



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>



Universidad Autónoma de Barcelona  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Doctorado en Educación

# Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en cuatro universidades públicas chilenas

---

**TESIS DOCTORAL**

Juan Carlos Huircalaf Díez

Dirigida por Dr. David Rodríguez-Gómez



**Julio 2022**





Universitat Autònoma de Barcelona  
Departament de Pedagogia Aplicada  
Doctorat en Educació

# Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en cuatro universidades públicas chilenas

---

TESIS DOCTORAL

Julio 2022

---

Autor:  
**Juan Carlos Huircalaf Díez**

---

Director:  
**David Rodríguez-Gómez**

El Dr. David Rodríguez-Gómez, profesor del Departament de Pedagogia Aplicada, con sede en la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, hace constar que la Investigación realizada bajo la dirección del firmante Juan Carlos Huircalaf Díez, con el título "Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en cuatro universidades públicas chilenas", reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, y considera procedente autorizar su presentación.

En Bellaterra, julio de 2022



# Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en cuatro universidades públicas chilenas.

Tesis Doctoral

Autor: Juan Carlos Huircalaf Díez

Director: David Rodríguez Gómez

Doctorat en Educació

Departament de Pedagogia Aplicada

Universitat Autònoma de Barcelona

Julio, 2022



Este documento se puede compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto se sigan los siguientes términos de la licencia:

**Atribución:** Se debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

**No Comercial:** Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

**Compartir Igual:** Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

**No hay restricciones adicionales:** No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>



En el río de la vida, fluyen gotas eternas, eternas viajeras que se funden entre sí y cada una en su esencia y virtud refleja el misterio inconmensurable del amor amar...

Gotas Eternas.  
Juan Carlos Huircalaf Díez

Dedicada:

Al Gran Espíritu que mora en cada uno, una de nosotras, nosotros en este hermoso planeta llamado, TIERRA.

A Loreto, Javier e Ignacio, mis amores infinitos cuya fuerza, amor, entrega y apoyo han sido siempre incondicionales y una gran luz en este camino y en mi vida.

A Juan Antonio y Deyanira mis padres, cuyo amor permitió que esto esté ocurriendo hoy.

A la familia de mi esposa y toda mi familia que un brazo nace en España y el otro en Chile, en donde en ese encuentro de los dos mundos surge una nueva vida, lo cual me permite estar aquí y ahora. Severino y Rosalba, traigo de regreso vuestros sueños y anhelos que un día plasmaron al partir de España y que al llegar a Chile se fueron construyendo con amor y sabiduría.

A mis estudiantes, colegas, todas y todos que con sus preguntas, dudas y reflexiones han inspirado esta investigación.

A mi hermano de viaje, Tiago Vera.

Agradecimientos:

A mi Alma Mater, Universidad de Tarapacá por darme esta gran oportunidad de avanzar en mi camino personal, académico y profesional

A la UAB por recibirme y desarrollar aspectos que han enriquecido y mejorado mi quehacer pedagógico.

A mi Director de Tesis el Dr. David Rodríguez-Gómez, quien en estos 6 años ha estado señalando los caminos y formas adecuadas para la finalización de la tesis.

También de una manera muy especial al Dr. Joaquín Garín Sallán, por su apoyo, ayuda y estar siempre.

A la Dra. Isabel Del Arco y familia, gracias por acogernos y enseñarnos las maravillas y hermosuras de Cataluña.

A todos y todas las personas que me apoyaron y guiaron en este viaje, Mónica, Patricia, Paula, con quienes di los primeros pasos en el mundo de la estadística para luego terminar en esos maravillosos cursos de SPSS del Dr. Gaspar Berbel, excelente persona, de un vasto conocimiento.

Al Dr. Carlos Piñones por su apoyo y ayuda en la revisión de los borradores.

Quizás queden personas sin mencionar, mas, muchas gracias a todas y todos que me aportaron en este gran viaje.

Gracias, infinitas gracias a todas y todos, en especial a esta vida y planeta tierra.

Gracias Dios Padre, Madre.

Moltes Gràcies.

# ÍNDICE

<b>PRIMERA PARTE. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>17</b>
1. FORMULACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA .....	21
1.1. <i>El Problema de investigación.....</i>	21
1.2. <i>Origen de la propuesta de investigación.....</i>	24
1.3. <i>Objetivos y preguntas de investigación.....</i>	25
1.4. <i>Relevancia del estudio.....</i>	26
<b>SEGUNDA PARTE. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>29</b>
2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....	31
2.1. <i>El Sistema de Educación Superior.....</i>	33
2.1.1. El sistema de Educación Superior en Chile .....	35
2.1.2. El concepto de Calidad en la Educación Superior.....	38
2.1.3. Factores que determinan la Calidad en la Educación Superior .....	45
2.1.4. Planes y proyectos para promover y mejorar la calidad en la Educación Superior.....	47
2.1.5. Evaluación externa y acreditación en el aseguramiento de la calidad .. .....	50
2.1.6. Amplitud de acceso, diversidad y deserción.....	51
2.2. <i>La acción tutorial como factor de calidad en la Educación Superior.....</i>	53
2.3. <i>A modo de síntesis .....</i>	55
3. ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....	57
3.1. <i>Origen, evolución y usos del concepto de orientación en Educación Superior.....</i>	58
3.2. <i>Desafíos que enfrentan los procesos de orientación en Educación Superior en la actualidad.....</i>	65
3.2.1. Orientar en la era de la información .....	65
3.2.2. La paradoja del acceso: la orientación vocacional ante la deserción y el rezago.....	66
3.2.3. Dificultades en los sistemas de orientación.....	68
3.2.4. La orientación versus asistencialismo .....	69
3.2.5. Fracaso.....	69
3.3. <i>A modo de síntesis .....</i>	71
4. LA ORIENTACIÓN EN LA DIMENSIÓN ACADÉMICA, PERSONAL Y PROFESIONAL .....	73
4.1. <i>La orientación y el apoyo psicopedagógico .....</i>	75
4.2. <i>La orientación y el Trabajo Grupal.....</i>	76

4.3.	<i>La orientación y la acción tutorial</i> .....	77
4.4.	<i>A modo de síntesis</i> .....	79
5.	LA ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	81
5.1.	<i>Origen, evolución y desarrollo de las tutorías académicas</i> .....	84
5.2.	<i>Modelos de Tutorías</i> .....	88
5.3.	<i>Agentes de las Tutorías</i> .....	96
5.3.1.	El Tutor Académico.....	97
5.3.2.	El Estudiante Tutor o Tutor Par.....	98
5.4.	<i>La tutoría en los momentos de ingreso, proceso y egreso en las IES</i> .....	99
5.4.1.	El ingreso a la universidad.....	100
5.4.2.	Durante la trayectoria académica.....	101
5.4.3.	Finalización de estudios.....	102
5.5.	<i>El Plan de Acción Tutorial en las IES. Tendencias actuales</i> .....	104
5.6.	<i>Nuevos contextos en la acción tutorial, los Entornos Personales de Aprendizaje y el E-learning</i> .....	106
5.7.	<i>Percepción, impacto, eficacia, y condicionantes de la acción tutorial</i> .....	108
5.8.	<i>A modo de síntesis</i> .....	111
<b>TERCERA PARTE. DISEÑO METODOLÓGICO</b> .....		<b>115</b>
6.	ENFOQUE MIXTO.....	117
6.1.	<i>El diseño mixto paralelo convergente</i> .....	122
6.2.	<i>Casos y muestra de la investigación</i> .....	124
6.2.1.	Muestra para la fase cuantitativa.....	126
6.2.2.	Muestra para la fase cualitativa.....	127
6.3.	<i>Técnicas e instrumentos de recolección de datos</i> .....	129
6.4.	<i>Cuestionario</i> .....	130
6.5.	<i>Análisis Documental</i> .....	132
6.6.	<i>Entrevista</i> .....	132
6.7.	<i>Focus Group</i> .....	133
6.8.	<i>A modo de síntesis</i> .....	133
7.	TRABAJO DE CAMPO.....	135
7.1.	<i>Fase cuantitativa</i> .....	135
7.2.	<i>Fase cualitativa</i> .....	136
7.3.	<i>A modo de síntesis</i> .....	136
8.	ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE DATOS.....	137
8.1.	<i>Análisis cuantitativo. Software y procedimientos</i> .....	137
8.2.	<i>Análisis cualitativo</i> .....	137

8.3.	<i>Patrón de Análisis Documental</i> .....	138
8.4.	<i>A modo de síntesis</i> .....	142
9.	PROCESO DE CREACIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO.....	143
9.1.	<i>Trazabilidad de la construcción del cuestionario</i> .....	144
9.2.	<i>Validación del cuestionario por jueces expertos y resultados de la validación</i> .....	148
9.3.	<i>Medición de Validez y Confiabilidad del Cuestionario</i> .....	150
9.3.1.	Análisis de fiabilidad y estructura factorial de las dimensiones del cuestionario.....	151
9.3.2.	Aspectos personales.....	151
9.3.3.	Hábitos de Estudio.....	152
9.3.4.	Pertenencia.....	153
9.3.5.	Satisfacción .....	154
9.3.6.	Competencias Profesionales .....	155
9.3.7.	Herramientas Educativas .....	156
9.3.8.	Herramientas utilizadas en tutorías con mejores resultados .....	156
9.3.9.	Formas de participación grupal.....	157
9.3.10.	Orientación de las Tutorías .....	158
9.3.11.	Áreas que la tutoría permite ampliar conocimiento y responsabilidad .. .....	159
9.4.	<i>Análisis de fiabilidad “Inventario de medición del impacto de las tutorías de las universidades públicas chilenas” Versión alumnos</i> .....	159
9.5.	<i>Análisis Factorial Exploratorio “Inventario de medición del impacto de las tutorías de las universidades públicas chilenas” Versión completa. Validez</i> .....	162
9.5.1.	Versión reducida de 12 ítems .....	165
9.6.	<i>A modo de síntesis</i> .....	167
10.	PROCESO DE CREACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS CUALITATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	169
10.1.	<i>A modo de síntesis</i> .....	176
<b>CUARTA PARTE. RESULTADOS Y CONCLUSIONES .....</b>		<b>177</b>
11.	RESULTADOS DE LA FASE CUANTITATIVA.....	179
11.1.	<i>Características de los participantes</i> .....	179
11.2.	<i>Análisis descriptivo de resultados</i> .....	180
11.2.1.	Académicos .....	180
11.2.2.	Tutores .....	182
11.2.3.	Estudiantes.....	184

11.3. Comparativa entre universidades en las dimensiones de la encuesta.	
Dentro de los roles de académico/a, tutor/a y alumno/a.....	185
11.3.1. Comparaciones múltiples dentro del grupo tutores. Contrastes .....	187
11.3.2. Comparaciones múltiples dentro del grupo alumnos. Contrastes...	189
11.4. A modo de síntesis .....	190
12. RESULTADOS DE LA FASE CUALITATIVA.....	193
12.1. Análisis documental del Plan de Acción Tutorial, caracterización de las tutorías Universidad N°1 .....	193
12.1.1. Caracterización de la metodología utilizada.....	194
12.1.2. Caracterización de los tutorados.....	197
12.1.3. Caracterización de los tutores.....	197
12.1.4. Descripción del Espacio.....	199
12.1.5. El sentido tutorial .....	199
12.1.6. Contraste del Plan de Acción Tutorial e impacto de la tutoría .....	201
12.2. Revisión de la implementación del Plan de Acción Tutorial, caracterización de las tutorías Universidad N°2.....	202
12.2.1. Caracterización de la Implementación .....	202
12.2.2. Caracterización de la Metodología .....	204
12.2.3. Caracterización de Tutorados .....	205
12.2.4. Caracterización de los Tutores.....	205
12.2.5. El Sentido Tutorial.....	205
12.2.6. Contraste del Plan Tutorial e impacto de la tutoría.....	206
12.3. Revisión de la implementación del Plan de Acción Tutorial, caracterización de las tutorías Universidad N°3.....	206
12.3.1. Caracterización de la Metodología .....	207
12.3.2. Caracterización de los Tutores.....	207
12.3.3. El Sentido Tutorial.....	207
12.4. Revisión de la implementación del Plan de Acción Tutorial, caracterización de las tutorías Universidad N° 4.....	208
12.4.1. Caracterización de la Metodología .....	209
12.4.2. Caracterización de los Tutorados.....	210
12.4.3. Caracterización de los Tutores.....	210
12.4.4. El Sentido Tutorial.....	211
12.4.5. Contraste del Plan de Acción Tutorial e impacto de la tutoría .....	212
12.4.6. Comparación de los programas tutoriales de las cuatro universidades estudiadas.....	213
12.5. Matrices del análisis documental.....	217

12.6. <i>La percepción de los actores respecto de la acción tutorial: Análisis de la entrevista y Focus Group</i> .....	222
12.7. <i>Comparación entre U1, U2, U3 y U4.</i> .....	225
12.7.1. Los tutorados .....	225
12.7.2. Análisis de los casos a partir de los tutores .....	227
12.7.3. Análisis de los casos desde la implementación de las Acciones Tutoriales .....	228
12.7.4. Análisis de los casos en relación con la metodología.....	229
12.7.5. Análisis de los casos en relación con los materiales utilizados .....	231
12.7.6. Análisis de los casos a partir de la descripción del espacio .....	231
12.8. <i>Impacto y eficacia de las acciones tutoriales desde la mirada del ámbito académico</i> .....	231
12.9. <i>Análisis de los casos en relación con el ámbito personal</i> .....	232
12.10. <i>Análisis de los casos en relación con el ámbito profesional</i> .....	234
12.11. <i>Facilitadores y obstaculizadores de las acciones tutoriales</i> .....	234
12.11.1. Análisis de los casos desde la mirada de los elementos facilitadores .....	234
12.11.2. Análisis de los casos desde los elementos obstaculizadores .....	235
12.12. <i>A modo de síntesis</i> .....	236
13. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. LIMITACIONES Y PROPUESTAS .....	239
13.1. <i>Discusión</i> .....	239
13.2. <i>Conclusiones</i> .....	241
13.2.1. En relación con los objetivos 1 y 2, impacto y eficacia de la AT .....	241
13.2.2. .En relación con el objetivo 3 de facilitadores y obstaculizadores de la AT .....	244
13.2.3. En relación con el objetivo 4 sobre la comparación de las acciones tutoriales en cuanto a la percepción del impacto y eficacia de los facilitadores y obstaculizadores implementadas por universidad, .....	246
13.3. <i>Limitaciones del estudio</i> .....	248
13.4. <i>Propuestas y futuras líneas de investigación</i> .....	249
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>251</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>271</b>
ANEXO 1. ÍTEMS INCLUIDOS EN EL CUESTIONARIO-INSTRUMENTO CUANTITATIVO.....	271
ANEXO 2. PAUTAS ENTREVISTAS.....	273
ANEXO 3. INSTRUMENTO FOCUS GROUP .....	277
ANEXO 4. PRESENTACIÓN DE LOS CASOS ESTUDIADOS ASPECTOS CUALITATIVOS .....	279

## Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

ANEXO 5. CONSENTIMIENTO INFORMADO SOBRE PROCESO CUANTITATIVO/CUALITATIVO .....	281
ANEXO 6. INVENTARIO Y PAUTA DE EVALUACIÓN PARA JUECES EXPERTOS/AS.....	283
ANEXO 7. TABLA DE TRAZABILIDAD.....	289
ANEXO 8. CUESTIONARIO REDUCIDO.....	297

## Tablas e ilustraciones

Tabla 1. Relación entre lo que se ha hecho y dejado de hacer .....	23
Tabla 2. Preguntas y objetivos de la investigación.....	25
Tabla 3. Tasas de Retención, Persistencia en la misma institución y en Educación Superior (ES) de 1er año para carreras de Pregrado por tipo de institución, cohorte 2017 .....	36
Tabla 4. Evolución de Retención de 1er año por tipo de institución. ....	37
Tabla 5. Definición de orientación educativa desde una visión histórica .....	58
Tabla 6. Resumen histórico del concepto orientación universitaria .....	61
Tabla 7. Tipos de tutoría según diversos criterios. ....	95
Tabla 8. Definición de eficacia según los siguientes autores.....	110
Tabla 9. Guía relacionada con el análisis de la percepción, impacto, eficacia y condicionantes de las acciones tutoriales. ....	111
Tabla 10. Fases del enfoque mixto seguidas en esta investigación. ....	117
Tabla 11. Tipos y características de estudios de enfoque mixto. ....	118
Tabla 12. Dicotomía metodológica.....	119
Tabla 13. Fase cuantitativa y cualitativa, significados y diferencias .....	119
Tabla 14. Versiones prototípicas de los seis principales diseños de investigación de métodos mixtos.....	121
Tabla 15. Fortalezas del diseño convergente.....	123
Tabla 16. Procedimientos básicos en la implementación de un diseño convergente. ....	123
Tabla 17. Muestra total, cargo por sexo .....	125
Tabla 18 Muestra total, cargo por universidad .....	126
Tabla 19. Submuestra de académicos y tutores. ....	126
Tabla 20. Submuestra de alumnos .....	126
Tabla 21. Determinación de la muestra Cuantitativa.....	127
Tabla 22. Indica la cantidad de actores por universidades y denominación. ....	127
Tabla 23. Selección casos entrevistas y Focus Group. ....	128
Tabla 24. Indica la cantidad de actores por universidades y denominación. ....	129
Tabla 25. Detalle de instrumentos y técnicas utilizadas. ....	129
Tabla 26. Instrumentos y técnicas para análisis, recolección de información y relación con sus objetivos. ....	130
Tabla 27. Proceso del trabajo de campo metodológico.....	135
Tabla 28. Unidades de análisis, códigos e identificación de cada actor por universidad. ....	139

Tabla 29. Operacionalización de conceptos y variables de la investigación, aspectos cualitativos.....	139
Tabla 30. Trazabilidad que indica el grado de coherencia entre las preguntas de investigación, objetivos, dimensiones y subdimensiones consultadas, como también variables e ítems del proceso de construcción del cuestionario.....	145
Tabla 31. Perfil de jueces expertos.....	148
Tabla 32. Análisis de fiabilidad dimensión Aspectos generales.....	151
Tabla 33. Análisis factorial exploratorio dimensión Aspectos generales.....	151
Tabla 34. Análisis de fiabilidad dimensión Aspectos personales.....	152
Tabla 35. Análisis factorial dimensión hábitos de estudio.....	152
Tabla 36. Análisis de fiabilidad dimensión hábitos de estudio.....	152
Tabla 37. Análisis factorial dimensión hábitos de estudio.....	153
Tabla 38. Análisis de fiabilidad dimensión pertenencia.....	153
Tabla 39. Análisis factorial dimensión pertenencia.....	154
Tabla 40. Análisis de fiabilidad dimensión satisfacción.....	154
Tabla 41. Análisis factorial dimensión satisfacción.....	155
Tabla 42. Análisis de fiabilidad dimensión competencias profesionales.....	155
Tabla 43. Análisis factorial dimensión competencias profesionales.....	156
Tabla 44. Análisis de fiabilidad dimensión herramientas educativas.....	156
Tabla 45. Análisis factorial dimensión herramientas educativas.....	156
Tabla 46. Análisis de fiabilidad dimensión Herramientas utilizadas en tutorías con mejores resultados.....	157
Tabla 47. Análisis factorial dimensión Herramientas utilizadas en tutorías con mejores resultados.....	157
Tabla 48. Análisis de fiabilidad dimensión participación grupal.....	157
Tabla 49. Análisis factorial dimensión participación grupal.....	158
Tabla 50. Análisis de fiabilidad dimensión orientación de las tutorías.....	158
Tabla 51. Análisis factorial dimensión orientación de las tutorías.....	158
Tabla 52. Análisis de fiabilidad dimensión Áreas que la tutoría permite ampliar conocimiento y responsabilidad.....	159
Tabla 53. Análisis factorial dimensión Áreas que la tutoría permite ampliar conocimiento y responsabilidad.....	159
Tabla 54. Análisis de fiabilidad del inventario para estudiantes.....	160
Tabla 55. Análisis factorial exploratorio inventario para estudiantes.....	162
Tabla 56. Solución factorial exploratorio inventario completo –con la subescala 5 de satisfacción para estudiantes.....	162
Tabla 57. Versión reducida del cuestionario (12 ítems).....	166

Tabla 58. Diseño y aplicación piloto pautas entrevistas docente.....	169
Tabla 59. Diseño y aplicación piloto pauta entrevista tutor.....	171
Tabla 60. Diseño y aplicación piloto pauta Entrevista Tutorados (estudiantes que reciben tutoría). .....	172
Tabla 61. Objetivos y preguntas guías del Focus Group.....	173
Tabla 62. Instrumento Focus Group (Ejemplo de aplicación en una de las cuatro universidades chilenas). .....	174
Tabla 63Tabla 63. Descriptivos de la muestra .....	179
Tabla 64. Análisis Estadísticos Descriptivos Académicos. ....	182
Tabla 65. Análisis Estadísticos Descriptivos Tutores. ....	183
Tabla 66. Análisis Estadísticos Descriptivos Estudiantes.....	185
Tabla 67. Pruebas de normalidad de las dimensiones del cuestionario. ....	186
Tabla 68. Diferencias de puntuación de las dimensiones, dentro de los académicos, según Universidad de procedencia.....	186
Tabla 69. Diferencias de medias entre tutores según Universidad de procedencia...	187
Tabla 70. Análisis de comparaciones por pares.....	188
Tabla 71. Diferencias de medias entre alumnos según Universidad de procedencia.	188
Tabla 72. La Acción tutorial en cuanto a los tutorados.....	225
Tabla 73. Análisis a partir de los tutores. ....	227
Tabla 74. Estilo de tutorías según Universidad (U). .....	228
Tabla 75. Análisis de los casos en relación con la metodología.....	229
Tabla 76. Tabla Impacto y eficacia de las acciones tutoriales desde la mirada del ámbito académico. ....	231
Tabla 77. Tabla Impacto de las acciones tutoriales en el ámbito personal. ....	232
Ilustración 1. Evolución del concepto de calidad en la Educación Superior.....	38
Ilustración 2. Enfoques del concepto de calidad .....	42
Ilustración 3. Dimensiones de la acción tutorial.....	89



# Primera parte. Introducción



Las universidades, tal y como señala Alvarado (2010), ofrecen a los estudiantes espacios apropiados para descubrir y aprender, entregándoles los elementos necesarios para que esto ocurra, considerando, además, que las instituciones sean socialmente responsables y entreguen una educación de calidad (Carpio, Torres, Miranda, y Pernet, 2021; Huircalaf, y Rodríguez-Gómez, 2020).

