la experiencia de estas instituciones, mediante la aplicación de una entrevista convergente [ver anexo 1] en las modalidades individual y grupal.

Los informantes que participaron de las entrevistas –nueve para el total de los casos–, eran sujetos con experticia en la conducción y desarrollo de planes de acción tutorial en sus respectivas instituciones<sup>53</sup>. Se recurrió a ellos –puesto que, como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010)–, la posición privilegiada en la que se encuentran y la información que manejan permiten adentrarse en el análisis de los patrones y/o formas de actuación respecto del objeto de estudio.

Cabe destacar que, los resultados obtenidos en esta etapa han sido presentados en Venegas-Ramos y Gairín (2018), por lo que serán expuestos de manera general en el siguiente epígrafe.

### 9.1.3 PRINCIPALES ANTECEDENTES OBTENIDOS

Los primeros resultados son de carácter descriptivo y muestran elementos rescatados en las entrevistas que complementan la información obtenida en el análisis documental. Así, aquellos aspectos que aparecen como relevantes en la gestión de la acción tutorial de las universidades que conformaban el pre campo, se resumen en los siguientes puntos:

- *Diseño del PAT*: se destaca que debe ser un constructo permanente y que ha de responder a criterios de calidad en el contexto de la enseñanza superior. De igual forma, queda en evidencia que el PAT ha de ser evolutivo y debe alcanzar la su inclusión en el Proyecto Educativo y en el Plan Estratégico Institucional.
- *Estructura Organizativa*: Se reconoce que las estructuras colaborativas y articuladas entre niveles de autoridad y servicios universitarios representan una oportunidad a la hora de implementar los PAT, puesto que se generan cohesiones al interior de la universidad que se ven reflejadas posteriormente en las políticas internas, los procesos administrativos y académicos y en la cultura universitaria como tal; a diferencia de las estructuras jerárquicas y poco involucradas.
- *Estrategias para la gestión de los PAT*: los principales aspectos que aparecen como favorecedores en esta materia son i) el soporte de una unidad y/o comisión compuesta por autoridades, profesionales y servicios de la universidad, ii) la

---

<sup>52</sup> Los casos analizados en la etapa de pre campo corresponden a universidades del noroeste de España (U. de San Jorge, U. de Deusto, U. de Valencia, U. Pompeu Fabra, U. de Barcelona, U. Autónoma de Barcelona).

<sup>53</sup> Entre los cuales se encontraban: Autoridades Institucionales [Vice rectora de Ordenación Académica, Vice decana de Ordenación Académica], Responsables de PATs, Ejecutores de PATs [tutor senior] y Responsables de Formación Docente a nivel institucional.

presencia de estrategias comunicacionales para la difusión del PAT, sus participantes y actividades, iii) el establecimiento de un sistema de seguimiento al estudiante y al propio proceso de acción tutorial, iii) un adecuado sistema de formación permanente a los tutores y a las autoridades en temáticas relacionadas con la acción tutorial, iv) la creación de nexos tanto al interior como en el exterior de la universidad que configuren las redes de apoyo necesarias en el proceso de orientación universitaria, y v) avances en aspectos administrativos, financieros y de recursos humanos a nivel institucional.

- *Proyecciones:* al considerar que estamos tratando con Planes de Acción Tutorial, se sugiere que el proceso supere el estatus de programa complementario en la universidad y se enfoque en aspectos de innovación académica y calidad educativa e institucional. Además, se espera que evolucione tal y como lo vienen haciendo las instituciones. En este sentido, se visualiza como necesario que esta evolución se vea reflejada en el desarrollo organizacional de la institución.

Posteriormente se realizó una segmentación de los datos transcritos mediante el programa Max QDA tomando en cuenta aquellas frases o fragmentos (unidades de significado) que representaran las ideas fuerza para la generación de categorías emergentes a partir de un proceso inductivo. Así se establecieron 418 unidades de significado agrupadas en 8 categorías emergentes distribuidas de la siguiente manera [ver tabla 68]:

**Tabla 68:** Distribución y peso de las unidades de significado [pre campo].

<b>Código Abreviado</b>	<b>Categoría Emergente</b>	<b>Segmentos Codificados</b>	<b>% Codificaciones</b>
1_PrAT	Paradigma de Acción Tutorial.	27	6,46
2_BPpAT	Buenas Prácticas para la Acción Tutorial.	143	34,21
3_DIAT	Dificultades de implementación de Acción Tutorial	62	14,83
4_EAT	Evaluación y Acción Tutorial.	40	9,57
5_FyST	Formación y Soporte a la Acción Tutorial.	28	6,70
6_PAU	Papel de la Autoridad Universitaria.	24	5,74
7_IBP	Ideal de Buenas Prácticas.	34	8,13
8_CUAT	Cultura Universitaria y Acción Tutorial.	60	14,35
$\Sigma$		<b>418</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia y presentada en Venegas-Ramos y Gairín (2018).

A partir del análisis realizado, es posible señalar que algunas de las categorías emergentes reiteran la importancia de ciertos aspectos mencionados en los resultados descriptivos de esta fase, mientras que otras, ofrecen nueva información a tener en cuenta para el proceso de gestión de la acción tutorial, tal como se aprecia en la tabla 69:

**Tabla 69:** Aspectos clave obtenidos en las categorías de análisis emergentes [pre campo].

<b>Categoría Emergente</b>	<b>Aspectos Clave</b>
<i>Paradigma de Acción Tutorial.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se hace referencia a la importancia que tiene el paradigma en el que se posicionan los gestores y tutores respecto de la acción tutorial, pues de ello resultará el eje vertebrador de los PAT.</li> <li>• Así mismo, determinará el modelo de orientación que dará sustento a la acción tutorial [modelo clínico o <i>counseling</i>, modelo de programas, modelo de servicios]</li> </ul>

<i>Buenas Prácticas para la Acción Tutorial.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura organizativa de carácter integral a nivel toda la institución, considerando distintos representantes de las facultades, de los servicios complementarios y de formación docente, del gobierno universitario y estudiantes delegados.</li> <li>• Uso de herramientas tecnológicas para el seguimiento de los estudiantes y del propio PAT.</li> <li>• Combinar tutoría docente con el sistema <i>peer tutoring</i>.</li> <li>• Generar áreas de gestión específicas para el desarrollo de la acción tutorial al interior de la universidad.</li> </ul>
<i>Dificultades de implementación de Acción Tutorial</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de relevancia respecto de otras funciones universitarias tales como la investigación y la docencia.</li> <li>• Inyección económica que merece la acción tutorial, relacionada con la remuneración de los tutores y financiamiento de nuevas acciones y materiales que favorecen la puesta en marcha de los PAT.</li> <li>• Falta de coordinación entre facultades, unidades institucionales y servicios universitarios.</li> </ul>
<i>Evaluación y Acción Tutorial.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En general, no se generan procesos evaluativos muy profundos y los que se efectúan van en la línea de la valoración de la acción tutorial concreta (encuentro estudiante – docente), mediante encuestas de satisfacción directa o indirecta [a través de la evaluación de asignaturas].</li> <li>• Experiencias novedosas incorporan aplicativos intranet para los procesos de evaluación y seguimiento del PAT y de los estudiantes que permiten análisis estadísticos, recolección de apreciaciones cualitativas y generación de informes.</li> </ul>
<i>Formación y Soporte a la Acción Tutorial.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los soportes para la acción tutorial se mueven en dos direcciones en las universidades consultadas.</li> <li>• Por un lado existen soportes a cargo de unidades centrales y/o servicios especializados en orientación que permiten mayor articulación entre la responsabilidad central y las facultades, y por otro, soportes que dependen de cada facultad, que son más laxos y menos articulados con el resto de la universidad.</li> </ul>
<i>Papel de la Autoridad Universitaria.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depende de la manera cómo el PAT esté diseñado y cómo en él expresen las formas de organización y vinculación con las autoridades de la universidad..</li> <li>• A mayor jerarquía en los responsables del PAT menor implicancia de las autoridades.</li> </ul>
<i>Ideal de Buenas Prácticas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar y consolidar estrategias de evaluación del PAT.</li> <li>• Establecer mayores vínculos con el nivel central de la institución y los servicios universitarios.</li> <li>• Destacar los impactos de la acción tutorial tanto en estudiantes como docentes para revalorizarla a nivel institucional.</li> </ul>
<i>Cultura Universitaria y Acción Tutorial.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baja motivación por parte de los docentes y estudiantes para participar de las acciones diseñadas en el PAT.</li> <li>• Poca implicancia de las autoridades universitarias.</li> <li>• Baja integración del PAT en el plan estratégico de la institución, así como en el proyecto educativo de la misma</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos en esta fase permitieron detectar formas de gestión de la acción tutorial diferenciadas de acuerdo a la evolución que las instituciones han experimentado, o por el contrario, de acuerdo al estancamiento que evidencian. Así, las interpretaciones conceptuales de los hechos rescatados a través de las entrevistas y los análisis realizados en la etapa de pre campo, posibilitaron la construcción de un modelo de gestión y desarrollo de la acción tutorial, basado en estadios evolutivos y en aspectos teóricos que hasta el momento no se habían considerado en la literatura del fenómeno en estudio.

## 9.2 PRODUCTO DEL PRE CAMPO: ESTADIOS DE DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL.

Los estudios de Contreras y Barbosa (2013, p. 154) indican que “existe un amplio consenso respecto a que la evolución de las organizaciones depende en gran medida de

su posibilidad de cambio, su capacidad de adaptación a las demandas del entorno y de su flexibilidad para afrontar la incertidumbre”.

Por su parte, Tushman & O’Railly (1996) explican que para que las organizaciones se puedan adaptar al cambio necesitan encontrar congruencias entre ciertos elementos clave relacionados con los procesos de acción [gestión], las estructuras organizacionales, las habilidades de las personas y la cultura organizacional. En este sentido, como organización las universidades no quedan exentas de visibilizarse como una entidad que evoluciona, mediante su oferta formativa, sus prácticas docentes, sus programas complementarios, sus servicios y su vinculación con el medio.

Respecto a ello, Gairín (1999, p. 1) señala que “la diversidad de situaciones educativas y de contextos en los que se desarrollan, justifican ampliamente el hablar de lo diferencial como un hecho sustantivo de la educación, y que, ordenar y clasificar las diferentes situaciones organizativas que se dan puede tener sentido, siempre y cuando se considere desde la perspectiva descriptiva y no desde la normativa”.

De ahí la importancia de analizar los cambios institucionales bajo la lógica de “estadios” los cuales implican un conjunto de circunstancias que concurren en una determinada realidad, teniendo en consideración, que las organizaciones tienen un nivel de desarrollo determinado consecuencia de su historia, inquietudes y compromisos, no comparable con el de otras realidades (Gairín, Muñoz y Rodríguez, 2009; Gairín, 1999).

Como consecuencia, es deseable que cada institución mejore respecto a la situación en la que se encontraba y que avance como organización de acuerdo a su proyecto pedagógico y a su compromiso socio-cultural (Gairín, 1999). De acuerdo con esto y con el objeto de estudio de este trabajo, uno de esos cambios que surgen en la universidad (Blanchard, 2010, p. 70):

*“afecta al modo de entender la relación estudiante–profesor que se traduce en un cambio en el rol del profesor, en el modo de “impartir” las clases de forma menos transmisora, incorporando la utilización de las nuevas tecnologías e introduciendo estrategias que favorezcan la autonomía y la cooperación en el aprendizaje. Todo esto está exigiendo una puesta a punto del profesor que necesita “reaprender” un nuevo modo de ser y hacer y una nueva manera de relacionarse con sus alumnos”.*

La acción tutorial por tanto, como estrategia destacada para la calidad institucional (Lobato y Guerra, 2016; Pérez y Martínez, 2015; Álvarez, 2014), debe vincularse en el proceso organizativo del centro universitario con el fin de alcanzar un buen grado de eficacia y de propiciar una actuación coherente (Duarte, Vasconcelos, Asencio, Martínez y Laguna, 2012), entre la acción docente, la acción estudiantil y las respuestas a las necesidades de la comunidad y los cambios del entorno.

Por tanto, orientado e inspirado por la propuesta de los *estadios de desarrollo organizativo* de Gairín (1999; 2009), el *modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria* de Cano (2008) y la propuesta de *gestión de cambios evolucionarios y revolucionarios* de Tushman y O’Railly (1996), se procedió a ordenar y clasificar diferentes situaciones de organización y actuación de los procesos asociados a la acción tutorial reportados en una primera fase de la presente investigación doctoral, cuyas unidades de significado fueron contrastadas con el marco

teórico base de la investigación, dando paso a tres estadios de desarrollo de la acción tutorial cuyas características se pueden apreciar en la tabla 70.

**Tabla 70:** Características de los estadios de desarrollo de la acción tutorial.

Estadios	Características
<p style="text-align: center;"><i>Estadio 1</i></p> <p><i>“Sostenimiento cíclico de la acción tutorial”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica la práctica mecánica, tradicional y burocrática de la acción tutorial, con poca relación al currículum de sus programas formativos.</li> <li>• Sus metas estarían puestas en el reforzamiento académico y la retención de estudiantes.</li> <li>• El foco de atención se centraría casi exclusivamente en la etapa de ingreso de los estudiantes y para el caso de cursos superiores, como reacción a las demandas que se realizan.</li> <li>• La atención de estudiantes se basaría principalmente en el modelo clínico o <i>counselling</i> de orientación educativa.</li> <li>• El rol de los tutores estaría relacionado con la posibilidad de reproducir actuaciones académicas y con poco interés en la formación de habilidades de tutorización.</li> <li>• Las titulaciones o carreras, tenderían a cumplir objetivos y tomar decisiones para mantener los alcances de la acción tutorial dentro de este estadio.</li> <li>• Las rutinas que se generan durante la implementación permanecerían implícitas sin mayor transmisión al resto de la institución.</li> <li>• La planificación [o similar] aparece como un asunto de las carreras o de las facultades en su defecto, en donde no se contemplaría la evaluación del proceso.</li> <li>• La toma de decisiones es unidireccional y atiende al mantenimiento del sistema tal y como ha funcionado hasta el momento.</li> <li>• La institución aparece como el contexto en donde se ejecuta el programa en sí, pero sin mayores vínculos, dinamismos y actuaciones a nivel de gestión y responsabilidades políticas.</li> <li>• Se generarían cambios poco significativos en las prácticas tutoriales a pesar de las necesidades y de los cambios del entorno.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><i>Estadio 2</i></p> <p><i>“Mejora e Integración de la acción tutorial a la institución”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La acción tutorial se enfoca hacia la permanencia, se efectúa en las distintas etapas de la vida universitaria [ingreso, permanencia, egreso] y se vincula a ciertos aspectos del modelo educativo institucional.</li> <li>• Al sobre pasar la barrera de lo burocrático, la finalidad del proceso está en atender las dimensiones académico, profesional y personal de los estudiantes.</li> <li>• La estructura organizativa comprende vínculos y dinamismos entre carreras [titulaciones], facultades o centros y servicios complementarios de orientación universitaria, de manera coordinada en base a una serie de estándares a nivel institucional concretizados en un plan de acción.</li> <li>• La planificación diseñada desde el nivel central es adaptable a las realidades de cada centro y titulación.</li> <li>• La evaluación es consecuencia de un proceso bidireccional orientado al progreso de las acciones planificadas de acuerdo al nivel de valoración y satisfacción de todos los implicados, a la generación de reportes y ajustes en la planificación.</li> <li>• Respecto al desarrollo e implantación del proceso, la institución se ubica como un agente activo que ayuda a gestionar la articulación de los modelos de orientación educativa de programas y de servicios, integrando de manera activa la acción tutorial en el currículum de las titulaciones.</li> <li>• El rol de los tutores está vinculado con las capacidades de mediación y facilitación de aprendizajes en el proceso formativo del estudiante y por tanto, se evidencia interés en su formación en habilidades de tutorización.</li> <li>• La participación de las autoridades universitarias implicadas en la acción tutorial aparece como efectiva y coordinada.</li> <li>• Las rutinas relacionadas a la acción tutorial aparecen como explícitas en función de los objetivos propuestos y resultados observados.</li> <li>• Se observan cambios incrementales producto de un sistema de evaluación y seguimiento del proceso, centrado en la evolución del programa hacia un nivel de superación de los objetivos del mismo.</li> </ul>

*Estadio 3*  
*“Consolidación de la acción tutorial en la institución”*

- La acción tutorial estaría constituida por la integración de modelos de orientación [*counselling*, de programas, de servicios, otros] y por distintas posibilidades tutoriales [tutoría por docentes, por pares, por especialistas; tutorías virtuales, etc.], para distintas etapas de la vida universitaria, incluso previas y/o posteriores.
- El desarrollo e implementación de la acción tutorial al interior de la universidad se vincula estratégicamente al Modelo Educativo de la misma y al Plan de Desarrollo Institucional, logrando gran relevancia en las funciones universitarias [al igual que la docencia, la investigación y la extensión].
- El rol del tutor está vinculado con las habilidades de acompañamiento, orientación y dinamizador de la vida universitaria, considerando las distintas dimensiones del estudiante universitario y el traspaso de la experiencia a nuevos tutores.
- La gestión de la acción tutorial que se enmarcaría dentro una serie de objetivos estratégicos centrados en el proceso formativo integral del estudiante, integrados plenamente en el currículum y dirigidos a la mejora educativa..
- La planificación de la acción tutorial es diseñada colaborativa y consensuadamente entre los distintos niveles de responsabilidad [agentes, carreras, facultades, universidad]. y considera la evaluación como proceso fundamental para el cambio, a partir de distintas vías de acción [valoración/satisfacción, evaluación de impacto, etc.].
- La evaluación aparece como un proceso fundamental de toma de decisiones, siendo participativo y orientado a la mejora y el cambio, cuyos resultados están orientados a generar ajustes al plan de acción y cambios a nivel de estrategias y políticas institucionales.
- La estructura organizacional constituye un soporte claro para la gestión y el desarrollo de la acción tutorial, mediante la participación activa de todos los niveles organizativos para la tutoría universitaria [universidad, facultades, titulaciones, servicios de atención al estudiante].
- Las autoridades aparecen como gestores participativos que dan soporte a la acción tutorial al igual que los servicios complementarios de la universidad para atender las necesidades de los estudiantes.
- En el proceso de implementación se generan una serie de reflexiones que han de propiciar cambios radicales [transformacionales] al interior de la organización educativa y los agentes involucrados se constituyen como colaboradores en este proceso de cambio.
- La institución se transformaría en promotora de la innovación contribuyendo al desarrollo del fenómeno mediante aprendizajes institucionales y la generación de conocimientos

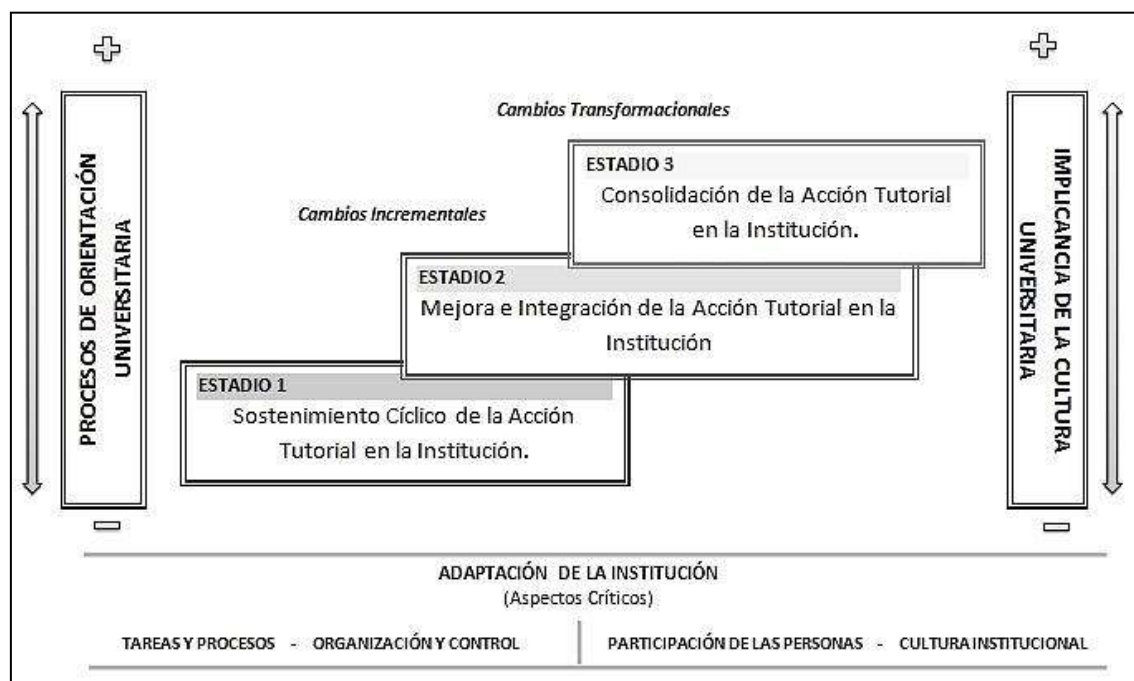
Fuente: Elaboración propia.

A través de este proceso evolutivo de la acción tutorial, se observarían patrones y capacidades adquiridas para la adaptación de la institución a las necesidades de la comunidad estudiantil y los cambios del entorno en esta materia, que buscarían congruencia entre cuatro aspectos críticos de gestión (basado en las propuestas de Tushman y O'Reilly, 1996):

- Tareas y Procesos, que generan rutinas institucionales y formalizan procesos asociados a la acción tutorial [AT].
- Organización y Control, que gestiona la complejidad organizativa de la AT [jerarquías, articulaciones y coordinaciones] y establece procedimientos de toma de decisiones.
- Sistemas de Participación de las Personas, que desarrollan habilidades que permiten mejorar las prácticas y los dinamismos vinculados a la AT.
- Cultura Institucional, que genera comportamientos distintivos del por qué y cómo se ejecutan las prácticas de los aspectos anteriores [tareas, organización-control, participación], vinculados a la AT.

A continuación, la figura 36 muestra de manera gráfica la evolución de los estadios propuestos, cuyas características están descritas en la tabla 71.

**Figura 36:** Estadios de desarrollo de la Acción Tutorial.



Fuente: Elaboración Propia

**Tabla 71:** Rúbrica de estadios de desarrollo y gestión para la acción tutorial.

ASPECTOS CRÍTICOS	Estadio Sostenimiento Cíclico de la Acción Tutorial	Estadio Mejora e Integración de la Acción Tutorial	Estadio Consolidación de la Acción Tutorial
<b>CULTURA INSTITUCIONAL</b>	Basada en el Modelo Clínico o <i>Counseling</i> .	Basada en el Modelo de Programas (paralelos al currículum) y en los Modelos de Servicios.	Constituida por la integración de los modelos de orientación al currículum y al proceso formativo del estudiante, de manera estratégica.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientación Universitaria</li> <li>Acción Tutorial</li> </ul>	<p>Tutoría Tradicional. Docente: (Académico – Burocrático) Par: Ayudantías – Reforzamientos Se considera un sistema de apoyo para la resolución de problemas.</p>	<p>Tutoría Integrada al currículum. Dimensiones: académico profesional y personal. Se considera un acto académico más en el proceso formativo.</p>	<p>Utilización de distintos modos de acción tutorial según las necesidades formativas del estudiante. Se considera una función universitaria, complementaria a las de docencia, investigación y extensión.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Políticas Internas orientadas al Estudiante.</li> <li>Cultura Organizativa</li> </ul>	<p>Dirigidas a la retención de estudiantes. Asistencia Médico – Social.</p> <p>Acepta la implantación de acciones de apoyo al estudiante.</p>	<p>Dirigidas a la formación profesional y el desarrollo académico. Dirigida a la permanencia del estudiante.</p> <p>Apoya el desarrollo de la acción tutorial</p>	<p>Dirigidas a la calidad educativa y la formación integral.</p> <p>Da soporte a la gestión de la acción tutorial.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Rutinas</li> <li>Aprendizaje Organizacional</li> </ul>	<p>Permanecen implícitas al interior de núcleos específicos (grupos/titulaciones) y no se transmiten al resto de la organización.</p> <p>No es efectivo, por el mantenimiento de prácticas de acción tutorial, un control errado de la implementación</p>	<p>Son explícitas y aportan a la organización e implantación de la acción tutorial en función de los objetivos propuestos y los resultados observados.</p> <p>Tiende a la efectividad. El aprendizaje en materia de acción tutorial se articula a partir de la evaluación</p>	<p>Se orientan en función de la sinergia entre los objetivos institucionales y los específicos del plan tutorial, adaptándose a las dinámicas de la comunidad universitaria y generando nuevas rutinas.</p> <p>El aprendizaje en materia de acción tutorial es efectivo y se articula a partir de un proceso dinámico y continuo de</p>

	de los planes y por la rotación de responsables clave.	del proceso y la reflexión socializada de las prácticas efectuadas, generando insumos clave (guías, manuales, etc.)	adquisición, integración y generación de conocimiento, habilidades y actitudes para el desarrollo y la mejora de la acción tutorial.
<b>TAREAS Y PROCESOS</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Concreción de la Acción Tutorial</li> </ul>	Según demanda del estudiante.  <i>Profundización:</i> Burocrática. <i>Momento:</i> sin distinción ni control. <i>Línea de Acción:</i> Reactiva. <i>Seguimiento al estudiante:</i> no integrado.	Según Plan de la Acción Tutorial.  <i>Profundización:</i> informativa, académica, profesional, asesoría personal. <i>Momento:</i> acceso, permanencia, egreso. <i>Líneas de Acción:</i> Preventiva, Reactiva. <i>Seguimiento al estudiante:</i> parcial.	Según el Plan de Desarrollo Institucional y decantada por un plan de acción tutorial.  <i>Profundización:</i> informativa, académico, personal, profesional, científico y social. <i>Momento:</i> acceso, permanencia, egreso; antes de la universidad y en acciones formativas posteriores. <i>Líneas de acción:</i> Formación Transversal. <i>Seguimiento al estudiante:</i> a nivel formativo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Planificación</li> </ul>	Desarrollada por cada carrera.	Con estándares mínimos entregados a nivel institucional. Adaptada a cada facultad y carrera.	Estratégica e integrada a nivel de universidad. Diseñada con acciones colaborativas entre facultades/carreras. Consensuada.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Toma de decisiones</li> </ul>	Centralizada – Unidireccional - Operativas	Participativa Administrativa	Estratégicas – De cambio
<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación</li> </ul>	No integrada al proceso.	Satisfacción y Valorización del proceso (usuarios – tutores).	Integral centrada en procesos de cambio.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Adaptación al cambio</li> </ul>	No se generan cambios significativos en las prácticas de gestión y desarrollo de la acción tutorial, sosteniendo cíclicamente el proceso.	Se generan cambios incrementales en las prácticas de gestión y desarrollo de la acción tutorial, en dirección a la mejora en el servicio y la integración curricular.	Se generan cambios significativos e innovadores en las prácticas de gestión y desarrollo de la acción tutorial, que generan transformaciones al interior de la universidad.
<b>GESTIÓN ORGANIZATIVA</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estructura Organizativa</li> </ul>	La responsabilidad recae en las titulaciones (carreras) e implican al coordinador de la titulación y tutores.	La responsabilidad es coordinada a nivel de facultades y titulaciones, mediante comisiones de centro y comisiones de título.	La responsabilidad adquiere un carácter dinámico mediante tres niveles organizativos para la acción tutorial a nivel universidad (comisión general/unidad), facultades (comisión de centro) y titulaciones (comisión de título).
<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos Financieros</li> </ul>	Dependiente de proyectos externos y financiamiento gubernamental	Financiamiento compartido (universidad – estado)	Asumido por la institución universitaria. Apoyo de proyectos externos para la creación de nuevas áreas o para la mejora de ciertos aspectos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos Humanos</li> </ul>	De cada facultad o centro, sin vínculo con el resto de los profesionales y/o agentes educativos.	De diferentes escenarios (universidad, facultad, servicios, proyectos), con vínculos de colaboración entre los agentes implicados.	De diferentes escenarios, constituyéndose como agentes colaboradores y de cambio.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Servicios Complementarios</li> </ul>	Anexos a las facultades y centros; son islas al interior de la institución universitaria.	Coordinados con unidades académicas para la prestación de servicios. Tienen representación en campus y/o facultades.	Implicados en el desarrollo y la gestión de la acción tutorial. Dan soporte (formativo y técnico) a los agentes involucrados.
<b>SISTEMAS DE PARTICIPACIÓN (PERSONAS)</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Alumno</li> </ul>	Participación Pasiva	Participa Activamente	Implicado en su desarrollo profesional, académico y personal. Implicado en la



			mejora del proceso de acción tutorial.
▪ Profesor	Transmisor – Aclara dudas	Mediador Se forma para su rol de tutor.	Acompaña - Dinamiza Implicado en la mejora, en el cambio.
▪ Par Tutor	Transmisor – Aclara dudas	Mediador – Guía. Se forma para ser tutor par.	Facilita - Dinamiza Implicado en los objetivos de la carrera.
▪ Coordinador de Tutorías	Controla – Administra – Reporta	Planifica – Adapta – Consulta a tutores.	Estratega – Asesora.
▪ Responsables/ Autoridades	Definen - Delegan	Gestionan - Consultan	Lideran - Colaboran
▪ Profesionales de Apoyo	Aislados	Coordinados para la derivación.	Implicados en el proceso de formación.

Fuente: Elaboración Propia.

Finalmente, es preciso señalar que los resultados de la fase de pre campo, así como también, el modelo propuesto sobre la evolución de la gestión y el desarrollo de la acción tutorial, dieron paso al diseño de los instrumentos y procedimientos de recolección de datos para la etapa de estudio de campo, permitiendo la elaboración de:

- Una matriz de contenidos para guiar entrevistas con gestores de programas de acción tutorial en universidades chilenas.
- Un instrumento de carácter cuantitativo –que permita establecer a partir de la visión de los tutores de las universidades chilenas incluidas en este estudio–, el estadio evolutivo en el que se encuentra la institución respecto de la gestión y el desarrollo de la acción tutorial.

### 9.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS EL ESTUDIO DE CAMPO.

A continuación se presentan los criterios que se han utilizado para elaborar los instrumentos de recolección de datos para la etapa de estudio de campo: guía de preguntas para entrevista cualitativa y cuestionario para la anidación cuantitativa.

Cada uno de estos procedimientos se corresponde con objetivos específicos de la investigación y tienen un carácter complementario para el análisis de datos y la presentación del espacio de resultados.

#### 9.3.1 ENTREVISTA PARA GESTORES DE ACCIÓN TUTORIAL

Dado que el tercer objetivo específico de este estudio [O.E. 3] ha implicado *analizar el desarrollo y la gestión de la acción tutorial en universidades chilenas, desde la perspectiva de los actores institucionales involucrados [gestores]*; se ha optado por la realización de entrevistas convergentes, en formato individual y grupal.

Para ello se confeccionó una matriz de 26 preguntas [ver tabla x] divididas en cuatro componentes, los cuales a su vez establecen sub componentes y elementos de análisis. Esta matriz, corresponde a la guía de preguntas que proponen Taylor & Bodgan (2000) quienes señalan que en proyectos investigativos de gran escala se debe asegurar que

temas clave sean explorados con cada informante, a partir de una lista de áreas generales.

En este caso, los componentes y sub componentes considerados para esta investigación provienen de los resultados del estudio preliminar realizado en la etapa de pre campo, los cuales al ser comparados con la literatura relacionada con el despliegue de los planes de acción tutorial, sugirieron cuatro ámbitos de exploración: la cultura institucional y acción tutorial, la gestión organizativa para la acción tutorial, el sistema de participación de las personas, y los procesos relacionados con el despliegue de la acción tutorial.

Estos ámbitos consideran las siguientes cuestiones:

- El componente *cultura institucional y acción tutorial* hace referencia a las concepciones base que tienen sobre la orientación y la tutoría universitaria como punto de partida para comprender el vínculo que posee la institución con el fenómeno, el modo en que ésta da soporte al proceso a través de sus políticas internas y las implicancias que han significado para los agentes involucrados en la acción tutorial (estudiantes, tutores, gestores, institución).
- En lo que respecta a la *gestión organizativa para la acción tutorial*, este ámbito alude a la organización que brinda una base institucional al despliegue de la acción tutorial; a través de la estructura organizativa que plantean, las funciones de los agentes involucrados, los recursos financieros y humanos destinados y la articulación con otros servicios universitarios de atención al estudiante.
- El tercer componente *–sistema de participación de las personas–*, se vincula con el modo en que los agentes se involucran y articulan para el despliegue de la acción tutorial al interior de las instituciones. Este ámbito pone mayor énfasis en las autoridades institucionales dado que se ha observado en la etapa de pre campo que hay cierta relación entre el nivel de implicancia de estos agentes con el nivel de desarrollo que alcanza la acción tutorial en las universidades.
- El ámbito de los *procesos para la acción tutorial*, refiere a la manera en que se concreta el fenómeno en las instituciones investigadas [tipología de tutoría, momentos de la vida universitaria en la que están enfocados y estrategias para su desarrollo], así como también, en la diseño y planificación del proceso de acción tutorial, el proceso de implantación inicial, el desarrollo anual y la evaluación del proceso. Con ello, se profundiza además en la utilidad de los resultados del proceso evaluativo, en términos de avance del sistema tutorial, su gestión y la difusión de los aprendizajes institucionales.

**Tabla 72:** Matriz de preguntas para entrevistas convergentes con gestores de acción tutorial.

Componente	Sub Componente	Elemento de Análisis	Interrogante
<b>Cultura Institucional y Acción Tutorial</b>	<i>Concepciones Bases</i>	<i>Orientación Universitaria</i>	1. ¿Cómo la entiende su universidad, la orientación y la tutoría universitaria?
		<i>Tutoría Universitaria</i>	2. ¿Qué objetivos persiguen con el desarrollo de tutorías en su universidad?
	<i>Soporte Político</i>	<i>Políticas</i>	3. ¿Bajo qué políticas internas y/o externas se sostiene la acción tutorial en su universidad? ¿Hacia dónde se enfocan estas políticas?
	<i>Implicancias</i>	<i>Agentes</i>	4. ¿Qué implicaciones tiene para el estudiante, el profesorado y para la institución, ofrecer un servicio de tutoría universitaria?

<b>Gestión Organizativa para la Acción Tutorial</b>	<b>Organización</b>	<i>Estructura organizativa</i>	5. ¿Cómo se organiza su universidad para desarrollar la acción tutorial? 6. ¿Poseen algún sistema específico de Gestión para el desarrollo de la acción tutorial en su universidad? Detallar.	
		<i>Funciones</i>	7. ¿Cuáles son las funciones de los agentes involucrados en el desarrollo de la acción tutorial en su universidad? (autoridades, responsables designados, coordinadores, tutores, estudiantes).	
	<b>Recursos</b>	<i>Recursos Financieros</i>	8. ¿Cómo se financia la acción tutorial en su universidad? ¿Cómo se distribuyen los recursos?	
		<i>Recursos Humanos</i>	9. ¿Cuál es la relación contractual de los actores involucrados en la implementación de la acción tutorial con la universidad?	
<b>Articulación</b>	<i>Servicios</i>	10. ¿Cómo se articula el trabajo de los tutores con los servicios académicos (docentes, secretarías, departamentos, etc.) y los servicios complementarios (DAE, Especialistas, etc.) ?		
<b>Sistema de participación de las Personas</b>	<b>Participación</b>	<i>Agentes</i>	11. ¿Cómo se involucran y articulan los distintos agentes en el desarrollo de las tutorías en su universidad? (autoridades, coordinadores, tutores y estudiantes).	
		<i>Tipología</i>	12. ¿Qué tipo de tutoría es la que se desarrolla en su universidad?	
	<b>Concreción de la Acción Tutorial</b>	<i>Momento</i>	13. ¿En qué momentos se desarrolla la Acción Tutorial en su universidad?	
		<i>Estrategias</i>	14. ¿Qué estrategias se utilizan para llevar a cabo el desarrollo del Plan de Acción Tutorial o similar que tengan? (metodológicas, de formación al tutor, de difusión, de articulación, de seguimiento al estudiante, etc.)	
		<i>Diseño</i>	15. ¿En base a qué elementos se diseña el Plan de Acción Tutorial en su universidad? ¿Qué caracteriza ese Plan? 16. ¿Quiénes intervienen en el diseño del Plan?	
	<b>Procesos para la Acción Tutorial.</b>	<b>Procesos</b>	<i>Implementación</i>	17. ¿Cómo se llevó a cabo el proceso de implementación inicial de la acción tutorial en su universidad? (fortalezas/debilidades) 18. ¿Qué elementos han resultado facilitadores y obstaculizadores para la implementación de la acción tutorial? (ratio, organización, resolución de conflictos, metodologías, recursos, soportes, reconocimiento institucional, etc.)
			<i>Desarrollo</i>	19. ¿Qué elementos han resultado facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo de las sesiones de tutoría? (habilidades tutoriales, compromisos, situaciones de aprendizaje, disposición horaria, etc.)
		<i>Evaluación</i>	20. ¿Cómo se estructuran los procesos de evaluación de la acción tutorial? (áreas/contenidos) 21. ¿Cómo se miden los resultados y qué se hace con ellos?	
		<i>Toma de Decisiones</i>	22. ¿Ha habido modificaciones, ampliaciones o reducciones significativas que impliquen la reestructuración del Plan de Acción Tutorial en su universidad?	
	<b>Resultados</b>	<i>Consecuencias</i>	23. ¿Ha habido un cambio en la manera de concebir la acción tutorial al interior de su universidad?	
24. ¿Qué lugar ocupa actualmente la acción tutorial en su universidad en términos políticos y de gestión? 25. ¿A partir de la experiencia, qué conocimientos se generan y cómo se transmiten tanto al interior como al exterior de su universidad? 26. ¿A qué aspira la acción tutorial al interior de su universidad?				

Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar, que adicionalmente se optó por formular dos preguntas finales para cerrar el dialogo entre el investigador y los entrevistados:

- ¿desea realizar otros comentarios sobre la orientación y tutoría universitaria en su universidad?
- ¿puede proporcionar al investigador documentos existentes y relacionados con la orientación y tutoría desarrollada en su universidad?

Así, siguiendo las tipologías de preguntas para entrevistas establecidas por Grinnell, Unrau & Williams (2009) y Mertens (2010), las preguntas de esta matriz se clasifican de la siguiente manera [ver tabla 73]:

**Tabla 73:** Clasificación de preguntas de matriz de entrevista.

Tipo de Pregunta	Numeral de pregunta en matriz
<i>Preguntas de antecedentes</i>	2, 3, 6, 15, 16, 17, 22, 23.-
<i>Preguntas de estructura o estructurales</i>	5, 9, 10, 11, 12, 13, 20, 21.-
<i>Preguntas de contraste</i>	4, 7.-
<i>Preguntas de ejemplificación</i>	14.-
<i>Preguntas de opinión</i>	18, 19, 25, 26.-
<i>Preguntas de conocimiento</i>	1, 8, 24.-

Fuente: Elaboración propia.

### 9.3.2 CUESTIONARIO SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Para el caso de la anidación cuantitativa en la etapa de estudio de campo, se ha optado por aplicar un cuestionario a los tutores de las universidades que componen las unidades de análisis, con la finalidad de *establecer el grado de evolución de la acción tutorial en universidades chilenas* [O.E. 4].

Siguiendo las recomendaciones de Hernández-Sampieri (2014c), se procedió a operacionalizar las variables que serán medidas en el instrumento a partir de una serie de criterios, indicadores e ítems.

Estas variables están vinculadas con el modelo propuesto en el epígrafe 9.2 de este capítulo, y se clasifican de la siguiente manera [ver tabla74]:

**Tabla 74:** Criterios e indicadores de las variables del instrumento.

Variable	Criterio	Indicadores
<b>Tareas y Procesos</b>	Planificación de la acción tutorial	- Relevancia del Plan de Acción Tutorial. - Relevancia de la Evaluación del proceso de acción tutorial.
	Implementación de la acción tutorial	- Momento en el que se implementa la acción tutorial. - Modo en que se concreta la acción tutorial. - Capacidad de adaptación a cambios producto de la acción tutorial
<b>Gestión Institucional</b>	Estructura organizacional para la acción tutorial	- Nivel en el que recae la organización de la acción tutorial. - Grado de articulación con servicios complementarios de apoyo al estudiante.
	Dirección para la acción tutorial	- Grado de implicancia de las autoridades institucionales en el proceso de acción tutorial. - Forma en que se lleva a cabo el proceso de toma de decisiones.
	Recursos para la acción	- Financiamiento para la acción tutorial y su origen [estado –

	tutorial	universidad]. - Relación contractual de los agentes involucrados en la acción tutorial [tipo de contrato].
<b>Cultura Institucional</b>	Adaptación de la orientación y tutoría universitaria	- Modelo de orientación adoptado por la universidad. - Grado de integración de la acción tutorial en la universidad.
	Aspectos generales de la cultura universitaria y acción tutorial	- Enfoque de las políticas internas, relativas al apoyo estudiantil. - Rutinas asociadas al desarrollo de la acción tutorial. - Respuesta institucional ante el proceso de acción tutorial.
<b>Participación de las personas</b>	Implicancia de los actores involucrados en la acción tutorial	- Grado de implicancia del estudiante beneficiario/usuario. - Grado de implicancia de los tutores [docentes y/o pares]. - Grado de implicancia de los responsables directos de la acción tutorial [coordinadores]. - Grado de implicancia entre tutores/as y actores relacionados [profesionales especialistas].

Fuente: Elaboración propia

Respecto de los ítems incorporados en el instrumento, estos se vinculan con cada uno de las variables propuestas en la tabla 74, tal como se indica en la tabla 75:

**Tabla 75:** Distribución de ítems según ámbitos asociados a la gestión de la acción tutorial.

Ámbito	Ítem
Cultura Institucional	1 - 6
Tareas y Procesos	7 - 13
Gestión Institucional	14 - 18
Sistema de Participación de las personas	19 - 24

Fuente: Elaboración Propia.

Inicialmente la propuesta de instrumento contemplaba 24 ítems divididos en las cuatro variables presentadas en la tabla 75 y su sistema de respuestas implicaba tres niveles de complejidad –presentados en formato de selección múltiple–, de acuerdo a los estadios propuestos en el modelo de desarrollo de acción tutorial [ver tabla 76].

**Tabla 76:** Propuesta inicial de ítems para el cuestionario.

Preguntas	Respuestas
1. Las políticas internas de apoyo al estudiante en la universidad en donde desarrollo mi ejercicio profesional:	a) Están dirigidas a la retención de matrícula (objetivo financiero). b) Están dirigidas a la permanencia del estudiante. c) Están dirigidas a la calidad educativa y la formación integral.
2. La cultura organizativa en la universidad donde desarrollo mi ejercicio profesional:	a) Acepta la implantación de acciones de apoyo al estudiante, pero no se hace responsable. b) Apoya el desarrollo de acciones de orientación universitaria y acción tutorial; se involucra. c) Da soporte a la gestión de la acción tutorial de manera comprometida.
3. La orientación en la universidad donde desarrollo mi ejercicio profesional:	a) Está basada principalmente en la consulta clínica (servicios anexos) y no corresponde a un rol del profesor. b) Está basada en programas de formación y servicios complementarios al currículum (talleres, charlas, servicios, etc.). c) Está constituida por la integración al currículum y cooperación con los servicios de apoyo, como soporte para el desarrollo académico, personal y profesional del estudiante.
4. Las “tutorías” en la universidad donde desarrollo mi ejercicio profesional:	a) Tienen poco desarrollo, y si lo hay, se despliega de forma desvinculada de la acción docente centrándose en resolver dudas y consultas de la materia y/o en reforzamientos. b) Es integrada al currículum como un acto académico más en el proceso formativo, mediante el rol y a la acción docente, con apoyo de estudiantes de cursos superiores, atendiendo las dimensiones académico profesional y

	personal del estudiante.
	c) Se considera una función universitaria, tal como la docencia, la investigación y la extensión y utiliza distintas estrategias y mecanismos de actuación según las necesidades formativas del estudiante (tutorías, charlas, asesoramiento especializado, cursos de formación general, etc.).
5. Las rutinas asociadas a las prácticas de acción tutorial en mi centro educativo:	<p>a) Permanecen implícitas al interior de núcleos específicos (grupos/carreras) y no se transmiten al resto de la institución.</p> <p>b) Son explícitas y aportan al desarrollo de la acción tutorial en función de objetivos propuestos y resultados observados.</p> <p>c) Se orientan en función de los objetivos institucionales y de los específicos del plan tutorial, adaptándose y generando nuevas rutinas.</p>
6. El aprendizaje organizacional, en relación al desarrollo de la acción tutorial:	<p>a) No es efectivo, por el mantenimiento de prácticas de implementación y/o por la rotación de responsables clave.</p> <p>b) Tiende a la efectividad ya que se articula a partir de la evaluación del proceso y la reflexión socializada de las prácticas efectuadas, generando insumos clave (guías, manuales, etc.)</p> <p>c) Es efectivo y se articula a partir de un proceso dinámico y continuo de adquisición, integración y generación de conocimiento, habilidades y actitudes para el desarrollo y la mejora de la acción tutorial.</p>
7. La concreción de la acción tutorial en la universidad.	<p>a) Es más bien de carácter reactivo según demanda del estudiante y no integra el seguimiento al estudiante como un elemento clave.</p> <p>b) Posee carácter preventivo y reactivo según un plan general de acción tutorial e integra el seguimiento al estudiante de manera parcial.</p> <p>c) Posee carácter de formación transversal y proviene del Plan de Desarrollo Institucional (PDI), integrando el seguimiento del estudiante como recurso para la formación de calidad.</p>
8. Respecto de la planificación de la acción tutorial:	<p>a) No existen planes de acción tutorial. Si existe algún tipo de plan es desarrollado por cada carrera o según cada facultad de manera diferenciada.</p> <p>b) Es desarrollada a nivel institucional con estándares mínimos entregados para su adaptación a la realidad de cada facultad y de cada carrera, según sus necesidades y características disciplinares.</p> <p>c) El plan de acción tutorial es de carácter estratégico y forma parte del Plan de Desarrollo Institucional (PDI). La planificación de la acción tutorial es diseñada colaborativa y consensuadamente entre facultades, carreras y agentes involucrados.</p>
9. La toma de decisiones respecto de la gestión de la acción tutorial:	<p>a) Es centralizada, unidireccional y atiende principalmente a la operatividad del sistema.</p> <p>b) Es consecuencia de un proceso participativo, de carácter bidireccional y orientado al buen desarrollo del sistema.</p> <p>c) Es de carácter estratégico, crítico y consensuado, y se orienta a la mejora y al cambio. Tiene como base procesos evaluativos.</p>
10. La evaluación de la acción tutorial:	<p>a) No es una prioridad ni se desarrolla en la universidad.</p> <p>b) Responde a la satisfacción de beneficiarios y a la valorización de los tutores respecto del proceso.</p> <p>c) Está centrada en los procesos de cambio y considera distintas vías de recolección de información.</p>
11. Producto de la implantación de la acción tutorial en mi institución:	<p>a) No se generan cambios significativos en las prácticas de gestión y desarrollo de la acción tutorial, sosteniendo cíclicamente el proceso.</p> <p>b) Se generan cambios incrementales en las prácticas de gestión y desarrollo de la acción tutorial, en dirección a la mejora en el servicio y la integración curricular.</p> <p>c) Se generan cambios significativos e innovadores en las prácticas de gestión y desarrollo de la acción tutorial, dando paso a transformaciones al interior de la universidad.</p>
12. Las acciones de orientación universitaria:	<p>a) No define formas de actuación según el momento de la vida universitaria.</p> <p>b) Define formas de actuación para el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes.</p> <p>c) Define formas de actuación para las distintas etapas de la vida universitaria y para las etapas previas y posteriores de la formación de pregrado.</p>
13. Las cuestiones tratadas en la acción tutorial que se ofrece en la universidad son de carácter:	<p>a) Burocrático.</p> <p>b) Informativo, académico, profesional, personal.</p> <p>c) Informativo, académico, profesional, personal, científico, social.</p>
14. Los servicios complementarios de apoyo al	a) Funcionan como centro de atención centralizado, sin vínculos con las facultades. Son islas al interior de la institución.

estudiante (psicólogos, psicopedagogos, orientadores, bolsas de trabajo, asistentes sociales, etc.):	<p>b) Se coordinan con las facultades para la prestación de servicios y tienen representación y comunicación fluida con los campus y/o facultades.</p> <p>c) Dan soporte formativo y técnico a los agentes involucrados en la acción tutorial y se implican en el desarrollo y la gestión de la acción tutorial.</p>
15. En relación a la estructura organizacional para desarrollar la acción tutorial en mi institución:	<p>a) La responsabilidad recae en las titulaciones (carreras) e implican al coordinador de la titulación y tutores.</p> <p>b) La responsabilidad es coordinada a nivel de facultades y titulaciones, mediante comisiones de centro y comisiones de título.</p> <p>c) La responsabilidad adquiere un carácter dinámico mediante tres niveles organizativos para la acción tutorial a nivel universidad (comisión general/unidad), facultades (comisión de centro) y titulaciones (comisión de título).</p>
16. El financiamiento para llevar a cabo acciones de orientación y tutoría universitaria:	<p>a) Depende de proyectos e inyección monetaria gubernamental.</p> <p>b) Posee carácter compartido entre la universidad y el estado.</p> <p>c) Es asumido por la institución universitaria y se apoya de recursos externos sólo para la mejora de ciertos aspectos.</p>
17. Los recursos humanos destinados a la orientación y la tutoría universitaria (tutores, psicólogos, psicopedagogos, orientadores, asistentes sociales, etc.):	<p>a) No poseen vínculos con el resto de los profesionales y/o agentes educativos.</p> <p>b) Poseen vínculos de colaboración entre los agentes implicados.</p> <p>c) Se constituyen como agentes colaboradores y de cambio al interior de las facultades y de la universidad.</p>
18. Los profesionales relacionados con la orientación universitaria (tutores, psicólogos, psicopedagogos, orientadores, asistentes sociales, etc.):	<p>a) Poseen una relación contractual con la universidad que depende de proyectos financiados por el estado (Honorarios).</p> <p>b) Poseen una relación contractual con la universidad a plazo fijo (Contrata).</p> <p>c) Poseen una relación contractual con la universidad estable (De planta).</p>
19. El estudiante beneficiario de las tutorías :	<p>a) Responde pasivamente ante la orientación.</p> <p>b) Participa activamente del proceso orientador.</p> <p>c) Se implica en su desarrollo profesional, académico y personal y en la mejora del proceso de acción tutorial.</p>
20. El profesor tutor:	<p>a) Asume un rol de transmisor de actuaciones académicas. No se forma para ejercer el rol de tutor.</p> <p>b) Asume un rol de mediador de aprendizajes. Se forma para ejercer el rol de tutor.</p> <p>c) El profesor tutor asume un rol de acompañante y dinamizador en el proceso formativo del estudiante. Se forma constantemente y forma a nuevos tutores.</p>
21. El tutor par:	<p>a) Asume un rol de docente tradicional. No se forma para ejercer el rol de tutor par.</p> <p>b) Asume un rol de mediador y guía del aprendizaje. Se forma para ejercer el rol de tutor par.</p> <p>c) Asume un rol de facilitador recursos para el aprendizaje y de dinamizador de la vida universitaria, implicándose con los objetivos de la carrera. Se forma continuamente y forma a nuevos tutores pares.</p>
22. El coordinador de tutorías de la facultad o centro:	<p>a) Se limita a controlar procesos administrativos y no planifica ni adapta la acción tutorial a su centro.</p> <p>b) Organiza activamente a los tutores, reporta estadísticas, planifica y adapta la acción tutorial a su centro. Consulta a los tutores para generar mejoras al programa.</p> <p>c) Se implica en el proceso, reporta avances a la comunidad a la cual pertenece, asesora a los tutores para el éxito de la acción tutorial y asume un rol estratégico el interior del centro educativo.</p>
23. Las Autoridades / Responsables Institucionales de la acción tutorial:	<p>a) Definen objetivos estratégicos asociados a la retención y delegan responsabilidades sin asumir participación activa en el proceso de orientación universitaria.</p> <p>b) Gestionan la acción tutorial y consultan a los coordinadores y agentes involucrados para consensuar de-cisiones.</p> <p>c) Gestionan y actúan como soporte de la acción tutorial al interior de la universidad. Son visualizados como líderes en los procesos formativos y de orientación al interior de la universidad.</p>
24. Los profesionales de apoyo a la acción tutorial docente (orientadores, psicopedagogos, psicólogos, asistentes sociales, etc.):	<p>a) Ejercen sus funciones sin vínculos con el resto de los agentes educativos de la universidad.</p> <p>b) Ejercen sus funciones de manera coordinada con el resto de los agentes educativos, de cara a la detección de necesidades y derivación de situaciones.</p> <p>c) Se implican en el proceso de formación y en el programa que ofrece la</p>

Fuente: Elaboración propia

### 9.3.2.1 Validación del Cuestionario.

La validación del cuestionario se realizó mediante el proceso de juicio de expertos, en la que se seleccionó a un grupo de 9 personas fuertemente vinculadas al ámbito de estudio, a quienes se les planteó una serie de cuestiones en cuanto al contenido del cuestionario y su estructura.

Del total de jueces, 5 de ellos corresponden a académicos con grado de doctor/a con experiencia en investigaciones asociadas a la acción tutorial y pertenecientes a universidades españolas y 4 corresponden a profesionales que desarrollan sus funciones en el ámbito de la gestión y coordinación de la acción tutorial en Chile y México. Específicamente, 3 jueces se vinculan a nivel institucional en universidades chilenas y 1 perteneciente a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México [ver anexo 5].

Para este proceso se solicitó a los expertos que valoraran mediante plataforma *on line*<sup>54</sup> cada uno de los ítems que conformaban el cuestionario y sus respuestas propuestas a partir de tres criterios:

- Univocidad: que la pregunta tenga una única interpretación.
- Relevancia: que el contenido de la pregunta se relacione con los principales aspectos de los objetivos del estudio.
- Comprensión: que las preguntas puedan ser entendidas claramente por los participantes.

En base a una escala de apreciación se solicitó indicar a cada uno de los jueces si consideraba que los criterios de evaluación de los ítems se presentaban “Fuerte”, “Intermedio/Mejorable” y/o “Bajo”. De igual modo, para cada una de los ítems se reservó un espacio de observaciones con el fin de que los evaluadores pudieran incorporar información cualitativa que sirviera para la mejora del cuestionario.

Producto del proceso de validación, se sistematizaron las respuestas de los jueces y se establecieron puntajes de corte en relación a mantener, mejorar o eliminar los ítems evaluados. Así, de acuerdo con los siguientes criterios, la tabla 77 presenta la toma de decisiones respecto de cada ítem.

- Analizar de manera integrada el acuerdo entre jueces sobre univocidad, relevancia y comprensión, por lo que la media porcentual indicará punto de corte.
- Para mantener un ítem: media porcentual sobre 66.
- Para mejorar un ítem: media porcentual entre 50 y 65.
- Para eliminar un ítem: media porcentual bajo 49, inclusive.

---

<sup>54</sup> Con acceso a través del link: <https://goo.gl/forms/rX5KAOjNLzwWLu9g2>



**Tabla 77:** Resultados jueces expertos.

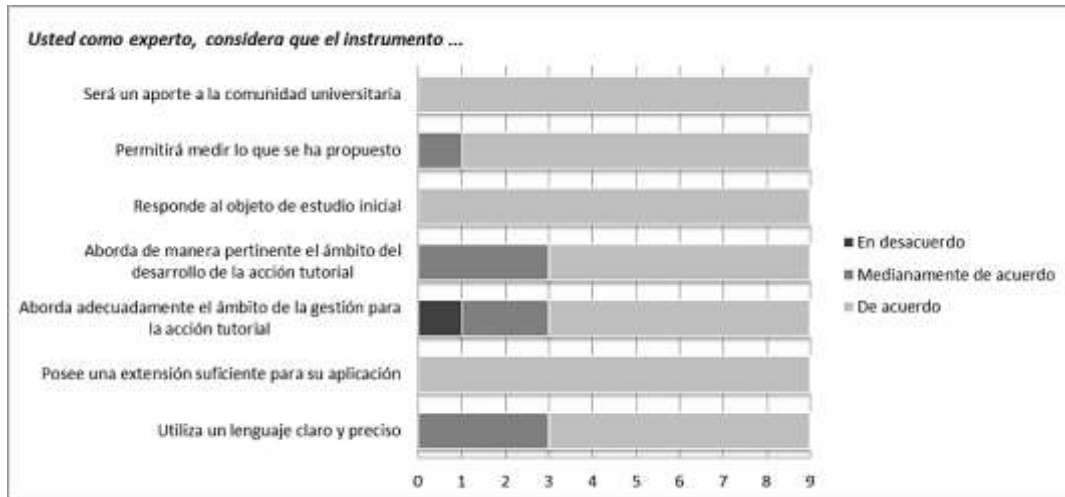
Ítem	Univocidad	Relevancia	Comprensión	Media %	Decisión
Ítem 1	44,4	77,8	66,7	63,0	Mejorar
Ítem 2	55,6	77,8	22,2	51,9	Mejorar
Ítem 3	44,4	77,8	66,7	63,0	Mejorar
Ítem 4	22,2	77,8	66,7	55,6	Mejorar
Ítem 5	66,7	88,9	77,8	77,8	Mantener
<b>Ítem 6</b>	33,3	66,7	33,3	<b>44,4</b>	<b>Eliminar</b>
Ítem 7	22,2	77,8	55,6	51,9	Mejorar
Ítem 8	22,2	88,9	77,8	63,0	Mejorar
Ítem 9	44,4	77,8	44,4	55,6	Mejorar
Ítem 10	33,3	88,9	44,4	55,6	Mejorar
Ítem 11	55,6	77,8	77,8	70,4	Mantener
Ítem 12	33,3	77,8	55,6	55,6	Mejorar
Ítem 13	44,4	66,7	44,4	51,9	Mejorar
Ítem 14	44,4	88,9	77,8	70,4	Mantener
Ítem 15	33,3	77,8	44,4	51,9	Mejorar
Ítem 16	33,3	66,7	55,6	51,9	Mejorar
Ítem 17	55,6	66,7	77,8	66,7	Mantener
Ítem 18	55,6	66,7	66,7	63,0	Mejorar
Ítem 19	44,4	88,9	44,4	59,3	Mejorar
Ítem 20	44,4	88,9	55,6	63,0	Mejorar
Ítem 21	55,6	66,7	55,6	59,3	Mejorar
Ítem 22	55,6	77,8	77,8	70,4	Mantener
Ítem 23	55,6	88,9	77,8	74,1	Mantener
Ítem 24	55,6	77,8	55,6	63,0	Mejorar

Fuente. Elaboración propia.

Como consecuencia, de los 24 ítems evaluados por parte de los expertos, 23 se incluyen al cuestionario a pilotear. De éstos 23 se han modificado 17, puesto que las medias porcentuales obtenidas en cada una de ellas indican que se han de realizar mejoras. Lo anterior coincide con cambios sugeridos por parte de los jueces expertos en las valoraciones cualitativas comentadas para cada uno de los ítems [ver anexo 5].

Adicionalmente, se les solicitó a los jueces valorar a modo global el instrumento a partir de una breve pauta de 7 indicadores y declarar si valida o no el cuestionario. Para este último asunto los 9 jueces declararon constancia de validación, mientras que la valoración global se mostró positiva en un promedio del 84,6%, tal como se refleja en la figura 37.

**Figura 37:** Valoración global de los jueces expertos.



Fuente: Elaboración propia.

### 9.3.2.2 Cuestionario definitivo y pilotaje.

A partir de la validación de jueces expertos se procedió a elaborar el cuestionario definitivo para utilizar en la etapa de estudio de campo. De los 23 ítems que fueron validados por los jueces expertos, 3 de ellos fueron destinados a las preguntas de información general, dado que se trataban de enunciados de constatación los cuales no se pueden medir de la misma manera que las preguntas de percepción.

Por lo anterior, el instrumento quedó compuesto por 20 ítems distribuidos en cuatro apartados vinculados a las variables propuestas y 8 preguntas relacionados con datos generales de los encuestados.

A partir de la propuesta de Peersman (2014) se utilizó el sistema de rúbrica para el mejoramiento del diseño con la finalidad de establecer el razonamiento evaluativo de los ítems –en función de los estadios propuestos en el modelo de gestión y desarrollo de la acción tutorial–, organizando la información mediante de un proceso de comparación que permita la búsqueda de posibles relaciones entre los datos obtenidos a partir de las respuestas (Lankshear & Knobel, 2000).

En la tabla 78 se exponen las preguntas introductorias de información general, mientras que en las tablas 79, 80, 81 y 82 se presentan las rúbricas de diseño para los ítems considerados en el cuestionario.

**Tabla 78:** Preguntas de información general.

Preguntas	Opciones de Respuesta
<i>Rango de Edad</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• &lt; 20</li> <li>• 21 - 25</li> <li>• 26 - 30</li> <li>• 31 - 35</li> <li>• 36 - 40</li> <li>• 41 - 45</li> <li>• 46 - 50</li> <li>• 51 o más</li> </ul>
<i>Género</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Femenino</li> <li>• Masculino</li> <li>• Otros</li> </ul>
<i>¿A qué Universidad pertenece usted? (use la sigla de su universidad con mayúsculas Ej: UAB)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunta abierta</li> </ul>

<i>Al interior del Programa de Tutorías de su universidad ¿usted ejerce en el rol de?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutor/a Docente</li> <li>• Tutor/a Par</li> <li>• Tutor/a Especialista (Psicólogo, Psicopedagogo, Asistente Social, etc.).</li> <li>• Tutor/a Coordinador/a (Docente)</li> <li>• Tutor/a Coordinador/a (Estudiante)</li> </ul>
<i>Usted realiza acciones de tutoría universitaria en:</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1er año de carrera (Ingreso)</li> <li>• 1er y 2do año de carrera</li> <li>• 2do a 4to año de carrera (Permanencia)</li> <li>• 5to año de carrera (Egreso)</li> <li>• Otros</li> </ul>
<i>¿Usted ha leído el documento institucional que regula la acción tutorial al interior de su universidad?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí</li> <li>• No</li> </ul>
<i>Su relación contractual como tutor de la Universidad es:</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Honorarios</li> <li>• A Contrata (Plazo Fijo)</li> <li>• De Planta (Contrato Indefinido)</li> <li>• No poseo contrato como tutor, la función es parte de mi carga académica.</li> <li>• Otros</li> </ul>
<i>El financiamiento para llevar a cabo acciones de orientación y tutoría en su Universidad:</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cree que depende de proyectos e inyección monetaria gubernamental.</li> <li>• Cree que posee carácter compartido entre la universidad y el estado.</li> <li>• Cree que es asumido por la institución universitaria y se apoya de recursos externos sólo para la mejora de ciertos aspectos.</li> <li>• Otros</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 79:** Rúbrica de diseño de ítems y reactivos, variable tareas y procesos.

Criterio	Indicador	Enunciado [Ítems]	Respuestas presentadas en niveles de complejidad	
			Estadio	Alternativas
Planificación de la acción tutorial	Relevancia del Plan de Acción Tutorial.	1.- <i>Respecto de la planificación de la acción tutorial...</i>	A	Si existe algún tipo de plan es desarrollado por cada carrera o según cada facultad de manera diferenciada.
			B	Es desarrollada a nivel institucional con estándares mínimos entregados para su adaptación a la realidad de cada facultad y de cada carrera, según sus necesidades y características disciplinares.
	C	La planificación de la acción tutorial es diseñada colaborativa y consensuadamente entre facultades, carreras y agentes involucrados en el proceso formativo de los estudiantes.		
	Relevancia de la Evaluación del proceso de acción tutorial.	2.- <i>La evaluación del proceso de acción tutorial...</i>	A	No es una prioridad en la universidad
B			Responde a la satisfacción de beneficiarios y a la valorización de los tutores respecto del proceso.	
C	Está centrada en los procesos de cambio y considera distintas vías de recolección de información (encuestas de satisfacción, entrevistas, evaluación de impacto, etc).			
Implementación de la acción tutorial	Momento en el que se implementa la acción tutorial.	3.- <i>El programa de tutorías de su universidad...</i>	A	Define formas de actuación sólo para la etapa de ingreso de los estudiantes al sistema universitario.
			B	Define formas de actuación para el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes.
			C	Define formas de actuación para las distintas etapas de la vida universitaria y para las etapas previas y posteriores de la formación de pre grado.
	Modo en que se concreta la acción tutorial.	4.- <i>La concreción de la acción tutorial en su universidad...</i>	A	Se basa en acciones complementarias que responden de forma reactiva a las demandas de los estudiantes.
B			Se vincula a ciertos aspectos del Modelo Educativo Institucional y responde de manera preventiva a las necesidades de los estudiantes.	
C	Posee carácter transversal y proactivo ante las necesidades formativas, proviene del modelo educativo de la institución, se encuentra inserto en Plan de Desarrollo Institucional (PDI).			

Capacidad de adaptación a cambios producto de la acción tutorial	5.-Producto de la implantación de la acción tutorial en su institución...	A	Se generan cambios poco significativos en las prácticas de gestión y desarrollo de la acción tutorial, sosteniendo cíclicamente el proceso.
		B	Se generan cambios incrementales en las prácticas de gestión y desarrollo de la acción tutorial, en dirección a la mejora en el servicio y la integración curricular.
		C	Se generan cambios significativos e innovadores en las prácticas de gestión y desarrollo de la acción tutorial, dando paso a transformaciones al interior de la universidad.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 80:** Rúbrica de diseño de ítems y reactivos, variable cultura institucional.

Criterio	Indicador	Enunciado [Ítems]	Respuestas presentadas en niveles de complejidad	
			Estadio	Alternativas
Adaptación de la orientación y tutoría universitaria	Modelo de orientación adoptado por la universidad.	6.-La orientación en su universidad...	A	Está basada principalmente en la consulta clínica (servicios psicológicos/psicopedagógicos anexos) y no corresponde a un rol del profesor.
			B	Está basada en programas y servicios complementarios al currículum (talleres, charlas, servicios psicológicos/psicopedagógicos, etc.).
			C	Está constituida por la integración al currículum y la articulación con los servicios de apoyo, como soporte para el desarrollo académico, personal y profesional del estudiante.
	Grado de integración de la acción tutorial en la universidad.	7.-La acción tutorial en su universidad...	A	Tiene poco desarrollo y se despliega de forma aislada al currículum.
			B	Es integrada a los programas curriculares como un acto académico más en el proceso formativo, mediante el rol y a la acción docente y/o con apoyo de estudiantes de cursos superiores.
			C	Es considerada una función universitaria, tal como la docencia, la investigación y la extensión, y utiliza distintas estrategias y mecanismos de actuación según las necesidades formativas del estudiante (tutorías integradas al currículum, charlas, asesoramiento especializado, cursos de formación general, etc.).
Aspectos generales de la cultura universitaria y acción tutorial	Enfoque de las políticas internas, relativas al apoyo estudiantil.	8.-Las políticas internas de apoyo al estudiante de su universidad	A	Están dirigidas a la retención de matrícula (objetivo financiero).
			B	Están dirigidas a la permanencia del estudiante en su proceso formativo hasta su egreso.
			C	Están dirigidas a la calidad educativa y la formación integral, tomando como referencia el currículum y la acción tutorial.
	Rutinas asociadas al desarrollo de la acción tutorial.	9.-Las rutinas asociadas a las prácticas de acción tutorial en su universidad	A	Permanecen implícitas al interior de núcleos específicos (grupos/carreras) y no se transmiten al resto de la institución.
			B	Son explícitas y aportan al desarrollo de la acción tutorial en función de objetivos propuestos y resultados observados.
			C	Se orientan en función de los objetivos institucionales y de los específicos del plan tutorial, adaptándose y generando nuevas rutinas.
	Respuesta institucional ante el proceso de acción tutorial.	10.-En la cultura organizativa de su universidad	A	Se reconoce las iniciativas y/o acciones de apoyo al estudiante, sin dar prioridad a las responsabilidades que se deben asumir a nivel institucional.
			B	Se observa reacción ante el desarrollo de acciones de orientación universitaria y acción tutorial, de manera que se involucran distintas instancias en ello.
			C	Se observa una estructura estable que da soporte (técnico, financiero, profesional, etc.) a la gestión de la acción tutorial de manera involucrada y comprometida.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 81:** Rúbrica de diseño de ítems y reactivos, variable gestión institucional.

Criterio	Indicador	Enunciado [Ítems]	Respuestas presentadas en niveles de complejidad	
			Estadio	Alternativas
Estructura organizacional para la acción tutorial	Nivel en el que recae la organización de la acción tutorial.	11.-La responsabilidad de llevar a cabo la acción tutorial en su institución, recae	A	En las carreras e implica al coordinador de cada una de ellas.
			B	En un coordinador de tutores que se articula con la facultad y sus carreras, mediante una comisión de centro (facultad).
			C	En tres niveles organizativos: nivel universidad (comisión general/unidad), facultades (comisión de centro) y carrera (comisión de carrera), en donde cada uno de ellos figura un coordinador que se articula con el resto.
	Grado de articulación con servicios complementarios de apoyo al estudiante.	12.-Los servicios complementarios de apoyo al estudiante (profesionales especialistas) ...	A	Funcionan como centro de atención centralizado, sin vínculos con las facultades. Son islas al interior de la institución.
			B	Se coordinan con las facultades para la prestación de servicios y tienen representación y comunicación fluida con los campus y/o facultades.
			C	Dan soporte formativo y técnico a los agentes involucrados en la acción tutorial y se implican el desarrollo y la gestión de la misma.
Dirección para la acción tutorial	Grado de implicancia de las autoridades institucionales en el proceso de acción tutorial.	13.-Las autoridades institucionales respecto de la acción tutorial...	A	Definen objetivos estratégicos asociados a la retención y delegan responsabilidades sin asumir participación activa en el proceso de orientación universitaria.
			B	Gestionan la acción tutorial y consultan a los coordinadores y agentes involucrados para consensuar decisiones.
			C	Gestionan y actúan como soporte de la acción tutorial al interior de la universidad.
	Forma en que se lleva a cabo el proceso de toma de decisiones.	14.-La toma de decisiones para la mejora de la gestión de la acción tutorial...	A	Es centralizada, unidireccional y atiende principalmente a la operatividad de las sesiones de tutoría.
			B	Es consecuencia de un proceso de carácter bidireccional y orientado al progreso de las acciones planificadas.
			C	Es consecuencia de un proceso participativo (responsables, docentes, estudiantes) y se orienta a la mejora y al cambio de los procesos formativos y de orientación de la universidad.
	15.-Tras la evaluación de la acción tutorial (anual o según el proyecto), los datos recogidos...	A	Son utilizados para generar reportes a los superiores y no se evidencian cambios a partir de éstos.	
		B	Se utilizan para generar reportes y se evidencian cambios a nivel de Planificación y Programación de las acciones tutoriales.	
		C	Se utilizan para generar reportes y publicaciones sobre los avances en la materia, evidenciándose un avance a producir cambios a nivel de Estrategias y Políticas Institucionales	

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 82:** Rúbrica de diseño de ítems y reactivos, variable participación de las personas.

Criterio	Indicador	Enunciado [Ítems]	Respuestas presentadas en niveles de complejidad	
			Estadio	Alternativas
Implicancia de los actores involucrados en la acción tutorial	Grado de implicancia del estudiante beneficiario / usuario.	16.-El estudiante beneficiario de las tutorías...	A	Participa como un receptor pasivo de la acción tutorial o incluso no participa de ella.
			B	Participa activamente en el proceso de acción tutorial (asiste a sesiones y otras instancias relacionadas).
			C	Se implica activamente en la mejora del proceso de acción tutorial para su desarrollo profesional, académico y personal.
	Grado de implicancia de los tutores [docentes y/o pares]	17.-El tutor en esta universidad, asume el rol de...	A	Re - transmisor de actuaciones académicas.
			B	Mediador y facilitador de aprendizajes en el proceso formativo del estudiante.
			C	Acompañante y dinamizador de la vida universitaria, considerando los aspectos académicos, profesional y personal en el proceso formativo del estudiante.

	<i>18.-El tutor en esta universidad, respecto de su formación...</i>	A	No se interesa en la formación para ejercer el rol de tutor.
		B	Se interesa en la formación para ejercer el rol de tutor.
		C	Se interesa en la formación para ejercer el rol de tutor y en formar a nuevos tutores.
Grado de implicancia de los responsables directos de la acción tutorial [coordinadores]	<i>19.-El responsable de la acción tutorial en cualquiera de los niveles (universidad/facultad/carrera) según corresponda...</i>	A	Se limita a controlar procesos administrativos y no planifica, difunde, promueve, ni adapta la acción tutorial a su centro.
		B	Organiza activamente a los tutores, reporta estadísticas, planifica, difunde, promueve y adapta la acción tutorial a su centro. Consulta a los tutores para generar mejoras al programa.
		C	Se implica en el proceso, reporta avances a la comunidad a la cual pertenece, asesora a los tutores para el éxito de la acción tutorial y asume un rol estratégico el interior del centro educativo.
Grado de implicancia entre tutores/as y actores relacionados [profesionales especialistas]	<i>20.-Los agentes ejecutores involucrados en la acción tutorial (tutores, psicólogos, psicopedagogos, orientadores y/o asistentes sociales, etc.)...</i>	A	Poseen contacto entre sí, pero no se generan mayores vínculos de colaboración.
		B	Poseen vínculos de colaboración entre sí, pero no intervienen en el proceso de toma de decisiones.
		C	Se constituyen como agentes colaboradores y de cambio en el proceso de toma de decisiones, tanto al interior de las facultades como de las carreras y/o de la universidad, según corresponda.

Fuente: Elaboración propia.

Elaboradas las rúbricas, se procedió a crear la versión *on line* del cuestionario utilizando la herramienta *google forms*, en el cual se incluyeron las preguntas generales, los ítems referidos a las variables y un procedimiento de consentimiento informado.

El instrumento final fue piloteado por 29 tutores pertenecientes a cuatro universidades que formaban parte de las unidades de análisis, por lo que cumplen las mismas características de aquellos participantes (muestra) a quienes se aplicó oficialmente este instrumento en la parte de anidación cuantitativa del estudio.

El proceso de pilotaje consistió en que cada tutor se sometiera al formulario *on line*<sup>55</sup> y luego contestara una pauta de cotejo para evaluar la validez de apariencia y de contenido de esta propuesta. De acuerdo con las respuestas de los 29 tutores, el cuestionario superó la prueba piloto, considerando que los indicadores que muestra la figura 38, alcanzaron en promedio un 88,6% de aprobación.

<sup>55</sup> A través del link: <https://goo.gl/forms/dRtHjQaLxlu7EX03>

**Figura 38:** Resultados de la prueba piloto del cuestionario.



Fuente: Elaboración propia.

#### 9.4 A MODO DE SÍNTESIS

En el presente capítulo se presentaron los resultados obtenidos en la etapa de pre campo de este estudio, el cual se centró en obtener referencias operacionales sobre la gestión de la acción tutorial en el sistema universitario español.

Esta etapa contó con la participación de actores de gobierno universitario, responsables técnicos y de formación para la acción tutorial, y representantes de tutores de seis universidades de las Comunidades Autónomas de Cataluña, Comunidad Valenciana, Comunidad de Aragón y País Vasco.

A partir de los análisis realizados, se logró advertir una serie de aspectos que son relevantes a la hora de gestionar los Planes de Acción Tutorial [PAT]. Aquellos que se corresponden con la literatura especializada en el tema, guardan relación con el diseño y la evaluación del PAT, así como, las estrategias para poder gestionar dicho plan y la estructura organizacional que se adopta para dar soporte institucional.

Por su parte, emergieron categorías que no se advierten con facilidad en los textos especializados en acción tutorial. Tal es el caso de la implicancia de las autoridades en el desarrollo y la gestión de los PAT, el reconocimiento del PAT en los planes estratégicos institucionales y en los proyectos educativos correspondientes y la repercusión en la cultura organizativa –así como también en la cultura docente y estudiantil– y en el desarrollo organizacional de la institución formativa.

A partir de estos resultados se pudo generar un modelo sobre la evolución de la gestión y el desarrollo de la acción tutorial, en el contexto universitario, que ha permitido diseñar los procedimientos e instrumentos de recolección de datos a aplicar en el estudio de campo.

Para ello, se ha considerado la elaboración de una matriz de 26 preguntas abiertas que guiaran las entrevistas con gestores de acción tutorial en universidades chilenas, mientras que para la anidación cuantitativa del estudio de campo, se generó un cuestionario con 20 ítems y 11 preguntas de información general para aplicar vía *on line* a tutores de las unidades de análisis estudiadas.

Este último instrumento fue sometido a validación por nueve jueces expertos que definió el cuestionario definitivo –a partir de un diseño escalar mediante rúbrica de evaluación– y a una prueba piloto aplicada a 29 tutores que cumplían las mismas características de los destinatarios de aplicación oficial y que permitió la validez de apariencia y contenido.



## Cuarta Parte

---

# MARCO APLICADO DE LA INVESTIGACIÓN

---

## **CAPÍTULO 10**

# **ESTUDIO DE CAMPO Y ESTRATEGIA DE ANALISIS DE DATOS.**

---

### **INTRODUCCIÓN**

En este capítulo se describen cada una de las acciones realizadas en el desarrollo del estudio de campo. En concordancia a ello, un primer apartado expone la fase de toma de contacto con las unidades académicas y sus participantes, con el debido cuidado ético que merece una investigación educativa.

Luego se especifican los procedimientos realizados para el tratamiento de la información –tanto cualitativa como cuantitativa– a partir de los programas MAX QDA y SPSS, para así, describir los criterios de rigurosidad científica seguidos durante el desarrollo de la investigación para asegurar la calidad de los datos y los resultados obtenidos y que se presentan en el capítulo posterior.

## 10.1 DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

El estudio de campo se llevó cabo en Chile entre los meses de noviembre de 2016 y febrero de 2017, con una participación total de 17 universidades que proporcionalmente representan la demografía universitaria del país.

Con el fin de exponer el rigor alcanzado en la recogida, almacenamiento y tramamiento de los datos, se describen a continuación los aspectos éticos para el trabajo de campo y sus participantes, el procedimiento de aproximación a las unidades de análisis y las modalidades de tratamiento de información obtenidas en esta etapa del estudio.

### 10.1.1 ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tal como señala Sañudo (2006, p. 86), “cualquier indagación científica con participación de investigación humana necesariamente involucra cuestiones éticas”. Esta afirmación está relacionada con una serie de principios éticos que destaca la autora vinculados con el investigador y los sujetos investigados, con la institución como entorno investigado y con el uso social de los resultados de la investigación, los cuales necesariamente deben tener un lugar explícito en el proceso investigativo y en los informes que emanen de él (Sañudo, 2006).

Estos aspectos se corresponden con las propuestas de la *British Educational Research Association* y la *American Educational Research Association*, quienes al reconocer las tensiones para abordar los complejos problemas de investigación en educación, articulan un conjunto común de valores sobre los cuales los investigadores de la educación pueden construir su trabajo profesional y científico (AERA, 2011; BERA, 2011).

En este sentido la *American Educational Research Association* considera que toda investigación educativa debe realizarse dentro de una ética de respeto por la persona, el conocimiento, los valores democráticos, la calidad de la investigación educativa y la libertad académica, con el objetivo principal de bienestar y protección de los individuos y grupos con los que trabajan los investigadores de la educación (AERA, 2011).

Por su parte, la *British Educational Research Association* señala que “es responsabilidad individual de cada investigador en educación aspirar a los más altos estándares de conducta posibles en investigación” (BERA, 2011, p. 4), por lo que sus directrices éticas –basadas en la orientación extraída de los valores personales, la cultura y la experiencia–, las establece bajo los siguientes parámetros:

- Responsabilidades con los participantes.
- Responsabilidades con los patrocinadores de la investigación.
- Responsabilidades con la comunidad de investigadores educativos.
- Responsabilidades con profesionales de la educación, responsables políticos y público en general.

Bajo este preámbulo, para acceder al trabajo de campo se utilizó el procedimiento consentimiento informado, el cual de acuerdo con Sañudo (2006), AERA (2011) y BERA (2014), se caracteriza en la posibilidad de que los participantes en un estudio

estén informados sobre los objetivos de la investigación, los procesos en los que serán partícipes, cómo se obtendrá información, cómo se utilizará y cómo y a quién se comunicarán los resultados.

Del mismo modo, Sañudo (2006, p. 92) indica que este proceso:

*“es una negociación entre el investigador y el potencial sujeto participante o el representante legal. Requiere una clara y apropiada comunicación entre ambos en la cual el sujeto puede decidir colaborar en la investigación después de haber sido ampliamente informado de todos los aspectos relevantes del estudio”.*

A partir de ello, las recomendaciones éticas consideradas para la elaboración de los consentimientos informados de este estudio son los siguientes [ver tabla 83]:

**Tabla 83:** Recomendaciones de aspectos éticos en la investigación.

Aspecto	Recomendaciones
Responsabilidades con las instituciones participantes de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de iniciar, el investigador debe obtener autorización de la institución donde realiza la investigación.</li> <li>• La institución tendrá suficiente información acerca del proyecto y se ceñirá a él hasta su término.</li> <li>• Se considera colaborador de la investigación a toda persona u organismo que facilita la investigación permitiendo el acceso a datos y participantes.</li> <li>• Por lo anterior, hablar explícitamente con las personas involucradas, que el reconocimiento de méritos [institucionales] que deben darse en una publicación es una conducta éticamente responsable.</li> </ul>
Responsabilidades con los sujetos participantes de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No puede tomarse a las personas como objetos de estudio, sino que se debe reconocerlas precisamente como personas, sujetas a derechos incluyendo el respeto hacia ellas, a sus formas de vida, su autonomía y privacidad.</li> <li>• Las personas involucradas deben tener información clara de la investigación que se está realizando, de sus objetivos y posibles implicaciones y, con base en esta información, decidir voluntariamente colaborar en la investigación.</li> <li>• Además del consentimiento explícito de las personas que son estudiadas, es importante preservar en lo posible el anonimato de los individuos involucrados para respetar su privacidad e intimidad</li> </ul>
Derecho a la confidencialidad de las partes investigadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El tratamiento confidencial y anónimo de los datos de los participantes se considera la norma para la realización de una investigación.</li> <li>• Los investigadores deben reconocer el derecho de los participantes a la privacidad y deben otorgarles sus derechos a la confidencialidad y el anonimato, a menos que ellos, renuncien específicamente y voluntariamente a ese derecho.</li> <li>• En tales circunstancias, a los investigadores les conviene tener tal renuncia por escrito.</li> <li>• Cuando se utiliza información confidencial los investigadores en educación disfrazan la identidad de los participantes de la investigación, sean éstos personas naturales o u organizaciones.</li> </ul>
Responsabilidades con los patrocinadores de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se considera patrocinador/<i>sponsor</i> de la investigación a toda persona u organismo que financia investigaciones (por ejemplo, instituciones benéficas de investigación u organismos gubernamentales), y/o que aporte al acceso de datos.</li> <li>• Esto incluye a los centros de investigación, empresas o instituciones académicas de las cuales sea parte el investigador.</li> <li>• Los investigadores de educación informan fuentes de apoyo financiero en sus documentos escritos y notan cualquier relación especial con cualquier patrocinador.</li> </ul>
Uso social de los resultados de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los investigadores deben garantizar que los datos se mantengan de forma segura y que la forma de cualquier publicación, incluida la publicación en Internet, no conduzca directa o indirectamente a una violación de la confidencialidad y el anonimato acordados.</li> <li>• Los investigadores deben garantizar que sus hallazgos se pongan en el dominio público y dentro del alcance razonable de los profesionales de la educación y los encargados de formular políticas, los agentes involucrados en las comunidades educativas y el público en general.</li> <li>• El texto científico debe estar libre de juicios de evaluación acerca de los sujetos</li> </ul>


estudiados, es importante tomar en cuenta en la redacción una perspectiva de género, preferir los términos que son inclusivos o neutrales y referirse a las diferencias humanas sólo cuando sean relevantes para el estudio.

- Se considera que es una buena práctica para los investigadores informar a los participantes al concluir la investigación y proporcionarles copias de los informes u otras publicaciones que surjan de su participación.

Fuente: Elaboración propia a partir de AERA (2011), BERA (2011) y Sañudo (2006).

En base a estas recomendaciones, la estructura del consentimiento informado de las entrevistas y de los participantes en el cuestionario *online*, se exponen en las figuras 39 y 40.

**Figura 39:** Consentimiento informado entrevistas etapa estudio de campo.

	<b>Universitat Autònoma de Barcelona</b>	Departament de Pedagogia Aplicada Edifici G-6 08193 - BELLATERRA Tel. 3 - 581 16.20 Fax 3 - 581 3052
Santiago, 05 de diciembre de 2016.-		
<b>CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO</b>		
<p>El objetivo de esta investigación en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autònoma de Barcelona, es "analizar las formas de gestión de planes y programas de acción tutorial desarrollados en instituciones universitarias chilenas", para lo cual son relevantes dos procedimientos.</p> <p>Por un lado, profundizar en las experiencias de tutoría universitaria que a la fecha han llevado a cabo diversos centros, mediante entrevistas con los agentes responsables de la acción tutorial al interior de las instituciones participantes; y por otro, la aplicación de un cuestionario via online a los agentes ejecutores (tutores) de dichas instituciones.</p> <p>Los resultados de este estudio servirán para aproximarnos a la comprensión del desarrollo y de la gestión de la acción tutorial en Chile y para complementar un modelo de gestión multi-estudios propuesto por el investigador a cargo, que sirva tanto para orientar acción tutorial en las universidades chilenas, como para generar bases de autoevaluación para este tipo de dispositivos.</p> <p>Los datos recogidos en ambos procesos están destinados a ser incluidos en la tesis doctoral y en posibles publicaciones de carácter científico para la socialización de este conocimiento, por tanto, su identidad y la información obtenida serán estrictamente confidenciales y conocidas sólo por el investigador y sus directores. Su nombre y el de la institución a la cual pertenece no aparecerán en ninguna parte de la Tesis Doctoral ni en los artículos que emanen de ella, a menos que usted decida lo contrario.</p>		
<b>Consentimientos:</b>		
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Mediante este documento usted expresa su voluntad de participar y es libre de decidir en cualquier momento detener o eliminar el consentimiento. Su firma en este documento indica que decide participar libremente en la investigación y que ha leído este consentimiento a cabalidad.</li><li>2. Acepta que la identidad de la institución aparezca en la tesis doctoral y en las posibles publicaciones como fuente de información (sin identificación de resultados) y con fines de agradecimientos a la misma. SI __ NO __</li></ol>		
Usted recibirá una copia duplicada de este documento.		
Nombre: _____		Firma y timbre institucional.
 Fdo: Luis Venegas Ramos luis.venegas@uab.cat		VºBº: Director de Tesis
<small>* Esta investigación es financiada por el Programa de Formación de Capital Humano Avanzado de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica del Gobierno de Chile [CONICYT], a través de Becas Chile para estudios de doctorado en el extranjero, convocatoria 2014.</small>		

Fuente: Archivos del investigador.

**Figura 40:** Consentimiento informado cuestionario *online* etapa estudio de campo.

	<b>Universitat Autònoma de Barcelona</b>	<b>Departament de Pedagogia Aplicada</b> Edifici G-6 08193 - BELLATERRA Tel. 3 - 581 16.20 Fax 3 - 581 3052
<b>Estimad@ Participante:</b>		
<p>Este estudio está enmarcado en el contexto de la tesis doctoral "Gestión de la Acción Tutorial en la institución universitaria chilena", dirigida por los doctores Joaquín Gairín y Georgeta Ion, del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona.</p>		
<p>Para la concreción de sus objetivos, se ha diseñado el presente instrumento el cual tiene como finalidad determinar el Estado de Gestión y Desarrollo de Acción Tutorial que ha alcanzado la universidad donde usted ejerce como tutor, a partir de un cuestionario compuesto por 20 preguntas relacionadas con la cultura universitaria, la gestión organizativa, las tareas y procesos para la concreción de la acción tutorial, y el sistema de participación de los agentes involucrados en la misma.</p>		
<p>Los datos recogidos en este proceso están destinados a ser incluidos en: a) un informe de retroalimentación a la universidad, b) en la tesis doctoral y c) en posibles publicaciones de carácter científico para la socialización de este conocimiento; por lo tanto, su identidad y la información otorgada por usted serán estrictamente confidenciales y conocidas sólo por el investigador.</p>		
<p>Los resultados de este estudio servirán para aproximarnos a la comprensión del objeto de estudio en Chile y para concretizar propuestas de mejora para el desarrollo organizativo de la acción tutorial en el marco de las acciones de equidad e inclusión en educación superior.</p>		
<p>De antemano agradece su participación;</p>		
		
<b>Luis Venegas Ramos</b> Investigador Doctoral Universitat Autònoma de Barcelona		
<a href="mailto:Luis.Venegas@uab.cat">Luis.Venegas@uab.cat</a>		
<b>VºBº: Dr. Joaquín Gairín Sallán</b> <a href="mailto:joaquin.gairin@uab.cat">joaquin.gairin@uab.cat</a>		<b>VºBº: Dra Georgeta Ion</b> <a href="mailto:georgeta.ion@uab.cat">georgeta.ion@uab.cat</a>

Fuente: Archivos del investigador.

Para el caso de los consentimientos informados de las entrevistas realizadas con las 17 universidades chilenas participantes del estudio, se enviaron por correo electrónico una vez concertado el encuentro, con la finalidad de establecer las condiciones del mismo. Acto seguido, al iniciar cada una de las entrevistas se le solicitó al responsable del encuentro que firmara y timbrara el documento, como también que indicara en el apartado correspondiente, si autorizaba la identificación de la institución como fuente de información, sin que ello comprometiera la difusión de datos obtenidos relacionados con la institución.

En total 16 universidades autorizaron la identificación de la institución en la tesis doctoral y en las publicaciones que emanaran de ella, mientras que todas comprendieron y firmaron conforme el consentimiento informado.

En cuanto al procedimiento de consentimiento informado para los participantes del cuestionario de la anidación cuantitativa de este estudio, se les proporcionó el

documento directamente en la plataforma *online* donde debían responder el instrumento y se les invitó a contestar los siguientes enunciados:

- He leído y comprendido el consentimiento informado [si-no].
- Acepto el consentimiento informado [si-no].

Como resultado, el 98,5% de los participantes indicaron haber leído y comprendido el consentimiento informado; no obstante el 100% aceptó las condiciones del mismo, por lo que no hubo necesidad de descartar respuestas en el procedimiento de análisis de datos.

Finalmente, cabe destacar que para la etapa de pre campo se consideraron las mismas recomendaciones éticas al momento de establecer contacto y autorización con las universidades españolas, cuya finalidad fue generar referencias respecto de la gestión de sus planes de acción tutorial. Al respecto, cada uno de los responsables y participantes de las entrevistas firmó el consentimiento informado [ver modelo en la figura 41], indicando que el nombre de la institución y/o la unidad [centro, facultad, etc.] a la que representaban, podían aparecer tanto en la tesis como en publicaciones que emanaran del proceso.

**Figura 41:** Consentimiento informado entrevistas etapa pre campo.

	<b>Universitat Autònoma de Barcelona</b>	Departament de Pedagogia Aplicada Edifici G-6 08193 - BELLATERRA Tel. 3 - 581 16.20 Fax 3 - 581 3052
Bellaterra, 05 de abril de 2015.-		
<b>CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO</b>		
<p>El objetivo de esta investigación en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autònoma de Barcelona, es "anализar las formas de gestión de planes y programas de acción tutorial desarrollados en instituciones universitarias chilenas", para lo son clave dos procedimientos.</p> <p>Para ello, la investigación se inicia profundizando en las experiencias consolidadas de tutoría universitaria que a la fecha han llevado a cabo diversos centros, mediante entrevistas con agentes responsables de la acción tutorial y con vasta experiencia en su gestión.</p> <p>Los resultados de este estudio servirán para aproximarnos a la comprensión del desarrollo de la gestión de la acción tutorial y para complementar un modelo de gestión multi etapas propuesto por el investigador a cargo, que sirva tanto para orientar acción tutorial en universidades, como también, para generar bases de autoevaluación de la calidad de la misma.</p> <p>Los datos recogidos en este proceso están destinados a ser incluidos en la tesis doctoral y publicados a través de un artículo de carácter científico para la socialización de este conocimiento, por tanto, su identidad y la de su institución serán estrictamente confidenciales y conocida sólo por el investigador y sus directores. Su nombre y el de la institución a la cual pertenece no aparecerán en ninguna parte de la Tesis Doctoral ni en el artículo que emane de ella, a menos que usted decida lo contrario.</p> <p>Mediante este documento usted expresa su voluntad de participar y es libre de decidir en cualquier momento detener o eliminar el consentimiento. Su firma en este documento indica que decide participar libremente en la investigación y que ha leído este consentimiento a cabalidad.</p> <p>Usted recibirá una copia duplicada de este documento.</p>		
<b>ACEPTA</b>		
<div style="border: 1px solid black; width: 300px; height: 40px; margin: 0 auto;"></div>		
Nombre, Firma y timbre.		
Fdo: Luis Venegas Ramos <a href="mailto:luis.venegas@uab.cat">luis.venegas@uab.cat</a>	VºBº: Dr. Joaquín Gairín Sallán <a href="mailto:joaquin.gairin@uab.cat">joaquin.gairin@uab.cat</a>	VºBº: Dra Georgeta Ion <a href="mailto:georgeta.ion@uab.cat">georgeta.ion@uab.cat</a>

Fuente: Archivos del investigador.

## 10.1.2 ACCESO A LAS UNIDADES DE ANÁLISIS Y SUJETOS PARTICIPANTES

Al igual que en la etapa de pre campo, para llegar a contactar con las unidades de análisis, se procedió a realizar una revisión documental de las ofertas de acción tutorial que las universidades chilenas detallan en sus páginas web. Se optó principalmente por esta vía de acceso de información, puesto que como señala Venegas (2016), las sistematizaciones sobre las experiencias de acción tutorial en Chile mediante publicaciones científicas o reportes institucionales son escasas.

Así una primera revisión documental de páginas web permitió identificar aquellas universidades chilenas que ofertan intervención de orientación y acompañamiento al estudiante, específicamente a través del desarrollo de “tutorías”.

De las 60 universidades del país, 43 (71,6% del universo total) indicaban desarrollar algún tipo de acción tutorial con sus estudiantes, mientras que el 28,3% (15 instituciones privadas de la Región Metropolitana y las dos nuevas Universidades Regionales públicas) no reportaban algún tipo de acción tutorial.

Es por ello que se decidió establecer contacto con los responsables directos de la acción tutorial de estas 43 universidades mediante correo electrónico [ver figura 42], para invitarles a responder una encuesta inicial exploratoria y participar del estudio de campo.

**Figura 42:** Captura de pantalla, solicitud de participación en encuesta exploratoria.



Fuente: Correo personal del investigador.



Las cuestiones consultadas en esta encuesta tuvieron como finalidad establecer algunas características generales de la acción tutorial desarrollada en Chile, cuyos resultados han sido expuestos en el Capítulo 7 [epígrafe 7.1] y han servido para presentar una aproximación al estado de situación del fenómeno en estudio.

Así los ámbitos consultados responden a: i) la implementación de acción tutorial, ii) tipología y momentos de implementación, iii) características de los estudiantes de la universidad [nivel socioeconómico – establecimiento de procedencia], iv) contenidos de las sesiones tutoriales, v) tipos de tutor que ejerce el ejercicio de acompañamiento, vi) el financiamiento, y vii) las estrategias para llevar a cabo la acción tutorial.

De las 43 universidades con declarada acción tutorial para el año 2016, sólo 24 de ellas mediante responsables de programas tutoriales y/o autoridades institucionales respondieron la encuesta exploratoria, mientras que 17 de las 24 universidades, aceptaron participar del proceso de estudio de campo.

De las 17 universidades participantes, 12 pertenecen al Consejo de Rectores de Chile (CRUCH), de las cuales 8 son públicas y 4 son privadas. En tanto, 5 universidades privadas no pertenecientes al CRUCH completan las instituciones incluidas en este estudio. En términos geográficos las universidades participantes se distribuyen por región de norte a sur de la siguiente manera [ver tabla 84]:

**Tabla 84:** Distribución geográfica de las unidades de análisis.

Macro Zona	Región	Universidad	Tipo de Universidad
Norte Grande	<i>XV Región de Arica y Parinacota</i>	• Universidad de Tarapacá	• CRUCH Estatal
	<i>II Región de Antofagasta</i>	• Universidad Católica del Norte	• CRUCH Privada
Norte Chico	<i>III Región de Atacama</i>	• Universidad de Atacama	• CRUCH Estatal
	<i>IV Región de Coquimbo</i>	• Universidad Central – Campus La Serena	• Privada
Zona central	<i>V Región de Valparaíso</i>	• Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	• CRUCH Estatal
		• Universidad de Valparaíso	• CRUCH Estatal
		• Universidad de Viña del Mar	• Privada
		• Sin consentimiento de información <sup>56</sup>	• CRUCH Privada
	<i>XIII Región Metropolitana</i>	• Universidad de Chile	• CRUCH Estatal
		• Universidad de Santiago de Chile	• CRUCH Estatal
• Universidad Tecnológica Metropolitana		• CRUCH Estatal	
<i>VIII Región del Bio-Bio</i>	• Universidad Católica Silva Henríquez	• Privada	
	• Universidad Nacional Andrés Bello	• Privada	
	• Universidad Diego Portales	• Privada	
Zona Sur	<i>IX Región de La Araucanía</i>	• Universidad de Concepción	• CRUCH Privada
		• Universidad Católica de la Santísima Concepción	• CRUCH Privada
		• Universidad de la Frontera	• CRUCH Estatal

Fuente: Elaboración propia.

<sup>56</sup> Esta universidad es privada perteneciente al CRUCH, pero no permitió mediante consentimiento informado que el nombre de la institución figurara en la tesis doctoral ni en otros productos científicos que emanen de ella.

Respecto del desarrollo de las entrevistas, la tabla x presenta la cronología de encuentros de acuerdo a los identificadores asignados para este estudio, los cuales fueron totalmente aleatorios y no representan el orden señalado en la tabla 85. Cabe destacar que el proceso de saturación de información se cumplió en la 15° entrevista; no obstante, para el final de la estancia en Chile se sumaron dos universidades, lo que permitió corroborar dicha saturación.

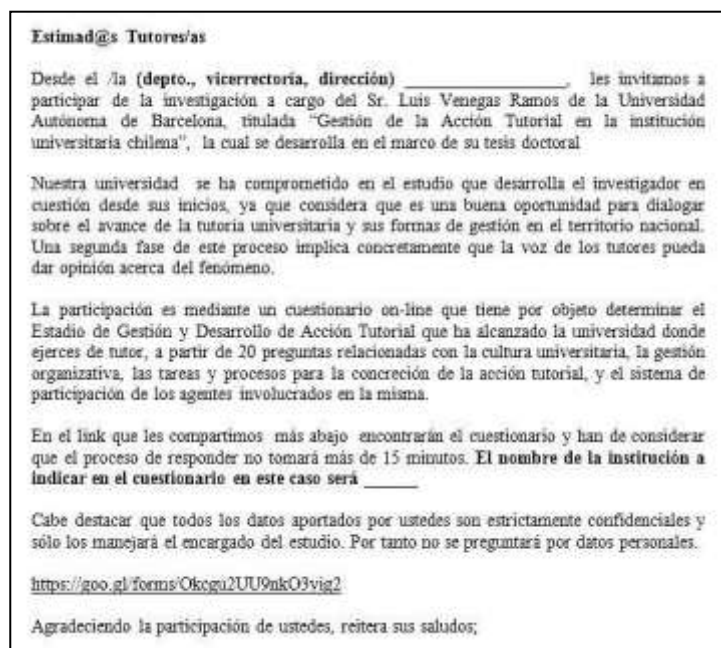
**Tabla 85:** Cronología y duración de entrevistas del estudio de campo.

Unidad de Análisis	Fecha	Duración
UA-1	05-12-2016	01:05:54
UA-2	06-12-2016	00:44:55
UA-3	12-12-2016	01:31:33
UA-4	13-12-2016	01:23:29
UA-5	14-12-2016	01:41:49
UA-6	16-12-2016	01:45:49
UA-7	19-12-2016	01:53:51
UA-8	20-12-2016	01:57:52
UA-9	21-12-2016	02:19:03
UA-10	22-12-2016	01:43:32
UA-11	26-12-2016	01:21:06
UA-12	27-12-2016	01:23:41
UA-13	28-12-2016	01:12:49
UA-14	29-12-2016	01:37:30
UA-15	29-12-2016	01:00:03
UA-16	24-01-2017	01:04:16
UA-17	26-12-2017	01:10:15

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la aplicación del cuestionario para la anidación cuantitativa, el acceso a los participantes fue a través de los encargados de los programas de tutoría de las universidades incluidas en este estudio, mediante el siguiente correo tipo [ver figura 43]:

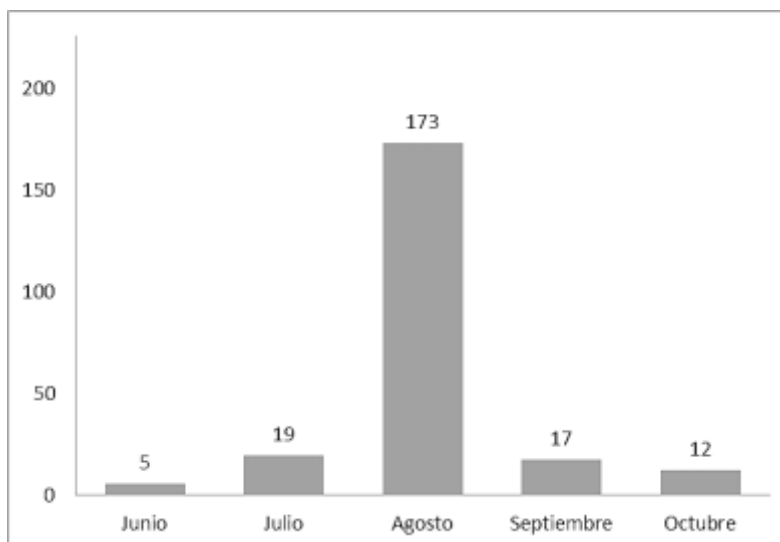
**Figura 43:** Invitación a tutores/as a participar del cuestionario *online*.



Fuente: Archivos del investigador

Una vez recibido el correo electrónico por parte de los responsables de la acción tutorial de sus universidades, los tutores accedían a la plataforma *online* que les permitía responder el cuestionario. El instrumento fue respondido por tutores de 13 unidades de análisis entre el 21 de junio y el 12 de octubre de 2017 –a través del link <https://goo.gl/nfDwgX>–, con una mayor frecuencia de marca temporal registrada en el mes de agosto de 2017, tal como se aprecia en el gráfico 5.

**Gráfico 5:** Marcas temporales de respuestas cuestionario *online*.



Fuente: Elaboración propia

Una vez finalizado el cuestionario, la plataforma automáticamente arrojaba a cada uno de los participantes, una última ventana en la cual se indicaban los agradecimientos por haber participado del proceso y un botón para enviar sus respuestas al servidor de *google forms* vinculado a la cuenta personal del investigador.

Es importante señalar, que durante el proceso de recepción de respuestas, los encargados de cada universidad y el investigador mantuvieron contacto para hacer seguimiento de la cantidad de tutores/as que respondían el cuestionario con la finalidad de llevar un registro estadístico por ambas partes, sin que ello significara algún tipo de desmedro para aquellos que decidían no contestar, pues la propuesta fue de participación voluntaria.

### 10.1.3 ALMACENAMIENTO, TRANSCRIPCIÓN Y TRATAMIENTO DE DATOS

Tal como señala Barrera-Corominas (2015, p. 245) “asegurar el correcto tratamiento de los datos es un elemento clave para garantizar que los resultados obtenidos parten de informaciones veraces y no contaminadas”. En este sentido, se sugiere crear archivos que sean fáciles de identificar para resguardar de forma separada las transcripciones, notas de campo, etc., así como también, de datos obtenidos mediante estrategias cuantitativas, respetando un orden cronológico de identificación (Schettini y Cortazzo, 2015).

Teniendo en cuenta que esta investigación es de carácter mixto, en la tabla 86 se presentan las acciones llevadas a cabo para el almacenamiento y tratamiento de datos del cuestionario *online* y las entrevistas cualitativas, desarrollados en la etapa de estudio de campo.

**Tabla 86:** Acciones de almacenamiento para el tratamiento de datos.

Tipo de Dato	Instrumento	Acciones
Cualitativo	Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las entrevistas inicialmente fueron almacenadas en formato digital MP3, a partir de la aplicación <i>Voice Recorder</i>, con la cual fueron grabados los audios de cada una de las entrevistas.</li> <li>En total se obtuvieron 17 archivos de entrevista, con un tiempo total de 1497,45 minutos<sup>57</sup>, con un promedio de 88,09 minutos para cada entrevista.</li> <li>Cada una de las entrevistas fue transcrita literalmente en formato .docx [<i>Microsoft Word</i>] para trabajar posteriormente su contenido en el programa MAXQDA.</li> </ul>
Cuantitativo	Cuestionario <i>online</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El almacenamiento de los datos de forma electrónica directamente en la plataforma <i>Google Forms</i>, asociada a la cuenta personal del investigador <a href="mailto:venegasramos.luis@gmail.com">venegasramos.luis@gmail.com</a></li> <li>Las bases de datos se descargan en formato .xlsx que permiten el trabajo de los mismos a través del paquete estadístico SPSS.</li> <li>Antes de iniciar el análisis de información, se transformaron las respuestas del cuestionario a una escala ordinal, mientras que otras secciones se recodificaron para el análisis de datos.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la transcripción de entrevistas, se siguieron las recomendaciones de Schettini y Cortazzo (2015) y Bazeley (2013), con la finalidad de generar archivos confiables que sirvan a la hora del análisis de información y contenido (Schettini y Cortazzo, 2015):

- Identificar las entrevistas con la codificación asignada por el investigador al inicio de la primera página [se pueden incluir la cantidad de participantes]
- Utilizar el mismo formato en todos los documentos, distinguiendo las intervenciones del entrevistador y del entrevistado.
- Idealmente, se debe evitar la conglomeración de ideas, por lo que resulta útil separarlas por párrafos.
- Al transcribir los audios se deben suprimir repeticiones y muletillas que no resultan de interés para la investigación.
- En el caso de frases incompletas, estas se deben mostrar tal y como se recogen en el audio.
- Se pueden registrar los eventos que han generado distorsiones durante el transcurso de la transcripción entre paréntesis.
- Las observaciones o aclaraciones que correspondan registrar, se deben hacer en paréntesis.

En cuanto a la preparación de los datos cuantitativos, se tomaron en consideración algunos aspectos señalados por Berbel (2015) para su posterior análisis estadístico:

<sup>57</sup> E total en tiempo real fue de 24 horas, 57 minutos y 27 segundos.

- Emplear bases de datos que permitan su exportación a otros sistemas informáticos y programas estadísticos.
- Si las respuestas del cuestionario tienen carácter nominal, éstas se deben transformar a un carácter ordinal para facilitar su análisis estadístico, utilizando lógica de codificación.
- Elaborar un libro de códigos (categoría de respuesta y su correspondiente valor numérico)
- No conviene poner nombre de variables de más de 8 letras.
- Escoger adecuadamente el tipo de análisis de datos que se realizará, considerando las características del diseño de estudio y las posibilidades que los datos ofrecen.
- Consultar a expertos en análisis estadísticos, para asesorar el procedimiento de análisis de datos si fuese necesario.

## **10.2 ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE DATOS Y PREPARACIÓN DEL ESPACIO DE RESULTADOS**

Tal como se ha señalado en capítulos anteriores, el presente estudio se ha realizado bajo un enfoque mixto de investigación –con dominancia cualitativa y anidación concurrente cuantitativa–, cuyo proceso de análisis de datos requiere de una guía lógica que permita diferenciar con claridad los enfoques utilizados y su vez complementar la información en la presentación final de los resultados (Corbeta, 2007).

En este sentido, los estudios mixtos implican el análisis de ambos tipos de datos –cualitativos y cuantitativos– de manera concurrente [sin orden cronológico], secuencialmente [donde un enfoque precede al otro] o de manera integral, es decir, iterativamente (Onwuegbuzie & Combs, 2011).

Åkerlind (2005) señala al respecto, que el proceso de análisis –además de ser iterativo– es comparativo, ya que se desarrolla en un continuo de clasificación y reordenamiento de los datos, donde se buscan elementos comunes y diferentes de la información obtenida para llegar al establecimiento de temas o descubrimientos emergentes que son ajustados y probados contra los datos hasta que el sistema completo de significado se estabilice y sea posible constituir el espacio de resultados.

Así, en su dimensión más integrada “el análisis mixto podría involucrar algunas formas de análisis cruzado, en donde uno o más tipos de análisis asociados con un enfoque (ej.: datos cualitativos) se utilicen para analizar datos asociados con otro enfoque (ej.: datos cuantitativos)” (Onwuegbuzie & Combs, 2011, p.3).

De acuerdo a lo planteado, la estrategia de análisis consta de los siguientes ámbitos para cumplir el carácter iterativo y responder a los objetivos de la investigación:

- Análisis cualitativo sobre las percepciones de los responsables y ejecutores de programas de acción tutorial respecto de los procesos de gestión, sus aspectos definidores y aquellos elementos que favorecen u obstaculizan dicha gestión en universidades chilenas, lo que se vincula con el objetivo específico O.E. 3.. Lo

anterior a partir de las entrevistas y datos ponderados del cuestionario aplicado en esta etapa del estudio.

- Análisis cuantitativo en base al modelo de estadios de desarrollo de la acción tutorial propuesto por el investigador, lo que responde al objetivo específico O.E 4 de la investigación. Este tipo de análisis está vinculado principalmente a los resultados obtenidos del instrumento elaborado para tales efectos; sin embargo, se consideran además las relaciones de las unidades de análisis obtenidas en el análisis cualitativo con las variables del instrumento [cultura universitaria, tareas y procesos, gestión institucional y sistema de participación de las personas]

### 10.2.1 ANÁLISIS CUALITATIVO

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), el análisis de información cualitativa busca conducir a una mejor comprensión del fenómeno estudiado, lo que implica un proceso flexible de comparación entre patrones que van surgiendo durante la lectura de los datos obtenidos. En dicho análisis, la acción esencial consiste en proporcionarles una estructura organizándolos en unidades y categorías que permitan otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema Hernández et al., (2014).

Por otra parte, desde el punto de vista fenomenográfico –como marco interpretativo referencial desde el cual se posiciona el investigador–, el análisis cualitativo se debe realizar “con una actitud abierta, en la cual no se imponen categorías predeterminadas a los datos [asumiendo] esta práctica como un proceso iterativo” (González-Ugalde, 2014, p. 150). Al respecto, el autor sugiere:

- Enfocarse en el análisis de los aspectos referenciales [el qué] o estructurales [el cómo] del fenómeno.
- Centrarse en las similitudes o diferencias en y entre las transcripciones, para resolver posibles inconsistencias o desacuerdos entre investigadores que se encuentren en un proyecto en particular.
- Iniciar el análisis con un paquete de transcripciones y luego, cuando se han generado categorías provisionales, avanzar a incorporar todas las transcripciones.
- Remover los extractos que parecen irrelevantes, poco útiles o redundantes.
- No imponer a los datos las categorías que pudieran haber surgido con anterioridad, sino compararlas una vez que las propias hayan sido desarrolladas.

Así, el proceso de categorización consta de dos niveles básicos (Hernández et al., 2014; Álvarez – Gayou, 2003):

- *Codificación Abierta*. Corresponde al primer acercamiento los datos transcritos con la finalidad de identificar segmentos o unidades de significado [palabras, frases o párrafos], y así, analizarlos [cuestionarlos: ¿qué significa este segmento?, ¿a qué se refiere?, ¿qué me dice?], categorizarlos y asignarles códigos estas categorías [etiquetas para identificarlos]. Cada categoría a su vez se puede fragmentar en sub categorías para un mayor detalle de la significancia

de los datos. Este procedimiento consiste en una *comparación constante*, en donde algunas unidades de significado se ubicarán en una misma categoría, mientras que otros generarán unas nuevas.

- *Codificación Axial*. Corresponde a un segundo plano más abstracto y conceptual que consiste en describir e interpretar el significado profundo de las categorías de análisis. Para ello se usan los memorandos que describen las categorías sus propiedades y dimensiones, llevándolos a una serie de cuestionamientos que permiten su análisis [¿a qué se refiere la categoría? ¿cuál es su naturaleza y esencia? ¿qué nos “dice” la categoría? ¿cuál es su significado?]. Luego, se ilustra o caracteriza con al menos tres segmentos para justificar las relaciones. Finalmente, estos grupos de categorías se pueden identificar con nuevos códigos y representar mediante diagramas.

Para Hernández et al., (2014), en la codificación axial se van descubriendo temas mediante patrones que aparecen de manera repetida entre las categorías, los cuales son la base de las conclusiones que se desprenden del análisis, lo que implica la construcción de un sistema de núcleos emergentes o metacategorías (Medina, 2006).

Medina (2006) incluye en este proceso un tercer nivel más profundo y crítico que consiste en identificar vectores cualitativos, a partir de un análisis secuencial y transversal de las metacategorías, que permite interpretar los datos a la luz del marco teórico construido previamente.

En vista de lo anterior, el tratamiento de la información de este estudio se ha llevado a cabo utilizando el programa MAXQDA, el cual permitió mayor rapidez en las acciones de segmentación y categorización de las transcripciones de las 17 entrevistas efectuadas en el trabajo de campo.

A través del uso del programa se pudieron identificar 2.194 segmentos o unidades de análisis, divididas en 44 categorías que fueron emergiendo inductivamente en el proceso de codificación abierta, tal como se aprecia en la tabla 87.

**Tabla 87:** Categorías de análisis, segmentos, códigos y memorandos.

Código	Categoría	Segmentos	Detalle [memorandos]
R-AT	Rutinas de actuación en el desarrollo de la AT	148	Acciones protocolizadas para el funcionamiento de la acción tutorial.
E-AT	Estrategias para el desarrollo de la acción tutorial	145	Estrategias clave que llevan a cabo los programas y/o unidades para desarrollar los programas de acción tutorial.
F-D-AT	Facilitadores para el desarrollo de la acción tutorial	135	Acciones que facilitan el desarrollo de los programas de acción tutorial y sus actividades contempladas.
L-AT-I	Logros de la acción tutorial a nivel institucional	116	Implicaciones del desarrollo de programas de acción tutorial a nivel de institución.
D-D-AT	Dificultades para el desarrollo de la acción tutorial	113	Situaciones que dificultan el adecuado funcionamiento de los programas de acción tutorial al interior de las instituciones.
C-AT	Acciones de coordinación	98	Modos en que los encargados concretan la coordinación del programa de acción tutorial.
P-AT	Propósitos de los programas de acción tutorial	94	Objetivos que persigue el programa de tutorías al interior de la institución o las unidades a cargo cuando

los programas son parte de un todo más complejo.

EV-AT	Evaluación	79	Formas en que los equipos de coordinación evalúan el programa de acción tutorial y sus resultados.
FP-AT	Financiamiento de los programas de acción tutorial	76	Modo en que se financian los programas de acción tutorial -y sus actores- en las instituciones investigadas.
EO-AT	Estructura organizativa	66	Forma en que los equipos se organizan para dar soporte a la gestión de la acción tutorial.
CPEXP	Cambios en los programas producto de la experiencia	62	Cambios ocurridos producto de la experiencia al interior de los programas de acción tutorial.
SI-AT	Soporte institucional para la acción tutorial	60	Manera en que la institución da soporte a los proyectos de acción tutorial a partir de modelos, acciones y/o reglamentos.
I-AT-U	Integración de la acción tutorial en la función universitaria	59	Avances de la acción tutorial respecto de las funciones de la universidad.
L-AT-E	Logros de la acción tutorial a nivel de estudiantado	57	Implicaciones del desarrollo de programas de acción tutorial para los estudiantes beneficiarios y tutores pares.
F-AT	Formatos de tutoría	52	Modalidades y/o tipo de tutorías que se llevan a cabo al interior de la institución y características.
C-ATU	Conceptualización de la acción tutorial universitaria	50	Modo en que la universidad ha ido definiendo y conceptualizando la acción tutorial y el rol de los tutores.
CPP-AT	Cambios de paradigmas y prácticas institucionales relacionadas a la at	45	Cambios que han favorecido nuevos paradigmas y actuaciones relacionadas con la acción tutorial en las instituciones.
M-AT	Foco o Momento de la tutoría	44	Momento de la vida universitaria en la cual están enfocados los programas de acción tutorial.
L-AT-D	Logros de la acción tutorial a nivel de docencia	44	Implicaciones del desarrollo de programas de acción tutorial a nivel de los docentes de la universidad.
C-AI-P	Compromiso de los agentes involucrados con el programa	42	Grado en que los agentes involucrados en el desarrollo de la acción tutorial se involucran con el programa.
MD-AT	Medios de difusión de las acciones tutoriales	40	Modo en que los equipos encargados de la acción tutorial difunden sus actividades.
AF-T	Ámbitos de la formación de tutores	39	Temas tratados en la formación de tutores en cada institución investigada.
SEG-E	Seguimiento a los estudiantes beneficiarios/usuarios	37	Modo en que los programas y/o unidades a cargo dan seguimiento al avance de los estudiantes beneficiarios de tutoría.
PRO-AT	Proyecciones para el programa de acción tutorial	37	Manera en que los gestores creen que debería funcionar la gestión de la acción tutorial en las instituciones.
V-AR-AT	Vinculación entre actores relevantes	37	Modo en que las autoridades, responsables - coordinadores, docentes y tutores se vinculan para el desarrollo de la acción tutorial.
VI-AT-PI	Visualización de la acción tutorial post implementación	35	Modo en que es visualizada la acción tutorial posterior a toda la experiencia realizada en la universidad.
VEU	Visión sobre los estudiantes de la universidad, foco de la AT	34	Concepciones y discursos que se tienen sobre los estudiantes por parte de la universidad.
PL-AT	Planificación	33	Formatos relativos al diseño de los programas y su planificación, así como de las sesiones tutoriales.
PIV-AT	Política institucional vinculada	32	Políticas institucionales dedicadas y/o vinculadas al desarrollo de acciones de orientación y tutoría



	a la acción tutorial		universitaria.
M-IMPL	Motivos de implantación de la acción tutorial	31	Situaciones que llevaron a las universidades plantearse la implementación de programas de acción tutorial.
GCV-AT	Gestión del conocimiento vinculado a la acción tutorial	30	Modo en que las instituciones transmiten lo aprendido sobre acción tutorial a través de la experiencia que han llevado a cabo.
VOU	Visión sobre Orientación en la Universidad	29	Modo en que los gestores de acción tutorial visualizan la orientación en el ámbito universitario.
DOC-P	Documentación de los programas	28	Tipos de documentos que dan registro de los programas, sus avances y formalidades.
RAI-AT	Rol de las autoridades institucionales en relación a la AT	22	Rol que ocupan las autoridades vinculadas a los programas de acción tutorial.
FG-AT	Formalización de la gestión de la acción tutorial	22	Conjunto de indicaciones que permiten la gestión de la acción tutorial al interior de las instituciones.
AT-ESP	Atención especializada	22	Tipos de atención especializada que se dan al interior de la universidad y/o los programas y sus características.
PT-DU	Perfil de los tutores definidos por las universidades	20	Características que buscan los gestores en las personas que actuarán como tutores en los programas que dirigen o coordinan
REC-AT	Rol de los equipos de coordinación de la AT	19	Rol que ocupan los equipos a cargo de la acción tutorial.
PST	Proceso de selección de tutores	19	Aspectos considerados por los encargados de los programas de acción tutorial para el proceso de selección de tutores.
C-O-AT	Complementariedad entre orientación y tutoría universitaria	16	Grado en que los gestores de la acción tutorial logran visualizar el vínculo entre ambos conceptos.
CO-A-E	Concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza	11	Modo en que la universidad visualiza la relación entre enseñanza y aprendizaje vinculado a los procesos de orientación y tutoría universitaria.
D-AY-T	Diferencia entre ayudantía y tutoría	10	Características que diferencian los modelos de ayudantía sobre los de acción tutorial.
VI-R-T	Visualizaciones sobre redes de tutorías	5	Situaciones en que las universidades establecen la necesidad de crear redes internas o externas para el desarrollo favorable de los programas y una adecuada atención para los estudiantes.
DG	Dilemas de género	1	Situaciones en que se vislumbran dificultades asociadas al género en términos de contratos y relaciones en los programas tutoriales.

Fuente: Elaboración Propia

Posteriormente, en el proceso de codificación axial se identificaron 6 metacategorías las cuales configuran las dimensiones de percepción de los gestores vinculados al desarrollo de la acción tutorial en las universidades estudiadas:

- *Diseño estratégico de la acción tutorial*: este núcleo temático considera aquellos aspectos estratégicos que permiten el diseño de los proyectos de acción tutorial.

- *Prácticas que inciden en la gestión y el desarrollo de la acción tutorial:* en este aspecto se consideran aquellas acciones que favorecen y/o interfieren en el desarrollo y la gestión de la acción tutorial.
- *Soporte organizacional para la gestión de la acción tutorial:* corresponde a los compromisos institucionales adquiridos para gestionar y desarrollar la acción tutorial.
- *Cultura institucional respecto de la orientación y la tutoría universitaria:* en esta metacategoría quedan reflejadas las creencias y comportamientos de la organización respecto de la implantación de la acción tutorial en las universidades estudiadas.
- *Evolución institucional y organizacional respecto de la acción tutorial:* este dominio refleja aquellos cambios incrementales y transformacionales que permiten la adaptación de la institución a las necesidades actuales de sus estudiantes a partir de la acción tutorial.
- *Aprendizajes institucionales producto de los programas de acción tutorial:* en este núcleo se reflejan aquellos aspectos que han permitido mejorar las acciones de la organización para la consolidación de la acción tutorial a través del desarrollo de nuevos conocimientos y capacidades.

En la tabla 88 se presentan cada una de las metacategorías, con sus respectivas categorías de análisis y frecuencias de segmentos. Cabe destacar que en el Capítulo X se describirán aquellos vectores cualitativos que emergen a partir de las metacategorías y que permiten aproximarnos a las conclusiones de este estudio.

**Tabla 88:** Metacategorías de análisis.

Metacategorías	Códigos	Categorías de Análisis	Frecuencia	Total
<b>Diseño estratégico de la acción tutorial</b>	C-AT	Acciones de coordinación	98	473
	P-AT	Propósitos de los programas de acción tutorial	94	
	EV-AT	Evaluación	79	
	F-AT	Formatos de tutoría	52	
	M-AT	Foco o Momento de la tutoría	44	
	PL-AT	Planificación	33	
	M-IMPL	Motivos de implantación de la acción tutorial	31	
	AT-ESP	Atención especializada	22	
PT-DU	Perfil de los tutores definidos por las universidades	20		
<b>Prácticas que inciden en la gestión y el desarrollo de la acción tutorial</b>	E-AT	Estrategias para el desarrollo de la acción tutorial	145	492
	F-D-AT	Facilitadores para el desarrollo de la acción tutorial	135	
	D-D-AT	Dificultades para el desarrollo de la acción tutorial	113	
	MD-AT	Medios de difusión de las acciones tutoriales	40	
	AF-T	Ámbitos de la formación de tutores	39	

	PST	Proceso de selección de tutores	19	
	DG	Dilemas de género	01	
<b>Soporte organizacional para la gestión de la acción tutorial</b>	FP-AT	Financiamiento de los programas de acción tutorial	76	
	EO-AT	Estructura organizativa	66	
	SI-AT	Soporte institucional para la acción tutorial	60	256
	PIV-AT	Política institucional vinculada a la acción tutorial	32	
	FG-AT	Formalización de la gestión de la acción tutorial	22	
	I-AT-U	Integración de la acción tutorial en la función universitaria	59	
<b>Cultura institucional respecto de la orientación y la tutoría universitaria</b>	C-ATU	Conceptualización de la acción tutorial universitaria	50	
	V-AR-AT	Vinculación entre actores relevantes	37	
	VEU	Visión sobre los estudiantes de la universidad, foco de la AT	34	
	VOU	Visión sobre Orientación en la Universidad	29	
	RAI-AT	Rol de las autoridades institucionales en relación a la AT	22	287
	REC-AT	Rol de los equipos de coordinación de la AT	19	
	C-O-AT	Complementariedad entre orientación y tutoría universitaria	16	
	CO-A-E	Concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza	11	
	D-AY-T	Diferencia entre ayudantía y tutoría	10	
<b>Evolución institucional y organizacional respecto de la acción tutorial</b>	L-AT-I	Logros de la acción tutorial a nivel institucional	116	
	CPEXP	Cambios en los programas producto de la experiencia	62	
	L-AT-E	Logros de la acción tutorial a nivel de estudiantado	57	314
	L-AT-D	Logros de la acción tutorial a nivel de docencia	44	
	VI-AT-PI	Visualización de la acción tutorial post implementación	35	
<b>Aprendizajes institucionales producto de los programas de acción tutorial</b>	R-AT	Rutinas de actuación en el desarrollo de la AT	148	
	CPP-AT	Cambios de paradigmas y prácticas institucionales relacionadas a la at	45	
	C-AI-P	Compromiso de los agentes involucrados con el programa	42	372
	SEG-E	Seguimiento a los estudiantes beneficiarios/usuarios	37	

PRO-AT	Proyecciones para el programa de acción tutorial	37
GCV-AT	Gestión del conocimiento vinculado a la acción tutorial	30
DOC-P	Documentación de los programas	28
VI-R-T	Visualizaciones sobre redes de tutorías	05

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se consideran en este análisis los siguientes aspectos como parte fundamental de la iteración en el análisis de resultados de estudios mixtos:

- La coocurrencia de los segmentos y/o unidades de análisis entre categorías emergentes.
- Peso porcentual de respuestas del cuestionario cuantitativo, que permita complementar información en la relación multinivel que caracteriza la muestra.

## 10.2.2 ANÁLISIS DE LA ANIDACIÓN CUANTITATIVA

En el análisis de datos cuantitativos el investigador busca, en primer término, describir los datos obtenidos en la investigación, para posteriormente, efectuar análisis estadísticos más profundos que le permitan establecer relaciones entre las variables de estudio y causalidades, dependiendo del objetivo y nivel de implicancia de este enfoque (Hernández et al., 2014).

En este sentido, Creswell (2014) recomienda algunos aspectos que permiten una mejor comprensión sobre las decisiones metodológicas consideradas en el análisis e interpretación de datos de naturaleza cuantitativa:

- Informar sobre la cantidad de sujetos que respondieron la encuesta y quienes no, a partir de una tabla con números y porcentajes que describan esa situación.
- Para las investigaciones con muestras grandes se sugiere determinar el sesgo de respuesta [de acuerdo a las no respuestas]
- Proporcionar un análisis descriptivo de los datos para las variables del estudio, indicando las medidas de tendencia central, e idealmente, proporcionar un gráfico de distribución normal.
- Si la investigación contiene un instrumento, informar si las variables fueron medidas como puntaje continuo (por ejemplo, edad de 18 a 36) o como puntaje categórico (por ejemplo, mujeres = 1, hombres = 2) y si se recodificaron para un análisis inferencial posterior.
- Identificar los controles de confiabilidad [alfa de Cronbach] para la presentación de la consistencia interna del instrumento utilizado.
- Presentar los resultados de los aspectos anteriores en tablas o figuras e interpretarlos para una mayor comprensión y significado de los mismos y del estudio.

Considerando estas indicaciones, es preciso señalar que las frecuencias de las 2.194 unidades de análisis identificadas en las entrevistas fueron calculadas automáticamente

por el programa informático MAXQDA, mientras que los datos recogidos en el cuestionario cuantitativo, fueron procesados en el paquete estadístico SPSS.

A partir de ello, se consideraron cuatro aspectos en el proceso de análisis cuantitativo: determinación de estadísticos descriptivos, comparación de medias, consistencia interna del cuestionario y correlaciones entre diferentes variables.

- ***Determinación de estadísticos descriptivos.***

Inicialmente se establecieron los datos sociodemográficos de carácter descriptivo de los sujetos participantes de las entrevistas [44] mediante al programa *Microsoft Excel* y de quienes respondieron el cuestionario [226], a partir del paquete estadístico SPSS. Para ello fueron considerados los datos vinculados al sexo, edad, cargo y tipo de universidad a la que pertenecen, calculando sus frecuencias, peso porcentual y medidas de tendencia central.

Asimismo, con el objeto de comparar el nivel de ocurrencias de las unidades de análisis o segmentos identificados el proceso de análisis cualitativo, se establecieron grupos cuartiles para datos no agrupados aprovechando el peso porcentual de las unidades de análisis y su correspondencia con los documentos analizados determinados por el programa informático MAXQDA.

- ***Comparación de medias***

La comparación de medias es un procedimiento que permite obtener estadísticos descriptivos de los distintos grupos y subgrupos definidos por una o más variables dependientes dentro de las categorías de una o varias variables independientes (Berbel, 2015).

Para este procedimiento se recodificaron las respuestas de las preguntas generales relacionadas con aspectos sociodemográficos [variables independientes]. Lo anterior se debe a que cada una de las preguntas daba como opción una respuesta abierta indicada como “*otro*”, lo que tuvo como consecuencia que los participantes del cuestionario generaran más respuestas de las esperadas.

Así, para las preguntas “*Al interior del Programa de Tutorías de su universidad ¿usted ejerce en el rol de?*” y “*¿Usted realiza acciones de tutoría universitaria en?:*”, las respuestas iniciales y aquellas registradas en la opción “*otro*”, generaron tres valores nominales de recodificación respectivamente [ver tabla 89].

**Tabla 89:** Recodificación respuestas vinculadas al tipo de tutor y momento de la acción tutorial.

Elemento	Respuestas Iniciales	Recodificación
Tipo de Tutor	-Tutor/a Docente	<b>Docente</b>
	-Tutor/a Coordinador/a (Docente)	
	-Otro: “docente”	
	-Tutor/a Par	<b>Par</b>
	-Tutor/a Coordinador/a (Estudiante)	
	-Otro: “par”	

	-Tutor/a Especialista (Psicólogo, Psicopedagogo, Asistente Social, etc.). -Otro: “especialista”	<b>Especialista</b>
<b>Momento de la acción tutorial</b>	-1er año de carrera (Ingreso)	<b>Ingreso</b>
	-1er y 2do año de carrera (repitentes) -Otro: “primer semestre de carrera”; “1er y 2do año de carrera”.	
	-2do a 4to año de carrera (Permanencia) -Otro: “1er año hasta 3er año”; “1er año a 4to año de carrera”; “2do año de carrera”; “3er año de carrera”; “varios años”; “en todos los niveles requeridos”	<b>Permanencia</b>
	-5to año de carrera (Egreso) -Otro: “cuarto de carrera (egreso)”	<b>Especialista</b>

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la pregunta “¿Su relación contractual como tutor de la Universidad es?:”, se generaron seis recodificaciones. Las tres primeras en función de las alternativas iniciales de respuesta, mientras que las restantes a partir de las respuestas escritas por los participantes en la opción “otro” [ver tabla 90].

**Tabla 90:** Recodificación respuestas vinculadas al tipo de contrato de los tutores.

<b>Elemento</b>	<b>Respuestas Iniciales</b>	<b>Recodificación</b>
<b>Tipo de contrato</b>	-A Honorarios	<b>Honorarios</b>
	-A Contrata (Plazo Fijo)	<b>Contrata</b>
	-De Planta (Contrato Indefinido) -No poseo contrato como tutor, la función es parte de mi carga académica.	<b>Planta</b>
	-Otro: “alumno laborante”; “beca”; “beca de trabajo”; “beca de trabajo universitaria”; “beca calculada según valor hora”; “unidad de beca”.	<b>Becario</b>
	-Otro: “depósito (cheque)”; “depósito directo mensual”; “por hora”; “por depósito en cuenta bancaria”; “mediante vale vista”; “por obra y faena”.	<b>Convenio</b>
	-Otro: “desconozco”; “no sé la relación”.	<b>No sabe</b>

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que para la pregunta “¿A qué Universidad pertenece usted?” se establecieron tres recodificaciones –CRUCH Estatal, CRUCH Privada y Privada–, de acuerdo a la clasificación establecida en la tabla x de este Capítulo. Además, para el caso del enunciado “género” se mantuvieron las codificaciones femenino – masculino; no obstante, en la opción “otro” se registraron tres respuestas “no informa” y un “no binario”, los cuales no se consideraron en las comparaciones de medias dado su bajo peso porcentual.

Finalmente, la comparación de medias se estableció entre los datos sociodemográficos del instrumento y las cuatro escalas generadas del cuestionario, que representan las variables dependientes del instrumento [cultura universitaria, tareas y procesos, gestión institucional y sistema de participación de las personas].

- ***Consistencia interna del cuestionario.***

La validez de un instrumento se refiere al grado en que el este mide aquello que pretende medir, a partir del análisis de constructo y correlación de sus ítems (Frías-Navarro, 2013). En este sentido, el coeficiente de Alfa de Cronbach aparece como “una forma sencilla y confiable para la validación del constructo de una escala y como una medida que cuantifica la correlación existente entre los ítems que componen esta” (González y Pazmiño, 2015, p. 65).

En base a lo anterior, los 20 ítems centrales del instrumento fueron sometidos a la prueba de Alfa de Cronbach mediante el paquete estadístico SPSS., lo que dio como resultado un coeficiente de 0,832 que es considerado aceptable. Posteriormente, los ítems fueron divididos en cuatro escalas –de acuerdo las variables del instrumento– y se calculó la consistencia de cada una de ellas, generando los siguientes resultados:

- Escala tareas y procesos 0,510 [0,5]
- Escala cultura institucional 0,610 [0,6]
- Escala gestión institucional 0,552 [0,6]
- Escala participación de las personas 0,661 [0,7]

Así para su interpretación se tuvo en cuenta los parámetros establecidos por Oviedo y Campo-Arias (2005), quienes señalan que un coeficiente mínimo aceptable es de 0,70 y que por debajo de ese valor la consistencia interna es baja, mientras que el valor máximo esperado es de 0,90 y que por sobre este se estima que hay redundancia o duplicación.

No obstante, dentro de las sistematizaciones realizadas por Frías-Navarro (2013) se estima que en las primeras fases de estudio un valor de fiabilidad de 0.6 o 0.5 puede ser suficiente, mientras que para George & Mallery (2003), representan los niveles *cuestionable* y *pobre*, respectivamente.

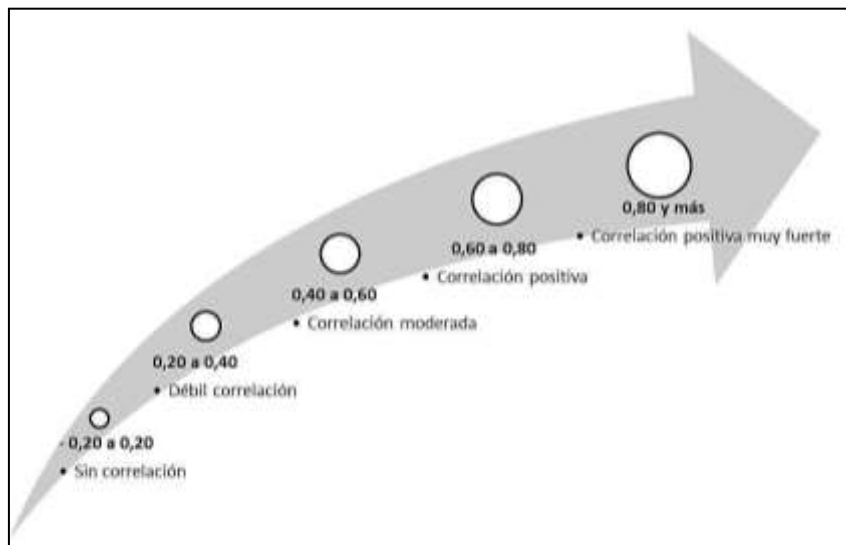
- ***Correlaciones entre escalas y categorías nominales.***

De acuerdo con Hernández et al., (2014) y Toro-Balart (1992), la correlación es una medida que permite evaluar el grado de asociación entre dos o más variables [o covariación], es decir, cuando hay igual comportamiento entre las variables. No obstante, es preciso señalar que las correlaciones no implican causalidad (Toro-Balart, 1992).

Para efectos de este análisis se sometieron a correlación de Pearson, mediante el programa SPSS, las escalas generadas en el instrumento [cultura universitaria, tareas y procesos, gestión institucional y sistema de participación de las personas] entre sí, y cada una de ellas con las categorías sociodemográficas del estudio.

Para la interpretación de los coeficientes de correlación se utilizaron las recomendaciones de Martínez-Fernández (2014) y Toro-Balart (1992), quienes al menos consideran los siguientes niveles de significación [ver figura 44]:

**Figura 44:** Niveles de interpretación del coeficiente de correlación.



Fuente: A partir de Martínez-Fernández (2014) y Toro-Balart (1992).

### 10.2.3 PREPARACIÓN DEL ESPACIO DE RESULTADOS

Para Hernández et al., (2014), en el espacio de resultados normalmente se pueden apreciar inferencias de tipo cualitativo o cuantitativo según sea el enfoque de investigación; sin embargo, en los estudios mixtos se generan metainferencias dada la complicidad de estos enfoques.

Considerando que el trabajo de campo se posicionó en un enfoque mixto de dominancia cualitativa con anidación concurrente cuantitativa [CUAL/cuan+], lo que se sugiere es que se presenten los resultados de aquel enfoque que tiene mayor peso, o por defecto, a partir de áreas de importancia tales como preguntas de investigación, por descubrimiento o cualquier otro criterio establecido por el investigador (Hernández et al., 2014).

De acuerdo a lo planteado, los análisis estadísticos del cuestionario serán sistematizados en un anexo [Anexo 1] con la finalidad de mantener la línea narrativa en la entrega de resultados, los cuales finalmente se presentan de manera iterativa en función de los siguientes aspectos:

- establecimiento de un diagnóstico sobre el desarrollo de la acción tutorial en las universidades estudiadas,.
- análisis sobre la evolución institucional vinculada al desarrollo de la acción tutorial.

Para el primer aspecto, se presentan los resultados de las metacategorías establecidas en el proceso de análisis cualitativo –y que configuran las áreas de percepción de los entrevistados–, lo cual permite una mayor comprensión del fenómeno de la gestión de la acción tutorial en universidades chilenas, a partir de los siguientes temas emergentes: i)



diseño estratégico; ii) prácticas que inciden en la gestión y el desarrollo de la acción tutorial; iii) soporte organizacional; iv) cultura institucional respecto de la orientación y la tutoría universitaria; v) evolución institucional y organizacional respecto de la acción tutorial; y vi) aprendizajes institucionales producto de la implantación de programas de acción tutorial.

De manera complementaria, se utilizan datos recogidos en el cuestionario cuantitativo con la finalidad de comparar iterativamente los niveles muestrales del estudio y ampliar el campo de percepción sobre estos temas emergentes.

En el segundo aspecto se analizan los resultados cualitativos y cuantitativos a la luz de la evolución que se observa de la acción tutorial en las instituciones universitarias chilenas. Para ello se considera en este espacio elementos tales como: i) los logros vinculados a la implementación de la acción tutorial [a nivel de estudiantes, docentes e institución], ii) los cambios vinculados a la acción tutorial [incrementales y transformacionales], y iii) los estadios de desarrollo de la acción tutorial en que se ubicarían las universidades implicadas en el estudio [análisis general].

### **10.3 CRITERIOS DE CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN**

En lo que concierne al control de calidad investigativa de estudios mixtos, se presentan marcadas tensiones entre las perspectivas que los componen –lo cualitativo y lo cuantitativo–, puesto que no pueden ser evaluadas bajo los mismos parámetros dado sus enfoques ontológicos, epistemológicos y metodológicos (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012).

Según Ruíz (2012), el enfoque cualitativo carece de un cuerpo teórico que garantice sus resultados, teniendo en cuenta que el modo en que se entiende la calidad de un trabajo científico implica el cumplimiento de las normas establecidas en el diseño de investigación y el grado en que se alcanzan ciertos estándares de excelencia definidos por la comunidad científica.

En este sentido, mientras el enfoque cuantitativo se vale de los criterios de validez, fiabilidad o consistencia interna y parsimonia para garantizar que el método científico positivista se ha alcanzado con calidad (Ruíz, 2012), el paradigma cualitativo estudia los fenómenos en su contexto, para encontrar sentido e interpretar los fenómenos a partir de los significados que las personas que participan del estudio les conceden (Noreña et al., 2012).

No obstante, se acepta el planteamiento básico de que el control de calidad puede y debe aplicarse a la investigación cualitativa (Ruíz, 2012) y que “hace indispensable cuidar la calidad del estudio en general a partir de los criterios de rigor, así como de las consideraciones éticas que rigen el quehacer del investigador según las características del paradigma en que se inscribe” (Noreña et al., 2012, p. 265).

Para el caso de los estudios mixtos, este proceso supone hacer un buen uso de la información a partir de ciertas cuestiones fundamentales que permitan rigor tanto de los aspectos cualitativos como de los cuantitativos, que permitan responder al menos a los

siguientes criterios (Schettini & Cortazzo, 2015; Hernández et al., 2014; Noreña et al., 2012):

- *Dependencia*: refiere al grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes, por lo que se hace alusión a la confiabilidad cualitativa y/o consistencia de resultados.
- *Credibilidad*: la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos vinculados con el planteamiento y la manera como el investigador retrata los puntos de vista del participante.
- *Transferencia*: se refiere a que parte de los resultados o su esencia puedan aplicarse en otros contextos, lo que no implica generalizar los resultados a una población más amplia ya que ésta no es una finalidad de un estudio cualitativo.
- *Confirmación*: implica rastrear los datos en su fuente y la explicitación de la lógica utilizada para interpretarlos.
- *Representatividad*: implica la posibilidad de relacionar las características de un caso con una muestra determinada para aumentar la confianza en la investigación. Para el caso de los estudios cualitativos y mixtos este no es un requisito imperante, aunque se sugiere aproximación a la representatividad. En otros casos podrá interesar la investigación en su singularidad.
- *Validez*: refiere a las decisiones teóricas y metodológicas tomadas durante el proceso investigativo que permiten estudiar lo que se ha propuesto en el diseño de la investigación. En términos cuantitativos se pueden realizar pruebas de validez estadísticas a los procedimientos aplicados, mientras que en el ámbito cualitativo, se puede compartir el texto con investigadores pares o consolidados en alguna materia de interés para que lo lea críticamente, y opine al respecto. Asimismo se puede contrastar la información obtenida con documentos oficiales o con otros informantes
- *Fiabilidad*: tiene que ver con la técnica y la coherencia en el sentido de que cualquiera que realice el mismo estudio llegue a las mismas conclusiones [se vincula con la validez cuantitativa y la transferencia cualitativa].
- *Concordancia Teórico-Epistemológica*: implica cuestiones de conceptualización y simbiosis entre teoría y método. La coherencia epistemológica está determinada por la consistencia entre el problema o tema que se va a investigar y la teoría empleada para la comprensión del fenómeno, aspecto que debe estar presente durante el proceso de investigación y en la forma en que se recogen, analizan y presentan los datos.
- *Relevancia*: se refiere a la contribución de nuevos hallazgos y a la configuración de nuevos planteamientos teóricos o conceptuales, en cuanto se pueda afirmar que dentro de la investigación hubo correspondencia entre la justificación y los resultados que fueron obtenidos en el proceso investigativo.

#### **10.4 A MODO DE SÍNTESIS**

En este Capítulo se han abordado los elementos referidos al desarrollo del estudio de campo. Para ello, se ha presentado las acciones que se han realizado para la fase de recogida de datos en las instituciones universitarias chilenas, entre los cuales se consideran los aspectos éticos y procedimentales.

Por otra parte, se comentaron los aspectos relativos a la aplicación de los instrumentos, específicamente, la entrevista cualitativa a gestores de programas de acción tutorial y el instrumento cuantitativo que tuvo como participantes a los tutores de las unidades de análisis implicadas en el estudio.

Finalmente, se detalló el proceso seguido para el análisis de la información recogida, diferenciando en los procedimientos aplicados en cada uno de los enfoques utilizados (cualitativo y cuantitativo).

## CAPÍTULO 11

### RESULTADOS INTEGRADOS DEL ESTUDIO.

---

#### INTRODUCCIÓN

Al ser este un estudio mixto con dominancia cualitativa, la presentación de resultados sigue una estructura vinculada con las metacategorías de análisis obtenidas de las entrevistas realizadas a los responsables de la acción tutorial, de las 17 universidades implicadas en el estudio.

Sin embargo de manera iterativa, se irán señalando resultados globales relacionados los datos cuantitativos recopilados a partir del cuestionario *online* aplicado a los tutores de 13 instituciones, cuyos análisis estadísticos se pueden consultar en el Capítulo 12 para así mantener una misma línea narrativa en la entrega de resultados.

Desde el punto de vista del análisis cualitativo, es preciso recordar que este estudio contó con la participación de 47 sujetos informantes los cuales poseen diferentes roles y niveles de responsabilidad en sus respectivas instituciones [ver figura 45]. Asimismo, del total de informantes 24 son mujeres [51,1%] y 23 son hombres [48,9%], lo que refleja una adecuada paridad respecto a los enfoques de género en los procesos de investigación actuales.

**Figura 45:** Roles de los informantes participantes de las entrevistas.



Fuente: Elaboración propia.

Junto a lo anterior, se destaca que las entrevistas arrojaron un total de 2.194 unidades de significados [o códigos], a partir de los cuales se generaron 44 categorías de análisis –y posteriormente 5 metacategorías o vectores discursivos–. No obstante, del total de códigos registrados, el 10,9% [239] aparecen como coocurrencias en distintas categorías por lo que los análisis cualitativos se realizaron en base a 1.955 unidades reales de significado, de los cuáles se han seleccionado los más representativos para ilustrar los resultados que se van presentando en este capítulo.

Paralelamente, en la fase anidada cuantitativa [cuestionario] participaron en total 226 tutores pertenecientes a 13 de las 17 unidades de análisis, donde el 77,8% [176] ejerce el rol de tutor/a en la etapa de ingreso, el 19,02% [43] en la etapa de permanencia y tan solo el 3,09% [7] en la fase de egreso.

Por otra parte, los resultados reflejan una participación igualitaria entre tutores de universidades del CRUCH de tipo estatal y universidades privadas [38,1% respectivamente], a diferencia de los tutores pertenecientes a universidades CRUCH de tipo privado [23,9%], así como una mayor participación de tutores/as pares [en un 88,5%] respecto de los tutores docentes y especialistas [ver tabla 91].