No obstante, la masificación de la educación terciaria ha llevado a que se eleven los niveles de exigencia en cuanto al ingreso (Delors, 1996), “provocando muchas veces frustraciones en los estudiantes, ya que algunos no pueden ingresar en primera instancia, o una vez que ya lo han hecho se producen deserciones o abandono de carreras” (Alvarado, 2010, p. 18).

Ingresar a la educación superior es un desafío y un nuevo proceso de vida que los estudiantes experimentan. Para la gran mayoría significa un gran reto pues propone situaciones complejas que deben superar y que, de un modo u otro, exigen apoyo y orientación. El ingreso por primera vez en la universidad hace surgir una serie de inquietudes en los estudiantes, por ejemplo, ¿Cómo hacer lo que se solicita?, ¿Será mi forma de estudiar actual la más adecuada?, ¿Cómo enfrentar el proceso de socialización con otros? Bermeosolo señala al respecto que “el aprendizaje explica buena parte, no solo de lo que sabemos, sino también de lo que somos como seres humanos y de cómo actuamos en sociedad” (2007, p. 9).

Las tutorías son estrategias esenciales, no solo durante el desarrollo de la actividad académica y el proceso de socialización de los estudiantes, sino también en el acceso a la educación superior (Alvarado, 2010; Lobato y Guerra, 2016). Frente a la toma de decisiones que los estudiantes deben de realizar en su proceso de ingreso a las universidades, las tutorías resultan una estrategia de gran utilidad (Cieza, 2009). Esta acción se torna muy importante ya que permitirá visualizar en forma adecuada cuáles serán las opciones por definir en sus vidas, siendo la tutoría una instancia para organizar de alguna forma la vida académica, social, y emocional de los estudiantes.

Facilitar la inserción de los estudiantes a la vida universitaria adquiere hoy un sentido relevante en la comunidad educativa pues manifiesta el registro de un proceso mayor que muestra, por un lado, la cultura de los jóvenes que se inician con sus dificultades y adaptaciones—que van más allá de los aprendizajes específicos requeridos por sus especialidades—y por el otro, el proceso social

que compone los aprendizajes (Morales, 2021). En este contexto, la importancia de las tutorías radica en la necesidad de brindar apoyo y respuestas a los estudiantes frente a las necesidades que se van generando en los centros de estudios superiores (Rodríguez-Espinar, 2008), con el objeto de mejorar las tasas de aprobación y permanencia en sus carreras además de un egreso exitoso.

Es aquí donde surge la figura del tutor—ya sea como par o académico—siendo un importante apoyo a esta nueva forma o proceso de vida de quienes ingresan a la universidad, tanto en el mismo proceso de acceso a la educación superior, como durante el desarrollo de la actividad académica, en el egreso exitoso de los estudiantes y en su inserción en el ámbito laboral (Gairín, Feixas, Guillamón, y Quinquer, 2004; Gairín, Franch, Feixas, Guillamón, y Quinquer, 2003).

Las tutorías se orientan en relación con tres dimensiones fundamentales de trabajo, las cuales deben estar en equilibrio para su desarrollo: académica, personal y profesional (Quintanal y Miraflores, 2013). Sin embargo, en la realidad chilena (MINEDUC, 2015), desde la perspectiva universitaria tradicional, la tendencia predominante es el enfoque academicista, mermando el desarrollo personal y profesional del estudiante. Por ello es interesante y estratégico investigar qué ocurre en el proceso de tutorías respecto a las tres dimensiones—académica, personal y profesional— propuestas Quintanal y Miraflores (2013).

La elaboración y estructura general de la tesis gira alrededor del concepto de la acción tutorial, y se ajusta estrictamente a los contenidos necesarios para situar su importancia en el contexto actual de la educación universitaria, permitiendo dar a la investigación un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones para abordar el objeto y problema de investigación.

El objeto de estudio es la percepción del impacto y eficacia de las acciones tutoriales, en cuatro universidades públicas chilenas a partir de los tres actores principales que participan en esta investigación: académicos, tutores y tutorados.

La estructura de la tesis se presenta en cuatro partes. En una primera parte se aborda el planteamiento general de la investigación, en el que se concreta la formulación y fundamentación del problema. Además, se explica el origen de la investigación, se presentan los objetivos y las preguntas de investigación y se cierra justificando la relevancia del estudio. En la segunda parte, se presenta el Marco teórico, donde se exponen los principales constructos en relación con la

investigación. Esta parte está a su vez dividida en dos grandes secciones: La Educación Superior y la Orientación y Acción Tutorial, en la Educación Superior. En la tercera parte se indica aspectos de metodología, perspectivas de la investigación, técnicas, muestras. Finalmente, en la cuarta y última parte, se detallan los resultados, conclusiones, discusión, limitaciones y líneas futuras apuntadas.

## **1. Formulación y fundamentación del problema**

Estudios previos sobre tutorías con estudiantes universitarios evidencian la importancia que tienen como herramienta para la reducir la deserción estudiantil, el abandono y el rezago. A continuación, se revisan algunas visiones y aproximaciones sobre la acción tutorial en Educación Superior.

### ***1.1. El Problema de investigación***

En la Universidad del País Vasco se desarrolló, entre los años 2002 y 2003, el proyecto de investigación denominado “Propuesta de un modelo de función tutorial para el Primer Ciclo de Titulaciones en la UPV/EHU”. Sus principales resultados señalan que el profesor desempeña un rol centrado en la orientación de la asignatura, incluyendo otros aspectos como “aclaración de dudas, conceptos”, “orientación de trabajos”, “explicación de cómo va a ser la evaluación”, evitando que se transforme en “una clase particular” (Lobato, Del Castillo, y Arbizu, 2005, p. 157).

Por su parte, el alumnado considera que la tutoría sirve fundamentalmente para aclarar dudas, motivar al estudio, profundizar en la materia, realizar el seguimiento de trabajos, e incluso como sustituto de la clase. En términos generales, la tutoría serviría para orientar la asignatura y aclarar aspectos sobre la evaluación de la asignatura (Lobato, Del Castillo, y Arbizu, 2005).

En el estudio de Lobato, Del Castillo y Arbizu (2005) sobresale el hecho de que tanto profesores como alumnos coincidan en la apreciación de que los estudiantes hacen un uso muy reducido de la tutoría (el 31,6% no lo utiliza nunca y un 29,8% lo utiliza de tres a cinco veces a lo largo del curso). Uno de los principales puntos señalados por el alumnado para justificar su baja asistencia a las tutorías es la dificultad de establecer una relación profesor-alumno. El análisis de los autores hace énfasis en la importancia de que los docentes se formen en

la planificación de los procesos de comunicación e interacción con los estudiantes (Lobato et al., 2005). En este sentido, algunos estudios sobre deserción de estudiantes desarrollados en el marco del sistema universitario público catalán, indican “la necesidad de mejorar las prácticas de orientación profesional y de re-pensar las políticas particulares, tales como el acceso a la universidad, la inducción, la tutoría y programas de becas, con el fin de contrarrestar las principales causas de la deserción universitaria” (Rodríguez-Gómez, Feixas, Gairín, & Muñoz, 2014, p. 2). En esta misma línea y contexto del sistema de Educación Superior público catalán, Rodríguez-Gómez et al. (2016) presentan un estudio que sugiere “la necesidad de desarrollar políticas dirigidas a mejorar la eficacia de nuestros sistemas universitarios” (Rodríguez-Gómez, Meneses, Gairín, Feixas, y Muñoz, 2016, p. 815).

En la UNAM, México, se realizó el 2011 un estudio de parte de la División de Estudios de Postgrado de la Facultad de Medicina. Su objetivo fundamental fue “[...] sistematizar, organizar y discutir cuál es el avance internacional en el estudio de la tutoría en educación superior” (De la Cruz, Chehaybar y Kury, y Abreu, 2011, p. 191). Los resultados analizaron las carencias y deficiencias de las tutorías, destacando las siguientes: confusión de conceptos, desacuerdos en definiciones operacionales, falta de datos empíricos confiables por deficiencias metodológicas, pruebas psicométricas o escalas dudosas, falta de evidencia de las características y cualidades de un mentor efectivo, falta de documentación del proceso de la tutoría y las interacciones entre el tutor y tutorado (De la Cruz et al., 2011).

En contraste con las experiencias internacionales, en Chile se está implementando la Reforma Educacional que busca hacer de la Educación Superior un derecho social efectivo para los ciudadanos. En este esfuerzo, el Estado podrá acordar de manera preferente con las universidades de su propiedad, el desarrollo de proyectos de interés nacional o regional, y definirá apoyos específicos destinados a recuperar capacidades, especialmente en las instituciones regionales (MINEDUC, 2015).

El proceso de acompañamiento que realizan las universidades chilenas en la Educación Superior implica la necesidad de conocer cuáles son las iniciativas que estas mismas universidades promueven hacia sus estudiantes, al objeto de tener mejores tasas de aprobación, continuidad en sus carreras y un egreso

exitoso, donde su proceso académico sea, en general, de buena calidad. Es así que el proceso de la tutoría se transforma en una acción estratégica relevante en relación con la permanencia de los estudiantes en su vida universitaria (Quintanal y Miraflores, 2013).

En este sentido, los programas de tutorías comienzan a ser implementados en las universidades chilenas en el año 2013. El mismo 2013, se implementa el programa de tutorías en la Universidad de Tarapacá bajo el nombre “Sistema Integral de Tutorías Pares”. Esta herramienta ha sido socializada al interior de la comunidad universitaria desde una perspectiva de propuesta conceptual, identificando algunas actividades formales de desarrollo; ejecutándose en algunas carreras específicas de la institución, pero donde la información es aún escasa en cuanto al logro de los indicadores respecto de la deserción, así como del desarrollo de competencias académicas, personales y profesionales.

En este mismo contexto se puede señalar, por ejemplo, qué es lo que ha venido ocurriendo en relación con las acciones tutoriales implementadas (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Relación entre lo que se ha hecho y dejado de hacer

¿Qué se ha hecho?	¿Qué se ha dejado de hacer?
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Programa de tutoría integral.</li> <li>● Tutorías académicas.</li> <li>● Programa de inserción a la universidad.</li> <li>● Programa de tutorías académicas y psicosociales.</li> <li>● Programa de apoyo al desarrollo de aprendizajes.</li> <li>● Programa para mejorar progresivamente el rendimiento académico (estudiantes que ingresan con un alto puntaje de la prueba de selección múltiple que utilizan las universidades estatales. Programa “Sansan@ Tutor” (apoyo a los estudiantes de primer año en el proceso de transición entre la educación secundaria y terciaria). Programa de acompañamiento académico.</li> <li>● Programa de tutores pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● No existe una red de información sobre los resultados de sus acciones, solo, se encuentran los programas que cada universidad presenta.</li> <li>● No se sabe si las propias universidades realizan algún seguimiento o evaluación de los programas, por ejemplo, si cumplen los objetivos que declaran, como evitar la deserción o cumplir con la superación de las asignaturas.</li> <li>● Tampoco se sabe sobre los índices de satisfacción de los programas y el trabajo de los tutores.</li> <li>● Falta el diagnóstico e intereses de los estudiantes para que sea contextualizado desde su realidad y condiciones de entrada al sistema universitario.</li> <li>● No se considera el plan de tutorías en la malla curricular, es decir, como actividad oficial y propia de la carrera.</li> <li>● Falta informar a la comunidad universitaria de los logros y avances en los procesos, personales, académicos y sociales, que se considerarían como una motivación para asistir a las tutorías.</li> <li>● Las tutorías significan un trabajo personalizado, en la realidad se realizan en forma colectiva, se debe considerar este principio de trabajo individual.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia basada en Muñoz (2015).

Como se observa de la revisión previa, en el contexto chileno existen experiencias de tutorías, pero no investigaciones sobre las tutorías y acción tutorial. De acuerdo con lo que indica Muñoz (2015) las universidades tienen implementados procesos de apoyo a los estudiantes que ingresan a las universidades, adecuados a cada contexto y necesidades de los alumnos. La investigación que aquí se presenta constituye una primera aproximación a nivel nacional y regional para analizar el impacto y eficacia de la acción tutorial en las universidades chilenas.

## ***1.2. Origen de la propuesta de investigación***

La presente investigación tiene su génesis en la observación y participación del investigador en los ámbitos personales, académicos y profesionales de los/as estudiantes en su universidad de origen, la Universidad de Tarapacá, así como en la motivación profesional del mismo por contribuir al sistema educativo chileno.

Como parte de la experiencia del investigador en las actividades de orientación y acción tutorial para los/as estudiantes que hacen su ingreso a la educación superior en la Universidad de Tarapacá, se ha podido constatar que el apoyo recibido por ellos ha sido fundamental en lo que respecta a la retención y abandono en esta etapa. Sin embargo, podemos decir que la orientación y acción tutorial ha de ser mejorada y organizada de tal forma que produzca un impacto más adecuado en la retención de los/las estudiantes, y que tribute a mejorar la calidad de la educación. Se puede destacar, además, que la orientación y acción tutorial realizada por los distintos actores que participan —académicos y tutores pares de la Universidad de Tarapacá, además del investigador de esta tesis— han sido fundamentales en el rendimiento académico y motivación dentro de las carreras estudiadas. No obstante, se ha constatado que igualmente se necesita mejorar esta acción, a fin de obtener un mayor impacto y conocimiento acerca de lo que significa la orientación y acción tutorial, de ayuda en el período de Educación Superior.

En lo profesional, la investigación presenta una doble dimensión, ya que, por un lado, ha contribuido a la motivación del investigador para iniciar los estudios de doctorado en ciencias de la educación, con el objetivo de lograr una mejora en

la educación continua y de aplicar los conocimientos obtenidos durante el proceso doctoral a los/as estudiantes que el investigador acompaña en su contexto universitario.

Por otro lado, el desarrollo de esta investigación ha permitido constatar que las competencias —por ejemplo, las habilidades blandas (*soft skills*) o actitudinales— que deben desarrollar los/las estudiantes que egresan de manera exitosa y se insertan en el mundo laboral, también requieren de una mejora con los oportunos aportes que implica la orientación y acción tutorial en este periodo de finalización del ciclo de la Educación Superior.

Desde esta perspectiva, la orientación brindada a los/las estudiantes y los programas de acción tutorial se entienden como procesos que permiten orientar la inserción de los/las estudiantes a la vida universitaria con el apoyo de los estudiantes de años superiores (tutores). De esta manera, adquiere un sentido relevante en la nueva etapa formativa de los jóvenes, respecto a su proceso de adaptación y ante las dificultades propias del mismo. Esto finalmente converge en procesos de aprendizaje específicos, que cada carrera requiere en cuanto a conocimientos y competencias (Quintanal y Miraflores, 2013).

Finalmente, existe poca o escasa información en relación a los resultados obtenidos en procesos de la orientación y acción tutorial, desde la triple mirada de los principales actores, es decir, académicos, tutores y tutorados (estudiantes que ingresan a la Educación Superior, a nivel regional y nacional), lo que a la luz de las percepciones de los principales actores, puede significar una importante información a objeto de mejorar la orientación y la acción tutorial en el ingreso de los/las estudiantes a la Educación Superior.

### ***1.3. Objetivos y preguntas de investigación***

La investigación que aquí se presenta constituye una primera aproximación a nivel nacional y regional para analizar la percepción del impacto y la eficacia de la acción tutorial en cuatro universidades públicas chilenas desde la triple mirada de los actores involucrados, es decir, Académicos, Tutores y Tutorados.

A continuación, se presentan en la Tabla 2 las preguntas y objetivos que guían esta investigación con el propósito de tener una mirada activa y coherente entre los objetivos y preguntas.

Tabla 2. Preguntas y objetivos de la investigación

Pregunta que guía nuestra investigación	Preguntas específicas	Objetivo General	Objetivos específicos
¿Cómo se percibe el impacto y la eficacia de las acciones tutoriales implementadas, en las universidades públicas chilenas?	1. ¿Cuál es la percepción del impacto de la implementación de las acciones tutoriales que actualmente se realizan en las universidades públicas chilenas?	Analizar la percepción del impacto y la eficacia de las acciones tutoriales implementadas en universidades públicas chilenas.	1. Analizar la percepción del <b>impacto</b> de la implementación de las acciones tutoriales en las dimensiones académica, personal y profesional, en las universidades públicas chilenas.
	2. ¿Cuál es la percepción de la eficacia de la implementación de las acciones tutoriales que actualmente se realizan en las universidades públicas chilenas?		2. Analizar la percepción de la <b>eficacia</b> en la implementación de las acciones tutoriales en las dimensiones académica, personal y profesional, en las universidades públicas chilenas.
	3. ¿Cuál es la percepción de los facilitadores y obstaculizadores de las acciones tutoriales?		3. Analizar los <b>facilitadores y obstaculizadores</b> desde el punto de vista (percepción) de los principales actores involucrados (Académicos, Tutores y Tutorados) en las universidades públicas chilenas.
	4. ¿Cuáles son los elementos en común o distintivos identificables en la implementación de las acciones tutoriales realizadas en las universidades públicas chilenas?		4. <b>Comparar las acciones tutoriales implementadas en las universidades públicas chilenas</b> en cuanto a la percepción del impacto y eficacia de los facilitadores y obstaculizadores.

Fuente: Elaboración propia

#### **1.4. Relevancia del estudio**

Ingresar al primer año de educación universitaria significa un gran paso, tanto para los estudiantes que ingresan a la universidad como para sus familias, la sociedad y el país en general. Los alumnos empiezan a desarrollar las distintas competencias y conocimientos que demandan las carreras elegidas por ellos/as, en este sentido la Educación Superior y sus contextos específicos se comprometen y responsabilizan en el logro de aprendizajes que van desde lo homogéneo a lo heterogéneo atendiendo a la diversidad, inclusión e integralidad

de los estudiantes, aspecto esencial en el desarrollo de las personas (Delgado y Gairín, 2021).

Por lo tanto, la inversión en tiempo, dinero y expectativas de parte de los estudiantes, familia, sociedad y país es elevada. Si los estudiantes realizan adecuadamente todo el proceso universitario, es decir, el ingreso, progreso y egreso exitoso, todo lo que se ha invertido de parte de las familias, sociedad y país en los alumnos, en relación con el ingreso a la universidad y obtener un título, les retribuirá de manera invaluable.

En este mismo sentido y de acuerdo con Muñoz y Gairín (2013) todo lo que signifique una forma de orientación y apoyo a los estudiantes durante la estancia en la universidad es una gestión estratégica para las personas que están encargadas de captar, retener y mejorar el rendimiento de los estudiantes universitarios y para toda la institución. Aquí es donde se insertan las acciones tutoriales, como una de las principales iniciativas contemporáneas de apoyo y calidad al proceso de educación universitaria.

Ahora bien, siendo tal la relevancia de las acciones tutoriales, existen pocas investigaciones sobre el proceso que realizan los estudiantes al ingresar por primera vez a la universidad, incluyendo las acciones propias de la universidad para apoyarles.

En este contexto, la importancia de este estudio radica en que cubre parcialmente un vacío en el conocimiento, y lo hace incorporando la mirada de tres de los principales actores implicados en el proceso de las acciones tutoriales: académicos, tutores y tutorados.

Esta triple mirada basada en la experiencia de los propios actores entrega información única para comprender los procesos, los elementos obstaculizadores y facilitadores, así como las similitudes y diferencias presentes en distintas universidades chilenas enfrentadas a este desafío.



# **Segunda parte. Marco teórico de la investigación**



A partir de los antecedentes expuestos, se procede a presentar el marco teórico que sustenta esta investigación. Aquí se establecen los principales elementos conceptuales que permitirán analizar la percepción, el impacto y eficacia de las acciones tutoriales implementadas en cuatro universidades públicas chilenas. Estos conceptos han sido separados en cuatro grandes capítulos: la Educación Superior, la Orientación y la Acción Tutorial en Educación Superior, La Orientación en la Dimensión Académica, Personal y Profesional y La Acción Tutorial en Educación Superior.

En el punto 2 se aborda qué se entiende en esta investigación por Educación Superior y rol que ocupan en la sociedad las Instituciones de Educación Superior (IES). Se hace énfasis en torno al concepto de la calidad en la Educación Superior, cómo se define, qué iniciativas contribuyen a su desarrollo y la manera en que se relaciona con los Planes de Acción Tutorial (PAT). En el 3 y 4 se abordan los servicios de orientación en las IES como una plataforma que permite brindar un proceso de apoyo durante los periodos de ingreso, proceso y egreso de los estudiantes, aumentando la permanencia y los egresos exitosos. Asimismo, se discute cómo las acciones tutoriales pueden ser una herramienta articuladora dentro de los planes y programas en los procesos de orientación. En el punto 5 se abordan las acciones tutoriales a partir de la forma en que se han desarrollado históricamente, sus modelos más importantes e influyentes, los principales actores involucrados en la acción tutorial, los momentos claves de las tutorías y los Planes de Acción Tutorial.

## **2. La Educación Superior**

En la actualidad, la Educación Superior constituye un elemento fundamental para el crecimiento y desarrollo equitativo tanto a nivel global y nacional, como también local. Tal como se indica en un informe sobre Educación Superior del Banco Mundial (2017), es mediante esta que los países forman la base y mano de obra calificada para el funcionamiento de la sociedad. Además, permite generar conocimiento e innovar como respuesta a las demandas de la sociedad y el fortalecimiento de los procesos productivos y económicos en los países y regiones en dónde se desarrollan. Tradicionalmente, las universidades cumplen el rol de ser generadoras de conocimiento, pero también son lugares en donde se transmiten valores e ideas acerca del funcionamiento de la sociedad, es decir,

son lugares donde la sociedad se piensa así misma. Por lo tanto, se trata de espacios que permiten el desarrollo de oportunidades para el logro de una mejor calidad de vida, tanto para las personas que ingresan como para el resto de la sociedad.

En este sentido, la Educación Superior está situada en la cúspide de la pirámide educacional en nuestra sociedad. Allí se imparten saberes y conocimientos con los que se forman expertos y técnicos de diversas disciplinas. Tal como plantea Brunner (2015), en el contexto de las Instituciones de Educación Superior (IES) también se desarrollan procesos de orden superior, asociados al desarrollo integral de capacidades, competencias y habilidades para la vida en general, así como también generación de conocimiento, investigación, articulación con el mundo empresarial, salud, educación y mejora de condiciones y calidad de vida, entre otros. Es decir, que permite generar una serie de habilidades para el desarrollo profesional, pero también personal e integral de los estudiantes.

En tanto la Educación Superior ofrece estas oportunidades, Muñoz y Gairín (2013), consideran que se trata de un derecho irrenunciable, un derecho social en el ejercicio de ciudadanía, y que se desarrolla en el transcurso de toda la vida de las personas. De esta forma, asegurar la calidad de la Educación Superior es fundamental para consolidar este derecho, ya que promueve la realización de proyectos académicos vitales y estratégicos. Las dimensiones a partir de las cuales se puede asegurar la calidad están dadas por recursos bibliográficos, recursos humanos, de infraestructura, y programas que permiten evitar el abandono, el receso y el rezago de los estudiantes.

En suma, el valor agregado que tiene en la vida de los estudiantes el poder ingresar a la Educación Superior, se traduce en un adecuado desarrollo de competencias y habilidades tanto en lo cognitivo, afectivo, y en las relaciones interpersonales. En definitiva, el acceso a este derecho humano fundamental, cuando es alcanzado en condiciones óptimas permite una “emancipación subjetiva y social de entramados sociales negativos para el desarrollo de una trayectoria vital efectiva” (Mayer y Cerezo, 2016, p. 1429). En este sentido, la Educación Superior permite mejorar los procesos que necesitan los países en relación con su economía y generación de conocimiento, y de esta forma, mejorar la calidad de vida de las personas que conforman la sociedad (Rodríguez, Pedraja, Araneda, González, y Rodríguez, 2011). Por lo tanto, es un

deber y un derecho asegurar la calidad en la Educación Superior, ya que de esta forma se está asegurando el bienestar de la sociedad en su conjunto.

De esta manera, “al entender las causas y los efectos generados en las iniciativas para mejorar y consolidar la calidad en las instituciones, vale decir, la manera en que se gestiona la formación de pre y postgrado, la investigación y la vinculación con el medio” (Espinoza, López y Pulido, 2019, p.20), se está asegurando el derecho a una buena educación, ya que permite la consolidación y realización de proyectos académicos vitales.

Además de estos indicadores, Espinoza, López y Pulido (2019) argumentan que algunos de estos desafíos son: la necesidad acabar con la burocratización excesiva; pasar de un enfoque basado en el cumplimiento de ciertos estándares, como si fuesen una lista o receta, a uno que considere el desarrollo de una cultura de la calidad; mejorar los niveles de profesionalización; y uno de los más importantes, consolidar una visión compleja de la Educación Superior, considerando a las prácticas administrativas para asegurar la calidad como medios y no como fines en sí mismos (Espinoza, López y Pulido, 2019, p.20).

En la presente investigación, se señala que los esfuerzos por promover la calidad en las Instituciones de Educación Superior están íntimamente relacionados con los Planes de Acción Tutorial, que permiten consolidar una serie de herramientas que articulan las dimensiones personal, académica y profesional en los tutorados durante todo el proceso académico. De esta forma, las acciones tutoriales como factor de calidad contribuirían a disminuir los índices de receso, abandono y rezago de los tutorados.

## ***2.1. El Sistema de Educación Superior***

En este trabajo se plantea que el objetivo de la Educación Superior es el desarrollo de capacidades y actitudes necesarias para que los individuos se incorporen a la sociedad como seres capaces de interactuar de manera adecuada y colaborativa. Esto contribuiría al desarrollo de agentes de cambio de la realidad social en un tiempo y espacio determinado (Obaya, Vargas, y Delgadillo, 2011). A partir de esta premisa, se han configurado distintos sistemas de Educación Superior, los cuales son posibles de observar en una serie de entramados globales, nacionales y locales, que aquí son desagregados para su análisis más detallado. Desde estos niveles, se despliegan diversos modelos,

directrices y/o normativas para el aseguramiento de la calidad en Educación Superior.

Siguiendo lo anterior, el concepto de Educación Superior ha ido evolucionando y las formas de aplicación están determinadas por las diversas realidades sociales, locales, regionales y nacionales en las que se encuentran los actores involucrados. A su vez, los sistemas educativos a nivel mundial, latinoamericano y regional se han transformado profundamente en las últimas décadas, observando la masividad y multiplicidad de las plataformas institucionales, la progresiva tendencia hacia la privatización del sector educativo, el debilitamiento Estatal en materia educativa, y la necesidad de responder a un entorno global en constante evolución mediante el creciente desarrollo de nuevas tecnologías de la información (Espinoza et al., 2019). Por tanto, aquí se desarrollan los arreglos institucionales que permiten establecer ciertas guías y lineamientos generales.

A nivel institucional, según Ibáñez (1994) la educación tiene el objetivo de formar capacidades y actitudes de los individuos para su integración a la sociedad en pro de los valores históricos vigentes en ese momento. En esta definición, se puede reconocer la influencia del contexto y la pertinencia de este en el proceso educativo, que además se relaciona directamente con la forma en que la educación contribuye a la reproducción social en tanto difunde saberes, pero también ideas y valores (Mitrany, 2000; Molina, Ferro, y Rodríguez, 2020).

En relación con lo anterior, las Instituciones de Educación Superior son las encargadas de propiciar un ambiente educativo, además de brindar soluciones a problemas sociales actuales junto a los estudiantes preparando mejores profesionales para el futuro. En este sentido, se argumenta que la tarea de la Educación Superior es “la formación de profesionales competentes; individuos que resuelvan creativamente, es decir, de manera novedosa, eficiente y eficaz, problemas sociales” (Ibáñez, 1994, p.104). Así, las Instituciones Académicas son las encargadas de la formación integral de los profesionales, y sus características están íntimamente ligadas a la calidad de la educación de los estudiantes, entendiendo esta última, como un sistema de acciones que tienen como centro a los individuos capaces de organizarse para alcanzar las expectativas que la organización educacional pone en ellos (Ibáñez, 1994). Como se advierte, esta definición no solo da cuenta de los aspectos de

contenido, sino que brinda una especial atención al tejido social del que forma parte la Educación Superior y las iniciativas para asegurar su calidad (Pérez, 2004).

### **2.1.1. El sistema de Educación Superior en Chile**

En el caso chileno, desde la perspectiva universitaria tradicional, si bien los estudiantes que ingresan a la Educación Superior deben enfrentar tres desafíos de desarrollo académico, personal y profesional; la tendencia predominante es el enfoque academicista que tienen las universidades en Chile, disminuyendo el desarrollo personal y profesional del estudiante (MINEDUC, 2015). Por ello es interesante y estratégico investigar qué ocurre en este proceso de percepción de las acciones tutoriales.

En contraste con las experiencias internacionales, en Chile se está implementando la Reforma Educacional que busca hacer de la Educación Superior un derecho social efectivo para los ciudadanos. En este esfuerzo, el Estado podrá acordar de manera preferente con las universidades de su propiedad, el desarrollo de proyectos de interés nacional o regional, y definirá apoyos específicos destinados a recuperar capacidades, especialmente en las instituciones regionales (MINEDUC, 2015).

Así, tanto la Agencia de Calidad de la Educación Superior como el Ministerio de Educación de Chile, comparten la idea de desarrollar una educación de calidad; esto indica que se debe contribuir a que la calidad de la educación se plasme en los procesos adecuados en las distintas asignaturas y en el quehacer académico de los profesores. (Espinoza, & González, 2012).

Para materializar esta mejora en la calidad de la Educación Superior, el gobierno de Chile manifiesta el año 2015, la necesidad de establecer en cada universidad del Estado, programas de reforzamiento y acompañamiento para los alumnos vulnerables (MINEDUC, 2015). Esta voluntad gubernamental se sostiene en un estudio realizado por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), donde se observa una alta tasa de deserción nacional a nivel universitario, esencialmente durante los primeros años de formación de los estudiantes. En ese período la tasa de deserción nacional alcanzaba un 31,3%, donde los problemas asociados a la misma eran mayoritariamente el vocacional y la situación socioeconómica (SIES, 2014).

En relación con lo anterior, durante el año 2014 el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) identifica que un 30,5% de estudiantes de primeros años son los que integran la línea de riesgo, observando que un 13,4% de los estudiantes se reincorporan a otras carreras, y un 17,1% desisten definitivamente. A su vez, la zona norte de Chile es en donde se presenta el mayor nivel de deserción, lo cual cuestiona la falta de políticas de retención o su efectividad (SIES, 2014).

Otra variable observada en este estudio del SIES, es que los estudiantes que rinden la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y logran puntajes altos (800 puntos) tienen mayor permanencia en las universidades (95,5%) que aquellos que tienen puntajes más bajos (450 puntos), donde su retención es del 63%. Situación que asocia el nivel de aprendizaje, situación socioeconómica y cultural de sus entornos; ya que los alumnos que obtienen puntajes más altos generalmente provienen de colegios particulares o subvencionados con mayores recursos (SIES, 2014).

Siguiendo lo expuesto, en el año 2018 el SIES, entrega un informe con datos que dan cuenta del proceso de retención de los alumnos de carreras de pregrado en las universidades chilenas, cohortes, 2013-2017. De acuerdo con el SIES, la tasa de retención de estudiantes en Educación Superior da cuenta principalmente, que, en el primer año de ingreso a la universidad, la calidad de la educación y la eficiencia son indicadores claves para la retención. Es en este sentido, es que a continuación se presenta un comparativo de las tasas de retención y de persistencia (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Tasas de Retención, Persistencia en la misma institución y en Educación Superior (ES) de 1er año para carreras de Pregrado por tipo de institución, cohorte 2017

<b>Tipo de Institución</b>	<b>Retención 1er.año</b>	<b>Persistencia primer año en la misma IES</b>	<b>Persistencia primer año en ES</b>	<b>N° de casos retención 1er año.</b>
CFT	68,7%	69,9%	75,2%	57826
IP	70,9%	71,3%	76,4%	116143
Universidades	78,7%	80,7%	89,2%	140641
Total, General	74,0%	75,2%	81,9%	314610

Fuente: SIES (2018).

El SIES desde el año 2007 calcula las tasas de retención en educación universitaria de pregrado, manifestándose esto en términos de porcentajes, cuyo cálculo se realiza por el número de estudiantes que ingresan (el cociente) a una carrera determinada o programa y número de estudiantes que se mantienen en la misma institución al año siguiente como antiguos, SIES (2018). En este sentido, al objeto de tener claridad sobre los estudiantes que continúan en formación de pregrado, se calcula la Tasa de Persistencia de los estudiantes de primer año, considerando el cociente de los alumnos que ingresan al primer año de una carrera o programa y la misma cantidad de alumnos que se mantienen en alguna de las instituciones de Educación Superior en el siguiente año, esto de manera independiente de la institución o cohorte SIES (2018).

A continuación, se puede apreciar en base al mismo informe del SIES, la evolución de la retención de alumnos de primer año por tipo de institución (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Evolución de Retención de 1er año por tipo de institución.

<i>Tipo de institución</i>	2013	2014	2015	2016	2017
CFT (Centro de formación. Técnica)	63,9%	64,5%	65,7%	66,7%	68,7%
IP (Inst. Prof.)	66,1%	67,3%	67,6%	68,5%	70,9%
Universidades	75,0%	76,3%	76,9%	77,9%	78,7%
Total, General	69,5%	70,5%	71,2%	72,4%	74,0%

Fuente: SIES (2018).

Finalmente, Brunner (2008) menciona que para el caso chileno difícilmente se puede anticipar si los procesos educativos que se desarrollarán en la obtención de la carrera responderán a un proceso de calidad, ya que el proceso debe ser experimentado y vivido, para poder ser puesto a prueba. En esta línea, el autor indica que es “necesario que las instituciones de Educación Superior en Chile deban de informar de otra manera los indicadores de calidad del servicio entregado, ya que no se sabe con certeza si el proceso realizado por el cual se valida la calidad es o no adecuado y si reúne todos los requisitos” (p.40). En tal sentido, resulta conveniente instaurar a nivel de todo el país un marco unificado de calificaciones profesionales que permita establecer competencias que

faciliten la inserción laboral, así como también la movilidad estudiantil entre instituciones (Espinoza et al. 2019, p.120).

### 2.1.2. El concepto de Calidad en la Educación Superior

La calidad en Educación Superior como concepto tiene un significado polisémico, dada su relatividad al contexto en donde se desarrolle el proceso educativo. Es decir, que su naturaleza es subjetiva, por lo que su significado depende de “las circunstancias y de las características culturales y valóricas de quien las invoca” (Espinoza et al., 2019, p.39).

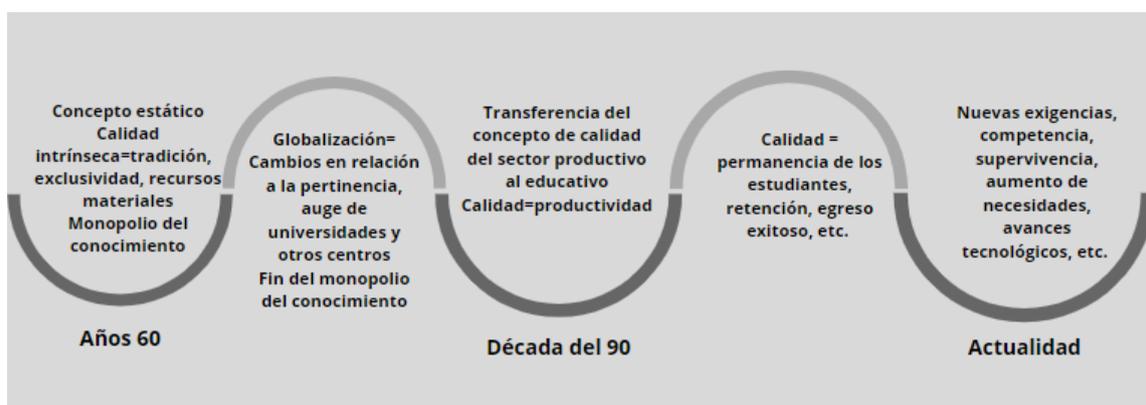


Ilustración 1. Evolución del concepto de calidad en la Educación Superior

Fuente: Elaboración propia a partir de Cabrera (2005), Espinoza y González (2012) y Espinoza, López, González, y Pulido (2019).

Desde que existe la Educación Superior, diversos intelectuales y autores han intentado definir la forma en que la calidad se relaciona con la Educación Superior, expresando que no se trata de un concepto estable y duradero, sino más bien, que ha evolucionado históricamente, cambiando mucho en los últimos 30 o 40 años. En los años 60 la enseñanza y el aprendizaje constituían el desarrollo del sistema, un sistema limitado para un cierto grupo elitista de la sociedad, basándose en la tradición y la exclusividad de profesores, alumnos y recursos (Espinoza y González, 2012; Espinoza, López, González, y Pulido, 2019).

Respecto a la calidad en Educación Superior, Pozo y Hernández (1997) proponen una guía basada en los resultados en la que se incluye la superioridad de las notas, el logro efectivo de ciertos objetivos, consolidar superioridad, es decir, ser competitivas respecto de otras instituciones y, finalmente, la manera en que se perciben estos servicios, desde los usuarios, a quienes están dirigidas

las políticas de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, aquí los modelos son aplicados en función de sus logros y resultados, por lo que las categorías propuestas pueden servir como indicadores o guías que brindan aproximaciones acerca del desarrollo de la calidad, pero que no la determinan por completo. Además, argumentan que los sistemas de calidad se caracterizarán por una mejora continua de estas variables, de tal forma que las instituciones de educación superior se tornan más competitivas entre sí mejorando a la vez y teniendo en cuenta la calidad en la educación entregada.

Que esto se logre depende de la implicación de todo el personal del departamento, con directivos que posean aptitudes de liderazgo, así como la presencia de elementos clave en la eficiencia y eficacia de la productividad académica, y que en definitiva se establezca un buen proceso de gestión. En esta perspectiva, la calidad de un sistema educativo implica la colaboración permanente del Estado y las Instituciones de Educación Superior (IES), para lograr un desarrollo óptimo y armónico de los procesos para mejorar la calidad (Espinoza et al., 2019, p. 92). Esto permite lograr el objetivo fundamental de la universidad, es decir, contribuir al desarrollo cultural, humano, económico, social y científico-tecnológico de la sociedad en que se insertan las IES, consolidando así una "cultura de la calidad" (Espinoza et al., 2019, p. 92).

Desde un enfoque originario de la Educación Superior, surge la premisa que más años de escolaridad, producían ciudadanos mejor preparados. En este contexto el sistema educativo universitario era una suerte de "caja negra"; lo que sucedía en su interior no era objeto de análisis ni por el Estado ni por la sociedad. Así, la universidad era la única guardiana, poseedora y transmisora de los conocimientos y la sociedad asumía que eso era bueno (Cabrera, 2005).

El enfoque anterior sobre la Educación Superior ha cambiado por la globalización, acrecentándose situaciones como la masificación de ingresos, manteniendo métodos y recursos insuficientes en la actualidad, lo que exige cambios radicales en como entendemos la universidad y su pertinencia. La proliferación de universidades y otras instituciones privadas sin control gubernamental ha contribuido a acabar con el monopolio del saber y provocado competencia sin estándares de calidad. En ese contexto, ha aumentado la percepción de desconfianza por parte de la sociedad, respecto de la pertinencia

estatal para administrar las Instituciones de Educación Superior. En tanto, en algunos estados nacionales, el financiamiento estatal es escaso o nulo.

En términos analíticos, Cabrera (2005) propone definir la calidad en la Educación Superior considerando tres aspectos: la pertinencia social, las exigencias y normas internacionales y la comparación con estándares, por ejemplo, por pertinencia social, entiende “la relación con la necesidad de encontrar nuevas formas y mecanismos para adaptar las funciones universitarias a las exigencias sociales de su entorno y no solo las del mercado” (Cabrera, 2005, p. 4). En parte de la literatura revisada, prima un concepto basado en la educación como un servicio del cual debe ser asegurada su calidad. En la década 90 a nivel global, se consolidan una serie de concepciones que buscan transferir el concepto de calidad desde el sector productivo hacia el educativo (Pozo y Hernández, 1997). Esta concepción se encuentra presente en muchos de los procesos de evaluación y acreditación en la educación universitaria en la actualidad (Espinoza et al., 2019), por lo que es necesario problematizar un concepto de calidad que trascienda esta limitante, únicamente basada en la productividad y cumplimiento de estándares.

En este sentido, las instituciones de Educación Superior consideran concluyente y de valor agregado que no se asocie calidad con productividad, sino que también, por ejemplo, con permanencia de los estudiantes, retención, evitando la deserción para finalmente llegar al egreso exitoso, cuidando además los aspectos administrativos que a veces dificultan las labores académicas (Martínez, Pérez, Pat, & García, 2020).

A su vez, en la actualidad aparecen nuevas exigencias para la Educación Superior referidas a la competencia, la supervivencia, el aumento de necesidades, los avances y desarrollos tecnológicos, entre otros. En relación con lo anterior, en países desarrollados las necesidades cuantitativas como el acceso han dejado de ser prioritarias y se enfocan en las cualitativas, es decir, en la calidad de la educación.

Pero, tal como se ha venido mostrando, se trata de un concepto que no es fácil de acotar. Así, en la perspectiva de estos autores, la educación, es vista como un servicio que debe ser mejorado cualitativamente, la calidad de un servicio, como lo es la educación, reside en su naturaleza, aunque se aprecie en la consecución de niveles de prestación excelentes y/o que resulten de los recursos

personales, materiales y funcionales disponibles (Brunner, 2008; Pozo y Hernández, 1997).

Conjuntamente, Pozo y Hernández (1997) trabajan con los conceptos de naturaleza del servicio y resultados alcanzados/esperados para problematizar el concepto de calidad. Desde este enfoque, las instituciones no deben olvidar cual es la naturaleza del servicio que entregan, ya sea desde aspectos legales o filosóficos como la persona en tanto objeto de educación.

Sin embargo, este enfoque no necesariamente se aprecia en productos tangibles, ya que la educación es un proceso más que un producto. Más aun, puede darse “una extraña complicidad en el alumnado, tendiente a valorar positivamente a aquellos profesores menos exigentes y con los que es más fácil aprobar” (Pozo y Hernández, 1997, p. 225). Esto sería poner más énfasis en los productos del servicio, como buenas notas pero que reflejan poco aprendizaje, que en su naturaleza de desarrollo de saberes. En el caso contrario, se comete el riesgo de no alcanzar los resultados si no se presta atención a la “naturaleza” del servicio. Otra situación considerada como fracaso en el aseguramiento de la calidad, sería que, habiendo alcanzado los objetivos esperados, los usuarios no lo perciban así, situación que representa para las empresas graves problemas de supervivencia. Esto podría conducir a una falta de aprecio de los servicios o bienes entregados, como por ejemplo una comunidad educativa que no está conforme con los resultados, productos o servicios entregados, situación que a ojos de los autores es más común de lo que pudiera parecer (ver Ilustración 2).