Adicionalmente, de acuerdo la variable categórica *sexo*, nuevamente se observa una participación equitativa entre hombres y mujeres, dado que en ambos casos se alcanza sobre un 45% de representatividad respecto de la muestra [226], y en la base de datos se registraron 4 valores no identificados, pues 3 tutores/as no entregaron información sobre el sexo y un/una declaró ser no binario/a.

**Tabla 91:** Distribución de participantes según sexo, universidad y rol tutor.

Tipo de Universidad	Sexo						No identificados	Totales Ues
	Femenino			Masculino				
	<i>T. Par</i>	<i>T. Doc.</i>	<i>T. Esp.</i>	<i>T. Par</i>	<i>T. Doc.</i>	<i>T. Esp.</i>		
<i>CRUCH Estatal</i>	46	0	0	30	3	4	3	86
<i>CRUCH Privada Privada</i>	26	2	0	21	5	0	0	54
<i>CRUCH Privada</i>	44	2	0	33	6	0	1	86
Sub Total	116	4	0	84	14	4	-	-
<b>Totales</b>		120			102		4	<b>226</b>

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo anterior, los temas que se presentan en este capítulo responden a dos grandes aspectos. Por un lado, el establecimiento de un diagnóstico sobre la gestión de la acción tutorial en las universidades estudiadas, y por otro, un análisis sobre la evolución institucional vinculada al desarrollo de la acción tutorial.

En el primer aspecto, se abordan elementos tales como:

- El contexto en el que se insertan las acciones tutoriales [paradigmas y aspectos de cultura organizacional].
- Los soportes que entrega la institución para el desarrollo y la gestión de la acción tutorial [institucionalización, compromisos, soportes concretos y financiamiento].
- La propia gestión de la acción tutorial [diseño y planificación, aspectos organizativos, dirección y coordinación, sistema de evaluación y seguimiento y, sistematización de la gestión.
- Prácticas que inciden en el desarrollo y la gestión de la acción tutorial [estrategias de selección y formación de tutores, de difusión sensibilización y apropiación, de desarrollo y contenidos clave y, facilitadores y obstaculizadores en el desarrollo de la acción tutorial.

Por su parte, el aspecto relacionado con la evolución institucional tras la implementación de sus programas tutoriales, trata los siguientes sub temas:

- Logros vinculados a la implementación de la acción tutorial [a nivel de estudiantes, docentes e institución].
- Cambios vinculados a la acción tutorial [incrementales y transformacionales].
- Estadios de desarrollo de la acción tutorial de las universidades implicadas en el estudio [análisis general].

## 11.1 DIAGNÓSTICO SOBRE LA GESTIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN UNIVERSIDADES CHILENAS.

### 11.1.1 CONTEXTO EN EL QUE SE INSERTAN LAS ACCIONES TUTORIALES.

Para comprender cómo se gestiona la acción tutorial en las universidades chilenas estudiadas, es necesario tener en cuenta aquellos aspectos relacionados con la cultura interna de las mismas que de una u otra forma intervienen en el desarrollo del fenómeno. Así, del análisis realizado, se pudieron identificar dos aspectos clave en esta materia:

- Los paradigmas que estas instituciones tienen a la base sobre la enseñanza y el aprendizaje, el perfil actual de sus estudiantes, la orientación universitaria, la acción tutorial y sobre el rol tradicional que han tenido los estudiantes con perfil docente [ayudantes de cátedra] versus el rol del tutor; y,
- Los comportamientos de los actores involucrados en la gestión de la acción tutorial, específicamente autoridades de gobierno y de los equipos responsables.

#### a) *Paradigmas.*

Las universidades en Chile están pasando por un proceso transformacional profundo que las ha desafiado a replantearse sus modelos educativos, sus estrategias de desarrollo, incluso sus vías de acceso –en particular para las más selectivas del país– y posicionar dispositivos de apoyo que no eran parte de sus funciones tradicionales.

En ese contexto las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que dan sello a las universidades estudiadas, versan de acuerdo a si el énfasis se hace desde la responsabilidad de las universidades como instituciones educativas o desde el rol docente.

*"como universidad del estado, nosotros tributamos a la política de estatal y dentro de eso obviamente sabemos que la educación es quizás uno de los mayores agentes para la movilidad social" [12\_UA12; Posición: 1076-1077]*

*"entendemos que socialmente en Chile se dan condiciones para que los estudiantes ingresen con brechas de conocimientos muy grandes" [10\_UA10; Posición: 2099-2109]*

*"es transversal la situación en que están nuestros estudiantes, particularmente los que ingresan a la educación superior. Como promedio hay muchas crisis, hay una suerte de culpar siempre a los niveles inferiores, pero cuando la universidad recibe a un estudiante prácticamente le está prometiendo que ella lo puede transformar en profesional y eso es un tremendo compromiso que no todas las universidades responden con las mismas ganas y las mismas energías" [9\_UA9; Posición: 178-188]*

*"la universidad debe generar estos espacios de inducción y nivelación de competencias básicas de nuevos estudiantes, a través de tutorías académicas, a través de algunas acciones complementarias como talleres" [5\_UA5; Posición: 171-177]*

Estos aspectos interpelan al cuerpo docente que en muchas ocasiones muestra resistencias a los cambios, a pesar de que las universidades declaran trabajar en base a un modelo por competencias lo que exige una transformación, tanto en el rol, como en las prácticas metodológicas de estos actores fundamentales en la formación profesional.

*"el cómo enseñar y cómo educar es una reflexión que es profunda y compleja, entonces yo creo que los profesores tienen que saber de didáctica, reflexionar en torno a cuál es la mejor forma de enseñar lo que yo sé y que el otro sujeto aprenda" [15\_UA15; Posición: 1188-1194]*

*"mientras los estudiantes estén haciendo más cosas, observando, escribiendo, tanto en el aula como en otros espacios, creemos que es más serio y significativo para esa persona el aprendizaje, y por lo tanto, la función del profesor es hacer de guía" [1\_UA1; Posición: 14-14]*

*"los estudiantes ingresan con brechas de conocimientos muy grandes, pero aun así, cuando tú como profesor haces una docencia inclusiva, cuando tú como profesor tienes el foco en la enseñanza y el aprendizaje el estudiante aprende, a diferencia de cuando tú tienes esta lógica de pasar materia" [10\_UA10; Posición: 2099-2109]*

*"es importante esta transformación de los profesores, que en un día estaba en el rol del profesor que reprueba, y en otro, en la vereda del profesor que ayuda a que el estudiante no repruebe. A mi modo de ver, siempre he pensado que el desafío es cómo hacer de todo aquello no las dos veredas, sino una sola" [4\_UA4; Posición: 273-273]*

*"pero cuesta mucho cambiar de una mentalidad a la gente [docentes]" [2\_UA2; Posición: 145-145]*

Por otra parte, las instituciones participantes tienen claridad de que el perfil actual de sus estudiantes ha cambiado –tal y como se ha podido revisar en el Capítulo 7 que contextualiza el marco metodológico del estudio –, en donde inicialmente se percibe una valoración hacia la diversidad en el aula, pero que al momento de reflexionar sobre los motivos de la implantación de los distintos dispositivos de apoyo, existe la tendencia de centrarse en los déficit de los estudiantes por sobre las oportunidades de cambio institucional que implica esta diversidad. A continuación, la tabla 92, presenta las principales citas obtenidas de las entrevistas relacionadas con este punto.

**Tabla 92:** Citas-Visión sobre los estudiantes.

Aspecto	Citas de Entrevistas
Valoración de la diversidad en el aula	<p><i>"aquí lo estudiantes forman parte de una comunidad educativa independiente de su edad y sus habilidades de entrada" [6_UA6; Posición: 989-989]</i></p> <p><i>"nosotros creemos que los talentos están distribuidos equitativamente en todos los jóvenes, y por eso, es que en el primer año hay que ofrecer miles de herramientas para puedan adaptarse a la universidad" [14_UA14; Posición: 379-383]</i></p> <p><i>"muchos son primeras generaciones de estudiantes en la familia o es la primera vez enfrentando del estudio más complejo" [6_UA6; Posición: 65-65]</i></p> <p><i>"lo de entrar desde el mundo escolar al mundo universitario, con todas las exigencias que ello significa, principalmente en aquellas asignaturas que nosotros designamos claves donde se producen altos niveles de reprobación, son en las que se empieza a construir la identidad profesional y disciplinaria, y tratamos de que eso sea en un contexto de máxima diversidad" [1_UA1; Posición: 3-3]</i></p>
Visión centrada en los déficits de los estudiantes	<p><i>"los estudiantes están preparados para ser pasivos ahí tenemos un problema serio pero que de verdad creo que tenemos que avanzar en la dirección de crear espacios y herramientas para atender estas necesidades" [1_UA1; Posición: 497-497]</i></p> <p><i>"creo que el perfil de estudiantes que cada año ha ido ingresando vienen menos preparados" [3_UA3; Posición: 264-264]</i></p> <p><i>"un elemento de capital otros estudiantes no lo tienen, entonces esto es una manera de acoger y de hacerse cargo de esas diferencias que hay al interior del aula con los estudiantes que sí"</i></p>



---

*necesitan un apoyo." [4\_UA4; Posición: 87-88]*

*"los estudiantes cuando llegan con una brecha muy amplia de contenidos que hace que en principio no tengan el rendimiento esperado en cada uno de los campos" [11\_UA11; Posición: 145-146]*

*"no todos los alumnos que llegan tienen todos los conocimientos que se deben aprender en el colegio no todos los alumnos tienen las redes sociales necesarias, el capital social el capital cultural y económico para moverse en un ambiente tan competitivo como el actual" [16\_UA16; Posición: 1374-1376]*

*"la inspiración que hay detrás tiene que ver con lograr el aprendizaje de los estudiantes y de ir disminuyendo esas brechas, porque el camino entre el colegio y la universidad no es tan armónico y efectivamente te encuentras con estudiantes que tienen una brecha gigantesca respecto a conocimientos de las cuales te tienes que hacer cargo" [17\_UA17; Posición: 1104-1112]*

---

Fuente: Elaboración propia.

Estas realidades han hecho que las prácticas universitarias salgan de su zona de confort, interpelando a los docentes y a los equipos de gobierno para dar una respuesta satisfactoria y efectiva, lo que probablemente genera resistencias al cambio cultural y educativo que se demandan desde la sociedad.

*"nosotros vivimos un cambio importante a nivel institucional nosotros éramos una universidad privada regional pero elitista, muy elitista. Aquí venían las mejores familias y pasamos a una universidad con vocación del servicio público donde todos los estudiantes pudieran acceder" [14\_UA14; Posición: 1439-1442]*

*"mientras siga primando la visión de que esto está descuidando la responsabilidad de los estudiantes y no se mire como una acción de un acceso responsable a la universidad, como sociedad estamos fritos" [16\_UA16; Posición: 1790-1792]*

*"somos una universidad estatal donde de alguna forma la sociedad en su conjunto se expresa y en consecuencia se deben desarrollar habilidades para que podamos trabajar con todos" [1\_UA1; Posición: 3-3]*

A pesar de estas exigencias sociales, las universidades han ido implementando programas de apoyo tutorial en un terreno donde la comprensión que existe sobre orientación universitaria y acción tutorial se observa disgregada e imprecisa, concibiéndolas como elementos que pueden darse de manera paralela, pero que a la larga son distintas, relegando la orientación casi exclusivamente a temas vocacionales o simplemente dejándola fuera del marco de acción de la universidad [ver tabla x].

De modo contrario, la acción tutorial aparece como una herramienta exitosa que tiene como propósito guiar y acompañar a los estudiantes con mayores necesidades en su proceso de aprendizaje, especialmente aquellos de primeros años y en aspectos de desarrollo académico y personal [ver tabla 93].

**Tabla 93:** Citas-Visión sobre orientación universitaria y acción tutorial.

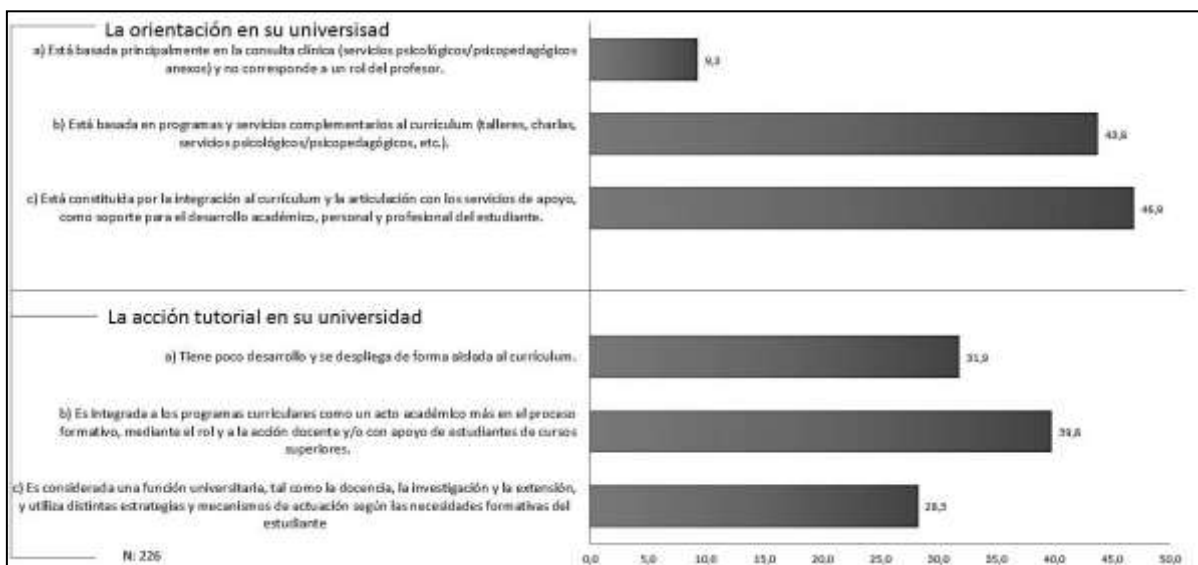
Aspecto	Citas de Entrevistas
Visión sobre orientación universitaria	<i>"el concepto de orientación no lo ocupamos ni coloquialmente ni formalmente acá" [4_UA4; Posición: 68-68]</i>
	<i>"acá el concepto de consejería se ha utilizado, pero vinculado a la psicología educacional" [8_UA8; Posición: 1108-1109]</i>
	<i>"nosotros no hablamos mucho de orientación como concepto de orientación, porque nosotros hablamos de acompañar el estudiar también conceptualmente" [14_UA14; Posición: 185-188]</i>
	<i>"la orientación se ocupa desde la orientación vocacional, ahí se ocupa ese concepto y la orientación vocacional nosotros lo trabajamos principalmente en una asignatura de nivelación" [14_UA14; Posición: 206-213]</i>
	<i>"la orientación no es un deber de la universidad en el sentido que si la universidad recibiera</i>

	<i>estudiantes ya orientados no tendría que realizar acciones extras" [15_UA15; Posición: 1956-1959]</i>
Visión sobre acción tutorial	<i>"Está la idea de que la tutoría es una herramienta, que antes no se consideraba y que por tanto, en cuanto herramienta, ésta tiene un valor a lo menos en el plano formal y un reconocimiento institucional que ha ido cambiando" [1_UA1; Posición: 634-636]</i>
	<i>"la tutoría es un acompañar, un guiar, un ayudar en lo académico y en lo personal en términos muy generales y generalmente se trabaja con los alumnos que aparecen como más vulnerables tanto en lo académico, insisto, como en lo personal" [2_UA2; Posición: 3-3]</i>
	<i>"la tutoría académica está centrada principalmente en a acompañar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje" [5_UA5; Posición: 80-82]</i>
	<i>"cuando hay una tutoría hay un involucramiento desde otro punto de vista, porque hay aspectos que son transversales, son valóricos, que tienen que ver con las estrategias de estudio, con conocer, compartir, el trabajo en equipo; es un compromiso mayor diría yo" [9_UA9; Posición: 688-688]</i>
	<i>"yo creo que lo que sí compartimos acá en la universidad como tutoría es el acompañamiento de un par cierto en un proceso formativo que está instalado en los primeros años sobre todo en primer año que es un año complejo dada la transición" [10_UA10; Posición: 64-70]</i>
	<i>"este formato de tutoría tiene dos patitas por decirlo, una es la vinculación a la vida universitaria a estimular la participación, a hacerse parte de lo que es este proceso universitario que comienza y lo otro es lo académico, lo cual se ve con mayor fuerza" [13_UA13; Posición: 63-63]</i>

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, al ser consultados los tutores sobre los modos en que se concreta la orientación y la acción tutorial en sus respectivas universidades, hay acuerdo en que estos elementos están integrados al currículum –por su vínculo con los programas de estudio– y por la articulación de los programas tutoriales con los servicios de apoyo al estudiante. Aun así, hay un porcentaje no menor que considera que la acción tutorial está poco desarrollada y por ende, aislada de lo curricular [ver gráfico 6].

**Gráfico 6:** Percepción de los tutores sobre el desarrollo de la orientación y la tutoría universitaria.



Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar que de acuerdo a los gestores de algunas instituciones, la orientación universitaria implica la acción tutorial como su medio de concreción y que supone un proceso mayor que debe ser una responsabilidad del organismo educativo en su conjunto.

*"desde mi perspectiva creo que la tutoría es una gran herramienta de la orientación en el espacio universitario" [13\_UA13; Posición: 96-96]*

*"en las tutorías efectivamente hay una línea orientadora que intenta informar al estudiante aspectos relacionados con los servicios universitarios en el ingreso, pero en sí su foco es otro" [7\_UA7; Posición: 43-44]*

*"entonces tipo de orientación que se otorga a través del programa de tutorías es un acompañamiento, es un apoyo y acompañamiento psicoafectivo, social y sobre todo informativo [respecto de] cualquier tipo de información que pueda fortalecer su permanencia en la universidad" [7\_UA7; Posición: 64-82]*

Así mismo, para las instituciones estudiadas existe una clara diferencia entre el rol del tutor [principalmente tutor par] y el rol de ayudante de cátedra [ver tabla 94]. La ayudantía es un ejercicio tradicional de las universidades chilenas en donde un estudiante de confianza de un profesor y generalmente de cursos superiores actúa como su apoyo administrativo-pedagógico y en muchos casos, reemplaza al docente en sus clases para pasar contenidos y/o para aplicar instrumentos de evaluación y realizar correcciones y retroalimentaciones de procesos evaluativos, etc.

De acuerdo a ello, el perfil del tutor par difiere del ayudante, en que este último está para el servicio del profesor y al ritmo del mismo y que en muchos casos se comporta tanto social y pedagógicamente como el profesor para quien oficia de ayudante. Por su parte los tutores van al ritmo de los estudiantes, tienen integrada la idea de que lo relevante es apoyar, guiar y orientar a sus compañeros para que puedan adaptarse a la vida universitaria, progresar en tanto académica como personalmente y alcanzar autonomía.

**Tabla 94:** Citas-percepciones sobre los roles de tutor par y ayudante de cátedra.

Aspecto	Citas de Entrevista
Rol del Tutor	<p><i>"genera cercanía con los estudiantes, es mucho más cercano y por lo tanto tienen mucho menos temor de preguntarle o por ejemplo de equivocarse con tutor par" [5_UA5; Posición: 2130-2135]</i></p> <p><i>"dentro del proceso, el tutor es un modelador que genera vínculos y apoya para generar autonomía" [6_UA6; Posición: 1027-1027]</i></p> <p><i>"el tutor par orienta, acompaña, deriva, quiero decir apoya pero más que un apoyo es una derivación ya que acompaña" [14_UA14; Posición: 242-246]</i></p> <p><i>"ahí también los tutores son súper importantes, su rol ahí es de acompañamiento no sólo para la integración social y para el proceso de cómo los estudiantes de primer año afrontan la transición de la educación superior, sino que además lo que se busca en el proceso es darles un apoyo académico" [16_UA16; Posición: 16-26]</i></p>
Rol del Ayudante	<p><i>"en el caso del ayudante, este tipo de apoyo se trabaja en función de la asignatura, por tanto recibe directamente del docente de la asignatura las directrices para complementar clases" [7_UA7; Posición: 1407-1408]</i></p> <p><i>"trabaja en función de las necesidades del profesor" [7_UA7; Posición: 1413-1413]</i></p> <p><i>"a los ayudantes lo ven como un aliado del profesor, mientras que a los tutores los ven como aliados de ellos" [11_UA11; Posición: 1077-1077]</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

Así, las diferencias principales entre la tutoría y la ayudantía están relacionadas con aspectos de estructura, metodología y de paradigma, tal como se señalan en los siguientes comentarios:

*"la ayudantía más bien es obligatoria y propuestas por las escuelas o carreras y la tutoría es voluntaria, por tanto el compromiso de los estudiantes es diferente" [6\_UA6; Posición: 260-260]*

*"en la ayudantía hay un factor nota a la cual es estudiante está sometido a diferencia de la tutoría que todo es en beneficio del estudiante sin necesidad de sufrir por cumplir una nota" [6\_UA6; Posición: 276-276]*

*"la diferencia entre las tutorías y los reforzamientos [ayudantías] está en que los horarios que de éstos últimos son estables y se pasan contenidos pre establecidos, es más rígido a diferencia de las tutorías" [9\_UA9; Posición: 673-673]*

*"desde lo práctico el tutor se da cuenta que no tiene que hacer reforzamiento académico, sino que un apoyo en lo académico, en el caso del ayudante este tipo de apoyo se trabaja en función de la asignatura por tanto recibe directamente del docente de la asignatura las directrices para complementar clases" [7\_UA7; Posición: 1407-1408]*

La importancia de destacar estas diferencias radica en que, así como en la cultura universitaria el rol del docente no ha implicado necesariamente orientación en aspectos de desarrollo académico, personal y/o profesional, los apoyos tradicionales como las ayudantías tampoco lo han hecho. Y es que precisamente, se está generando una suerte de dualidad de apoyos –que en algunos casos– suponen competencia, y en otros, superposición de roles:

*"yo creo que las tareas de los ayudantes y los tutores logran diferenciarse, pero en algún momento tiende a superponerse estas tareas y roles que a veces no están bien definidos" [13\_UA13; Posición: 178-178]*

#### **b) Comportamiento de los actores de gestión.**

Tal como se había señalado, el desarrollo de la acción tutorial ha implicado ciertos aspectos culturales al interior de las instituciones, referidos a los roles de las autoridades de gobierno y de los equipos responsables de la gestión.

Respecto de los roles de las autoridades institucionales, los participantes de las entrevistas dan a entender que existen tres posibilidades o niveles de vinculación de éstos con los programas de acción tutorial [ver tabla 95], lo que influiría en el nivel de reconocimiento e institucionalización que tiene la acción tutorial al interior de las universidades:

- Un nivel burocrático, que implica representar los proyectos y trabajos tradicionales como revisar, visas, presupuestar y no compromete mayor participación en el desarrollo y la gestión de la acción tutorial.
- Un nivel político que estaría representado por la responsabilidad de liderar estos programas y vincularlo a nivel de facultades y/o carreras, mediante la comunicación y la difusión de sus alcances.
- Un nivel participativo, que implica acciones políticas de liderazgo pero a su vez, una estrecha relación con los equipos a cargo del desarrollo de la acción tutorial y una plena participación en todos los procesos que estén vinculados a ello.

**Tabla 95:** Citas-Percepciones sobre el rol de las autoridades universitarias en la acción tutorial.

Aspecto	Citas de Entrevista
Rol Burocrático	<i>"realidad es administrativo porque ella ponía los materiales y recursos, no más allá. Ahora bien, ella era bien respetuosa de nosotros, por lo menos conmigo, que no se metía en el tema y dejaba que nosotros organizáramos" [2_UA2; Posición: 57-57]</i> <i>"la vicerrectora de pregrado revisa los modelos y revisa los reportes que nosotros entregamos" [5_UA5; Posición: 879-882]</i>

	<p>"las autoridades tienen más un rol de lineamiento, revisar y visar" [10_UA10; Posición: 514-514]</p> <p>"nosotros tenemos un directorio y en el directorio están todos los decanos de la facultades. Nosotros que tenemos que rendir cuenta, digámoslo así, a nuestro directorio" [11_UA11; Posición: 1616-1620]</p> <p>"el nivel de participación de la vicerrectoría es quizás no con la periodicidad que quisiéramos, pero ella siempre está pendiente de todo lo que se hace" [12_UA12; Posición: 1000-1002]</p> <p>"el consejo de facultad es el equipo que regula todo este quehacer" [16_UA16; Posición: 305-307]</p>
Rol Político	<p>"el nivel central es básicamente el diseño del modelo y su evaluación y su financiamiento, esas son las tres funciones que se hacen a nivel central acá" [1_UA1; Posición: 24-24]</p> <p>"director de docencia tiene la vinculación entre el centro y el resto de las autoridades de la universidad y también esta responsabilidad de intentar de que converse adecuadamente con el centro innovación" [4_UA4; Posición: 315-315]</p> <p>"el director del [nombre del proyecto-centro] tiene un rol que tiene que ver con un tema estratégico y político hacia fuera, con el ministerio y las otras universidades, mientras que la subdirectora se encarga de la pelea interna con el resto de las autoridades y las unidades académicas" [11_UA11; Posición: 640-642]</p> <p>"el vínculo entre las autoridades y la jefatura del [nombre de la unidad]es fuerte, es de liderazgo" [13_UA13; Posición: 538-538]</p>
Rol Participativo	<p>"en el modelo trabajan el encargado del programa de apoyo al estudiante en conjunto con la directora académica de grado que ahora es la vicerrectora de grado y también con el director de formación integral" [5_UA5; Posición: 243-250]</p> <p>"en nuestro caso el director de pregrado y el vicerrector están muy involucrados en el proceso, incluso nos han acompañado a salidas a otras universidades y ese tipo de acciones" [9_UA9; Posición: 940-940]</p> <p>"estamos viendo cómo hacemos las mejoras dentro de la sala de clases para la mejor implementación del modelo educativo y como desde la vicerrectoría académica acompañamos y apoyamos este proceso, con los sistemas de tutorías anclado a cada una de las unidades académicas" [17_UA17; Posición: 159-166]</p> <p>"[participan en el diseño del programa] la dirección de innovación educativa y la dirección de procesos de acompañamiento al estudiante" [17_UA17; Posición: 507-511]</p>

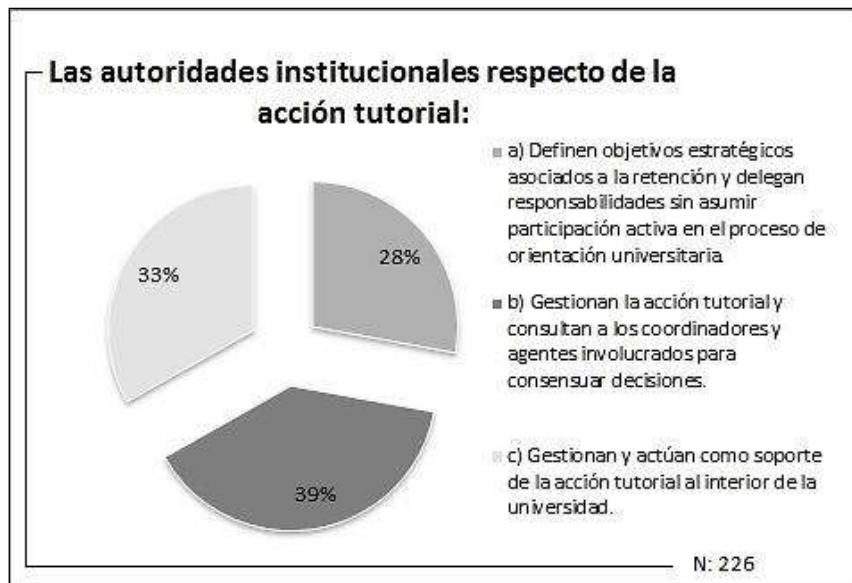
Fuente: Elaboración propia.

Por su parte los resultados del cuestionario *online*, indican que los tutores poseen distintas opiniones respecto del modo en que las autoridades se vinculan y participan en el desarrollo de la acción tutorial, coincidiendo con los tipos de roles detectados en los análisis cualitativos [ver gráfico 7]. En este sentido, la mayor parte de las respuestas [88] muestran que las autoridades participan de la gestión de la acción tutorial consultando a coordinadores y agentes involucrados para consensuar decisiones [lo que sería propio del rol político], mientras que un 28% [63] los ubicaría en un rol burocrático y un 33% [75] en un rol participativo.

Paralelamente, los entrevistados señalan que la responsabilidad de gestionar la acción tutorial recae principalmente en equipos profesionales designados y/o contratados para tales efectos –los cuales dependiendo de la universidad– se agrupan en unidades especiales, direcciones y centros que cobijen los programas tutoriales, según corresponda.

Sus funciones no se limitan solo a los aspectos administrativos que implican la gestión de cualquier emprendimiento –como dirigir el cuerpo de tutores y/o responder ante las autoridades universitarias–, sino que además de acuerdo con el nivel de reconocimiento e institucionalización que tenga la acción tutorial en las instituciones estudiadas, el rol de los equipos responsables se divide en tres tipos: prestadores de servicios, asesoramiento a unidades académicas y articuladores/dinamizadores [ver tabla 96].

**Gráfico 7:** Percepción de los tutores sobre la participación de las autoridades.



Fuente: Elaboración propia.

El rol de *Prestadores de Servicios* implica, una conexión con unidades académicas, facultades/escuelas y carreras para ofertar o atender demandas de dichos organismos internos. Principalmente se trata de negociar el tipo y formato de acción tutorial que se puede desarrollar en los contextos particulares a los cuales se están dirigiendo. Los entrevistados señalan que este aspecto es importante, que abre comunicaciones directas con las autoridades locales, pero que es una especie de bucle que estaría determinado por la movilidad de autoridades tanto locales como de gobierno.

El siguiente rol que se ha podido detectar es el de *Articuladores y Dinamizadores*. En este aspecto los equipos de gestión tienen la responsabilidad de trabajar articuladamente con los equipos docentes, los coordinadores locales de tutoría y con otros servicios de apoyo a la comunidad estudiantil, así como también, dinamizar la implementación de las acciones tutoriales mediante acciones de capacitación y sensibilización y de carácter político.

Finalmente, existe un rol de *Asesoramiento a Unidades Académicas*, el cual implica trabajar directamente con las facultades, carreras y sus docentes, ya no tan solo para el desarrollo de los programas de tutoría, sino que además, para la reflexión y procesos de mejora en los modelos educativos y programas curriculares de las carreras. Este rol supone una integración máxima de la acción tutorial a las funciones de la universidad, haciéndola partícipe de sus procesos de desarrollo pedagógico.

**Tabla 96:** Citas-Percepciones sobre el rol de los equipos en la acción tutorial.

<b>Rol</b>	<b>Citas de Entrevista</b>
Prestadores de Servicios	<p>"nosotros nos acercamos a las carreras a principio de año, le ofrecemos las charlas de inducción y después ellos se acercan a pedir cosas en específico, en un formato de talleres y siempre apoyamos nosotros, pero es parte de la facultad digamos" [3_UA3; Posición: 94-94]</p> <p>"a través por ejemplo de un formulario que tenemos nosotros ellos nos hacen derivaciones y nos piden talleres cerrados (...) el profesor de una actividad curricular se conecta con el jefe de carrera y le cuentas esto la problemática que tiene con un curso en particular, el jefe de carrera toma el formulario, deriva esta dificultad y solicita específicamente qué es lo que requiere para esa asignatura" [4_UA4; Posición: 452-454]</p> <p>"en segundo año recibimos solicitudes por parte de los directores de carrera y de parte de docentes que consideran que hay una asignatura que está muy crítica, entonces nos envían la solicitud y nosotros gestionamos la tutoría" [5_UA5; Posición: 264-271]</p>
Articuladores y Dinamizadores	<p>"hay un coordinador de cada área y entonces, por ejemplo, el coordinador de lenguaje vela que los tutores lleven a cabo cierto las tareas tutoriales que tienen que realizar con los estudiantes y también coordina el trabajo con los profesores de taller" [4_UA4; Posición: 166-167]</p> <p>"con respecto al contacto con los directores de carrera, de pronto es necesario las reuniones que tenemos con las otras coordinaciones y con todo el equipo de dirección de formación integral para que vayan justamente articulados trabajando" [5_UA5; Posición: 866-888]</p> <p>"con los tutores hay un proceso de retroalimentación constante con la coordinadora de tutorías, incluso acciones formativas y de sensibilización desde ella hacia ellos" [7_UA7; Posición: 1058-1058]</p> <p>"yo me hago cargo de temas de implementación ese básicamente yo voy a presentar el modelo a las unidades y negociamos el fondo con la unidad donde dónde y cómo se hará el trabajo" [10_UA10; Posición: 1101-1105]</p>
Asesoramiento a Unidades Académicas	<p>"nosotros tenemos el rol más de asesoría de la formación de esos tutores" [3_UA3; Posición: 87-87] "[somos un] soporte de formación" [3_UA3; Posición: 90-90]</p> <p>"nosotros lo que hacemos es un poco un poco lo que hacemos apoyar la docencia" [4_UA4; Posición: 342-343]</p> <p>"ahora estamos trabajando con los departamentos para hacer mejoras dentro de la sala de clases, para la mejor implementación del modelo educativo y como desde la vicerrectoría académica acompañamos y apoyamos a este proceso con los sistemas de tutorías anclado a cada una de las unidades académicas" [17_UA17; Posición: 156-166]</p>

Fuente: Elaboración propia.

### 11.1.2 SOPORTE INSTITUCIONAL PARA LA GESTIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Desde el punto de vista del investigador, los elementos culturales señalados anteriormente se vinculan con aquellos aspectos institucionales que las universidades pueden ofrecer para el desarrollo y evolución de la acción tutorial. En este sentido las políticas internas de las universidades, la formalización de la acción tutorial y los compromisos adquiridos en el proceso –así como el sistema de financiamiento y la estructura organizativa diseñada–, conformarían los soportes concretos necesarios para la institucionalización y adecuada gestión de la acción tutorial.

#### a) *Institucionalización de la acción tutorial.*

De acuerdo con las entrevistas realizadas, la institucionalización de la acción tutorial estaría determinada por el reconocimiento y declaración de la misma en los planes de

desarrollo de las instituciones<sup>58</sup>, en las políticas internas y en su expresión en los modelos educativos [ver tabla 97].

Estos aspectos sin embargo, no necesariamente aparecen de manera articulada en lo que respecta a la acción tutorial. En algunas instituciones, la acción tutorial estaría reconocida en uno de estos tres elementos [UA-9- UA-16], mientras que en otras es posible observar su presencia en dos o en los tres, como es el caso de la unidad de análisis UA-4.

**Tabla 97:** Citas-Percepciones sobre los aspectos de integración de la acción tutorial a la institución.

Aspecto	Citas de Entrevista
Planes estratégicos de las instituciones	<i>"de hecho en el plan de desarrollo estratégico uno de los objetivos [...] de docencia de pregrado es el tema de hacerse cargo y acoger las necesidades de los estudiantes que acceden a la universidad en un sentido general" [4_UA4; Posición: 111-112]</i>
	<i>"la universidad en su plan de desarrollo institucional habla de acciones de acompañamiento no directamente de acción tutorial pero si de acompañamiento a los estudiantes que lo requieran" [6_UA6; Posición: 430-430]</i>
	<i>"el proyecto está en el plan estratégico de la universidad y justamente está en línea de la retención institucional" [12_UA12; Posición: 143-144]</i>
	<i>"en el plan de desarrollo estratégico de la universidad dice hacerse cargo los estudiantes y establecer programas de acompañamiento para primer año, tanto curricular como no curricular" [14_UA14; Posición: 689-689]</i>
Políticas Internas	<i>"el centro si bien es parte de una política institucional, se instala también porque hay recursos que provienen del estado que también un acto de política" [4_UA4; Posición: 112-113]</i>
	<i>"yo creo que hoy en día la universidad si lo ve como un elemento importante y por algo es que está también declarada la política de formación profesional y en el esfuerzo que se está haciendo ahora de actualizarlo para justamente visualizar que están existen estos programas de apoyo académico en la universidad" [5_UA5; Posición: 762-769]</i>
	<i>"esto igual tiene que ver con una política de la universidad en que se muestra que es una política inclusiva, así que la unidad se va encaminando hacia allá" [11_UA11; Posición: 250-250]</i>
	<i>"nosotros tenemos una política que regula el funcionamiento del proyecto y que da cuenta finalmente de proponer un presupuesto" [16_UA16; Posición: 227-227]</i>
Modelos Educativos	<i>"nosotros partimos por un proyecto institucional que constituye nuestro modelo educativo y para su ejecución, nos adjudicamos un programa para la innovación curricular que nos permitió instalar este mecanismo" [1_UA1; Posición: 11-11]</i>
	<i>"acá tenemos el modelo de apoyo académico el estudiante y en ese modelo está especificada cada una de las acciones que uno debe realizar para gestionar una tutoría" [5_UA5; Posición: 213-223]</i>
	<i>"ya desde el modelo educativo del 2013 cuando se reactualizó, sale mencionado el tema de las tutorías como un acompañamiento pedagógico, ya está declarado dentro de las líneas por la vicerrectoría académica que se va a hacer este acompañamiento a los estudiantes que estén ingresando" [11_UA11; Posición: 195-202]</i>
Integración de aspectos	<i>"la tutoría es parte de la política de equidad e inclusión y del modelo de desarrollo integral del estudiante, esto es en realidad el marco teórico bajo el cual funcionan estas acciones" [10_UA10; Posición: 276-277]</i>
	<i>"es el modelo educativo la política más macro que tenemos y que nos dice que nosotros tenemos que estar trabajando en todas estas líneas" [17_UA17; Posición: 434-442]</i>

Fuente: Elaboración propia.

Para los casos de las unidades de análisis UA-2, UA-3, UA-7, UA-8, UA13 y UA-15, la falta de institucionalización puede estar asociado a que en la evolución histórica de la acción tutorial de las universidades estudiadas, los soportes han estado bajo el alero de políticas y programas de estado, generando que las instituciones no entregan el soporte

<sup>58</sup> En los cuales podemos encontrar: Planes de Desarrollo Estratégico [PDE], Planes Estratégicos Institucionales [PEI], Planes de Mejora Estratégica [PME].



necesario para que la acción tutorial se consolide adecuadamente, particularmente a nivel financiero.

*"pero este año no se ha dado este semestre se acabó el convenio, ya...se acaba el convenio, se acaban las platas" [2\_UA2; Posición: 16-16]*

*"se financia la acción tutorial principalmente a través del proyecto externo a través del ministerio y que si no hay esos financiamientos empieza a temblar un poco la acción tutorial" [3\_UA3; Posición: 78-79]*

*"uno de los grandes problemas es que no tenemos en la universidad una política clara de tutorías" [7\_UA7; Posición: 736-736]*

*"lamentablemente no hay una política que diga: ok vamos con esto y buscamos desde donde se va a sustentar. Esto pertenece a un programa que es como inventado porque no existe la formalidad" [8\_UA8; Posición: 366-367]*

Cabe destacar al respecto, que otro factor determinante de la falta de institucionalización de la acción tutorial [específicamente en lo financiero] radicaría en los sistemas burocráticos desarrollado por las universidades, los cuales establecen flujos y canales extensos que no permiten un adecuado desarrollo del fenómeno.

*"yo creo que los recursos no son obstaculizadores, son los procesos burocráticos de la universidad que están a la base" [11\_UA11; Posición: 2131-2132]*

*"hay una excesiva burocracia sobre en qué podemos gastar los recursos. Como es proyecto desde el año pasado ésta decidido en qué se va a gastar, pero si surge una necesidad nueva se complica el panorama" [3\_UA3; Posición: 215-215]*

*"somos universidades estatales y si hay algo que te mata el espíritu universitario es la burocracia" [2\_UA2; Posición: 139-139]*

Aun así, el reconocimiento institucional de la acción tutorial en los planes de desarrollo, políticas y modelos, se reconocen como fundamentales para el cambio que las universidades van experimentando en cuanto a las maneras de entender y concebir el quehacer educativo, lo cual se vería reflejado en los niveles de compromiso alcanzados por los agentes involucrados y en los soportes concretos que se disponen para estos efectos.

#### **b) Compromisos adquiridos en el proceso.**

A partir de las entrevistas realizadas, es posible señalar que los compromisos adquiridos en el proceso a nivel de universidad se mueven en tres niveles: *diálogo*, *institucionalización*, *colaboración*. El primero representa las acciones políticas necesarias para sensibilizar a la comunidad educativa respecto de la acción tutorial, mientras que el segundo implica tanto el reconocimiento institucional de estas acciones y su integración en los elementos detallados en el punto anterior.

Así mismo, existe un nivel de colaboración entre los equipos responsables, autoridades y cuerpo docente que beneficia el desarrollo de la acción tutorial en las universidades participantes del estudio.

**Tabla 98:** Citas-Percepciones sobre el nivel de compromiso de los agentes involucrados en la acción tutorial.

Nivel	Citas de Entrevista
Diálogo	<p><i>"el director de docencia tiene la vinculación entre este centro y el resto de las autoridades de la universidad y también esta responsabilidad de intentar de que el proyecto converse adecuadamente con el centro innovación" [4_UA4; Posición: 315-315]</i></p> <p><i>"yo creo que también esto de que de que exista el contacto con los docentes y el contacto con los directores de departamento es una fortaleza en el programa porque si no existiera el programa estaría mucho menos visible dentro de la institución" [5_UA5; Posición: 2071-2077]</i></p> <p><i>"nosotros cuando tenemos que levantar ciertos procesos que de alguna forma marcan hito en los programas, se construye con la jefatura de carrera directa y se socializa. Hoy día estamos en un proceso de incluso socializarlo a nivel de departamento porque es clave también" [10_UA10; Posición: 530-539]</i></p> <p><i>"efectivamente se dan instancias de trabajo en conjunto entre la dirección de innovación educativa y los departamentos, ellos se reúnen, comparten la información se socializa el trabajo en las tutorías y luego se solicita el envío de recomendaciones" [17_UA17; Posición: 874-887]</i></p>
Institucionalización	<p><i>"nosotros como te digo hemos trabajado mucho con proyectos financiados externamente, pero te preguntas qué pasa cuando esto se instala como pega de línea. Creo que hemos sido razonablemente exitosos en ver de que algunas carreras asumen que dejar de hacer esto es muy complicado para ellos, por lo tanto se ha instalado como una práctica" [1_UA1; Posición: 19-19]</i></p> <p><i>"el financiamiento del proyecto estaba bajo la lógica de proyectos y sin embargo ya pasa a la universidad quien se hace cargo del financiamiento, tanto del centro como de los programas que están insertos dentro" [9_UA9; Posición: 1130-1135]</i></p> <p><i>"sólo el 2013 se financió desde la BNA y luego pasó a plan institucional desde 2014" [12_UA12; Posición: 129-129]</i></p> <p><i>"ya tenemos cerca de 2500 alumnos con 500 alumnos en el ingreso y dejar solamente este tema a un paraguas institucional es complejo, por eso decidimos crear el centro para hacernos cargo como facultad de lo que nos compete" [16_UA16; Posición: 924-926]</i></p>
Colaboración	<p><i>"lo que la institución desea es que este programa se transforme en una red donde se canalicen todas las necesidades del estudiante y para eso nos coordinamos directamente con la DAE" [6_UA6; Posición: 53-56]</i></p> <p><i>"este es un organismo de apoyo bajo la coordinación con los equipos de académicos particularmente los catedráticos y los directores correspondientes que planifican en conjunto" [9_UA9; Posición: 202-205]</i></p> <p><i>"el tipo de trabajo colaborativo con las unidades que tiene el programa es una fortaleza, es un modelo donde las unidades definen y tienen la posibilidad de definir los espacios, ciertas metodologías y su propio equipo de tutores, entonces que sea un proyecto liderado por el nivel central pero implementado en colaboración con las unidades hace que sea sustentable" [10_UA10; Posición: 2508-2517]</i></p> <p><i>"uno de los grandes focos que hemos puesto dentro este programa es la necesidad de articulación interna por una cosa que es bastante lógica, necesitamos estar articulados, y ha sido un foco fundamental que no involucra solamente la escuela o entre los servicios, sino que además, una articulación súper directa con el centro del alumnos" [12_UA12; Posición: 890-893]</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo –y considerando que la mayoría de las universidades estudiadas operan bajo el modelo de tutorías pares–, los entrevistados informan que el nivel de compromiso que éstos practican es de retribución, puesto que en muchos de los casos quienes en la actualidad ejercen de tutores pares en su momento fueron tutorados y por ende, se percibe gratitud y una “vuelta de mano” hacia el programa.

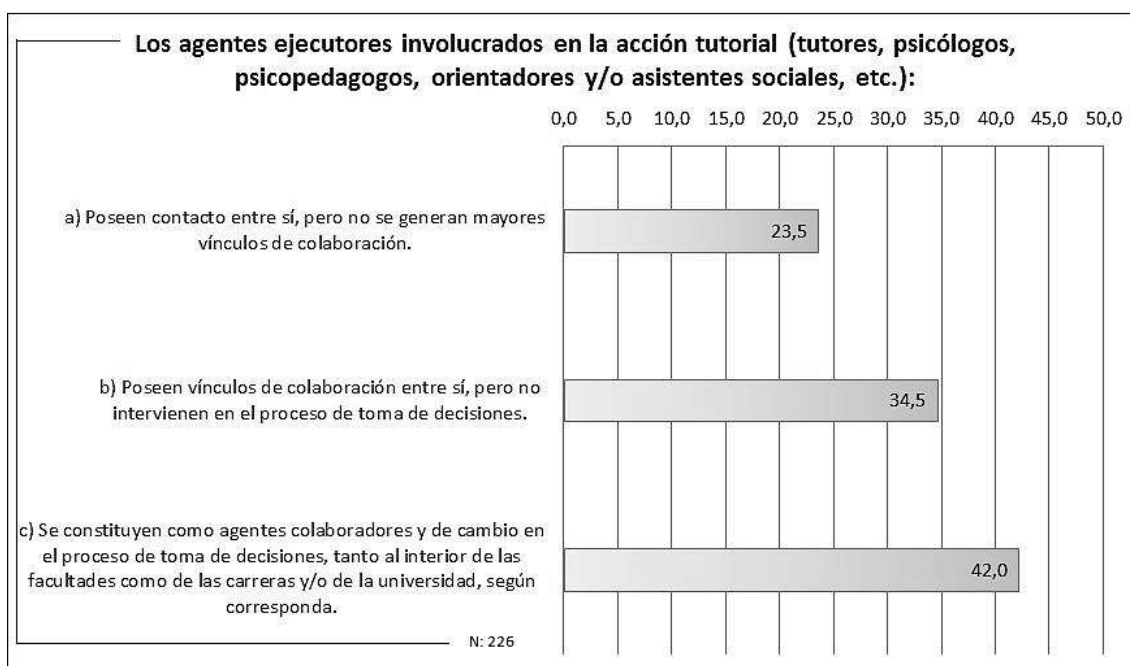
*"nosotros le preguntamos a ellos cuando los entrevistamos ¿por qué quería ser tutor? y fijate que el común denominador de todo fue porque ellos querían de alguna manera devolver aquello que también habían recibido en algún momento, la ayuda" [4\_UA4; Posición: 224-224]*

*"es común denominador común el tenderle la mano a otro que lo necesita porque en algún momento yo también lo necesité y también me tendieron la mano. Eso genera una motivación intrínseca" [4\_UA4; Posición: 224-229]*

*"hay tutorados que después vuelven para postular a tutores" [5\_UA5; Posición: 1050-1051]*

Finalmente, es preciso señalar que al consultar a los tutores sobre el grado de trabajo conjunto que se establece entre los distintos ejecutores involucrados en la acción tutorial [tutores pares, docentes, especialistas, etc.], un 42% [95 tutores] señala que los vínculos son de colaboración y de participación en los procesos de toma de decisiones, en comparación con aquellos que opinan que hay contacto entre agentes involucrados pero sin mayores vínculos y colaboración [53 tutores].

**Gráfico 8:** Percepción de los tutores sobre el vínculo entre ejecutores de la acción tutorial.



Fuente: Elaboración propia.

### c) Soportes concretos.

Habiéndose definido los aspectos de institucionalización y los compromisos adquiridos en el proceso, los participantes del estudio señalan que los soportes concretos se dan de acuerdo a la estructura universitaria, a los recursos humanos y a la documentación oficial que reconoce la acción tutorial como parte del proceso universitario.

En relación a la estructura universitaria, las instituciones gestionan el proceso a desde el nivel central de la universidad o a partir de las propias facultades y/o escuelas [que representan lo local]; sin embargo, algunas universidades gestionan la acción tutorial articuladamente entre lo central y lo local advirtiéndose una mayor consolidación del proceso, en particular cuando se trata de instituciones grandes.

*"es un trabajo directo entre esta vice rectoría y la coordinación de las carreras, ya que las carreras dependen de las direcciones académicas directamente y en ellas hay un equipo a lo menos de 12 personas que trabajan en la coordinación de las tutorías para las asignaturas" [1\_UA1; Posición: 18-18]*

*"el proyecto está en la dirección de docencia que depende de la dirección académica, en ese sentido, hemos estado alojados siempre en la vice rectoría académica" [4\_UA4; Posición: 278-280]*

*"en la actualidad, si bien yo soy la encargada de los tutores, se realizan acciones conjuntas con cada una de las carreras y sus directores tienen la misma facultad para tomar decisiones y para designar tutores, tenemos un trabajo de coordinación bien establecido allí" [7\_UA7; Posición: 380-380]*

*"nosotros tenemos contraparte directa en la unidad académica que son los encargados locales donde idealmente lo que buscamos que sean los encargados de aprendizaje o de los centros de enseñanza aprendizaje de las unidades académicas" [10\_UA10; Posición: 703-727]*

Los recursos humanos como parte de los soportes concretos para la gestión de la acción tutorial estarían representados por equipos de profesionales especializados y por equipos de docentes designados, sin que ello implique un mejor funcionamiento respecto uno del otro.

En los equipos profesionales se pueden encontrar psicólogos, psicopedagogos, asistentes y trabajadores sociales, sociólogos, informáticos, administrativos, ingenieros y profesores especializados en algún área de acción de los programas tutoriales [ejemplo: profesores de química, física, lenguaje, inglés, etc]. En la mayor parte de los casos, estos profesionales han tenido experiencias previas en sistemas de apoyo estudiantil y/o formación específica para ello, mientras que en el caso de los equipos de docentes designados no siempre ha implicado una formación *ad hoc* para el tipo de acción al cual fueron convocados.

*"internamente se empieza de una forma horizontal con los coordinadores de área que son profesores contratados para este servicio, bajo ellos están los tutores y los profesores de taller. También hay una socióloga que hace seguimiento y evaluación" [4\_UA4; Posición: 305-307]*

*"dentro del equipo está el psicopedagogo para talleres y atención de consejería, la asistente social para las derivaciones y dos profesores que llevan todo el tema de la sistematización" [6\_UA6; Posición: 93-93]*

*"[paralelo al equipo de coordinación de áreas tutoriales] en alerta temprana la coordinadora es profesora básica, hay una persona que se encarga del servicio de orientación psicosocial que es trabajadora social, tenemos una persona que trabaja en habilidades psicoeducativas que es psicóloga, tenemos una persona que está mirando el acompañamiento de los tutores que es ingeniero industrial y tenemos un encargado del sistema de alerta temprana que es donde se están recogiendo todas las notas y él es experto en estudios internacionales" [11\_UA11; Posición: 538-542]*

*"desde la coordinación general se despliegan estas coordinaciones por sedes llevadas por el trabajador social y por el psicólogo, de esta de manera paralela se efectúa la coordinación porque el trabajo se hace de manera psicosocial y lo que viene en el fondo debajo sería el equipo del tutores" [12\_UA12; Posición: 393-401]*

*"hoy en día tenemos nueve docentes una coordinadora del centro aprendizaje que al interior tiene cinco profesionales una coordinadora beca nivelación académica que en el interior tiene cuatro profesionales una coordinadora de permanencia una coordinadora administrativa docente de formación inicial y una profesional de permanencia" [14\_UA14; Posición: 800-807]*

Paralelamente, aun cuando en la literatura se presentan los Planes de Acción Tutorial como una herramienta de soporte necesaria para su desarrollo, sólo algunas universidades declaran poseerlos y más bien tienen a la mano complementos que lo sustituyen [reglamentos, manuales, documento de proyectos ministeriales, etc]. Estos aspectos se profundizarán en el punto 11.1.3.e.

**d) *Financiamiento de la acción tutorial.***

Como se ha mencionado en el capítulo x, la mayoría de los programas de acción tutorial se implementaron por primera vez bajo la lógica de programas gubernamentales dirigidos a la calidad y equidad educativa como lo son los Convenios de Desempeño [CD], las Becas de Nivelación Académica [BNA] o los Fondos de Fortalecimiento para las universidades del CRUCH [FF].

En muchos de los casos estudiados en la presente investigación, los recursos económicos siguen proviniendo de este tipo de fondos monetarios [UA-1, UA-3, UA-4, UA-15, UA-14, UA-16], en otros casos el financiamiento es compartido [UA-5, UA-6, UA-10] y/o se encuentra en proceso de traspaso de responsabilidades [UA-1, UA-6, UA-7, UA-9] y tan solo en tres universidades, el financiamiento es totalmente institucional [UA-12, UA-13, UA-17].

**Tabla 99:** Citas-Tipo de financiamiento para la acción tutorial informada por los entrevistados.

Tipo	Citas de Entrevista
Proyecto gubernamental y/o externo	<i>"inicialmente esto ha sido financiado por un Convenio de Desempeño; por lo tanto, hay un componente de aporte fiscal" [1_UA1; Posición: 428-430]</i>
	<i>"se financia la acción tutorial principalmente a través del proyecto externo, a través del ministerio y si no hay esos financiamientos empieza a temblar un poco la acción tutorial" [3_UA3; Posición: 78-79]</i>
	<i>"tenemos financiamiento del Fondo de Fortalecimiento, también nos hemos adjudicado las BNA en otros años, pero, en sí, el origen es el proyecto MECESUP" [4_UA4; Posición: 123-123]</i>
	<i>"paralelo en el año 2013, nosotros adjudicamos un proyecto de origen alemán y que lo que buscaba era la nivelación de competencias básicas para estudiantes de primer año" [14_UA14; Posición: 44-48]</i>
Financiamiento compartido [Institucional – Proyectos]	<i>"el financiamiento es a través de proyectos. Esto originalmente era un Convenio de Desempeño y también tenemos BNA, y los BNA, que obligatoriamente tienen que ser tutorados" [15_UA15; Posición: 135-138]</i>
	<i>"el puntapié inicial claro que son los proyectos, porque finalmente la inyección de lucas [dinero] y el levantamiento de lo que necesitamos por supuesto que está generado por los proyectos" [16_UA16; Posición: 183-188]</i>
Financiamiento compartido [Institucional – Proyectos]	<i>"el proyecto se financia con un convenio de desempeño, así se financia hasta ahora, de todas maneras se recibe platas de internas de la universidad" [5_UA5; Posición: 447-451]</i>
	<i>"tenemos dinero de contraparte siempre, es decir, un porcentaje de lo que cuesta este programa lo pone la universidad y el resto el Ministerio de Educación para el pago de los tutores pares" [6_UA6; Posición: 1187-1187]</i> <i>"hoy día el financiamiento del programa de tutorías pares se institucionalizó, avanzó hacia esa línea y el programa de tutores pares para escritura académica está financiado con un MECESUP" [10_UA10; Posición: 1766-1768]</i>
Institucional	<i>"la acción tutorial dentro de la universidad es a través de estos proyectos [gubernamentales] cierto, pero a partir del año 2018 esto ingresa a la financiación de la institución" [1_UA1; Posición: 31-32]</i>
	<i>"de todas formas por un plan de sustentabilidad la universidad debe asumir el costo total del programa de aquí a tres años, es un compromiso con el Ministerio" [6_UA6; Posición: 1195-1196]</i> <i>"el financiamiento de este proyecto estaba bajo la lógica de proyectos y sin embargo ya pasa a la universidad que se hace cargo del financiamiento tanto del centro como de los programas"</i>

---

*que están insertos dentro de él" [9\_UA9; Posición: 1130-1135]*

*"sólo el 2013 se financió desde la BNA y luego pasó a plan institucional" [12\_UA12; Posición: 129-129]*

*"todo el proyecto está alojado en la DAE [Dirección de Asuntos Estudiantiles] con dineros propios de la universidad" [13\_UA13; Posición: 327-327]*

*"[BNA] fue una muy buena instancia, súper buena ayuda y además porque te permitía posicionar un tema en el mismo sentido que la universidad está tratando de hacerlo así que fue como un gran apoyo, pero históricamente esto se financia desde la universidad" [17\_UA17; Posición: 352-365]*

---

Fuente: Elaboración propia.

Estos fondos monetarios –sean estatales o institucionales– en general están destinados al pago de los tutores y de los profesionales que componen los equipos responsables. Sin embargo, dependiendo de la naturaleza del proyecto, también se considera la implementación de espacios físicos y materiales para el desarrollo de los programas.

*"habían platas para que cada profesor sí que se hiciera cargo de por lo menos cuatro o cinco estudiantes de primer año" [2\_UA2; Posición: 5-5]*

*"los profesores tutores y los tutores pares reciben una asignación monetaria participar en el proceso" [4\_UA4; Posición: 409-410]*

*"el Fondo de Fortalecimiento financia en general la operatoria de procesos de inducción, de contratación de recurso humano, part time y profesores, etc." [4\_UA4; Posición: 406-407]*

*"los tutores ellos reciben un incentivo económico" [5\_UA5; Posición: 1167-1168]*

*"los tutores por sus servicios reciben un pago económico a través de una beca de trabajo" [11\_UA11; Posición: 291-291]*

Aun así, el sistema de financiamiento de los agentes involucrados en la acción tutorial considera en algunos casos [profesionales] contrataciones más estables denominadas *de planta y contrata*, pero en general, a los tutores se les paga por sus servicios mediante *pago por honorarios* u otros sistemas como asignaciones de *unidades becarias* y *convenios* [ver gráfico 9], lo que no implica tener relación contractual o dependiente con la universidad.

*"yo creo que si uno siente esa estabilidad de parte de la de la universidad a pesar de que uno es honorario, de que siempre está corriendo el riesgo de que en algún momento se acaba" [5\_UA5; Posición: 1124-1128]*

*"todos los profesionales del programa son de planta y a los chicos se les hacen contrato por honorarios" [6\_UA6; Posición: 1209-1209]*

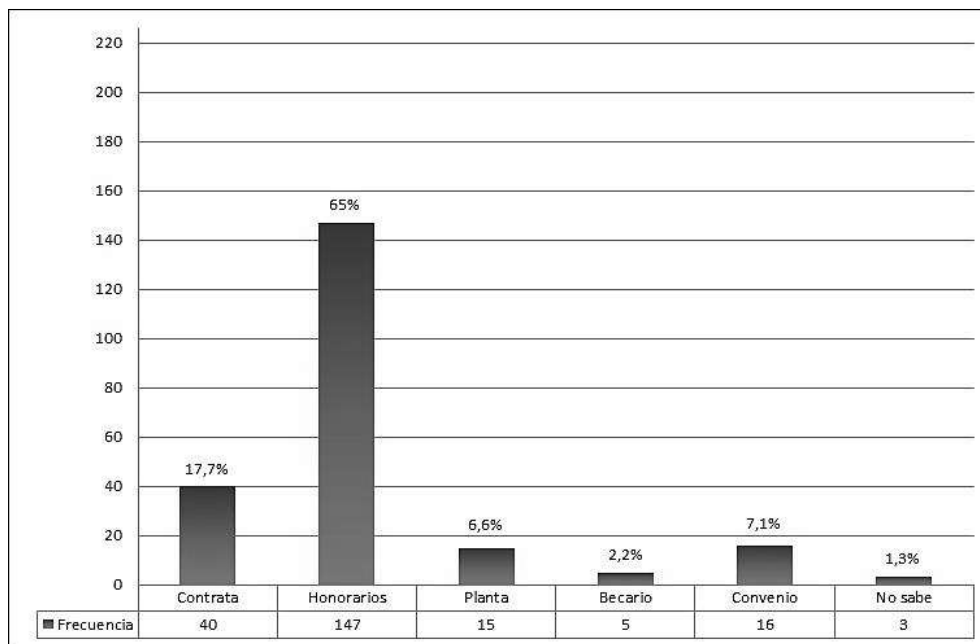
*"la relación contractual de las personas involucradas en los programas es a nivel de honorarios" [7\_UA7; Posición: 1548-1549]*

*"la relación contractual de los actores involucrados es a honorarios y queda saber si esto se va a resolver en términos de que sea contrato" [9\_UA9; Posición: 1135-1138]*

*"el 99% de las personas trabajamos en horario porque estamos cargados distintos proyectos" [11\_UA11; Posición: 185-187]*

*"en el caso del personal del centro los contratos son fijos y los tutores reciben un pago por sus servicios mediante convenio de honorarios" [16\_UA16; Posición: 750-750]*

**Gráfico 9:** Tipo de relación contractual de los tutores participantes del cuestionario online<sup>59</sup>.



Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar en este punto que el tipo de contratación por honorarios [al igual que los convenios y unidades becarias], trae consigo ciertas desventajas relacionadas con la cobertura en salud y pensiones, y que para el caso de las mujeres puede ser un obstaculizador en la continuidad laboral en caso de embarazo ya que el empleador no estaría obligado a mantener sus servicios.

*"en términos de ser mujer y estar contratada a honorarios es complicado, ya que en algún momento por ejemplo me encantaría ser mamá y sé que no puedo ya que cada vez se limita, porque pasa que si quedo embarazada hasta ahí llega mi trabajo" [5\_UA5; Posición: 1134-1140]*

Por otra parte, las universidades que logran tener tutores docentes informan que en general a éstos se le asignan en su carga de trabajo los horarios de tutoría, siempre y cuando, no sean contratados específicamente para cumplir este rol mediante algún tipo de convenio.

*"sólo se generan horas extraordinarias o de docencia indirecta para que los profesores trabajen más horas de clase, en este sentido, protege su horarios como tutor y por supuesto a los profesores no les gusta, les gustaría que les pagáramos directamente" [1\_UA1; Posición: 29-29]*

*"la universidad esas horas no las reconoce son como tus horas directa, por ejemplo [...]me dan tres horas directas para hacer las clases pero además me dan tres horas indirectas, para planificación y atención de estudiantes y se supone que allí debieran estar esas horas [de tutoría]" [2\_UA2; Posición: 20-20]*

*"hay profesores que sí quieren trabajar en esto, que están dispuestos, que son bastante comprometidos porque no se le paga [...] están dispuestos a entregar una hora semanal para juntarse con los tutores y trabajar" [8\_UA8; Posición: 1671-1678]*

<sup>59</sup> Cabe recordar que estos tutores [N: 226] pertenecen tan solo a 13 de las 17 unidades de análisis participantes de las entrevistas.

Cabe destacar que en estas instituciones, los equipos de gestión de la acción tutorial no poseen el control del financiamiento [con excepción de las unidades de análisis UA-1, UA-14 y UA-17] y acusan escasez de recursos o limitaciones de los mismos además de solapamientos de proyectos que dificultarían el buen funcionamiento de la acción tutorial

*"los recursos son facilitadores mientras estén, pero hoy en día se está formando como obstáculo ante la inseguridad de la continuidad de los proyectos" [3\_UA3; Posición: 213-213]*

*"hay una excesiva burocracia sobre en qué podemos gastar los recursos como es proyecto, desde el año pasado ésta decidido en qué se va a gastar, pero si surge una necesidad nueva se complica el panorama" [3\_UA3; Posición: 215-215]*

*"parece ser con lo que yo he visto o lo que se ha insinuado desde la política pública que todo está empujando hacia el PACE digamos, todas las platas, los recursos, que se yo, y eso yo pienso que abre como una interrogante de finalmente quién es quién" [4\_UA4; Posición: 393-394]*

*"internamente nosotros no tenemos acceso a manejar recursos o manejar un ítem para financiar la actividad podríamos hacer" [8\_UA8; Posición: 3123-3125]*

### **11.1.3 ASPECTOS DE GESTIÓN APLICADOS A LA ACCIÓN TUTORIAL**

A pesar de que en la mayoría de las unidades estudiadas la acción tutorial no ha sido declarada como objeto de gestión –a diferencia de otros aspectos del quehacer universitario–, es posible identificar las cuatro funciones básicas de cualquier proceso administrativo: la planificación [diseño], la organización [estructura], la dirección [coordinación] y la evaluación [control].

Las opiniones de los entrevistados indican que el aspecto organizativo es aquel que tiene mayor relevancia al igual que los aspectos referidos al diseño de la acción tutorial; no obstante, la planificación no llega a concretarse como un asunto exclusivo de la acción orientadora y más bien se ubica en proyectos universitarios de mayor envergadura.

En base a ello, la dirección y coordinación de la acción tutorial se comporta de distintas maneras según se ha diseñado el dispositivo de apoyo y la estructura organizativa dispuesta para ello, y la evaluación y el seguimiento de la acción tutorial son los aspectos que aparecen como más débiles en el proceso de gestión que se lleva a cabo.

#### ***a) Diseño de la acción tutorial.***

Desde el punto de vista estratégico, las universidades se han visto inmersas en la instalación de procesos que respondan a los lineamientos de mercado donde la titulación oportuna y los niveles de retención son decisivos de la calidad de la institución. En este sentido, la acción tutorial ha ido tomando un lugar importante de cara al rendimiento académico de los estudiantes, lo que se traduce posteriormente en el mantenimiento de las matrículas y años de estudios dentro del promedio aceptable según los lineamientos de las mismas universidades.



Así, a partir de las entrevistas realizadas se identificaron dos ejes que definen parte del diseño de acción tutorial: eje institucional y eje pedagógico.

El eje institucional considera todos aquellos motivos y/o propósitos de implantación relacionados con la retención de matrícula, la respuesta de las universidades ante el nuevo perfil de estudiantes y la coherencia con los modelos educativos que ofertan. Para el caso de los motivos que aluden a la retención de matrícula el foco está puesto en el rendimiento académico y la titulación oportuna, lo que implicaría acciones de reforzamiento y nivelación académica.

En otros casos, el foco de implantación se relaciona con dar una respuesta institucional al contexto universitario actual que atraviesa Chile. El poder ofrecer a sus nuevos estudiantes una mejor transición de la enseñanza media a la enseñanza superior, ha sido sin duda uno de los motivos más articulados con las políticas gubernamentales vinculadas a la equidad y la inclusión.

Por su parte, los motivos vinculados a la coherencia con los modelos educativos propios de las universidades, tienen a la base un cambio en las políticas internas de las instituciones que relaciona con el paradigma de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante.

**Tabla 100:** Citas-Motivos de implantación de la acción tutorial, eje institucional.

Motivos	Citas de Entrevista
Retención de matrícula	<i>"un primer desafío es reducir los índices de deserción de la cohorte inicial y segundo hacer que los estudiantes tuvieran un mejor entendimiento y comprensión de qué están haciendo y dónde lo están haciendo "</i> [1_UA1; Posición: 5-5]
	<i>"mira aquí hay un objetivo que es el objetivo institucional que es el tema de la retención y que es la titulación oportuna"</i> [2_UA2; Posición: 7-7]
	<i>"el objetivo central sería disminuir la deserción, que al alumno permanezca"</i> [3_UA3; Posición: 14-14]
	<i>"los objetivos dependen de los años, el primer año la meta es la retención y el objetivo se cumple si el estudiante se mantiene en segundo semestre y sigue en la universidad "</i> [7_UA7; Posición: 145-145]
Respuesta institucional ante el nuevo perfil de estudiantes	<i>"bueno esto principalmente a nivel institucional está focalizado en el tema de la retención, porque en un minuto la universidad tenía una alta tasa de deserción y ahí de empezaron a trabajar estos elementos de diversidad y con buenos resultados"</i> [8_UA8; Posición: 544-545]
	<i>"la motivación que está detrás de esto tiene mucho más que ver con mejorar nuestra retención y mejorar también los niveles de aprobación, entonces esto viene dado por un objetivo establecido un poco más estratégico que por un tema de proyectos"</i> [16_UA16; Posición: 199-203]
	<i>"un elemento de capital cultura, de ayuda a otro estudiante no lo tiene, entonces es una manera una enseñanza que de alguna manera tiene un grado de homogeneidad en una manera de acoger y de hacerse cargo de esas diferencias que hay al interior del aula con los estudiantes que sí necesitan un apoyo"</i> [4_UA4; Posición: 87-88]
	<i>"en 2013 existía un apoyo dentro de la universidad, pero este apoyo se enfocaba exclusivamente a la comprensión lectora, pero la institución se dio cuenta que no era suficiente dado las tasas de reprobación de las actividades curriculares de primer año, entonces allí se vio la necesidad de que hubiera un programa que ampliara el apoyo académico a las distintas necesidades por facultad"</i> [6_UA6; Posición: 298-299]
	<i>"los estudiantes cuando llegan con una brecha muy amplia de contenidos, hace que en principio no tengan el rendimiento esperado en cada uno de los campos [...] por eso son acompañados por estos tutores pares para que ellos puedan desenvolverse de una mejor manera"</i> [11_UA11; Posición: 145-149]
	<i>"nuestro foco está puesto en el fortalecimiento de ciertas competencias más que solamente en la intervención, es un poco en ese sentido más positivista que desde lo negativo [...] como si fuera algo patológico, sino que por el contrario, y la idea es ir potenciando habilidades"</i> [12_UA12;

	<p>Posición: 965-972]</p> <p>"la inspiración que hay detrás tiene que ver con lograr el aprendizaje de los estudiantes y de ir disminuyendo esas brechas, porque el camino entre el colegio y la universidad no es tan armónico y efectivamente te encuentras con estudiantes que tienen una brecha gigantesca respecto a conocimientos de las cuales te tienes que hacer cargo" [17_UA17; Posición: 1104-1112]</p>
Coherencia con los modelos educativos que ofertan las universidades	<p>"nuestra línea de trabajo está muy relacionada con los programas de actividad curricular y particularmente con los resultados de aprendizaje que están declarados en los programas" [4_UA4; Posición: 343-343]</p> <p>"el modelo de desarrollo integral del estudiante tiene un compromiso con la permanencia [...] lo que plantea el modelo son tres áreas, el ámbito de la calidad de vida, el aprendizaje y la enseñanza y ahí en el ámbito del aprendizaje este modelo señala que considera iniciativas que es de apoyo al logro académico [...] incluye diagnóstico de caracterización académica, nivelación, tutoría orientación y mentorías y se proyecta incluir el apoyo al egreso con foco en la empleabilidad y el fomento de la participación en investigación" [10_UA10; Posición: 293-316]</p> <p>"con esa mirada de apoyar desde el proyecto educativo, porque es importante y como estaba declarado en el proyecto educativo hacerse cargo de los estudiantes de primer año y [...] acompañar en la nivelación [...] todas las acciones que se desarrollan en esta unidad creada de formación inicial lo que busca es el éxito académico" [14_UA14; Posición: 51-64]</p>

Fuente: Elaboración propia.

En el eje pedagógico, encontramos aquellas motivaciones relacionadas con las dimensiones de la acción tutorial que se encuentra mencionada en la literatura especializada y que definiría el actuar de los tutores de acuerdo a las mismas. Estas motivaciones hacen referencia a lo académico, profesional, vocacional y desarrollo personal, y se pueden dar de manera conjunta o exclusiva.