Ilustración 2. Enfoques del concepto de calidad

Fuente: Elaboración propia a partir de Cabrera (2005), Días de Sobrinho (2007) y González y Espinoza (2008).

Ante este panorama, Cabrera (2005) identifica diversos conceptos de calidad, los que tienen en común su relatividad al contexto. Para el caso de América Latina, el autor agrupa los conceptos de calidad que se han trabajado, en tres grandes categorías:

- Calidad como excelencia, basada en la definición tradicional: académicos destacados, buenos estudiantes. Es una Educación Superior de elite, que en el caso de América Latina se enfrenta a la masificación, que continúa discriminando a amplios sectores populares.
- Calidad como respuesta a requerimientos del medio, conlleva el peligro de formar aspectos puramente técnicos y no culturales y de valores. Al mismo tiempo limitaría la movilidad e intercambio con otras regiones del país y el mundo.
- Calidad basada en la dependencia de los propósitos declarados. Lo que significa situar la calidad como piedra angular, con ideales a los que se aspira y consensuados por quienes acreditan. Esto puede no ser

suficiente para garantizar la calidad si los propósitos son limitados, pobres y regionales, pero tiene la ventaja de que aporta autonomía.

De esta forma, Cabrera (2005) propone un concepto de calidad en correspondencia con los propósitos declarados, lo que significa trazar claramente una pertinencia social que busque nuevos mecanismos que adapten las funciones universitarias a las exigencias sociales y no solo del mercado. Esto implica consolidar normas internacionales generalizadas, orientadas a facilitar el intercambio profesional, académico e investigativo (Brunner, 2008).

Basándose en esta definición, Cabrera (2005) propone una concepción de calidad formada por dos aspectos. El primero es la posibilidad de seleccionar campos y variables a evaluar, en correspondencia con el foco del proceso educativo. En segundo lugar, hasta qué punto las variables a evaluar alcanzan el nivel óptimo de acuerdo con los participantes. Esto permite elaborar el “patrón de calidad”, a través del cual se materializa la concepción de calidad y que permite instrumentalizar estándares de evaluación y acreditación. Finalmente, el concepto de “patrón de validación”, el cual “se refiere al conjunto de estándares ideales de cómo se concibe la calidad de un proceso educativo, sirviendo como elemento comparativo de lo que existe en la realidad” (Cabrera, 2005, p. 5). Dependiendo de esto, se podrá relevar aspectos más administrativos, o elementos más determinantes y sustanciales de las universidades. En suma, no basta con una definición filosófica o académica, sino a partir de sus características que en resumen son:

- Ser operacional
- Abarcador de las funciones sustantivas de la universidad
- Concepto de apreciación o evaluación
- Pertinente socialmente

Así, la concepción de calidad ha cambiado, a la vez que, la sociedad exige a la universidad que el conocimiento sea pertinente, aplicado a su entorno y que provoque un impacto positivo y perceptible. Además, los estudiantes exigen una oferta académica que les permita asegurar futuros puestos de trabajo (Encalada, 2020). Esto implica ser capacitados para los desafíos globales de un mundo en constante y acelerada evolución. El concepto ha variado, es dinámico y se perfecciona cada día. Esto es una oportunidad y un reto puesto que las

universidades “que no sean capaces de orientarse y adecuarse a las nuevas exigencias sociales, sencillamente desaparecerán o se convertirán en fósiles.” (Cabrera, 2005, p. 3).

Ante esto, es interesante destacar la noción de Días (2007) quien plantea la calidad como una construcción social determinada por los intereses de diversos grupos dentro y fuera de las instituciones educativas. Por ejemplo, los profesores y académicos entienden la calidad desde los saberes, el contenido y el cocimiento a impartir. Por su parte, los empresarios, evaluarán la calidad en función de las capacidades y competencias de los egresados para producir más y mejor en la empresa. Los estudiantes valorizan la calidad de la educación impartida en las IES valorizando positivamente el aseguramiento de una estabilidad laboral en el futuro (Blackhouse et al. 2007). Desde esta perspectiva, se trata de un concepto complejo y sujeto a posibles tensiones y/ o disputas, entre los diversos actores involucrados. En este sentido, la calidad puede ser entendida como un “vector sincrónico en el espacio social que es el entorno sociocultural, económico y político en el cual se inserta el proceso educativo” (González, 1990, p. 31). En efecto, autores como González y Espinoza (2008), definen la calidad como la forma en que determinados actores valorizan ciertos elementos o características en una institución o entidad particular, aplicando un conjunto de criterios preconcebidos.

De esta forma, aquí se plantea la calidad más allá de una definición estática, sino como un proceso en el que se involucran múltiples dimensiones. Sus resultados se diferencian respecto de los términos de referencia utilizados, así son relativos a las premisas valóricas e ideacionales con las cuales se analiza (González y Espinoza, 2008). Desde esta lectura, las posibles definiciones son virtualmente infinitas, sin embargo, es posible establecer ciertas tendencias generales a partir de los distintos proyectos curriculares, y sus respectivas corrientes pedagógicas, como, por ejemplo, las de eficiencia adaptativas, del constructivismo social, la participación social, y el currículo centrado en la persona, por mencionar algunas (Espinoza et al. 2019). También es necesario considerar los aspectos ontológicos, epistemológicos, concepciones antropológicas, la función social y los fundamentos filosóficos detrás de las distintas concepciones de Educación Superior que por lo tanto inciden directamente en la manera en que se entiende la calidad (Orantes, 2006).

En suma, las diversas definiciones de calidad reflejan diferentes formas de entender a las personas, la sociedad y la educación. De esta forma, se hace necesario responder a las necesidades específicas de cada factor involucrado en este proceso tales como: la propia naturaleza de la disciplina impartida, las expectativas de los profesores y estudiantes, los campos de acción en los que se desarrollan los profesionales y en definitiva la realidad concreta de cada departamento (Espinoza et al. 2019). Tal como se ha venido argumentando, el concepto es complejo y se manifiesta de manera diferenciada en cada contexto. Entonces, a partir de la literatura revisada es posible precisar que, en primer lugar, es necesario preguntarse cuál sería la naturaleza de la calidad a partir de diversos niveles de análisis.

En esta investigación se argumenta que la acción tutorial es un elemento que permite asegurar la calidad en la Educación Superior, tal como lo señalan diversos estudios (González Palacios y Avelino-Rubio, 2016; Lobato Fraile y Guerra Bilbao, 2016; Martínez Clares, Martínez Juárez y Pérez, 2014; Navarro, y Zamora, 2017). En este sentido, se adhiere a la discusión sobre la calidad como un concepto histórico, y que en cada época se evalúa de manera diferente. Sin embargo, es necesario evidenciar qué factores permiten hacer más eficientes y efectivos los planes para el desarrollo y aseguramiento de la calidad en Educación Superior.

Actualmente, no se puede definir la calidad a partir de la tradición o el elitismo, sino en términos que la faciliten y esclarezcan su evaluación y acreditación. En definitiva, la calidad debe contar con respaldo institucional y directrices claras que la encausen. De esta manera, en el siguiente apartado se muestran los distintos factores, separados por fines analíticos, que permiten operativizar el concepto de la calidad en la Educación Superior.

### **2.1.3. Factores que determinan la Calidad en la Educación Superior**

En el análisis propuesto en esta investigación, se afirma que la calidad en la Educación Superior está relacionada de manera intrínseca con la naturaleza del conocimiento entregado. A partir de aquel, se pueden desplegar una serie de factores analíticos que permiten establecer lineamientos para medir la calidad. Tal como proponen Espinoza et al. (2019), un posible marco de referencia

consiste, en primer lugar, en analizar los conceptos más recurrentes utilizados en los planes de mejoramiento de la calidad. Aquí se recogen solo algunos.

Por gestión de calidad educativa se entiende la manera de planificar, organizar, evaluar e implementar los procedimientos para alcanzar un nivel de calidad determinado a partir de ciertos principios generales. En tanto, la evaluación de la calidad busca establecer ciertas pautas para normarla a partir de dichos principios. Luego, en el control de calidad se utilizan estas pautas para medir y controlar los resultados a partir de ciertos patrones preestablecidos. Por mejoramiento se entiende un proceso prolongado en el tiempo en el que se esperan ciertos cambios desde un estado inicial a uno final en función de determinadas expectativas. Finalmente, la acreditación es la certificación de estos parámetros mediante indicadores y estándares de consecución de estos procesos (Espinoza et al., 2019).

Por otra parte, autores como (Brunner, 2008; Cabrera, 2005; Pozo y Hernández, 1997) han señalado que, a pesar de que la educación es un servicio, los principios de la empresa no deben trasladarse someramente a la conceptualización de los servicios educativos. En tanto destinatarios del ámbito educativo, este servicio se debe tomar en cuenta la condición del estudiantado. Cualquier intento educativo debe contar con la participación de estos, alcanzando a toda la comunidad educativa, como por ejemplo la familia que invierte en el alumno. La institución educativa, desde este punto de vista, es una empresa que debe funcionar pensando en la productividad, y cuya clave se encuentra en:

La efectiva implicación de los trabajadores en el proceso (...) en nuestro caso hay que hacer del alumnado una persona convencida de la bondad de los procesos educativos e implicada activamente en su propia mejora, en la de los demás y en la de los diseños educativos pensados por el personal educador (Pozo y Hernández, 1997, p. 227).

De esta forma, en instituciones tanto públicas como privadas, los elementos que condicionan o limitan la aplicación de planes de mejora de calidad son diversos, pero tienen ciertas similitudes. Entre ellos se encuentran la tendencia a privilegiar las evaluaciones personales por sobre las grupales, en el caso del profesorado, el afán de protagonismo de algunos actores involucrados, la condición semiautónoma de algunas universidades, en cuanto a su dependencia del

Estado o la Comunidad Autónoma, que dificulta la coordinación de esfuerzos, entre otros factores (Pozo y Hernández, 1997). Respecto de la relación entre los estados nacionales y las Instituciones de Educación Superior, la noción de Estado evaluador ha sido trabajada a partir una serie de instancias como las comisiones nacionales y/o sectoriales, las medidas de planeamiento a mediano, corto y largo plazo, las planificaciones estratégicas y los monitores constantes por parte de los Estados (Neave, 1998).

En referencia a las formas en que se puede asegurar la calidad en la Educación Superior, Cabrera (2018) plantea dos grandes perspectivas. En primer lugar, propone una dimensión de aseguramiento interno y de perfil institucional, la cual denomina Sistema de Garantía Interna de la Calidad. Este se traduce en una serie de prácticas destinadas al encauzamiento y control de las distintas orgánicas que componen las IES y cuyo fin es consolidar y optimizar la gestión interna, y, por lo tanto, la calidad de los servicios y productos.

Entre estas gestiones, las instituciones deben priorizar aquellas que resuenen positivamente ante los criterios y directrices externas, establecer políticas para la garantía interna de la calidad, contar con propuestas para el mejoramiento constante de la calidad mirando siempre hacia el futuro y aspirar a la excelencia en todos los niveles considerando los distintos grupos de interés, administradores, sociedad en general, estudiantes, académicos y familias.

Frente a esta perspectiva se encontraría el aseguramiento externo de la calidad, garantizado por otras entidades como las gubernamentales o las agencias de acreditación. De esta forma, tanto a nivel interno como externo, es necesario establecer cómo se pueden desarrollar los distintos planes y programas que permiten el desarrollo óptimo y la consolidación de la calidad en las IES.

#### **2.1.4. Planes y proyectos para promover y mejorar la calidad en la Educación Superior**

A continuación, se discuten una serie herramientas que permiten consolidar la calidad mediante actividades programadas y metódicamente aplicadas en un procedimiento de trabajo cuyo fin es cumplir con requisitos previamente acordados. En este contexto, se denomina mecanismos de aseguramiento de la calidad al conjunto de actividades planificadas y sistemáticas, aplicadas en un sistema de gestión para que los requisitos de calidad del servicio sean

satisfechos. Espinoza et al. (2019) proponen una serie de medidas para asegurar el desarrollo óptimo de los sistemas de aseguramiento interno de la calidad, los cuales se describen a continuación.

En primer lugar, debe apreciarse evidencia de las medidas tomadas para asegurar la calidad, considerando los arreglos pertinentes para mejorar su desempeño. En este sentido, no se limita al levantamiento de datos, sino que estos deben ser analizados y transformados en pesquisas de interés para la toma de decisiones. Luego es necesario que estos mecanismos desarrollen el análisis a partir de la relación entre lo planeado y lo obtenido, consolidando así puntos de referencia valiosos que permitirán retroalimentar las decisiones a tomar en un futuro en próximos planes. En tercer lugar, se debe disponer los datos de manera abierta a toda la comunidad universitaria, transparentando toda la información obtenida ya que esto permite el flujo constante de retroalimentaciones, sirviendo de insumo para todos los actores interesados en promover la calidad. En una cuarta etapa, una vez que ya se encuentra instalada y funcionando la estructura de aseguramiento de calidad, esta debe “producir rendimientos adecuados que justifiquen su existencia” (Espinoza et al., 2019, p. 191). No se trata de un simple trámite burocrático, sino que tiene la función de definir efectivamente el rol que realizarán estas oficinas.

Este punto es fundamental para lograr constituir comisiones evaluadoras, de fiscalización, de rendición de cuentas, entre otras, que en definitiva permiten mejorar de manera constante e incentivar valores promovidos por la institución. Sin embargo, los autores además señalan que estos mecanismos no son un fin en sí mismo, ya que este en definitiva es el aseguramiento de la calidad y no el cumplimiento de listas estériles. En este sentido, la aplicación sistemática, las retroalimentaciones y las correcciones de los quehaceres conducen siempre al mejoramiento continuo de la calidad en la Educación Superior.

Para un funcionamiento óptimo de los sistemas de aseguramiento internos de la calidad, es necesario congregarse en un mismo fin a los diferentes estamentos de la comunidad universitaria. Esto es fundamental para contribuir al desarrollo de una “cultura de la calidad” (Espinoza et al., 2019, p. 194). Por ella se entiende la toma de conciencia de parte de los distintos agentes involucrados, a partir de no solamente protocolos, sino que, de moldear la conducta de los integrantes de la comunidad universitaria desde su cotidiano, comprometiéndose de manera

intrínseca con estos procesos. En esta perspectiva, la calidad educativa depende en gran medida de los agentes internos de la universidad en sus quehaceres diarios. (Espinoza et al., 2019).

En este sentido, la existencia y aplicación de los Planes de Acción Tutorial en las Instituciones de Educación Superior son elementos que ayudan a mejorar el proceso, incidiendo en la tasa de permanencia, retención y egreso exitoso. Tanto el sector público como el privado deben ser un campo abocado a la experiencia: mejora de talentos, investigación, el nivel de los estudios más prestigiosos, la formación de líderes sociales, todos son aspectos ligados a la universidad. Sin embargo, en este marco es difícil de entender que el profesorado universitario es refractario de este tipo de ideas. Muchos llegan a enseñar sin haber sido bien enseñados y con falencias en su preparación, sin calidad educativa. Es necesario separar a los profesores adecuados de los no tan adecuados, sin ser impositivos. Por ello, los autores recomiendan estas prácticas de mejora de la calidad en la Educación Superior:

La aceptación de los destinatarios lleva al compromiso e implica autocontrol. Esto involucra voluntariedad entendida como aspectos que van más allá de las obligaciones. La participación en el debate de estos planes, entendidos como propuestas que deben discutirse. La voluntariedad se debe incentivar mediante algún sistema de reconocimiento, estímulos y/o recompensas para quienes trabajen eficiente y eficazmente en los objetivos propuestos por el plan de calidad.

Como se ha mostrado, la calidad en la Educación Superior es un concepto multidimensional y polisémico. El problema no es buscar una nueva definición, sino la que más se ajuste a la realidad del contexto de América del Sur considerando su pertinencia e impacto. La internacionalización, su pertinencia y la calidad son tres aspectos claves según la UNESCO (1998). Según Cabrera (2005), la pertinencia social “se mide por el impacto social que genera, por el flujo de repercusiones y de transformaciones de sentido que se producen objetivamente en la sociedad de su entorno” (p. 2), dada la suma de sus aportes. En su análisis propone un concepto de calidad de educación universitaria que no puede escindirse la evaluación externa y acreditación.

### **2.1.5. Evaluación externa y acreditación en el aseguramiento de la calidad**

En la mayor parte de América Latina y el Caribe, la evaluación y acreditación se ha hecho presente pues la UNESCO y otras organizaciones, como el Banco Mundial así lo convocan. Hoy existen numerosos sistemas para ello, y la discusión gira en torno a cómo hacer que la evaluación sea efectiva y adecuada a un entorno cada vez más competitivo.

Como refieren González, Murillo y García (2021) “la acreditación de una institución de Educación Superior implica evidenciar altos niveles de calidad, en el ejercicio de sus funciones misionales. En este sentido, es estratégico que sus directivos implementen modelo de gestión del conocimiento que faciliten los procesos de acreditación y propendan por una cultura de autoevaluación y mejoramiento.”(p.156)

Autores como Lemaitre et al. (2012) señalan que existen en Chile unidades internas en las instituciones universitarias que controlan las gestiones, la programación de planes estratégicos y coordinan las acciones concretas para el mejoramiento y evaluación según indicadores de deserción, de retención, egreso exitoso, entre otros. Lemaitre et al. (2012) proponen que el rol de estas unidades es aconsejar a los directivos de las Instituciones de Educación Superior en los procesos de toma de decisiones. También señalan que es necesario un “cambio cultural” en la gestión que permite abrir los procesos de evaluación, incorporando el punto de vista de los agentes internos como estudiantes y profesores, y en menor medida la de externos como empleados y egresados y las agencias de calidad. Esto cumple un rol sumamente importante en la toma de decisiones al incorporar puntos de vista heterogéneos sobre la calidad. A mayor grado de participación aumenta el entendimiento y consolidación de metas, objetivos institucionales y más colaboración para que se cumplan (Lemataire et al., 2012). En este sentido, de acuerdo con las funciones de la CNA en Chile la Ley 20129, que la contiene, permite que la calidad en las instituciones de Educación Superior sea verificada y promovida para los efectos de la acreditación institucional, a la vez determina los criterios por los cuales se acreditarán las distintas carreras y niveles (Pulido y Espinoza, 2018).

En resumen, en primera instancia, en Educación Superior la mayoría de los países cuentan con procesos de evaluación institucional que verifican y corrigen

la definición de su misión, y la orientan en función de metas y objetivos, e incorporan maneras de medir su logro, luego, las universidades se abocan a mejorar su normativa, sus reglamentos y procedimientos asociados, como formalización de sus políticas y mecanismos, particularmente en lo que respecta a la gestión de la calidad. Culmina este proceso y comienza la etapa de consolidación de un organismo orientado a mantener y desarrollar el análisis institucional, función relacionada directamente con el aseguramiento interno de la calidad (González-Campo, Murillo-Vargas, y García-Solarte, 2021).

#### **2.1.6. Amplitud de acceso, diversidad y deserción**

La UNESCO, en la Conferencia mundial sobre la Educación Superior de París en el año 1998, ya auguraba el gran crecimiento en la demanda de Educación Superior, que venía acompañada de su diversificación, producto de una conciencia de la importancia de la formación académica en el desarrollo sociocultural y económico con miras al futuro; lo que conlleva que las nuevas generaciones estén preparadas con competencias, conocimientos e ideales acordes a los nuevos tiempos (UNESCO, 1998).

La función de la Educación Superior está enfocada, de forma particular, al desarrollo de la creatividad e innovación, para lo que ha de propiciar las instancias problemáticas actuales y ambiente apropiado. Para ello, Kantor (1978) (como se citó en Guerrero y Faro, 2012, p.36) piensa que el contexto es fundamental para el desarrollo de actividades y que el alumno las adquiera para ejercerlas. Sin embargo, también se debe tener en cuenta que no todos los alumnos aprenden de igual manera, por lo tanto, se debe reaccionar de acuerdo con sus capacidades de aprendizaje.

En este sentido, cuando los estudiantes ingresan por primera vez a la Educación Superior, el contexto al que se enfrentan es complejo y diverso. Por ejemplo, el abandono y la deserción de acuerdo con Guerrero y Faro (2012) son fenómenos que han ocurrido junto con la ampliación de las matrículas. De acuerdo con Fiegehen y Díaz (2020), Himmel (2002) y Tinto (1989), la deserción es un fenómeno de gran magnitud si se tiene en cuenta que casi la mitad de los estudiantes que ingresan a la Educación Superior, no logran titularse. Es por esto que, una de las tareas más importantes del siglo XXI de las IES es analizar el fenómeno de la deserción, no solo para poder identificar las causas específicas

que hacen que los estudiantes abandonen, sino que es necesario establecer cuáles son las acciones que las instituciones pueden tomar de manera preventiva para reducir las tasas de abandono (Hernández-Jiménez, Moreira-Mora, Solís-Salazar y Fernández-Martín, 2019). En el contexto latinoamericano, los estudiantes que desertan de los estudios superiores rondan el 50% (Torres, 2018).

En la misma región, tal como muestra Cabrera (2005), el debilitamiento del concepto de calidad en los años 80, en el contexto global provocó que los estados adoptasen mecanismos y formas heterogéneas de evaluar la calidad educativa. Las presiones para reformar en Latinoamérica y el Caribe siempre han venido más desde afuera que desde dentro de las universidades en términos institucionales. Así, los modelos de evaluación han salido de las entidades estatales y gubernamentales, y al alejarse de las universidades terminaron por responder a intereses no favorables a las comunidades educativas. Esto favoreció el crecimiento incontrolado de universidades privadas, sin sistemas de filtro a estos intereses y la pasividad fue la principal causa de este deterioro. Se genera así una paradoja: a medida que aumenta la oferta educativa, merma la calidad.

Además, la ampliación de las matrículas también se relaciona con el ingreso de estudiantes de distintos orígenes que no siempre cuentan con las mismas capacidades ni competencias. De esta forma, diversidad y calidad se relacionan de manera directa, ya que las IES deben mejorar y afinar sus planes y programas, por cuanto el alumnado es heterogéneo y tiene distintas capacidades, todas igual de valiosas. Ante esto, cuando se aborda el tema de la Educación Superior es imposible no repasar la idea de diversidad, puesto que este es un factor determinante en la caracterización actual de lo que se entiende por enseñanza superior. En esta línea, Hernández et al. (2019) muestran que ocho estados de Estados Unidos entre las décadas de 1960 y 1980 aumentaron las instituciones y la oferta, sin embargo, disminuyó su diversidad. Posterior a la publicación de esta investigación, el tema de la diversidad en las Instituciones de Educación Superior ha sido ampliamente debatido y estudiado, contemplando diferentes factores influyentes (Hernández et al. 2019). Así, el análisis de la diversidad ha sido estudiado desde distintas miradas como el institucionalismo, la teoría de las identidades, la ecología de poblaciones y la elección estratégica

o racional, cuyo estudio contempla enfoques como la diversidad organizacional y los programas que representan finalmente, la capacidad de innovaciones de las Instituciones de Educación Superior. Uno de los desafíos actuales de las IES es la paradoja del acceso y amplitud, frente al empobrecimiento de la calidad educativa, el aumento de la deserción y la poca adecuación institucional a la gran diversidad del estudiantado.

En la presente investigación, se propone que las acciones tutoriales son un factor determinante para mejorar las tasas de permanencia y egreso exitosos, durante la trayectoria educativa de los estudiantes. En particular, el concepto de trayectoria educativa aglomera los puntos de vista subjetivos, los núcleos familiares, los arreglos institucionales disponibles y el contexto social de los estudiantes Mayer y Cerezo, 2016; Montes y Sendón, 2006, 2010). La tutoría emerge de esta forma como inherente a la actividad docente y educativa, capaz de articular todas estas variables.

## ***2.2. La acción tutorial como factor de calidad en la Educación Superior***

Tal cómo se ha venido argumentando, a pesar de su complejidad intrínseca el proceso educativo durante la trayectoria de cada estudiante puede ser separado en tres niveles de análisis: ingreso, retención y egreso. De esta forma, “ingreso, retención y egreso universitario forman parte de un continuo con características propias y que impactan sobre el posible éxito o fracaso del alumno” (Rabossi, 2014, p. 81). En este sentido, la Educación Superior tiene ciertas características que son importantes a la hora de abordar los Planes de Acción Tutorial, puesto que la tutoría representa un “valor añadido para cualquier titulación” ya que establece vínculos entre estudiantes y la institución, pero además presenta una serie de “funciones informativas, formativas y de orientación valiosas para los estudiantes y se la considera un indicador de calidad” (Martínez, 2014, p.5). En este sentido, la acción tutorial es un factor que influye de manera positiva en la calidad de la Educación Superior al ser un elemento de apoyo transversal al proceso educativo.

En este contexto, es necesario entender qué elementos pueden indicar la necesidad de una acción tutorial. De esta forma, Gairín, Palmeros y Barrales (2014), expresan una serie de situaciones que precisan el apoyo y guía de las

tutorías, referidas a que los estudiantes son adultos en algunos casos, en otros, todavía en proceso de maduración, esto implica una motivación intrínseca, es decir, propia de cada estudiante, la que juega el rol más importante en la formación.

En los países del sur global una parte significativa de los estudiantes deben compatibilizar sus funciones de estudiantes con las de trabajadores y las de padres o madres, por lo que se deben escoger planes y programas que se adapten a estas necesidades. Dado que la formación tiene la finalidad de profesionalizar para el campo laboral, muchos estudiantes abandonan los estudios de Educación Superior cuando se dan cuenta de que pueden acceder a mejores ingresos sin tanta inversión de tiempo y dinero. En este contexto, se configuran nuevos escenarios en las Instituciones de Educación Superior en donde se precisan sistemas de aprendizajes autónomos y tutorizados, facilitando que el estudiante de forma independiente logre construir el conocimiento, interpretando las significaciones del mundo que le rodea (Gairín, Feixas Guillamón y Quinquer, 2004; Quintanal y Miraflores, 2013).

Principalmente, es en el contexto de la Educación Superior donde se insertan las tutorías (Martínez, 2009) ya que se observa una demanda para ingresar a la Educación Superior sin precedentes. Esta demanda está acompañada de una gran diversificación y de una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro. De ahí que las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales. La gran diversidad existente de carreras universitarias genera una mayor exigencia en las Instituciones de Educación Superior y por lo tanto mayores posibilidades de abandono en el primer año de parte de los estudiantes (Martínez, 2017; Rama, 2009 y UNESCO, 1998).

Por esas razones, el proceso tutorial en las universidades se debe plantear como una solución en beneficio de los estudiantes para “generar procesos más completos, en donde el acercamiento al conocimiento sea biunívoco y proporcione relaciones de enseñanza-aprendizaje más fluidas para todos los actores educativos (Céspedes, Adame y Marín, 2019, p. 206).

### **2.3. A modo de síntesis**

La Educación Superior constituye un campo social sumamente complejo, que tradicionalmente responde a un propósito estratégico en el desarrollo personal, académico y profesional de todos los estudiantes. Las instituciones de Educación Superior, por su parte, afrontan hoy el reto de definir y mejorar sus estándares de calidad, en un contexto local y global complejo, dominado por la masificación de la educación, las altas tasas de deserción de los estudiantes, la diversificación de los perfiles del estudiantado, entre otros. En este sentido, es preciso resaltar la importancia que tiene la acción tutorial en el acceso, progreso y egresos exitosos de los estudiantes al incorporarse a la Educación Superior, dado que esta es un factor de soporte transversal al proceso educativo, que incide de manera positiva y directa en su calidad.

Sin embargo, definir qué se entiende por calidad en las instituciones de Educación Superior es un proceso complejo, no libre de desafíos. El concepto de calidad ha evolucionado a través de los años y se ha ido adaptando al contexto histórico, social, económico y cultural de cada país. La calidad no sólo debe ser medida, controlada, sino que también los indicadores propuestos deben ser utilizados para que no sean meros datos y que las acciones realizadas sean de utilidad para las instituciones. En el proceso de evaluación de la calidad intervienen tanto agentes internos como externos: de una parte, toda la comunidad educativa y de la otra las instituciones gubernamentales y reguladoras que controlan que se cumplan los parámetros establecidos.



### **3. Orientación y acción Tutorial en la Educación Superior**

Como se ha venido argumentando, desde hace varias décadas, en la sociedad occidental, la Educación Superior es vista como una etapa fundamental en la trayectoria vital de los estudiantes. Hoy es aceptado que obtener un título profesional permite una mejor inserción laboral en la sociedad, lo que viene aparejado con la consolidación de proyectos profesionales, personales y familiares. En este contexto, la orientación entrega elementos clave para el ingreso, la retención y el egreso exitoso en todo el proceso de Educación Superior y se considera como un factor clave en el aseguramiento de la calidad tal como han planteado diversos autores (Hernández-Jiménez et al., 2019; Muradás, 2016; Ruè, 2014; Osorio et al., 2012; Velázquez Narváez y González Medina, 2017; Vázquez et al., 2019).

En este capítulo se muestra que la orientación se ha trabajado de distintas formas, dependiendo del contexto histórico y social en que se desarrolla. En primer lugar, se ponen en diálogo autores que identifican distintos usos y aplicaciones del concepto de orientación, lo que permitirá tener un panorama general e histórico de la teoría que aborda este concepto, sin querer ser exhaustivos. Se argumenta que, el proceso de orientación depende tanto de la etapa vital en que se encuentra el estudiante, es decir, ingreso, permanencia o egreso, así como de la dimensión que se busque intervenir con el proceso de orientación, es decir, personal, académica y laboral o profesional. De esta manera, son abordados los elementos que componen la orientación como parte de un proyecto de Educación Superior de calidad, por lo que el aporte de este capítulo radica en la comprensión holística de sus diversos enfoques.

A continuación, se abordará el caso de la orientación y el apoyo psicopedagógico y la orientación grupal como ámbitos de acción en donde se conjugan e interrelacionan las distintas dimensiones de maneras más o menos explícitas. En suma, se muestra que en los momentos de ingreso, proceso y egreso es necesario el apoyo de la orientación de maneras específicas a cada dimensión. Por ejemplo, la etapa de ingreso se relaciona más con la dimensión emocional y académica, mientras que la etapa de egreso se relaciona mucho más con la dimensión profesional que las otras dos.

Como conclusión, se constata que la orientación obedece a un nivel más amplio que el de la acción tutorial y se plantean interrogantes a partir del trabajo de Guezuraga y Malik (2015) sobre todo en cuanto a los desafíos contemporáneos que enfrenta el proceso de orientación en la Educación Superior.

### **3.1. Origen, evolución y usos del concepto de orientación en Educación Superior.**

De acuerdo con González-Benito (2018) la orientación educativa es un derecho, de tal forma que todos los alumnos/as deben favorecerse con ella y no solo quien la necesite, en este sentido (Tabla 5) se presentan definiciones de la orientación educativa según sus autores.

Tabla 5. Definición de orientación educativa desde una visión histórica

<b>Autor</b>	<b>Definición de orientación educativa</b>
García Yagüe (1976)	En el proceso de ayuda técnica a los escolares desde la actividad educativa para que los seres en desarrollo, o en sus representantes, comprendan sus posibilidades y deficiencias, se integren eficazmente y superen sus dificultades por mantener el equilibrio y los fines personales ante los problemas evolutivos o las presiones del entorno.
Lázaro y Asensi (1986)	Es el proceso de ayuda técnica, insertada en la actividad educativa, dirigido a la persona con el fin de que sea capaz de integrar aprendizajes de una manera autónoma.
Sebastián Ramos (1990)	Proceso de ayuda, de carácter interactivo, orientado a la capacitación del sujeto para la comprensión de sí mismo y del entorno, a fin de definir de modo autónomo y de llevar a la práctica un proyecto de realización personal, en todos los ámbitos de su vida.
Sobrado (1990)	Proceso de ayuda al alumno dirigido a resolver situaciones deficitarias; también de naturaleza tecnológica, en el sentido de que la intervención orientadora debe someterse a unas normas y reglas fundamentadas en principios científicos.
Shertzer y Stone (1992)	Proceso interactivo que facilita una comprensión de sí mismo y del ambiente, y lleva a establecer y/o clarificar metas y valores para la conducta en el futuro.
Rodríguez, Álvarez, Echeverría y Marín (1993)	Disciplina científica que se define como el conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de cambios necesarios para el alumno y en su contexto, a fin de que logre su plena autonomía y realización, tanto en la dimensión personal como social.
Álvarez Rojo (1994)	La orientación es una actividad de ayuda, de naturaleza fundamentalmente educativa, con una finalidad proyectada hacia el desarrollo y la prevención de sus disfunciones, que se desarrolla en diferentes contextos desde una consideración ecológica-sistémica de esos contextos. La acción orientadora puede revestir diferentes formas en su concepción práctica, exigiendo al orientador la ejecución de un conjunto de funciones contingentes.
Repetto (1994)	Es la ciencia de la acción que estudia, desde la perspectiva educativa y, por tanto, diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones dirigidas al desarrollo y cambio óptimo del cliente y de su contexto.
Rodríguez Moreno	Orientar, en esencia, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que les rodea; es auxiliar a un

(1995)	individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre.
Bisquerra (1996)	Proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos.
Bisquerra y Álvarez (1998)	Proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigida a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida con objeto de potenciar el desarrollo de la personalidad integral.
Solé (1998)	Orientar consiste en proporcionar información, guía y asesoramiento a alguien para que pueda tomar decisiones más adecuadas, teniendo en cuenta tanto las características de las opciones elegibles, como las características, capacidades y limitaciones de la persona que ha de tomar la decisión, así como de ajuste entre ambas.
Vélaz de Medrano (1998)	Conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales.
Boza, Salas, Ipland, Aguaded, Fondón, Monescillo y Méndez, (2000) Santana Vega (2003)	Proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y para profesionales). Orientar es la transmisión de ideas y de criterios de valor que permiten al ser humano elegir entre varias opciones, que les sirven de guía a las personas en una cuestión esencial: qué hacer con sus vidas.

Fuente: González-Benito (2018, p.p. 45-46).

La orientación es de suma importancia en el proceso de la Educación Superior siendo definida, preliminarmente, como un proceso intrínsecamente relacionado con todas las etapas del contexto universitario de ingreso, permanencia y egreso, así como con las dimensiones académica, personal y profesional del estudiantado. El fin de esta serie de herramientas es ser una guía que mejore las estadísticas de permanencia y egreso exitosos. En definitiva, es una de las bases que permite asegurar la calidad, pero también es un apoyo integral e integrador en las diversas etapas que atraviesan los estudiantes en su trayectoria vital y que permiten asegurar tanto el ingreso, como la permanencia y el egreso exitosos. En este sentido, se plantea que todo proceso académico, implica la necesidad de una guía o apoyo para llevar a cabo las distintas actividades de la Educación Superior. Sin embargo, es necesario problematizar en torno al

concepto de orientación, para esclarecer qué se entiende por este proceso y cuáles son sus lineamientos generales y particulares.

En este sentido, Sanz (2009) muestra que desde el punto de vista histórico la orientación aparece como concepto en la literatura sobre educación a mediados del siglo XX. En aquel periodo, los profesores debían cumplir un doble rol, además de educar también se encargaban de orientar a los estudiantes en otros aspectos de su trayectoria vital. De esta forma, el profesor era un agente que debía de ser formado en la materia de enseñanza y en la acción de orientar a su grupo de clase. En esta segunda función, aparece la acción tutorial como un recurso básico que permite apoyar la acción de orientación (Sanz, 2009), es decir, que se trata de dos procesos interrelacionados.

Sin embargo, esta doble función que el profesor debía cumplir, tanto académica como de orientación, estaba implícita y no estaba problematizada, por lo que no se capacitaba a los docentes para esta tarea. Luego, conforme el campo educativo fue evolucionando y adquiriendo cierta autonomía relativa respecto del resto del sistema social, se tuvo que capacitar al profesor respecto de la orientación de manera más específica. De esta forma, la figura del orientador como tal, aparece de manera más bien reciente, es decir que es contemporánea a nuestra época.

De acuerdo con Alfonso y Serra (2016), la orientación como elemento de apoyo en la Educación Superior surge fuera del contexto académico, en reformas tanto sociales como tecnológicas de la industria naciente en los albores del siglo XX. En este contexto de cambios sociales y tecnológicos se crearon nuevas profesiones y una de estas fue la orientación, cuando en 1908 el profesor Frank Parsons crea la primera oficina de orientación. En ella se ofrecía un servicio que permitiría entregar ayuda en relación con la carrera a escoger y el mundo laboral, iniciativa que tuvo gran éxito. Los autores además plantean que no ha existido consenso en la comunidad académica con respecto al término orientación. Esto puede deberse a que los cambios experimentados por el concepto son consecuencia de la evolución y el devenir de factores históricos, geográficos y sociales, entre otros. De esta manera, estos autores muestran una aproximación a la definición de orientación universitaria a partir de sus concepciones y usos históricos (Alfonso y Serra, 2016, p. 20).

Tabla 6. Resumen histórico del concepto orientación universitaria

Orígenes hasta 1925	El concepto de orientación es consecuencia de una necesidad socioeconómica: ajustar las características y capacidades de cada persona a los requerimientos de una profesión con el objetivo de alcanzar el máximo rendimiento en el trabajo.
A partir de la década de 1930	Se establece la relación entre orientación y educación, hasta tal punto que se detecta cierta confusión entre ambos términos.
Desde la década de 1970 hasta nuestros días	Predomina la consideración de la orientación como proceso de ayuda para alcanzar el desarrollo personal en todas las facetas de la vida: profesionales, personales, académicas y sociales. Esta ayuda ha de ser sistemática, continua, basada en principios científicos e integrada en el proceso educativo.

Fuente: Alfonso y Serra (2016, p.20)

Como se puede apreciar en la Tabla 6, el concepto de orientación surge en una primera instancia a partir de una necesidad socioeconómica, donde los procesos de orientación se encargaban de situar a las personas a partir de los trabajos óptimos para ellos según una serie de condiciones, aptitudes y valoraciones de las personas. Luego vienen dos grandes periodos que se superponen entre sí. Desde los años 30 la orientación empieza a relacionarse con la Educación Superior, a tal punto que algunos autores la toman como sinónimos. Esto pudo deberse a la percepción de la Educación Superior como un estamento que permite la movilidad social, a partir del contexto de masificación de las ciudades, procesos de gentrificación y la creciente visibilización de las situaciones de crisis social en América Latina y el mundo, de manera similar a como sucedió con el concepto de calidad.

Desde la década de 1970, en la Educación Superior, la percepción de la orientación se hace como un proceso más integral y centrado en la persona y sus dimensiones académicas, personales y profesionales. Donde la ayuda que brinda la orientación ha de ser sistemática, continuada a lo largo del tiempo, progresiva, voluntaria basada en principios científicos, e integrada durante todo el proceso educativo.

Actualmente, es aceptado que la orientación puede ser entendida como una interrelación entre un orientador y un estudiante, que le permita alcanzar cierto grado de desarrollo personal. Esto se relaciona con el bienestar de la persona, pero además se basa en fundamentos científicos y se considera como correlacionada de manera intrínseca al proceso educativo. Una vez que surge la

figura del orientador en el contexto de la Educación Superior, el objetivo de esta es que cada estudiante logre realizar la mejor versión de sí mismo, sobre todo a partir de las aspiraciones vocacionales y el apoyo en la elección de la profesión. En el contexto de los años 90, Santana y Santana (1998) analizan distintos modelos de asesoramiento escolar, destacando su importancia para la labor que realizan los orientadores y/o psicopedagogos. En su trabajo, plantean que la orientación está sujeta a desafíos que deben enfrentar los profesionales que pertenecen al campo de la orientación educativa, tales como repensar el asesoramiento como un trabajo de apoyo más que como una tarea administrativa, se precisa la búsqueda de modos de trabajos propios de las instituciones, vale decir, que se adapten a su realidad concreta y no siga fórmulas normadas “desde arriba únicamente”. En definitiva, proponen prestar especial atención al contexto particular en donde se inscriben los procesos de orientación. A partir de lo planteado, presentan la siguiente clasificación de modelos de intervención en orientación (ver Tabla 7).

Tabla 7. Clasificación de modelos de intervención en orientación

Autores	Clasificación de Modelos
Rodríguez (1993) Álvarez González (1995)	Modelo de intervención directa individual (modelo de <i>counseling</i> ). Modelo de intervención grupal (modelo de servicios vs programas). Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (modelo de consulta). Modelo tecnológico.
Álvarez Rojo (1994)	Modelo de servicios. Modelo de programas. Modelo de consulta centrado en los problemas educativos. Modelo de consulta centrado en las organizaciones
Bisquerra y Álvarez (1996)	Modelo clínico. Modelo de servicios. Modelo de programas. Modelo de consulta. Modelo tecnológico. Modelo psicopedagógico.
Repetto (1995)	Modelo de consejo ( <i>counseling</i> ). Modelo de servicios. Modelo de programas. Modelo de consulta. Modelo tecnológico.
Jiménez Gómez y Porras Vallejo (1997)	Modelo de <i>counseling</i> (acción psicopedagógica directa individualizada) Modelo de programas (acción psicopedagógica directa grupal). Modelo de consulta (acción psicopedagógica indirecta individual o grupal).

Fuente: Santana y Santana (1998, p. 69)

A partir de dicha revisión, concluyen que, tanto desde la literatura especializada en asesoramiento escolar como desde la propia disciplina de la orientación, es posible hablar de modelos similares. Los matices están dados por el locus de enunciación de cada modelo. Existe una gran variedad de términos de referencia, tales como los de la salud mental, modelos conductistas, organizativos y/o comunitarios, clínicos, programas colaborativos, programas de intervención y consejería, solo por mencionar algunos.

Sin embargo, la distinción en la que mayor énfasis se hace es entre el modelo de *counseling* (consulta) y el modelo de asesoramiento. La diferencia radica en que el primero tiene como premisa las intervenciones directas entre orientador (profesional) y estudiantes (cliente). Por su parte, el modelo de asesoramiento “implica una interrelación entre el orientador (el asesor), el profesional docente (el asesorado) y el alumno (el cliente)”, no se interviene de manera tan directa respecto al cliente.

Santana y Santana (1998) auguran que en el siglo XXI el modelo de asesoramiento en la educación cobrará cada vez más relevancia, tanto en el caso español como en el mundo. Así, el asesoramiento escolar es definido desde una perspectiva práctica o funcional, puesto que se trata de iniciativas cuya génesis se encuentra en los tomadores de decisiones de las Instituciones de Educación Superior y que buscan cubrir una serie de necesidades. Entre ellas destacan las del alumnado, tanto en materia de orientación a nivel emocional como profesional; las del profesorado en el sentido curricular, organizativo y de formación permanente de los docentes; y las del equipo directivo, sobre todo en cuanto a los aspectos organizacionales para dirigir y cubrir las demandas de todos los demás estamentos, pero también de agentes sociales externos a las universidades como los núcleos familiares, los gobiernos y organismos locales, entre otros (Santana y Santana, 1998).