**Tabla 101:** Citas-Motivos de implantación de la acción tutorial eje pedagógico según dimensiones.

Dimensiones	Citas de Entrevista
Académica	<p>"desde lo académico nosotros realizamos tutorías o acompañamientos en talleres [...] en tres áreas que tiene que ver con lo disciplinar que es lenguaje, matemáticas y ciencias, y dentro de ciencia puede ser química biología y física" [4_UA4; Posición: 23-23]</p> <p>"tenemos un programa de tutores de alta complejidad y ahí ellos sí que son academicistas, son estudiantes de cursos superiores especialistas en atender materias críticas que son necesarias para el avance de los estudiantes en distintos semestres de sus carreras" [7_UA7; Posición: 333-333]</p> <p>"nuestro programa se basa por tener tutorías basadas en aspectos académicos, una tutoría generalmente se basa en el trabajo de [...] sin embargo estamos conscientes que se dan otras cosas, por ejemplo hacer acompañamiento más psicosocial" [11_UA11; Posición: 45-51]</p> <p>"lo que se busca en el proceso darles un apoyo académico que nosotros hemos ido dando mediante las mesas de estudio" [16_UA16; Posición: 16-26]</p>
Profesional	<p>"el trabajo también se orienta a los estudiantes que están cerca del egreso en especial a los de derecho" [13_UA13; Posición: 1001-1001]</p> <p>"está el programa de apoyo los titulados [y para los que están en ese proceso] y tienen foco en la entrevista de trabajo, habilidades profesionales y está en perfecta comunión con las competencias que declara la universidad" [14_UA14; Posición: 567-568]</p>
Vocacional	<p>"fundamentalmente estaba enfocado como era el primer año, a la parte vocacional" [2_UA2; Posición: 63-63]</p> <p>"nuestra acción involucra desde el aspecto del ingreso un estudiante, en términos de la inserción, una orientación informativa [...] con respecto a lo vocacional desde el sentido amplio desde la elección de carrera [...] y bueno además un acompañamiento permanente en términos de esta orientación de información y una orientación que finalmente también radica en las tutorías desde el poder apoyar a los chicos en observar y orientar sus propias competencias y habilidades" [12_UA12; Posición: 25-44]</p> <p>"los tutores también tienen un rol de vinculación con el desarrollo vocacional a partir de la vinculación con profesionales, salidas a terreno, etc." [13_UA13; Posición: 404-404]</p>

Desarrollo Personal	<i>"y en términos de la adaptación a la vida universitaria [...] buscamos que generar ciertos grados de autonomía en los estudiantes [...] que puedan enfrentar por supuesto a la vida universitaria de forma efectiva" [5_UA5; Posición: 132-151]</i>
	<i>"el programa lo que genera es autonomía en los estudiantes ya que muchos son primeras generaciones de estudiantes en la familia o es la primera vez enfrentando del estudio más complejo" [6_UA6; Posición: 65-65]</i>
	<i>"a nivel de diseño del programa, justamente nosotros tenemos como área de trabajo la inserción universitaria y del desarrollo integral, que es eje de trabajo transversal" [12_UA12; Posición: 46-48]</i>
Integradas	<i>"este año intencionamos la parte también social de la vinculación y que se conozcan entre los compañeros y se hagan actividades con los otros, con las otras carreras" [13_UA13; Posición: 82-83]</i>
	<i>"este es un trabajo de integración social, académica y de identidad profesional que se produce en los primeros niveles del currículum [...] como complemento para completar su articulación a la universidad" [1_UA1; Posición: 3-3]</i>
	<i>"uno de los objetivos tiene que ver un poco con tributar al fortalecimiento digamos de las competencias básicas, pero como en dos dimensiones, que tienen que ver con las habilidades de razonamiento lógico matemático y con las habilidades de comunicación y más este complemento de recursos personales" [4_UA4; Posición: 85-85]</i>
	<i>"nuestros objetivos son mejorar el rendimiento académico a través de las tutorías de cohorte, disminuir la deserción estudiantil mediante las tutorías CTA y la integración a la vida universitaria a través del apoyo psicopedagógico y psicoeducativo" [9_UA9; Posición: 1246-1247]</i>
	<i>"este formato de tutoría tiene dos patitas por decirlo, una es la vinculación a la vida universitaria a estimular la participación a hacerse parte de lo que es este proceso universitario que comienza y lo otro es lo académico, lo cual se ve con mayor fuerza" [13_UA13; Posición: 63-63]</i>
	<i>"estamos abordando estas dimensiones adaptación a la vida universitaria, adaptación académica y de alguna manera una especie de nivelación y también acompañamiento psicosocial" [16_UA16; Posición: 117-118]</i>

Fuente: Elaboración propia.

Con estas motivaciones –institucionales y pedagógicas– a la base de los diseños de los programas de tutoría, se puede observar que el foco temporal de la acción tutorial en todas las universidades estudiadas se centra principalmente en la etapa de ingreso [primer año de estudios] y con extensión a otras etapas de la vida universitaria [permanencia y egreso] en las unidades de análisis UA-5, UA-7, UA-9, UA-10, UA-11, UA-12, UA-13, UA-14 y UA-17, siempre y cuando sea a partir de demandas específicas de los estudiantes y/o de las facultades o titulaciones de la universidad, tanto en el formato tradicional de tutorías como a partir de talleres.

**Tabla 102:** Citas-Foco o momento de la acción tutorial.

Momento	Citas de Entrevista
Ingreso	<i>"Es un trabajo de integración social, académica y de identidad profesional que se produce en los primeros niveles del currículum" [1_UA1; Posición: 3-3] "nosotros atendemos en primer y segundo semestre" [1_UA1; Posición: 18-18]</i>
	<i>"fundamentalmente estaba enfocado al primer año, en la parte vocacional" [2_UA2; Posición: 63-63]</i>
	<i>"el foco del trabajo de la tutoría es de primer año, excepto quizás tutores disciplinares, pero en lo concreto llegan por asignaturas de primero en general, pero no hay más allá una acción tutorial por ejemplo para el mundo laboral, no" [3_UA3; Posición: 103-104]</i>
	<i>"la tutoría que se desarrolla acá se desarrolla en el primer año en ambos semestres" [8_UA8; Posición: 2074-2075]</i>
	<i>"en el caso de las tutorías pares el foco es sólo en primer año" [10_UA10; Posición: 2072-2072]</i>
	<i>"el programa de tutorías académica de la universidad es una iniciativa que busca como objetivo reducir la deserción de los estudiantes de primer año" [15_UA15; Posición: 7-13]</i>
	<i>"ahora esta tutoría se rige solamente el primer año y se realiza durante todo el semestre" [16_UA16; Posición: 998-999]</i>

Permanencia	<p><i>"en segundo año recibimos solicitudes por parte de los directores de carrera y de parte de docentes que consideran que hay una asignatura que está muy crítica entonces nos envían la solicitud y nosotros gestionamos la tutoría, pero el foco está en primer año" [5_UA5; Posición: 262-271]</i></p> <p><i>"también tenemos un programa de tutores de alta complejidad [...] son estudiantes de cursos superiores especialistas en atender materias críticas que son necesarias para el avance de los estudiantes en distintos semestres de sus carreras" [7_UA7; Posición: 333-333]</i></p> <p><i>"entonces las tutorías docentes están focalizadas en los estudiantes de primero y las psicopedagógicas y los talleres para el resto de los años" [9_UA9; Posición: 2153-2153]</i></p> <p><i>"los talleres regulares son coordinados con las facultades y se enfocan en distintos años de las carreras" [11_UA11; Posición: 1239-1239]</i></p> <p><i>"pero los talleres que se ofertan son transversales para distintos años de las carreras según se requiera" [13_UA13; Posición: 997-997]</i></p>
Egreso	<p><i>"en algunos centros tenemos a un tutor que trabaja con tesis solamente para acompañar ese proceso de redacción de las memorias finales" [10_UA10; Posición: 1503-1503]</i></p> <p><i>"también se orienta a los estudiantes que están cerca del egreso en especial a los de derecho" [13_UA13; Posición: 1001-1001]</i></p> <p><i>"finalmente está el programa de apoyo para los que pasan a proceso de titulación y tiene foco en la entrevista de trabajo, habilidades profesionales y está en perfecta comunión con las competencias que declara la universidad" [14_UA14; Posición: 567-568]</i></p>
En distintos momentos del proceso	<p><i>"nuestro centro está particularmente está focalizado en los estudiantes de los dos primeros años" [4_UA4; Posición: 85-85]</i></p> <p><i>"después desde segundo ellos tienen apoyo de otro tipo, por ejemplo el programa de competencias genéricas que tiene la universidad en otro modelo y luego el programa de empleabilidad y finalmente el círculo de titulados. Además ya estamos con los estudiantes desde antes que ingresan a la universidad con el programa PACE ya durante todo el transcurso pero a través de diferentes unidades de la dirección" [5_UA5; Posición: 273-283]</i></p> <p><i>"los estudiantes pueden llegar de forma voluntaria a cualquiera de las áreas que atendemos, ejemplo cálculo y física, y no solo llegan los de primero y segundo que eran el foco sino que también de tercero, cuarto y quinto, se hace un ingreso por los especialistas del área psicopedagógica y se establecen adecuadamente los canales de acción para el estudiante" [9_UA9; Posición: 855-855]</i></p> <p><i>"en el caso de las tutorías de lectoescritura el foco es variable porque básicamente había un foco en primer año según el proyecto, pero a medida que fuimos hablando con las unidades descubrimos que hay cursos críticos que no están el primer año pero en general chiquillos se ven enfrentados como a escribir más formalmente el tercero cuando pasan a entrar en sus especialidades" [10_UA10; Posición: 2053-2058]</i></p> <p><i>"en el fondo la estrategia de acción tutorial es atender en primero a todos, en segundo los que requieren y último año sólo a los necesarios" [14_UA14; Posición: 1570-1570]</i></p> <p><i>"nosotros llegamos con tutoría hasta el examen de grado" [17_UA17; Posición: 172-173]</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

### **b) Aspectos organizativos de la acción tutorial.**

En lo que respecta a los recursos humanos necesarios para la gestión y el desarrollo de la acción tutorial, lo primero que se identifica es que las universidades estudiadas implementan este dispositivo a partir de tutores pares, que en general son estudiantes de cursos superiores y tienen como funciones apoyar el proceso de adaptación a la vida universitaria y dar apoyo académico a los estudiantes que son beneficiarios de los programas de tutoría, en asignaturas específicas consideradas como críticas en el programa curricular dada sus altas tasas de reprobación.

En muchos de los casos, estos tutores pares se encuentran coordinados por un profesor que ejerce de tutor de carrera o de asignatura, por lo que hay un estrecho vínculo con

ellos para poder planificar las sesiones tutoriales. En su defecto, se coordinan con las jefaturas de carrera tanto para establecer proceso de seguimiento de los estudiantes beneficiarios como para dar cuentas de los avances de las sesiones tutoriales.

*"hemos tenido que trabajar con los profesores primero en términos de consulta respecto de qué asignaturas ellos quisiera que el programa interviniera y luego participando del desarrollo del programa" [1\_UA1; Posición: 14-14]*

*"el trabajo actual con los docentes [es] de coordinación para ver cuáles son las temáticas más críticas de los de los estudiantes para coordinar ciertas metodologías que nosotros podemos utilizar y que los tutores pueden utilizar para enseñar a sus tutorados" [5\_UA5; Posición: 53-61]*

*"está el coordinador de acompañamiento y es por escuela, designados por las escuelas y es un profesor quien se debe coordinar con los tutores y los docentes de las asignaturas" [6\_UA6; Posición: 533-533]*

*"tenemos profesores del departamento matemática que se juntan todas las semanas con los tutores y hablan en sus oficinas, están dispuestos a entregar una hora semanal para juntarse con los tutores y trabajar" [8\_UA8; Posición: 1671-1678]*

*"también hay reuniones de coordinación entre los tutores y los profesores de asignatura, ya que son los tutores docentes los que resuelven los problemas, pero son los profesores de las signaturas quienes dan las directrices de cuáles van a ser los movimientos durante el año y así estar preparados ante cualquier eventualidad" [9\_UA9; Posición: 1147-1155]*

*"hay que recalcar que hay facultades que trabajan súper directamente con los estudiantes tutores" [12\_UA12; Posición: 1640-1640]*

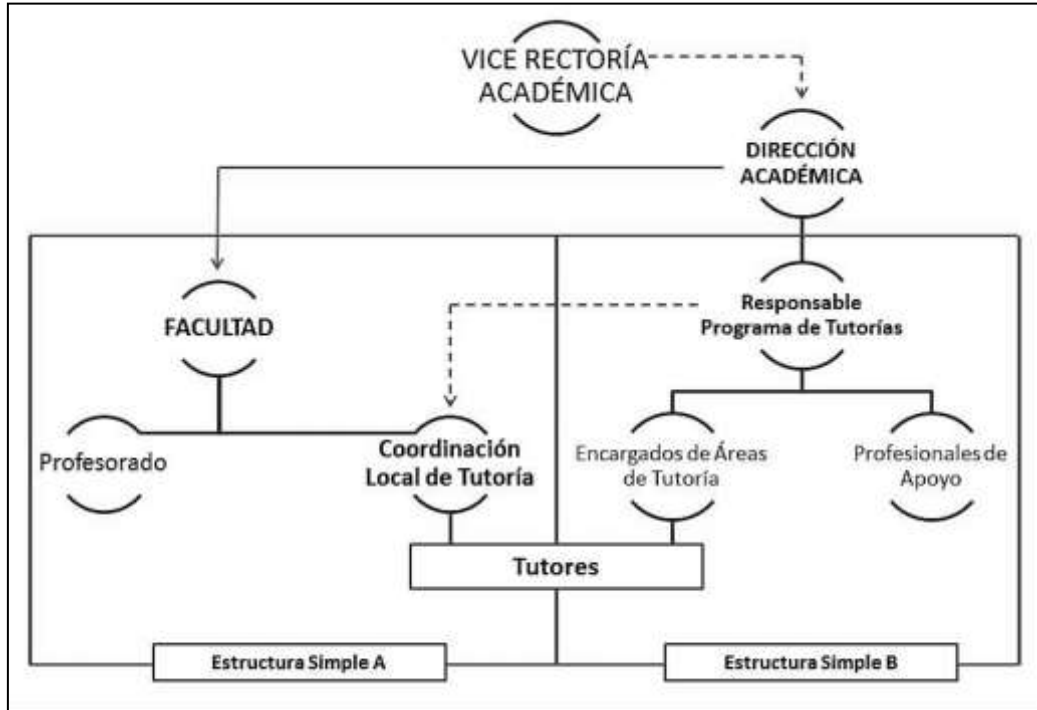
Los equipos de gestión responsables del desarrollo de la acción tutorial por otra parte, se componen de profesionales especializados en la materia y/o en las áreas de acción de las tutorías [química, algebra, inglés, etc.], o por profesores designados de las facultades en donde se implementan estas acciones.

Pero independiente de su composición, de las entrevistas se puede determinar que las estructuras organizativas pueden ser:

- **Simple:** están constituidas por pocas personas y tiene una jerarquía básica. Si es gestionada desde las facultades [UA-2, UA-13, UA-16] observaríamos la designación de un coordinador de tutorías y un cuerpo de tutores. En cambio, si la estructura es gestionada desde el nivel central de la universidad [UA-10], la autoridad oficiaría como responsable político del programa, delegando el funcionamiento a los equipos encargados de la acción tutorial los cuales pueden estar en coordinación o no con las facultades mediante el coordinador local de tutorías.
- **Complejas:** poseen una estructura organizativa más robusta donde las autoridades se implican tanto política como participativamente. Los programas en general dependerían de una dirección central que está bajo la vice rectoría académica e incorporaría un responsable de programa, personal de apoyo [técnico-pedagógicos], personal para el análisis y seguimiento del programa y personal administrativo, además del cuerpo de tutores. En esta estructura se consideran áreas de trabajo y/o coordinación de acuerdo a las acciones que se desarrollan como programa y tienden a estar en coordinación con las facultades

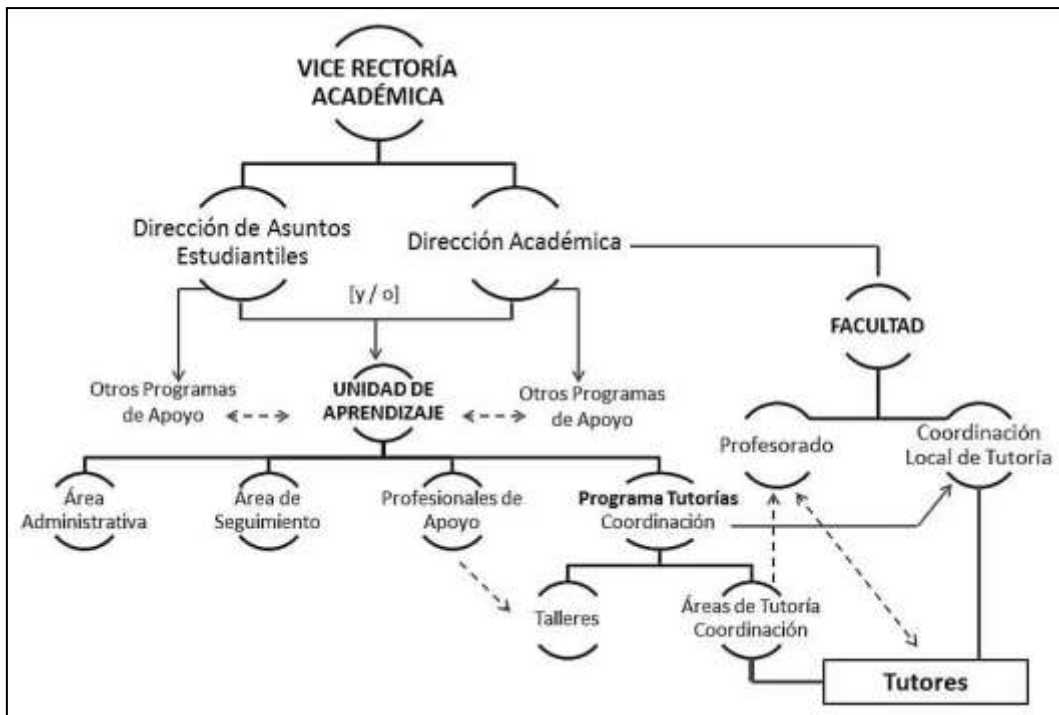
mediante los coordinadores locales de tutorías, con los profesores de asignaturas vinculadas a las mismas y con otros programas dependientes de distintas direcciones de la universidad. Dentro de este tipo de estructura podemos ubicar a las unidades de análisis UA-1, UA-5, UA-6, UA-8, UA-11, UA-12 y UA-17.

**Figura 46:** Estructura organizativa de la acción tutorial de tipo simple.



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 47:** Estructura organizativa de la acción tutorial de tipo complejo.



Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 103:** Citas-Tipos de estructura organizacional para la acción tutorial.

<b>Tipo de Estructura</b>	<b>Citas de Entrevista</b>
Simple	<p>"bajo el paraguas de que te habla del convenio desempeño yo era la persona encargada del proyecto, pero había otra académica que era la encargada la facultad y se nominaban a seis profesores de la carrera, del primer año para [...] que atiendan estudiantes" [2_UA2; Posición: 16-16]</p> <p>"el centro está enmarcado dentro de la dirección de docencia, específicamente dentro del área apoyo al estudiante y allí están los tutores, sobre ellos nosotros los profesionales y la coordinación de tutorías y del programa" [7_UA7; Posición: 313-314]</p> <p>"nuestra orgánica implica la dirección de docencia, la jefatura general de nosotros, nosotros como sedes regionales y los tutores" [13_UA13; Posición: 379-380]</p> <p>"estoy yo que soy el director del centro, está la encargada del área psicopedagógica y luego están todos los tutores" [16_UA16; Posición: 371-371]</p>
Compleja	<p>"Por lo tanto es un trabajo directo entre esta vicerrectoría y la coordinación de las carreras, ya que las carreras dependen de las direcciones académicas directamente. En las carreras hay un equipo a lo menos de 12 personas que trabajan en la coordinación de las tutorías para las asignaturas" [1_UA1; Posición: 18-18]</p> <p>"tenemos la vicerrectoría de pregrado en la que dependen dos direcciones y una coordinación, una de ellas es la dirección de formación integral y empleabilidad y bajo esta dirección está el programa de la coordinación de apoyo académico y formación integral, y en esta coordinación está el programa de apoyo académico del estudiante en el cual se enmarcan las tutorías académicas que nosotros las trabajamos de está acá" [5_UA5; Posición: 783-798]</p> <p>"está la versión de la cadena: vicerrectoría académica y luego la dirección de docencia, ahí creamos esta unidad, internamente en el programa estoy yo como jefatura del programa, luego está el coordinador de acompañamiento y es un profesor designado por las escuelas que se debe coordinar con los tutores y los docentes de las asignaturas, luego los profesionales que trabajan acá y luego los tutores pares" [6_UA6; Posición: 529-533]</p> <p>"la estructura orgánica de la propuesta está compuesta por la vicerrectoría académica, la dirección de pregrado y el equipo coordinación del departamento académico, una serie de centros incluido este y dentro de éste el soporte informático, el equipo asesor psicopedagógico y el equipo de tutores" [9_UA9; Posición: 486-490]</p>

Fuente: Elaboración propia.

Un caso en particular [unidad de análisis 11], presenta una estructura compleja – independiente con una gran cantidad de involucrados en el proceso. Este programa si bien depende directamente de la vicerrectoría académica de la universidad no tiene vinculación de dependencia con otras instancias de la misma y se caracteriza por tener una orgánica de gestión administrativa y pedagógica unida hacia un mismo propósito, asimilándose a la estructura de una facultad o unidad académica.

"el programa depende de la vicerrectoría académica directamente y nosotros acá somos los que vemos los tutores. Nosotros tenemos tres grandes áreas matemáticas, lectura y escritura y ciencia, más un área de alerta temprana entonces los tutores dependen de las áreas. A su vez el programa se divide en otras áreas internas: está el director, el sub director y de allí salen dos áreas, la de gestión y la de estudios, también de la subdirección se desprende la coordinación general donde está comunicaciones y TICs, en otra ala están la vía de acceso inclusivo y el servicio de acompañamiento para el aprendizaje y la permanencia, aquí están las áreas antes mencionadas y los tutores" [11\_UA11; Posición: 347-352]

"en alerta temprana se encuentra la coordinadora, hay una persona que se encarga del servicio de orientación psicosocial, una persona que trabaja en habilidades psicoeducativas, una persona que está mirando el acompañamiento de los tutores y un encargado del sistema de alerta temprana que es donde se están recogiendo todas las notas" [11\_UA11; Posición: 538-542]

"en el área de proyectos la persona encargada trabaja con dos analistas y un encargado de recursos humanos" [11\_UA11; Posición: 643-643]

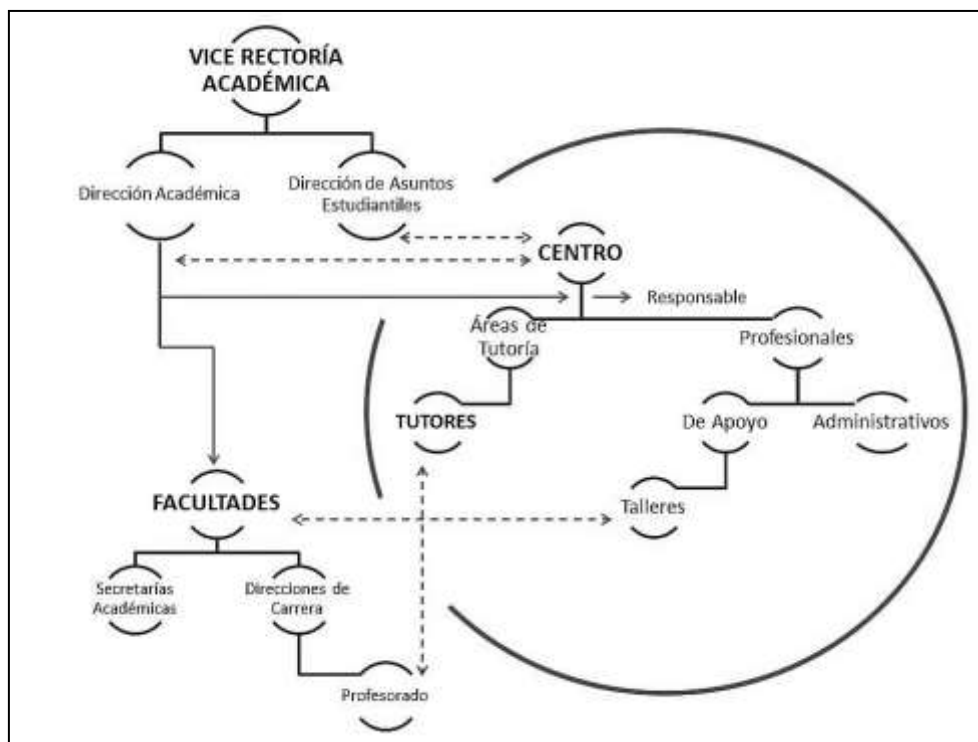
"nosotros tenemos un directorio y en el directorio de están todos los decanos de la facultades, nosotros tenemos que rendir cuentas a nuestro directorio" [11\_UA11; Posición: 1616-1620]

"finalmente en el programa somos 70 personas sin contar los tutores y específicamente en el servicio de acompañamiento somos 20" [11\_UA11; Posición: 543-543]

En un punto intermedio aparece paralelamente una estructura organizativa que tiene como base el funcionamiento de un centro [UA-3, UA-4, UA-7, UA-9, UA-11, UA-14], en donde se alojan los profesionales encargados de la gestión administrativa y pedagógica de la acción tutorial, así como también, los espacios para desarrollar este dispositivo, cuyas características se pueden detallar como continúa:

- En general se observa que las autoridades institucionales [vicerrectorías académicas, direcciones académicas y/o de asuntos estudiantiles según sea el caso] aparecen como responsables políticos de los centros.
- El responsable directo del centro puede ser un profesional contratado para tales efectos y/o el director académico de la universidad [o de la dirección que se designe como responsable]. Es la persona que tiene vínculo con las autoridades de la universidad aunque a un nivel político, para rendir cuentas técnicas.
- Internamente poseen una estructura que puede ser simple [UA-3, UA-4, UA-7], aunque algunas unidades [UA-9, UA-14], demuestran una jerarquía más amplia en áreas de trabajo y personal asociado dependiendo de los recursos humanos y económicos de la universidad.
- No siempre tienen una articulación con las unidades locales [facultades] dada su independencia de funcionamiento; no obstante, la coordinación necesaria para ello aparece de manera paulatina en todas las unidades académicas que funcionan bajo esta estructura.

**Figura 48:** Estructura organizativa de la acción tutorial de tipo centro.



Fuente: Elaboración propia.



Cabe destacar, que en algunos casos [estructuras simples, complejas y/o centros] se advierte una dependencia itinerante de los equipos responsables de la acción tutorial en la estructura organizativa de la universidad –o en su defecto, una independencia total de ésta–, lo cual podría ser consecuencia de la visión periférica que se ha tenido de este tipo de dispositivos a nivel político y cultural de las instituciones involucradas.

*"en el sentido organizacional el centro partió como dependiendo directamente la vicerrectoría académica, después pasó a ser parte de una unidad de la dirección de docencia, en algún momento pasó a formar parte de la dirección de apoyo al estudiante [...] y este año volvió a la dirección de docencia, entonces hemos estado en una deriva no muy dignificante no [risas] en la toma de decisiones" [4\_UA4; Posición: 278-280]*

*"la estructura organizacional de los programas es distinta en base a los recursos" [10\_UA10; Posición: 690-690]*

*"somos un programa que depende de la vicerrectoría académica pero no estamos insertos en ningún programa" [11\_UA11; Posición: 121-124]*

Por otra parte, en lo que respecta a los aspectos organizativos de las sesiones tutoriales, se puede observar que las mismas se organizan principalmente en grupos pequeños [en promedio hasta 8 estudiantes por tutor] y en algunos casos en grupos grandes [más de 15 estudiantes por tutor] o de manera individual.

*"a cada profesor se le asigna cinco estudiantes y a través de correos se les informó que ellos eran parte de la acción tutorial y que tenían que asistir" [2\_UA2; Posición: 75-75]*

*"lo que hacemos es asociar a un tutor una cantidad de estudiantes para un seguimiento" [3\_UA3; Posición: 115-115] "trabajan de 4 a 8 estudiantes por tutor" [3\_UA3; Posición: 207-207]*

*"se explica claramente en el plan de acción cuántos estudiantes son asignados por tutor, en el caso de primer año a la razón de 7x1 pero el caso estudiantes de tercer año 1x1" [6\_UA6; Posición: 494-498]*

*"uno puede partir con comunidades de aprendizaje de 5 o un poco más 10, 15 pero es variable. Partimos con grupo pequeños pero hemos ido creciendo" [1\_UA1; Posición: 11-11]*

Asimismo, el tenor es que las tutorías se realicen de manera presencial aunque en el caso de dos universidades [UA 7 y UA 10] se ha incursionado en el desarrollo de tutorías virtuales. En la primera de ellas se observa como una estrategia de acercamiento para los estudiantes de ingreso antes de la matrícula y como proceso de efectividad con estudiantes de cursos superiores que requieran apoyos específicos, mientras que en la segunda, aparece como una opción fallida que condujo a continuar con las versiones presenciales de tutorías.

*"en febrero seguimos trabajando en línea y tenemos un acercamiento virtual con los nuevos estudiantes que serán tutorados y en la matrícula nosotros creamos grupo privado, tenemos la comunidad virtual en la que instalamos al tutor de la carrera, la idea es disminuir la ansiedad de los estudiantes para sus primeras semanas de clase y están más familiarizados con la institución" [7\_UA7; Posición: 570-574]*

*"una diferencia es que en los cursos superiores las tutorías son más bien virtuales, no son presenciales, como son casos específicos se apoya a través de correos con envío de material y así" [7\_UA7; Posición: 375-375]*

*"inicialmente las tutorías de lectoescritura era un modelo virtual, se trabajaba a través de una plataforma y no funcionó. Decidimos volver a re-pensarlo y trabajar directamente con tutores en forma presencial y funciona bien así, gracias a la sugerencia de los mismos tutores" [10\_UA10; Posición: 500-503]*

### **c) Dirección y coordinación de la acción tutorial.**

Las formas de dirección y coordinación advertidas en el proceso de gestión de la acción tutorial de las universidades estudiadas, se mueven en los siguientes estilos: burocrático, mediación política y experticia técnica-pedagógica, los cuales pueden o no superponerse entre sí.

El estilo *burocrático* se caracteriza por el seguimiento de protocolos establecidos a nivel de programa, tales como el control de asistencias y notas de los estudiantes beneficiarios, el cumplimiento de cantidades de encuentros tutoriales, el cumplimiento de indicadores institucionales de avance académico [retención].

La *mediación política* implica un estilo de dirección y coordinación en donde los agentes involucrados son promotores sociales de las necesidades instaladas en el contexto actual de las universidades y por tanto tienden a sensibilizar, dinamizar, perseguir objetivos de procesos internos y favorecer acuerdos entre las facultades y el nivel central respecto de la toma de decisiones vinculadas a la acción tutorial.

Por su parte, el estilo de *experticia técnica-pedagógica* se caracteriza por vincularse con los estilos anteriores de manera estratégica y por formular alternativas adecuadas para el desarrollo de la acción tutorial en base al conocimiento técnico que poseen respecto del tema y/o de las áreas que representan [pedagógica, psicopedagógica, psicológica, etc.]

A continuación en la tabla 104 se presentan las citas de entrevistas que dan cuenta de los aspectos mencionados anteriormente.

**Tabla 104:** Citas-Estilos de dirección y coordinación de la acción tutorial.

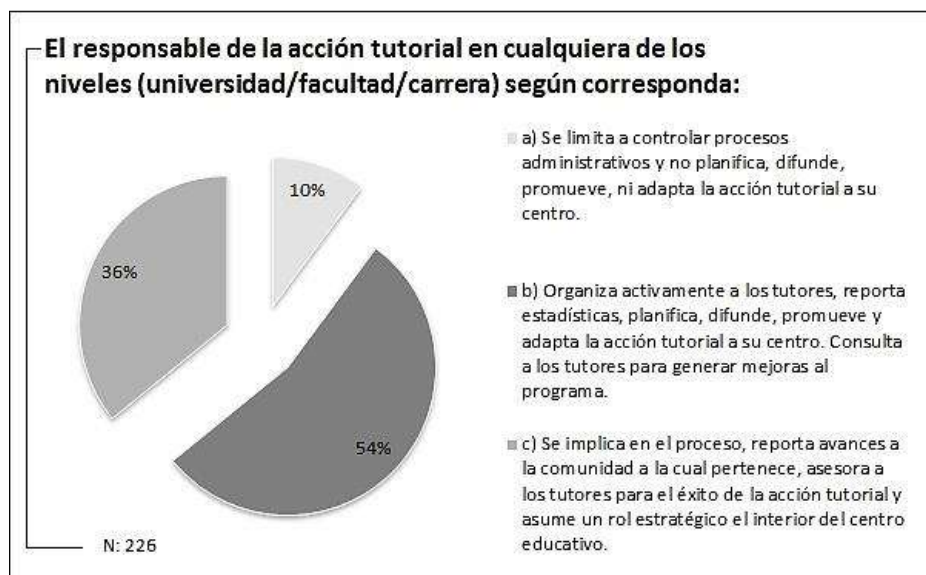
<b>Estilo</b>	<b>Citas de Entrevista</b>
Burocrático	<p><i>"nosotros tenemos los registros de asistencias a las tutorías y los registros de actividades de las tutorías y por lo tanto sabemos en qué está cada asignatura de cada carrera involucrada" [1_UA1; Posición: 17-17]</i></p> <p><i>"los coordinadores de facultad que eran los que tenían que pasar el papeleo, ver que realmente las tutorías se estuvieran cumpliendo" [2_UA2; Posición: 30-30]</i></p> <p><i>"en reunión mensual con los tutores presentan un informe semestral o un resumen del semestre, tenemos reuniones para la entrega de información relevante, fechas y trabajo" [3_UA3; Posición: 61-61]</i></p> <p><i>"ambos programas de tutoría se abordan desde esta plataforma. Yo soy la persona encargada de habilitar los espacios tutoriales, revisar periódicamente cada uno de los cursos para verificar por ejemplo temas administrativos que para nosotros son súper importantes como la asistencia, que estén al día que las planificaciones de los tutores y ver la forma en que los tutores están planificando y que no sean solamente un saludo a la bandera" [10_UA10; Posición: 1207-1219]</i></p>
Mediación Política	<p><i>"mi función es coordinar para que todo esto funcione y con respecto por ejemplo al contacto con los directores de carrera, de pronto es necesario las reuniones que tenemos con las otras coordinaciones y con todo el equipo de dirección de formación integral para que vayan justamente articulados trabajando, entonces de eso me encargo de ver eso" [5_UA5; Posición: 866-888]</i></p> <p><i>"una de las coordinadoras entra específicamente a trabajar con nosotros para vincularse con el instituto de matemáticas con quienes tuvimos más dificultades al principio y fue un acierto ya</i></p>

	<p>que el trabajo coordinado de ella nos ha permitido que nos valoren más pero eso es también porque ella es ingeniera en matemáticas lo que resulta validador ante el instituto" [8_UA8; Posición: 795-795]</p> <p>"yo me hago cargo de temas de implementación, eso básicamente, yo voy a presentar el modelo a las unidades y negociamos el fondo con la unidad sobre dónde y cómo se hará el trabajo" [10_UA10; Posición: 1101-1105]</p>
<p>Experticia técnico-pedagógica</p>	<p>"nosotros tenemos comunicación directa con cada departamento: el departamento química, el departamento matemática, etc., para que sepan lo que estamos haciendo nosotros y así tener una validación respecto de ellos" [9_UA9; Posición: 517-522]</p> <p>"mis funciones actuales tienen que ver primero con todo el tema formativo o sea yo soy el responsable de elaborar la propuesta formativa anual de los tutores que comprende un ciclo inicial de formación que es la escuela y un ciclo de formación continua a partir de diferentes talleres que levantamos en conjunto con el otro programa de tutores y con otros actores locales" [10_UA10; Posición: 1144-1153]</p> <p>"principalmente la coordinación general involucra también la articulación hacia otras unidades, nosotros también participamos de instancias que son externas a la universidad por ejemplo participamos como programa de representación en el CUECH con temáticas de drogas" [12_UA12; Posición: 848-853]</p> <p>"ahora estamos con un trabajo con los departamentos, estamos viendo cómo hacemos las mejoras dentro de la sala de clases para la mejor implementación del modelo educativo y como desde la vicerrectoría académica acompañamos y apoyamos a este proceso con los sistemas de tutorías anclado a cada una de las unidades académicas" [17_UA17; Posición: 156-166]</p>

Fuente: Elaboración propia.

En esta misma línea, la figura x muestra las ponderaciones porcentuales sobre la forma en que los responsables ejercen la dirección de la acción tutorial, en base a la percepción de los tutores. De acuerdo con ello, 122 tutores [54%] señalan que los encargados de los programas tutoriales cumplen funciones estándar vinculadas al cargo en el cual se encuentran, lo que se puede relacionar con el estilo de mediación política, mientras que el 36% de los tutores [81] indican que los responsables se implican a nivel estratégico y de asesoramiento al interior de sus universidades [vinculado a la experticia técnico-pedagógica] y un 10% [23] ubicaría a los responsables en un estilo burocrático.

**Gráfico 10:** percepción de los tutores sobre los encargados de la acción tutorial.



Fuente: Elaboración propia.

#### **d) Sistema de evaluación y seguimiento en la acción tutorial.**

En lo que respecta al sistema de evaluación de la acción tutorial, se evidencian acciones de relevancia para las universidades estudiadas en distintos momentos del periodo lectivo y que se corresponden a las distintas etapas de evaluación [diagnóstica, procesual, sumativa]

En la etapa diagnóstica, el proceso se centra principalmente en los estudiantes de ingreso, mediante la aplicación de una serie de instrumentos que tienen por finalidad caracterizar las habilidades y competencias de entrada a modo de complemento de los resultados obtenidos por los mismos estudiantes en la Prueba de Selección Universitaria [PSU] y que permitan orientar las acciones de apoyo de manera pertinente.

*"dentro de las áreas de apoyo al estudiante tenemos un proceso de caracterización en la matrícula, después tenemos un proceso de diagnóstico de la unidad de matemáticas y lingüística" [7\_UA7; Posición: 319-323]*

*"nosotros como programa funcionamos a partir de un instrumento que se aplica en el proceso de matrícula y que nos permite manejarnos en términos de un modelo de riesgo de necesidad [...] a partir de eso se determina cuáles son los chicos que tendrían mayores niveles de prioridad los cuales inmediatamente cuentan con el apoyo tutorial permanente" [12\_UA12; Posición: 268-288]*

*"a los estudiantes les aplicamos en el primer día de clases un test de razonamiento matemático, una prueba de comprensión lectora y cuestionarios de auto reporte de estrategias de aprendizaje y de autoestima, y el puntaje obtenido se vincula al puntaje que logró en la PSU y de acuerdo a eso nosotros consideramos cuáles son los estudiantes prioritarios de atender" [15\_UA15; Posición: 897-900]*

*"la selección de beneficiarios se ha hecho por criterios de focalización: el primer criterio de focalización es bajo puntaje PSU, el colegio de proveniencia particular subvencionado o público o municipales y malos resultados en las pruebas de diagnóstico, ya con eso hay una primera alerta entonces se focaliza a un grupo de estudiantes y la segunda tiene que ver con los resultados de la primera solemne [evaluación]" [17\_UA17; Posición: 957-966]*

Durante el proceso, se evidencia seguimiento de la labor de los tutores a partir de una serie de observaciones en aula y/o situación de tutoría en base a los perfiles que las propias universidades han construido para estos efectos [evaluación de desempeño], y en situaciones de reuniones de coordinación. En ambas instancias el objetivo es apoyar los procesos y retroalimentar a los tutores sobre sus prácticas.

**Tabla 105:** Citas-Evaluaciones sobre la labor de los tutores.

<b>Base</b>	<b>Citas de Entrevista</b>
Observación Directa	<i>"nosotros realizamos una evaluación al tutor en la sala y eso después se lo reporta, es como una retroalimentación para ver en qué aspectos estamos débil y en qué aspectos estamos bien y hay que seguir potenciando, eso se hace una vez al semestre" [5_UA5; Posición: 1567-1575]</i> <i>"cada cierto tiempo vamos a hacer observaciones a las sesiones tutoriales y retroalimentamos a los tutores" [8_UA8; Posición: 2350-2351]</i> <i>"la evaluación de los tutores por parte nuestra es una evaluación básica de desempeños en el que se ven elementos como el compromiso y la responsabilidad por el trabajo y el trabajo en equipo que realizan" [12_UA12; Posición: 2041-2045]</i>
Reuniones	<i>"además tenemos también con ellos reuniones tres reuniones al año una inicial, una intermedia y una final, donde más o menos damos un lineamiento y los propósitos, todo lo que nosotros queremos lograr y donde evaluamos cómo ha funcionado este primer semestre y su labor como tutores" [5_UA5; Posición: 1576-1583]</i> <i>"el coordinador de la sede tiene entrevistas periódicas también con los tutores para ir</i>

---

*monitoreando un poco el funcionamiento, y en caso de por ejemplo de necesidades, ahí se despliegan también todas las formas para poder apoyarlos" [12\_UA12; Posición: 343-356]*

---

Fuente: Elaboración propia.

Paralelamente, los equipos responsables realizan seguimiento de los avances académicos de los estudiantes beneficiarios, en base al cotejo de notas, asistencia a clase, asistencia a tutorías y a los informes que realizan los tutores de la evolución de sus tutorados [ya sea a través de formularios *drive*, plataformas intranet o registros en excel]. En Chile este proceso de seguimiento se denomina *Alerta Temprana* y ha sido promovido por el Ministerio de Educación con la finalidad de generar acciones pertinentes para evitar la deserción de los estudiantes.

*"para gestionar el programa tenemos una plataforma de intranet en donde se lleva a control y registro de las sesiones, de los alumnos asistentes, bitácora de cada sesión, también hay un apartado en donde los directores de carrera pueden leer las observaciones de los tutores, situaciones particulares de cada alumno, avance de notas y el avance académico en la malla" [7\_UA7; Posición: 828-829]*

*"tenemos un analista de sistemas que vacía toda la información de todas nuestras actividades en una planilla maestra y ahí se sacan todas las estadísticas de quienes participaron, cuántos participaron, porcentaje aprobación, de reprobación, de las calificaciones de los alumnos, su asistencia, todo" [9\_UA9; Posición: 752-752]*

*"en alerta temprana tenemos una vinculación aún mayor con los coordinadores de área, los secretarios de estudios y los jefes de carrera, porque nosotros necesitamos tener las notas de los estudiantes en los sistemas para así cruzarlas con nuestros datos" [11\_UA11; Posición: 1662-1665]*

*"el seguimiento consta en que los tutores registran la información de sus acciones en una plataforma que está asociada al navegador académico y se conectan con su cuenta y ponen lo que hizo en una sesión de tutoría, si asistieron tales personas y eso queda registrado" [15\_UA15; Posición: 519-524]*

Aún con todo ello, algunas unidades de análisis [UA-3, UA-5, UA-16] señalan que el seguimiento en el proceso de acción tutorial esta poco definido o integrado a los programas tutoriales que se gestionan en las universidades y por ende se transforma en un desafío que se debe cumplir para mejorar las prácticas en esta materia.

*"el seguimiento no está asociado a una instancia de la universidad como evaluación tradicional" [3\_UA3; Posición: 115-115]*

*"bueno y como debilidad, yo creo que seguimos manteniendo el tema del seguimiento de las tutorías pendiente" [5\_UA5; Posición: 2111-2113]*

*"el tutor registra en un documento de google drive la asistencias y observaciones de la tutoría, pero es insuficiente" [16\_UA16; Posición: 1508-1509]*

En lo que respecta al carácter sumativo de la evaluación de la acción tutorial, es posible señalar que se realizan las siguientes acciones al interior de las universidades estudiadas:

- Valoración de la acción tutorial efectuada al final de cada periodo lectivo y realizada por los estudiantes beneficiarios la cual se enfoca en el funcionamiento de las sesiones tutoriales y del desempeño de sus tutores. Esta se hace

principalmente a través de encuestas de satisfacción; sin embargo, en algunas unidades de análisis se realiza mediante *focus group* y en la unidad de análisis 5 [UA 5] la información se recopila mediante un grupo cerrado de *facebook*.

- Evaluación por parte de los tutores sobre el trabajo de los equipos de coordinación, principalmente en temas referidos a los apoyos recibidos, disposición de materiales y orientaciones técnicas del trabajo tutorial. estas evaluaciones se realizan principalmente a partir de encuestas y reuniones de coordinación.

**Tabla 106:** Citas-Evaluaciones finales respecto de la acción tutorial.

Foco	Citas de Entrevista
Funcionamiento de las sesiones tutoriales y tutores	<p><i>"evaluamos a los tutores a través de una encuesta de satisfacción que aplicamos a los estudiantes semestralmente, que igual evalúa la función del tutor y del programa" [3_UA3; Posición: 66-66]</i></p> <p><i>"les aplicamos una encuesta de satisfacción que tiene que ver principalmente con el sentido de las tutorías y con el aspecto más didáctico o metodológico, y también con los tutores ya sea el profe de taller, el profe de tutor o el estudiante tutor" [4_UA4; Posición: 359-361]</i></p> <p><i>"se le pide al tutorado que evalúe el desempeño del tutor y se le pide también que evalúe las estrategias metodológicas" [5_UA5; Posición: 2605-2608]</i></p> <p><i>"entonces existe un grupo de facebook en donde están inscritos los tutorados y sirve de plataforma para dar opinión respecto de los tutorados y sus tutorías" [15_UA15; Posición: 1080-1080]</i></p>
Trabajo de los equipos responsables	<p><i>"en el caso de los tutores la encuesta tiene por objeto que evalúen el programa, nos evalúen a nosotros como equipo, se evalúen ellos mismos y den su opinión de los cambios que ellos consideren que se debieran realizar" [6_UA6; Posición: 2511-2511]</i></p> <p><i>"el sistema de evaluación se compone de una evaluación directa al tutor, una encuesta de satisfacción al tutorado y una evaluación de los tutores para que ellos evalúen la coordinación y nuestras acciones" [8_UA8; Posición: 2970-2972]</i></p> <p><i>"los tutores evalúan del equipo coordinador el compromiso del programa ante situaciones críticas y se sintieron apoyados y si la coordinación estuvo presente los talleres de formación" [12_UA12; Posición: 2074-2074]</i></p> <p><i>"los tutores evalúan la pertinencia de la eficiencia de la comunicación con nosotros como equipo de coordinación" [15_UA15; Posición: 1579-1579]</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

De manera complementaria, las unidades de análisis UA-3, UA-11 y UA-14 realizan jornadas donde se reflexionan los aspectos que marcaron diferencia durante el semestre lectivo y que sirve para proyectar el año siguiente, en conjunto con los resultados de los procesos de evaluación mencionados anteriormente.

*"tenemos como un seminario interno entre nosotros como sea, que hablamos las cosas del semestre y proyectando" [3\_UA3; Posición: 64-64]*

*"nosotros hacemos jornadas de cierre para hacer una retroalimentación, una evaluación de lo que estamos haciendo, de cómo sean sentido y siempre es un mensaje positivo" [11\_UA11; Posición: 1516-1518]*

*"se hacen jornadas de reflexión al termino del semestre con los tutores y los coordinadores" [14\_UA14; Posición: 2327-2327]*

En base a todo lo anterior, las informaciones y los resultados obtenidos de las evaluaciones, -así como datos relativos al funcionamiento de la institución- son de utilidad para la elaboración de reportes o informes institucionales que sirven como insumos para los procesos de acreditación [institucional y de carreras] y/o para dar

cuenta al Ministerio de Educación sobre los avances de los proyectos con los cuales poseen convenio de financiamiento [o en su defecto para presentar nuevos proyectos].

*"se le pidió que cada coordinador que llenará un una especie de informe, donde estaba contenido todo lo que ya habían dicho los tutores, entonces se hizo un informe por coordinador y después ellos me pasaban todos sus insumos y yo hice un informe como universidad" [2\_UA2; Posición: 120-120] ... "esos datos los entregué al Convenio de Desempeño, esos datos van para el Ministerio de Educación" [2\_UA2; Posición: 122-122]*

*"bueno están los informes que entregamos por la BNA al MINEDUC que son los informes de seguimiento y de cierre" [3\_UA3; Posición: 64-64]*

*"con los resultados de las evaluaciones se hacen reportes que hoy en día son protagonistas en el claustro para tomar decisiones a nivel universidad, específicamente de remediales y mejoras curriculares, además de servir para los procesos de acreditación" [9\_UA9; Posición: 1564-1564]*

*"la evaluación interna que hacemos nosotros está orientada a dar respuesta a los informes del PM [programa de mejoramiento]" [16\_UA16; Posición: 1748-1749]*

Estos informes, destacan de manera particular los avances en el rendimiento académico de los estudiantes y las tasas de retención que han alcanzado las instituciones en el periodo lectivo correspondiente; sin embargo, todas aquellas informaciones que son más bien de carácter cualitativo, no siempre quedan plasmados en estos reportes y sirven más bien como referencias para los equipos de gestión.

Cabe destacar que en 13 universidades, los resultados del proceso de evaluación y seguimiento han servido para la elaboración de comunicaciones orales presentadas en congresos y encuentros relacionados con educación superior, así como también, para la redacción de artículos científicos [ver tabla 107], mientras que las unidades de análisis UA-14, UA-16 y UA-17 se encuentran en proceso de preparación de material para ser publicado y las unidades UA-1 y UA-9 aun no externalizan resultados.

**Tabla 107:** Instancias de externalización de resultados y conocimientos adquiridos.

<b>Instancia</b>	<b>Unidades de Análisis</b>
<b>Encuentro Nacional de Tutores [Chile]</b>	UA-4, UA-6, UA-8, UA-10, UA-15.
<b>Congresos Nacionales [Chile]</b>	UA-8, UA-11.
<b>Congresos Internacionales</b>	UA-3, UA-5, UA-7, UA-11.
<b>Artículos Científicos</b>	UA-6, UA-10.

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, la capacidad institucional para compartir el conocimiento adquirido a partir de la experiencia al exterior de las organizaciones [gestión del conocimiento] aparece en el discurso de los entrevistados como un desafío que deben tomar para ayudar a consolidar la acción tutorial, a pesar de no ser una función considerada en sus contratos de trabajo ni en los tiempos destinados a sus labores.

*"yo creo que nosotros estamos al debe en cuanto a difundir nuestros resultados en algo más formal de carácter investigativo, sin embargo los resultados son públicos a través de la página web del centro" [9\_UA9; Posición: 1684-1684]*

*"puede ser excusa, pero el factor de tiempo no ayuda a pensar en publicaciones, además si no está asignación de tiempo en el contrato es un poco imposible lograr llevarlo a cabo "* [8\_UA8; Posición: 3092-3092]

**e) Sistematización de la gestión de la acción tutorial.**

La literatura asociada a la acción tutorial sugiere que este sistema esté plasmado en un documento marco [PAT] que contenga el diseño estratégico definido para la implementación y desarrollo de la misma; no obstante, en las universidades investigadas, los documentos que contienen esta sistematización son variados y la mayoría no considera un plan de acción tutorial como referencia –o simplemente– no poseen documentación oficial al respecto.

Estos documentos aparecen en forma de reglamentos, manuales, proyectos vinculados al Ministerio de Educación [MINEDUC] y/o programas institucionales de tutoría [ver figura 49] y, a pesar de no reconocerse como un PAT propiamente tal, poseen contenidos similares, pero diversos según el contexto en el cual se encuentren:

- Historia y contexto de la intervención tutorial (historial de programas pilotos, resultados anteriores, etc.).
- Objetivos, ámbitos de acción y asignaturas vinculadas.
- Aspectos organizativos de las sesiones tutoriales (horarios, ratio tutor – tutorado) y del equipo (organigrama).
- Información de la Universidad y protocolo de acción (flujo de acción).
- Perfiles de los equipos responsables (roles y responsabilidades) y del equipo de tutores.
- Proceso de selección y capacitación de tutores.
- Sistema de seguimiento.

**Tabla 108:** Citas-Contenidos de los documentos oficiales alusivos a la acción tutorial.

Tipo de Documento	Tipo de Contenido (Citas de Entrevista)
Proyecto vinculado a MINEDUC	<i>"en el marco general [proyecto] están los objetivos, el flujo de acción, el protocolo de atención, el protocolo en términos también de si los chiquillos no quieren participar del programa, también los perfiles de los profesionales, también el perfil de los de los tutores y las acciones que se llevan a cabo con los tutores y el marco teórico"</i> [12_UA12; Posición: 1762-1762]
Programa de Tutoría	<i>"el documento que sistematiza todo el trabajo se llama Programa Institucional de Tutorías Pares, y ahí sale cómo se inserta el programa, el tiempo de las tutorías, el organigrama, el proceso de selección y el reglamento del tutor"</i> [7_UA7; Posición: 1600-1601]  <i>"tenemos un programa de tutorías que deriva de la escuela de tutores, en el documento se establecen los objetivos y establecer ámbitos de acción, los roles, la responsabilidad, una definición del perfil de acuerdo como al ámbito académico, pedagógico y administrativo, se establece el plan de acompañamiento: el seguimiento, capacitación y proceso de evaluación"</i> [17_UA17; Posición: 486-493]
Manual de Tutoría	<i>"los contenidos del último manual tiene el historial de cómo nace esto [...] tiene unos resultados del piloto, cómo ha ido el proceso año a año, la cantidad de tutores de carrera, las asignaturas que se han tutorado, los resultados en temas de asistencia y de rendimiento académico, un detalle de las acciones de los tutores"</i> [8_UA8; Posición: 695-697]  <i>"en el fondo de este manual incluye el objetivo general, los particulares, las horas que tienen que dedicar a cada cosa e información sobre la universidad, cómo funciona el ambiente. Todo está en este manual porque ellos tienen que estar capacitados para entender el organigrama cuando un chico tiene que hacer un trámite, donde tiene que ir y el formato que nosotros tenemos, es decir, cómo fluye la información"</i> [13_UA13; Posición: 824-834]



Reglamento de Tutoría	<i>"nosotros tenemos como documentos de programa el reglamento de tutores que es donde aparecen aspectos de planificación y estamos trabajando en un modelo de tutorías que lo complemente" [11_UA11; Posición: 771-771]</i>
-----------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Los casos que informaron no poseer documentación oficial [UA-2, UA-4, UA-15, UA-16], señalan que los dispositivos de apoyo vinculados a la acción tutorial están nombrados en los modelos educativos, en las políticas internas y/o en los planes estratégicos de las instituciones con la finalidad de que no aparezca como un asunto periférico, sino como una responsabilidad y un compromiso tomado por la institución hacia sus estudiantes.

Cabe destacar que para el año 2017 en la unidad de análisis 6 [UA-6], se estaba aprobando por primera vez un Plan de Acción Tutorial que fuera de incluir sus áreas habituales de trabajo [inserción a la vida universitaria y nivelación académica] incorpora el acompañamiento de estudiantes de intercambio y en situación de discapacidad, el sistema de selección de tutores y la organización interna de las sesiones tutoriales.

*"El plan de acción tutorial primero habla de las bases del programa, sobre que se sustenta, luego se incluye por área estas tres variantes y se suman la de acompañamiento de los estudiantes de intercambio y del estudiante en situación de discapacidad y declara también todo el proceso para la búsqueda de tutores, cómo se realiza la convocatoria y cómo se realiza la selección porque nosotros establecimos ciertos criterios para la selección de tutores que están visados por el Ministerio de Educación: las entrevistas, la selección y las capacitaciones. También se explica claramente en el plan de acción cuántos estudiantes son asignados por tutor, en el caso de primer año a la razón de 7x1 pero el caso estudiantes de tercer año 1x1" [6\_UA6; Posición: 482-498]*

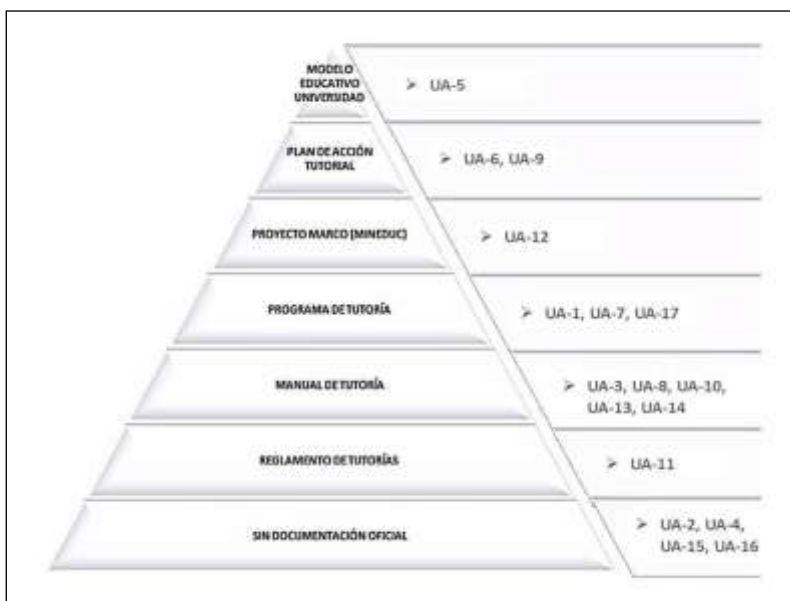
Por otro lado, a pesar de que la unidad de análisis 9 [UA-9] no identifique su documentación oficial como un Plan de Acción Tutorial sino más bien como modelo de centro, el mismo posee todas las características de un PAT, dado que incorpora: i) contexto de la intervención, ii) misión, visión y objetivos del centro, iii) un marco integrado del centro respecto de la universidad [incluye la estructura orgánica del centro, el modelo de gestión del centro y diagrama de proceso de intervención, mapa estratégico de sus metas], iv) características de los proyectos internos implementados [tutorías académicas, atención psicológica, proyectos alternos], v) información sobre el equipo de trabajo, y vi) logros y proyecciones del centro.

Así mismo, para el caso de la unidad de análisis 5 [UA-5], la sistematización de la acción tutorial se encuentra inserta en una de las variantes de su modelo universitario con foco en el apoyo a los estudiantes en su proceso formativo.

*"nosotros tenemos un modelo de apoyo académico del estudiante y en ese modelo está especificada cada una de las acciones que uno debe realizar para gestionar una tutoría, hay un todo un proceso de planificación, de organización, de módulos, de solicitud, de convocatoria de nuevos tutores a través de un proceso de selección" [5\_UA5; Posición: 212-223]*

A continuación se presenta un esquema con la distribución de los tipos de documentación oficial relacionada con la acción tutorial de las universidades estudiadas [de acuerdo a sus gestores y responsables], ordenados de manera ascendente respecto del nivel de integración a los marcos institucionales.

**Figura 49:** Documentos oficiales sobre la acción tutorial en las universidades estudiadas.



Fuente: Elaboración propia

#### 11.1.4 PRÁCTICAS QUE INCIDEN EN EL DESARROLLO Y LA GESTIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Una vez que las universidades a través de los proyectos han definido los propósitos de la acción tutorial, van estableciendo una serie de estrategias de implantación que se consideran básicas para el buen funcionamiento de las tutorías, tales como, el proceso de selección y formación de tutores, los procesos de difusión, sensibilización y apropiación de la acción tutorial y las estrategias metodológicas que se adoptan para su desarrollo.

Sin embargo, otros aspectos que ocurren de manera paralela a la implementación de la acción tutorial [culturales, políticos, de gestión, de acción] aparecen como facilitadores y/u obstaculizadores en el proceso de desarrollo, dependiendo del contexto educativo que estemos observando.

##### a) *Estrategias de selección y formación de tutores.*

Los procesos de selección y formación de tutores aparecen como un elemento primordial para la implementación de la acción tutorial en las universidades estudiadas.

En este sentido, la selección se caracteriza por efectuarse a través de concurso público en las instituciones [mediante correos electrónicos, páginas web y redes sociales] en donde se declaran los requisitos de postulación.

*"para la selección hay que abrir concursos públicos dentro de la carrera para que los estudiantes que cumplan con los requisitos participen como mentores" [1\_UA1; Posición: 13-13]*

*"la postulación se hace en la página web donde cualquier estudiante puede ingresar cumpliendo los requisitos básicos" [6\_UA6; Posición: 1274-1277]*

*"cuando hay convocatoria para la selección de tutores se realiza por medio de redes sociales y correo electrónico" [11\_UA11; Posición: 1805-1807]*

Los requisitos de postulación para el caso de los tutores pares están relacionados con cumplir un perfil vinculado a ciertas habilidades sociales [disposición, empatía, etc.] a un buen rendimiento académico y no estar en causal de eliminación, y para tutores docentes, cumplir los requisitos de entrada laboral que las universidades disponen.

*"el postulante no puede ser un alumno en causal de eliminación, sí, ponemos una nota aprobatoria mínima al menos en aquellas materias en donde él va a ser tutor" [4\_UA4; Posición: 1024-1026]*

*"tuvimos que pensar un poco cuál era el perfil o cuáles eran las características que tenía que tener este tutor y si bien es cierto claro hay un componente académico ser un estudiante que no hubiese reprobado una asignatura de matemáticas por ejemplo, también debía tener una dimensión personal que tenía que ver con esto de ponerse un poco al servicio de otro" [4\_UA4; Posición: 223-224]*

*"para nosotros es mucho más importante el tema de cómo ellos enseñan a sus compañeros, del trato que ellos tienen con su compañero, aunque igual exigimos nota de la asignatura a la que postulan" [5\_UA5; Posición: 1077-1082]*

*"nosotros evaluamos qué tan bien cumplen con el perfil de ser una persona dispuesta a ayudar, dispuesta a seguir instrucciones, a resolver problemas y a persistir en el logro de objetivos. Nosotros siempre estamos dejando fuera la gente por ejemplo, que quiere ser un tutor para que lo escuchen, la idea es tener personas abocadas a ayudar propiamente tal" [15\_UA15; Posición: 46-58]*

Para la postulación también se reciben las recomendaciones de las facultades y/o carreras [titulaciones] sobre aquellas personas que pueden officiar de tutores en el curso lectivo correspondiente. Lo anterior, debido a que el sistema de tutorías está vinculado principalmente a las asignaturas en la mayoría de las universidades estudiadas.

*"para la selección de tutores, recibimos las recomendaciones de docentes de carrera" [3\_UA3; Posición: 40-40]*

*"los profesores generan recomendaciones de algún estudiante para que sea parte del cuerpo de tutores del programa" [6\_UA6; Posición: 1269-1269]*

*"por ejemplo, si yo tengo a 50 personas que podrían ser tutores de biología, es el departamento de biología que antes revisa el currículum de esta persona para señalar que puede hacerlo y lo aprueba" [17\_UA17; Posición: 526-530]*

Los postulantes a tutores posteriormente pasan por entrevista con el equipo de coordinación quienes evalúan idoneidad al cargo a partir de los perfiles que han elaborado para tales efectos, para así seleccionar y comenzar el proceso de formación de tutores. La figura x expone las características principales de estos perfiles de acuerdo a las informaciones obtenidas de las entrevistas y divididos en tres componentes: habilidades sociales, perfil académico y habilidades operativas.

**Figura 50:** Características de los perfiles competenciales del tutor par.



Fuente: Elaboración propia.

Como se ha mencionado hasta el momento, la selección de tutores se basa en general en un proceso de entrevistas por parte de los equipos responsables previas a la formación; no obstante, en la unidad de análisis 17 [UA-17], señalan que la selección de tutores se realiza posterior al proceso de formación, que incluye una entrevista psicológica [para el caso de las tutorías vinculadas a asignaturas] y que depende principalmente del nivel de apropiación e incorporación del rol de tutor que se espera desempeñe en la universidad. Todo ello mediante entrevista por los equipos locales [facultades] con apoyo de una rúbrica diseñada para ello por el equipo de gestión central del programa de tutorías.

*"nosotros direccionamos el proceso de selección inicialmente a partir de una propuesta aportando un perfil que está definido, nosotros hacemos un primer barrido y luego de ese barrido la propuesta se va la unidad académica a entrevista, en el caso de las tutorías de escritura es diferente no hay entrevista psicológica, pero en el caso de las tutorías de asignatura sí, entonces luego de esa entrevista psicológica la unidad toma la decisión, queda en manos de ellos quienes serán los tutores" [10\_UA10; Posición: 1243-1255]*

En el proceso descrito por la unidad de análisis 10 [UA-10], el equipo central del programa de tutorías es el encargado de realizar la formación *ad hoc* para ello y la evaluación de ese proceso implica la capacidad reflexiva del postulante a tutor par en relación al rol que cumplirá tanto con sus compañeros como en su facultad y en la universidad. Con los resultados de esta reflexión las facultades están en condiciones de seleccionar a sus respectivos tutores.

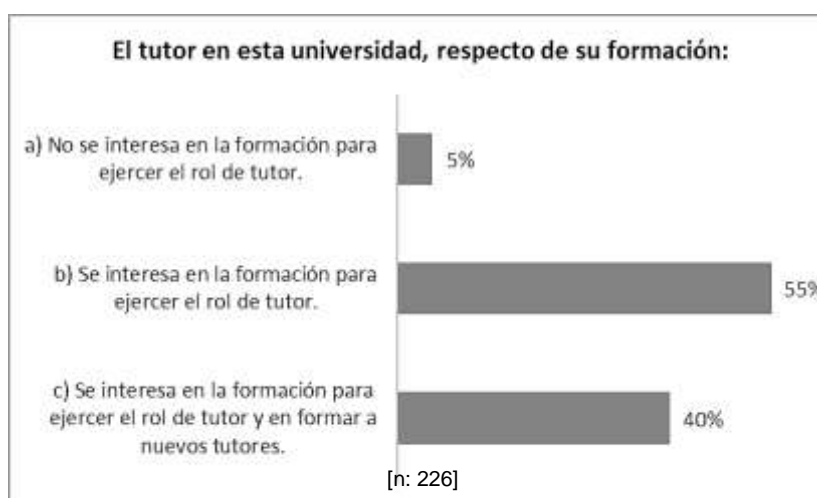
*"instalamos un proceso que es el relato meta cognitivo y donde los tutores al término de la sesión de la escuela tutor rinden este relato. Nosotros nos focalizamos en los cambios de paradigma tras haber pasado por instancia formativa, que creía antes yo de la enseñanza y el aprendizaje y que creo ahora, conceptos o elementos que todavía no logra comprender del todo o aspectos que no quedaron muy bien arraigados, concebir este rol de tutor y yo creo que eso es*

*súper importante que el rol del tutor no es con el estudiante solamente, ósea, yo como tutor tengo un rol con el estudiante que es el humano importante de todo, pero también tengo un rol con mis compañeros tutores, tengo un rol a nivel local con pregrado, tengo un rol a nivel central con aprendizaje, con pregrado, es decir, comprender el rol del tutor en el contexto que está inserto y no sólo la relación directa con el estudiante y por último cuáles son los desafíos que el tutor proyecta para esta acción tutorial. Todo esto se evalúa en entrevista a cargo de los equipos locales mediante una rúbrica, donde los que pasan quedan y los que no, no" [10\_UA10; Posición: 1315-1349]*

Se destaca el proceso de selección de esta unidad de análisis ya que genera un trabajo conjunto con las facultades en las cuales se realizará la acción tutorial, otorgándole un rol importante en este proceso y de responsabilidad en la toma de decisiones a diferencia de otras unidades estudiadas. Si bien las unidades de análisis UA-3, UA-6 y UA-17 solicitan recomendaciones a los profesores, departamentos y/o facultades para tener en cuenta la postulación al cargo, el nivel de participación en el proceso de selección es más bien de carácter intermedio.

En cuanto a la formación, las unidades estudiadas señalan que a los tutores se les certifica por haber participado en estos espacios formativos –y específicamente en las unidades UA-4, UA-15– los tutores reciben compensación económica por asistir a las sesiones de capacitación; no obstante, los tutores de las universidades que participaron en el cuestionario online señalan que existe un adecuado interés por asistir a las sesiones de formación [125 respuestas], seguido por un interés en formarse y formar a nuevos tutores [91 respuestas], tal como se aprecia en el gráfico 11.

**Gráfico 11:** Nivel de interés de los tutores en la formación para el cargo.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en lo que respecta a los contenidos de las capacitaciones para el desarrollo de la acción tutorial, los entrevistados señalan que la oferta formativa se caracteriza por los contenidos que se pueden apreciar en la tabla 109, en base a los siguientes ejes:

- Habilidades centradas en la enseñanza.
- Habilidades centradas en el aprendizaje.
- Conceptos relativos a la orientación y la tutoría universitaria.
- Habilidades transversales y profesionales.
- Operatividad de los programas tutoriales.

**Tabla 109:** Ejes y contenidos de la formación de tutores.

Ejes	Contenidos
<i>Habilidades centradas en la enseñanza.</i>	Técnicas docentes [UA-1], técnicas participativas [UA-5], estrategias de enseñanza [UA-4, UA- 6, UA-10], estrategias y herramientas metodológicas [UA-1, UA-5, UA-15], metodologías activo-participativas [UA-14, UA-17], aprendizaje significativo [UA-3], aspectos disciplinares de asignaturas [UA-3, UA-4, UA-5, UA-10, UA-15].
<i>Habilidades centradas en el aprendizaje.</i>	Hábitos de estudio [UA-2, UA-10, UA-12, UA-16], estrategias de aprendizaje [UA-13, UA-15], estilos de aprendizaje [UA-15], evaluación diagnóstica de aspectos vocacionales y hábitos de estudio [UA-2].
<i>Conceptos relativos a la orientación y la tutoría universitaria.</i>	Tutoría académica [UA-2, UA-3, UA-10], perfil y rol del tutor [UA-6, UA-10, UA-15], orientación estudiantil [UA-3], orientación vocacional [UA-2], acompañamiento [UA-3, UA-11], equidad e inclusión [UA-11], acogida de estudiantes de nuevo ingreso [UA-2], integración a la vida universitaria [UA-16]
<i>Habilidades transversales y profesionales.</i>	Técnicas de manejo de redes y de información [UA-3], habilidades de comunicación efectiva [UA-5, UA-12], motivación al cambio [UA-12, UA-15], manejo de ansiedad [UA-15], colaboración entre pares [UA-17], liderazgo profesional y competencias personales [UA-6].
<i>Operatividad de los programas tutoriales.</i>	Modelo educativo de la universidad [UA-17], Flujo de acción del programa de tutoría [UA-11, UA-15], revisión de los programas de estudio y su desarrollo en el semestre: guías, metodologías, evaluaciones, cronograma [UA-8].









Fuente: Elaboración propia.

**b) Estrategias de difusión, sensibilización y apropiación de la acción tutorial.**

Mediante las entrevistas se ha podido advertir dos audiencias distintas de acuerdo a los propósitos de difusión de la acción tutorial. Por un lado se encuentran los estudiantes beneficiarios y por otro, las autoridades locales [facultades] y profesores.

Para el caso de los estudiantes beneficiarios de los programas de tutoría, los principales medios de difusión de las actividades que se desarrollan en torno a la acción tutorial son las propias páginas web de las universidades y/o programas de apoyo estudiantil, redes sociales como *facebook* o *instagram*, correos electrónicos masivos, papelería y otras alternativas como medios audiovisuales, prensa escrita/digital y uso de *merchandasing*.

**Tabla 110:** Medios de difusión de la acción tutorial.

Medio de Difusión	Unidades de Análisis	Medio de Difusión	Unidades de Análisis
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correos masivos [ UA-2, UA-3, UA-4, UA-5, UA-11, UA-13, UA-15]</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medios Audiovisuales [UA-5, UA-7]</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fanpage Facebook</i> [UA-3, UA-4, UA-5, UA-11, UA-12, UA-13]</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Merchandising</i> en prendas de vestir [UA-7, UA-8]</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Página Web Universidad [UA-3, UA-4, UA-6, UA-9] - Página Web Programa Tutoría [UA-5]</li> <li>• Sistema Intranet [UA- 10, UA-15]</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prensa Escrita y/o Digital [UA-5]</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papelería / Folletería [UA-3, UA-5, UA-13]</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuenta Instagram [UA-12]</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla x, los correos masivos y la utilización de *fanpage Facebook* son los medios más utilizados por las unidades investigadas puesto que

suponen un camino fácil y actual para entregar información; sin embargo, la utilización de esta red social como medio formal para canalizar la información de la universidad se ha ido instalando progresivamente y en algunos casos con resistencias por parte de la institución.

*"costó tener facebook porque para la universidad no era un medio formal hasta que se dio cuenta de que servía mucho" [3\_UA3; Posición: 125-125]*

Por otra parte, se ubican en un mismo nivel la entrega de información a través de las páginas web institucionales –así como de sus sistemas de intranet– y de papelería, seguidos por los sistemas de intranet, y el uso de *merchandasing* en prendas de vestir. Sobre esta última herramienta la unidad de análisis UA-7, señala lo siguiente:

*"un aspecto importante de difusión y que crea identidad ha sido la polera, es un identificador potente" [7\_UA7; Posición: 2042-2042]*

Lo anterior se explica por el nivel de aprobación que tiene el programa de tutorías por parte de los estudiantes de esta institución, lo que ha implicado un mayor sentido de pertenencia hacia este tipo de dispositivos.

Con todo ello, el uso de la red social *Instagram*, los medios audiovisuales y el uso de prensa escrita/digital, así como de páginas web de los propios programas de apoyo estudiantil aparecen como herramientas de difusión puntuales de acuerdo al momento en que fueron entrevistadas las instituciones, lo que no significa que en un futuro se establezcan como medios necesarios para estos efectos.

*"fuera de Facebook, también estamos pendientes de otras redes sociales como Instagram" [12\_UA12; Posición: 1735-1735]*

*"esta vez estamos trabajando en algunos vídeos testimoniales" [5\_UA5; Posición: 519-520]*

*"en la matrícula generamos unos vídeos con los tutores y mostramos informaciones a los estudiantes" [7\_UA7; Posición: 1439-1439]*

Otro medio de difusión que han instaurado las unidades estudiadas UA-1, UA-4, UA-14, UA-16 y UA-17 son las semanas de inducción a la vida universitaria, en donde a través de charlas y *stands* a cargo de los propios tutores se muestran los beneficios de participar en los programas de tutoría. Para el caso de la unidad de análisis UA-3, este proceso se realiza en la semana de matrícula de los estudiantes en la universidad y en las unidades UA-9 y UA-16 en una actividad específica en los primeros días de clases.

**Tabla 111:** Citas-Difusión en semana de matrículas y semana de inducción.

Semana	Citas de Entrevista
Matrícula	<i>"con los estudiantes de primer año, atacamos en el proceso de matrícula con una primera charla que tiene un poco de demostrar la parrilla de actividades o decir por ejemplo, si consideras que tienes una necesidad de éstas cuenta con el apoyo del programa" [3_UA3; Posición: 130-130]</i>
Inducción	<i>"tenemos el programa de inducción a la vida universitaria , entonces son diez días, son dos semanas en donde el alumno viene y trabaja con nosotros en cosas académicas pero también tratar de alguna manera de solidificar un poco el piso que traen los chiquillos para sus estudios" [4_UA4; Posición: 93-95]</i> <i>"para lo que es el programa en la inducción estudiantil, ellos son recibidos por los tutores y ahí se realizan las actividades informativas respecto de los servicios de la universidad y cuáles son los programas de acompañamiento" [14_UA14; Posición: 1756-1762]</i>

---

*"hoy día en este programa de inducción académica que se hace hacia el inicio de cada año, está incorporado dentro de la oferta académica y la posibilidad que los estudiantes tienen para acceder al programa, después ellos tienen la posibilidad de ser alertados o de ser derivadas por los directores de carrera" [17\_UA17; Posición: 1335-1342]*

---

Fuente: Elaboración propia.