Además, es interesante señalar que estos autores destacan y promueven la profesionalización en el modelo de asesoramiento u orientación. De esta forma, uno de los puntos críticos de su argumentación es la necesidad de consolidar “el reconocimiento mutuo del valor y la naturaleza” (Santana y Santana, 1998, p. 72), de los saberes y conocimientos tanto de docentes como de los expertos en orientación como por ejemplo los psicopedagogos. En este sentido, recomiendan insistentemente evitar las divisiones jerárquicas entre psicólogos, pedagogos,

psicopedagogos y académicos. De lo contrario, esto conllevaría a la alineación de estos agentes, alejándose el asesoramiento del sentido principal en la labor educativa.

A nivel internacional, en la década de los 90 también encontramos autores como Echeverría (1997) quien se encargó de estudiar sistemáticamente el caso universitario español a propósito de los procesos de orientación. El autor, investigó las principales problemáticas desde los años 70 a los 90 mostrando cómo se ha aplicado la orientación universitaria en este periodo. Su estudio se enfocó principalmente en los Centros de Orientación e Información de Empleo (**COIES**), los cuales en sus orígenes intentaban orientar, informar y hacer prospecciones a los graduados universitarios en su primer empleo, y en la inserción exitosa al campo laboral.

Pese a esto, Echeverría (1997), reconocerá una serie de deficiencias funcionales desde la génesis de estos programas. Si bien estos concentraban su actividad en la búsqueda del primer empleo, olvidaron el carácter continuo del proceso de orientación. Pues bien, no es lo mismo “colocar” a alguien en un sistema laboral, que orientarlo en este proceso. Además, identifica una serie de problemas estructurales en la concepción de los COIES, como la carencia de personal administrativo en el contexto de la institución misma o la coyuntura socioeconómica de regresión en el contexto del país.

Esta estructura y forma de realizar los procesos de orientación, cambiará en los años 90, cuando comienza a configurarse lo que Echeverría reconoce como una “sociedad postindustrial”. Ante este nuevo contexto, surgirán una serie de nuevas demandas en la calidad de la educación y, en particular, en la orientación universitaria como factor que permite asegurarla. Estas se deben principalmente a los cambios acelerados en la sociedad, la “sobreabundancia de información” en cuanto a la amplia y creciente disponibilidad de canales, la globalización de la economía y la nueva configuración de las profesiones, entre otros factores. En este contexto, el autor reconoce que se necesita una estructura universitaria teórica y práctica que haga frente a estos nuevos desafíos.

Ante estas necesidades, Echeverría (1997) plantea que han surgido distintas respuestas unas más y otras menos eficientes o más bien coherentes con un concepto de calidad universitaria. Por ejemplo, la orientación enfocada a la inserción laboral debe de ser a largo plazo, es decir que debe de gestarse desde

la educación secundaria, y no enfocarse únicamente en los últimos años de la formación superior. Otro ejemplo es que, en gran parte de los casos existen concepciones erradas sobre la orientación universitaria o que bien responden más a una lógica clientelar. El autor se cuestiona si muchas de las supuestas acciones orientadoras no son más bien publicidad de instituciones que buscan ampliar sus matrículas.

Estas acciones responden más bien a una lógica de informar o publicitar los servicios con los que la universidad cuenta, tales como becas, infraestructura, índices de titulación o de investigación, entre otros. Si bien, esta acción es en algunos casos necesaria y elogiada, tiene escasa incidencia en el alumnado y responden más bien a “méritos publicitarios” de ampliación de matrícula o un despliegue de recursos informativos que a acciones orientadoras concretas. Entonces ¿Qué concepto de orientación se propone? Echeverría (1997) otorga luces al proponer un concepto de orientación a partir de los desafíos que se advierten al despuntar el siglo XXI.

### ***3.2. Desafíos que enfrentan los procesos de orientación en Educación Superior en la actualidad***

Frente a los desafíos que se producen en la realización de los procesos de orientación en Educación Superior, a continuación, se explican alternativas de solución.

#### **3.2.1. Orientar en la era de la información**

Orientar no es lo mismo que informar. Echeverría (1997) comprendió esto al plantear la orientación universitaria, entre otras formas, como una serie de herramientas que permiten potenciar habilidades de localización, selección y uso de la información. Esta demanda, emana de los “tiempos paradójicos” que reconoce el autor. En la historia de la humanidad, ninguna sociedad ha dispuesto de tanto volumen y tantos canales de información como los que existen actualmente. La magnitud y la posibilidad de acceso a la información, es tan amplia y variada, que la complejidad radica en saber qué información es la que se desea y cómo se aprovecha la que ya se sabe. Por tanto, en la sociedad de la información se hace vital una acción orientadora enfocada a la búsqueda, selección, filtro, clasificación y uso de la información dada su sobreabundancia.

De esta forma, la nueva configuración de las profesiones no solo requiere profesionales con conocimientos prácticos, sino también ser y estar en un contexto profesional caracterizado por cambios constantes y progresivamente más acelerados. (Lugo, 2013; Muradás, 2016; Osorio et al., 2012; Vázquez et al., 2019). Este punto se relaciona con la discusión seguida por Godino (2004) y propuesta por el profesor Richard Skemp, psicólogo y matemático, quien analizó la diferencia entre la comprensión relacional (saber qué) y la comprensión instrumental (saber hacer). Si bien ambos no son excluyentes y hoy es aceptada la complementariedad de estos enfoques, no siempre es posible encontrarlos de manera integrada y, en muchos casos, todavía predomina una visión instrumental. Con todo, a la luz de este debate, Godino (2004) se cuestiona cuál tipo de comprensión es preferible, y se muestra inclinado hacia una comprensión relacional.

Argumenta que el conocimiento instrumental implica la aplicación de múltiples reglas en lugar de unos cuantos principios de ordenamiento general. Al no incluir espacio para la flexibilidad o la aparición de variables no esperadas, la tarea podría potencialmente fallar si no se ajusta a los parámetros de acción estándar (Godino, 2004). De esta forma, la institucionalidad universitaria debe generar planes y programas capaces de autoconfigurarse en el despliegue de su itinerario formativo. Por lo tanto, sobre todo en la presente era de la información, Godino (2004) plantea una visión complejizada de la orientación, polisémica y holística que será la clave en este nuevo paradigma.

Planteado este contexto, la presente tesis de investigación, se adhiere a este debate epistemológico al asumir los nuevos desafíos y necesidades de innovación en diversas áreas, que se imponen en torno a la Educación Superior

### **3.2.2. La paradoja del acceso: la orientación vocacional ante la deserción y el rezago.**

Diversos estudios muestran que la falta de orientación vocacional entre los estudiantes se encuentra estrechamente relacionada con la deserción y/o el rezago (Casanova, García, y Miranda, 2018; Hernández, Moreira, Solís y Fernández, 2019; Lugo, 2013; Osorio et al., 2012; Vázquez Romero et al., 2019) Al revisar la literatura, es posible constatar que varios autores plantean que cuando no existen orientaciones vocacionales o bien los estudiantes tienen poco

claro qué estudiar al momento en que comienzan su educación, aumentan las tasas de abandono de manera precoz (Hernández, Moreira, Solís y Fernández, 2019).

Autores tales como Casanova et al. (2018), plantean que en los casos en que existe deserción o abandono de los estudios superiores intervienen factores tanto emocionales, como psicosociales, familiares y económicos. En otras palabras, se trata de las dimensiones académica, profesional y personal que se han venido proponiendo para el presente análisis. De esta forma, la orientación parece ser un factor cuasi gravitante en la deserción, puesto que se encuentra presente en gran parte de los casos.

Ante este panorama, Hernández et al. (2019) proponen una serie de indicaciones y lineamientos generales que permiten trabajar desde la orientación en torno al rezago y al abandono. En primer lugar, propone la identificación de los cursos en los que existen mayores tasas de reprobación, ofreciendo servicios de tutorías para aquellas cohortes en las que se presente mayor dificultad. El requisito es la asistencia obligatoria por parte del estudiantado. En tanto, sugiere capacitar a docentes y estudiantes mediante talleres de apoyo para el desarrollo de proyectos. Eso permitiría una actualización constante de los programas de las asignaturas, sus objetivos, principales características, la forma en que se difunden sus contenidos, de evaluación y materiales didácticos desde la perspectiva del desarrollo de habilidades blandas. Finalmente se hace necesaria la revisión y seguimiento prolongado en el tiempo del rendimiento académico de forma personal y la capacitación específica hacia los profesores en materia de innovación de estrategias didácticas (Hernández-Jiménez et al., 2019).

Respecto del abandono y/o deserción se identifican estrategias recurrentes entre algunos departamentos. Entre estas se encuentran la coordinación de actividades de capacitación hacia otros estudiantes del programa de mentoría lo que permite apoyar y/ o guiar en el proceso a los estudiantes de primer ingreso. A esto se le suma la realización de talleres de apoyo a estos últimos, haciendo seguimiento de la tasa de deserción. También es posible hacer charlas motivacionales por parte de egresados, organizar actividades de recreación y esparcimiento entre estudiantes regulares, egresados y profesores, analizar caso a caso los estudiantes que han presentado justificativos para sus retiros, realizar charlas a estudiantes de primer ingreso por parte de sus pares más

avanzados, seguimiento a estudiantes de bajo rendimiento y en general a quienes formen parte de tutorías y talleres didácticas (Hernández-Jiménez et al., 2019). Sin embargo, todavía es posible evidenciar una serie de dificultades en los sistemas de orientación a partir de los nuevos desafíos que se imponen.

### **3.2.3. Dificultades en los sistemas de orientación**

Al ser cada vez más flexibles y aumentar la opcionalidad de los sistemas educativos, el acceso a los recursos o la toma de decisiones es mucho más compleja desde el punto de vista del estudiante. Es por esto, que, en este contexto, el objetivo fundamental de la orientación universitaria debe tener en cuenta una serie de dificultades, que muchas veces, son poco asumidas a la hora de conceptualizar, diseñar, y desplegar estas acciones.

En primer lugar, es necesaria una gestión eficiente y eficaz de los servicios de orientación. Generalmente, acuden a los servicios de orientación en una lógica puramente remedial, en lugar de tener un enfoque preventivo por parte de todos los actores involucrados en el proceso educativo. Esto es lo que Echeverría (1997) llamó servicios de orientación tipo “ventanilla” informativa, más que una acción orientadora integral en todas las dimensiones de la trayectoria vital del estudiante. Muchas veces, esto tiene su origen en la excesiva centralización de los servicios por razones que tienden a ser económicas.

En este sentido, otra dificultad importante, se relaciona con la coordinación en el desarrollo de los programas de orientación en los distintos niveles educativos. Echeverría (1997), argumenta que existe un déficit de coordinación en el tránsito de las instituciones secundarias hacia las universidades, pero, sobre todo, entre los distintos servicios de cada una de estas. De esta forma, el autor identifica como principales problemas: falta de coordinación entre vicerrectorados y servicios de información; descoordinación de las acciones de información y orientación; una tendencia a la burocratización de estos servicios; poco aprovechamiento de estos por parte del alumnado; dispersión geográfica de las facultades y finalmente, poca información actualizada de otras instituciones.

Ante este panorama, surgen una serie de retos relacionados con la conceptualización de la orientación universitaria. En primer lugar, se necesita delimitar cuál es la función esencial de esta, luego encontrar criterios correctos de actuación para después gestionar la función de estos. Finalmente se debe

diseñar y planificar programas de orientación que sean evaluados constantemente.

#### **3.2.4. La orientación versus asistencialismo**

Queda la tarea de salir de una lógica paternalista con verbos tales como “auxiliar”, “asistir”, “ayudar”, entre otros. No es lo mismo orientar a una persona que enseñarle a orientarse, y en esa concepción hay un gran abismo que separa una direccionalidad tecnocrática y un enfoque basado en el humanismo científico. Echeverría (1997) se posiciona en el segundo.

Una concepción holística de la orientación tiene como centro el proyecto de vida del estudiante, en el cual se imbrican determinantes personales y determinantes sociales. De estos surgen las necesidades del estudiante, de las cuales la orientación justamente busca enseñar a orientarse en la toma de decisiones por la búsqueda de una realización personal o autorrealización. En este paradigma, la orientación se plantea como:

Un proceso educativo, tendente a que los jóvenes adquieran conciencia hermenéutica e interpretativa, capaz de afrontar una gran cantidad de ‘inputs’ informativos, para elaborar sus propios proyectos de vida personal, específicos con respecto a sus propias vivencias y contrastados con las demandas sociales. (Echeverría, 1997. p. 125)

Otros autores contemporáneos como Echeverría argumentan que, desde el nacimiento de la Institución Universitaria, su objetivo no ha cambiado mucho al de hoy: la transmisión de cultura y el aumento del conocimiento (Pozo y Hernández, 1997). Así mismo, desde el principio han existido alumnos que no alcanzan este objetivo ¿se trata de una competencia con ganadores y perdedores o es posible orientar a los estudiantes para evitar el fracaso?

#### **3.2.5. Fracaso**

Otra paradoja de los últimos años es que el aumento de la matrícula se relaciona directamente con la cantidad de alumnos que fracasan, por lo que se ha planteado como un tema de preocupación para psicólogos, maestros, sociólogos, padres, educadores, políticos del sistema educativo y la sociedad civil en general, entre otros actores relevantes en este campo social.

Generalmente las autoridades se preocupan del fracaso u abandono en los niveles inferiores, dejando de lado el sistema superior en universidades e

institutos. Como problema, no es culpa solo del individuo, sino que tienen que ver una serie de factores estructurales, con repercusiones que son sociales e institucionales. En este nivel de análisis, la Universidad como institución cumple ciertas funciones sociales que deben ser examinadas. Por esto, Pozo y Hernández plantean que, “los individuos que pudieran sufrir fracaso en la Universidad, de manera que puedan reorientar su trayectoria académica en función de sus capacidades e intereses personales, lo que no tiene que pasar necesariamente por la formación universitaria” (1997, p. 138).

Si el fracaso implica la falta de rendimiento académico, puede ser considerado un índice de eficacia en cuanto a los objetivos de la universidad. Por lo tanto, primero es necesario conceptualizar qué es el fracaso universitario, y establecer variables que lo delimiten. En este sentido, es preciso preguntarse:

- ¿Cuáles son las características comunes de los alumnos que habiendo obtenido resultado satisfactorio hasta el momento (al menos lo suficiente para haber llegado a la Universidad) empiezan a no alcanzar tales resultados al llegar al contexto universitario? Y, en último término, ¿En qué condiciones se produce tal fracaso, antes inexistente? (Pozo y Hernández, 1997, p. 139)

En este sentido, el proceso de orientación que se ha de realizar debe considerar un enfoque integral, es decir, considerando como indican Quintanal y Miraflores (2013), los aspectos personales, académicos y profesionales de los estudiantes. Desde una perspectiva de la Psicología de la Salud, (García, 2021; Pozo y Hernández 1997), asumen como premisa la existencia de un Modelo de Competencia, en el cual se asume que los sujetos tienen ciertas habilidades o competencias que les permiten prevenir o resolver los problemas que se les presentan. La competencia se define por las actuaciones de sí mismo y el que fracasa es un sujeto no competente. En este paradigma el objetivo de toda intervención es que los sujetos adquieran dichas competencias para hacer frente a los problemas que se presentan.

Sin embargo, esta conceptualización es enormemente compleja, debido a la dificultad de establecer variables que delimiten los criterios del fenómeno, así como los instrumentos de medida de estos criterios. Los autores proponen factores individuales y cuantitativos como: reprobación de cursos, calificaciones y abandono, entre otros. A partir de estas ideas, se confirma la hipótesis de que el fracaso universitario es un fenómeno complejo y muchas de estas variables

se enfocan, desde la visión de estos autores, en el propio estudiante. Esto nos lleva a la relación entre la orientación como concepto, y su relación con la trayectoria vital del estudiante y la dimensión académica, personal y profesional; aspectos que analizamos en la tesis.

### **3.3. A modo de síntesis**

La orientación se trata de un concepto polisémico y relativo a los objetivos que se deseen conseguir en cada institución. De esta forma, la orientación es un proceso sumamente complejo que involucra diversas etapas, y al mismo tiempo es un factor de calidad (Nogueira y Nogueira, 2016).

A partir de la revisión de la literatura se constata que la orientación es un nivel más amplio que el de la tutoría académica y tiene un rol más articulador que funcional, como lo es el caso de la tutoría que se verá más adelante. En este sentido la tutoría obedece a problemas más específicos y que son identificados en el departamento de orientación, por esto la necesidad de separar en distintas dimensiones a la orientación tal como plantean Gairín et al., 2015, Guezuraga y Malik (2015) y González y Avelino, 2016).

En dicha revisión también es posible constatar que los procesos de orientación hacen frente a una sociedad compleja, en la que saber manejar la información y la creación de redes es fundamental para superar la exclusión. Se necesita una universidad comprometida con las necesidades de la época, por lo que se apunta a generar nuevas políticas educativas, que sepan adaptarse a los tiempos que transcurren y a las necesidades de las comunidades que los rodean, aportando sin duda calidad, equidad e inclusión, además de apoyar a quienes ingresan a la educación superior.



#### **4. La orientación en la dimensión académica, personal y profesional**

Más recientemente, algunos autores han planteado que desde inicios de este siglo la universidad ha pasado por profundos cambios. Lobato e Ilvento (2013), discuten la orientación, desde una concepción moderna del proyecto de vida enfatizando dos elementos: el compromiso individual en la construcción del propio proyecto mediante la reflexión constante, y el necesario acompañamiento de profesionales en diversos modos y contextos. El concepto de proyecto de vida reformula “la orientación en términos de construcción de la vida, de activación urgente de intervenciones en el desarrollo de la persona (...) acompañamientos en sus procesos de reflexión y resolución de problemas surgidos en el devenir tanto personal como profesional y laboral” (Fraile-Lobato e Ilvento, 2013, p. 18). Esto debe ser en condiciones en donde se privilegie la autonomía, autocuidado y autocontrol en la toma de decisiones por sobre el control autoritario o impositivo. Por ello, la universidad debe ser una plataforma de formación que permita desarrollar un proyecto personal y profesional.

Este tipo de intervención requiere una formación constante de los profesionales orientadores y tutores de la universidad. Entre las competencias a adquirir, se encuentran la capacidad de análisis de los contextos sociales y ecológicos, los múltiples factores subjetivos, diferentes niveles de funcionamiento, las dinámicas complejas, entre otros.

Se necesita entonces un cambio de modelo, que incluya una “meta-perspectiva”, que incluya todas estas competencias, para devenir en análisis sistémicos de procesos complejos, identificando parámetros de control pertinentes y estableciendo comunicaciones continuas, sistemáticas y eficaces con los estudiantes. De esta manera:

Los nuevos modelos de formación en competencias personales y profesionales, centrados en el trabajo y 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. (Fraile- Lobato e Ilvento, 2013, p. 19).

La orientación, desde esta perspectiva se posiciona como un elemento innovador, que permite aportar al proceso de enseñanza de cada estudiante en las distintas etapas de su trayectoria, pero también es considerada como un

indicador de calidad en la Educación Superior (González-Campo, Murillo-Vargas, & García-Solarte, 2021).

En los departamentos de orientación se hace apoyo académico, personal y profesional. Estas son las distintas dimensiones mediante las cuales se puede intervenir en Educación Superior, mediante un proceso de orientación. A partir de cada una de estas dimensiones, se pueden establecer distintas especificidades en este proceso.

Desde un enfoque más crítico, el fin último de la educación no es la producción de trabajadores, sino la de ciudadanas y ciudadanos con compromiso social y pensamiento crítico (Irving, 2010, como se citó en Guezuraga y Malik, 2015). En este trabajo se plantea que este enfoque permite construir y aportar hacia la concepción de un proceso de orientación completo e integral, es decir, en las distintas dimensiones que aquí se plantean.

La dimensión académica tiene relación con las asignaturas más complejas, que son las que hacen que los estudiantes tengan dificultades para poder superar los procesos y desarrollos de las asignaturas. Cuando hablamos de dimensión académica en el proceso de orientación, acá se define como un proceso de apoyo, cognitivo e intelectual en el desarrollo y término de las asignaturas de las carreras. En cambio, cuando se vaya a hablar de acción tutorial, se hablará del apoyo o ayuda específico del ámbito de la clase ya sea por un profesor o por un estudiante par más avezado.

Por otra parte, cuando hablamos de orientación personal se abordan los problemas existentes del estudiante referidos al ingreso: ¿cómo se adapta el estudiante a partir de situaciones personales, emocionales, psicológicas o de autoestima a este proceso de Educación Superior? Así, Marcillo-Pinzón (2020) destaca:

La importancia de una dimensión tutorial personal, encontrando la necesidad de estos espacios en la institución, debido a los problemas evidenciados en los estudiantes nuevos, donde se ven enfrentados a un ambiente distinto, en el cual deben ser autónomos en su vida académica, esto es un proceso largo en distintos tipos de estudiantes, dificultando su adecuación. (p. 8)

Un indicador es la autorregulación o contención de tipo personal emocional y la manera en que incide en los resultados académicos. En este caso, la orientación

puede derivar a acciones tutoriales por pares, por ejemplo, que permitan una acción de contención y apoyo a la vez que ayudaría a superar las asignaturas complejas. En este sentido, esta tutoría estaría dando respuesta a una problemática asociada a la dimensión personal, identificada a partir de un proceso de orientación (López-Gómez, 2017).

Una vez que el estudiante se posiciona con una autoestima adecuada, junto a un proceso cognitivo y académico adecuado, y una vez superadas las asignaturas y el proceso de titulación, surge la orientación de la dimensión profesional o laboral. Esta dimensión tiene que ver con la manera en que el estudiante se va a desempeñar en un futuro en el contexto laboral. Para esto se tiene en cuenta las capacidades o competencias que tiene que desarrollar al objeto de que aplique lo aprendido de manera adecuada en el contexto laboral para una inserción exitosa (González-Campo, Murillo-Vargas, & García-Solarte, 2021).