En estos momentos del año lectivo, los equipos profesionales a cargo de la acción tutorial aplican instrumentos de diagnóstico a los nuevos estudiantes, tanto en la semana de matrícula [UA-3, UA-6, UA-7, UA-9, UA-12] como en los primeros días de clase y/o semana de inducción [UA-1, UA-4, UA-5, UA-10, UA-14, UA-14, UA-15, UA-16, UA-17], cuyos resultados se explican mediante correo electrónico y/o charlas, lo que es considerado como una buena oportunidad para difundir las acciones de los programas de tutoría, dado las necesidades que puedan surgir a partir de estos resultados.

Por otra parte, para el caso de las autoridades locales [facultades, escuelas, carreras] y sus docentes –como segunda audiencia de difusión–, los equipos a cargo de la gestión de la acción tutorial establecen contactos permanentes a través de reuniones, charlas y acciones coordinadas, con el fin de sensibilizar a la comunidad educativa sobre las necesidades de implantación y beneficios de la acción tutorial. Se destaca además que estas instancias son momentos idóneos para que la comunidad genere confianza hacia los programas y difundan la información entre el resto de sus miembros.

*"nosotros tenemos reuniones con los jefes de carrera para que después ellos bajen esa información a sus profesores" [3\_UA3; Posición: 127-127]*

*"entonces nuestra primera tarea o desafío fue un poco acercar al profesor de aula para que ellos que conocieran lo que nosotros hacíamos, una fase de sensibilización, entonces [...] de alguna manera en ese aspecto fuimos bien estratégicos porque dijimos: bueno aquí tenemos que sumar gente y que conozcan lo que se hace, porque en el fondo es un tema de confianza" [4\_UA4; Posición: 188-190]*

### **c) Estrategias de desarrollo y contenidos clave en la acción tutorial.**

En cuanto a las estrategias que definen la metodología de las tutorías, éstas son trabajadas inicialmente en la formación de tutores para su aplicación en la situación de aula y/o taller [ver tabla x del punto n.m.a]. Además, considerando que las tutorías están asociadas a asignaturas consideradas críticas, las metodologías y contenidos se caracterizan por el uso de técnicas docentes, el desarrollo de técnicas y estrategias de aprendizaje y en algunos casos el uso de TICs.

*"nuestra línea de trabajo está muy relacionada con los programas de actividad curricular y particularmente con los resultados de aprendizaje que están declarados en los programas y el material con el que nosotros trabajamos es el material didáctico que tiene el estudiantes ya sean guías de ejercicio, lecturas, etcétera" [4\_UA4; Posición: 343-343]*

*"pretendemos entregarles nuevas herramientas metodológicas para que se centren activamente en su trabajo y en el aprendizaje y salgamos del ejercicio típico de profesor" [1\_UA1; Posición: 14-14]*

*"en las sesiones tutoriales los contenidos curriculares son la excusa en función de por ejemplo aplicar una técnica de estudio [...] realizar un mapa conceptual [...] como te decía es la excusa para un trabajo que es mucho mayor que es el aprendizaje de ciertas estrategias y de ese reforzamiento antes de las pruebas" [7\_UA7; Posición: 1303-1304]*



*"desde el programa de desarrollo del pensamiento lógico matemático vimos la necesidad, porque de verdad es crítico, de comprar un software especial, un software libre que te guía paso por paso en la resolución de problemas matemáticos, y lo usan los mentores con sus estudiantes" [1\_UA1; Posición: 469-471]*

En el caso de los talleres, estos se centran principalmente en el desarrollo de habilidades transversales [técnicas de estudio, habilidades de comunicación oral, manejo de ansiedad, competencias a nivel de lectoescritura, etc.], y están a cargo de tutores, profesores y/o de los equipos profesionales a cargo de la acción tutorial. No obstante el tenor es que sean realizados por especialistas en los temas a tratar, como una forma de involucrar a otros actores en el sistema de acción tutorial diseñado por las universidades.

*"en términos de la adaptación a la vida universitaria tenemos talleres en que específicamente buscamos que generar ciertos grados de autonomía en los estudiantes [...] hábitos de estudio, trabajar ciertas técnicas de aprendizaje, técnicas de memorización, de análisis de texto y que ellos solitos lo puedan ir incorporando en sus hábitos eso lo que buscamos a través de los de los talleres, que puedan enfrentar por supuesto a la vida universitaria de forma efectiva" [5\_UA5; Posición: 132-151]*

*"también hay que diferenciar los talleres regulares que los realizan los tutores y que son de contenidos curriculares, con los talleres especiales que se realizan cada cierto tiempo por los tutores senior para abordar habilidades, estrategias y elementos que no están en las competencias de los tutores pares" [11\_UA11; Posición: 1238-1238]*

*"los talleres tienen que ver con la organización del tiempo, organización de agenda, técnicas de estudio, elaboración de ensayos, comunicación en público, técnicas de relajación" [13\_UA13; Posición: 1047-1047]*

*"en los talleres en el fondo hay tres líneas que nosotros hemos ido desarrollando que tienen que ver con el crecimiento personal, el manejo del estrés y la organización para la vía universitaria, en la segunda tiene que ver con técnicas y estrategias de estudio y la tercera tiene que ver con temas de capacidad de comunicación expresión oral y escrita" [17\_UA17; Posición: 1225-1232]*

Cabe destacar, que en algunas unidades de análisis los tutores tienen la misión –en conjunto con los equipos docentes– de generar materiales complementarios para el desarrollo de las sesiones tutoriales, materiales que se significan como tangibles relevantes en el avance del conocimiento interno de las propias universidades en el desarrollo de la acción tutorial.

*"hoy día estamos en un proceso en que los tutores sean capaces de sistematizar las estrategias de enseñanza que ellos utilizan para el aprendizaje de un contenido y el desarrollo de una habilidad particular en un curso" [10\_UA10; Posición: 180-196]*

*"Con los estudiantes de literatura y castellano estamos generando textos-audios para los estudiantes ciegos" [6\_UA6; Posición: 1924-1924]*

*"el trabajo con los estudiantes de intercambio incluye el tema del idioma y esto nos permitió sistematizar y para el otro año tenemos un programa diseñado con medidas y estrategias para atender a estos estudiantes, desde los aportes de los tutores" [6\_UA6; Posición: 2037-2039]*

**d) *Facilitadores y Obstaculizadores en el desarrollo y la gestión de la acción tutorial.***

En el proceso de implementación de la acción tutorial ocurren situaciones que son parte de la vida organizativa y cultural de las universidades los cuales se comportan como facilitadores y/u obstaculizadores, de acuerdo al contexto universitario en el cual nos ubiquemos.

La tendencia encontrada a partir de los análisis de las entrevistas, reflejan que la brecha entre aquellas situaciones que son consideradas como condicionantes del desarrollo de la acción tutorial es estrecha [135 unidades de significados en facilitadores y 113 en dificultades u obstaculizadores]. Sin embargo, al organizar estas unidades de significado en componentes similares, aparecen con mayor frecuencia aspectos facilitadores [37 componentes] que obstaculizadores [28 componentes], los cuales han sido organizados según contenidos.

Estos contenidos dan espacio a cuatro ejes que estarían determinando el adecuado desarrollo de la acción tutorial, así como la gestión de la misma [ver tabla 112] y hacen referencia a elementos culturales, políticos, de gestión y de acción, que han sido la tónica en la respectiva entrega de resultados:

- *Elementos Culturales:* en este aspecto encontramos las creencias de la comunidad educativa [docentes, autoridades y estudiantes] respecto de la acción tutorial y la orientación universitaria. En función de ello el sentido de pertenencia que se posea respecto de la materia en cuestión y los compromisos adquiridos por la comunidad educativa afectarán tanto la implementación como el desarrollo de este fenómeno en las universidades estudiadas.
- *Elementos Políticos:* el abordaje político de la acción tutorial permite que la misma sea integrada tanto en la cultura como en los procesos universitarios. Aquí aparecen como relevantes la consideración de la acción tutorial en el marco educativo y curricular de las facultades y carreras –así como en las políticas y planes estratégicos institucionales– ya que de ello dependerán cuestiones asociadas al financiamiento, la infraestructura, la articulación entre lo local [facultades] y lo central –y en definitiva–, la institucionalización de la acción tutorial.
- *Elementos de Gestión:* en este eje aparecen aspectos relacionados con lo organizativo de las tutorías [ratio tutor-alumno, horarios] y con las capacidades de gestión [recursos humanos, herramientas flujos de acción declarado, etc.] y de sistematización de resultados, que se ven enfrentados a la falta de un plan de acción tutorial y la burocracia interna de las universidades, que en algunos casos mantiene a este tipo de dispositivos como un elemento anexo de las instituciones.
- *Elementos de Acción:* se refiere a la capacidad de responder oportunamente a las necesidades de los estudiantes, mediante el diseño de los programas de acción tutorial y sus características [principalmente talleres y tutorías entre pares, vinculación con asignaturas críticas y sistema de seguimiento y derivación], y a su vez, a los aspectos referidos a la articulación con otros programas que tienen foco en el desarrollo de los estudiantes.

**Tabla 112:** Facilitadores y obstaculizadores de la acción tutorial.

Ejes	Facilitadores	Obstaculizadores
Elementos Culturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboración y compromiso de los estudiantes de primer año para asistir a las sesiones tutoriales [UA-1, UA-2, UA-6].</li> <li>• Compromiso y disposición de los tutores pares por llevar a cabo el programa [todas].</li> <li>• Los procesos de formación abiertos no sólo a los tutores sino que también a las autoridades y profesores [todas].</li> <li>• Contar con tutores que en algún momento fueron tutorados, aumenta el sentido de pertenencia de los beneficiarios hacia los programas de tutoría [UA-7, UA-10].</li> <li>• Institucionalización de charlas, talleres y semanas de inducción a la vida universitaria [UA-1, UA-3, UA-4, UA-5, UA-10, UA-14, UA-14, UA-15, UA-16, UA-17].</li> <li>• El aumento de demanda por parte de los profesores para que en sus asignaturas se realicen tutorías académicas por pares [UA-5, UA-10].</li> <li>• Contar con la colaboración de los profesores para coordinarse con los tutores relacionados con sus asignaturas [UA-3, UA-8] así como también con las autoridades [UA-7, UA-9].</li> <li>• El aumento de demanda por parte de los estudiantes y la valoración que realizan en torno a los distintos dispositivos de apoyos vinculados a la acción tutorial [todas].</li> <li>• La difusión natural [boca a boca – bola de nieve] que se realiza de la acción tutorial por parte de los estudiantes beneficiarios [UA-4].</li> <li>• Contar con espacios de sensibilización y apropiación de la acción tutorial [formación, reuniones, jornadas, etc.] entre los actores involucrados [UA-7, UA-8].</li> <li>• Establecer redes con otras instituciones y organismos para mejorar el funcionamiento de los programas [UA-9, UA-12].</li> <li>• La vinculación con otros programas y servicios de la universidad [UA-5, UA-12].</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resistencias por una parte del cuerpo de profesores, dado que la implementación de los programas de tutoría implica re pensar sus clases [UA-1, UA-2].</li> <li>• La diferenciación entre el sistema de ayudantías y el sistema de tutorías, ambas ejecutadas por pares y que influye en el formato de este último [UA-1, UA-3, UA-10, UA-17].</li> <li>• El desconocimiento del paradigma y sistema de la orientación y la tutoría universitaria por parte de la comunidad educativa [autoridades, profesores], lo que implica entendimiento poco articulado de las acciones en este campo [UA-1, UA-2, UA-8, UA-10].</li> <li>• La falta de confianza de las autoridades centrales y locales y del cuerpo docente respecto de la necesidad de instaurar un sistema de tutorías [UA-2, UA-4].</li> <li>• No lograr instaurar el sistema de tutorías a partir de tutores docentes [UA-2, UA-3, UA-7, UA-17].</li> </ul>
Elementos Políticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de diálogo y coordinación entre lo local [facultades] y lo central [UA-1, UA-10].</li> <li>• La vinculación y/o participación directa de autoridades universitarias en el equipo de gestión de la acción tutorial [UA1, UA-3, UA-4, UA-5, UA-11, UA-12, UA-14, UA-17].</li> <li>• El reconocimiento institucional que existe frente al trabajo de los tutores [UA-5, UA-9, UA-14].</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El financiamiento limitado [UA1, UA-2, UA-10].</li> <li>• Dependencia del financiamiento gubernamental y su adjudicación para el desarrollo de los programas de tutoría [UA-2, UA-3, UA-16].</li> <li>• La cobertura incompleta del programa respecto de todas las facultades por falta de acuerdos políticos entre el nivel central y local [UA-1, UA-2,</li> <li>• Solapamientos en decisiones políticas que inciden en los programas [UA-1, UA-8].</li> </ul>

- La presencia de los propósitos de los programas en los modelos y programas educativos, así como en las políticas internas y estrategias de mejora de las universidades, lo que fomenta la institucionalización de los mismos [UA1, UA-4, UA-5, UA-7, UA-9, UA-11, UA-12].
- La posibilidad que se genera desde el estado [de Chile] para obtener financiamiento mediante concursos públicos [UA-4, UA-5, UA-16].
- La posibilidad de que la institución absorba en su totalidad [o casi] el financiamiento de este tipo de dispositivos de apoyo [UA-9, UA-15, UA-17].
- Contar con un interlocutor local [facultades] para la coordinación de los tutores pares y/o con los profesores encargados de tutores pares [UA-1, UA-6, UA-10, UA-12].
- La capacidad de las autoridades locales para tomar decisiones respecto de los programas impartidos en sus facultades [UA-7, UA-9, UA-10, UA-17].
- Contar con espacios físicos [infraestructura] en formato de “centros” para el funcionamiento de todos los programas vinculados al apoyo de los estudiantes [UA-1, UA-3, UA-4, UA-6, UA-9, UA-11, UA-14, UA-17] o en su defecto, negociar espacios adecuados para el trabajo tutorial [UA-3, UA-5]
- La presentación de las experiencias vinculadas a la acción tutorial, por parte de las universidades para los informes de autoevaluación institucional y de carreras ante el Consejo Nacional de Acreditación [UA-4].
- Demostrar el avance académico de los estudiantes ante la comunidad educativa, en función de su participación en el programa de tutorías [impacto en la retención], para impulsar y/o mantener este tipo de apoyos [UA-5, UA-8, UA-14, UA-17].

Elementos de Gestión

- El ratio tutor-alumno [grupos pequeños] que facilita un trabajo más personalizado [UA-2, UA-3, UA-4, UA-5, UA-11, UA-15].
  - Tener un equipo de profesionales de distintos ámbitos que apoyen la gestión de los profesionales encargados de los programas [UA-3, UA-9, UA-11].
  - Mantener reuniones de coordinación constantes con el cuerpo de tutores [UA-3].
  - Poseer un sistema de alerta temprana en coordinación con las facultades y/o nivel central para el adecuado seguimiento de los estudiantes [UA-3, UA-9, UA-17].
  - Contar con una plataforma virtual y/o sistema intranet para gestionar horarios, sesiones, asistencias, comunicaciones, etc., con los tutores
- Cuando se administra desde el nivel central, se encuentran facultades que no tienen sentido de pertenencia hacia los programas [UA-1, UA-10].
  - Los programas no están destinados a todos los estudiantes, sólo a los prioritarios y de primer año, lo que genera una especie de discriminación positiva hacia ellos y falta de acción de la universidad para con el resto de sus estudiantes [UA-2, UA-8].
  - Rotación de autoridades lo que implica comenzar los trabajos de sensibilización y negociación desde cero [UA-3, UA-13].
  - La falta de institucionalización de los programas de tutoría a través de políticas internas [UA-3, UA-7, UA-8, UA-13, UA-15].
  - Falta de infraestructura idónea para el desarrollo de la acción tutorial [UA-3, UA-5, UA-13].
- Hacer coincidir los horarios de los tutores pares con los horarios de los beneficiarios [UA-1, UA-2, UA-4, UA-5, UA-8, UA-13, UA-16].
  - Ratio tutor – alumnos cuándo son grupos grandes superiores a 15 personas [UA-7, UA-15].
  - Falta de posibilidad de gestionar dineros internamente por parte de los equipos responsables de la acción tutorial [UA-2, UA-3, UA-8, UA-10].
  - Tipo de contrato [honorarios] que tienen los profesionales vinculados a los programas [UA-8,
  - Gestionar las sesiones tutoriales en periodos de movilizaciones estudiantiles, las cuales al menos son una vez al año, en mitad del periodo lectivo y por una cantidad de semanas impredecible [UA-1, UA-5, UA-10, UA-12].
  - La burocracia y formas de gobierno de las propias universidades condicionan la

	<p>[UA- 4, UA-5, UA-7, UA-10, UA-17].</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener acceso al sistema universitario de calificaciones y progreso curricular de los estudiantes [UA-4, UA-10].</li> <li>• Contar con protocolos o flujos de acción definidos [UA-7, UA-11].</li> <li>• Contar con un documento oficial que sea el marco de los programas y orienten el quehacer de los involucrados en el mismo [UA-11, UA-14].</li> </ul>	<p>gestión de la acción tutorial [UA-2, UA-3, UA-7, UA-11].</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La falta de un Plan de Acción Tutorial que considere todos los aspectos necesarios para el buen funcionamiento del mismo [UA-3, UA-8, UA-13].</li> <li>• Recursos humanos limitados para la gestión de la acción tutorial [UA-2, UA-3, UA-4, UA-8, UA-13, UA-16].</li> <li>• La falta de herramientas tecnológicas dedicadas a la gestión de los programas de tutoría, lo que implica llevar el control en base a una sistema tradicional de papeles [UA-2, UA-4].</li> <li>• La falta de sistematización de resultados que permitan conocer el impacto de los programas de tutoría [UA-4, UA-16].</li> <li>• Falta de seguimiento a los procesos internos que se realizan para el desarrollo de la acción tutorial [UA-5,</li> </ul>
Elementos de Acción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los medios, protocolos y canales necesarios para hacer derivaciones oportunas y así atender a los estudiantes según sus necesidades [UA-1, UA-2, UA-7, UA-17].</li> <li>• Implementar el formato de tutorías pares dedicado a lo académico, por la cercanía que genera en los estudiantes beneficiarios [UA-3, UA-5].</li> <li>• Mantener una serie de talleres enfocados al desarrollo de habilidades genéricas y transversales, impartidos por los miembros del equipo de coordinación [UA-4] o en su defecto por tutores pares [UA-5].</li> <li>• El seguimiento que se hace de los estudiantes en paralelo al sistema de alerta temprana [UA-4, UA-9, UA-14].</li> <li>• La vinculación directa de las tutorías a las asignaturas consideradas como críticas por la universidad [UA-1, UA-3, UA-4, UA-9, UA-10].</li> <li>• Sistematizar experiencias para tener un banco de materiales para como forma de gestionar las prácticas internas [UA-6, UA-10].</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de conexión entre el programa de tutorías y las acciones de la universidad para atender a los estudiantes del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior [PACE], puesto que la finalidad de ambos está en comunión [UA-2, UA-4].</li> <li>• Falta de articulación con otros programas con foco en la permanencia y el egreso [UA-3, UA-10].</li> <li>• Dificultades para realizar seguimiento a los estudiantes por la libertad de los docentes para registrar las notas cuando se estime conveniente, a pesar de los reglamentos de la universidad o por falta de coordinación con las unidades encargadas del registro académico [UA-3, UA-5, UA-15].</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## 11.2 EVOLUCIÓN INSTITUCIONAL VINCULADA AL DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL

### 11.2.1 LOGROS VINCULADOS A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL

Las entrevistas realizadas, han permitido aspectos evolutivos de las instituciones respecto de la acción tutorial, tanto en sus componentes de implementación y desarrollo, como aquellos referidos a su gestión. Estos elementos reflejan aquellos cambios que han permitido la adaptación de estas instituciones al contexto actual universitario de Chile y que a su vez son una respuesta percibida de calidad hacia sus estudiantes.

Bajo este marco se encuentran los logros que se han alcanzado a nivel estudiantil, docente e institucional y los cuales implican cambios culturales y operacionales producidos a partir de la implementación de la acción tutorial, así como los cambios en el modo de comprender el ejercicio tutorial en la universidad.

#### *a) Logros a nivel de los estudiantes.*

Desde el punto de vista de los entrevistados, los estudiantes usuarios/beneficiarios de los programas de tutoría se han implicado mucho más con el paso del tiempo, gracias al avance académico que les comporta el participar de este tipo de dispositivos. Lo anterior se ve reflejado en las valoraciones que realizan los estudiantes sobre sus tutores, la difusión natural que se realiza sobre el sistema que general y el nivel de participación que éstos tienen en el programa.

Respecto a este último punto, los tutores que han participado del cuestionario aplicado vía online, concuerdan en un 76,6% [173 respuestas] que los estudiantes participan activamente en el proceso de acción tutorial, participando en la programación y formatos establecidos para ello e implicándose en su rol de estudiante universitario, tal como se expone en el gráfico 12.

*"la experiencia yo creo que debe haber sido buena porque estos mismos estudiante de alguna manera se encargaron de ir contanto que estaba el programa de acompañamiento y que podían venir también a tutorías de matemática, etc." [4\_UA4; Posición: 150-151]*

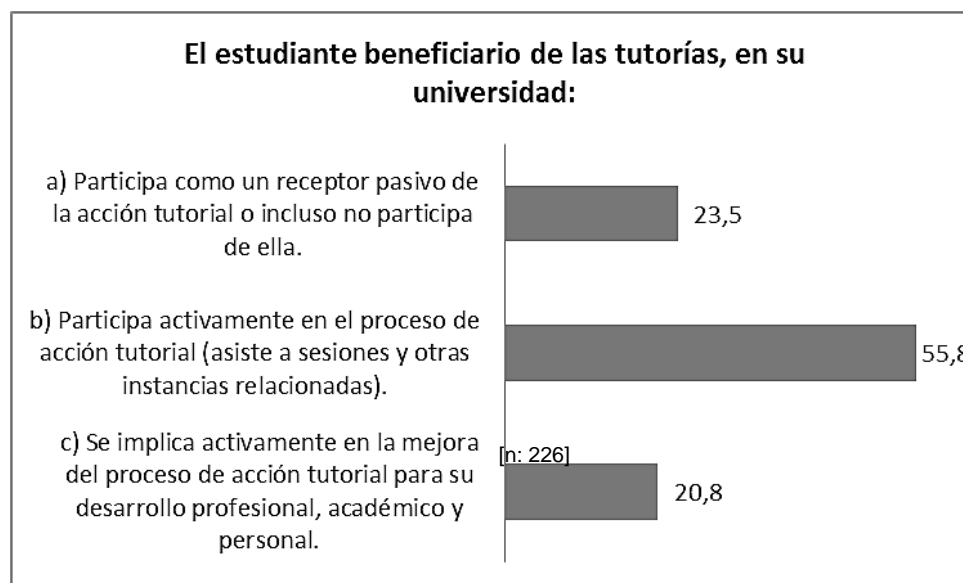
*"creo que para los estudiantes es un programa muy significativo, y lo vemos a través de las encuesta de satisfacción que aplicamos [...] siempre valoran bien las tutorías académicas, agradecen ellos haber aprobado sus asignaturas una vez que pasan por tutorías" [5\_UA5; Posición: 502-511]*

*"la relación tutor tutorado es clave, ya que en la actualidad ayudan a difundir todo el programa como bola de nieve" [6\_UA6; Posición: 775-775]*

*"el estudiante valora la iniciativa y se siente como en familia, esto lo supimos por las evaluaciones" [7\_UA7; Posición: 182-182]*

*"la difusión que han hecho los estudiantes de nuestro centro es el mejor indicador de que se está haciendo un buen trabajo" [9\_UA9; Posición: 1075-1075]*

**Gráfico 12:** Nivel de participación de los estudiantes beneficiarios.



Fuente: Elaboración propia.

Lo anterior ha significado una mayor demanda por parte de los estudiantes para implementar el sistema de tutorías en los años restantes de carrera, cuya respuesta ha sido positiva en algunas unidades estudiadas alcanzando una mayor cobertura en cursos superiores [UA-9, UA-10, ] –incluso en post grado [UA-11]–, así como también, en la atención de otros estudiantes que antes simplemente no se visibilizaban en este tipo de apoyos [intercambio, discapacidad].

*"entonces el plan de acción tutorial también ha ido subiendo modificación a este plan de acción se sumó él todo el acompañamiento que se hace a los estudiantes de intercambio que es tanto académico como de inserción y todas las acciones que se realizan con los estudiantes en situación de discapacidad" [6\_UA6; Posición: 388-392]*

*"no solo llegan los de primero y segundo que eran el foco, sino que también de tercero, cuarto y quinto" [9\_UA9; Posición: 855-855]*

*"los estudiantes de cursos superiores han dicho hoy que si podemos tener tutores en otros años y desde allí que surgió esta necesidad de generar una forma acompañamiento para alumnos en este caso [...] con algún acompañamiento tutorial que trate lo académico" [12\_UA12; Posición: 1599-1607]*

Por otra parte, el sistema de tutorías –en especial de tutorías pares– se fue instalando paulatinamente en el discurso cultural de los estudiantes, alcanzando una importancia similar al sistema que hasta entonces lideraban las *ayudantías de cátedra*. Como se mencionó en el capítulo anterior, este formato tradicional estaba centrado en el ritmo del docente y el reforzamiento exclusivo de contenidos académicos, mientras que el espíritu de las tutorías aparece como una fortaleza desde la acción.

Aspectos como las estrategias tratadas en conjunto a los contenidos disciplinares y los contenidos de desarrollo transversal que fomentan la inserción y el desarrollo de la vida universitaria, han sido los responsables de una alta valoración, compromiso y participación por parte de los estudiantes en este tipo de dispositivo.

*"el impacto inmediato en los estudiantes fue que se dejó de lado el estigma que a tutoría va el que tiene malas notas, puesto que vienen todos los estudiantes sin importar su rendimiento" [6\_UA6; Posición: 921-922]*

*"el chico que viene a pedir la tutoría no viene por el examen que quiere aprobar simplemente, sino porque sabe que necesita mejorar sus competencias estudiantiles y profesionales" [6\_UA6; Posición: 173-174]*

En lo que respecta a los tutores pares, los entrevistados señalan que existe un reconocimiento importante hacia su labor, dado su compromiso con el desarrollo de los programas y porque la figura de un tutor par promueve una mayor cercanía, lo que se refleja en los niveles de participación de beneficiarios que alcanzan actualmente las unidades estudiadas.

*"sienten que nosotros somos una línea cercana [...] tienen una acogida y creo que ellos sienten eso, hay una buena dinámica" [3\_UA3; Posición: 21-21]*

*"he escuchado mucho acá que vienen al programa porque esto es a través de un tutor par, porque justamente genera cercanía con los estudiantes, es mucho más cercano y por lo tanto esto genera mucho menos temor de preguntar y equivocarse frente a un tutor par" [5\_UA5; Posición: 2130-2135]*

Así, el nivel de implicación de los tutores pares en el desarrollo de la acción tutorial, ha significado también la participación de los mismos en los encuentros nacionales de tutorías [UA-4, UA-6, UA-8, UA-10, UA-15] con comunicaciones orales y posters relacionados con la sistematización de experiencias pedagógicas y elaboración de material de apoyo al trabajo del tutor, lo que significa un paso importante en procesos de gestión del conocimiento.

#### **b) Logros a nivel docente.**

Teniendo en cuenta que el sistema de tutorías por docentes no tuvo mayor éxito en la mayoría de las universidades estudiadas, con excepción de las unidades UA-4, , el sistema de tutorías pares con foco en lo académico –vinculado a asignaturas críticas– abrió paso a una comprensión distinta de este ejercicio, especialmente en la mejora del rendimiento de los estudiantes.

*"lo que hizo que esto se impulsará más en la universidad, fue que los estudiantes aprobaban y eso los docentes lo veían, entonces eso hizo que las tutorías académicas se siguieran impartiendo y que se fueran ampliando en la universidad" [5\_UA5; Posición: 2063-2069]*

Pero a pesar de que aún se registran resistencias ante desarrollo de este tipo de dispositivos, los logros a nivel de docencia se dividen en dos líneas: logros en el ámbito de la cultura docente y logros a nivel de operativo de la acción tutorial.

Respecto de los logros en el ámbito de la cultura docente, paulatinamente se ha ido instalando en el profesorado –así como en los equipos locales de gestión universitaria–, un discurso que involucra a la acción tutorial como una herramienta que permite la permanencia de los estudiantes en su proceso formativo, aunque en otros casos, prima más su utilidad en la retención de matrícula.



Este cambio de discurso ha significado una mayor demanda por parte de los profesores para que se realicen tutorías vinculadas a sus asignaturas y por ende, de una mejor coordinación para que el trabajo docente-tutor sea articulado y sin solapamientos de contenidos, sino más bien, de estrategias que permitan comprender contenidos y procedimientos si es el caso [nivel operativo].

**Tabla 113:** Citas-Logros de la acción tutorial a nivel de docencia.

Aspecto	Citas de Entrevista
Cultural	<i>"por la parte de los tutores [docentes] han tenido que comprender que viven en un mundo muy distinto al de antes. Ahí nosotros tenemos un especial énfasis en salir de que el centro de la educación es el profesor, sino que son los estudiantes y que el profesor tiene como misión facilitar los aprendizajes" [1_UA1; Posición: 14-14]</i>
	<i>"en algunas carreras intervenimos algunas asignaturas y nos encontramos con que hay profesores que entienden el apoyo y que tienen implicancia positiva ya que destinan horario de sus clases tradicionales al desarrollo esta actividad" [3_UA3; Posición: 31-31]</i>
	<i>"los profesores solicitan tutorías académicas, entonces en ese sentido uno puede percibir que sí les interesa que sus estudiantes participen de la acción tutorial" [5_UA5; Posición: 656-659]</i> <i>"[los profesores] ya están involucrados, ya están recomendando gente, a tutores y también están hoy día demandando tutorías específicas" [17_UA17; Posición: 1041-1045]</i>
Operacional	<i>"hemos tenido que trabajar con los profesores en términos de consulta respecto de qué asignaturas ellos quisieran que el programa interviniera y luego participando del desarrollo del programa" [1_UA1; Posición: 14-14]</i>
	<i>"también hay reuniones de coordinación entre los tutores y los profesores de asignatura ya que son [...] los profesores las signaturas quienes dan las directrices de cuáles van a ser los movimientos durante el año y así estar preparados ante cualquier eventualidad" [9_UA9; Posición: 1147-1155]</i>
	<i>"muchos profesores también le piden cita a los tutores respecto de qué actividad es mejor hacer o por ejemplo cómo evaluar escritura en los textos que van a empezar a pedir, así que el vínculo es súper estrecho y los procesos se han valorado un montón" [10_UA10; Posición: 1577-1584]</i> <i>"en las mesas de estudio los profesores participan asesorando la sesión y entregando materiales que sirvan para su desarrollo" [16_UA16; Posición: 466-466]</i>

Fuente: Elaboración propia.

### c) Logros a nivel institucional.

Los logros a nivel institucional si bien es cierto se presentan como complementarios a los logros a nivel de estudiantes y de docentes, aparecen en el discurso de los entrevistados como la clave para el desarrollo y la buena gestión de la acción tutorial. Lo anterior dado que –en todo proceso de institucionalización–, la toma de decisiones depende en gran medida de los resultados obtenidos por las innovaciones aplicadas respecto de los cambios incrementales que éstas aporten y los cambios transformacionales que permitan la evolución del quehacer institucional.

*"está la idea de que la tutoría es una herramienta que antes no se consideraba y que por tanto en cuanto herramienta, ésta tiene un valor a lo menos en el plano formal y un reconocimiento institucional ha ido cambiando" [1\_UA1; Posición: 634-636]*

*"la institución ha ido, valga la redundancia, institucionalizando la experiencia, y más en el lenguaje de los informes de los procesos de autoevaluación de carrera o institucional ya que aparece con un lugar destacado, como una herramienta esencial que da cuenta de la preocupación de la institución por el estudiante y creo que para la institución no aparece como algo periférico, imprescindible o circunstancial, sino como una condición de funcionamiento" [4\_UA4; Posición: 250-255]*

*"hoy en día se está aprobando la mejora al modelo y las competencias de los cargos donde se incluyeron las acciones de coordinación con el centro [proyecto de tutorías] con docentes, directivos y administrativos, es decir el centro pasa a ser parte fundamental de la universidad con reconocimiento político e institucional" [9\_UA9; Posición: 287-287]*

*"instalar esto es muy complejo, no ha sido fácil, sobre todo en lo político y de gestión ya que tenemos que entrar a dar cuentas a convencer a la comunidad de que esto aporta que no es solo un trabajo de compensación hacia el estudiante, sino de desarrollo institucional" [14\_UA14; Posición: 1404-1405]*

En este sentido y de acuerdo con la percepción de los entrevistados, los logros que se han alcanzado en este nivel [ver tabla 114] se relacionan con aspectos políticos, de gestión, estratégico-pedagógicos y culturales, los cuales se detallan a continuación:

- Los logros vinculados a los aspectos políticos guardan relación con el nivel de consolidación e institucionalización de la acción tutorial al interior de las universidades y la instalación de responsabilidades [tanto en el plano financiero, como en el de gestión administrativa y pedagógica]. Si bien no todas las unidades estudiadas alcanzan los mismos niveles, estos logros se caracterizan por ser considerados en los planes estratégicos de las universidades, en el financiamiento interno, en sus políticas y en los modelos educativos, tal como se ha expuesto en el capítulo anterior.
- Los logros a nivel de gestión implicarían equipos de coordinación estables y una estructura organizacional para la acción tutorial más definida, así como una adecuada articulación con los equipos docentes y equipos locales [facultades, escuelas, carreras], para el desarrollo de la acción tutorial en sus distintas formas de concreción [sesiones, talleres, asignaturas, etc.]. Además, este aspecto se vincula con lo político ya que la disposición y/o construcción de infraestructura figura como un ítem relevante en temas de financiamiento, pero también necesarios para la implementación de los proyectos y planes asociados a la acción tutorial.
- En lo que respecta a los logros estratégico-pedagógicos, se destaca el nivel de asociación al currículum que tienen los programas tutoriales, dado que, se acuerdo a las asignaturas que se identifican como críticas se generan áreas tutoriales [ejemplos: tutoría de química, matemática, de redacción, etc.]. Así mismo, la instalación de procesos de inducción a la vida universitaria, asignaturas y talleres estables con base en temas transversales y de orientación universitaria y el aumento de cobertura hacia la permanencia y el egreso, significan una consolidación paulatina del fenómeno.
- Finalmente, en el aspecto cultural se evidencia la instalación de la reflexión sobre el modo en que las universidades dan respuesta al contexto actual de la enseñanza superior chilena y las demandas que provienen de la sociedad. De lo anterior, se consideran logros importantes el nivel de interés, implicancia y participación de autoridades [centrales y locales] y del profesorado en los procesos de acción tutorial, lo cual crea un círculo virtuoso hacia el reconocimiento de la misma como una acción oportuna de apoyo y de acompañamiento estudiantil.

**Tabla 114:** Logros a nivel institucional.

Aspectos	Detalle
Políticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Instalación de la responsabilidad institucional sobre la gestión y organización de la orientación y la tutoría universitaria, dentro del organigrama central [UA-1, UA-3, UA-4, UA-5, UA-6, UA-8, UA-9, UA-11, UA-14, UA-17].</li> <li>➤ Incorporación de la acción tutorial como estrategia válida en los planes de desarrollo institucional, políticas internas, modelos educativos y otras herramientas similares [UA-1, UA-4, UA-5, UA-6, UA-7, UA-8, UA-9, UA-10, UA-11, UA-12, UA-14, UA-16, UA-17].</li> <li>➤ El traspaso de responsabilidad financiera a la propia institución, tomando cierta independencia hacia el financiamiento gubernamental [UA-1, UA-6, UA-9, UA-10, UA-12, UA-14, UA-17].</li> </ul>
Culturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Instalación en la reflexión de las universidades sobre la respuesta que ofrecen al contexto actual universitario chileno, como institución educativa de nivel terciario [UA-1, UA-4, UA-5, UA-6, UA-8, UA-9, UA-12, UA-14, UA-16, UA-17].</li> <li>➤ Nivel de implicancia y participación de las autoridades locales [UA-1, UA-5, UA-6, UA-9, UA-11, UA-12, UA-13, UA-14, UA-17] y centrales en el sistema de acción tutorial [UA-1, UA-3, UA-4, UA-9, UA-11, UA-14, UA-17].</li> <li>➤ Aumento en el interés, la implicancia y la participación de la comunidad docente en el sistema de acción tutorial [UA-2, UA-5, UA-10, UA-11, UA-12, UA-16, UA-17].</li> <li>➤ Capacidad de coordinación y articulación entre tutores pares y profesores de asignaturas vinculadas a la acción tutorial [UA-1, UA-7, UA-10, UA-14, UA-16].</li> <li>➤ Haber superado las etapas piloto de los proyectos, lo que implica el reconocimiento la utilidad del sistema de acción tutorial por parte de la comunidad educativa [UA-1, UA-3, UA-14, UA-14, UA-14].</li> </ul>
De Gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tener cuna contraparte de la gestión central de la acción tutorial en cada una de las facultades, que permiten mejor comunicación, toma de decisiones e implicancia de los distintos niveles estamentarios [UA-1, UA-5, UA-6, UA-10, UA-10].</li> <li>➤ Disposición y construcción de infraestructura (centros) para el desarrollo de la acción tutorial y otros programas de apoyo estudiantil [UA-1, UA-3, UA-4, UA-11, UA-14, UA-16, UA-17].</li> <li>➤ Capacidad de articulación y coordinación con otros servicios y programas de la universidad [UA-5, UA-11, UA-12, UA-14, UA-15, UA-17].</li> </ul>
Estratégico - Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formalización de charlas, jornadas y/o semanas de inducción a la vida universitaria para los estudiantes de nuevo ingreso, a cargo de los equipos responsables de la acción tutorial [UA-1, UA-3, UA, 4, UA-14, UA-14].</li> <li>➤ Incorporación a los programas oficiales de estudio, asignaturas de carácter transversal y de orientación universitaria [UA-7, UA-14].</li> <li>➤ Oferta constante de talleres de carácter transversal y de orientación universitaria, complementarios a las tutorías, pero que forman parte del sistema de acción tutorial de las universidades [UA-4, UA-5, UA-7, UA-11, UA-11].</li> <li>➤ Implementación de la acción tutorial vinculadas a las asignaturas críticas identificadas por las instituciones [UA-1, UA-3, UA-4, UA-5, UA-7, UA-8, UA-9, UA-10, UA-11, UA-14, UA-15, UA-16, UA-17].</li> <li>➤ Avance de la acción tutorial hacia la integración curricular [UA-4, UA-7, UA-10, UA-10].</li> <li>➤ Aumento de cobertura de los programas hacia la permanencia, el egreso y otras situaciones que requieren de atención tutorial [UA-6, UA-9, UA-11, UA-17].</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## 11.2.2 CAMBIOS VINCULADOS A LA ACCIÓN TUTORIAL.

Finalmente, en el proceso de indagación sobre el desarrollo de la acción tutorial en las universidades estudiadas, se identificaron una serie de cambios al interior de las mismas a partir de las experiencias desarrolladas.

En este sentido, se evidencia que el fenómeno está avanzando a ocupar un lugar importante en la función universitaria, a pesar de ser todavía muy incipiente en Chile. De acuerdo a las entrevistas realizadas, la acción tutorial ha demostrado ser una herramienta eficiente para enfrentar el nuevo contexto universitario y aportar al progreso de los estudiantes –así como también a la retención académica–, y que

encamina a la universidad a ser más efectiva e inclusiva, tal como se ha propuesto desde las políticas gubernamentales. Por tanto, la instalación de estas acciones marcaría un hito importante en la educación superior chilena.

*"toda esta política del gobierno de equidad e inclusión y de franjas que han estado ajenas a la educación superior, nos demanda a incorporar la acción tutorial como una función universitaria más, y yo pienso que ese es el único camino" [4\_UA4; Posición: 1363-1364 ]*

*"yo creo que se va ir fortaleciendo, ósea debiera, porque creo que el perfil de estudiantes que cada año ha ido ingresando viene menos preparado y es clave que se mantenga este tipo de apoyos en el tiempo" [3\_UA3; Posición: 264-265]*

*"yo creo que debería aspirar a ser comprendida como un beneficio, como un derecho que tiene todo estudiante que está en la universidad independiente de donde vengan y las dificultades que tienen" [10\_UA10; Posición: 3488-3494]*

*"yo creo que efectivamente se aspira poder ampliar la cobertura y la calidad de las mismas [tutorías] para que efectivamente el impacto en el aprendizaje de los estudiantes sea mayor" [17\_UA17; Posición: 1979-1983]*

Esta incorporación afecta directamente los procesos internos de las universidades [organización, planificación, oferta académica, etc.] dado que las instituciones van realizando ajustes importantes para dar respuesta al nuevo contexto al que se ven enfrentadas. Por una parte, afecta al profesorado tanto en lo cultural como en lo operacional, y por otra, a los gestores universitarios incluidos los actores de gobierno.

Respecto del profesorado, la incorporación del sistema de tutorías los ha llevado a participar de las acciones planificadas a propósito de que una de las características distintivas de los diseños tutoriales propuestos por las instituciones estudiadas, es que el sistema esté vinculado a distintas asignaturas clave, y por tanto, el fenómeno se encuentre en vías de una integración efectiva al currículum.

*"la acción tutorial va hacia lo positivo va caminando hace más integrarse más aún más al currículum" [4\_UA4; Posición: 1133-1134]*

*"una cosa es tener un sistema integral de tutorías, es decir que atiende a los estudiantes en sus distintas dimensiones, pero apuntamos a mejorar el nivel de inclusión al currículum" [9\_UA9; Posición: 1887-1889]*

*"hace unos años el proyecto aspiraba a la institucionalización, ahora aspira a la curricularización" [10\_UA10; Posición: 3508-3509]*

Lo anterior no ha hecho más que involucrar al profesorado en el desarrollo de la acción tutorial –independiente de que el modelo implementado sea el de tutorías pares en la mayoría de las unidades estudiadas–, ya que desde la coordinación con los tutores vinculados a sus asignaturas, se procura un trabajo articulado para asegurar que los estudiantes tomen conciencia de sus procesos y aprendan de manera cooperativa.

Este cambio que experimentan los profesores en relación a la acción tutorial, está asociado también a la capacidad de poner al estudiante en el centro del quehacer educativo –a diferencia de lo que ocurre con las ayudantías de cátedra– y al cambio de paradigma curricular que enfrentan las instituciones de cara al desarrollo de competencias disciplinares y transversales en sus estudiantes.

*"creo que estamos en medio de un cambio curricular general universitario que tiene que ver con la idea de la propiedad del currículo, con la propia universidad, un modelo de programa integrado de formación profesional que va a producir una diferenciación creciente y donde la formación básica va a ser administrada centralmente y la formación disciplinaria o profesional va a ser entregada a través de las unidades académicas" [1\_UA1; Posición: 522-526]*

Por su parte, los cambios que afectan a los gestores universitarios radica en la responsabilidad ética y social para con sus estudiantes. Como se mencionó en el Capítulo 7, la base de estas acciones ha estado en la implementación de proyectos vinculados a fondos concursables del estado; sin embargo, los alcances de sus resultados ha hecho que el sistema de acción tutorial prolifere y encontremos diversas opciones de apoyo a los estudiantes para su desarrollo integral en su paso por la universidad.

Lo anterior se puede ver reflejado en los logros institucionales de carácter político y cultural expuesto en la tabla 114, vinculado a la responsabilidad a nivel de gestión y financiamiento, la incorporación de la acción tutorial como estrategia de mejora y la instalación de la reflexión sobre la propia acción educativa de la universidad.

Bajo este preámbulo, en la figura x se presentan los principales cambios de los cuales los entrevistados hicieron referencia, tras la implementación de los programas de acción tutorial en sus respectivas universidades. Estos cambios han sido categorizados a la luz de la teoría en cambios incrementales y cambios transformacionales, los cuales corresponden a respuestas institucionales de primer y segundo orden respectivamente.

Los cambios incrementales son aquellos que van apareciendo gradualmente en la medida que las instituciones van ajustando sus respuestas al contexto que les demanda nuevas acciones, como es el caso de las brechas educativas de los estudiantes de nuevo ingreso y las necesidades de nivelación académica. Sin embargo –y tal como nos ofrece la teoría–, se pueden diferenciar entre cambios incrementales anticipados y reactivos.

Los primeros están asociados a los compromisos adquiridos entre las instituciones y el estado al momento de asignar fondos monetarios [como es el caso de los programas de nivelación académica, de mejoramiento institucional y fortalecimiento de las universidades del CRUCH], relacionados con la cobertura, el aumento de los niveles de retención y el sistema de alerta temprana, entre otros aspectos; mientras que los segundos, se vinculan a respuestas coherentes a los avances que caracterizan los cambios anticipados.

Por su parte los cambios transformacionales son aquellos que marcan radicalidad en la consolidación de la acción tutorial en las universidades estudiadas, ya que reflejan aspectos que son producto del proceso en el tiempo y la constatación de resultados positivos de acuerdo a los niveles que fueron establecidos al inicio de los programas tutoriales y que comprometen de manera activa a la universidad.

Complementariamente, los equipos responsables de la acción tutorial proyectan que este fenómeno se mantendrá y reforzará en el tiempo, dado que tienen a la base políticas de estado que han logrado permear de manera transversal en las universidades del país, sean estas públicas o privadas, pertenecientes al CRUCH o no. Es por ello que en la opinión de los mismos, el desarrollo de la acción tutorial debe ser necesariamente un objeto de gestión para que mejore su nivel de articulación con otras unidades y

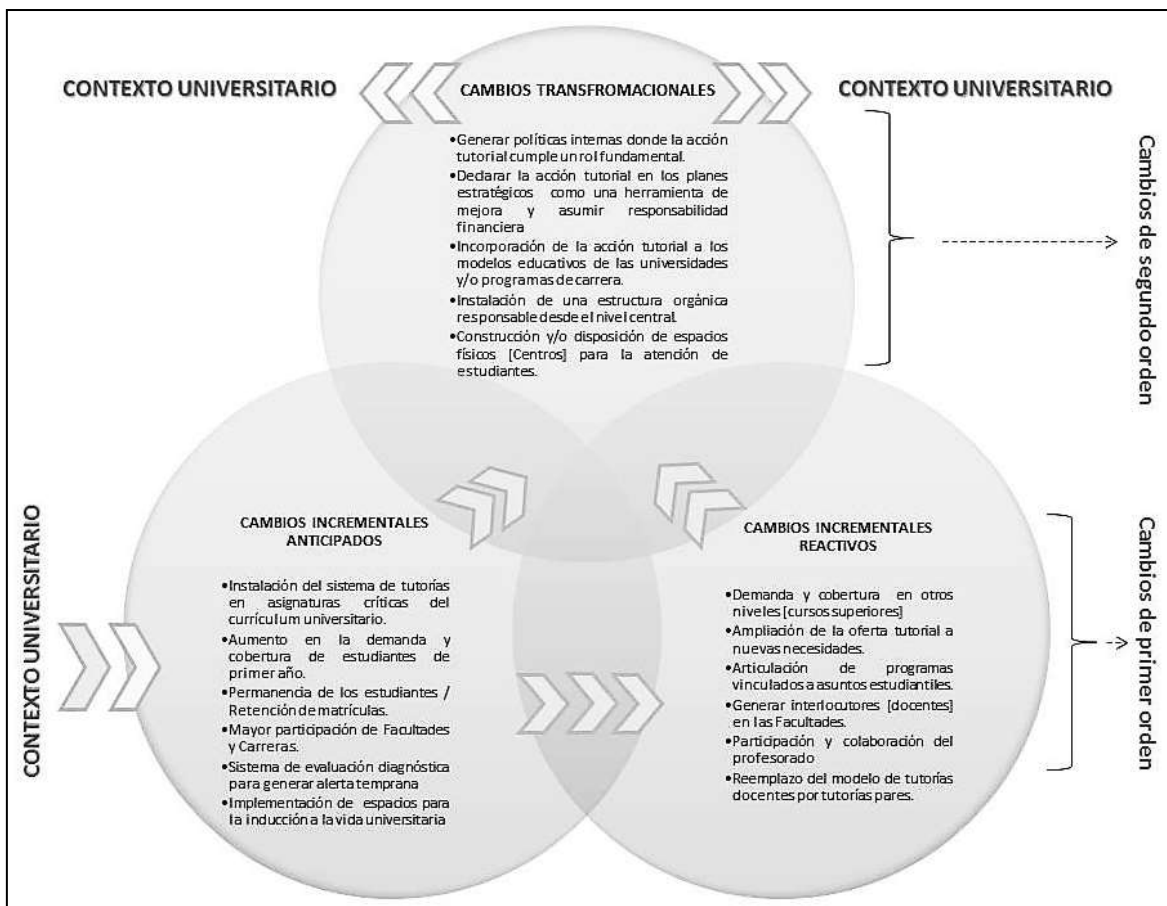
programas, genere mayor sostenibilidad, amplíe su cobertura y mejore su impacto, para así terminar de consolidar el sistema en las universidades y compartir los aprendizajes y los logros alcanzados hacia el exterior de las organizaciones.

*"proyectamos que el programa se institucionalice como parte de la universidad y deje de ser solamente una cosa del estado lo que también va de la mano con las políticas reglamentarias" [7\_UA7; Posición: 249-251]*

*"es difícil que dejen caer todos los proyectos de tutoría, porque hay que dimensionar que todas las universidades tienen proyecto de tutoría. Esperemos que digan que esta va a ser una estrategia común esencial de acompañamiento y que se va a financiar e institucionalizar el trabajo en red de varias unidades que trabajan apoyando a los estudiantes" [3\_UA3; Posición: 266-266]*

*"[la acción tutorial] va a ocupar un lugar importante términos políticos y de gestión" [1\_UA1; Posición: 805-805] " [ya que] produce una mayor integración y un mejor tránsito para los alumnos hacia la universidad" [1\_UA1; Posición: 844-844]*

**Figura 51:** Cambios incrementales y transformacionales asociados a la acción tutorial.



Fuente: Elaboración propia.

### **11.2.3 ESTADIOS DE DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN UNIVERSIDADES CHILENAS.**

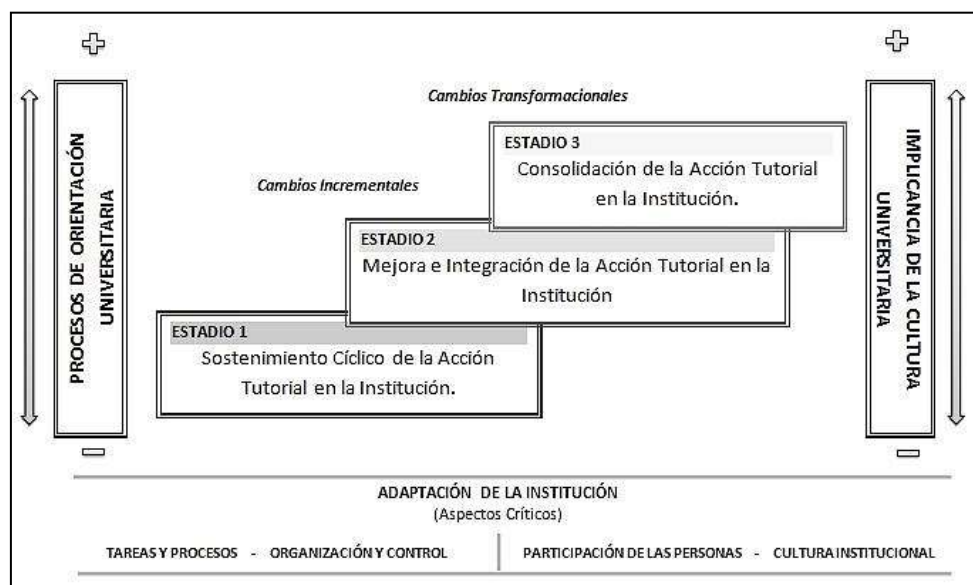
Con la finalidad de complementar el análisis sobre la evolución de la acción tutorial en las universidades implicadas en este estudio, se les solicitó a los tutores [docentes, pares y especialistas] que contestaran un cuestionario *online* para establecer –desde sus percepciones–, el estadio de desarrollo en el que se encuentra el fenómeno de acuerdo con la propuesta del investigador [modelo].

Se debe tener en consideración que al tener un porcentaje mayor de respuestas por parte de tutores pares [85%, 200 tutores pares], la percepción de los mismos ante los reactivos del cuestionario podría haber sido mayoritariamente favorable, dado que –como se han señalado los gestores en las entrevistas–, existe una gran valoración de este dispositivo por parte de la comunidad estudiantil [sean beneficiarios o tutores], generando mayor cobertura, participación, compromiso y difusión en las instituciones estudiadas, en especial, por parte de aquellos tutores que en su momento fueron beneficiarios de los programas de tutoría en sus respectivas universidades.

Así, siguiendo con el análisis de la evolución institucional respecto del fenómeno en estudio, para la determinación de los estadios de desarrollo de la acción tutorial se generó un modelo que consta de tres escalafones [ver figura 36] a través de los cuales se observarían patrones y capacidades adquiridas para la adaptación de la institución a las necesidades de la comunidad estudiantil –y los cambios del entorno en materia de orientación y tutoría universitaria–, que buscarían congruencia entre cuatro aspectos críticos de gestión:

- Tareas y Procesos, que generan rutinas institucionales y formalizan procesos asociados a la acción tutorial [AT].
- Organización y Control, que gestiona la complejidad organizativa de la AT [jerarquías, articulaciones y coordinaciones] y establece procedimientos de toma de decisiones.
- Sistemas de Participación de las Personas, que desarrollan habilidades que permiten mejorar las prácticas y los dinamismos vinculados a la AT.
- Cultura Institucional, que genera comportamientos distintivos del por qué y cómo se ejecutan las prácticas de los aspectos anteriores [tareas, organización-control, participación], vinculados a la AT.

**Réplica Figura 36:** Estadios de gestión y desarrollo de la Acción Tutorial.



Fuente: Elaboración Propia

Así, cada uno de estos estadios propuestos se caracterizaría por una serie de elementos vinculados a las variables de indagación, las cuales se presentan como aspectos críticos de adaptación de la institución al sistema de acción tutorial, en la tabla 70:

**Réplica Tabla 70:** Características de los estadios de desarrollo de la acción tutorial.

Estadios	Características
<p><i>Estadio 1</i></p> <p><i>“Sostenimiento cíclico de la acción tutorial”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implica la práctica mecánica, tradicional y burocrática de la acción tutorial, con poca relación al currículum de sus programas formativos.</li> <li>• Sus metas estarían puestas en el reforzamiento académico y la retención de estudiantes.</li> <li>• El foco de atención se centraría casi exclusivamente en la etapa de ingreso de los estudiantes y para el caso de cursos superiores, como reacción a las demandas que se realizan.</li> <li>• La atención de estudiantes se basaría principalmente en el modelo clínico o <i>counselling</i> de orientación educativa.</li> <li>• El rol de los tutores estaría relacionado con la posibilidad de reproducir actuaciones académicas y con poco interés en la formación de habilidades de tutorización.</li> <li>• Las titulaciones o carreras, tenderían a cumplir objetivos y tomar decisiones para mantener los alcances de la acción tutorial dentro de este estadio.</li> <li>• Las rutinas que se generan durante la implementación permanecerían implícitas sin mayor transmisión al resto de la institución.</li> <li>• La planificación [o similar] aparece como un asunto de las carreras o de las facultades en su defecto, en donde no se contemplaría la evaluación del proceso.</li> <li>• La toma de decisiones es unidireccional y atiende al mantenimiento del sistema tal y como ha funcionado hasta el momento.</li> <li>• La institución aparece como el contexto en donde se ejecuta el programa en sí, pero sin mayores vínculos, dinamismos y actuaciones a nivel de gestión y responsabilidades políticas.</li> <li>• Se generarían cambios poco significativos en las prácticas tutoriales a pesar de las necesidades y de los cambios del entorno.</li> </ul>



<p style="text-align: center;">Estadio 2</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">“Mejora e Integración de la acción tutorial a la institución”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La acción tutorial se enfoca hacia la permanencia, se efectúa en las distintas etapas de la vida universitaria [ingreso, permanencia, egreso] y se vincula a ciertos aspectos del modelo educativo institucional.</li> <li>• Al sobre pasar la barrera de lo burocrático, la finalidad del proceso está en atender las dimensiones académico, profesional y personal de los estudiantes.</li> <li>• La estructura organizativa comprende vínculos y dinanismos entre carreras [titulaciones], facultades o centros y servicios complementarios de orientación universitaria, de manera coordinada en base a una serie de estándares a nivel institucional concretizados en un plan de acción.</li> <li>• La planificación diseñada desde el nivel central es adaptable a las realidades de cada centro y titulación.</li> <li>• La evaluación es consecuencia de un proceso bidireccional orientado al progreso de las acciones planificadas de acuerdo al nivel de valoración y satisfacción de todos los implicados, a la generación de reportes y ajustes en la planificación.</li> <li>• Respecto al desarrollo e implantación del proceso, la institución se ubica como un agente activo que ayuda a gestionar la articulación de los modelos de orientación educativa de programas y de servicios, integrando de manera activa la acción tutorial en el currículum de las titulaciones.</li> <li>• El rol de los tutores está vinculado con las capacidades de mediación y facilitación de aprendizajes en el proceso formativo del estudiante y por tanto, se evidencia interés en su formación en habilidades de tutorización.</li> <li>• La participación de las autoridades universitarias implicadas en la acción tutorial aparece como efectiva y coordinada.</li> <li>• Las rutinas relacionadas a la acción tutorial aparecen como explícitas en función de los objetivos propuestos y resultados observados.</li> <li>• Se observan cambios incrementales producto de un sistema de evaluación y seguimiento del proceso, centrado en la evolución del programa hacia un nivel de superación de los objetivos del mismo.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Estadio 3</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">“Consolidación de la acción tutorial en la institución”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La acción tutorial estaría constituida por la integración de modelos de orientación [<i>counselling</i>, de programas, de servicios, otros] y por distintas posibilidades tutoriales [tutoría por docentes, por pares, por especialistas; tutorías virtuales, etc.], para distintas etapas de la vida universitaria, incluso previas y/o posteriores.</li> <li>• El desarrollo e implementación de la acción tutorial al interior de la universidad se vincula estratégicamente al Modelo Educativo de la misma y al Plan de Desarrollo Institucional, logrando gran relevancia en las funciones universitarias [al igual que la docencia, la investigación y la extensión].</li> <li>• El rol del tutor está vinculado con las habilidades de acompañamiento, orientación y dinamizador de la vida universitaria, considerando las distintas dimensiones del estudiante universitario y el traspaso de la experiencia a nuevos tutores.</li> <li>• La gestión de la acción tutorial que se enmarcaría dentro una serie de objetivos estratégicos centrados en el proceso formativo integral del estudiante, integrados plenamente en el currículum y dirigidos a la mejora educativa..</li> <li>• La planificación de la acción tutorial es diseñada colaborativa y consensuadamente entre los distintos niveles de responsabilidad [agentes, carreras, facultades, universidad]. y considera la evaluación como proceso fundamental para el cambio, a partir de distintas vías de acción [valoración/satisfacción, evaluación de impacto, etc.].</li> <li>• La evaluación aparece como un proceso fundamental de toma de decisiones, siendo participativo y orientado a la mejora y el cambio, cuyos resultados están orientados a generar ajustes al plan de acción y cambios a nivel de estrategias y políticas institucionales.</li> <li>• La estructura organizacional constituye un soporte claro para la gestión y el desarrollo de la acción tutorial, mediante la participación activa de todos los niveles organizativos para la tutoría universitaria [universidad, facultades, titulaciones, servicios de atención al estudiante].</li> <li>• Las autoridades aparecen como gestores participativos que dan soporte a la acción tutorial al igual que los servicios complementarios de la universidad para atender las necesidades de los estudiantes.</li> <li>• En el proceso de implementación se generan una serie de reflexiones que han de propiciar cambios radicales [transformacionales] al interior de la organización educativa y los agentes involucrados se constituyen como colaboradores en este proceso de cambio.</li> <li>• La institución se transformaría en promotora de la innovación contribuyendo al desarrollo del fenómeno mediante aprendizajes institucionales y la generación de conocimientos</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Cabe recordar, que el instrumento *online* está compuesto por 20 preguntas cerradas en sistema de selección única [a, b, c], cuyas repuestas apuntan a un estadio en particular [respuestas: “a” estadio de sostenimiento cíclico, “b” estadio de mejora e integración [...] y “c” estadio de consolidación de la acción tutorial]. Es por ello que para la tabulación de puntajes se siguió el siguiente procedimiento:

- Se asignó un punto a cada respuesta, independiente del estadio al que se haga referencia.
- Posteriormente se sumaron los valores de cada grupo de indicadores [a, b, c].
- Los resultados se ponderaron de acuerdo a la división entre los puntajes obtenidos y el N de la institución respondiente, por lo que se generan siempre valores de 1 a 20 que es el total de ítems del cuestionario.

Para el análisis de los valores ponderados se ha seguido los siguientes criterios:

- El mayor valor ponderado –siempre que sobrepase en tres unidades a los otros valores ponderados– indica el estadio en el cual se encuentra la unidad de análisis estudiada, de acuerdo a la percepción que poseen sus tutores respecto de las cuatro variables incluidas en el cuestionario [tareas y procesos, cultura institucional, organización y control, participación de las personas].
- En el caso de aquellas unidades que hayan obtenido dos valores ponderados cercanos [con una diferencia de 2 unidades], nos puede indicar que posiblemente el sistema interno de la institución respecto de la acción tutorial se encuentra en un proceso de cambio y/o transición al estadio siguiente, el cual es de mayor complejidad.

De acuerdo a los criterios presentados anteriormente, los resultados por unidad de análisis respecto al estadio de desarrollo de la acción tutorial, se distribuye de la siguiente manera:

**Tabla 115:** Resultados del instrumento cuantitativo.

Unidad de Análisis	N	Puntajes Obtenidos			Valores Ponderados			Resultados
		Estadio 1	Estadio 2	Estadio 3	Estadio 1	Estadio 2	Estadio 3	
UA-03	18	97	173	93	5	10	5	Estadio 2
UA-04	7	37	66	35	5	9	5	Estadio 2
UA-05	13	26	128	96	2	10	7	Estadio 2
<b>UA-06</b>	28	97	240	223	3	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>Avance a Estadio 3</b>
<b>UA-07</b>	20	51	158	189	3	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>Avance a Estadio 3</b>
<b>UA-08</b>	29	74	279	227	3	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>Avance a Estadio 3</b>
UA-09	5	4	54	41	1	11	8	Estadio 2
UA-11	24	119	205	155	5	9	6	Estadio 2
UA-12	24	86	254	147	4	11	6	Estadio 2
<b>UA-13</b>	8	24	67	69	3	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>Avance a Estadio 3</b>
<b>UA-14</b>	28	121	228	208	4	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>Avance a Estadio 3</b>
UA-16	11	58	114	49	5	10	4	Estadio 2
<b>UA-17</b>	11	47	98	75	4	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>Avance a Estadio 3</b>
<b>Totales</b>	<b>226</b>	<b>841</b>	<b>2064</b>	<b>1607</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>Avance a Estadio 3</b>

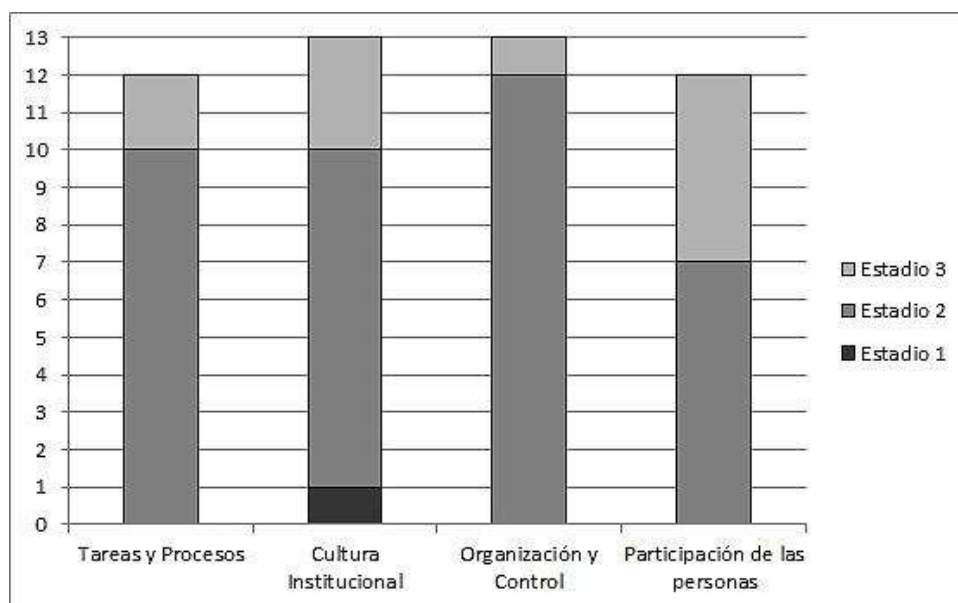
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, todas las unidades de análisis se ubican en el estadio de “Mejora e Integración de la Acción Tutorial en la institución”, cuyas características fueron presentadas en la tabla x. Sin embargo, las unidades de análisis UA-6, UA-7, UA-8, UA-13, UA-14 y UA-17, han sido ubicadas en un posible proceso de cambio y/o de transición al estadio superior de “Consolidación de la Acción Tutorial en la institución”, de acuerdo a las respuestas otorgadas por los tutores.

Del mismo modo, si consideramos la totalidad de las respuestas de las 13 unidades de análisis, éstas ubicarían al conjunto de instituciones en un posible proceso de cambio y o transición del Estadio 2 al Estadio 3. Éstos resultados no hacen más que reafirmar la percepción que tienen los gestores y/o responsables de la acción tutorial entrevistados sobre los avances de este fenómeno en las universidades implicadas en este estudio, ya que los aspectos considerados como característicos de ambos estadios mencionados se condicen con los logros institucionales y los cambios detallados en la tabla 70 y en la figura 36 respectivamente.

Respecto de los aspectos críticos considerados en el modelo, el gráfico 13 presenta los estadios en los cuales han sido ubicados por los tutores de las universidades implicadas en el estudio [13]. Tal como se puede apreciar, los aspectos *tareas y procesos*, *cultura institucional* y *organización y control* se ubican en el segundo estadio de desarrollo, lo que refleja una mayor integración de estos aspectos –vinculados a la acción tutorial– al interior de las universidades. Sin embargo, los tutores de las unidades de análisis UA-5, UA-7, UA-9 y UA-13 los han situado en un tercer estadio asociado a la consolidación a nivel universitario, mientras que los tutores de la unidad de análisis UA-3 han posicionado el aspecto *cultura institucional* en un primer estadio, el cual es de menor implicancia e integración.

**Gráfico 13:** Aspectos críticos de adaptación y estadios de desarrollo de la acción tutorial.



Fuente: Elaboración propia

Para el caso del aspecto *participación de las personas*, los tutores de las unidades de análisis UA-3, UA-6, UA-7, UA-13 y UA-14 lo ubican en un estadio de consolidación, mientras que el resto en el estadio anterior de mejora e integración. Estas percepciones son relevantes puesto que refieren a las prácticas y dinamismos que los agentes vinculados en la acción tutorial [estudiantes beneficiarios, tutores, autoridades y otros profesionales] van asumiendo en torno a una responsabilidad conjunta de compromiso, articulación e implicación para el desarrollo de la misma al interior de sus universidades.

Por otra parte, al comparar los resultados obtenidos por el instrumento cuantitativo y los análisis cualitativos de las entrevistas realizadas a los responsables de la acción tutorial de las unidades estudiadas [con excepción de UA-1, UA-2, UA-10, UA-15], se observan mayores concordancias que discrepancias entre las percepciones de ambos niveles de análisis [ver tabla 116].

En particular se puede apreciar que los aspectos relativos a la *cultura institucional* y a la *participación de las personas*, son los que aparecen con mayores coincidencias en el discurso de los gestores y opinión de ejecutores de la acción tutorial. En cambio, en lo que refiere a la *organización y control*, se observan discrepancias relativas a las condiciones en que se concretizan sus elementos distintivos [estructura interna de las facultades para la AT, nivel de participación de la representación política de la AT, toma de decisiones poco participativa].

Aquellos elementos que caracterizan el aspecto *tareas y procesos* coinciden con la percepción de los gestores en cuanto a que los resultados de las evaluaciones se enfocan principalmente en la generación de reportes y cambios en los programas de AT, a partir de distintos medios de recolección de datos. Pero los antecedentes evidencian un mayor avance de la AT en las instituciones investigadas, guardan relación con su vinculación con los modelos educativos, los planes de desarrollo estratégico y a la vinculación con lo curricular.

**Tabla 116:** Comparación de percepciones según niveles muestrales.

Variables	Nivel de Análisis		Componentes Cualitativos
	Percepciones Ejecutores	Percepciones Gestores	
<b>Cuantitativas</b>			
<i>Cultura Institucional</i>	-Políticas orientadas a la permanencia de los estudiantes. -Las instituciones reaccionan ante los resultados y beneficios de la acción tutorial. -La AT Se vincula a los programas curriculares. -La AT se articula con otros servicios de apoyo. -Las rutinas aparecen como aspectos explícitos.	<u><b>Concordancias:</b></u> -Las instituciones van asumiendo compromisos de acuerdo a los resultados del proceso de AT. -La AT está vinculada a las asignaturas críticas, por tanto, avanza hacia la integración curricular. -Las rutinas aparecen explícitas en documentos internos como manuales, programas de tutoría y reglamentos de tutoría.	<i>Cultura Institucional</i>
		<u><b>Discrepancias:</b></u> -Las políticas están centradas en la retención de matrícula.	
<i>Participación de las personas</i>	-Los estudiantes beneficiarios participan activamente, se implican en el proceso. -Los tutores asumen el rol de acompañantes y dinamizadores del proceso universitario. -Hay adecuado interés por parte de los tutores en la formación de habilidades tutoriales. -Los distintos agentes involucrados colaboran activamente en el proceso, con miras a las mejoras y/o cambios. -Los responsables de la acción tutorial se comprometen con el proceso de gestión e involucra a los tutores en la toma de decisiones.	<u><b>Concordancias:</b></u> -La demanda por parte de los estudiantes aumenta y por ende la participación en los programas de AT. -Los procesos de formación son estables y con una adecuada participación por parte de los tutores. -El rol del tutor implica los aspectos de acompañamiento y dinamización del proceso universitario.	<i>Participación de las personas</i>
		<u><b>Discrepancias:</b></u> -Los equipos responsables de la AT trabajan articuladamente con tutores y otros agentes, pero no siempre son parte de la toma de decisiones. -No en todas las unidades de análisis la totalidad de los agentes involucrados colaboran activamente	

<p><i>Organización y Control</i></p> <p><i>(Gestión Institucional)</i></p>	<p>-Existe articulación con las facultades y/o carreras mediante una comisión de centro.</p> <p>-Las autoridades universitarias son parte de la estructura organizativa de manera activa.</p> <p>-Los servicios complementarios de atención al estudiante, son considerados en el flujo de acción tutorial.</p>	<p><b><u>Concordancias:</u></b></p> <p>-La articulación entre el nivel central y el local [facultades] se da a través de un coordinador de tutorías designado por las facultades.</p> <p>-Las autoridades universitarias figuran en la estructura organizativa.</p> <p>-Existe articulación con otros programas y servicios de atención a los estudiantes.</p> <p><b><u>Discrepancias:</u></b></p> <p>-Las facultades no poseen comisión de tutorías.</p> <p>-No en todas las unidades la autoridad universitaria es parte activa del proceso organizacional.</p>	<p><i>Gestión Organizativa</i></p>
<p><i>Tareas y Procesos</i></p>	<p>-La toma de decisiones es consecuencia de un proceso participativo entre distintos agentes.</p> <p>-La evaluación se orienta principalmente a generar reportes y cambios en la planificación de la acción tutorial.</p> <p>-La implementación de la acción tutorial se da en las etapas de ingreso, permanencia y egreso.</p> <p>-El diseño de la acción tutorial se vincula con el modelo educativo de la universidad y está considerado en los planes de desarrollo institucional.</p> <p>-La planificación se diseña a nivel universidad y se adapta a las distintas realidades locales [facultades y carreras].</p> <p>-En el proceso evaluativo se utilizan distintas vías de recolección de datos [encuestas de satisfacción, entrevistas, análisis de datos].</p>	<p><b><u>Concordancias:</u></b></p> <p>-Las evaluaciones tienen como principal producto los reportes y con el tiempo se han generado cambios en los programas de AT.</p> <p><b><u>Discrepancias:</u></b></p> <p>-La toma de decisiones no siempre es producto de un proceso participativo, independiente de que se recojan datos en distintos niveles [estudiantes, tutores, profesores].</p> <p><b><u>Concordancias:</u></b></p> <p>-La AT está en una adecuada comunión con los modelos educativos de las instituciones, incluso algunos han mutado gracias a la implementación de la AT.</p> <p>-En la mayoría de las universidades aparece la AT vinculada a los planes de desarrollo institucional.</p> <p>-Se utilizan distintos medios para recoger datos que permitan evaluar el proceso.</p> <p><b><u>Discrepancias:</u></b></p> <p>-La mayor parte de las unidades de análisis implementa la AT con foco principal en la etapa de ingreso, y en algunos casos, se extiende a otros niveles del proceso universitario.</p> <p>-Las unidades de análisis declaran no poseer un plan específico de acción tutorial, a pesar de tener otros documentos que lo sustituyan de algún modo [programa, modelo de centro, etc.].</p>	<p><i>Procesos</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar finalmente que de acuerdo a los resultados del cuestionario, los tutores logran percibir cambios que se han generado en las prácticas de gestión y desarrollo de la acción tutorial, producto de su implantación y evolución. Estos cambios estarían relacionados principalmente con el nivel de vinculación a lo curricular, por sobre la relevancia que podría tener el fenómeno en las funciones universitarias, coincidiendo con los cambios incrementales presentados en la figura 51.

## 11.4 A MODO DE SÍNTESIS

En este capítulo se han presentado los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas realizadas con los responsables de la acción tutorial de las 17 universidades participantes de este estudio, en iteración con los resultados generales de la anidación cuantitativa, donde tutores pares, docentes y especialistas –de 13 unidades de análisis–, colaboraron respondiendo el cuestionario *online* diseñado para tales efectos.

Los resultados se estructuraron a partir de dos aspectos centrales –diagnóstico sobre el desarrollo de la acción tutorial en las universidades estudiadas y análisis sobre la evolución institucional vinculada al desarrollo de la acción tutorial–, los cuales han aportado las siguientes ideas clave:

- Respecto del contexto en el que se insertan las acciones tutoriales, las universidades tienen el desafío de responder ante el contexto actual de la educación en Chile por lo que implementan programas de acción tutorial centrados principalmente en las dificultades de entrada de los estudiantes y en la retención de matrícula de los mismos, observándose un limitado manejo de lo que implica realmente la orientación universitaria [como marco de la acción tutorial]. Como consecuencia los aspectos vinculados a la cultura organizacional, muestran distintos niveles de implicancia de las autoridades universitarias en el desarrollo de estos programas [a nivel burocrático, de representación política y/o participación activa en la gestión], así como diversas formas de llevar a la práctica la acción tutorial por parte de los responsables designados [como prestación de servicios, articulando y dinamizando con las facultades y servicios complementarios y/o asesorando a las unidades académicas].
- Los soportes que entrega la organización para el desarrollo y la gestión de la acción tutorial por su parte, estarían determinados por el nivel de institucionalización de la acción tutorial en los planes estratégicos, políticas internas y modelos educativos de las universidades. Todo ello, como una consecuencia de los compromisos adoptados por la institución y los soportes concretos destinados al desarrollo de la acción tutorial [recursos humanos y financieros].
- En cuanto al diseño de la acción tutorial, los resultados muestran que está centrado principalmente en atender a estudiantes de primer año con finalidades de retención de matrícula [desde el punto de vista de los planes estratégicos de las universidades], pero a su vez, de adaptación a la vida universitaria [desde el punto de vista de las políticas internas y los modelos educativos actuales de las instituciones. A partir de ello:
  - La principal modalidad que se lleva a cabo es la de tutorías por pares, pero con un fuerte componente de aspectos académicos, responsabilidad que en los modelos europeos es por lo general de los profesores.
  - Los tutores pares son coordinados por un encargado de área y/o por un docente de facultad, con quienes en conjunto se articulan con otros servicios y programas para la atención de estudiantes.

- Por otra parte, se han evidenciado tres formas de estructura organizacional para la gestión de la acción tutorial, las cuales se caracterizan por: i) depender de unidades pequeñas –como también de facultades–, las cuales han sido denominadas como estructuras simples, ii) corresponderse a una dirección de la universidad y por tanto presenta relaciones y articulaciones que se corresponden con una estructura compleja, y/o iii) posicionarse en un centro dedicado a la atención de estudiantes, el cual es un espacio físico con su propia forma de funcionamiento aunque con vínculos con el nivel central y las facultades de las universidades.
- En lo que respecta a los aspectos menos desarrollados de la gestión de la acción tutorial, a parecen la evaluación y el seguimiento del propio programa [aunque no así de los estudiantes beneficiarios], cuya finalidad está en general reportes al Ministerio de Educación [para el caso de los programas con financiamiento gubernamental], y la sistematización de la experiencia y rutinas en un Plan de Acción Tutorial. Sin embargo, estos aspectos se pueden hallar en los proyectos ministeriales y en los programas, reglamentos y/o manuales de tutoría que se generan en distintos contextos universitarios.
- Las prácticas que inciden mayormente en el desarrollo y la gestión de la acción tutorial, están vinculadas a la formación de tutores [en habilidades sociales, operacionales y académicas] y estrategias de difusión [mediante métodos tradicionales y uso de redes sociales].

Todos los elementos presentados, se pueden ubicar en distintos elementos [culturales, políticos, de gestión y/o acción] que pueden aparecer como facilitadores y/u obstaculizadores de la acción tutorial, dependiendo del manejo institucional que se tengan de los mismos, y constituirían las plataformas para el cambio y la evolución del fenómeno al interior de las instituciones.

Finalmente, los resultados cuantitativos del estudio señalan que los tutores ubican a sus respectivas instituciones en un estadio de desarrollo de la acción tutorial [Estadio 2], caracterizado por la mejora e integración de la misma al sistema institucional; sin embargo, una porción, ha posicionado a sus universidades en una etapa “intermedia” hacia un estadio de consolidación [Estadio 3], que implica incorporar totalmente este fenómeno a las funciones universitarias como lo son la docencia, la investigación y la extensión o vinculación con el medio.

A modo de síntesis, el desarrollo de la acción tutorial en Chile si bien está en pleno auge, tiene las posibilidades de consolidarse de manera adecuada en las instituciones universitarias ya que tienen de fondo una serie de políticas estatales que sirven de base y un contexto actual que les demanda orientación y tutoría universitaria.

## CAPÍTULO 12

# ANÁLISIS DE LA ANIDACIÓN CUANTITATIVA.

---

### INTRODUCCIÓN

Tal como se ha mencionado en el capítulo anterior, con motivo de mantener la línea narrativa de los hallazgos en el espacio de resultados, en este espacio se detallan aquellos datos obtenidos correspondientes a la anidación cuantitativa de la etapa de estudio de campo.

Esta anidación –de carácter descriptivo– se concretó a partir de un cuestionario *online* aplicado a los ejecutores de la acción tutorial [tutores] de 13 universidades participantes del estudio, cuya muestra ha sido no probabilística e intencionada y contó con un total de 226 sujetos, los cuales accedieron al instrumento a partir de un proceso de auto selección.

Así, este apartado está dividido en los siguientes ítems: i) consistencia interna del instrumento, ii) análisis descriptivo y frecuencias de variables sociodemográficas, iii) análisis descriptivo de las preguntas y variables del instrumento, iv) análisis comparativo de medias según variables, y v) análisis de las correlaciones de las variables.



## 12.1 CONSISTENCIA INTERNA DEL INSTRUMENTO

Una vez aplicado el instrumento, los ítems del cuestionario se sometieron a análisis de fiabilidad a partir del coeficiente de Alfa de Cronbach [en SPSS], obteniendo un coeficiente de  $\alpha=0,832$ . La tabla 117 presenta la consistencia interna de cada uno de los elementos analizados directamente relacionados con las variables del instrumento.

**Tabla 117:** Consistencia interna de los ítems del cuestionario.

Variable	Ítem	Correlación elemento total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
<i>Tareas y Procesos</i>	Ítem 1: Programa de tutorías y su definición.	,312	,829
	Ítem 2: Concreción de la acción tutorial.	,280	,831
	Ítem 3: Planificación de la acción tutorial.	,358	,827
	Ítem 4: Evaluación de la acción tutorial.	,393	,825
	Ítem 5: Cambios producidos por la implantación de la AT.	,525	,819
<i>Cultura Institucional</i>	Ítem 6: Políticas internas y acción tutorial.	,377	,826
	Ítem 7: Cultura organizativa y acción tutorial.	,466	,821
	Ítem 8: La orientación en la universidad.	,261	,831
	Ítem 9: Adaptación de la acción tutorial a la universidad.	,535	,818
<i>Organización y Control</i>	Ítem 10: Rutinas asociadas a la acción tutorial.	,467	,821
	Ítem 11: Responsabilidad de la gestión de la acción tutorial.	,239	,831
	Ítem 12: Nivel de participación de las autoridades en la AT.	,357	,827
	Ítem 13: Nivel de articulación de los servicios complementarios.	,480	,821
	Ítem 14: Sobre el proceso de toma de decisiones.	,471	,821
<i>Sistema de participación de las personas</i>	Ítem 15: Sobre la evaluación de la AT y su utilidad.	,470	,822
	Ítem 16: Nivel de participación de los estudiantes beneficiarios.	,444	,823
	Ítem 17: Rol del tutor en la universidad.	,269	,830
	Ítem 18: El tutor y su implicancia en procesos de formación.	,445	,823
	Ítem 19: Articulación entre los agentes involucrados en la AT.	,494	,820
	Ítem 20: Implicancia de los responsables de la acción tutorial.	,458	,822

Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, se optó por analizar la consistencia de cada una de las variables del instrumento a partir de la transformación de sub grupos de ítems en escalas. En base a lo anterior, para cada escala se obtuvieron los siguientes resultados [ver tabla 118]:

**Tabla 118:** Consistencia interna según escalas.

Escala	Número de Ítems	Ítems incluidos en la escala	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Alfa de Cronbach
Tareas y Procesos	5	1 -5	,517	,510
Cultura Institucional	5	6-10	,609	,610
Organización y Control	5	11-15	,540	,552
Participación de las Personas	5	16-20	,667	,661

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con Oviedo y Campo-Arias (2005); George & Mallery (2003); y Gliem & Gliem (2003) el coeficiente de alfa obtenido para el conjunto de los 20 ítems [ $\alpha=0,832$ ] es considerado bueno y/o aceptable, al igual que los coeficientes correspondientes a cada uno de los ítems de modo particular.

En cambio, los coeficientes obtenidos en cada uno de los sub grupos de ítems que conforman escalas, no superan el valor mínimo esperado [ $\alpha=0,7$ ]. No obstante, dentro

de las sistematizaciones realizadas por Frías-Navarro (2013) se sugiere que en las primeras fases de estudio un valor de fiabilidad de 0.6 o 0.5 puede ser suficiente –y particularmente–, un valor de consistencia interna de 0.6 puede ser considerado aceptable para escalas con menos de 10 ítems.

Es posible señalar entonces que el constructo interno del instrumento y el de sus escalas, es bueno, aunque siempre considerando en mejorar el diseño del instrumento para futuras aplicaciones.

## 12.2 ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y FRECUENCIAS DE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.

La anidación cuantitativa contó con una mayor participación de tutores pares [89,4%] en relación a los tutores docentes y tutores especialistas [8,4% y 2,2% respectivamente]. Esto refleja un patrón común, que si bien no es generalizable a todas las universidades de Chile, nos ofrece una aproximación a una constatación de hechos: la acción tutorial es ejecutada en su mayor parte por estudiantes de cursos superiores.

**Tabla 119:** Frecuencias de participación según categoría de tutor.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<i>Tutor Docente</i>	19	8,4	8,4	8,4
<i>Tutor Par</i>	202	89,4	89,4	97,8
<i>Tutor Especialista</i>	5	2,2	2,2	100
<b>Total</b>	<b>226</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Fuente: Elaboración propia.

El total de los tutores que participaron del cuestionario pertenecen principalmente a las universidades estatales del CRUCH y a universidades privadas no pertenecientes a esta entidad, mientras que en menor porcentaje [23,9%] han participado tutores de universidades privadas pertenecientes al CRUCH, obteniéndose la siguiente distribución y peso [ver tabla 120]:

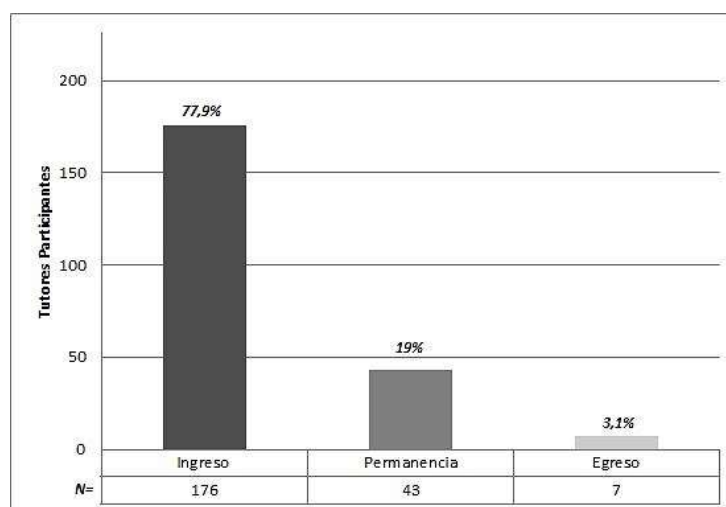
**Tabla 120:** Frecuencias de participación según tipo de universidad.

Tipo de Universidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<i>CRUCH Estatal</i>	86	38,1	38,1	38,1
<i>CRUCH Privada</i>	54	23,9	23,9	61,9
<i>Privada</i>	86	38,1	38,1	100
<b>Total</b>	<b>226</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Fuente: Elaboración propia.

Respecto del momento en que se llevan a cabo tutorías, el 77,9% [176 tutores] declara realizar este tipo de acciones en la etapa de ingreso de los estudiantes a la universidad, etapa en la cual la mayoría de los programas de tutoría de las universidades en Chile colocan sus esfuerzos, dadas las tasas de reprobación y abandono que se generan en primer año (González, Elizalde y Rolando, 2014; SIES, 2014; Rolando, Salamanca, Lara y Blanco, 2012). En cambio en una menor porción han participado aquellos tutores que desarrollan su ejercicio en las etapas de permanencia y egreso [ver gráfico 14].

**Gráfico 14:** Frecuencia participantes según momento en que ejercen el rol tutorial.



Fuente: Elaboración propia

Así mismo, la relación contractual que poseen estos tutores con sus respectivas universidades [ver tabla 3] gira en torno acuerdos por honorarios [como prestador de servicios a la universidad de manera independiente] y a contrata [lo que implica un contrato oficial con impuestos sociales pero con fechas determinadas de inicio y término de los servicios].

Adicionalmente se observan las figuras de planta [contrato fijo e indefinido en la universidad – principalmente para profesores y profesionales], asignaciones becarias [principalmente para tutores pares en universidades donde no se permite la contratación oficial de sus estudiantes], convenios [tratos similares a los honorarios pero con pagos más espaciados en el tiempo] y algunos casos declaran no saber la relación contractual que tiene con la universidad.

Cabe destacar que si bien en la literatura especializada no hay referencias sobre la influencia del modo de remuneración de los tutores respecto de su implicancia y compromisos y en los resultados de los procesos vinculados a la acción tutorial, este aspecto se elevó en las entrevistas de la etapa de pre campo como una dificultad presente en el ámbito de la cultura docente que eventualmente podría afectar la percepción de los tutores en cuanto a la acción tutorial. Es por ello que se decidió incluir esta variable sociodemográfica para analizar posibles tendencias.

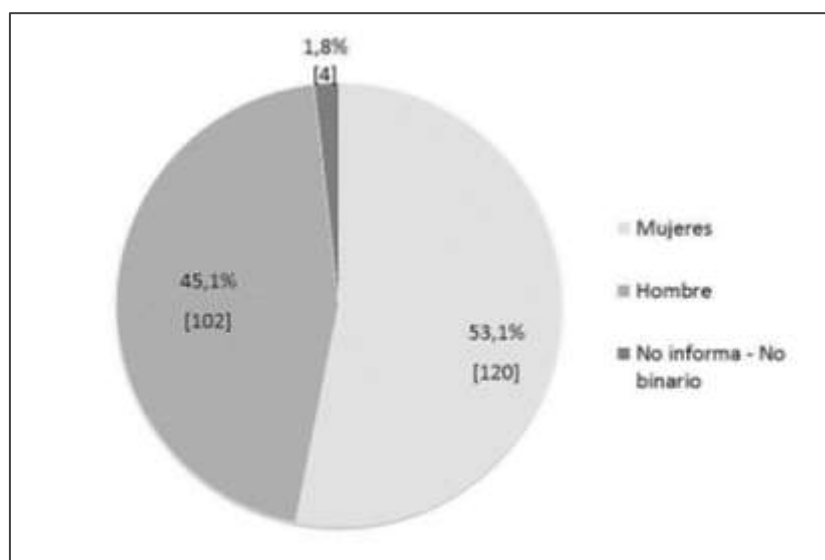
**Tabla 121:** Tipo de relación contractual de los participantes del cuestionario.

Relación Contractual	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
<i>Contrata</i>	40	17,7	17,7	17,7
<i>Honorarios</i>	147	65,0	65,0	82,7
<i>Planta</i>	15	6,6	6,6	89,4
<i>Becario</i>	5	2,2	2,2	91,6
<i>Convenio</i>	15	7,1	7,1	98,7
<i>No sabe</i>	4	1,3	1,3	100
<b>Total</b>	<b>226</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Fuente: Elaboración propia.

Del total de tutores participantes en el cuestionario por otra parte, el 53,1% son mujeres [120] y el 45,1% hombres [102]; sin embargo, en el sistema se registran 4 valores que no informaron al sexo al cual pertenecen [3] y un caso se identificó como sexo no binario, representando el 1,8% de las respuestas del instrumento. Estos porcentajes de participación indican que las respuestas han tenido carácter paritario, aspecto importante si se toma en cuenta la perspectiva de género en los procesos de investigación.

**Gráfico 15:** Porcentajes de participación según sexo.



Fuente: Elaboración propia

Respecto de la pregunta vinculada al financiamiento para llevar a cabo acciones de orientación y tutoría en la universidad el 44,2% de los tutores [100] cree que esto es asumido por la institución y que se apoya de recursos externos sólo para la mejora de ciertos aspectos, mientras que el 35 % [79] cree que posee carácter compartido entre la universidad y el estado, el 20,4% [46] que depende de proyectos del estado y el 0,4% [1 tutor] cree que es asumido absolutamente por la universidad.

Lo cierto, es que a partir de las entrevistas realizadas a los gestores de las instituciones participantes del estudio [17] se observa que la mayor parte poseen financiamiento gubernamental y compartido, mientras que tan solo tres de ellas han traspasado el financiamiento de la acción tutorial exclusivamente a nivel institucional. Esta diferencia nos podría estar indicando el tipo de información que llegan a manejar los tutores respecto de este tipo de intervención, relegándolos quizás a aspectos exclusivamente pedagógicos.

Finalmente se puede señalar que la mayor parte de las respuestas del cuestionario provienen de tutores cuyas edades fluctúan entre los 21 y 25 años, y que la media de las edades totales es de 24,7 años, tal como se puede observar en la tabla 122.

**Tabla 122:** Frecuencia de los rangos etarios de los participantes del cuestionario.

Rango de Edad	Marca de clase (Xi)	Frecuencia absoluta (f)	Porcentaje	Porcentaje Acumulado	Xi*f	Media
< 20	18	18	8,0	8	324	
21 - 25	23	152	67,3	75,3	3496,0	
26 - 30	28	35	15,5	90,7	980,0	
31 - 35	33	12	5,3	96,1	396,0	
36 - 40	38	1	0,4	96,5	38,0	24,7
41 - 45	43	3	1,3	97,8	129,0	
46 - 50	58	1	0,4	98,3	58,0	
>50	53	3	1,3	99,6	159,0	
No informa	0	1	0,4	100,0	0,0	
N= 226					$\Sigma$ 5874	

Fuente: Elaboración propia.

### 12.3 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS PREGUNTAS Y VARIABLES DEL INSTRUMENTO.

En lo que concierne a las preguntas del cuestionario, es preciso recordar que están divididas en 4 sub grupos o escalas las cuales hacen referencia a una variable específica del instrumento<sup>60</sup>, pero vinculadas al desarrollo [y la gestión] de la acción tutorial. Asimismo, cabe señalar que para cada respuesta los tutores fueron proveídos de tres opciones que en orden A, B, C, las cuales representaban características correspondientes a los estadios de desarrollo de la acción tutorial propuestos por el investigador<sup>61</sup>.

A partir de ello, en la tabla 5 se presentan las principales percepciones de los tutores y hechos constatados, a partir de las mayores frecuencias observadas según las variables del instrumento, sus criterios e indicadores [ver frecuencias en tablas 124, 125, 126 y 127].

**Tabla 123:** Percepciones con mayor ponderación porcentual.

Variable	Detalle
<i>Tareas y Procesos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se puede observar que la relevancia de la planificación y de la evaluación de la acción tutorial es percibida por los tutores como buena ya que en han sido ubicadas en los estadios B y C [40,7% y 49,6% respectivamente]. Sin embargo, la planificación aparece generada por la institución con estándares mínimos para su adaptación a los distintos contextos donde se implementará.</li> <li>Adicionalmente, el nivel de implementación de la acción tutorial es percibido en un segundo estadio [B] ya que se considera que el programa está diseñado para los distintos momentos de la vida universitaria [46%], que está vinculado al modelo educativo de la institución, respondiendo de manera preventiva a las necesidades de los estudiantes [42%] y que con el paso del tiempo se han generado cambios en la práctica y la gestión de la acción tutorial [54,4%].</li> </ul>
<i>Cultura Institucional</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los tutores perciben que ha habido una buena adaptación de la orientación y la tutoría en la universidad concordando en un 46,9% que la orientación estaría constituida por su integración al currículum y la articulación con los servicios de apoyo, como soporte para el desarrollo</li> </ul>

<sup>60</sup> Tal como se muestra en la Tabla 2 de este anexo.

<sup>61</sup> Primer Estadio [A]: Sostenimiento cíclico de la acción tutorial; Segundo Estadio [B]: Mejora e integración de la acción tutorial en la institución; Tercer Estadio [C]: Consolidación de la acción tutorial en la institución.

	<p>académico, personal y profesional del estudiante [ubicando este aspecto en un estadio C]. Esto significa que para los tutores el grado de vinculación entre las tutorías y el currículum es percibido como un acto académico más en el proceso formativo de los estudiantes [39, 8%].</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otras respuestas de esta variable señalan que los tutores perciben que la implementación de estas acciones va en directo beneficio a la permanencia de los estudiantes en la universidad [54,4%], que las rutinas serían explícitas aportando al desarrollo de los programas [46,5%] y que las autoridades y la universidad en general ha ido reaccionando ante la implementación y los resultados de la acción tutorial [42%].</li> </ul>
<i>Organización y Control</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En cuanto a la estructura organizativa, los tutores perciben en un 67,7% [estadio B] la articulación entre la coordinación de la acción tutorial [a nivel de universidad] y las respectivas facultades y carreras en donde implementa; no obstante, esta percepción cambia al preguntar sobre los servicios de apoyo complementarios, pues consideran [en un 41,6%] que funcionan como centro de atención centralizado y sin vínculos con las facultades [ubicándoles en un estadio A].</li> <li>• Por su parte respecto de la dirección y control de los procesos de acción tutorial los tutores perciben que las autoridades generan procesos consultivos para consensuar decisiones [38,9%], ubicando esta acción en un estadio B, mientras que consideran que la evaluación es consecuencia de un proceso participativo [estadio C] entre los distintos agentes involucrados [46,5%], cuyos resultados son utilizados para la generación de reportes y cambios en la planificación general de la acción tutorial [59,7%], lo que sería característico en un estadio B.</li> </ul>
<i>Participación de las personas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En lo que respecta a la percepción sobre la implicancia de los actores involucrados en los programas de acción tutorial, los tutores ubican en un estadio B la participación de los estudiantes beneficiarios [como una participación activa – 55,8%], el interés de los mismos tutores por el proceso de formación tutorial [55,3%] y el vínculo entre distintos actores y profesionales vinculados a los programas [tutores, psicólogos, psicopedagogos, orientadores y/o asistentes sociales, etc. – 54%], aunque concuerdan en que estos últimos no intervienen en el proceso de toma de decisiones.</li> <li>• Los elementos más positivos de esta variable están relacionados con la percepción sobre el rol de los tutores y de los responsables de la acción tutorial, ubicándoles en un estadio C.</li> <li>• Al respecto, los tutores consideran en un 71,7% que el rol que asumen los tutores es de acompañamiento y dinamización de la vida universitaria [en consideración de los aspectos académicos, profesional y personal en el proceso formativo del estudiante], mientras que un 42% señala que el responsable de la acción tutorial [coordinador/a] se implica en el proceso, reportando avances a la comunidad a la cual pertenece, asesorando a los tutores para el éxito de la acción tutorial y asumiendo un rol estratégico el interior del centro educativo.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 124:** Frecuencias de las respuestas vinculadas a la variable tareas y procesos.

Criterio	Indicador	Enunciado [Ítems]	Respuestas presentadas en niveles de complejidad		Frecuencias	
			Estadio	Alternativas	Absoluta	Porcentual
Planificación de la acción tutorial	Relevancia del Plan de Acción Tutorial.	1.- Respecto de la planificación de la acción tutorial...	A	Si existe algún tipo de plan es desarrollado por cada carrera o según cada facultad de manera diferenciada.	56	24,8%
			B	Es desarrollada a nivel institucional con estándares mínimos entregados para su adaptación a la realidad de cada facultad y de cada carrera, según sus necesidades y características disciplinares.	<b>92</b>	<b>40,7%</b>
			C	La planificación de la acción tutorial es diseñada colaborativa y consensuadamente entre facultades, carreras y agentes involucrados en el proceso formativo de los estudiantes.	78	34,5%
	Relevancia de la Evaluación del proceso de acción tutorial.	2.- La evaluación del proceso de acción tutorial...	A	No es una prioridad en la universidad	28	12,4%
			B	Responde a la satisfacción de beneficiarios y a la valorización de los tutores respecto del proceso.	86	38,1%
			C	Está centrada en los procesos de cambio y considera distintas vías de recolección de información (encuestas de satisfacción, entrevistas, evaluación de impacto, etc).	<b>112</b>	<b>49,6%</b>
Implementación de la acción tutorial	Momento en el que se implementa la acción tutorial.	3.- El programa de tutorías de su universidad...	A	Define formas de actuación sólo para la etapa de ingreso de los estudiantes al sistema universitario.	79	35,0%
			B	Define formas de actuación para el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes.	<b>104</b>	<b>46,0%</b>
			C	Define formas de actuación para las distintas etapas de la vida universitaria y para las etapas previas y posteriores de la formación de pre grado.	43	19,0%
	Modo en que se concreta la acción tutorial.	4.-La concreción de la acción tutorial en su universidad...	A	Se basa en acciones complementarias que responden de forma reactiva a las demandas de los estudiantes.	59	26,1%
			B	Se vincula a ciertos aspectos del Modelo Educativo Institucional y responde de manera preventiva a las necesidades de los estudiantes.	<b>95</b>	<b>42,0%</b>
			C	Posee carácter transversal y proactivo ante las necesidades formativas, proviene del modelo educativo de la institución, se encuentra inserto en Plan de Desarrollo Institucional (PDI).	72	31,9%
Capacidad de adaptación a cambios producto de la acción tutorial	5.-Producto de la implantación de la acción tutorial en su institución...	A	Se generan cambios poco significativos en las prácticas de gestión y desarrollo de la acción tutorial, sosteniendo cíclicamente el proceso.	25	11,1%	
		B	Se generan cambios incrementales en las prácticas de gestión y desarrollo de la acción tutorial, en dirección a la mejora en el servicio y la integración curricular.	<b>123</b>	<b>54,4%</b>	
		C	Se generan cambios significativos e innovadores en las prácticas de gestión y desarrollo de la acción tutorial, dando paso a transformaciones al interior de la universidad.	78	34,5%	

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 125:** Frecuencias de las respuestas vinculadas a la variable cultura institucional.

Criterio	Indicador	Enunciado [Ítems]	Respuestas presentadas en niveles de complejidad		Frecuencias	
			Estadio	Porcentual	Absoluta	Porcentual
Adaptación de la orientación y tutoría universitaria	Modelo de orientación adoptado por la universidad.	6.- <i>La orientación en su universidad...</i>	A	Está basada principalmente en la consulta clínica (servicios psicológicos/psicopedagógicos anexos) y no corresponde a un rol del profesor.	21	9,3%
			B	Está basada en programas y servicios complementarios al currículum (talleres, charlas, servicios psicológicos/psicopedagógicos, etc.).	99	43,8%
			C	Está constituida por la integración al currículum y la articulación con los servicios de apoyo, como soporte para el desarrollo académico, personal y profesional del estudiante.	<b>106</b>	<b>46,9%</b>
	Grado de integración de la acción tutorial en la universidad.	7.- <i>La acción tutorial en su universidad...</i>	A	Tiene poco desarrollo y se despliega de forma aislada al currículum.	72	31,9%
			B	Es integrada a los programas curriculares como un acto académico más en el proceso formativo, mediante el rol y a la acción docente y/o con apoyo de estudiantes de cursos superiores.	<b>90</b>	<b>39,8%</b>
			C	Es considerada una función universitaria, tal como la docencia, la investigación y la extensión, y utiliza distintas estrategias y mecanismos de actuación según las necesidades formativas del estudiante (tutorías integradas al currículum, charlas, asesoramiento especializado, cursos de formación general, etc.).	64	28,3%
Aspectos generales de la cultura universitaria y acción tutorial	Enfoque de las políticas internas, relativas al apoyo al estudiantil.	8.- <i>Las políticas internas de apoyo al estudiante de su universidad</i>	A	Están dirigidas a la retención de matrícula (objetivo financiero).	24	10,6%
			B	Están dirigidas a la permanencia del estudiante en su proceso formativo hasta su egreso.	<b>123</b>	<b>54,4%</b>
			C	Están dirigidas a la calidad educativa y la formación integral, tomando como referencia el currículum y la acción tutorial.	79	35,0%
	Rutinas asociadas al desarrollo de la acción tutorial.	9.- <i>Las rutinas asociadas a las prácticas de acción tutorial en su universidad</i>	A	Permanecen implícitas al interior de núcleos específicos (grupos/carreras) y no se transmiten al resto de la institución.	45	19,9%
			B	Son explícitas y aportan al desarrollo de la acción tutorial en función de objetivos propuestos y resultados observados.	<b>105</b>	<b>46,5%</b>
			C	Se orientan en función de los objetivos institucionales y de los específicos del plan tutorial, adaptándose y generando nuevas rutinas.	76	33,6%
	Respuesta institucional ante el proceso de acción tutorial.	10.- <i>En la cultura organizativa de su universidad</i>	A	Se reconoce las iniciativas y/o acciones de apoyo al estudiante, sin dar prioridad a las responsabilidades que se deben asumir a nivel institucional.	50	22,1%
			B	Se observa reacción ante el desarrollo de acciones de orientación universitaria y acción tutorial, de manera que se involucran distintas instancias en ello.	<b>95</b>	<b>42,0%</b>
			C	Se observa una estructura estable que da soporte (técnico, financiero, profesional, etc.) a la gestión de la acción tutorial de manera involucrada y comprometida.	81	35,8%

Fuente: Elaboración propia.



**Tabla 126:** Frecuencias de las respuestas vinculadas a la variable organización y control.

Criterio	Indicador	Enunciado [Ítems]	Respuestas presentadas en niveles de complejidad		Frecuencias	
			Estadio	Alternativas	Absoluta	Porcentual
Estructura organizacional para la acción tutorial	Nivel en el que recae la organización de la acción tutorial.	11.-La <i>responsabilidad de llevar a cabo la acción tutorial en su institución, recae</i>	A	En las carreras e implica al coordinador de cada una de ellas.	20	8,8%
			B	En un coordinador de tutores que se articula con la facultad y sus carreras, mediante una comisión de centro (facultad).	<b>153</b>	<b>67,7%</b>
			C	En tres niveles organizativos: nivel universidad (comisión general/unidad), facultades (comisión de centro) y carrera (comisión de carrera), en donde cada uno de ellos figura un coordinador que se articula con el resto.	53	23,5%
	Grado de articulación con servicios complementarios de apoyo al estudiante.	12.-Los <i>servicios complementarios de apoyo al estudiante (profesionales especialistas)</i> ...	A	Funcionan como centro de atención centralizado, sin vínculos con las facultades. Son islas al interior de la institución.	<b>94</b>	<b>41,6%</b>
			B	Se coordinan con las facultades para la prestación de servicios y tienen representación y comunicación fluida con los campus y/o facultades.	88	38,9%
			C	Dan soporte formativo y técnico a los agentes involucrados en la acción tutorial y se implican el desarrollo y la gestión de la misma.	44	19,5%
Dirección para la acción tutorial	Grado de implicancia de las autoridades institucionales en el proceso de acción tutorial.	13.-Las <i>autoridades institucionales respecto de la acción tutorial...</i>	A	Definen objetivos estratégicos asociados a la retención y delegan responsabilidades sin asumir participación activa en el proceso de orientación universitaria.	63	27,9%
			B	Gestionan la acción tutorial y consultan a los coordinadores y agentes involucrados para consensuar decisiones.	<b>88</b>	<b>38,9%</b>
			C	Gestionan y actúan como soporte de la acción tutorial al interior de la universidad.	75	33,2%
	Forma en que se lleva a cabo el proceso de toma de decisiones.	14.-La <i>toma de decisiones para la mejora de la gestión de la acción tutorial...</i>	A	Es centralizada, unidireccional y atiende principalmente a la operatividad de las sesiones de tutoría.	45	19,9%
			B	Es consecuencia de un proceso de carácter bidireccional y orientado al progreso de las acciones planificadas.	76	33,6%
			C	Es consecuencia de un proceso participativo (responsables, docentes, estudiantes) y se orienta a la mejora y al cambio de los procesos formativos y de orientación de la universidad.	<b>105</b>	<b>46,5</b>
	15.-Tras la <i>evaluación de la acción tutorial (anual o según el proyecto), los datos recogidos...</i>	A	Son utilizados para generar reportes a los superiores y no se evidencian cambios a partir de éstos.	28	12,4%	
		B	Se utilizan para generar reportes y se evidencian cambios a nivel de Planificación y Programación de las acciones tutoriales.	<b>135</b>	<b>59,7%</b>	
		C	Se utilizan para generar reportes y publicaciones sobre los avances en la materia, evidenciándose un avance a producir cambios a nivel de Estrategias y Políticas Institucionales	63	27,9%	

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 127:** Frecuencias de las respuestas vinculadas a la variable participación de las personas.

Criterio	Indicador	Enunciado [Ítems]	Respuestas presentadas en niveles de complejidad		Frecuencias	
			Estadio	Alternativas	Absoluta	Porcentual
Implicancia de los actores involucrados en la acción tutorial	Grado de implicancia del estudiante beneficiario / usuario.	16.-El estudiante beneficiario de las tutorías...	A	Participa como un receptor pasivo de la acción tutorial o incluso no participa de ella.	53	23,5%
			B	Participa activamente en el proceso de acción tutorial (asiste a sesiones y otras instancias relacionadas).	126	55,8%
			C	Se implica activamente en la mejora del proceso de acción tutorial para su desarrollo profesional, académico y personal.	47	20,8%
	Grado de implicancia de los tutores [docentes y/o pares]	17.-El tutor en esta universidad, asume el rol de...	A	Re - transmisor de actuaciones académicas.	7	3,1%
			B	Mediador y facilitador de aprendizajes en el proceso formativo del estudiante.	57	25,2%
			C	Acompañante y dinamizador de la vida universitaria, considerando los aspectos académicos, profesional y personal en el proceso formativo del estudiante.	162	71,7%
	Grado de implicancia de los responsables directos de la acción tutorial [coordinadores]	18.-El tutor en esta universidad, respecto de su formación...	A	No se interesa en la formación para ejercer el rol de tutor.	10	4,4%
			B	Se interesa en la formación para ejercer el rol de tutor.	125	55,3%
			C	Se interesa en la formación para ejercer el rol de tutor y en formar a nuevos tutores.	91	40,3%
	Grado de implicancia de los responsables directos de la acción tutorial [coordinadores]	19.-El responsable de la acción tutorial en cualquiera de los niveles (universidad/facultad/carrera) según corresponda...	A	Se limita a controlar procesos administrativos y no planifica, difunde, promueve, ni adapta la acción tutorial a su centro.	53	23,5%
			B	Organiza activamente a los tutores, reporta estadísticas, planifica, difunde, promueve y adapta la acción tutorial a su centro. Consulta a los tutores para generar mejoras al programa.	78	34,5%
			C	Se implica en el proceso, reporta avances a la comunidad a la cual pertenece, asesora a los tutores para el éxito de la acción tutorial y asume un rol estratégico el interior del centro educativo.	95	42,0%
Grado de implicancia entre tutores/as y actores relacionados [profesionales especialistas]	20.-Los agentes ejecutores involucrados en la acción tutorial (tutores, psicólogos, psicopedagogos, orientadores y/o asistentes sociales, etc.)...	A	Poseen contacto entre sí, pero no se generan mayores vínculos de colaboración.	23	10,2%	
		B	Poseen vínculos de colaboración entre sí, pero no intervienen en el proceso de toma de decisiones.	122	54,0%	
		C	Se constituyen como agentes colaboradores y de cambio en el proceso de toma de decisiones, tanto al interior de las facultades como de las carreras y/o de la universidad, según corresponda.	81	35,8%	

Fuente: Elaboración propia.

## 12.4 ANÁLISIS COMPARATIVO DE MEDIAS SEGÚN VARIABLES.

Para la comparación de medias entre variables sociodemográficas y puntajes totales ponderados –así como también con las escalas o subgrupos del instrumento–, se utilizó la Prueba de Kruskal-Wallis para determinar si existen diferencias significativas entre el cruce de medias de estos grupos.

La prueba de Kruskal-Wallis es un tipo de prueba no paramétrica que es utilizada habitualmente en el ámbito de las ciencias sociales, cuyo objetivo es determinar si dos o más muestras independientes presentan diferencias significativas<sup>62</sup> a partir de las medias de variables cualitativas politómicas (Berlanga y Rubio, 2012).

Así, cada una de las variables sociodemográficas fue contrastada con los puntajes totales ponderados y sus respectivas medias indican que no existen diferencias significativas en la valoración [percepción] de cada ítem según el sexo [género], el tipo de tutor, el tipo de universidad a la que pertenezcan, el momento de la vida universitaria en el cual ejerzan su rol, el tipo de relación contractual que posean con la universidad y el rango etario al cual pertenezcan [ver tabla 10].

**Tabla 128:** Valores obtenidos Prueba Kruskal-Wallis, según puntajes totales ponderados.

Variable	Criterio de Análisis	N	Medias	D.E.	Medianas	H	p
<i>Tipo de Universidad</i>	CRUCH Estatal	86	2,22	0,34	2,30	0,94	0,6233
	CRUCH Privada	54	2,17	0,3	2,15		
	Privada	86	2,18	0,35	2,30		
<i>Tipo de Tutor</i>	Tutor Par	202	2,19	0,34	2,20	0,74	0,6887
	Tutor Docente	19	1,16	0,29	2,10		
	Tutor Especialista	5	2,26	0,5	2,60		
<i>Momento de la Tutoría</i>	Ingreso	176	2,20	0,33	2,20	0,26	0,8788
	Permanencia	43	2,17	0,38	2,20		
	Egreso	7	2,16	0,31	2,30		
<i>Género</i>	Femenino	120	2,20	0,35	2,30	0,34	0,8438
	Masculino	102	2,19	0,33	2,20		
	No informa - no binario	4	2,18	0,33	2,15		
<i>Relación Contractual</i>	Honorarios	147	2,20	0,34	2,30	3,02	0,6924
	Contrata	40	2,21	0,29	2,20		
	Planta	15	2,14	0,35	2,10		
	Becario	7	2,010	0,48	1,80		
	Convenio	15	2,19	0,36	2,20		
	No sabe	2	2,10	0,28	2,10		
<i>Rango Etario</i>	<20	18	2,16	0,32	2,10	5,13	0,6382
	21-25	152	2,20	0,35	2,20		
	26-30	35	2,14	0,33	2,20		
	31-35	12	2,15	0,28	2,15		
	36-40	1	2,60	0	2,60		
	41-45	3	2,37	0,31	2,30		
	46-50	1	2,40	0	2,40		
	>50	4	2,35	0,24	2,35		

Fuente: Elaboración propia.

<sup>62</sup> H<sub>1</sub> indicaría que no existen diferencias significativas en la media de los grupos, mientras que H<sub>0</sub> establece que si se presentan diferencias significativas. Se rechazará H<sub>1</sub> cuando el valor h de la prueba sea mayor al valor crítico correspondiente a los grados de libertad determinados para cada caso.

Sin embargo, al realizar la comparación de medias surgió una nueva agrupación “zona territorial” ya que las instituciones participantes del estudio pertenecen a 5 macro zonas de Chile y para efectos de este análisis fueron divididas en tres zonas [zona norte, zona central, zona sur].

Al aplicar la prueba de Krsukal-Wallis a esta variable surgente, se puede observar que los tutores que pertenecen a la zona norte del país poseen una percepción distinta del resto de los tutores [con tendencia a lo positivo], respecto del desarrollo de la acción tutorial en sus respectivas instituciones [ver tabla 11] con una media de 2,33 y un valor  $H=10,18$  que contrasta con el valor de  $p=0,0059$ , lo que implica aceptar esta diferencia estadísticamente significativa.

**Tabla 129:** Valores obtenidos Kruskal-Wallis puntajes totales ponderados y zonas territoriales.

Variabl e	Criterio de Análisis	N	Medias	D.E.	Mediana s	H	p	Tratamient o	Ranks <sup>63</sup>
Zona	Norte	55	2,33	0,29	2,3	10,18	0,005	Zona Norte	137,92 B
	Centro	126	2,15	0,35	2,2		9	Zona Central	106,29 A
	Sur	45	2,14	0,31	2,2			Zona Sur	103,86 A

Fuente: Elaboración propia.

A partir de ello se sometieron los resultados totales ponderados de cada uno de los sub grupos escalas del instrumentos en comparación con la zona territorial de los tutores para establecer los puntos exactos de diferenciación. Como resultado se obtiene que las diferencias en la percepción de los tutores de la zona norte del país, respecto de la zona centro y sur, radica específicamente en la valoración que han asignado a los aspectos relativos a las tareas y procesos para concretar la acción tutorial [ $H=9,62$ ], la cultura institucional vinculada a este tipo de dispositivo [ $H=7,71$ ] y las capacidades de organización y control que se dispone para ello [ $H= 5,98$ ].

**Tabla 130:** Valores obtenidos Kruskal-Wallis, escalas versus zonas territoriales.

Escala	Criterio de Análisis	N	Medias	D.E.	Mediana s	H	p	Tratamient o	Rank s
<i>Tareas y Procesos</i>	Norte	55	2,26	0,36	2,20	9,6 2	0,007 3	Z. Norte	136,1 4 B
	Centro	126	2,09	0,43	2,10			Z. Central	109,0 7 A
	Sur	45	2,02	0,39	2,00			Z. Sur	98,23 A
<i>Cultura Institucional</i>	Norte	55	2,33	0,37	2,40	7,7 1	0,019 6	Z. Central	105,5 0 A
	Centro	126	2,12	0,43	2,20			Z. Sur	110,1 6 A B
	Sur	45	2,13	0,52	2,20			Z. Norte	134,5 5 B
<i>Organización y Control</i>	Norte	55	2,18	0,4	2,20	5,9 8	0,047 4	Z. Sur	95,67 A
	Centro	126	2,09	0,42	2,00			Z. Central	113,6 3 A B
	Sur	45	1,96	0,4	2,00			Z. Norte	127,8 0 B

<sup>63</sup> Medias con una letra común no son significativamente diferentes ( $p>0,05$ ).

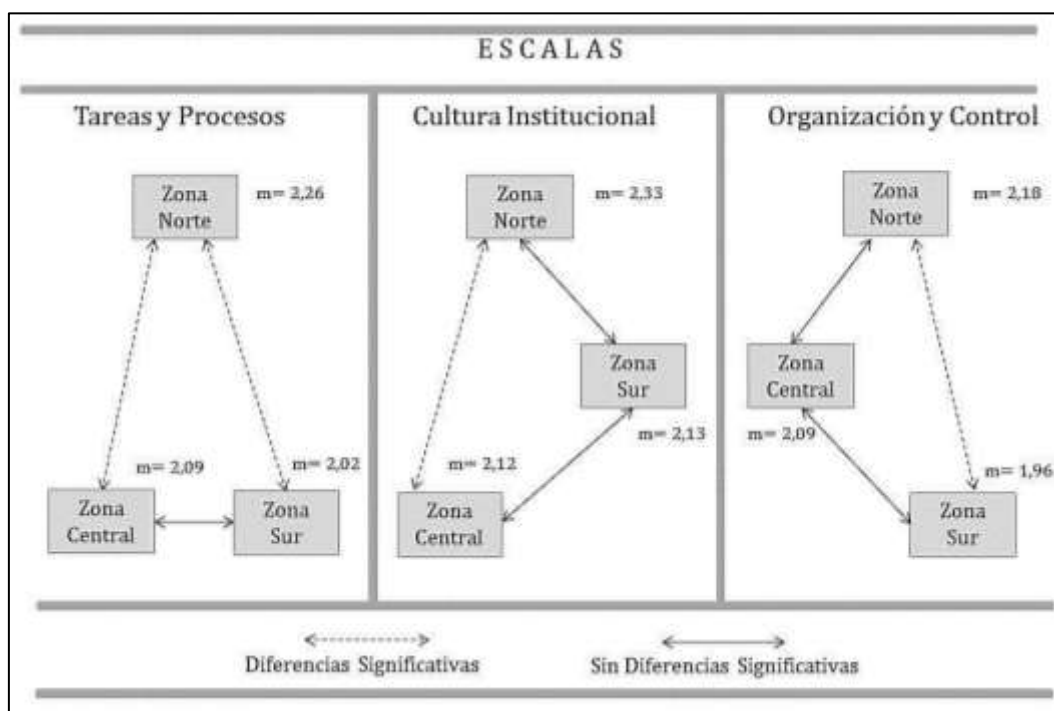
Participación de las personas	Norte	55	2,41	0,33	2,40	5,7	0,052
	Centro	126	2,23	0,46	2,20	8	0
	Sur	45	2,33	0,38	2,40		

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados obtenidos de la tabla 12, se pueden observar diferencias más minuciosas en cada una de las escalas [ver figura 52], donde:

- Los tutores de la zona norte perciben de mejor manera los aspectos relacionados con tareas y procesos [m=2,26], en comparación directa con los tutores de zona central [m=2,09] y zona sur [m=2,02].
- En la escala cultura institucional la diferencia se establece principalmente entre los tutores de zona norte [m=2,33] y zona central [2,12], en comparación de los que ocurre con cada uno de ellos respecto de la zona sur [m=2,13].
- Los tutores de la zona norte [m=2,18] presentan diferencias significativas respecto de los tutores de la zona sur [m=1,96] en cuanto a la percepción que poseen sobre la organización y el control de la acción tutorial. Sin embargo ambas zonas no presentan diferencias significativas con la percepción de los tutores de la zona central [m=2,09].

**Figura 52:** Diferencias significativas según escalas y zona territorial.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se puede señalar que respecto de cada una de las escalas en comparación con las medias de las variables politómicas, no se observan diferencias estadísticamente significativas [ver tabla 131].

**Tabla 131:** Valores H – p Kruskal-Wallis según variables politómicas y escalas del cuestionario.

Variable	Escala	H	p	Variable	Escala	H	p
<i>Rango Etario</i>	1	7,26	0,3865	<i>Tipo de Tutor</i>	1	1,83	0,3925
	2	5,24	0,6171		2	0,49	0,7795
	3	4,51	0,7084		3	1,21	0,5387
	4	6,69	0,4455		4	2,08	0,3443
<i>Género</i>	1	0,46	0,7902	<i>Momento de Tutoría</i>	1	0,34	0,8421
	2	0,01	0,9943		2	1,45	0,4781
	3	0,73	0,6902		3	0,04	0,9779
	4	4,50	0,1002		4	0,45	0,7935
<i>Tipo de Universidad</i>	1	1,83	0,3917	<i>Relación Contractual</i>	1	2,70	0,7373
	2	0,47	0,7853		2	3,42	0,6252
	3	3,93	0,1349		3	4,83	0,4252
	4	1,32	0,5098		4	2,29	0,7995

Fuente: Elaboración propia.

## 12.5 ANÁLISIS DE LAS CORRELACIONES DE LAS VARIABLES.

Tal como se ha mencionado en el Capítulo 10 de la tesis doctoral, se sometieron a correlación de Pearson las escalas generadas en el instrumento entre sí [1=tareas y procesos; 2=cultura universitaria, 3= gestión institucional; 4=sistema de participación de las personas], y cada una de ellas se analizaron con las categorías sociodemográficas del estudio.

Como resultado obtenemos que las asociaciones entre las escalas son moderadas [ver tabla 132] de acuerdo con los parámetros presentados en Martínez-Fernández (2014) y Toro-Balart (1992). Lo anterior significa que a pesar de que los valores obtenidos sean moderados, las relaciones que se dan entre las escalas pueden ser potencialmente significativas y por tanto de similar comportamiento.

**Tabla 132:** Correlaciones de agrupaciones de ítems o escalas – Correlación de Pearson.

	Escala 1	Escala 2	Escala 3	Escala 4
Escala 1	1,00			
Escala 2	0,53	1,00		
Escala 3	0,52	0,57	1,00	
Escala 4	0,46	0,47	0,52	1,00

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, al someter a análisis de correlación de Pearson a cada una de las escalas con las variables sociodemográficas del instrumento –incluida la variable “zona”–, no se observan asociaciones significativas para cada una de los grupos analizados [ver tabla 15]. Por lo anterior es que se procedió a utilizar la Prueba de Spearman para determinar su el nivel de correlación de estos grupos, ya que de acuerdo con Camacho-Sandoval (2008), cuando existen variables que no tienen una distribución normal bivariada –ya que se miden en escalas ordinales o de intervalo–, no corresponde utilizar la prueba de Pearson.

Aun así, es posible observar que entre las variables sociodemográficas del instrumento y las escalas del mismo, no se presentan correlaciones estadísticamente significativas<sup>64</sup> [ver tabla 133], lo que indicaría que las variables sociodemográficas no influyen en grado de percepción que tienen los tutores sobre cada una de las escalas analizadas.

**Tabla 133:** Coeficientes de correlación Pearson – Spearman entre variables sociodemográficas y escalas.

	Coeficientes de correlación de Pearson					Coeficientes de correlación de Spearman			
	Escala 1	Escala 2	Escala 3	Escala 4		Escala 1	Escala 2	Escala 3	Escala 4
<i>Rango Etario</i>	0,091	0,114	-0,036	0,044	<i>Rango Etario</i>	0,015	0,057	-0,062	0,005
<i>Género</i>	0,065	-0,005	-0,027	-0,128	<i>Género</i>	0,042	-0,007	-0,014	-0,142
<i>Tipo de Universidad</i>	0,007	-0,030	-0,051	-0,058	<i>Tipo de Universidad</i>	0,026	-0,022	-0,053	-0,041
<i>Zona Territorial</i>	-0,196	-0,156	-0,172	-0,075	<i>Zona Territorial</i>	-0,201	-0,138	-0,164	-0,075
<i>Tipo de Tutor</i>	0,063	0,036	-0,039	-0,062	<i>Tipo de Tutor</i>	0,024	0,036	-0,051	-0,082
<i>Momento de Tutoría</i>	0,008	-0,088	0,003	-0,053	<i>Momento de Tutoría</i>	-0,005	-0,080	0,008	-0,023
<i>Relación Contractual</i>	-0,032	-0,081	-0,108	0,032	<i>Relación Contractual</i>	-0,063	-0,035	-0,136	0,018

Fuente: Elaboración propia.

## 12.6 A MODO DE SÍNTESIS.

En este anexo se ha presentado el análisis cuantitativo correspondiente a los resultados del instrumento aplicado a 226 tutores de 13 universidades participantes del estudio.

Inicialmente se ha expuesto la fiabilidad de constructo del cuestionario a partir de un Alfa de Cronbach de  $\alpha=0,832$  para todos los ítems. Cada grupo de ítems transformados en escala también fueron sometidos a este procedimiento y se concluye en forma general que posee un buen constructo interno.

En cuanto a las variables sociodemográficas incluidas en el cuestionario, se ha mostrado que la participación entre hombres y mujeres es de carácter paritario, con mayor concentración de tutores pares –respecto de tutores docentes y especialistas–, y con un promedio de edad de 24,7 años.

Asimismo, se puede observar proporcionalidad en cuanto al tipo de universidad a la cual pertenecen los tutores participantes [CRUAH Estatal, CRUCH Privada y Privadas], y que la mayoría de ellos ejerce su rol en la etapa de ingreso de los estudiantes a la vida universitaria.

Una vez procesadas cada una de las respuestas del cuestionario se ha podido determinar que las mismas tienen mayor ponderación porcentual en un “Estadio B”, lo que implica

<sup>64</sup> Incluso el coeficiente de correlación de Spearman obtenido para zona territorial – escala 1, aparece con una fuerza de relación débil [-0,201].

que los tutores perciben “Mejora e Integración de la acción tutorial en la institución”. Dado lo anterior, se procedió a comparar las medias de las distintas variables sociodemográficas con las variables del instrumento o escalas utilizando la prueba de Kruskal-Wallis, lo que dio como resultado que no existen diferencias estadísticamente significativas para ellas.

Sin embargo, al integrar una nueva variable “zona territorial”, se puede observar que existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de los tutores de la zona norte del país, respecto de los tutores de la zona central o la zona sur. Estas diferencias se presentan particularmente en las variables *tareas y procesos*, *cultura institucional* y *organización y control*.

Finalmente, se pueden observar correlaciones moderadas entre las escalas del instrumento a diferencia del análisis de cada una de ellas con las variables sociodemográficas, las cuales indican que no existe asociación entre los grupos analizados.



## Quinta Parte

---

# MARCO CONCLUSIVO DEL ESTUDIO

---

## CAPÍTULO 13

# DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

---

### INTRODUCCIÓN

En este capítulo se exponen las discusiones, conclusiones y propuestas del estudio, a la luz de los resultados presentados en las páginas precedentes. De acuerdo a ello este espacio considera en su estructura:

- El debate entre los resultados, la teoría y estudios relacionados, respecto del contexto en el cual se implementa la acción tutorial, los aspectos de gestión aplicados a la misma y la evolución que tiene al interior de las universidades.
- Las conclusiones en relación a los 5 objetivos específicos del estudio.
- Reflexión respecto de las limitaciones del estudio y las futuras líneas investigativas del mismo.

## **13.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

### **13.1.1 RESPECTO DEL CONTEXTO EN EL QUE SE IMPLEMENTA LA ACCIÓN TUTORIAL.**

De acuerdo al discurso entregado por los entrevistados, la implantación de la acción tutorial en sus respectivas instituciones tiene su naturaleza en los cambios ocurridos en los últimos años en la enseñanza superior chilena, particularmente en lo que respecta al aumento de cobertura.

El paso de una educación terciaria elitista a una de carácter masivo ha provocado una crisis interesante en las universidades del país ya que las ha desafiado a incorporar estrategias para enfrentar las tasas de deserción, el rendimiento académico, la duración real de las carreras y la titulación oportuna [ver León y Fernández, 2014; Pey y Chauriye, 2011; OCDE, 2009, 2015], aspectos que se verían mermados por las carencias formativas de los estudiantes de nuevo ingreso, tal como se propone en Donoso y Donoso, 2015; Barrios, 2013; Acuña et al., 2009; Ramírez y Silva, 2009.

En este sentido, al profundizar sobre los focos y propósitos de los programas tutoriales se observa una tendencia identificar al estudiante como portador de falencias académicas vinculadas a su contexto de origen [tipo de establecimiento, sector en el que vive, experiencias previas de familiares directos en la universidad, etc.] que no les permitirían adaptarse adecuadamente al ritmo que exige la universidad.

Esta tendencia coincide con el estudio de López y Pérez (2013) quienes señalan que una de las formas de entender la desigualdad en educación superior está centrada precisamente en el déficit de los estudiantes, perspectiva que asume que “los estudiantes que vienen de contextos socialmente vulnerables y contextos escolares desfavorecidos, son estudiantes en riesgo académico [lo cual implicaría] la única causa del fracaso [y por lo tanto], poco es lo que se puede hacer desde la institución ya que estas características serían irreversibles” (López y Pérez, 2013, p. 10),

Algunas unidades académicas sin embargo, reconocen además que la diversidad actual de sus aulas son una oportunidad para generar respuestas equitativas y así re pensar la forma en que “hacen universidad”, lo que coincidiría con la segunda perspectiva de López y Pérez (2013) centrada en la valoración de la diversidad y su aporte en el desarrollo de los aprendizajes [ver también Santelices, Gallegos y Catalán, 2015].

Los autores destacan que en esta perspectiva a pesar de que se valore la diversidad en las aulas, en general las prácticas institucionales responden a una mayoría dominante, por lo que, “los estudiantes minoritarios deben hacer un esfuerzo superior al resto [...] para desenvolverse de manera efectiva en un ambiente que puede resultar alienante [mientras que] en este mismo contexto, para el estudiante perteneciente a la mayoría dominante, el haber tenido contacto con la diversidad se convierte en una ventaja” (López y Pérez, 2013, p.10).

Estas dos perspectivas son las más representativas en los resultados de la investigación, con la salvedad, de que las instituciones han superado la barrera de lo estático y se han

comprometido a generar acciones para evitar los fracasos académicos de sus estudiantes [desde el punto de vista pedagógico] y/o mantenerlos en el sistema universitario [desde el punto de vista de la gestión estratégica institucional].

Aun así, se puede señalar que las universidades investigadas al estar en un proceso de integración de la acción tutorial, tienen pendiente el análisis de sus prácticas institucionales sobre los aspectos que impiden o dificultan que sus estudiantes sean académicamente exitosos, lo que abre la posibilidad de mejorar sus acciones y alcanzar la consolidación de las mismas [lo que coincide con la perspectiva centrada en el cambio institucional de López y Pérez, 2013 y con las propuestas de Gairín et al., 2014; en el marco del Proyecto ACCEDES].

Es en este contexto que la acción tutorial se ha ido instalando en el quehacer universitario chileno; no obstante, aparece desvinculada de la orientación universitaria como marco de pertenencia y desarrollo [ver numeral 2.1]. Los resultados del estudio señalan que las unidades de análisis poseen una comprensión limitada sobre la orientación en la universidad, relacionándola principalmente con aspectos vocacionales y dejando al margen su carácter institucional para la calidad y eficacia de la enseñanza universitaria y su planificación para acompañar el proyecto personal y profesional de los estudiantes, tal como proponen Lobato & Ilvento, 2013; Buils, Beltran y Caballer, 2012; Sánchez et al., 2008; Álvarez, 2001; y Salmerón, 2001, entre otros.

Esta disociación condicionaría el desarrollo de los programas de tutoría en las universidades estudiadas, puesto que al no considerarse la orientación como parte fundamental de las mismas [ver numeral 11.1.1.a], se generan comportamientos, creencias y compromisos diferenciados [en autoridades y cuerpo docente] respecto de la responsabilidad que les compete al respecto.

Sin ir más lejos, en la etapa de pre campo de este estudio se lograron identificar ciertas cuestiones que generan redes de implicancias al interior de las universidades españolas integradas al estudio, a propósito de la gestión y desarrollo de la acción tutorial. Estas redes indicarían que si la implicancia de las autoridades es de carácter colaborativo, mayor es la cadena de compromiso institución – profesores – estudiantes, lo que impactaría directamente en la cultura universitaria y en la adopción de un sistema de evaluación claro y explícito de la acción tutorial [Venegas-Ramos y Gairín, en prensa; Revista REOP].

Esto coincide plenamente con la literatura especializada que hace referencia a esta necesidad de implicación de los diferentes agentes de la comunidad educativa en los procesos de orientación y tutoría universitaria [ver Álvarez, 2017; Pérez y Martínez, 2015; Figuera y Álvarez, 2014; Gairín, 2013; Cano, 2008], ya que ello comportaría un factor importante para que las mismas se transformen en una función universitaria al mismo nivel que la docencia, la investigación y la extensión.

### **13.1.2 RESPECTO DEL LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y SUS FORMAS DE DIRECCIÓN.**

Como se pudo apreciar en el capítulo anterior [numeral 11.1.3.b], se logró detectar tres formas de estructura organizativa al interior de las universidades para gestionar y dar

desarrollo a la acción tutorial. Así, aquellas estructuras vinculadas a una unidad específica del nivel central y/o a facultades, caracterizadas por poseer pocos agentes involucrados y una red de articulación pequeña se denominaron “estructuras simples”, mientras que aquellas que se ubican en el otro extremo y que corresponden a una dirección de la universidad se identificaron como “estructuras complejas”.

Del mismo modo se pudo observar que en ciertas unidades académicas, la estructura organizativa estaba bajo el modelo de “centros”, lo que les permitía un cierto nivel de independencia respecto del nivel central y local [facultades], pero con necesidad de articulación con los mismos.

Estas formas de organización, presentan ciertas similitudes con las propuestas de estructura organizacional para la acción tutorial expuestas en el Capítulo 4 [numeral 4.2] vinculadas a referentes españoles y experiencias Latinoamericanas. En este sentido, se puede observar que en las ideas de Álvarez (2014) y Rodríguez (2004) uno de los aspectos relevantes es el liderazgo de los servicios de orientación de las universidades [nivel técnico – nivel superior], mientras que Cano (2008) ubica este liderazgo en el nivel político a través de una comisión general de acción tutorial dependiente del vicerrectorado.

Para el caso de las estructuras definidas en los resultados del estudio, el liderazgo dependería de un equipo responsable de carácter técnico que podría equipararse con los servicios de orientación universitaria, los que a su vez, guardan relación política con sus respectivas vice rectorías y direcciones académicas alojadas en el nivel central de la universidad. No obstante, en las tres estructuras [simples, complejas, centro] no se identifica el protagonismo que han de tener las facultades y carreras [titulaciones] –así como también el grupo clase o aula– en la organización de la acción tutorial, a diferencia de lo que proponen los autores señalados.

Estos aspectos se mantienen prácticamente intactos en lo que respecta a su vinculación con la acción tutorial, dado el modelo que se implementa en las universidades chilenas, implica que un tutor par asuma la responsabilidad de acompañar académicamente a los estudiantes coordinados desde un equipo responsable, por lo que el grado de articulación y participación de los profesores, titulaciones y facultades depende de la sensibilización y apropiación de la acción tutorial que se haya logrado desde los equipos responsables.

Las formas de dirección y coordinación por tanto, dependerán de estas estructuras y del nivel de institucionalización que tenga la acción tutorial dentro de la organización, y de acuerdo a ello, se ha destacado en el espacio de resultados las características funcionales tanto de las autoridades como de los equipos responsables.

Teniendo claro que las autoridades universitarias son agentes políticos por la naturaleza de sus cargos, los compromisos que adquieren con el desarrollo de los programas tutoriales son en este nivel; sin embargo, en algunas unidades de análisis se detectaron compromisos a nivel de participación activa dentro del proceso de gestión y desarrollo de la acción tutorial, lo que se corresponde con las sugerencias que realizan al respecto Álvarez (2014), Gairín (2013) y Cano (2008).

Paralelamente, los equipos responsables de la acción tutorial –que figuran como direcciones y/o coordinaciones según el contexto en el que se observen–, ejercerían sus roles y funciones a partir de tres formas distintas, las cuales se pueden dar en conjunto o por separado [burocrática, articuladores-dinamizadores, asesoramiento técnico]. Estas formas se vinculan con el análisis realizado en el numeral 4.1 sobre el tipo de configuración estructural organizativa en el cual se podría ubicar la acción tutorial desde el punto de vista teórico.

En este análisis se rescatan las configuraciones meritocráticas y adhocráticas propuestas en Cantón (2003), las cuales en contraposición a las burocracias propias de las universidades, ofrecerían las siguientes características para la gestión y el desarrollo de la acción tutorial:

- La gestión se realiza mediante unidades funcionales para proyectos concretos que buscan agilidad y rapidez de los procesos, para dar respuesta a necesidades y demandas específicas.
- Los proyectos se caracterizan por ser trabajos muy especializados basados en preparación experta a la que se le demanda innovación, lo significa romper con los patrones establecidos.
- La participación de todos los implicados es vital para poner en práctica las innovaciones diseñadas y permiten un mejor posicionamiento de los proyectos al interior de la institución.

Del mismo modo, al comparar las características de cada una de las estructuras definidas en los resultados [ver numeral 11.1.3.b], se puede señalar que tienen un fuerte nivel de similitud con los tipos de configuración estructural presentados en Cantón (2003). Las estructuras simples guardarían relación con una configuración autocrática, las complejas con las burocráticas y los centros con las meritocráticas –y en algunos casos con la configuración adhocrática– [ver tabla 20 del numeral 4.1].

Por otra parte, como la mayoría de las universidades opera bajo la lógica de proyectos, el funcionamiento organizacional se asemeja a las propuestas que se pueden observar en México-ANUIES (Romo, 2001) y PACENI-Argentina (2008), donde existe una comisión promotora y/o responsable de la acción tutorial [función que realizan los equipos de coordinación] y un responsable político [autoridad universitaria] que debe rendir cuentas a un equipo técnico del Ministerio de Educación que realiza seguimiento de los proyectos financiados por concurso público.

### **13.1.3 RESPECTO DEL DISEÑO DE LA ACCIÓN TUTORIAL Y SU PLANIFICACIÓN.**

Para el caso de las universidades chilenas, el modelo que en general se utiliza para concretar la acción tutorial es el de *peer tutoring* o *mentoring*, cuyo modo de implementación, se caracteriza en que los tutores pares asumen la responsabilidad académica de guiar, modelar y nivelar los aprendizajes de un grupo de estudiantes en función de una asignatura o materia en particular, además de llevar a cabo acciones de orientación para la adaptación a la vida universitaria y el desarrollo de habilidades transversales.

Sin embargo, también se caracteriza en que este acompañamiento académico se realiza sin la supervisión directa del profesor de cátedra como se propone en la literatura especializada (Lobato y Guerra, 2016; Duran, Flores, Mosca y Santiviago, 2015; Moliner, 2015; Topping, 2015; Gaitán, 2013; Arbizu, Lobato y Castillo, 2005) y por tanto, no se cumpliría con un requisito fundamental en el desarrollo de tutorías entre iguales: la responsabilidad y participación activa del docente a nivel de coordinación, planificación y desarrollo (Lobato y Guerra, 2016).

En su defecto, los tutores pares son orientados, coordinados y supervisados por los propios equipos responsables de la acción tutorial a nivel de universidad [con excepción de la unidad de análisis UA-16 que corresponde a una facultad]. A pesar de ello, los entrevistados señalaron que existe un cierto nivel de articulación con los docentes de las asignaturas a las cuales están vinculados los tutores pares, pero que no corresponde a una función oficial o a un aspecto formalizado, sino más bien, a una disposición por parte de quienes se van comprometiendo con los programas tutoriales.

Es evidente que la necesidad de que los docentes asuman el rol orientador que se les demanda, sigue siendo tan relevante y necesario como en su momento lo destacaron Cárdenas, Terrón y Rebolledo (2012); Rumbo y Gómez (2011); Blanchard (2010); Gairín et al., (2004); Rodríguez (2004); Hernández y Domínguez (1998); y Lázaro (1997) –entre otros–, representando un desafío permanente para las universidades, el cual al parecer aún no tienen del todo claro.

Con estas características de base, el diseño de la acción tutorial considera como foco principal el primer año de estudios que es donde históricamente se concentra el mayor desafío de retención según reportes especializados en el tema (SIES, 2018, 2014; Sánchez, 2015; Mauna, 2013; Rolando et al., 2012). En este sentido, los resultados señalan que se estaría generando en las universidades una brecha en las oportunidades de orientación en las etapas de permanencia y egreso, quizás, porque se perpetúan paradigmas asociados a la meritocracia y al ajuste de los estudiantes al ritmo universitario que son característicos del sistema selectivo y elitista de la educación superior en Chile (Vargas y Heringer, 2017; Donoso y Schiefelbein, 2007).

En resumidas cuentas, los programas de acción tutorial se caracterizan por atender el primer año del currículum, bajo el modelo de tutorías pares de carácter académico, coordinados por un equipo responsable que se vincula con las autoridades universitarias [centrales y locales], para el acompañamiento de las dimensiones académica y personal del estudiante.

El funcionamiento de este modelo se encontraría sistematizado en distintas herramientas o recursos que no siempre tienen el carácter oficial que se requiere para la institucionalización de la experiencia tutorial. Entre ellos encontramos los proyectos presentados a concurso público gubernamental y programas, manuales y/o reglamentos de tutoría, los cuales incorporan distintos contenidos según sea su naturaleza.

En general, se puede consultar en estos documentos los perfiles de los tutores, el sistema de capacitaciones de tutores, los flujos de atención y derivación, los sistemas de seguimiento de los estudiantes beneficiarios y los referentes teóricos que están a la base de los programas. En otros casos se considera además la estructura organizativa, los programas asociados y el tipo de financiamiento que poseen [ver numeral 11.1.3.e].

Si bien es cierto, estos contenidos corresponden a los que se sugieren para el diseño y redacción de un Plan de Acción Tutorial (Calleja y Pino-Juste, 2014; Muñoz y Gairín, 2013; Sanz, 2009; Rodríguez, 2004; Gairín et al., 2003; entre otros), las experiencias investigadas en este estudio carecen del mismo [con excepción de las unidades de análisis UA-6 y UA-9], lo que no significa un mal funcionamiento de los programas, sino más bien, una falta de claridad respecto del nivel de operacional en que se mueve la acción tutorial respecto de las estrategias de desarrollo de la propia institución [ver en numeral 5.1.1 Ander-Egg, 2007].

En este sentido, los entrevistados señalan que la tutoría universitaria aparece declarada por un lado en los modelos y políticas internas de la universidad –por lo que cabría diseñar un plan de acción tutorial que albergue las estrategias que permitan cumplir los aspectos comprometidos en esas herramientas–, y por otro, en los planes estratégicos de desarrollo de las instituciones, los cuales permitirían generar programas de acción tutorial articulado con las directrices estratégicas de la universidad. Lo anterior, sería preciso de concretizar si se siguen las propuestas de Olivera et al., (2014); Bejerano (2011); Ander-Egg (2007); y Maciel de Ordaz y García (2005).

Aun así, la diversidad de documentos que sistematiza el funcionamiento de la acción tutorial descritos en las entrevistas, también se pueden hallar en experiencias de orientación universitaria en países como Italia, México, Perú y Brasil [por nombrar algunos], los cuales tienen en común la existencia de una gestión central a nivel estatal (Da Re, 2013; PRONABEC, 2012; Ministério da Educação do Brasil, 2006; Romo, 2001), y por tanto una presencia más formalizada del fenómeno en comparación con Chile.

#### **13.1.4 RESPECTO DE LA EVALUACIÓN Y EL SEGUIMIENTO DE LA ACCIÓN TUTORIAL.**

Como se ha mencionado en el capítulo anterior [numeral 11.1.3.d], las universidades implicadas del estudio han demostrado que el sistema de evaluación y seguimiento vinculado a la acción tutorial en se caracteriza por realizar acciones en tres fases distintas: al inicio, en el proceso y al final de cada periodo lectivo.

En la mayoría de las unidades de análisis se observa la implementación de un proceso de evaluación diagnóstica que se lleva a cabo mediante pruebas de carácter disciplinar [física, química, álgebra] en complemento con instrumentos relacionados con lectoescritura y estrategias de aprendizaje.

Con ello pretenden establecer las habilidades y/o dificultades de entrada de los estudiantes –en comparación con los resultados de la Prueba de Selección Universitaria [PSU]–, y así establecer las necesidades de cada cohorte en particular, lo que refleja nuevamente el paradigma centrado en los déficit de los estudiantes propuesto en López y Pérez (2013a).

Esta forma de establecer diagnóstico en cada periodo lectivo responde a ciertas características que han de tener las evaluaciones *ex ante* –según lo planteado por Ortigón et al., (2005) [identificación de necesidades y problemas]–, dejando de lado



aspectos relacionados con el funcionamiento de la institución los cuales serían necesarios para dar un punto de partida al nuevo ciclo de implementación de cualquier programa (IFRC, 2011; Kusek & Rist, 2005; Ortegón et al., 2005).

Sin embargo, en esta fase sólo se considera el contexto interno de la institución, los recursos que se poseen y las estrategias desarrolladas en periodos anteriores, para presentar proyectos en los concursos públicos vinculados a las Becas de Nivelación Académica [BNA], Convenios de Desempeño [CD] u otros.

En la fase de proceso [*ex intra*] se pueden diferenciar dos acciones simultáneas, el seguimiento al desempeño de los tutores y el seguimiento al progreso académico de los beneficiarios. El primero de éstos se enfoca al cumplimiento de una serie de características sobre el rol y las funciones de los tutores establecidas en los perfiles levantados por las universidades. En cambio el segundo se enfoca a establecer alertas tempranas en base al comportamiento académico [notas, asistencias, etc.] de los estudiantes y que pueden ser factor de riesgo durante el periodo lectivo.

Ambos tipos procedimientos responderían a las tipologías presentadas en la guía para la evaluación de proyectos y programas de la IFRC (2011)<sup>65</sup> denominados seguimiento de las actividades y seguimiento del cumplimiento [para el caso de los tutores] y seguimiento de los beneficiarios [para el caso de los tutorados]. Sin embargo, nuevamente aparecería como pendiente –de acuerdo a esta guía–, los aspectos vinculados al seguimiento del programa en general o de sus resultados [avance del programa respecto de lo planificado], del contexto o situación [políticas, acuerdos], del financiamiento y de la propia institución [sostenibilidad y fortalecimiento a partir de los programas tutoriales implementados].