En tanto, la acción tutorial asociada a este proceso de orientación se enfocará también en la especificidad profesional. Una pregunta articuladora es: ¿cómo se posiciona al estudiante en los distintos contextos laborales? Una respuesta es: gracias al apoyo en sus prácticas tempranas, en el desarrollo de su labor de manera óptica y teniendo en cuenta las demandas del contexto laboral ya sea en lo cognitivo y académico, en lo afectivo y habilidades blandas o bien los aspectos técnicos, éticos y valóricos inherentes a la disciplina y profesión.

#### ***4.1. La orientación y el apoyo psicopedagógico***

Frente a posibles problemas de rendimiento académico, deserción y/o abandono de los estudiantes, el apoyo psicopedagógico permite identificar los aspectos emocionales que inciden en el desempeño académico. Se trata pues, de un espacio de apoyo y contención emocional, que permite mejorar las tasas de retención y egreso exitoso. Desde esta lógica, la orientación psicopedagógica es una relación de ayuda que se establece entre un orientador y un estudiante, cuyo objetivo es facilitar la toma de decisiones en contextos problemáticos o de conflicto, ante los cuales el proceso de orientación le entrega recursos y posibilidades de solución al alumno (Morris y Martín, 2007). Una de sus premisas, es que, tanto en el contexto escolar como universitario, se trabaja con individuos que están en un proceso de desarrollo de la personalidad, por lo cual

la manera de enfrentar los conflictos o problemas emocionales incide directamente en el desarrollo académico.

Por lo tanto, se insiste en el proceso de orientación y apoyo psicopedagógico, ya que antecede al proceso de acción tutorial que será trabajado más adelante. Es decir, que en primer lugar la orientación permite identificar o diagnosticar ciertas problemáticas o conflictos que el estudiante padece, y los va derivando a los distintos elementos de las redes de apoyo tales como profesionales terapeutas, asistentes sociales y/o departamentos de admisión estudiantil. Esta derivación, permite trabajar con el proceso de tutoría ya sea académica, tutoría par o integral, entre otras, que serán profundizadas en el siguiente capítulo a partir de la dimensión específica a intervenir.

En definitiva, más que una intervención psicológica, en este caso la orientación está más enfocada hacia una intervención psicopedagógica. Esta es definida como un proceso de intervención, ayuda y acompañamiento a las personas, prolongado en el tiempo en aspectos variados y cuyo objetivo es preventivo y de desarrollo humano a lo largo de la vida.

En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redundará en un mayor bienestar social (Bisquerra, 2006).

Si bien no son excluyentes, aquí se plantea que la orientación no se trata de una acción terapéutica sino de contención y enfocada siempre hacia el apoyo en los procesos cognitivos. Se trata de un asesoramiento directo o atención individualizada para trabajar las habilidades emocionales, de comunicación y/o de motivación. En este enfoque, la orientación se entiende como una relación de ayuda centrada en distintas dimensiones.

## ***4.2. La orientación y el Trabajo Grupal***

Este ámbito de acción orienta e incentiva el trabajo colaborativo entre pares, quienes son los que en definitiva desarrollan esta actividad. Como remarcan Santiviago, Rey, Couchet y De León (2020): “Las TEP (Tutorías entre pares) utilizan la capacidad mediadora de los estudiantes, entre los procesos psicológicos que se desatan en situaciones de aprendizaje y el nuevo conocimiento o información que se desee incorporar, ofreciendo ayudas

adecuadas a sus compañeros” (p.22). Así, la orientación en métodos de hábitos y formas de estudio permite el proceso de socialización de los contenidos, a partir de técnicas de enfoque cognitivo trabajado entre iguales.

Algunos estudios han concluido que los procesos de orientación grupal permiten “afirmar la autoestima de quienes consultan, a partir de la posibilidad de construir nuevos caminos posibles de acuerdo con las situaciones personales que cada alumno atraviesa” (Ortuzar y Di Meglio, 2016, p.162). De manera homónima, los alumnos realizan consultas acordes a sus propios intereses y posibilidades. A partir de este tipo de acción orientadora, los jóvenes pueden repensar su propio malestar, clarificando dificultades, compartiéndolas con sus pares y buscando soluciones de manera colectiva. Este proceso, es articulador de reflexividad en los estudiantes y promueve la identificación con los propios pares, generando cohesión entre el estudiantado.

### ***4.3. La orientación y la acción tutorial***

Las universidades se enfrentan a situaciones cada vez más nuevas y complejas, reflejo de la sociedad dinámica en la que se insertan. Gairín et al. (2015), señalan que es preciso responder ante la exigencia de la calidad con soportes de orientación y tutoría diferenciados según el contexto de los estudiantes. Para ello es necesario consolidar una “cultura” institucional basada en la coordinación de todos sus estamentos, abierta al entorno (Molina, 2007), y cuyas acciones de orientación y tutorías puedan llevar a mejorar las tasas de abandono en las universidades estudiadas en este proyecto.

En el contexto actual de la Educación Superior, se hacen necesarias nuevas metodologías y enfoques en orientación para responder a las nuevas necesidades sociales y, en definitiva, contrarrestar las desigualdades. En este paradigma, la educación deja de seguir un vector unidireccional, es decir, se abandona la idea del docente limitado a la transmisión de conocimientos, sino que acompaña a los estudiantes “en el emocionante viaje de la construcción de un conocimiento compartido” (Guezuraga y Malik, 2015, p. 10). Se configuran así, diversos ámbitos de acción de la orientación cuyo objetivo es “el desarrollo integral y óptimo de todas las personas” (Guezuraga y Malik, 2015, p. 10), perspectiva que comparte esta investigación.

Con relación a lo anterior, cabe destacar que los procesos de orientación en Educación Superior se enfocan en diversas dimensiones del desarrollo de sus estudiantes, como son la académica, profesional, escolar, vocacional, personal y familiar, entre otras significativas. De acuerdo con esto, se postula en la presente investigación que, las dimensiones más trascendentales para el desarrollo integral de los estudiantes son la profesional, la académica y la personal, las cuales engloban diversos aspectos como los escolares, vocacionales, familiares, económicos y sociales (Quintanal y Miraflores 2013; Lobato y Celia Ilvento, 2013; Gairín et al., 2015; Álvarez, 2017). Esto se puede reafirmar, por ejemplo, a través de algunos enfoques constructivistas que piensan a las personas como “sujetos activos en la construcción de su propio proyecto de vida” (Guezuraga y Malik, 2015, p. 10), pero inmersas en un contexto más amplio. Todos estos elementos integran la orientación a lo largo de toda la vida, y no deberían desligarse entre sí.

Desde esta perspectiva, la orientación debe ser comprendida como una acción educativa integrada en los planes de estudio, lo que se relaciona con la dimensión educativa de la orientación que representa “educar para la vida”, asesorando en la toma de decisiones propia, formas de generar aprendizaje autónomo, reforzar y acompañar en todo el proceso educativo (Planas, Prieto y Lizandra, 2011). Por esto, es necesario comprender que:

Orientar es ampliar el marco de experiencias, intereses, expectativas y oportunidades, promoviendo que los estudiantes adquieran las competencias propias para integrarse y sacar el mayor rendimiento de los estudios universitarios y para su proyección socio laboral y profesional en el ámbito del trabajo. (Armengol, Del Arco, Gairín, Muñoz y Rodríguez, 2019, p. 33)

En suma, es necesario matizar la idea de que las acciones de orientación y tutoría no son solo acompañantes del proceso formativo, sino que son en sí mismos elementos que forman parte de la base en la educación integral de los estudiantes universitarios (Gairín et al., 2015). Es de esta forma específica en que se relacionan la acción tutorial y los servicios de orientación, discusión a la cual se adhiere en esta investigación.

#### **4.4. A modo de síntesis**

La orientación se trata de un concepto polisémico y relativo a los objetivos que se deseen conseguir en cada institución. Es un proceso sumamente complejo que involucra diversas etapas, y al mismo tiempo es un factor de calidad (Nogueira y Nogueira, 2016). Los procesos de orientación hacen frente a una sociedad compleja, en la que saber manejar la información y la creación de redes es fundamental para superar la exclusión. Por tanto, se necesita una universidad comprometida con las necesidades de la época, por lo que se apunta a generar nuevas políticas educativas, que sepan adaptarse a los tiempos que transcurren y a las necesidades de las comunidades que los rodean, aportando sin duda calidad, equidad e inclusión, además de apoyar a quienes ingresan a la Educación Superior.

La orientación ha tenido diferentes enfoques a través de los años. En un principio, el profesor era formado tanto en la impartición de docencia como en orientar a los estudiantes. Con el paso del tiempo, sin embargo, se requirió capacitación específica en orientación para el profesorado.

El proceso de orientación abarca hoy un nivel más amplio que el de la tutoría académica y, a diferencia de esta, tiene un rol más articulador que funcional. En este sentido la tutoría obedece a problemas más específicos y que son identificados en el departamento de orientación, por esto la necesidad de separar en distintas dimensiones a la orientación tal como plantean Gairín et al., 2015, Guezuraga y Malik (2015) y González y Avelino (2016). La orientación, por su parte, debe ser un proceso—sistemático, continuo e integrado en el proceso educativo—para ayudar a alcanzar el desarrollo íntegro en todas las facetas de la vida: profesional, personal, académica y social. El proceso de orientación depende, principalmente, de dos factores: de una parte, la etapa vital en que se encuentra el estudiante (ingreso, permanencia o egreso) y de la otra del área que se pretenda influir con este proceso (personal, académica o laboral o profesional). La orientación permite detectar problemas que afectan a los estudiantes, y los deriva a los profesionales adecuados para su solución; entonces se convierte en una intervención psicopedagógica.

Los procesos de orientación en Educación Superior en la actualidad enfrentan disímiles desafíos como: orientar en la era de la información donde es esencial

una acción orientadora enfocada a la búsqueda, clasificación, uso de la información, etc. dado su exceso. Además, la orientación enfrenta el reto de la deserción y el rezago en la Educación Superior: las tasas de abandono aumentan si no hay orientaciones vocacionales por lo que algunos centros educativos implementan estrategias para paliar estas tasas de abandono.

Sin embargo, es necesaria una gestión más eficiente y eficaz de los servicios de orientación, dándole un enfoque preventivo en lugar de que sea puramente remedial, así como mejorar la coordinación de esta sobre todo en la transición entre niveles educativos.

Para concluir, cabe destacar que el proceso de orientación no debe ser visto como un sinónimo de auxilio, ayuda, asistencia, sino como un proceso integral donde se consideren, como proponen indican Quintanal y Miraflores (2013), los aspectos personales, académicos y profesionales de los estudiantes.

## 5. La acción tutorial en Educación Superior

La Educación Superior, la tutoría y la orientación universitarias son uno de los tópicos más debatidos y estudiados en la investigación de los últimos años por autores como Barba y Prado (2015); Cambours et al. (2011); Lobato y Guerra, (2016); Lobato y Ilvento, (2013); Martínez, (2017); Martínez et al., (2014); Navarro y Zamora, (2017), entre otros. Pese a esto, no es un objeto de investigación agotado, por el contrario, el concepto de tutoría está asociado a una multiplicidad de discursos en lugar de delimitar un objeto de estudio, por lo que podemos hablar de una polisemia en su conceptualización (González-Palacios y Avelino-Rubio, 2016).

La acción tutorial es un tema actual, dado su potencial para concretar principios orientadores de la formación universitaria, configurándose como un proceso inherente a la función docente. Las tutorías permiten el desarrollo de enfoques centrados en el estudiante, individualizando la formación universitaria, buscando modelos formativos integrales y mejorando las tasas de abandono, entre otros. De esta forma, la realización de tutorías es un factor que contribuye a asegurar la calidad en Educación Superior.

La acción tutorial es un proceso en el que interactúan todos los agentes de la universidad, buscando consolidar planes y programas pertinentes y operativos. Es decir, con resultados observables y medibles “en la medida que den respuesta a las necesidades concretas de una sociedad” caracterizada por un contexto dinámico en el que “es necesario navegar en la incertidumbre” (Martínez, 2017, p. 12). Su importancia radica en la necesidad de brindar apoyo y respuestas a los estudiantes, frente a las necesidades que se van generando en los centros de estudios superiores, por lo que se considera inherente a la actividad docente (Rodríguez, 2008).

Las acciones tutoriales buscan elevar el nivel educativo, dando una atención personalizada, fomentando la capacidad crítica, reflexiva y propositiva del alumno (Gómez-Collado, 2012). Sus funciones básicas son asesorar, ayudar y orientar en tanto formación integral, es decir personal y profesional a los estudiantes. En este sentido, las tutorías son estrategias esenciales no solo durante el desarrollo de la actividad académica y el proceso de socialización de los estudiantes, sino también en el acceso a la Educación Superior (Alvarado, 2010). Son “una intervención docente en el proceso educativo de carácter

intencionado, que consiste en el acompañamiento cercano al estudiante, sistemático y permanente, para apoyarlo y facilitarle el proceso de construcción de aprendizajes de diverso tipo: cognitivos, afectivos, socioculturales y existenciales” (Sesento, 2021, p.21). Así, las tutorías fomentan habilidades que permiten el desarrollo profesional, personal y académico. En este trabajo, nos posicionamos desde una reflexividad que involucre estas tres dimensiones, pues son claves para el análisis de las percepciones del impacto y eficacia de las acciones tutoriales. Aquí se argumenta además que el objetivo principal de las acciones tutoriales es mejorar las tasas de aprobación, permanencia y un egreso exitoso en las carreras de quienes ingresan a la universidad, pues proporciona herramientas para que los estudiantes respondan con éxito a las metas académicas, personales y profesionales.

La acción tutorial se entiende entonces como “una acción pedagógica que trata de favorecer las situaciones educativas para generar un modelo educativo que ayude al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera individual y grupal” por lo que se considera como “parte de las actividades docentes de cualquier institución de Educación Superior preocupada por sus alumnos y por la calidad de estos” (Gómez-Collado, 2012, p. 211). En este sentido, “el tutor es y será el pivote fundamental en la nueva manera de entender el proceso de aprendizaje, desde la educación infantil a la universidad” (Monge, 2009, como se citó en Gómez-Collado, 2012, p. 212). La acción tutorial es, por tanto, “una relación de ayuda que acompaña y orienta al alumno” y que incluye “escuchar las palabras, los sentimientos, los pensamientos y estados de ánimo de la persona para facilitarle el proceso de autoconocimiento” (Gómez-Collado, 2012, p. 212).

El concepto de acción tutorial no siempre ha estado definido claramente (Guerrero y Faro, 2012). Suele ocurrir que se confunde el concepto de la acción tutorial con el proceso de acceso a la tutoría en sí mismo. Además, se considera que quienes ingresan a las tutorías, lo hacen por dificultades presentadas, ya sean académicas, personales o psicológicas. Sin bien esto puede ser cierto, y de hecho en la mayoría de los casos lo es, esta visión no considera a la tutoría como parte integral de una educación de calidad, noción que aquí defendemos. Sin embargo, Gaitán (2013) indica que tratar de insistir en las bondades de la tutoría a nivel universitario puede ser perjudicial, ya que es muy probable que se produzca el efecto contrario o en alguna medida iatrogénico. El ímpetu por

persuadir sobre las bondades de la tutoría puede llevar a posturas que distorsionan las expectativas sobre una intervención de este tipo. El peligro radica en que estas descripciones tengan un efecto no adecuado o contrario al proceso de apoyo de las tutorías y, por lo tanto, se desacredite su viabilidad como tal (Gaitán 2013). Por ello, es necesario concebirla como un proceso crítico, reflexivo e integral a todas las partes involucradas.

Para resolver este dilema, se debe tener claro que la acción tutorial, hoy, se concibe como una acción que va en directo apoyo a los estudiantes que ingresan a la Educación Superior, en donde intervienen actores específicos tales como los académicos y tutores, quienes entregan los elementos adecuados para el desarrollo de la labor académica de los estudiantes y/o tutorados/as (Rodríguez, 2008). Siguiendo esta perspectiva, creemos que un dispositivo tutorial debe basarse en:

Un análisis reflexivo sobre la relación entre diversidad e inclusión socioeducativa en ámbitos universitarios, así como también sobre las brechas entre discursos normativos y prácticas reales, abordando los dispositivos que esas universidades ponen en marcha para orientar, acompañar y apoyar los procesos académicos y personales. (Lobato e Ilvento, 2013, p. 23)

Ese tipo de intervención requiere de formación constante de los profesionales orientadores y tutores de la universidad (Carillo-Méndez y Ruiz-Saldaña, 2017; Gómez-Collado, 2012). Entre las competencias a desarrollar, se encuentran la capacidad de análisis de los contextos sociales y ecológicos, los múltiples factores subjetivos, los diferentes niveles de funcionamiento de las acciones tutoriales, la capacidad de comprender la complejidad de estas dinámicas, entre otras (Savickas et al., 2009, como se citó en Lobato e Ilvento, 2013). En esta línea, es preciso un modelo enfocado en una meta que incluya todas estas competencias, para luego devenir en análisis sistémicos de procesos complejos, identificando los parámetros de control pertinentes y estableciendo comunicaciones continuas, sistemáticas y eficaces con los estudiantes.

Planteado este contexto de la acción tutorial, el presente capítulo se estructura de la siguiente manera: En primer lugar, se aborda cómo el concepto de acción tutorial en específico—así como el de tutoría en general—ha ido evolucionando con el tiempo hasta la manera en que hoy es discutido, planteando así el debate en el que se inscribe la presente investigación. En el segundo apartado, se

discuten los modelos de tutorías más utilizados a partir de la literatura revisada. Allí se plantea además que la tutoría ha ido inclinándose gradualmente hacia una lógica más orientativa, puesto que también influye en el proyecto vital de los estudiantes (Lobato e Ilvento, 2013), argumentando así que la tutoría se relaciona de manera intrínseca con las dimensiones académicas, personal y profesional. Luego se discute el rol y la manera en que este ha evolucionado de los distintos agentes de las tutorías (el tutorado, el tutor académico, el tutor estudiante o par). En el siguiente apartado, se discute la forma en que la tutoría es aplicada en los distintos momentos de ingreso, proceso y egreso en el proceso educativo. Finalmente, se abordan los planes de acción tutorial como mecanismos que integran todos los procesos anteriores y se sintetiza mostrando la forma en que estos conceptos permiten operativizar el objetivo de esta investigación.

### ***5.1. Origen, evolución y desarrollo de las tutorías académicas***

Las transformaciones de la última parte del siglo XX e inicios del XXI en Educación Superior, han hecho que los procesos de orientación y tutoría se asocien a la calidad (Lobato y Guerra, 2016), a la innovación de las instituciones de enseñanza superior y a las dificultades que se generan en este contexto. La tutoría hoy no es la misma que hace veinte años, y es de esperar que las universidades desplieguen mecanismos adaptativos respecto de las acciones tutoriales en los vertiginosos tiempos actuales.

En general, las nociones que sustentan la acción tutorial son percibidas como apoyo y complemento para la calidad, algo característico del siglo XXI. Sin embargo, pocos trabajos se detienen a pensar y situar sus orígenes, los factores que condicionaron su desarrollo, así como su carácter fundamental en los inicios del siglo XXI (Rodríguez, 2012). En tanto no es un fenómeno nuevo, intentaremos situar una breve mirada histórica sobre su desarrollo y evolución.

Al comparar de manera histórica el proceso de la acción tutorial es posible señalar que la tutoría antes era entendida como un acompañamiento a los estudiantes para que adquirieran o se fuesen formando en un “estilo universitario”, “algo que forma parte intrínsecamente en la actividad docente desde que existe la universidad” (Rodríguez, 2012, p. 14). En este sentido, la

acción tutorial es una función inherente a la propia tarea docente, y no puede ser escindida de aquella.

Otros autores también coinciden en que la tutoría es un recurso que se ha usado desde los inicios de la educación, la que se entiende como “el arte de extraer lo que está en la mente del estudiante y ayudarlo a concretar lo que es en potencia mediante la tutela de un maestro privado o particular” (Malbrán, 2004, p. 5). De acuerdo con esta autora, un ejemplo de esta forma de tutela se remonta a la época clásica del contexto griego, y en particular a la mayéutica socrática en donde el profesor hace preguntas de forma que su interlocutor “tome conciencia de su ignorancia para guiarlo hacia la corrección / verdad que no le es brindada, sino que nace de su propia mente, producto de los esfuerzos conjuntos de ambos” (Platón 1992, como se citó en Malbrán, 2004,p.5). Esta visión es sumamente interesante, puesto que rompe con la lógica tradicional en la que el conocimiento se traspasa unidireccionalmente desde el docente hacia el o la estudiante, abriendo la posibilidad de establecer relaciones menos jerárquicas al construir el conocimiento de manera colectiva.

En los distintos contextos históricos y geográficos, las formas de concebir la educación y las formas de tutoría, así como los roles y funciones involucrados en los procesos educativos irán cambiando. Rodríguez (2012) ofrece una mirada desde los inicios de la Edad Media hasta la actualidad, mostrando sus diferentes arquetipos.

Por ejemplo, la universidad medieval buscaba la existencia de un saber absoluto y universal. En tanto, tendrá una concepción de educación orientada hacia el respeto por la verdad y el desarrollo de un espíritu de estudio, en el que el papel del profesor es ser una guía moral, social e intelectual de los alumnos. En este contexto histórico, la relación entre tutor y alumno era profundamente personal y estrecha, por lo que la tutoría estaba fuertemente ligada a dicho vínculo.