Estos mismos aspectos tienen ausencia en la fase sumativa o final de cada periodo lectivo, con excepción de la evaluación de los resultados que está centrada principalmente en la cobertura de los programas, los logros académicos de los estudiantes, la valoración de los mismos sobre el desempeño de sus tutores y la valoración de éstos sobre la labor del equipo responsable de la acción tutorial.

Estas características ubica la evaluación final de cada proceso en un tipo de evaluación *post* según Ortegón et al., (2005), la cual se caracteriza por la detección, registro y análisis temprano de resultados, inmediatamente después de la finalización del ciclo.

Como se ha señalado en el numeral 11.1.3.d, los entrevistados reconocen que la evaluación de los resultados sumativos en el tiempo, el impacto de los mismos a nivel institucional y el cambio institucional [evaluación *ex post*], es una tarea pendiente a considerar en los programas de tutoría que implementan, ya que darían pie para una mayor institucionalización y consolidación de los mismos en sus respectivas universidades.

Asimismo, al estar vinculada la acción tutorial a los planes de desarrollo institucional y políticas internas, merece la construcción de un sistema de evaluación y seguimiento más robusto y técnico, que esté contenido en el plan de acción tutorial –o en su defecto

---

<sup>65</sup> *International Federation of Red Cross.*

en los programas de tutoría–, tal como proponen Muñoz y Gairín (2013); Romo (2011); Gairín et al., (2004); Rodríguez (2004); y Carballo (1996), entre otros.

Como intervención educativa, esta posibilidad permitiría un mayor análisis de la sostenibilidad de los programas (Tilbury, 2007), a partir de resultados e impactos que implique la evaluación de procesos llevados a cabo por distintos agentes (Ferreira, 2010), mediante herramientas *ad hoc* de control y planificación (Fernández y Schejtman, 2012; Ortegón et al., 2005), que traslade a la acción tutorial a una posición de relevancia en las universidades estudiadas.

### **13.1.5 SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN UNIVERSIDADES CHILENAS.**

El espacio de resultados vinculados a la evolución de la acción tutorial en universidades chilenas, se abordó desde tres puntos conectados entre sí: logros alcanzados por la comunidad estudiantil, docente e institucional, cambios a nivel institucional y estadios de desarrollo de acción tutorial en que se ubican las universidades estudiadas.

Si bien dentro del estudio no se midió la valoración que los estudiantes poseen de la acción tutorial, en las entrevistas se destaca el aumento de demanda y participación de los estudiantes beneficiarios en los programas tutoriales, al igual que la valoración positiva que ellos realizan de la labor de sus tutores y de los beneficios del sistema en general. Esta información no es tan solo una percepción de los entrevistados, sino que una constatación que realizan a partir de los resultados de las encuestas de satisfacción que realizan al finalizar cada periodo lectivo.

Al respecto es preciso señalar que la valoración que los estudiantes realizan de este tipo de intervención educativa no es algo novedoso en sí, ni exclusivo de estas universidades, ya que resultados similares se puede encontrar tanto en experiencias chilenas (Sereño y Barrera, 2017; Maillard, 2016; Retamal y Espinoza, 2016; Buils, Beltrán y Miedes, 2012) como en internacionales (Clares et al., 2016; Vásquez, Espino y Olaguez, 2015; Eisen, Sukhani, Brightwell, Stoneham, & Long, 2014; Ruiz & Fandos, 2014; Gil-Albarova, Martínez, Tunnicliffe y Miguel, 2013; Darwin & Palmer, 2009; González y Alvarez, 2005).

Por otra parte y tal como se ha mencionado en los numerales previos [12.1.2 y 12.1.3], las facultades y el profesorado aún no se han implicado lo suficiente en el desarrollo de la acción tutorial. Y es que –como señalan Tomás-Folch & Ion (2009)–, los cambios culturales son lentos e influenciados por una amplia gama de factores, los cuales no son controlados necesariamente por los organismos ejecutivos, sino más bien producidos por los mismos agentes que los causan.

No obstante, los entrevistados informan que estos agentes paulatinamente se estarían vinculando en la participación de los programas tutoriales a nivel cultural [sensibilización y apropiación] y operativo [articulación, coordinación], aunque no de manera formalizada.

Esta vinculación se daría como algo que recae en la voluntad de los docentes y/o las autoridades locales, lo cual se contrapone a la propuesta de Blanchard (2010) quien señala que estas funciones no pueden ser a título individual sino que un reto que los departamentos, facultades y universidades deben asumir como propio.

Respecto de la estructura macro, se puede observar que a nivel institucional se ha logrado instalar una propuesta que desafía el *status quo* del sistema selectivo y elitista de la educación superior en Chile. Así, la acción tutorial como intervención educativa aparece como una herramienta para abordar compromisos políticos y estratégicos de las universidades y como una respuesta a las demandas socio-contextuales, tal como en su momento sucedió a nivel europeo a propósito del desarrollo del EESS (Siota, 2015; Fernández-Salineró, 2014; Amor, 2012; Álvarez, Lorca y García, 2010; Cano, 2008; Vieira y Vidal, 2006; García et al., 2005; Rodríguez, 2004).

Todos los cambios registrados en el espacio de resultados [incrementales y transformacionales], son los que han ido posicionando a la acción tutorial en un lugar importante en la cultura universitaria, gracias a la creación de estructuras organizacionales que la gestionen, el traspaso de responsabilidad financiera e independencia de recursos gubernamentales y la disposición de espacios físicos que promueven el sentido de apropiación y pertenencia del fenómeno.

Esta valoración se puede considerar como un factor fundamental en los resultados del instrumento cuantitativo aplicado a los tutores, el cual acabó posicionando a 13 de las 17 universidades en un estadio de desarrollo de la acción tutorial vinculado a la mejora e integración de la misma en la institución, aunque en el caso de las unidades de análisis UA-6, UA-7, UA-8, UA-13, UA-14 y UA-17, sus tutores las ubicaron en un espacio intermedio o en vías de consolidación.

Los resultados obtenidos, están a la base de la propuesta realizada por el investigador sobre el objeto principal del estudio. No obstante, al ser inspirada en los aportes de Gairín et al., (2009) - Gairín (1999); Cano (2008); y Tushman & O'Reilly (1996) –en lo que respecta a los estadios de desarrollo organizacional, la estructura organizativa para la acción tutorial y los aspectos críticos de gestión para la adaptación al cambio de las instituciones–, a continuación se presentan las tablas 117, 118 y 119 que ofrecen una resumida discusión de los hallazgos con la teoría.

**Tabla 134:** Análisis de los resultados en comparación con los estadios de desarrollo organizativos de Gairín (1999-2009).

Estadios	Síntesis
1° Organización como estructura del programa.	<p><i>Premisa:</i> En la propuesta del autor se señala que las organizaciones operan como el continente donde se realizan intervenciones de manera aislada, las que en general no producen cambios ni mejoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los resultados del estudio indican que las universidades han ido superando disociación con los programas de acción tutorial, y los mismos se han ido insertando adecuadamente a las prácticas institucionales.</li> <li>• En la unidad de análisis UA-2, podemos encontrar la salvedad [lamentablemente] dado que como programa financiado por el estado, una vez finalizado el proyecto no se continuó ya que la institución no se hizo cargo del mismo.</li> <li>• En este caso la institución ofició como el territorio de ejecución de un programa.</li> </ul>
2° Organización como contexto de intervención.	<p><i>Premisas:</i> Implica una posición activa de las organizaciones con directrices explícitas recogidas en propuestas oficiales que definen las metas que la organización trata de conseguir. Implica también compromisos e institucionalización de los cambios.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los resultados señalan que las universidades han ido integrando a sus prácticas institucionales la acción tutorial, vinculándola a los planes de desarrollo, políticas internas y modelos educativos.</li> <li>• Se generan instrumentos que permiten la sistematización del funcionamiento de los programas.</li> <li>• Aparecen compromisos por parte de los agentes involucrados en los programas que permiten un mayor reconocimiento de los programas a nivel institucional.</li> <li>• En algunos casos existe mayor institucionalización de los programas de acción tutorial, lo que se ve reflejado por el traspaso de financiamiento gubernamental al institucional.</li> </ul>
3° Organización que aprende.	<p><i>Premisas:</i> En este estadio hay una incorporación total de las intervenciones a las prácticas institucionales, dado los cambios que permiten transformaciones y aprendizajes sobre la forma de “hacer institución”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los casos que fueron posicionados por los tutores en vías de consolidación de la acción tutorial en la institución corresponden a las unidades académicas UA-6, UA-7, UA-8, UA-13, UA-14 y UA-17.</li> <li>• Sin embargo, el análisis cualitativo permite indicar que las unidades de análisis UA-9 y UA-11, son las que se ajustan a la propuesta de una organización que aprende ya que ambos programas con estructura organizacional de centro y compleja respectivamente, son parte activa de sus universidades con formatos propios de funcionamiento, financiamiento, e institucionalización efectiva.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 135:** Análisis de los resultados en comparación la propuesta de estructura organizacional de Cano (2008).

Nivel	Síntesis
1° Universidad	<p><i>Premisa:</i> corresponde al nivel macro institucional de responsabilidad de la acción tutorial a partir de la creación de un área formal en la estructura de la universidad que genera un PAT común consensuado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se pudo observar en los resultados, las estructuras organizacionales identificadas como simples, complejas y centro, tienen un lugar en la estructura organizacional de las universidades.</li> <li>• En este sentido en cada una de los casos [con excepción de UA-2], se generaron unidades, direcciones y/o centros que tienen como función gestionar y desarrollar las acciones de acompañamiento a los estudiantes.</li> <li>• Esta situación es coherente además con lo propuesto por López y Pérez (2013), quienes señalan que dentro de las estrategias de intervención de las instituciones ante los nuevos contextos que demandan respuestas equitativas e inclusivas, se crean unidades especializadas en ello.</li> </ul>
2° Facultad/Centro	<p><i>Premisa:</i> corresponde al nivel meso institucional que a partir de una comisión de centro y/o unidad local adapta el PAT en conjunto con los actores de las titulaciones [docentes y directivos]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En este caso, se presenta una discrepancia entre los resultados y la propuesta del autor, dado que dentro de las estructuras organizativas identificadas, las facultades son las que poseen menos protagonismo y responsabilidad ante los programas de tutoría.</li> <li>• Sin embargo, en las unidades de análisis UA-1, UA-6, UA-9 y UA-10, consideran dentro de su flujo de acción [así como en su organización] una contraparte local designada por las propias facultades para coordinar la acción tutorial.</li> </ul>
3° Titulación	<p><i>Premisa:</i> corresponde a un nivel micro institucional que sitúa el PAT según las necesidades específicas de las titulaciones mediante una comisión de título en la que participan docente, autoridades y estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para la totalidad de los casos, este nivel es el menos desarrollado.</li> <li>• Algunas unidades académicas [UA-1, UA-2, UA-3, UA-8 y UA-15] señalan incluso que en carreras [titulaciones] como medicina, ingenierías, psicología y artes es más difícil negociar la implementación de la acción tutorial.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 136:** Análisis de los resultados en comparación la propuesta de Tushman & O'Reilly (1996).

Aspecto	Síntesis
Tareas Críticas	<p><i>Característica:</i> corresponde a rutinas, formalización de procesos y estrategias que generan cambios en las instituciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los resultados señalan que a nivel estratégico la acción tutorial ha sido definida para el primer año de estudios, aunque en algunos casos con extensión a las etapas de permanencia y egreso, ajustado a las necesidades de las mismas.</li> <li>• Se vincula al currículum mediante asignaturas críticas, lo que se considera un acierto de las propuestas.</li> <li>• Las habilidades transversales serían desarrolladas mediante talleres.</li> <li>• El diseño general es propuesto desde el nivel central y en el mismo se van incorporando los cambios graduales que van apareciendo producto de la experiencia.</li> <li>• Los tutores señalan que la toma de decisiones es participativa -a diferencia de los gestores que la sumen como consultiva-.</li> <li>• La difusión es una tarea que se lleva a cabo en el periodo de ingreso y mediante distintos tipos de dispositivos, donde destaca el uso de correo electrónico y redes sociales como Facebook.</li> </ul>
Organización	<p><i>Característica:</i> corresponde a la estructura que gestiona la complejidad operativa de una organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Independiente de las estructuras organizativas identificadas [simples, complejas, centros], los equipos responsables con la vía de diálogo entre las autoridades centrales y el nivel local.</li> <li>• Los miembros de estas estructuras se caracterizan por ser profesionales de diversas áreas [docencia, psicología, psicopedagogía, asistencia social, etc.] lo que da un sello distintivo a este tipo de programas.</li> <li>• Las autoridades universitarias son identificadas por los tutores como participativas en la gestión de la acción tutorial. los resultados cualitativos señalan que el nivel de vínculo es relativo a las unidades que se observen y que se mueven a nivel de diálogo, político y/o colaboración.</li> <li>• Los servicios y programas complementarios, en algunos casos forman parte de la organización y de los flujos de acción declarados en el proceso.</li> </ul>
Personas	<p><i>Característica:</i> corresponde a las habilidades desarrolladas por las personas para mejorar las prácticas institucionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los tutores señalan que su rol es principalmente de acompañamiento y dinamización de la vida universitaria, aunque los resultados cualitativos indican que es centrado principalmente en el componente académico.</li> <li>• Hay un compromiso adecuado con la formación de habilidades tutoriales, las cuales están descritas en los perfiles levantados por los equipos responsables e incluyen elementos de habilidades sociales, operacionales y académico-disciplinares.</li> <li>• Los entrevistados señalan que en general los tutores generan distintos aportes al desarrollo de la acción tutorial, desde sugerencias operativas hasta materiales de apoyo.</li> <li>• Los coordinadores son identificados como líderes en el proceso y el resto de los agentes como colaboradores natos para el cambio.</li> </ul>
Cultura	<p><i>Característica:</i> corresponde a los comportamientos distintivos del modo en que se ejecutan las prácticas institucionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La acción tutorial ha logrado permear en la cultura institucional [aunque con desafíos por delante], y es reconocida como herramienta necesaria en el primer nivel del currículum.</li> <li>• Ante los resultados positivos de los programas de tutoría, las universidades reaccionan positivamente integrando y consolidando las experiencias.</li> <li>• Las rutinas son declaradas por los tutores como explícitas y en algunos casos son sistematizadas, con la finalidad de servir en la formación de tutores y en las directrices de funcionamiento de los programas.</li> <li>• Las creencias sobre la acción tutorial han ido mutando con el tiempo a lo positivo, no obstante el desafío pendiente está en el profesorado y los centros o facultades.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## 13.2 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Las conclusiones hacen referencia a los principales hallazgos obtenidos en el proceso de investigación, los cuales se ponen en perspectiva con elementos presentados en el primer capítulo del estudio. De ahí es que en esta fase revisa el cumplimiento de los objetivos presentados a la luz de los resultados, dando respuesta además a las preguntas iniciales del proyecto.

Del mismo modo, la culminación de la investigación implica hacer una reflexión sobre las limitaciones detectadas que pudieron haber afectado de una u otra forma el desarrollo del estudio, así como proponer futuras líneas investigativas, lo que refleja que la ampliación del conocimiento no es un asunto con punto final.

### 13.2.1 CONCLUSIONES VINCULADAS A LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ESTUDIO.

El objetivo general esta investigación ha sido el de *analizar las formas de gestión de planes y programas de acción tutorial implementados en las instituciones universitarias chilenas*, el cual se ha concretado mediante siete objetivos específicos que han permitido una aproximación profunda al objeto de estudio.

De lo anterior se desprenden los siguientes puntos, que son resultado de la reflexión sobre el trabajo realizado a partir de los datos recogidos y los análisis desarrollados.

#### **A) Sobre la distinción de los aspectos claves en la implementación y desarrollo de la acción tutorial en el ámbito universitario [O.E. 1].**

De acuerdo Cano (2008), existen unas condiciones mínimas que se deben dar al interior de la universidad para que la implantación de la acción tutorial sea más efectiva. Por un lado se encuentra la creación y regulación de un marco institucional de carácter organizativo- aplicativo con capacidad de pervivencia que institucionalice la acción tutorial como un aspecto inherente al centro educativo, y por otro, un cambio en la cultura universitaria y de los miembros de la comunidad para apropiarse de este ejercicio.

Capelari (2014) añade que la inserción de la tutoría en las universidades evidencia procesos de construcción paulatinos con diferentes formas de inclusión, a través de: i) la definición de políticas y/o programas de tutoría en las unidades académicas en que se sitúan, ii) la aprobación de nuevas normativas para acompañar su implementación, iii) la inclusión en la estructura organizativa de la institución, y iv) la definición de nuevos roles.

Adicionalmente desde el punto de vista pedagógico, la acción tutorial requiere de la definición de las modalidades a implementar de acuerdo a las necesidades detectadas en los centros educativos y una integración curricular adecuada que posicione a la acción tutorial como un recurso fundamental en el ejercicio docente y en el desarrollo de habilidades académicas, personales y profesionales (Guillem, Álvarez, De la Rubia y

Moreno, 2013; Sanz, 2009; Rodríguez, 2004; Hernández y Domínguez, 1998; Lázaro, 1997).

En este sentido, este estudio ha permitido identificar aquellos aspectos que resultan favorecedores para la implementación y el desarrollo de la acción tutorial en contexto universitario chileno, y que se condicen con las condiciones propuestas en la literatura especializada en la materia:

- Aspectos políticos: reconocimiento e incorporación de la acción tutorial en las políticas internas [vinculadas a la equidad y la inclusión], en los planes de desarrollo estratégicos [que favorecen la retención de matrícula y la titulación oportuna] y en la integración de la acción tutorial a los modelos educativos de las instituciones.
- Aspectos de gestión: definición de presupuestos para dar soporte a los recursos humanos y materiales necesarios para el despliegue de la acción tutorial, la determinación de los equipos responsables y su identificación en la estructura organizativa de la universidad, capacidades de articulación con otros servicios y unidades del aparato técnico-administrativo de las instituciones y levantamiento del perfil competencial de tutores para la selección y evaluación de los mismos.
- Aspectos culturales: sensibilización de la comunidad educativa [autoridades centrales y locales, docentes y estudiantes] sobre el contexto actual que atraviesan las universidades chilenas y que demandan un ejercicio de reflexión sobre las oportunidades que se presentan mediante la orientación y la tutoría universitaria, y la apropiación del significado y la operatividad que les compete para una mayor implicancia en el proceso de implantación, desarrollo y gestión.
- Aspectos técnico-pedagógicos: determinación del modelo de acción tutorial más adecuado según el contexto en el cual será implementado, articulación con el cuerpo docente para la planificación de las sesiones tutoriales y generación de material complementario que sirvan de insumo para los siguientes periodos lectivos.

**B) Sobre los aspectos de gestión [diseño, planificación, organización, dirección y evaluación] aplicados a la acción tutorial en el ámbito universitario [O.E. 2].**

El marco teórico de este estudio sugiere una serie de aspectos de diseño y/o planeación que servirán de guía para la implementación y desarrollo de la acción tutorial en el contexto universitario. De este modo la determinación de los objetivos, los tipos de tutoría que se desarrollarán, la formación de tutores, junto a los aspectos organizacionales, de dirección y evaluación se presentan como fundamentales para iniciar cualquier proceso de implantación de la tutoría universitaria (Amor, 2011; Gairín et al., 2005; García et al., 2005; Rodríguez, 2004; del Ricón, 2000).

En este escenario aparece el Plan de Acción Tutorial [PAT], como una propuesta de actuación para integrar la cultura de la tutoría en la universidad (Rumbo y Gómez, 2011) el cual consiste en “un conjunto organizado de acciones relativas a la tutoría que incluyen: los objetivos, el modelo de organización del plan, la planificación o modelo de ejecución, los recursos necesarios para llevarlo a cabo y la evaluación” (Rodríguez, 2004, p. 70).

De hecho en España, se habla del PAT en los distintos niveles educacionales (Fernández, 2009), pues corresponde a un instrumento de carácter institucional que es transversal a las distintas etapas de los estudiantes en los centros educativos e incluye diversos aspectos de orientación que es el marco en el cual se desarrolla (Gairín, et al., 2005; Rodríguez, 2004; Martín, Puig, Padrós, Rubio y Trilla, 2003).

Sin embargo, el PAT no es la única manera de sistematizar el funcionamiento y la gestión de la acción tutorial. Otras experiencias en países como México, Perú, Brasil y Argentina desarrollan estas intervenciones mediante Programas de Tutorías, que en estricto rigor incluyen contenidos similares a los propuestos para un PAT.

De acuerdo con los resultados de la investigación, el PAT no ha sido incorporado ni identificado como recurso clave del proceso de desarrollo y gestión de la acción tutorial en el contexto universitario chileno. Más bien, la planificación recae en los proyectos gubernamentales que financian gran parte de las actividades desarrolladas en este ámbito –así como también–, en los planes de desarrollo estratégicos de las instituciones, cuyos contenidos se centran principalmente en el diagnóstico de entrada de los estudiantes de primer año y los indicadores que se pretenden cumplir de cara a la retención de estudiantes y la titulación oportuna.

Respecto a la estructura organizacional, se visualizan tres modalidades: estructuras simples, las complejas y los centros. Las primeras se caracterizan por estar constituidas por una jerarquía básica de pocas personas, donde la autoridad universitaria oficia como responsable político del programa y delega el funcionamiento a estos equipos, mientras que las segundas poseen una estructura más robusta, con distintos tipos de profesionales divididos en áreas de trabajo y coordinación, y donde las autoridades se implican tanto política como participativamente.

Paralelamente, la tercera modalidad “centro” tendría mayor autonomía respecto a gestión y funcionamiento, pero necesariamente debieran articularse con los niveles centrales y locales de la universidad para generar acciones pertinentes de acuerdo al contexto que atienden.

La distinción de estos dos tipos de estructuras es relevante puesto que cuando la organización de la acción tutorial posee una configuración basada en criterios de racionalidad administrativa-funcional y de operatividad académico-didáctica, se vería favorecida su institucionalización definitiva en la función universitaria (Cano, 2008).

Estas estructuras además estarían vinculadas con roles que adoptan los equipos responsables, como forma de dirección y coordinación. Para el caso de las estructuras simples y los centros, sus funciones se vinculan con un rol de prestadores de servicios hacia las facultades, escuelas y carreras, ofertando o atendiendo demandas locales y negociando las modalidades de acción tutorial que se pueden desarrollar en los contextos particulares.

En el caso de las estructuras complejas, sus funciones incluyen capacidades políticas para la toma de decisiones y un alto componente participativo de sus partes, vinculándose con los roles de articulación y dinamización [trabajo articulado con los equipos docentes, los coordinadores locales de tutoría y con otros servicios de apoyo] y



de asesoramiento a unidades académicas [reflexión y procesos de mejora en los modelos educativos y programas curriculares de las carreras]

Finalmente, el sistema de evaluación es el aspecto que tiene menor desarrollo en los programas de acción tutorial ejecutados en las universidades participantes del estudio. Las prácticas evaluativas se limitan a la valoración de los tutores y de las sesiones tutoriales, y solo en algunos casos a la evaluación del sistema y de los equipos responsables.

En comparación a lo anterior, el sistema posee una fuerte presencia de las evaluaciones diagnósticas al inicio de cada ciclo lectivo, con la finalidad de establecer las conductas y capacidades de entrada de los estudiantes. En esta misma línea, el proceso de seguimiento está más desarrollado y se centra principalmente en el avance y/o retroceso académico de los estudiantes [calificaciones] lo cual se define en el contexto chileno como sistema de alerta temprana. Este modo de seguimiento permitiría hacer las derivaciones correspondientes a los programas de tutoría u otros servicios de apoyo al estudiante.

### **C) Sobre el desarrollo y la gestión de la acción tutorial en universidades chilenas, desde la perspectiva de los agentes institucionales involucrados [gestores – ejecutores] [O.E. 3].**

La investigación cualitativa se caracteriza por la necesidad de comprender el significado de los fenómenos –y no solamente de explicarlos en términos de causalidad–, en un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones y las creencias de los individuos que están relacionados con ellos (Monje, 2011).

Estos aspectos se suelen recoger mediante la observación directa en el estudio de campo, pero también, mediante el diálogo para indagar en las percepciones, sistema de valores y modos de representación que tienen los sujetos, los grupos o las culturas respecto a de fenómeno en particular (González-Ugalde, 2014; Monje, 2011).

En este sentido, posterior a la dimensión descriptiva de los datos recogidos en la investigación, se genera un trabajo de análisis de carácter interpretativo de la significatividad subjetiva de las personas participantes del estudio que cobra sentido en la construcción de redes conceptuales a partir de las cuales se puede comprender la realidad (Medina, 2006).

Así, a partir de las entrevistas realizadas en las 17 universidades participantes del estudio, se generaron 42 categorías de análisis que guardan las siguientes relaciones discursivas [ver figura 1]:

- Los motivos de implantación de la acción tutorial, estarían fuertemente relacionados con las concepciones que se tenga sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza, así como también, de la orientación y la tutoría universitaria, sus grados de complementariedad entre sí y la diferenciación con otro tipo de apoyos universitarios.
- Estos motivos serían la base de la instauración de políticas institucionales vinculadas a la acción tutorial y que estarían determinadas por visión que se

tiene de los estudiantes y el contexto actual universitario. Estas políticas definirían los soportes necesarios y el sistema de financiamiento para los procesos de desarrollo de tutoría universitaria.

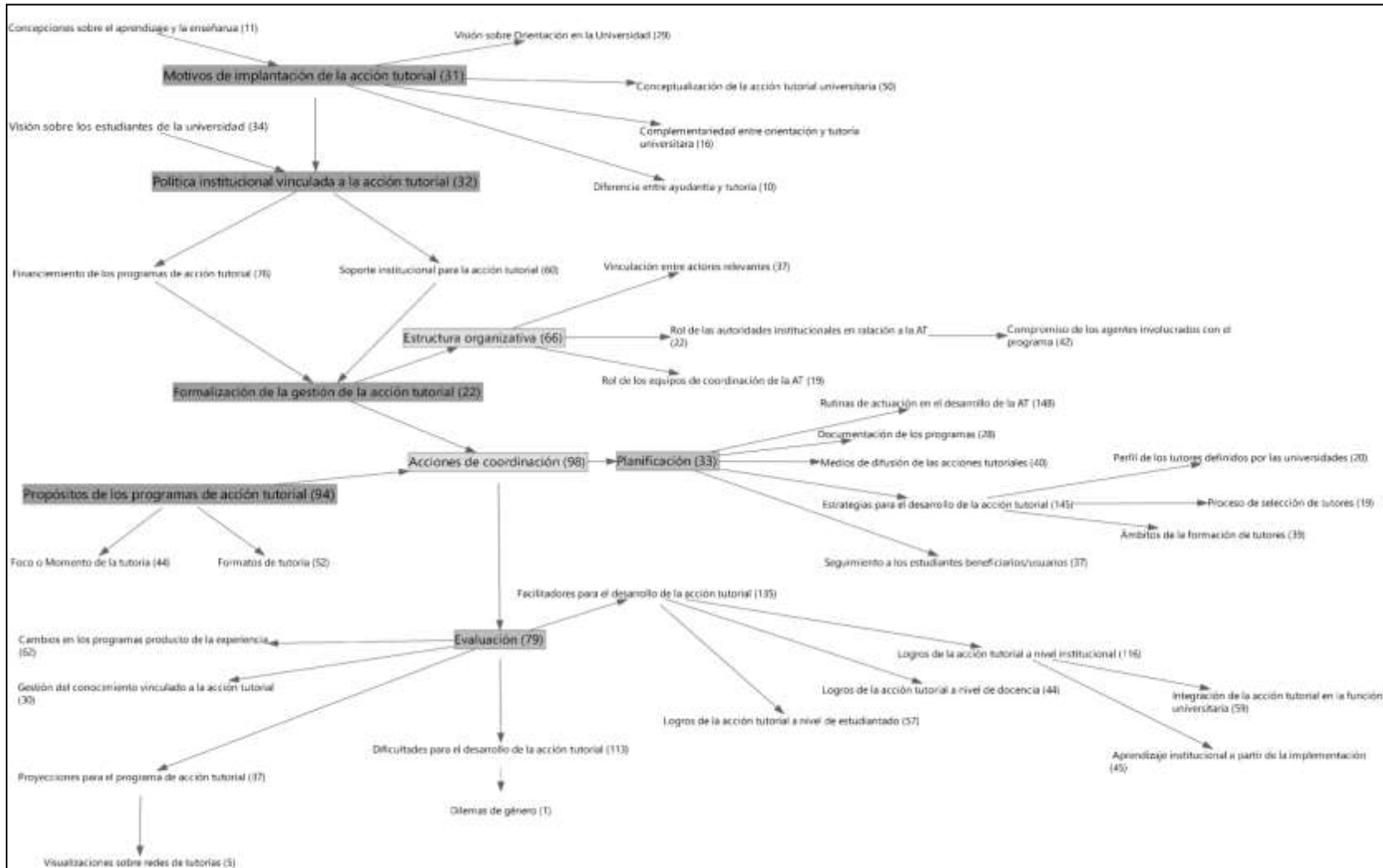
- Con ello a la base, el análisis interpretativo indica que es necesaria la formalización de los aspectos organizacionales y de coordinación para un adecuado funcionamiento y gestión de la acción tutorial.
  - Desde el punto de vista de la estructura organizativa, aparecen roles distintivos tanto de las autoridades como de los equipos de coordinación, donde los vínculos establecidos y el compromiso de los agentes involucrados en los programas, serán decisivos en la implementación de la acción tutorial en las instituciones. Por su parte las acciones de coordinación con mayor formalización a nivel institucional están relacionadas con aspectos de diseño, planificación y evaluación.
  - Así, los propósitos establecidos en el diseño de programas de acción tutorial se vinculan con el formato de tutoría más idóneo según la cultura universitaria –teniendo gran cabida las tutorías entre pares– y con el momento de la vida universitaria en el cual se instauran estos procesos [principalmente en el primer año de enseñanza universitaria].
  - Luego, existen una serie de elementos que de acuerdo con la teoría debieran ser sistematizados en un Plan de Acción Tutorial; no obstante, esta herramienta de gestión no ha sido incorporada del todo a las prácticas institucionales de las universidades estudiadas.
  - Aun así, se evidencia una serie de rutinas de actuación –vinculadas a la gestión/coordinación, el desarrollo de las sesiones tutoriales, el seguimiento de los estudiantes, la articulación con otros actores y servicios y a la cultura universitaria–, procesos y medios de difusión, estrategias de desarrollo y al proceso de selección y formación de tutores, que de alguna u otra manera se encuentran señalados en proyectos, en los planes de desarrollo estratégico, en reglamentos y manuales para el buen desarrollo de la acción tutorial.
  - Finalmente, el sistema de evaluación de la acción tutorial a pesar de estar poco integrado y formalizado se basa en la valoración que los estudiantes beneficiarios/usuarios realizan sobre sus tutores y el sistema en general. Lo anterior, no evita que los equipos de gestión reflexionen sobre el proceso y la experiencia llevada a cabo. En esta línea:
    - Los actores involucrados perciben cambios de carácter cultural y político que beneficia la consolidación de la acción tutorial en sus respectivas universidades, y por tanto, se involucran en el ejercicio de proyectar avances en la materia. Por otra parte, perciben que las formas de la cultura universitaria generan facilitadores y obstaculizadores en el desarrollo de la acción tutorial y su gestión.
    - Los aspectos facilitadores se ejemplifican a través de los logros obtenidos en estos años de implementación a nivel estudiantil, docente e institucional que se caracteriza por una mayor demanda, un avance en la cobertura de tutorías y en los avances en los procesos de institucionalización e integración curricular del proceso orientador en las universidades.

- Sin embargo, aún se perciben dificultades en la implementación de la acción tutorial vinculadas los aspectos culturales de los docentes, las autoridades universitarias y las prácticas laborales [comprensión del fenómeno, sentido de pertenencia, compromisos, dilemas de género], al ámbito político de la universidad [movilidad de autoridades y directivos] y a la gestión que se pueda desarrollar [falta de plan de tutoría y burocracia administrativa].

Por otro lado, si bien el cuestionario aplicado a los tutores es de corte cuantitativo, las frecuencias absolutas en sus respuestas permiten determinar un nivel de percepción positiva respecto del desarrollo de la acción tutorial en sus respectivas universidades. En este sentido y de acuerdo a las variables incluidas en el instrumento se puede señalar que:

- Respecto de las tareas y procesos, aquellos que permiten un buen desarrollo de la acción tutorial están relacionados con la vinculación del modelo a las asignaturas críticas del currículum, que la propuesta [diseño] provenga desde el nivel central y que en la toma de decisiones sean consideradas sus opiniones, de cara a las mejoras y el cambio vinculados a los programas.
- En cuanto a la organización, valoran la visualización de estructuras estables que permiten articulación con las facultades, las cuales gestionan la acción tutorial desde el nivel central [en la mayoría de los casos] con participación de las autoridades universitarias.
- Del sistema de participación de las personas, valoran la profesionalización y liderazgo de los equipos responsables y la visualización de las autoridades en un rol participativo dentro del proceso de gestión y desarrollo de la acción tutorial. Adicionalmente, aparece como un aspecto clave la identificación de los tutores con un rol de acompañamiento y dinamización de la vida universitaria, que los compromete aún más con los programas.
- Por último, de la cultura institucional se observa una valoración importante a las capacidades de articulación y colaboración que se generan para la concreción de la acción tutorial y la visualización que la misma está alcanzando en las universidades.

**Figura 53:** Relaciones discursivas entre categorías de análisis.



Fuente: Elaboración propia.

#### **D) Sobre la evolución de la acción tutorial en universidades chilenas [O.E. 4].**

Los estudios de Contreras y Barbosa (2013, p. 154) indican que “existe un amplio consenso respecto a que la evolución de las organizaciones depende en gran medida de su posibilidad de cambio, su capacidad de adaptación a las demandas del entorno y de su flexibilidad para afrontar la incertidumbre”.

Tushman y O’Railly (1996) por su parte, explican que para que las organizaciones se puedan adaptar al cambio necesitan encontrar congruencias entre ciertos elementos clave relacionados con los procesos de acción, las estructuras organizacionales, las habilidades de las personas y la cultura organizacional. En este sentido, como organización las universidades no quedan exentas de visibilizarse como una entidad que evoluciona, mediante su oferta formativa, sus prácticas docentes, sus programas complementarios, sus servicios y su vinculación con el medio.

Respecto a ello, Gairín (1999, p. 1) señala que “la diversidad de situaciones educativas y de contextos en los que se desarrollan, justifican ampliamente el hablar de lo diferencial como un hecho sustantivo de la educación, y que, ordenar y clasificar las diferentes situaciones organizativas que se dan puede tener sentido, siempre y cuando se considere desde la perspectiva descriptiva y no desde la normativa”.

De ahí la importancia de analizar los cambios institucionales bajo la lógica de “estadios” los cuales implican un conjunto de circunstancias que concurren en una determinada realidad, teniendo en consideración, que las organizaciones tienen un nivel de desarrollo determinado consecuencia de su historia, inquietudes y compromisos, no comparable con el de otras realidades (Gairín, Muñoz y Rodríguez, 2009; Gairín, 1999).

Por tanto, orientado e inspirado por la propuesta de los *estadios de desarrollo organizativo* de Gairín (1999; 2009), el *modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria* de Cano (2008) y la propuesta de *gestión de cambios evolucionarios y revolucionarios* de Tushman y O’Railly (1996), se propuso un modelo escalar de desarrollo de la acción tutorial dividido en tres estadios, cuyas características fueron expuestas en la tabla 70.

Para la determinación de los componentes de este modelo, se diseñó un instrumento dirigido a los ejecutores de la acción tutorial [tutores] quienes ubicaron a sus respectivas universidades en un estadio determinado, según las puntuaciones de sus respuestas. Así, los tutores de las unidades de análisis UA-3, UA-4, UA-5, UA-9, UA-11, UA-12 y UA-16 ubicaron a sus instituciones en el estadio de “Mejora e Integración de la Acción Tutorial a la Institución” que se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Cambios incrementales producto de un sistema de evaluación y seguimiento del proceso, centrado en la evolución del programa hacia un nivel de superación de los objetivos del mismo.
- La estructura organizativa comprende vínculos y dinamismos entre titulaciones (carreras), facultades o centros y servicios complementarios de orientación universitaria, de manera coordinada en base a una serie de estándares a nivel institucional concretizados en un Plan de Acción Tutorial.
- El PAT es adaptable a las realidades de cada centro y titulación.

- Respecto al desarrollo e implantación del proceso, la institución se ubica como un agente activo que ayuda a gestionar la articulación de los modelos de orientación educativa de programas y de servicios, integrando de manera activa la acción tutorial en el currículum de las titulaciones.
- Al sobre pasar la barrera de lo burocrático, la finalidad del proceso está en atender las dimensiones académico, profesional y personal de los estudiantes, avanzando hacia la generación de aprendizajes institucionales producto de las prácticas evaluadas y las reflexiones socializadas.

Por otra parte, las unidades de análisis UA-06, UA-07, UA-8, UA-13, UA-14 y UA-17, han sido ubicadas en un proceso intermedio y/o de transición al estadio superior de “Consolidación de la Acción Tutorial en la Institución”, de acuerdo a las respuestas otorgadas por los tutores. Esto significa que estas instituciones estarían incorporando las siguientes características en el proceso de desarrollo y gestión de la acción tutorial:

- La gestión de la acción tutorial que se enmarcaría dentro una serie de objetivos estratégicos centrados en el proceso formativo integral del estudiante, integrados plenamente en el currículum y dirigidos al aseguramiento de la calidad educativa.
- La estructura organizacional constituye un soporte claro para la gestión y el desarrollo de la acción tutorial, mediante la participación activa de todos los niveles organizativos para la tutoría universitaria (universidad, facultades, titulaciones).
- El fortalecimiento de la acción tutorial al interior de la institución, vinculándose estratégicamente al Plan de Desarrollo Institucional y elevándose a función universitaria (al igual que la docencia, la investigación y la extensión).
- En el proceso de implementación se generan una serie de reflexiones que han de propiciar un cambio transformacional (innovador y/o revolucionario) al interior de la organización educativa.
- La acción tutorial estaría constituida por la integración de modelos de orientación (*counselling*, de programas, de servicios, otros) y por distintas posibilidades tutoriales (tutoría por docentes, por pares, por especialistas; tutorías virtuales, etc.).
- La institución se transformaría en promotora de la innovación contribuyendo al desarrollo del fenómeno mediante aprendizajes institucionales y la generación de conocimientos

#### **E) Sobre las propuestas de mejora para la gestión y el desarrollo de la acción tutorial en universidades chilenas [O.E. 5]**

A partir de los resultados de la investigación –en comunión las reflexiones realizadas en el marco teórico–, se presentan a continuación algunas propuestas de mejora para la gestión y desarrollo de la acción tutorial que pueden ser tomadas en cuenta por las instituciones universitarias.

Considerando por otra parte que la planificación y la evaluación de la acción tutorial son los aspectos menos desarrollados en las instituciones investigadas, junto a la apropiación cultural del fenómeno a nivel local [gestores facultades – docentes], la propuesta se centra principalmente en:

## **I. “Re-Sensibilizar” a la comunidad universitaria en distintos niveles [docentes, autoridades locales, autoridades centrales] para la apropiación de la acción tutorial.**

Una parte fundamental en el proceso de implementación y desarrollo de toda intervención educativa [específicamente en la fase de diseño], guarda relación con analizar el contexto interno [recursos, estructuras, cultura] en el cual se concretarán las nuevas acciones. A su vez que es necesario preparar a la comunidad para adaptarse favorablemente a los cambios que serán introducidos.

En el caso de las instituciones estudiadas, los informantes mencionan que este proceso tiene lugar en la redacción de los proyectos presentados en su momento a los concursos públicos para la asignación de recursos y que no forma parte de los análisis anuales. Así, los diagnósticos que se han realizado guardan relación con las competencias de entrada de los estudiantes y las estrategias de retención que se implementaban hasta entonces<sup>66</sup>.

Es por ello que antes de iniciar una “re-sensibilización” en la comunidad educativa sobre la acción tutorial, es necesario establecer el impacto de los programas en el rendimiento académico de los estudiantes. Para ello se debe solicitar a las unidades de análisis institucional [o encargar a externos en su defecto], un estudio sobre los resultados académicos de los estudiantes que asisten a tutorías en comparación con quienes no acceden y/o descartan este apoyo.

Este análisis puede contener la percepción que tienen los estudiantes sobre su propio progreso académico una vez que lograron estabilizarse académicamente gracias al apoyo tutorial. Este tipo de análisis responde a una constante necesidad de las universidades chilenas por tener “datos duros” que muestren las tasas de retención que logran año a año, pero esta vez se recomienda, que se vincule a los motivos y razones que están detrás de esas capacidades, ya que desde el punto de vista cualitativo, los números pueden mostrarnos la magnitud de las acciones pero no necesariamente la comprensión social de la misma.

Una vez se tengan los resultados, generar jornadas [tipo claustro] en cada facultad donde participe toda su comunidad [autoridades, administrativos, docentes, profesionales de apoyo, estudiantes], con la finalidad de:

- Presentar los resultados del estudio de impacto, idealmente por parte de los equipos responsables de la acción tutorial a nivel institucional.
- Que los estudiantes beneficiarios, tutores, profesores comprometidos con los programas y autoridades [locales y centrales], puedan compartir sus experiencias, visiones y desafíos respecto del apoyo tutorial, ya que ello podría generar mayor cercanía a las propuestas que surjan de este espacio.
- Mediante técnicas participativas se puede indagar sobre las creencias que posee el resto de los miembros sobre esta intervención educativa [especialmente los docentes] y sobre los motivos que tienen para participar o no de ella. El

---

<sup>66</sup> Esta información se puede constatar los proyectos asignados por el MINEDUC en el link <http://dfi.mineduc.cl/> botón: Instrumentos de Financiamiento.

propósito que está detrás es detectar el nivel de alienación versus familiarización que eventualmente puedan tener para así proponer incorporaciones formales al sistema de acción tutorial.

Este procedimiento puede realizarse además a nivel político en las universidades, es decir, jornadas que impliquen la participación de las autoridades locales y centrales, para el análisis y reflexión de los resultados de los programas tutoriales, en las líneas de los planes de desarrollo estratégico institucional.

Finalmente, para el caso de las instituciones que certifican las capacidades de docencia universitaria de sus profesores [y para los que no] mediante cursos de capacitación, formación virtual y/o diplomados, se recomienda incluir un módulo [o generar formación en su defecto] sobre orientación y tutoría universitaria, con el propósito de ir incorporando el rol tutor a la función docente.

## **II. Ampliar el diseño de la acción tutorial incorporando todo el proceso formativo y con participación activa de los distintos niveles y servicios universitarios.**

Algunos de los casos estudiados han logrado articular la acción tutorial en las distintas etapas de la vida universitaria y con participación activa de distintos agentes, acercándose a lo que se propone desde la teoría. Sin embargo, las características de la mayoría de los programas de tutoría indican que es necesario incluir estos aspectos, si pensamos en una universidad de calidad y responsable con sus procesos formativos.

Es por ello, que ampliar la acción tutorial hacia las etapas de permanencia y egreso aparece como una oportunidad para innovar de acuerdo a las necesidades que se presentan en cada una de ellas. Además, se completaría el radio de acción de la orientación universitaria ya que se atenderían aspectos vinculados con el desarrollo profesional.

En este punto más que ofrecer alguna idea innovadora, se listan algunas acciones realizadas en las distintas unidades de análisis que pueden servir de referentes para la ampliación de la acción tutorial:

- Tutorías virtuales [uso de plataformas intranet, apps y cápsulas formativas alojadas en YouTube].
- Mesas de estudio [tutorías auto dirigidas, supervisadas por un tutor docente y/o par].
- Talleres [encuentro de hasta 20 estudiantes donde se trata un tema en particular, ya sea del ámbito académico, del desarrollo personal y/o profesional].
- Tutorías de Consulta [encuentro hasta de 5 estudiantes para resolver dudas antes de las evaluaciones].
- Proyectos profesionales tutorizados [generación de pequeños proyectos que son tutorizados por profesores en los aspectos: técnico-profesional, habilidades profesionales y emprendimiento]

Del mismo modo, en algunos de los casos estudiados se evidenciaba que los profesores se coordinaban con los tutores pares para analizar el modus operandi de las sesiones



tutoriales dado que los programas están vinculados a las asignaturas críticas del currículum. En otros casos, designados por las autoridades locales éstos aparecen como los coordinadores de facultad, teniendo una participación más activa en el proceso.

Sin embargo, lo común fue detectar una falta de formalidad en este aspecto por lo que se sugiere institucionalizar el vínculo profesor – tutor par en alguna o en todas las modalidades siguientes:

- Tutor de Asignatura, que está a la cabeza de una serie de tutores pares que realizan sus acciones en una asignatura en particular.
- Tutor de Carrera [para el caso de titulaciones con baja matrícula], en este formato el tutor coordina a los tutores pares de toda la titulación.
- Tutor de Nivel, corresponde a un tutor de carrera pero enfocado en algún nivel específico [ingreso, permanencia, egreso].

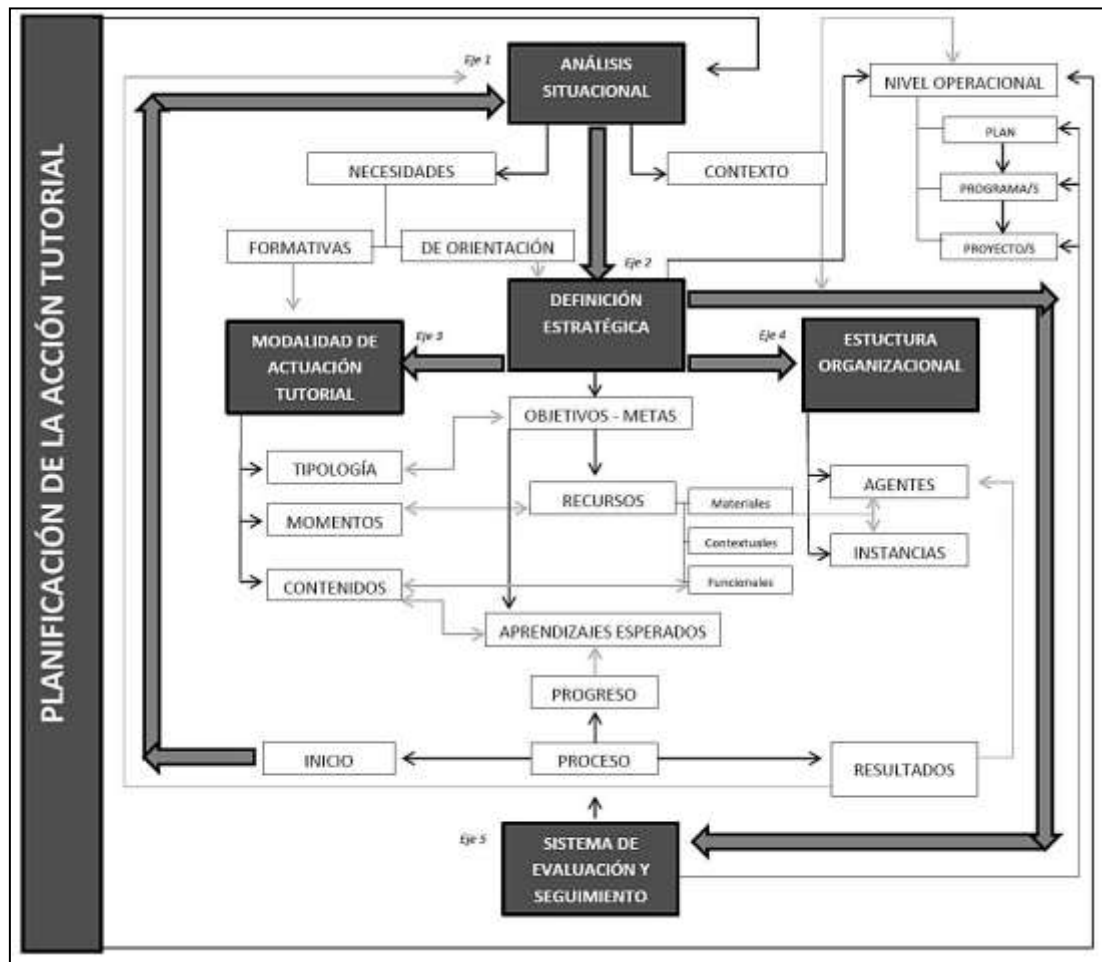
Es preciso señalar que en ningún caso, se está valorando negativamente las características de los diseños de las 17 universidades implicadas en el estudio. Sólo se recomienda ampliar las formas de acción incorporando aspectos que sugiere la literatura.

Así, para incorporar éstos y otros elementos, sería necesario establecer comisiones en los distintos niveles [universidad, facultad, carreras/titulaciones] (Cano, 2008) –así como también en los servicios universitarios con foco en la atención de los estudiantes–, que tengan como misión analizar las necesidades informativas, formativas, profesionales, personales y de orientación que resultan necesarias de atender en los distintos años de carrera, así como también las necesidades políticas y de gestión para poder desarrollar la acción tutorial.

Cada comisión debiera tener una dupla representante que pueda configurar un equipo de planificación general [siguiendo la propuesta de Navajo (2009)] que sea el responsable técnico del proceso de re-diseño y de la redacción final del plan con acuerdos sobre lo que se entiende por cada término y proceso involucrado y con un lenguaje más cercano a los valores y a la cultura institucional.

Con todo ello, se sugiere planificar siguiendo la propuesta presentada en el Capítulo 5 [numeral 5.2.1], que detalla algunos ejes a tener en consideración: análisis situacional, definición estratégica, modalidad de actuación tutorial, y sistema de evaluación y seguimiento. Cabe destacar que un quinto eje en esta propuesta es el de la estructura organizacional, pero para los casos estudiados, este aspecto es uno de los que tiene mayor desarrollo por lo que no sería necesario realizar re-estructuraciones, sino más bien potenciarlas en el caso que se necesarió.

**Réplica Figura 27:** Modelo de Planificación de la Acción Tutorial [numeral 5.2.1].



Fuente: Elaboración Propia.

Esta propuesta plantea que los productos tangibles del proceso de planificación [plan, programa y/o proyecto], son documentos que derivan de la definición estratégica y que dependen del contexto en donde se lleve a cabo dicha planificación para definir cuál de ellos regirá la actuación tutorial. Así, partiendo del análisis situacional sobre las necesidades de formación y de orientación, junto al debido diagnóstico del centro educativo, se podrá definir la incorporación de modalidades complementarias a las de tutorías entre iguales y talleres, idealmente a lo largo del proceso universitario.

Del mismo modo, se podrá definir el sistema de evaluación y seguimiento que permitirá corroborar –a partir de los agentes e instancias implicadas en el proceso de implementación y desarrollo de la acción tutorial–, si los objetivos planteados tanto desde el foco de gestión como desde el aprendizaje de los estudiantes [aprendizajes esperados], se han logrado o no.

Esto supone un nuevo análisis situacional que tendrá como resultados cambios y mejoras en el proceso de acción tutorial. Este análisis situacional, se sugiere que se realice una vez por año con la finalidad de evitar riesgos en la planificación [ver Galarza y Almuñías (2015)].

### **III. Implementar un sistema de evaluación y seguimiento que les permita generar directrices estratégicas y operacionales más robustas e indicadores administrativos y pedagógicos para el control de sus procesos.**

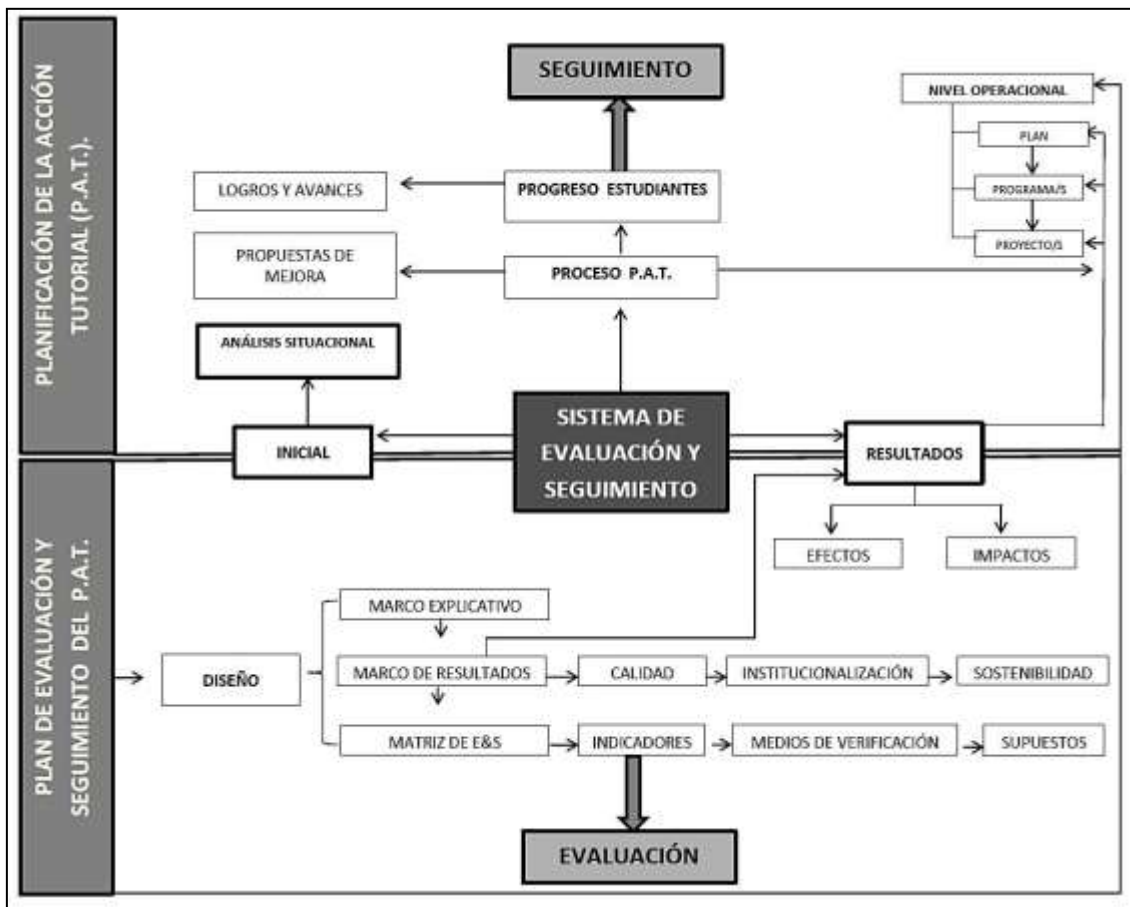
Como se ha reiterado hasta el momento, uno de los aspectos menos desarrollados en los programas de tutoría de las universidades implicadas en el estudio, es precisamente la implementación de un sistema de evaluación y seguimiento de la acción tutorial, que tenga un carácter formal y vinculado al resto de los procesos universitarios.

Si bien los resultados evidencian un sistema evaluativo centrado en el diagnóstico de los estudiantes y el seguimiento de sus logros académicos –así como también del desempeño de los tutores pares–, el mismo carece de elementos que son claves en la evaluación de planes, programas y/o proyectos, más aun si son de corte educativo.

Es por ello que para concretar esta sugerencia, se hará uso del análisis realizado en el Capítulo 6 [numeral 6.2] el cual señala que un sistema más amplio de evaluación y seguimiento de la acción tutorial debiera considerar al menos dos ámbitos que se articulan entre sí: el ámbito de la planificación de la acción tutorial y el ámbito del plan de evaluación y seguimiento de los planes o programas.

- El primer ámbito estaría compuesto por: i) un análisis situacional, correspondiente a la evaluación inicial de necesidades de los estudiantes, necesidades formativas y situación actual del contexto en el cual se implanta la acción tutorial; ii) la evaluación de proceso que corresponde al seguimiento de las actuaciones planificadas, así como también, del progreso de los estudiantes; y iii) la evaluación de resultados, de acuerdo a los niveles operacionales en que fue diseñada la planificación [plan, programa, proyecto].
- El segundo ámbito incorpora: i) la definición de un marco explicativo que implica la estrategia de evaluación y las responsabilidades asignadas para el proceso; ii) el establecimiento de un marco lógico para el seguimiento lo planificado [progreso] y la evaluación de los resultados estratégicos del mismo [impactos y efectos] los cuales servirán para establecer proyecciones de institucionalización y sostenibilidad [permanencia del programa e integración de funciones a la institución] según sea el caso; y iii) la elaboración de una matriz de seguimiento y evaluación que contenga indicadores de logro, medidas de verificación y supuestos [para evitar estancamientos institucionales como la extinción del programa o la burocratización del mismo].

**Réplica Figura 32:** Sistema ampliado de evaluación y seguimiento de la acción tutorial [numeral 6.2].



Fuente: Elaboración propia.

Para llevar a cabo la implementación de este sistema [o del sistema que genere la propia universidad], será necesario incorporar a los equipos responsables de la acción tutorial, profesionales encargados de desarrollar este aspecto que ha de ser parte activa de la planificación [tal como lo han hecho las unidades de análisis UA-7, UA- 9 y UA- 11].

Estos profesionales debieran coordinarse no tan sólo con los servicios que lleva el registro de notas y avance académico de los estudiantes, sino que también con la unidad [si existiera] encargada de gestionar los procesos vinculados a la calidad institucional.

Lo que se pretende con estas sugerencias, es que la acción tutorial avance hacia la consolidación total en el sistema universitario, de manera que logre posicionarse como una función más [dejando de lado su rol de intervención], dado que habría tras ello un proceso de gestión complejo y armonizado con el currículum, las facultades y las políticas educativas de las universidades.

#### **IV. Utilización del Método APRA del Proyecto ACCEDES como guía para realizar meta-evaluación de los proyectos de acción tutorial.**

La meta-evaluación –como herramienta de control y generación de insumos–, se configura como una forma útil de analizar aspectos técnicos y políticos que muestren la

real participación de los distintos actores involucrados en procesos de intervención y toma de decisiones (Pacheco, 2010).

En este sentido, si consideramos que la orientación y la tutoría universitaria son parte de las buenas prácticas que favorecen la integración y promoción de estudiantes en la enseñanza superior (Barrera-Corominas et al., 2014), conviene evaluar lo que se ha desarrollado hasta el momento con la finalidad de proyectar mejoras.

Si bien la meta-evaluación se realiza usualmente en una etapa terminal de cualquier proyecto, esta puede realizarse al mismo tiempo en que se ejecutan las acciones y no presume como condición necesaria la existencia de un meta-evaluador externo, ajeno al proyecto o a la institución, ya que puede ser ejecutada por los mismos agentes de la organización bajo un replanteamiento de las finalidades que se buscan (Centeno, 2002).

De acuerdo a ello, se sugiere utilizar la Metodología APRA [Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico] del Proyecto ACCEDES “Acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica”, coordinado por el *Equip de Desenvolupament Organitzacional* - EDO de la Universitat Autònoma de Barcelona, como guía para el proceso de meta-evaluación.

Este proyecto “ha desarrollado un Manual de trabajo que orienta la identificación de colectivos vulnerables en las universidades y la intervención sobre los mismos, con la finalidad de promover su permanencia en la universidad y su mayor éxito académico” (Gairín et al., 2014, p. 175), el cual se basa en aspectos filosóficos, la metodología APRA y una serie de prácticas institucionales inclusivas que conforman el Modelo ACCEDES [ver figura 54]<sup>67</sup>.

**Figura 54:** El Modelo ACCEDES.



Fuente: Gairín et al., 2014, p. 176.

<sup>67</sup> El Manual de Trabajo ACCEDES y otras herramientas vinculadas al proyecto se pueden descargar de la del Centro de Recursos del proyecto, en la página web: <http://projectes.uab.cat/accedes/node/148.html>

Gairín et al., (2014, p. 178) señala que la metodología APRA “recoge de una manera operativa (aunque no cerrada y excluyente de otros contenidos posibles) la secuencia a desarrollar en el diseño, aplicación y evaluación de planes para la mejora del Acceso, el Progreso y el Egreso de colectivos vulnerables en las universidades iberoamericanas”, entre los cuales se encuentra la acción tutorial.

Específicamente, esta metodología considera 5 momentos claves que intentan responder preguntas básicas de cualquier proceso de planificación estratégica: ¿Qué somos? ¿Qué hacemos? ¿Dónde estamos? ¿Dónde queremos ir? ¿Qué intentamos conseguir? (Gairín, Castro, Rodríguez-Gómez y Barrera-Corominas, 2015), a los cuales se pueden incluir aspectos relativos a la difusión, tal como se expone en la tabla 137.

**Tabla 137: Metodología APRA.**

	Momentos	Detalle
Metodología APRA	<i>Creación de Condiciones</i> “Fase Previa”	Corresponde a una fase previa de diagnóstico, que facilite la toma de decisiones y permita una utilización óptima de los recursos, a partir del análisis de unas cuestiones básicas a nivel institucional. Así la revisión de políticas públicas orientadas a la mejora de la inclusión en educación, capitalizar datos y experiencias existentes a nivel institucional, identificar el posicionamiento institucional sobre la atención de colectivos vulnerables e identificar actores claves para el adecuado desarrollo de las implantaciones, entre otros, suponen facilitadores para el diseño y desarrollo de acciones encaminadas a la mejora del acceso, la permanencia y el egreso de los colectivos vulnerables en las universidades.
	<i>Planificación</i> “Diseñar”	Está vinculada con la etapa de diseño de intervenciones en donde se formulan los objetivos generales y operativos, identificar las actuaciones a realizar, distribuir responsabilidades, concretar recursos necesarios y mecanismos de evaluación, y asignar plazos y tiempos.
	<i>Implementación</i> “Actuar”	Asociado con “el actuar” durante el proceso de implementación del plan, existiendo acciones de seguimiento, monitoreo y/o control, anticipando posibles obstáculos, resistencias y alternativas de intervención que nos ayuden a superarlos.
	<i>Evaluación</i> “Verificar”	El plan establecido debería permitirnos desarrollar el seguimiento/monitoreo de las actuaciones realizadas [verificación] con efectos auto reguladores, así como una evaluación de los resultados e impacto de las estrategias que se están desarrollando para la mejora del Acceso, Progreso y Egreso de los estudiantes universitarios.
	<i>Institucionalización</i> “Incorporar”	Vinculado con el diseño de acciones que faciliten la incorporación y difusión de las estrategias que se están desarrollando. El proceso de institucionalización debe ser ágil y funcional (contribuyendo al logro de los objetivos y metas y consumiendo en esa operación la menor cantidad posible de recursos) e incorporar los procesos de innovación que garanticen su éxito.
	<i>Difusión</i> “Compartir”	Directamente vinculada a las fases anteriores, deben considerarse, en este momento, acciones de diseminación de resultados a partir de informes, relatorías, divulgación científica, así como también, compartiendo los aspectos comparados entre el diagnóstico y la evaluación de resultados, en distintos medios que se dispongan a nivel institucional. Adicionalmente, el establecimiento de redes de apoyo externas con estudiantes egresados y otras instituciones de nivel superior, suponen la identificación de agentes multiplicadores.

Fuente: A partir de Gairín et al., (2015; 2014).

A partir de esta metodología entonces, sería posible realizar un análisis profundo [auto y meta-evaluativo] sobre el modo en que se vienen implementando las acciones asociadas a los programas de acción tutorial, donde:

- La creación de condiciones debiera asumirse como una fase en la cual se *verifican condiciones* institucionales, que han favorecido y/u obstaculizado el

desarrollo de actuaciones de orientación y tutoría [lo cual se condice con las propuestas del numeral 13.2.1.e - I].

- La planificación transformarse en un *proceso de re-diseño* –siempre y cuando sea pertinente–, y así expandir a los distintos momentos de la vida universitaria la acción tutorial [vinculado a la propuesta del numeral 13.2.1.e-II].
- La implementación y la evaluación suponen una oportunidad para instaurar un *sistema de evaluación y seguimiento complejo* [tal como se ha propuesto en el numeral 13.2.1.e-III], que vaya más allá de comprobar los avances de los estudiantes, sino que además, verifique los avances que como institución universitaria han alcanzado, en materia de formación, orientación y desarrollo profesional de sus estudiantes.
- La difusión sea parte del proceso para comunicar resultados y aprender de todas las experiencias, puesto que en el compartir está la clave de generar nuevos conocimientos.

Para finalizar, y considerando que la metodología APRA se puede consultar completamente en la página web del Proyecto ACCEDES<sup>68</sup>, en la figura 55 se presentan una serie de estrategias operativas, que podrían facilitar la concreción y desarrollo de los momentos organizativos (Diagnóstico, Planificación, Implementación, Evaluación e Institucionalización) considerados en el Modelo ACCEDES (Gairín et al., 2015).

**Figura 55:** Clasificación de estrategias organizativas en el marco de APRA.

ESTRATEGIAS MOMENTOS	Aspectos generales (ej. misión, visión, diag)	La gestión y la organización de las personas (ej. organigrama, manual de funciones, agrupación personas, ...)	La gestión de los recursos materiales y funcionales (ej. economía, espacio, materiales, tiempo y normativa)	Dinámicas y procesos internos (ej. comunicación, participación, motivación, resolución de conflictos, ...)	Entorno (ej. relación con otras instituciones, redes, ...)
DIAGNÓSTICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DAFO/ FODA/ SWOT</li> <li>• Análisis clínico</li> <li>• Investigación - Acción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventario de los equipos de trabajo</li> <li>• Análisis y descripción de puestos de trabajo</li> <li>• Páginas amarillas</li> <li>• Portafolios de conocimiento</li> <li>• Organigrama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventario de materiales</li> <li>• Análisis documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de escenarios</li> <li>• Diagramas de Pareto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de expertos</li> <li>• Benchmarking / Análisis de buenas prácticas</li> <li>• DAFO/ FODA/ SWOT</li> </ul>
PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquemas de planificación</li> <li>• Espina pescada / Ishikawa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica del Knowledge Café</li> <li>• Mapa de procesos y de subprocesos</li> <li>• Diagrama de flujo</li> <li>• Resolución de problemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquemas de planificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planes de mejora</li> <li>• Circuitos de conocimiento / tanques pensantes</li> <li>• Knowledge Café</li> <li>• Presentación y estado de cosas</li> <li>• Diagramas de Gantt / PERT</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir buenas prácticas</li> </ul>
IMPLEMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de gestión de documentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coaching</li> <li>• Mentoring</li> <li>• Tutorización</li> <li>• Trabajo en equipo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repositorio</li> <li>• Plantilla de planificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agentes de conocimiento</li> <li>• Asesoramiento entre iguales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir buenas prácticas</li> </ul>
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoanálisis institucional / Grupos nominales</li> <li>• Evaluación 360°</li> <li>• Esquemas para la revisión de la evaluación para el aprendizaje</li> <li>• Balanceo Scorecard</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auditoría de la cultura organizativa</li> <li>• Evaluación sistemática de la práctica profesional</li> <li>• Puesta de análisis de la práctica de los equipos de trabajo</li> <li>• Debriefing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auditorías económicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionarios</li> <li>• Entrevistas</li> <li>• El Diario, el Blog o la Bitácora</li> <li>• Instrumentos para medir el desarrollo de la cultura y el nivel del clima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foros de discusión</li> <li>• Técnica Delphi</li> </ul>
INSTITUCIONALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación</li> <li>• Conferencias íntimas / video conferencias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historial de aprendizaje colectivo / Historia de éxito</li> <li>• Balances de Know - How</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bases de datos</li> <li>• Circulares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Innovación progresiva</li> <li>• Organización de talleres</li> <li>• Lecciones aprendidas</li> <li>• Balances de Know - How</li> <li>• Espacio Internet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Networking</li> <li>• Web institucional</li> <li>• Portafolio de conocimiento</li> </ul>

Fuente: Gairín et al., 2014, p. 350.

<sup>68</sup> Específicamente en: <http://projectes.uab.cat/accedes/content/acceso-permanencia-y-%C3%A9xito-acad%C3%A9mico-de-colectivos-vulnerables-en-la-educaci%C3%B3n-superior.html>

### 13.2.2 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Toda investigación independiente de su enfoque y diseño, está expuesta a incidencias y/o dificultades que de alguna u otra forma afectan y condicionan el desarrollo de la misma. Sin embargo, tal como señala Suárez (2017, p. 390) éstos “no invalida los resultados expuestos, sino que, por el contrario, aporta una imagen compleja del desarrollo de un proceso de investigación y sus alcances”.

Así, las principales limitaciones de este estudio se relacionan con los recursos bibliográficos, con los participantes del estudio, el trabajo de campo y la integración de resultados mixtos.

- **Limitaciones vinculadas a los recursos bibliográficos:** Se sume como una limitación la falta de referencias bibliográficas relacionadas con el desarrollo y la gestión de la acción tutorial, cuyos orígenes se vinculen con países anglosajones y del resto de la unión europea. Si bien, los textos en idiomas distintos al castellano son ricos en cuanto al análisis de la valoración sobre los resultados de los programas tutoriales [*mentoring program*] por parte de titulaciones y colectivos de estudiantes, en estricto rigor, carecen de indicaciones sobre el modo en que se aplican las funciones de gestión la acción tutorial –a diferencia de la literatura iberoamericana–, aspectos relevantes en el desarrollo del marco teórico. Cabe destacar, que a cambio se puede hallar información relativa a los servicios de orientación que atienden temas más amplios que la acción tutorial, y por ello se descartaron de la investigación.

Esta situación, retrasó la construcción del marco teórico ya que se consideraba fundamental la incorporación equitativa de distintas fuentes contextuales, lo que finalmente acabó con una toma de decisión de enfocar el estudio en referentes iberoamericanos.

- **Limitaciones relacionadas con los participantes del estudio:** Como este estudio se ha enfocado plenamente en el análisis sobre las formas de gestión de la acción tutorial –con foco en la evolución y desarrollo del objeto de estudio–, se decidió pertinente el análisis de las aportaciones de sus gestores y ejecutores. En este sentido, la voz de los estudiantes no es parte de la investigación [por lo menos de manera directa] ya que se consideró que al estar enfocada en procesos tan específicos como la planificación organización, control, sistema político, etc., los referentes más directos serían precisamente los tutores y los responsables institucionales de la acción tutorial. A pesar de ello, los resultados consideran como parte de su centro lo que sucede con los estudiantes y los logros de la acción tutorial vinculados a ellos.
- **Limitaciones vinculadas al desarrollo del estudio de campo:** Si bien el estudio se realizó con universidades del país de origen del investigador, éstas no están exentas de incidencias que condicionaron el acceso y la cronología del estudio de campo. Por una parte durante el año 2016, las universidades chilenas vivieron distintos periodos de movilizaciones estudiantiles, lo que significó reprogramar las entrevistas y concentrarlas prácticamente en un mes, ya que tan solo 2 unidades de análisis fueron entrevistadas a fines de enero de 2017.



Del mismo modo, hubo atraso en la aplicación del instrumento cuantitativo a raíz de dos situaciones. Por un lado, las retroalimentaciones del proceso de juicio de expertos fueron entregadas en su totalidad, mientras se estaban realizando las entrevistas en Chile, por lo que se optó –en negociación con las unidades de análisis–, aplicarlas durante el primer semestre de 2017. Por otro lado, el proceso de aplicación no comenzó sino hasta fines del primer semestre de 2017 y las respuestas de los tutores se concretaban lentamente, incluso tres universidades declinaron su participación en esta fase. Es probable que los resultados del instrumento cuantitativo no hubieran cambiado con la participación de los tutores de estas unidades desertoras, sin embargo, existe la posibilidad de que se hubiera encontrado información interesante desde la postura de los tutores.

- **Limitaciones relacionadas con la presentación de los resultados:** La cantidad de información obtenida a partir de las entrevistas supuso una enorme cantidad de tiempo invertida por el investigador y que retrasó la entrega de resultados. Si bien, el proceso de análisis cualitativo permitió una narración fluida de los mismos en el espacio de resultados, aquellos de carácter cuantitativo finalmente han sido presentados a nivel descriptivo. Como se mencionó en el Capítulo 11, el fundamento de esta decisión radicaba en que era necesario mantener una línea narrativa y por ello en el Anexo X se presenta un informe cuantitativo de los resultados del instrumento. Cabe desatacar que los análisis estadísticos realizados en función de cuatro escalas vinculadas a las variables del instrumento y las variables sociográficas de los sujetos participantes, no arrojaron mayores informaciones en términos de correlación y comparaciones de medias, aspectos que quizás para el lector de esta tesis doctoral, podrían haber sido relevantes incorporarlos en la presentación de los resultados.

### 13.2.3 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio ha permitido profundizar el modo en que distintas universidades chilenas han ido desarrollando sus programas de acción tutorial, los cuales son considerados como una herramienta que ayuda a las instituciones a dar respuesta al contexto actual de la educación superior en Chile.

La obtención de resultados se logró gracias al invaluable aporte de cada uno de los participantes de este estudio, los cuales en sus distintos roles [gestores o ejecutores de la acción tutorial] han podido contribuir a la determinación de aquellos aspectos que aparecen como relevantes para la implementación, gestión y evolución de este tipo de dispositivos, en armonía con las características culturales y organizativas de sus propias instituciones.

No obstante, lo que parece el final de un proceso riguroso de estudio científico de carácter educativo, en realidad no es más que el comienzo de una serie de posibilidades de investigación en el ámbito de la orientación y la tutoría universitaria contextualizada en la enseñanza superior chilena.

Es por ello que a continuación, se presentan las posibles líneas de trabajo que podrían desarrollarse considerando los resultados obtenidos y las limitaciones detectadas en este estudio:

- **Profundizar en la percepción de otros agentes sobre el modo en que se desarrollan los programas de acción tutorial en universidades chilenas.** Aquí se pueden incluir estudiantes beneficiarios y profesores que no ejercen el rol de tutores. En cada uno de los casos es importante acceder a las opiniones que tienen respecto del tema ya que pueden ser de gran utilidad y complemento para la investigación que aquí se presenta. Si bien la incorporación de los estudiantes beneficiarios aparece como una deuda pendiente de este estudio, la integración de los docentes surge como una necesidad. Se ha detectado que el nivel de implicación del profesorado en los programas de acción tutorial en Chile es –al igual que en otras latitudes– una tarea pendiente, la cual no se soluciona solo asignando horas de ejercicio tutorial, sino que es necesario investigar cual es la posición de los docentes respecto de este objeto de estudio para iniciar procesos de sensibilización y apropiación de la acción tutorial.
- **Realizar estudios longitudinales vinculados al desarrollo de la acción tutorial.** En este tipo de estudios se puede considerar el análisis del proceso completo de implementación de planes y proyectos de acción tutorial, de acuerdo a la duración que ha sido declarada en la planificación. Este formato se puede realizar bajo distintos enfoques de estudio, aunque por su naturaleza es recomendable que sean de carácter cualitativo y bajo una lógica de evaluación participativa. Sin embargo, se pueden diseñar estudios mixtos que asocien la descripción y comprensión del fenómeno en el tiempo con los resultados de la evaluación de impacto de los programas.

Del mismo modo, dado que en Chile aún prevalece el Programa de Becas de Nivelación Académica [BNA] y está en pleno funcionamiento el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior [PACE], ambos con una fuerte presencia de acciones de orientación y tutoría universitaria, se pueden realizar estudios longitudinales sobre el acompañamiento tutorial a colectivos específicos considerando las distintas etapas de la vida universitaria de los estudiantes.

- **Replicar el estudio en contextos diferentes.** En la construcción del marco teórico del estudio se pudo constatar que a nivel Latinoamericano se experimenta la acción tutorial, bajo una lógica de proyectos que tienen en común la gestión centralizada a nivel nacional de estos procesos. Sin embargo, al igual como ocurre con la literatura asociada a la materia pero en idioma distinto al castellano, se observa una carencia respecto del análisis de las funciones de gestión que son aplicadas a la acción tutorial [no así al funcionamiento de los servicios de orientación]. Es por ello, que resulta interesante que este estudio se pueda replicar en distintos contextos, con la finalidad de ir ampliando el conocimiento respecto al desarrollo y la gestión de la acción tutorial.

## Sexta Parte

---

# REFERENCIAS Y ANEXOS

---

## CAPÍTULO 14

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Acción Educar. (2016). *Análisis de Elección de Universidades – Parte I Universidades Estatales: ¿las más preferidas por los estudiantes?* Recuperado desde [http://accioneducar.cl/wp-content/files\\_mf/1483460124An%C3%A1lisisdeElecci%C3%B3ndeUniversidades%E2%80%93ParteIUniversidadesEstatales%C2%BFasm%C3%A1preferidasporloestudiantes.pdf](http://accioneducar.cl/wp-content/files_mf/1483460124An%C3%A1lisisdeElecci%C3%B3ndeUniversidades%E2%80%93ParteIUniversidadesEstatales%C2%BFasm%C3%A1preferidasporloestudiantes.pdf)
- Acuña, F., Arévalo, C., Baeza, F., Fredes, D., González, D., Herrada, J., ... Zamorano, N. (2009). *Acceso a la educación superior: El mérito y la (re) producción de la desigualdad*. Santiago de Chile. Recuperado desde <http://www.opech.cl/inv/analisis/acceso.pdf>
- AERA. (2011). Code of Ethics American Educational Research Association. *Educational Research*, 40(3), 145–156. <http://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Aguaded, M. C., y Bautista, J. M. (2012). Estudio de las demandas de coordinación de los equipos de orientación educativa de la Comunidad Andaluza (Huelva). *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 23(3), 28–48. Recuperado desde <file:///F:/Luis/Descargas/11460-16778-1-SM.pdf>

- Aguilar, J. (2013). Correlación existente entre las tutorías y los indicadores de aprobación, retención y eficiencia terminal en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. In *VI Encuentro Nacional de Tutorías*. Hidalgo: UNAM - ANUIES.
- Aguilera, A., y Gómez del Castillo, M. T. (2013). Acción Tutorial y Comunidad de Aprendizaje. *Escuela Abierta*, 16, 51–66.
- Aguilera, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1–7. Recuperado desde <https://rieoei.org/RIE/article/view/2886/3819>
- Åkerlind, G. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321–334. <http://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>
- Albanaes, P., Marques de Sousa, F., y Patta, M. (2015). Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: un estudio bibliométrico 1. *Revista de Psicología*, 33(1), 21–56. Recuperado desde <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v33n1/a02v33n1.pdf>
- Alcolea, G., y Pérez, M. J. (2012). Un paso más allá en la planificación docente uni-versitaria: el plan de acción tutorial. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 18(Núm. especial octubre (2012), 45–55. [http://doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2012.v18.40889](http://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40889)
- Alcón, E. (2003). Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario. In F. Michavila & J. García (Eds.), *tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad* (pp. 85–93). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid (Cátedra UNESCO) y Comunidad de Madrid.
- Álvarez, C., y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1–13. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 21–42. <http://doi.org/10.6018/j/298501>
- Álvarez González, M., y Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(2), 125–142. <http://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Álvarez, M. (2014). La orientación y la tutoría en la formación de grados y postgrados. In P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. (pp. 175 – 203). Barcelona: Laertes.
- Álvarez, M. P., Lorca, P., y García, J. (2010). El Programa de Acción Tutorial como complemento de la acción docente en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista EDUCADE*, 1(1), 5–19. Recuperado desde <http://www.educade.es/images/pdf/numeros/n1/02-alfvarez.pdf>
- Álvarez, P. (2012). Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Educar*, 48(2), 247–266. Recuperado desde [https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar\\_a2012m7-12v48n2/educar\\_a2012m7-12v48n2p247.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2012m7-12v48n2/educar_a2012m7-12v48n2p247.pdf)
- Álvarez, P., Asensio, I., Forner, A., y Sobrado, L. (2006). Los planes de acción tutorial en la universidad. In T. Escudero & A. Correa (Eds.), *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.
- Álvarez, P., y González, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 22(1), 49–70. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/274/27413170003.pdf>

- Álvarez, P., y González, M. (2009). Modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. *Revista Quirriculum*, 22, 73–95. Recuperado desde [https://www.researchgate.net/profile/Pedro\\_Alvarez-Perez/publication/277271717\\_Modelo\\_comprendivo\\_para\\_la\\_institucionalizacion\\_de\\_la\\_orientacion\\_y\\_la\\_tutoria\\_en\\_la\\_ensenanza\\_universitaria/links/57e8f30808ae f8bfcc958978/Modelo-comprensivo-para-la-instituci](https://www.researchgate.net/profile/Pedro_Alvarez-Perez/publication/277271717_Modelo_comprendivo_para_la_institucionalizacion_de_la_orientacion_y_la_tutoria_en_la_ensenanza_universitaria/links/57e8f30808ae f8bfcc958978/Modelo-comprensivo-para-la-instituci)
- Álvarez Rojo, V. (2001). La Orientación en los centros universitarios como indicador de calidad. *Agora Digital*, (2), 1 –13. Recuperado desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963197&orden=23364&info=link> \n<http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=963197>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. fundamentos y metodología*. México, D.F.: Paidós Educador.
- Amor, M. (2012). *La Orientación y la Tutoría universitaria como elementos de calidad e innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial*. Universidad de Córdoba. Recuperado desde <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/7665/556.pdf?sequence=1>
- Amor, M. I. (2011). La Asesoría Académica: Una figura para la orientación y la tutoría en la Universidad. *Revista El Guiniguada*, (20), 9–18.
- Ander-Egg, E. (2007). *Introducción a la planificación estratégica* (13th ed.). Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.
- Anderson, L. (2003). A leadership approach to managing people and teams in education. In L. Kydd, L. Anderson, & W. Newton (Eds.), *Leading people and teams in education*. (pp. 11–27). London: The Open University Press & Paul Campan Publishing.
- Arbizu, F., Lobato, C., y Castillo, L. d. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7 – 21. Recuperado desde [https://www.researchgate.net/profile/Clemente\\_Lobato\\_Fraile/publication/39217715\\_Algunos\\_modelos\\_de\\_abordaje\\_de\\_la\\_tutoria\\_universitaria/links/0f31753b290c b6adb6000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Clemente_Lobato_Fraile/publication/39217715_Algunos_modelos_de_abordaje_de_la_tutoria_universitaria/links/0f31753b290c b6adb6000000.pdf)
- ARCU-SUR. (2015). Criterios e Indicadores para la Acreditación MERCOSUR. Recuperado desde <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/documentos-de-criterios-2>
- Ayala, M., Castro, C., Fernández, V., Gallardo, G., Jouannet, C., y Moreno, K. (2013a). Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior. En M. Irigoín, R. Del Valle, y M. Ayala (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 145–170). Santiago de Chile: Aequalis.
- Ayarza, H., González, L., Cortadellas, J., y Saavedra, G., (2007). *Acreditación y dirección estratégica para a calidad en las universidades*. Santiago de Chile: CINDA - Cátedra UNUESCO de Dirección Universitaria UPC. Recuperado desde [http://www.cinda.cl/download/libros/Acreditaci%C3%B3n\\_y\\_Direcci%C3%B3n\\_Estrat%C3%A9gica\\_para\\_la\\_Calidad\\_en\\_las\\_Unversidades.pdf](http://www.cinda.cl/download/libros/Acreditaci%C3%B3n_y_Direcci%C3%B3n_Estrat%C3%A9gica_para_la_Calidad_en_las_Unversidades.pdf)
- Badillo, M., Torres, A., y Bonilla, M. L. (2015). Estrategias de gestión para implementar un modelo educativo por competencias en una institución de educación superior en México. *Red Internacional de Investigadores En Competitividad*, 9(1), 1363–1381. Recuperado desde <https://riico.net/index.php/riico/article/view/76/202>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (1997). Evaluación: Una herramienta de gestión para mejorar el desempeño de los proyectos. Oficina de Evaluación (EVO). Recuperado desde [http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas\\_Archivos/72BID-](http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas_Archivos/72BID-)

- OVE - Marco L% C3% B3 gico.pdf
- Barreiro, F., y Zamora, E. (2011). Innovación en la Universidad. En J. Cajide (Ed.), *Innovación y Transferencia: reflexiones desde la universidad y la empresa*. (pp. 41–58). Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.
- Barrera-Corominas, A. (2015). *La transferencia de los aprendizajes adquiridos en Comunidades de Práctica en la Administración pública*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Barrera-Corominas, A., Fernández-de-Ávala, M., y Díaz-Vicario, A. (2014). Buenas prácticas y referencias bibliográficas. En J. Gairín (Ed.), *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. (pp. 355–379). Madrid: Wolters Kluwer España S.A.
- Barrios, A. (2011). Deserción universitaria en Chile: Incidencia del financiamiento y otros factores asociados. *Revista CIS*, 9(14), 59–72. Recuperado desde <http://revistacis.techo.org/index.php/Journal/article/view/79/91>
- Batista, I., Socarrás, S., y Burdajón, A. (2012). Estrategia metodológica para capacitar al tutor de la Vanguardia Mario Muñoz. Una experiencia camagüeyana. *Humanidades Médicas*, 12(2), 317–336. Recuperado desde [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202012000200013](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202012000200013)
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies*. SAGE.
- Bejerano, F. (2011). Proceso de planificación: niveles de concreción (plan, programa, proyecto), fases. *Publicaciones Dirácticas*, (16), 134 – 145. Recuperado desde <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/016022/articulo-pdf>
- Beltrán, G., Toloza, F., Rodríguez, P., Valenzuela, P., Arce, F., Soto, V., ... Warnier, M. (2017). El modelo de acción tutorial grupal entre pares del programa académico de bachillerato de la Universidad de Chile: Una herramienta para promover la permanencia universitaria. En *Congresos CLABES VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Córdoba - Argentina: Proyecto ALFA Guía. Recuperado desde <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1580/2318>
- BERA. (2011). Ethical guidelines for educational research. London: British Educational Research Association. Recuperado desde <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1>
- Berbel, G. (2015). *Claves y herramientas de estadística en Turismo y Ciencias Sociales*. Barcelona: Grupo Aptabel.
- Berlanga, V., y Rubio, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, 5(2), 101–113. <http://doi.org/10.1344/reire2012.5.2528>
- Bermejo, J. (2009). *La fábrica de la ignorancia: la universidad del "como si"*. Madrid: Akal.
- Bisinoto, C., Marinho-Araújo, C., y Almeida, L. (2014). Serviços de psicologia na educação superior: panorama no Brasil e em Portugal. *Revista de Estudos E Investigação En Psicologia Y Educación*, 1(1), 82–90. <http://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.27>
- Blanchard, M. (2010). ¿Tiene sentido la Acción Tutorial en la Universidad? Una estrategia educativa a favor del estudiante y para la mejora de la calidad. *Revista Crítica*, (969), 70 – 75.
- Blanco, I. H., y Quesada, V. I. (2014). La gestión académica, criterio clave de la calidad de la gestión de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica Universidad Central de Venezuela [Seriada En Linea]*. Recuperado desde [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/vrac/documentos/Curricular\\_Documento](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documento)

- s/Evento/Ponencias\_1/Blanco\_y\_Quesada.pdf
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2002). *Cómo se hace una investigación* (2nd ed.). Barcelona: Gedisa.
- Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica. Características, críticas y defensas. *Cuadernos de Economía Y Dirección de La Empresa.*, (3), 123–140. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=195459>
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 2–11. Recuperado desde [file:///F:/Luis/Descargas/2811Botero\(1\).pdf](file:///F:/Luis/Descargas/2811Botero(1).pdf)
- Bravo, P., y Muñoz, K. (2015). Tutorías académicas y psicosociales en la Universidad de Talca: Una práctica de reducción del abandono en estudiantes en riesgo académico. En *Congresos CLABES V Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Talca: Proyecto ALFA Guía. Recuperado desde [http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesv/L4-Ponencias/5\\_CLABES\\_paper\\_248.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesv/L4-Ponencias/5_CLABES_paper_248.pdf)
- Brunner, J. J., y Miranda, D. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Recuperado desde [http://www.cinda.cl/download/libros/CINDA-2012-Informe-de-Educaci%C3%B3n-Superior-INTERIOR-101\(1\).pdf](http://www.cinda.cl/download/libros/CINDA-2012-Informe-de-Educaci%C3%B3n-Superior-INTERIOR-101(1).pdf)
- Buils, R., Beltran, J. G., y Caballer, A. (2012). Rol del servicio de orientación en universidades de Francia, EE.UU., Canadá, Reino Unido y España. *Papeles Del Psicólogo*, 33(2), 138–147. Recuperado desde <http://www.cop.es/papeles>
- Buils, R. F., Beltrán, J. M. G., y Miedes, A. C. (2012). Rol del servicio de orientación en universidades de Francia, EE.UU., Canadá, Reino Unido y España. *Papeles Del Psicólogo*, 33(2), 138–147. Recuperado desde <http://www.cop.es/papeles>
- Bush, T., & Bell, L. (2002). *The principles and practice of educational management*. Hampshire: Paul Chapman Pub.
- Caamaño, C., y Quintana, K. (2017). Modelo de orientación para la educación superior: Centro de aprendizaje Campus Sur, una experiencia integradora. En *Congresos CLABES VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Córdoba - Argentina: Proyecto ALFA Guía. Recuperado desde <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1595/2333>
- Calleja, B. I., y Pino-Juste, M. (2014). Determinación de los contenidos incluidos en los Planes de Acción Tutorial en Europa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 529 – 538. <http://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.533>
- Camacho-Sandoval, J. (2008). Asociación entre variables: correlación no paramétrica. *AMC*, 50(3), 144–146. Recuperado desde <http://www.atozee.co>.
- Camisón, C., Cruz, S., y González, T. (2006). *Gestión de la Calidad: Conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid: Pearsons Educación.
- Campos, B. (2002). *Estructura y organización académico-administrativa de las Instituciones de Educación Superior*. México D.F.: ANUIES.
- Canale, A. G. (2008). El Demos Universitario. Retrieved March 5, 2018, Recuperado desde <http://www.abc.com.py/articulos/el-demos-universitario-1090626.html>
- Canales, A., y de los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad En La Educación*, (26), 173–201. Recuperado desde <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/239>
- Cano, A. (2006). *Estrategias de Gestión: La Coordinación*. Recuperado desde [http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38189/tema\\_1\\_estrategias\\_de\\_g](http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38189/tema_1_estrategias_de_g)



- estion\_\_la\_coordinacion.pdf
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 12(1), 181 – 204.
- Cano, R. (2008). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, ISSN 0213-8646, N° 61, 2008 (*Ejemplar Dedicado a: La Tutoría Universitaria En El Espacio Europeo de Educación Superior / Coord. Por Rufino Cano González*), Págs. 185-206, (61), 185–206.
- Cantón, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado [en Línea]*, 17(2), 139–165. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/274/27417209.pdf>
- Capelari, M. (2014). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (5), 41–54. Recuperado desde <file:///F:/Luis/Descargas/Dialnet-LasPoliticadeTutoriaEnLaEducacionSuperiorGenesisT-4766853.pdf>
- Carballo, R. (1996). Evaluación de Programas de intervención Tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 97–118. <http://doi.org/10.5209/RCED.18459>
- Cárdenas, M., Terrón, M. ., y Rebolledo, T. (2012). La docencia y la acción tutorial. Una experiencia práctica en el ámbito universitario. En AFOE (Ed.), *Acta I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Práxis Educativa - INNOVAGOGIA 2012* (pp. 701–712). Sevilla: ISBN: 978-84-616-1780-7.
- Cassasus, J. (2002). Problemas de la Gestión Educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(75), 49–69. Recuperado desde <http://www.inep.gov.br>
- Castro, D. (2011). *La gestión universitaria. Una aproximación a la dirección de centros y departamentos*. Sevilla-Zamora: Comunicación Social S.C.
- Castro, E. (2010). El Estudio de Casos como metodología de investigación y su importancia en la Dirección y Administración de Empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2), 31–54. Recuperado desde <http://201.196.149.98/revistas/index.php/rna/article/view/332/227>
- Cejas, C., y Alfonso-Robaina, D. (2013). Aproximación al estado y tendencias de la gestión universitaria en América Latina. *Gestión Universitaria [en Línea]*, 5(1). Recuperado desde [http://www.gestuniv.com.ar/gu\\_13/v5n1a2.htm](http://www.gestuniv.com.ar/gu_13/v5n1a2.htm)
- Centeno, H. (2002). *Meta-Evaluación del programa Antidrogras y Salud sexual y reproductiva para Adolescentes [Jamaica 1999-2001]: Lecciones aprendidas y contribución metodológica*. Departamento de Estadística de la Facultad de Ciencias económicas. Universidad de Costa Rica. Recuperado desde [http://biblioteca.ccp.ucr.ac.cr/bitstream/handle/123456789/1425/Meta-Evaluaci%C3%B3n del programa Antidrogras y Salud Sexual y Reproductiva para Adolescentes.pdf?sequence=1](http://biblioteca.ccp.ucr.ac.cr/bitstream/handle/123456789/1425/Meta-Evaluaci%C3%B3n%20del%20programa%20Antidrogras%20y%20Salud%20Sexual%20y%20Reproductiva%20para%20Adolescentes.pdf?sequence=1)
- Centro de Estudios MINEDUC. (2012). *Serie Evidencias: Deserción en la educación superior en Chile*. Santiago de Chile. Recuperado desde [http://portales.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIA SCEM9.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIA%20SCEM9.pdf)
- Centro de Microdatos. (2008). *Informe final. Estudio sobre causas de la deserción universitaria*. Santiago de Chile. Recuperado desde

- <http://www.alfaguia.org/alfaguia2/bin/articulos.php?idFicha=126>
- Centurión, D. (2008). La calidad de la Educación Superior. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 4(1), 73–96. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4814475>
- Cepeda, G. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos. *Cuadernos de Economía Y Dirección de La Empresa*, (29), 57–82. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/807/80702903.pdf>
- Chacón, G., Polanco, A., Herrera, Y., y Sandoval, L. (2014). Tipos de cambios graduales-radicales y planificación de los cambios. Recuperado desde [http://desorggrupo2.blogspot.com/2014/04/tipos-de-cambios-graduales-radicales\\_6.html](http://desorggrupo2.blogspot.com/2014/04/tipos-de-cambios-graduales-radicales_6.html)
- Chacón, J. W. B., Herrera, J. C. B., y Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica: Bibliometría, Archivonomía E Información*, 27(61), 83–105. [http://doi.org/10.1016/S0187-358X\(13\)72555-3](http://doi.org/10.1016/S0187-358X(13)72555-3)
- Clares, P. M., Juárez, M. M., y Cusó, J. P. (2016). ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción: los estudiantes tienen la palabra. *REOP - Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 27(2), 80–98. Recuperado desde <http://revistas.uned.es/index.php/reop/issue/view/976>
- CNA-Chile. (2014). Guía para la autoevaluación interna acreditación institucional. Universidades. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Recuperado desde <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/AcreditacionInstitucional/AllItems/Gui%CC%81a para la autoevaluacio%CC%81n interna Universidades.pdf>
- CNA-Chile. (2015). Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Recuperado desde <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/consultapublica/CRITERIOS DE EVALUACI%C3%93N PARA CARRERAS Y PROGRAMAS DE PREGRADO.pdf>
- Contreras, F., y Barbosa, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (39), 152 – 164.
- Contreras, J. (2015). Hacia una carrera del tutor: Actualización del modelo de selección de tutores pares PAIEP, basado en resultados de aprendizaje. En *Congresos CLABES V Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Talca: Proyecto ALFA Guía. Recuperado desde [http://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/contreras\\_tutor\\_2015\\_ponencia.pdf](http://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/contreras_tutor_2015_ponencia.pdf)
- Corbeta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. (Revisada). Madrid: Mc Graw Hill.
- Crawford, P., & Bryce, P. (2003). Project monitoring and evaluation: a method for enhancing the efficiency and effectiveness of aid project implementation. *International Journal of Project Management*, (21), 363–373. [http://doi.org/10.1016/S0263-7863\(02\)00060-1](http://doi.org/10.1016/S0263-7863(02)00060-1)
- Creswell, J. (2005). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry research design choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Ltd.

- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). London: Sage Publications, Ltd.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education Education*, 50, 525–545.
- CRUCH. (2009). *El Consejo de Rectores ante los desafíos de las Universidades Chilenas en el bicentenario*. Santiago de Chile. Recuperado desde [http://www.consejodirectores.cl/public/pdf/publicaciones/consejo\\_rectores\\_desafios\\_uni\\_chilenas\\_bicentenario.pdf](http://www.consejodirectores.cl/public/pdf/publicaciones/consejo_rectores_desafios_uni_chilenas_bicentenario.pdf)
- CRUCH. (2014). *60 años Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*. Santiago de Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Recuperado desde [http://www.consejodirectores.cl/public/pdf/libro60/Libro-60-anos\\_cruch\\_13.pdf](http://www.consejodirectores.cl/public/pdf/libro60/Libro-60-anos_cruch_13.pdf)
- Da Re, L. (2013). Orientación durante el periodo formativo en la universidad: La tutoría en Italia y Padova. En *XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE*. Alicante: AIDIPE. Recuperado desde [https://www.academia.edu/8513350/La\\_orientaci%C3%B3n\\_en\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_superior\\_una\\_visi%C3%B3n\\_internacional](https://www.academia.edu/8513350/La_orientaci%C3%B3n_en_la_educaci%C3%B3n_superior_una_visi%C3%B3n_internacional)
- Darder, A., & Pérez, A. (2015). Online tutoring procedure for research project supervision: management, organization and key elements. *New Approaches in Educational Research*, 4(2), 123 – 132. <http://doi.org/10.7821/naer.2015.4.110>
- De la Cruz, P. (2006). La educación formal en Chile desde 1973 a 1990: un instrumento para el proyecto de Nación. In *Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España* (pp. 1233–1251). Santander: CEEIB. Recuperado desde <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00104282/document>
- De la Orden, A., Asensio, I., Carballo, R., Fernández-Díaz, J., Fuentes, A., García, J. M., y Guardia, S. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Y Evaluación Educativa*, 3(1). Recuperado desde [https://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_2.htm](https://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm)
- De Miguel, M. D. (2004). Evaluación institucional versus Acreditación en la enseñanza superior. Implicaciones para la mejora. *Contextos Educativos*, 7, 13–20. Recuperado desde <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/issue/view/36>
- Del Rincón, B. (2000). *Tutorías Personalizadas en la Universidad*. Cuenca: Ediciones Universidad de Castilla de la Mancha.
- Del Valle, M., Vergara, J., Cobo, R., Pérez, M. V., y Díaz, A. (2016). Prácticas para reducir el abandono en la educación superior, análisis experiencias chilenas presentadas en Congresos CLABES 2011-2015. En *Congresos CLABES VI Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Quito: Proyecto ALFA Guía. Recuperado desde <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1381/1882>
- Delgado, F. (2002). La gestión universitaria. En C. Ajovín de Lozada y C. Germaná (Eds.), *La Universidad en el Perú* (pp. 81–88). Lima: Fondo Editorial.
- Dextre, J. C., y Del Pozo, R. (2012). ¿Control de gestión o gestión de control? *Contabilidad Y Negocios*, 7(14), 69–80. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281624914005>
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (2), 65–86. <http://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>

- Dimas, M. I., Palomares, M. B., Treviño, A., y Salazar, B. L. (2013). Gestión académico-administrativa. Factor clave en la evaluación de una dependencia de educación superior. *Casos Y Experiencias Compartidas En Las Ciencias*, (1), 231–236. Recuperado desde <http://promep.sep.gob.mx/archivospdf/MEMORIAS/Producto1783532.PDF>
- Donoso, S. (2005). Reforma y Política Educacional en Chile 1990.2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113–135. Recuperado desde <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v31n1/art07.pdf>
- Donoso, S., y Donoso, G. (2015). Acceso, permanencia y egreso de estudiantes de colectivos vulnerables en el sistema universitario chileno. En J. Gairín (Ed.), *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior*. (Primera, pp. 85–108). Madrid: Wolters Kluger España S.A.
- Donoso, S., Donoso, G., y Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes de educación superior. *Calidad En La Educación*, (33), 15–61. <http://doi.org/10.31619/caledu.n33.138>
- Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: Una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 7–27. <http://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>
- Duarte, S. R., Vasconcelos, P. V., Asencio, E. N., Martínez, A. M. M., y Laguna, A. P. (2012). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Recuperado desde <https://books.google.com/books?id=8CwbAgAAQBAJ&pgis=1>
- Duque, E. (2009). La gestión de la universidad como elemento básico del sistema universitario: una reflexión desde la perspectiva de los stakeholders. *Revista Innovar, Especial Educación*, 25–42. Recuperado desde <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v19s1/19s1a03.pdf>
- Duran, D., Flores, M., Mosca, A., y Santiviago, C. (2015). Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2(1), 31 – 39. Recuperado desde <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy/index.php/ic/article/viewFile/37/53>
- Ellis, R. A., Goodyear, P., Prosser, M., & O'Hara, A. (2006). How and what university students learn through online and face-to-face discussion: conceptions, intentions and approaches. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(4), 244–256. Recuperado desde <https://pdfs.semanticscholar.org/79fc/8ce589598f541b3a3806c040537f4e500a1d.pdf>
- ENQA. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Recuperado desde [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)
- Espinoza, O., y González, L. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación Superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*. (pp. 518–578). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Feliu, P. (2014). La tutoría universitaria en el marco de las políticas de equidad en las universidades nacionales, Argentina 2010. En Memoria Académica (Ed.), *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Ensenada - Argentina. Recuperado desde [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4602/ev.4602.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4602/ev.4602.pdf)
- Fernández, E., Mireles, M., y Aguilar, R. (2010). La enseñanza a distancia y el rol del

- tutor virtual: una visión desde la Sociedad del Conocimiento. *Étic@ Net*, 7(9), 1 – 27. Recuperado desde <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm>
- Fernández, M. M. (2009). La acción tutorial y la atención a la diversidad: Origen, concepto y puesta en práctica. *Revista de Creación Literaria Y Humanidades [en Línea]*, (62). Recuperado desde [http://www.gibralfaro.uma.es/numerospub/numero\\_62.htm](http://www.gibralfaro.uma.es/numerospub/numero_62.htm)
- Fernández, N., y Schejtman, L. (2012). *Planificación de políticas, programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: CIPPEC - UNICEF.
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: Perfiles Actuales. *Teoría de La Educación*, 26(1), 161 – 186. <http://doi.org/10.14201/teoredu2014261161186>
- Ferreira, Y. (2010). *Funciones Gerenciales en Instituciones Educativas*. Guía de Aprendizaje, Programa de Educación, Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Recuperado desde [https://www.academia.edu/5944420/Funciones\\_Gerenciales\\_en\\_Instituciones\\_Educativas](https://www.academia.edu/5944420/Funciones_Gerenciales_en_Instituciones_Educativas)
- Figuera, P., y Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31–49. Recuperado desde <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/83/40>
- Frías-Navarro, D. (2013). *Alfa de Cronbach y consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Recuperado desde <https://www.uv.es/~friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Frites, C., y Miranda, R. (2014). Tutorías y nivelación en la universidad de Santiago: tensiones y desafíos en la implementación de iniciativas de permanencia. En *Congresos CLABES IV Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Medellín: Proyecto ALFA Guía. Recuperado desde <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1045/1070>
- Fuertes, M. (2009). *La teoría de la organización aplicada a la Acción Tutorial del Prácticum*. Universitat Internacional de Catalunya. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/2072/160181>
- Gacel-Ávila, J. (2005). La internacionalización de la educación superior en América Latina: El caso de México. *Cuaderno de Investigación En La Educación*, (20), 1–14. Recuperado desde <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/numeros-anteriores/num20/>
- Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. (3ra ed.). Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2013a). *La actividad en el aula y la tutoría académica*. Departamento de Pedagogía Aplicada - Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gairín, J. (2013b). La gestión de los centros educativos: retos y alternativas. En *VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. San Sebastián: Universidad de Deusto.
- Gairín, J., Castro, D., & Rodríguez-Gómez, D. (2014). El manual ACCEDES y la metodología APRA para impulsar universidades más inclusivas. En J. Gairín (Ed.), *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. (pp. 173–201). Madrid: Wolters Kluger España S.A.
- Gairín, J., Castro, D., Rodríguez-Gómez, D., & Barrera-Corominas, A. (2015). *Acceso, permanencia y éxito académico de colectivos vulnerables en la Educación Superior. Estrategias para la intervención*. Barcelona: EDO Serveis.
- Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C., y Quinquer, D. (2003). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos Educativos*, (6), 21

- Gairín, J., Feixás, M., Guillamón, C., y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(1), 61–77. Recuperado desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1057097>
- Gairín, J., Guillamón, C., Quinquer, D., y Feixas, M. (2005). *El pla de tutoria a la Universitat*. Barcelona: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gairín, J., Muñoz, J. L., y Rodríguez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XV(4), 620–634.
- Gairín, J. S. (1999). Estadios de Desarrollo Organizativo: De la organización como estructura a la organización que aprende. En J. Ortega, M. Lorenzo, y E. Corchón (Eds.), *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas: una mirada a la realidad educativa iberoamericana desde Andalucía Organización de Instituciones* (Vol. 1, pp. 47 – 92). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gaitán, P. (2013). Hacia una definición de tutoría universitaria. *Revista Didac*, 61, 4–8. Recuperado desde [http://revistas.iberomx.com/didac/uploads/volumenes/14/pdf/Didac\\_61-1a\\_prueba.pdf](http://revistas.iberomx.com/didac/uploads/volumenes/14/pdf/Didac_61-1a_prueba.pdf)
- Galarza, J., y Almuñías, J. L. (2015). La gestión de los riesgos de planificación estratégica en las instituciones de educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, (2), 45–53. Recuperado desde <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v34n2/rces05215.pdf>
- Garbanzo-Vargas, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67–87. <http://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.22534>
- García, B. (2011). *Tutoría en la Universidad: percepción del alumnado y profesorado*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicación e Intercambio Científico Vida. ICE - Universidad de Santiago de Compostela.
- García, C. (2006). Una aproximación al concepto de cultura organizacional. *Universitas Psychological*, 5(1), 163–174. Recuperado desde <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v5n1/v5n1a12.pdf>
- García, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorad*, 22(1), 21 – 48.
- García, N., Asensio, I., Carballo, R., García García, M., y Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista Educación*, (337), 189–210. Recuperado desde [http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337\\_10.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_10.pdf)
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gil-Albarova, A., Martínez, A., Tunnicliffe, A., y Miguel, J. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de acción tutorial. Valoraciones y mejoras. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 63–87.
- Gilli, J. J. (2017). *Claves de la estructura organizativa*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Gliem, J., & Gliem, R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. En *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*. Ohio:

- University Columbus. Recuperado desde <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/gliem+&+gliem.pdf?sequence=1>
- González, A. S. (2011). *Evaluación para la mejora de los centros docentes* (Segunda). Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.
- González Alfonso, M. C., y Alvarez Pérez, P. R. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional. *Educación*, (36), 107–128. Recuperado desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1399494&info=resumen&idioma=CAT>
- González, J., y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62–77. Recuperado desde [https://rmlconsultores.com/revista/index.php/crv/article/view/22/pdf\\_11](https://rmlconsultores.com/revista/index.php/crv/article/view/22/pdf_11)
- González, L., y Espinoza, O. (2008). Calidad de la Educación Superior: conceptos y modelos. *Calidad En La Educación*, (28), 247–276. Recuperado desde [https://www.researchgate.net/profile/Luis\\_Gonzalez\\_Fiegehen/publication/44163112\\_Calidad\\_de\\_la\\_educacion\\_superior\\_concepto\\_y\\_modelos\\_2008-09/links/56c3a26508aee3dcd416699f/Calidad-de-la-educacion-superior-concepto-y-modelos-2008-09.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Luis_Gonzalez_Fiegehen/publication/44163112_Calidad_de_la_educacion_superior_concepto_y_modelos_2008-09/links/56c3a26508aee3dcd416699f/Calidad-de-la-educacion-superior-concepto-y-modelos-2008-09.pdf)
- González, M., Elizalde, L., y Rolando, R. (2014). *Transición de Educación Media a Educación Superior: Experiencia cohorte 2006*. Santiago de Chile. Recuperado desde [http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios\\_SIES\\_DIVESUP/transicion\\_cohorte\\_2006\\_a\\_ed\\_superior\\_2014.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/transicion_cohorte_2006_a_ed_superior_2014.pdf)
- González, O., Chirinos, N., y Salgado, N. (2017). Modelo de gestión para la modernización de la gerencia académica universitaria. *Impacto Científico*, 12(1), 131–140. Recuperado desde <http://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/22701/22514>
- González, P., Arancibia, V., y Boyanovac, D. (2017). Talento académico, vulnerabilidad escolar y resultados en la prueba de selección universitaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 171–191. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100011>
- González, R. (2015). Fisionomía del perfil “Tutor de Tutores”: Factores críticos para la gestión tutorial. En *Congresos CLABES V Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Talca: Proyecto ALFA Guía. Recuperado desde [http://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/gonzalez\\_tutor\\_2015.pdf](http://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/gonzalez_tutor_2015.pdf)
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 7(14), 141–158. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14>
- Grinnell, R., Unrau, Y., & Williams, M. (2009). *Research Methods for BSW Students*. Kalamazoo, MI: Pair Bond Publications.
- Guarro, A. P. (2008). El plan institucional de tutorías como propuesta de cambio: procesos y estrategias. En *III Encuentro Nacional de Tutoría*. México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla de Zaragoza.
- Guillem, P., Álvarez, M., De la Rubia, J., y Moreno, M. P. (2013). Tutorías como respuesta en la Orientación Universitaria. En *X Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Educar para Transformar*. Recuperado desde <http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2683/0006.pdf?sequen>

ce=1

- Hannan, A., y Silver, H. (2005). *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: NARCEA, S.A.
- Hernández, M. E., y Domínguez, D. (1998). La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (13), 79–88. Recuperado desde [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/13191/file\\_1.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/13191/file_1.pdf?sequence=1)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación. Metodología de la investigación* (4ta ed.). Iztapalapa, México D.F.: McGraw - Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México D.F.: Mc Graw Hill - Education.
- Hernández-Sampieri, R. (2014a). Ampliación y fundamentación de los métodos mixtos. En R. Hernández, C. Fernández, y M. P. Baptista (Eds.), *Centro de Recursos en línea - Metodología de la Investigación* (6ta ed., pp. 1–51). México D.F.: Mc Graw Hill - Education. Recuperado desde <http://www.mhhe.com/he/hmi6e>
- Hernández-Sampieri, R. (2014b). Estudios de Caso. En R. Hernández, C. Fernández, y M. P. Baptista (Eds.), *Centro de Recursos en línea - Metodología de la Investigación* (pp. 1–31). México D.F.: Mc Graw Hill - Education. Recuperado desde [http://highered.mheducation.com/sites/1456223968/student\\_view0/capitulos\\_1\\_a\\_13.html](http://highered.mheducation.com/sites/1456223968/student_view0/capitulos_1_a_13.html)
- Hernández-Sampieri, R. (2014c). Recolección de los datos cuantitativos. Segunda parte. En R. Hernández, C. Fernández, y M. P. Baptista (Eds.), *Centro de Recursos en línea - Metodología de la Investigación* (pp. 1–64). Mexico, D.F.: Mc Graw Hill - Education. Recuperado desde [http://highered.mheducation.com/sites/1456223968/student\\_view0/capitulos\\_1\\_a\\_13.html](http://highered.mheducation.com/sites/1456223968/student_view0/capitulos_1_a_13.html)
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. En J. L. Álvarez-Gayou (Ed.), *6º Congreso de Investigación en Sexología*. Villahermosa - Tabasco: Instituto Mexicano de Sexología, A. C. & Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Herrera, R. (2007). Aseguramiento de calidad y acreditación: apuntes de contexto. En A. Giró & I. Lavados (Eds.), *Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades*. (pp. 54–70). Santiago de Chile.: Cátedra UNESCO de Dirección Universitaria Universidad Politécnica de Cataluña - Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.
- Horine, G. M. (2005). *Manual imprescindible de Gestión de Proyectos*. Madrid: Grupo ANAYA S.A.
- IFRC. (2011). *Guía para el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Guinebra: Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja,. Recuperado desde <http://www.ifrc.org/Global/Publications/monitoring/1220500-Monitoring-and-Evaluation-guide-SP.pdf>
- IPE. (2000). Gestión educativa estratégica. En Ministerio de Educación (Ed.), *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa* (pp. 5 – 35). Buenos Aires. Recuperado desde [http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/modulo02\\_0.pdf](http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/modulo02_0.pdf)
- Immordino, K. M., Gigliotti, R. A., Ruben, B. D., & Tromp, S. (2016). Evaluating the



- Impact of Strategic Planning in Higher Education. *Educational Planning*, 23(1), 35–47. Recuperado desde [http://isep.info/wp-content/uploads/2016/04/23-1\\_4evaluatingimpact.pdf](http://isep.info/wp-content/uploads/2016/04/23-1_4evaluatingimpact.pdf)
- ISO. (2015). *Norma Internacional ISO 9000:2015* (Traducción Oficial). Ginebra: Secretaría Central de ISO. Recuperado desde [http://www.justicialarioja.gob.ar/planificacion/pagina/Norma ISO 9000\\_2015 Vocabulario Fundamentos.pdf](http://www.justicialarioja.gob.ar/planificacion/pagina/Norma_ISO_9000_2015_Vocabulario_Fundamentos.pdf)
- Jiménez, J. (2010). Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía REOP*, 21(1), 37–44.
- Jimeno, J. B. (2015). *Calidad total, ISO 9001 y Modelo EFQM: ¿Qué son? ¿En qué se diferencian?* Recuperado desde <https://www.pdcacahome.com/8183/calidad-total-iso9001-y-modelo-efqm-que-son-en-que-se-diferencian/>
- Katz, D., & Kahn, R. (2005). *Psicología Social de las Organizaciones*. México D.F.: Trillas.
- Kerzner, H. R. (2013). *Project Management. A system approach to planning. Scheduling and Controlling*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Krichesky, M. (2004). Orientación y tutoría en los sistemas educativos. Tradiciones y cambios en la gestión educativa. En M. Krichesky (Ed.), *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela* (Segunda, pp. 49–64). Buenos Aires: Paidós. Recuperado desde [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT\\_Krichesky\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Krichesky_Unidad_3.pdf)
- Kusek, J. Z., y Rist, R. C. (2005). *Diez pasos hacia un sistema de seguimiento y evaluación basado en resultados: Manual para gestores del desarrollo*. Washington: Banco Mundial.
- Lago, P., y Ponce De León, L. (2010). Servicios de orientación para el desarrollo de la carrera musical. Análisis comparativo. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía.*, 21(2), 471–479. Recuperado desde <file:///F:/Luis/Descargas/11560-16957-1-SM.pdf>
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. *Perfiles Educativos*, 22(87), 6–27. Recuperado desde <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n87/v22n87a2.pdf>
- Lapan, R. (2001). Results-Based Comprehensive Guidance and Counseling Programs: A Framework for Planning and Evaluation. *Professional School Counseling*, 4(4), 289–299. Recuperado desde [https://www.jstor.org/stable/42732268?newaccount=true&read-now=1&seq=5#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/42732268?newaccount=true&read-now=1&seq=5#page_scan_tab_contents)
- Larios-Gómez, E. (2015). La gestión educativa para la Universidad pública y privada en México: Una comparación competitiva. *Red Internacional de Investigadores En Competitividad.*, 9(1), 1589 – 1606. Recuperado desde <https://riico.net/index.php/riico/article/view/89>
- Lázaro, A. (1997a). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233–252. Recuperado desde <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/issue/view/RCED979712/showToc>
- Lázaro, A. (1997b). La acción tutorial de la función docente universitaria (2° parte)\*. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 109–127. Recuperado desde <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/issue/view/RCED979722/showToc>
- Lemaitre, M. J., y López, M. T. (2016). *Calidad de la formación universitaria. Información para la toma de decisiones*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo - CINDA. Recuperado desde

- <http://www.cinda.cl/download/libros/CINDA> - 2016 -Calidad de la formaci% C3%B3n Universitaria, Informaci% C3%B3n para la toma de decisiones.pdf
- León, B., y Fernández, G. (2014). El cambio Institucional y la Gestión Académica. El caso de las tutorías en un Programa Educativo de Licenciatura. *Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 4(8). Recuperado desde <file:///F:/Luis/Descargas/Dialnet-ElCambioInstitucionalYLaGestionAcademicaElCasoDeLa-4932701.pdf>
- Lobato, C., y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educar*, 52(2), 379–398. <http://doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- Lobato, C., & Ilvento, M. C. (2013). La orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17–25. Recuperado desde <file:///F:/Luis/Descargas/5564-18075-1-PB> (1).pdf
- López, J. A., y Valero, L. F. (1995). *Cómo hacer proyectos pedagógicos participativos*. Barcelona: Angle Editorial.
- López, L., y Pérez, P. (2013). *Informe: asesoría en equidad y retención en la educación superior*. Santiago de Chile.
- López, P., y Prendes, M. P. (2017). Estudio longitudinal sobre tutoría académica flexible en la universidad. *Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 21(4), 260–278. Recuperado desde <file:///F:/Luis/Descargas/62504-189359-1-PB.pdf>
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139–144. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>
- López-Paredes, M. A. (2017). La Gestión pedagógica. Apuntes para un estudio necesario. *Dominio de Las Ciencias*, 3(1), 201–215. Recuperado desde <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Luna, E., y Rodríguez, L. (2011). *Pautas para la elaboración de Estudios de Caso*. Washington, DC.: Banco Interamericano de Desarrollo - Sector de Conocimiento y Aprendizaje (KNL). Recuperado desde <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6434/Pautas> para la elaboraci% C3%B3n de Estudios de Caso.pdf
- Maciá, L. (2013). La Organización. Apuntes de clase, Universidad de Alicante. Recuperado desde <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31676/1/Organizacion.pdf>
- Maciel de Olivera, C., Burguez, S., y González, V. (2014). *Planificación educativa: Perfiles y configuraciones*. Montevideo: ANEP. Recuperado desde <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/libro-planificacin-educativa.pdf>
- Maillard, B. (2016). Fortalecimiento del rol protagónico del estudiante a través de un sistema tutorial entre pares en un centro universitario de la patagonia chilena. En *Congresos CLABES VI Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Quito: Proyecto ALFA Guía. Recuperado desde <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1368/1869>
- Manzanares, A. (2013). Sistemas integrados de Orientación. Una propuesta para la articulación de estructuras y servicios a nivel local. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 24(1), 62–77. Recuperado desde <file:///F:/Luis/Descargas/11271-16429-1-SM.pdf>
- Marcellán, F. (2005). Criterios de garantía de calidad en educación superior: praxis europea. *Revista Educatio*, (23), 15–32. Recuperado desde

- <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/119/103>
- Martín, I. L., Fernández, A. B., Marín, R., M. P., Andrade, B. G., del Valle, José Ma, D. A., Juanas, E. A. P., y Pascual, B. M. (2014). Estudio Cualitativo sobre Tutoría Universitaria a través del método de Panel de Expertos. *Higher Learning Research Communications*, 4(1), 73 – 90. Recuperado desde <http://search.proquest.com.are.uab.cat/docview/1628369947?accountid=15292>
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., y Pérez Cusó, J. (2014). Tutoría universitaria: Entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigacion Educativa*, 32(1), 111–138. <http://doi.org/10.6018/rie.32.1.148411>
- Martínez, I. (2014). *La gestión universitaria en la educación superior: Un estudio sobre la figura de la dirección de departamento en la Universidad de Sevilla*. Universidad de Sevilla. Recuperado desde [http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/2859/K\\_D\\_Tesis-PROV75-capitulo2.pdf](http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/2859/K_D_Tesis-PROV75-capitulo2.pdf)
- Martínez, M. D. V., García, A. M., y Sánchez, M. T. P. (2013). La Unidad de Orientación de Centro como instrumento para la orientación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 43–62. Recuperado desde <file:///F:/Luis/Descargas/5566-18077-1-PB.pdf>
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento Y Gestión*, (20), 165–193. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez, P., Martínez, M., y Pérez, J. (2016). ¿Cómo avanzar en la tutoría universitaria? Estrategias de acción: Los estudiantes tienen la palabra. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía (REOP)*, 27(2), 80–98. Recuperado desde <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2016/27-2 - Martinez.pdf>
- Martínez-Fernández, R. (2014). *Introducción al Análisis de datos cuantitativos en Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson.
- Marton, F. (2007). Towards a Pedagogical Theory of Learning. En N. Entwistle & P. Tomlinson (Eds.), *Student Learning and University Teaching*. Leicester: British Psychological Society.
- Marton, F., & Pang, M. F. (2006). On Some Necessary Conditions of Learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(2), 193–220. Recuperado desde <https://hub.hku.hk/bitstream/10722/45444/1/122030.pdf?accept=1>
- Marulanda, C., López, M., y Castellanos, J. F. (2016). La cultura organizacional y su influencia en las buenas prácticas para la gestión del conocimiento en las Pymes de Colombia. *AD-Minister*, (29), 163–176. <http://doi.org/10.17230/ad-minister.29.8>
- Mauna, P. (2013). Trayectorias de inclusión y exclusión de la educación superior: Aspectos estructurales y subjetivos. En M. Irigoin, R. Del Valle, & M. C. Ayala (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 15–50). Santiago de Chile: AEQUALIS, Foro de Educación Superior.
- Mecesup. (2018). ¿Qué es el Mecesus? Revisado el 16 de enero, 2018 en [http://www.mecesup.cl/index2.php?id\\_portal=59&id\\_seccion=3586&id\\_contenido=14892](http://www.mecesup.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=3586&id_contenido=14892)
- Medina, J. L. (2006). *Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Medina-Moya, J. L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 7(14), 39–54. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4934653>

- Menon, A., Karl, J., y Wignaraja, K. (2009). *Manual de planificación, seguimiento y evaluación de los resultados de desarrollo*. New York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. (3ra ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Micin, S., Farías, N., Carreño, B., y Urzúa, S. (2015). Beca nivelación académica: la experiencia de una política pública aplicada en una universidad chilena. *Calidad En La Educación*, (42), 189–208. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000100007>
- MINEDUC. (2017). *Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016*. Santiago de Chile : Centro de Estudios- Ministerio de Educación. Recuperado desde [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR\\_Mineduc-WEB.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf)
- MINEDUC. (2018). Fortalecimiento Institucional. revisado el 29 de abril, 2018 en [http://www.mecesup.cl/index2.php?id\\_portal=59&id\\_seccion=3605&id\\_contenido=14986](http://www.mecesup.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=3605&id_contenido=14986)
- Ministério da Educação do Brasil. (2006). *Programa de Educação Tutorial - PET. Manual de orientações básicas*. Brasília, D.F. Recuperado desde [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=338-manualorientabasicas&category\\_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=338-manualorientabasicas&category_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192)
- Miranda, C. (2015). ¿Por qué estudiar la gestión de las organizaciones universitarias a distancia? *Revista Electrónica de Investigación Y Postgrado*, 4(3), 52–57. Recuperado desde [http://nexos.unerg.edu.ve/portal/phocadownload/sep-dic-2015/03\\_por\\_que\\_estudiar\\_la\\_gestion\\_de\\_las\\_organizaciones\\_universitarias\\_a\\_distancia.pdf](http://nexos.unerg.edu.ve/portal/phocadownload/sep-dic-2015/03_por_que_estudiar_la_gestion_de_las_organizaciones_universitarias_a_distancia.pdf)
- Miranda, J. P., y Miranda, J. B. (2012). Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: El caso de México. *Revista EDUCERE*, 16(53), 43–42. Recuperado desde <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35754/1/articulo5.pdf>
- Miranda, R., y Gatica, F. (2016). Análisis crítico de los diagnósticos institucionales en los Proyectos de Beca de Nivelación Académica adjudicados entre 2014 y 2016. En *VI Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior (VI CLABES)*. Quito - Ecuador.
- Moliner, L. (2015). *La tutoría entre iguales: aspectos teóricos y elementos básicos para su planificación*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Monje, A. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía didáctica. Neiva: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas - Universidad Surcolombiana. Recuperado desde <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Montoya, A., y Castellanos, A. (2004). Resultados del proceso de autoevaluación en la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Colombia. *Cuadernos de Administración*, 17(27), 177–203. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/html/205/20502708/>
- Morales, A. B. (2010). La acción tutorial en Educación. *Revista Educativa Digital Hekademos*, 3:7, 95–114.
- Moreira, M. A. (2002). Investigación en Educación en Ciencias: Métodos Cualitativos. In *Texto de Apoyo 14. programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias*. Porto Alegre: Universidad de Burgos. Recuperado desde <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>

- Moreno-Doña, A., y Gamboa, R. (2014). Dictadura Chilena y Sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educación Em Revista*, (51), 51–66. Recuperado desde <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a05.pdf>
- Muñoz, C. R. (2015). *Metodología de la Investigación* (1ra ed.). México, D.F.: OXFORD University Press.
- Muñoz, J. C., & Gairín, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: El plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171–192. Recuperado desde <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/ORIENTACIÓN Y TUTORÍA.pdf>
- Murillo, J., y Krichesky, G. (2012). El Proceso de Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación.*, 10(1), 26–43. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/551/55123361003.pdf>
- Navajo, P. (2009). *Planificación estratégica en organizaciones no lucrativas*. Madrid: Ediciones NARCEA S.A.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263–274. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4322420>
- O'Reilly, C., & Tushman, M. (2004). The ambidextrous organization. *Harvard Business Review*, 82(4), 74–81. Recuperado desde <https://hbr.org/2004/04/the-ambidextrous-organization?autocomplete=true>
- OCDE. (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La educación superior en Chile*. Santiago de Chile: OCDE & BIRD. Recuperado desde [http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios\\_encargados\\_por\\_DIVESUP\\_MI\\_NEDUC/la\\_es\\_en\\_chile.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_encargados_por_DIVESUP_MI_NEDUC/la_es_en_chile.pdf)
- OCDE. (2015). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2015 [informe Español]*. Madrid. Recuperado desde <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama-de-la-educacion-2015.-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b81ee9fa3>
- OCDE-CAD. (2010). *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management*. Paris: OCDE. Recuperado desde <http://www.oecd.org/development/peer-reviews/2754804.pdf>
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Recuperado desde <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2014-es.pdf?expires=1528213019&id=id&accname=guest&checksum=1438367A0A8FD2B3E1637DBC8D6711AE>
- Onwuegbuzie, A. J., & Combs, J. P. (2011). Data Analysis in Mixed Research: A Primer. *International Journal of Education ISSN*, 3(1), 1–25. <http://doi.org/10.5296/ije.v3i1.618>
- Ordaz, V., y García, G. S. (2005). *Análisis y crítica de la metodología para la realización de planes regionales en el estado de Guanajuato*. Universidad de Guanajuato. Recuperado desde <https://ferrusca.files.wordpress.com/2013/03/analisis-y-critica-guanajuato1.pdf>
- OREAL-UNESCO. (2007). *Educación de Calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO. Recuperado desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>
- Ortega, R. (2005). Espacio Europeo de Educación Superior: una oportunidad de cambio para la Enseñanza en la Universidad. *Investigación En La Escuela*, (57), 5–13. Recuperado desde

- [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/60996/R57\\_1.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/60996/R57_1.pdf?sequence=1)
- Ortega, T. (2007). La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. *Pampedia*, (3), 39–46. Recuperado desde <https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-3/6-La-fenomenografia-una-perspectiva-para-la-investigacion-del-aprendizaje-y-la-ensenanza.pdf>
- Ortegon, E., Pacheco, J. F., y Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Ortiz, D., Gaete, R., y Villarroel, V. (2015). ¿Es la tutoría de pares una estrategia para evitar la deserción? En *Congresos CLABES V Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Talca: Proyecto ALFA Guía. Recuperado desde [http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesv/L4-Ponencias/5\\_CLABES\\_paper\\_130.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesv/L4-Ponencias/5_CLABES_paper_130.pdf)
- Osorio, M. (2015). *Modelo de Orientación de un Centro de Aprendizaje en la Educación Superior Chilena*. Universidad de Barcelona.
- Oviedo, H., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–580. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- PACE-Mineduc. (2016). ¿Qué es el PACE? - PACE - Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Revisado el 15 de noviembre, 2016 en <http://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>
- Pacheco, J. F. (2010). *Metaevaluación en sistemas nacionales de inversión pública*. Santiago de Chile: ILPES - CEPAL.
- Paredes, C., Matheson, C., y Castro, G. (2014). *Guía para la acción tutorial integral: consejos de tutores para tutores*. Santiago de Chile: Vicerrectoría de Asuntos Académicos - Universidad de Chile.
- Parra, M., y Durán, S. (2014). Desarrollo organizacional y estrategias de tecnoformación en instituciones de educación superior colombianas. *Dictamen Libre*, (14/15), 14–23. Recuperado desde <http://www.unilibrebaq.edu.co/ojsinvestigacion/index.php/dictamenlibre/article/view/518>
- Parrino, M. d. C. (2004). Propuestas para la Gestión Académica. Aspectos involucrados en la gestión del personal académico. *Revista FACES*, 10(21), 7–29. Recuperado desde <http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/>
- Pascual, P. (2001). Fundamentación de la tutoría. In *La acción tutorial: el alumnado toma la palabra*. Recuperado desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2095551>
- Pearson. (2013). *Informe Final Evaluación de la PSU Chile*. London: Pearson.
- Peersman, G. (2014). Sinopsis: Métodos de Recolección y Análisis de Datos en la Evaluación de Impacto. In *Síntesis Metodológica n° 10* (pp. 1–19). Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF. Recuperado desde [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief\\_10\\_data\\_collection\\_analysis\\_spa.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief_10_data_collection_analysis_spa.pdf)
- Pepper, S. (2011). Definición de gestión por procesos. *Medwave*, 11(5), 1–3. <http://doi.org/10.5867/medwave.2011.05.5032>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15–29. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pérez, G. S. (2001). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos* (3ra ed.). Madrid: La Muralla.
- Pérez, J., y Martínez, M. (2015). Tutoría universitaria y servicios de orientación: Dos

- realidades en un mismo contexto. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(2), 177–192. <http://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219461>
- Pernett, J. A. (2004). La gestión educativa: Tensiones y problemas que impactan la cultura escolar. Recuperado desde <http://comunidad.udistrital.edu.co/jpernett/files/2011/09/La-Gesti%C3%B3n-Educativa-Tensiones-y-problemas-que-impactan-la-cultura-escolar.pdf>
- Pertuz, R. (2013). Integración de los sub-sistemas de la estructura organizacional de los institutos universitarios venezolanos. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 11(1), 6–19. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/551/55125665002.pdf>
- Pey, R., y Chauriye, S. (2011). *Innovación curricular en las universidades del consejo de rectores, 2000 - 2010*. (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas - CRUCH, Ed.). Santiago de Chile.
- Pino, M., y Ricoy, M. C. (2006). La tutoría como recurso en la enseñanza universitaria: estudio de necesidades y contribuciones actuales. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 58(3), 345–358.
- Pinto, M. (2012). *Desarrollo organizacional* (1ra ed.). Tlalnepantla, Mx.: Red Tercer Milenio.
- Prieto, J. (Coord. . (2015). Articulación y movilidad: apuntando a la eficiencia del sistema. En M. Jiménez, F. Lagos, y F. Durán (Eds.), *Propuestas para la educación superior: Foro Aequalis y las transformaciones necesarias* (pp. 137–179). Santiago de Chile: INACAP – Aequalis.
- PROCERTU. (2009). *Manual de buenas prácticas de la tutoría académica*. Proyecto PROCERTU - FUTURUM Recuperado desde <https://docplayer.es/7001834-Wp-9-manual-de-buenas-practicas-de-la-tutoria-academica.html>
- PRONABEC. (2012). *Plan del Sistema de Tutoría del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo para Instituciones de Educación Superior*. (PONABEC - Ministerio de Educación., Ed.). Lima. Recuperado desde [www.pronabec.gob.pe](http://www.pronabec.gob.pe)
- Púras, J. M. (2014). *Manual sobre Gestión para Resultados de Desarrollo*. (H+D Fundación Humanismo y Democracia, Ed.). Madrid. Recuperado desde <http://www.hmasd.org/hmasd/H+Dped13.pdf>
- Quinquer, D., y Sala, C. (2002). *L'atenció tutorial a l'Autònoma: situacions i propostes*. Bellaterra: Publicacions de l'ICE de la UAB.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la Educación Superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 173–195.
- Ramírez, S., y Silva, M. (2009). Gestión de la docencia de pregrado en la universidad. Interrogantes y respuestas desde la práctica. En A. Arata & E. Rodríguez (Eds.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. (pp. 267–291). Santiago de Chile: Ediciones CNA - Chile.
- Retamal, F., y Espinoza, E. (2016). Escuela De Formación De Tutores Pares: Una Experiencia Para La Equidad Y Calidad De Los Aprendizajes De La Universidad Austral De Chile. En *Congresos CLABES VI Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Quito: Proyecto ALFA Guía. Recuperado desde <http://www.revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1349/1848>
- RIACES. (2004). *Glosario Internacional RIACES de la Evaluación de la Calidad y la Acreditación*. La Habana: Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior. Recuperado desde <http://www.riaces.org/v1/index.php/servicios/glosario-riaces>
- Rico, A. D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación

- docente en la educación superior en Colombia. *Revista Sophia*, 12(1), 55–70. Recuperado desde file:///F:/Luis/Descargas/445-1393-1-PB.pdf
- Rodríguez Espinar, S. (coord). (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, M., Hoffmann, C., Mackedanz, P., y Hoffmann, V. (2011). Cómo investigar cualitativamente. Entrevista y Cuestionario. Revisado el 13 de junio, 2016 en <http://www.eumed.net/rev/cccss/11/bmfm.htm>
- Rojas, D. (2009). Tecnología de la gestión pedagógica, gestión gerencial y gestión administrativa. Revisado el 17 de febrero, 2018 en <http://www.monografias.com/trabajos71/tecnologia-gestion-pedagogica-gerencial-administrativa/tecnologia-gestion-pedagogica-gerencial-administrativa.shtml>
- Rolando, R., Salamanca, J., Lara, A., y Blanco, C. (2012). *Deserción y reingreso a Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile. Recuperado desde [http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios\\_SIES\\_DIVESUP/desercion\\_reingreso\\_a\\_educacin\\_superior.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/desercion_reingreso_a_educacin_superior.pdf)
- Romo, A. (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la AUNIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. (Segunda). Mexico, D.F.: AUNIES. Recuperado desde [http://www.prepa9.unam.mx/tutorias/info/PROGRAMAS\\_INSTITUCIONALES\\_DE\\_TUTORIA\\_ANUIES.pdf](http://www.prepa9.unam.mx/tutorias/info/PROGRAMAS_INSTITUCIONALES_DE_TUTORIA_ANUIES.pdf)
- Romo, A. (2011). *La Tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México, D.F.: Colección de Cuadernos Casa ANUIES. Recuperado desde <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro225.pdf>
- Rouse, J. (2005). *Informatización de cooperativas agrícolas: guía práctica*. [en línea]: Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). Recuperado desde <http://www.fao.org/docrep/007/y5471s/Y5471S00.htm#TOC>
- Ruíz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ta ed.). Bilbao: Universidad de deusto.
- Ruiz, N., & Fandos, M. (2014). The role of tutoring in higher education : improving the student ' s academic success and professional goals. *Revista Internacional de Organizaciones RIO*, 12, 89–100.
- Rumbo, B., y Gómez, T. (2011). La acción tutorial en un contexto universitario masificado y la reivindicación europea de su valor formativo. *Revista de Formación E Innovación Educativa Universitaria*, 4(1), 13–34.
- Salmerón Pérez, H. (2001). Los Servicios de Orientación en la Universidad . Procesos de creación y desarrollo. *Ágora Digital*, 2, 1 – 18. <http://doi.org/ISSN-e 1577-9831>
- Sánchez García, M. F., Guillamón Fernández, J. R., Ferrer Sama, P., Villalba Vílchez, E., Martín Cuadrado, A. M., y Pérez González, J. C. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educacion*, 345, 329–352.
- Sánchez, T. (2015). Equidad en el acceso, permanencia, logros y resultados de la educación superior chilena. En M. Jiménez, F. Lagos, & F. Durán (Eds.), *Propuestas para la educación superior: Foro Aequalis y las transformaciones necesarias* (pp. 21–88). Santiago de Chile: INACAP – Aequalis.
- Sánchez-Moreno, M., y Toussaint-Banville, M. (2017). Dilemas en la gestión académica universitaria. *Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 21(201-218). Recuperado desde file:///F:/Luis/Descargas/59795-179927-1-SM.pdf
- Santelices, M., Gallegos, P., & Catalán, X. (2015). El acceso y la transición a la universidad en Chile. En A. Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*. (pp. 581–627). Santiago de Chile: Ediciones



- UC.
- Sanz, R. (Ed.). (2004). Tutorías y sistemas de apoyo a los estudiantes. In AA. VV. *Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido (Vol.1)* (pp. 299–301). Bilbao: ICE Universidad de Deusto - Ediciones Mensajero.
- Sanz, R. (2005). Integración del estudiante en el sistema universitario, La tutoría. *Cuadernos de Integración Europea*, (2), 69–95. Recuperado desde <http://www.cuadernosie.info>
- Sanz, R. (Coord.) . (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis.
- Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, (6), 83–98. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/4138/413835165006.pdf>
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. (1ra ed.). La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Recuperado desde [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Segredo, M. A. (2016). Desarrollo organizacional. Una mirada desde el ámbito académico. *Educación Médica*, 17(1), 3–8. <http://doi.org/10.1016/j.edumed.2015.09.002>
- Senlle, A., y Gutiérrez, N. (2005). *Calidad en los servicios educativos*. España: Ediciones Díaz de Santos.
- SEP-México. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica (Segunda)*. México, D.F.: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa - Secretaría de Educación Pública. Recuperado desde <http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/uno/DOCUMENTOS/9915-Modelo de Gestion EducativaFINAL.pdf>
- Sereño, F., y Barrera, E. (2017). El programa de tutorías de pares. Un acompañamiento a la inserción de estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez de Chile. En *Congresos CLABES VII Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Córdoba - Argentina: Proyecto ALFA Guía. Recuperado desde <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1575/2313>
- SIES. (2014a). *Evolución de la tasa de Retención de primer año 2009 - 2013*. Santiago de Chile. Recuperado desde [http://www.mifuturo.cl/images/Informes\\_sies/Retencion/principales resultados evolucion retencion de 1er ao 2009-2013.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Retencion/principales resultados evolucion retencion de 1er ao 2009-2013.pdf)
- SIES. (2014b). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. Santiago de Chile: División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Recuperado desde [http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios\\_SIES\\_DIVESUP/panorama\\_de\\_la\\_educacion\\_superior\\_2014\\_sies.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/panorama_de_la_educacion_superior_2014_sies.pdf)
- SIES. (2017a). *Informe: Duración real y sobreduración de carreras o programas. Generación titulados y graduados 2012 - 2016*. Santiago de Chile. Recuperado desde [http://www.mifuturo.cl/images/Informes\\_sies/duracion\\_sobreduracion/duracion real y sobreduracion de las carreras\\_2017\\_sies.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/duracion_sobreduracion/duracion real y sobreduracion de las carreras_2017_sies.pdf)
- SIES. (2017b). *Informe: Matrícula 2017 en Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile. Recuperado desde [http://www.mifuturo.cl/images/Informes\\_sies/Matricula/informe matricula 2017\\_sies.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informe matricula 2017_sies.pdf)
- SIES. (2018). *Informe: Retención de primer año de pregrado. Cohortes 2012 - 2016*.

- Santiago de Chile. Recuperado desde [http://www.mifuturo.cl/images/Informes\\_sies/Retencion/informe\\_de\\_retencion\\_sies\\_2017.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Retencion/informe_de_retencion_sies_2017.pdf)
- Siota, M. (2015). Peer tutoring in the framework of the European Higher Education Area: strengths and the requirements for their implementation. *Revista de Educación Y Derecho*, (11), 1–18. Recuperado desde <https://search.proquest.com/openview/ba620f9dacb34267a62867c8aaadce76/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2032136>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. (5ta ed.). Madrid: Morata.
- Suárez, C. I. (2017). *La permanencia de estudiantes indígenas en Instituciones de Educación Superior en América Latina*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sverdlick, I., Ferrari, P., y Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas. Recuperado desde [http://www.opech.cl/bibliografico/educsuperior/politica\\_acceso/estudio\\_intersindical\\_latinoamericano\\_2005.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/educsuperior/politica_acceso/estudio_intersindical_latinoamericano_2005.pdf)
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). London: SAGE Publications.
- Taylor, S. J., y Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (3ra ed.). Barcelona: Ediciones Paidós Básica.
- TenStep Latinoamérica. (2014). *Glosario Enriquecido de Términos de Administración de Proyectos*. México D.F.: TenStep Editorial. Recuperado desde <https://proyectum.files.wordpress.com/2015/06/glosario-enriquecido-de-pm-v6-0.pdf>
- Tilbury, D. (2007). Monitoring and Evaluation during the UN Decade of Education for Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 239–254. <http://doi.org/10.1177/097340820700100214>
- Todd, Z., Nerlich, B., McKeown, S., & Clarke, D. (2004). *Mixing methods in psychology: the integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice* (1st ed.). Hove & New York: Psychology Press.
- Toirkens, J., y Osses, S. (2016). Estudiantes talentosos de contextos vulnerables y su ingreso a carreras de Medicina. *Revista Médica de Chile*, 144(4), 534–543. Recuperado desde <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v144n4/art18.pdf>
- Tomás-Folch, M. T., & Ion, G. (2008). Contrastando dos modelos de análisis de la cultura organizativa de la universidad. *Bordon*, 60(3), 131 – 147. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/revista/236/A/2008>
- Tomás-Folch, M., & Ion, G. (2009). Analysing the Organizational Culture of Universities: Two Models. *Higher Education in Europe*, 34(1), 153–164. <http://doi.org/10.1080/03797720902747132>
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments. *Infancia Y Aprendizaje Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 1 – 19. <http://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- Toro-Balart, E. (1992). *Evaluación para la Toma de Decisiones*. (CPEIP, Ed.). Santiago de Chile.
- Traverso, A. (2015). Le competenze educative del tutor dell'orientamento in ambito scolastico e universitario. *Pedagogia Oggi*, (1), 254–267. Recuperado desde [https://www.researchgate.net/publication/281637498\\_Le\\_competenze\\_educative\\_d\\_el\\_tutor\\_dell'orientamento\\_in\\_ambito\\_scolastico\\_e\\_universitario\\_The\\_Educationa](https://www.researchgate.net/publication/281637498_Le_competenze_educative_d_el_tutor_dell'orientamento_in_ambito_scolastico_e_universitario_The_Educationa)

- l\_competencias\_of\_the\_Guidance\_Tutor\_in\_the\_Area\_of\_School\_and\_University  
Tushman, M., & O'Reilly, C. (1996). Ambidextrous Organizations: Managing Evolutionary and Revolutionary Change. *California Management Review*, 38(4), 8–30. Recuperado desde <http://www.prescientstrategists.com/sites/default/files/research/AmbidextrousOrganizations.pdf>
- Urbina, C., Cárdenas, J. P., y Cárdenas, D. (2012). La colaboración interuniversitaria en Chile. El caso de proyectos MECESUP desde la perspectiva de las ciencias de la complejidad. *Calidad En La Educación*, (37), 21–60. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000200002>
- Valecillos, C., y Quintero, N. (2009). Modelo de gestión basado en el enfoque de las organizaciones inteligentes y las demandas del currículo integral caso: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de Luz. *Negotium [en Linea]*, 4(12), 63–85. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/782/78211195005.pdf>
- Valencia, P. (2006). Desarrollo organizacional aplicado a la educación superior. *Revista Electrónica de Educación Y Psicología*, (3), 1–8. Recuperado desde [revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/download/5257/2509](http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/download/5257/2509)
- Valenzuela, J. M., Labarrera, P., y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 129–145. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/800/80004810.pdf>
- Valverde, A., Ruiz De Miguel, C., García, E., y Romero, S. (2003). Innovación en la orientación universitaria: La mentoría como respuesta. *Contextos Educativos*, 6, 87–112. Recuperado desde <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/viewFile/530/494>
- Van Wynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining Case Study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80–94. Recuperado desde <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940690700600208>
- Vargas, H., y Heringer, R. (2017). Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(72), 1–31. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2799>
- Vásquez, C., Espino, P., y Olaguez, J. (2015). Repercusiones de la tutoría académica en estudiantes de ingeniería. *Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 5(10), 238–255.
- Venegas, L. (2016). La acción tutorial: Un elemento de calidad orientada al desarrollo integral de estudiante universitario. En Red INCHE (Ed.), *Socializar Conocimientos N°3. América Latina en Diálogo: oportunidades para hoy y mañana*. (pp. 89 – 110). Barcelona: Red INCHE.
- Venegas, L. (2017). La orientación y la tutoría universitaria como respuestas para la equidad y la calidad en la educación superior. En R. Rivera-Vargas, P. Morales-Olivares, E. Sánchez, & I. Sáez-Rosenkranz (Eds.), *Conocimiento para la equidad social. Libro de actas X Conferencia Internacional Encuentros Barcelona 2016* (pp. 57–62). Barcelona: Encuentros Barcelona. Recuperado desde [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/109362/7/LIBRO\\_DE\\_ACTAS\\_EBCN2016.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/109362/7/LIBRO_DE_ACTAS_EBCN2016.pdf)
- Venegas-Ramos, L. (2018). Reflexiones sobre las políticas de equidad e inclusión en la educación superior chilena. En Red INCHE (Ed.), *Libro de Actas IV Encuentro Red INCHE 2017 “Chile escenario diverso. El potencial científico de nuestra riqueza natural y sociocultural”* (pp. 39–42). Barcelona: Red INCHE.

- Venegas-Ramos, L., & Gairín, J. (en prensa). Gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. estudios de casos. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 29(1).
- Vieira, M. J. (2007). Influencia comparada del perfil de los estudiantes en la planificación de la orientación universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, (236), 49–70. Recuperado desde <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4034/influenciaComparadaDelPerfilDeLosEstudiantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vieira, M., y Vidal, J. (2006). Tendencias de la Educación Superior Europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 17(1), 75–97. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230774006.pdf>
- Villar, J. P. (2013). La gestión Educativa: Una visión hacia la formación docente. *Revista Motricidad Y Persona*, (12), 33–40. Recuperado desde <file:///F:/Luis/Descargas/Dialnet-LaGestionEducativa-4735522.pdf>
- Whitchurch, C., & Gordon, G. (2011). Some Implications of a Diversifying Workforce for Governance and Management. *Tertiary Education and Management*, 17(1), 65–77. <http://doi.org/10.1080/13583883.2010.536988>
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zahera, M. (2017). *Gestión integrada de proyectos innovadores. Curso básico*. Madrid: Grupo ANAYA S.A.

## **ANEXOS EN CD**

---