Siglos más tarde, en el renacimiento, la universidad continuará el valor por el saber, y se le añadirán la investigación y reflexión crítica de los conocimientos como una cuantía valiosa en la forma de adquirir el conocimiento:

Sin perder el valor de la búsqueda de la verdad científica, el saber por el saber, la universidad renacentista aunará enseñanza e investigación entre sus fines. El espíritu científico y de libertad de los docentes inunda las universidades, donde

lo importante será la reflexión crítica sobre los conocimientos adquiridos.  
(Rodríguez- Espinar, 2012, p. 16)

Esta concepción y espíritu de libertad docente de los centros universitarios será históricamente difícil de superar hasta el siglo XIX, en el cual se consolidarán diferentes arquetipos de universidad (Porta, 1999, como se citó en Rodríguez-Espinar 2012). Aquí se nombran solo algunos:

En el caso de Alemania, el modelo Humboldtiano representa el arquetipo científico-educativo, basándose en la autonomía de la institución, y la libertad tanto del profesorado como del alumnado en cuanto a la búsqueda del conocimiento. En este modelo, la acción tutorial se basa en que el docente debe conseguir un ambiente universitario que facilite la creación científica, bajo un modelo de seminario al que los estudiantes asisten en función de sus intereses. La tutoría se arma con un grupo pequeño, discutiendo el proceso académico y desarrollando metodologías pertinentes.

La tradición inglesa es el arquetipo educativo, el cual es profundamente elitista y fue desarrollado en Oxford y Cambridge. Este será un modelo moralista y científico, que influirá fuertemente en Estados Unidos y el asentamiento de las universidades en Norteamérica. Mientras tanto, el modelo profesional francés buscará formar profesionales al servicio de un estado fuerte y centralizado.

Entrado el siglo XX, se impondrán nuevas necesidades de formación que atenuarán las diferencias de los modelos que tenderán a solaparse. En este contexto, aparecen los centros de formación técnicos y profesionales, centrándose en la formación profesional como fin último. La educación pasará entonces a tener una función de diferenciación social y se considerará como un bien propio de la élite (Rodríguez, 2012).

A partir de aquí, aparecerán las demandas por la cuestión social en el mercado laboral, por lo que la función docente se adaptará nuevamente a estas condiciones. Para mediados del siglo XX se producirá una masificación en la educación tanto en el mundo como en América latina (Cambours, Iglesias, y Muiños, 2011), lo que se relaciona con la paradoja del acceso mencionada en el capítulo de orientación. Es decir, a medida que aumenta el acceso y amplitud de los servicios educativos, aumenta su precarización y empeora su calidad. Esto se debe al contexto de tendencia a la neo liberalización que sufren los países de América Latina, quienes fueron ampliando sus matrículas, en donde se da un

tejido social de reorientación al neoliberalismo que genera el aumento de la desigualdad, pobreza y desempleo (Mayer & Cerezo, 2016). Ante este panorama, en los años 90 se alzarán nuevas voces críticas desde la planificación educativa, revalorizando la docencia como una acción emancipadora.

La masividad y heterogeneidad del estudiantado, su diversidad de orígenes étnicos, sociales, de género, entre otros, son los desafíos claves de la universidad del siglo XXI en América Latina y el mundo (Cambours et al., 2011, en Mayer & Cerezo, 2016). En este contexto, la necesidad de democratización y superación de la selección académica, atraviesan la Educación Superior cuestionando los métodos tradicionales de la dimensión pedagógica. Así, uno de los desafíos es superar los altos índices de abandono registrados durante el primer año de la carrera, asociados a los desafíos más habituales: lectura y escritura; habilidades para procesar el conocimiento; prácticas de estudio y uso de tiempo; relación estudiante/universidad; futuro profesional; condiciones materiales y sociales de los estudiantes, entre otros desafíos (Muiños 2009, como se citó en Cambours, Iglesias y Muiños, 2011). Además de estos factores, existen otros vinculados a la gestión de la innovación, renovación de prácticas y la construcción de “una cultura educativa” en relación con todos los actores involucrados. (Muiños 2009, como se citó en Cambours, Iglesias y Muiños, 2011).

Actualmente, existe cierto consenso de que la acción tutorial se entiende como una instancia “formativa encaminada al desarrollo integral (intelectual, profesional y humano) de los estudiantes en el marco de sus estudios universitarios” (García, 2005, p.191). Lo anterior, justifica que se estén implementado planes de acción tutorial en las universidades para dar respuesta a ciertas problemáticas de los estudiantes, sobre todo en función de las dimensiones académica, personal y profesional que aquí se proponen. En este sentido, al entender la acción tutorial como un proceso complejo, se abandona la idea de los estudiantes como personas que no necesitan ayuda “para tomar decisiones formativas y profesionales” (Gairín, 2013, p. 25). Un diagnóstico interesante es el siguiente:

La falta de concreción de algunos contenidos, la desconexión entre teoría y práctica, la escasez de acompañamiento y seguimiento al estudiante, la ausencia de recursos y reconocimiento a los tutores, la falta de tiempo

para la realización de tutorías, la poca efectividad de la evaluación y la no adopción de una perspectiva multidimensional. (Gairín et al., 2015, p.33)

Lo anterior destaca la presencia de factores que indican problemas estructurales y operativos en los planes educativos y en particular en las prácticas profesionales. Por ello, aquí se entiende como tutoría universitaria a las prácticas socioeducativas que acompañan, orientan, median y facilitan a las y los estudiantes en la vinculación con la institución, que en definitiva se tratan de “repertorios institucionales” (García, 2005, como se citó en Mayer y Cerezo, 2016) que aportan a la trayectoria educativa de los estudiantes.

En esta investigación planteamos que las tutorías se implementan como una herramienta que busca aportar a la calidad del sistema de Educación Superior en Chile, y que se conciben como parte de un proceso integrador. En el siguiente apartado se recogen algunos de sus modelos actuales en función de la bibliografía revisada.

## **5.2. Modelos de Tutorías**

“El interés actual por la tutoría universitaria nace como un intento de dar respuesta a las nuevas necesidades de la institución universitaria y de los estudiantes que acceden a ella” (Rodríguez, 2012, p. 26). Algunos estudios muestran que la tutoría es difícil de conceptualizar y de delimitar operativamente, por lo que es necesario establecer y complejizar distintas dimensiones de análisis, entendiéndose más como un proceso o un sistema de acciones (Álvarez, 2013; López-Gómez, 2017), más que como un concepto estricto. Sin embargo, hoy existe acuerdo de que tiene la función de acompañar, orientar y apoyar al alumnado en el proceso de personalización de aprendizajes y competencias tanto a nivel personal como profesional (Álvarez, 2013).

El enfoque se ha reformulado hacia la orientación en términos de construcción de vida y acompañamiento en sus procesos de reflexión (Lobato e Ilvento, 2013), en una reflexión regular y sistemática (Fabio y Bernaud, 2010, como se citó en Lobato e Ilvento, 2013), puesto que “las personas a nivel individual y su ecosistema constituyen una entidad compleja y dinámica resultante de una autoorganización de múltiples experiencias de la vida cotidiana” (Lobato y Guerra, 2016, p. 383). En este contexto, la tutoría “es una pieza clave para

proporcionar una atención personalizada al estudiante y orientarle en su desarrollo personal, académico y profesional” (Lobato y Guerra, 2016, p. 384). En esta investigación nos posicionamos desde una perspectiva que integre las tres dimensiones, sin embargo, por una estrategia analítica es preciso separarlas, ver Ilustración 3:

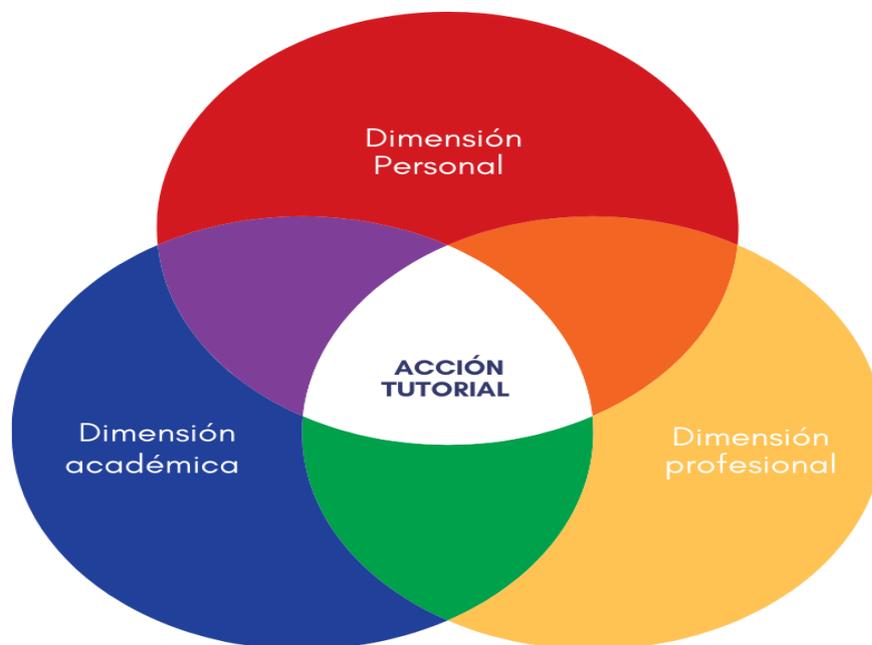


Ilustración 3. Dimensiones de la acción tutorial.

Fuente: Elaboración propia

La dimensión personal incluye el desarrollo social, la trayectoria universitaria y la manera en que el contexto universitario media en el desarrollo personal. Se relaciona con el proceso de acogida y transición en la universidad, en el estímulo de competencias transversales y finalmente en los aspectos relacionados a la trayectoria universitaria de los estudiantes (López-Gómez, 2017). Aquí encontraremos elementos que potencian las habilidades para insertarse en la sociedad, así como contemplar la manera en que el contexto universitario media en el desarrollo personal. Dentro de esta dimensión, desde una perspectiva holística, Rodríguez (2015) destaca a su vez otras cuatro dimensiones en las áreas relacionadas con el desarrollo personal:

- **Dimensión intelectual cognitiva:** fomenta la capacidad de enfrentarse a problemas y su resolución, toma de decisiones, rentabilizar aprendizajes, es el aprender a aprender.

- **Dimensión afectivo-emotiva:** Aquí encontramos las habilidades sociales, el autoconocimiento y percepción de sí mismo respecto del proyecto académico y vital.
- **Dimensión social:** Refiere a la integración y a la cooperación grupal, es decir la manera en que el estudiante se relaciona con el entorno.
- **Dimensión profesional:** Se relaciona saber elegir un proyecto profesional y el acceso al mercado laboral, desde los intereses, aspiraciones y deseos individuales.

Por otra parte, la dimensión académica se relaciona con elementos curriculares, aprendizaje autónomo, toma de decisión y resolución de problemas, en el ingreso a la universidad. Esto enfatiza la necesidad de una armonía entre la función docente y la labor tutorial, que permite orientar a los estudiantes en y desde el proceso de enseñanza. Esta sería una concepción amplia de la tutoría académica en la cual el docente adquiere un papel activo centrado en potenciar el desarrollo académico de los estudiantes. Otro aspecto importante en esta dimensión refiere a la adaptación académica en los estudios, y la necesidad de conocer la estructura universitaria.

Finalmente, en la dimensión profesional López-Gómez (2017) reconoce tres núcleos de sentido:

Proyecto profesional, competencias profesionales y transición e inserción laboral. Por lo que la dimensión profesional se debe abordar desde un enfoque transversal, centrándose en apoyar a los estudiantes en el desarrollo de estos núcleos de sentido, enfatizando en el desarrollo de competencias profesionales tanto generales como técnicas, complementando los valores de la profesión. Esto favorece la transición de los estudiantes al mundo laboral, el desarrollo de competencias profesionales tanto generales como técnicas que complementen los valores de la profesión, favoreciendo la transición al mundo laboral. (López-Gómez, 2017, pp. 666-77)

Además, la acción tutorial se concibe como una relación estructurada técnicamente, basada en recursos formativos orientadores y personalizados, entre otros factores (López-Gómez, 2017). Esto muestra que el concepto de tutoría se orienta hacia la ayuda personalizada, de manera integral, y que

necesita de cierta estructura y recursos, siendo beneficiosa tanto para estudiantes como profesores.

Desde este análisis, se hace evidente la relevancia de una formación integral que tribute hacia una triple dimensión: personal-social, académica y profesional. La revisión de la literatura también confirma estos hallazgos, si bien conceptualizados de formas diversas, apuntan hacia la integración de estas tres variables. Asimismo, estas dimensiones obedecen más a una forma analítica que a la realidad, pues no pueden entenderse como separadas entre sí, sino desde su interacción y reciprocidad.

En ese sentido, se propone “clarificar convenientemente el sentido y las finalidades de la tutoría condiciona la calidad de su diseño, la eficacia de su desarrollo y la evaluación rigurosa de prácticas tutoriales.” (López-Gómez, 2017, p.74). Es preciso, además, armonizar la formación del profesorado, comprometer a la comunidad universitaria, reconociendo la importancia de la tutoría universitaria creando un marco normativo y organizado para su práctica, así como la existencia de recursos de investigación y mejora de estos planes y programas que se comienzan a consolidar en universidades y facultades.

En relación con estas dimensiones, la tutoría universitaria se enmarca en modelos específicos que les otorgan dirección y sentido. En cada tradición veremos que coexisten diferentes modelos, los cuales desarrollan o manifiestan diferentes concepciones sobre la relación entre académicos, estudiantes, tutores y tutorados, así como la concepción específica asociada a la acción tutorial concreta que se desarrolla.

Desde una visión global y contemporánea, Rodríguez (2012), destaca tres grandes modelos relacionados con los arquetipos que mencionamos en el apartado anterior:

El modelo académico se liga a la tradición alemana y no tiene un fin exclusivamente profesionalizador, sino que se enfoca más en el estímulo intelectual. En él se defiende la libertad y la autonomía de los estudiantes, por lo que la función docente se restringe al ámbito académico y no traspasa las necesidades del aula. La dimensión del desarrollo personal queda fuera en este modelo.

Por otra parte, en el modelo de desarrollo personal, se presta más atención al bienestar del estudiante, incluyendo orientación académica, profesional y

personal. De origen anglosajón, este modelo concibe a la universidad como una institución clave en la formación de personas. Sin embargo, este modelo, presenta poca relación entre la formación y el mercado laboral.

En esta línea, el modelo de desarrollo profesional que se relaciona con la tradición francesa surge desde las empresas. En él la función del profesor es capacitar profesionalmente en ajuste con el mercado laboral, en colaboración con un tutor de empresa. Si bien la dimensión del desarrollo personal no es su foco, últimamente se observa una gravitación hacia esta dimensión.

Estas tradiciones han generado su propia concepción de la acción tutorial y los diversos actores involucrados. Así, hoy coexisten y mezclan sus objetivos, produciendo diferentes perspectivas y no pocas confusiones. Por ejemplo, en la actualidad en gran parte de los centros universitarios de España y el mundo se defiende la dimensión personal del estudiante, sin embargo, a veces esto responde a las necesidades del mercado como una estrategia de marketing de las universidades, más que como una necesidad real a ser abordada.

En este sentido, podemos comprender que “el nivel de desarrollo de los sistemas tutoriales presente enormes divergencias en función de los países.” (Rodríguez, 2012, p. 18). Por esto algunos autores, reconocen que la tutoría no puede ser separada de la función docente ni de los procesos educativos, pues se concibe como una “estrategia de orientación universitaria que individualiza los procesos de enseñanza, promoviendo una educación integral desde las dimensiones personal, académica y profesional de todos los elementos que convergen en la enseñanza y el aprendizaje” (Salmón, Salvador & Rodríguez, 2013, p. 99).

Por otra parte, las acciones tutoriales, entendidas como el proceso por el cual los estudiantes son convocados a trabajar con un tutor se pueden clasificar según su nivel de acción:

- **La tutoría de materia orientada al estudiante** en cuanto a los contenidos disciplinares que los profesores exponen.
- **La tutoría de carrera o de itinerario académico** hace un seguimiento del estudiante a lo largo de su carrera, en cuanto a las distintas dimensiones, incluyendo la inserción laboral.
- **La tutoría de asesoramiento personal interviene** ante determinadas circunstancias personales, y es responsabilidad de los profesores expertos en intervención psicopedagógica.

La revisión histórica y contemporánea muestra una visión compleja, ya que coexisten y se solapan diferentes concepciones de la tutoría y el rol del tutor. Desde este enfoque, en no pocas instituciones se incorporan planes de tutoría con distintas definiciones (Sánchez García et al., 2008, como se citó en Lobato Fraile y Guerra Bilbao, 2016). Debido a esto creemos que es necesario comprender que las tutorías entendidas como herramientas que permiten palear o solucionar el problema del acompañamiento en la inserción universitaria, no son un fin en sí mismo, sino un medio para mejorar las trayectorias universitarias. Según su función, se clasifican en:

- **Tutoría pedagógica:** Se centran en problemas de aprendizaje y dificultades de adaptación respecto de la cultura académica. Enfocadas en la dimensión cognitiva, afectivo-emocional y social
- **Tutoría académica:** Obstáculos asociados al contenido de las materias. Atienden problemas de comprensión y asimilación de los contenidos.
- **Tutorías profesionales:** Acompañan en el diseño de proyectos e inserción laboral de los egresados.
- **Tutorías de tesis:** Planificación, diseño y desarrollo, de las tesis de grado, pregrado o posgrado.

Los distintos modelos de tutorías pueden ser individuales o grupales, pero en todos los casos los tutores deben estar capacitados para “el seguimiento y la orientación del estudiante; el diseño, desarrollo y la evaluación permanente y sumativa de las acciones del plan tutorial” (Cambours, Iglesias y Muiños, 2017, p. 3).

Otras modalidades de acción tutorial destacadas por Lobato y Guerra (2016), son descritas a continuación:

- **La tutoría académica**, o también llamada tutoría de curso, tutoría docente, entre otras. Es una acción formativa de seguimiento académico de los estudiantes desarrollada en el contexto de docencia. Estos planes generalmente complementan tutorías académicas con acciones orientadas a favorecer a los nuevos integrantes en la vida universitaria y la preparación de los futuros egresados en su inserción socio profesional.
- La **Tutoría de titulación**, es una modalidad de atención al alumnado a lo largo de toda su trayectoria universitaria. El objetivo es “guiar al estudiante

en la definición de su proyecto académico profesional fomentando, sobre todo, la adquisición de competencias transferibles para la posterior vida laboral” (Álvarez, 2013, p. 80, como se citó en Lobato y Guerra, 2016, p. 383). Se trata probablemente del modelo más completo pues acompaña a nivel intelectual, personal y profesional, es el menos aplicado en Iberoamérica dado sus numerosos requisitos como la formación de profesorado (Álvarez, 2013, p. 80, como se citó en Lobato y Guerra, 2016, p. 383).

- Por otra parte, la **Tutoría Par o Entre Iguales**, se entiende como la tutoría desarrollada por estudiantes de último curso de grado o posgrado, a un grupo pequeño de estudiantes de primer año y coordinados por un docente. Surge gracias al interés en la educación basada en el estudiante. Entre sus objetivos figuran favorecer la integración a la vida universitaria, fomentar la superación de dificultades en el aprendizaje, maduración de competencias, congregación de proyectos, entre otros. Destacan por su aporte pedagógico y social, mejorando la calidad universitaria y creando vínculos fuertes entre compañeros, aportando al desarrollo social y cognitivo (Albanaes et al., 2015; Duran, Flores, Mosca, & Santiviago, 2015). El tutor, por su parte, refuerza sus conocimientos y habilidades profesionales y pedagógicas. De esta manera, la relación con el tutorado genera compromisos acercándose a la realidad del estudiante para alcanzar juntos objetivos propuestos (Casado-Muñoz et al., 2015). Esta modalidad parece ser un elemento clave en la labor de acompañamiento, puesto que se genera una relación educativa mucho más simétrica que el docente parece no poder alcanzar y que en definitiva se trata de lazos de confianza más duraderos (Ocampo-Gómez, Rodríguez-Orozco, & Aguilar-Tamayo, 2021; Santiviago, Rey, Couchet y De León 2020).
- En todos los casos, el establecimiento de un clima de confianza con el tutor es vital ya que otros estudios afirman que así el alumnado exterioriza sus inquietudes más que cuando no la existe (Carrillo-Méndez y Ruiz-Saldaña, 2017; Graesser y Person, 1994; Hernández y Saldaña, 2006, 2007). Así, “la comunicación del tutor con el estudiante es una dimensión importante porque se relaciona con las funciones que atribuyen estudiantes y tutores a la tutoría, y también implica formas de comunicación como parte del desarrollo de una relación de confianza” (Ocampo-Gómez, Rodríguez-Orozco, & Aguilar-Tamayo, 2021, p. 159).

Además, si el tutor es capaz de identificar dificultades de aprendizaje y lo apoya en el uso de técnicas para sortearlos, la tutoría se hace aún más efectiva (Reinhermer y Mckenzie, 2011, como se citó en Carrillo-Méndez y Ruiz-Saldaña, 2017). Por estos motivos, los modelos presentados deben ser pensados de manera no excluyente y complementaria. Para resumir, planteamos una tabla elaborada por Rodríguez (2012) que simplifica las tipologías propuestas (ver Tabla 7).

Tabla 7. Tipos de tutoría según diversos criterios.

<b>Criterios</b>	<b>Tipos de Tutoría</b>
En relación con los servicios de orientación	<p><i>-Modelo Tutorial puro:</i> el Programa de tutorías funciona de modo independiente de los servicios de orientación de la institución.</p> <p><i>-Modelo mixto:</i> el modelo tutorial se organiza con apoyo de los servicios de orientación.</p>
En cuanto al contenido de las tutorías	<p><i>-Tutoría de materia:</i> se ocupa de orientar al estudiante sobre temas relativos a los contenidos disciplinares que el profesor expone o presenta en clase, o sobre temas de trabajos relacionados con la materia.</p> <p><i>-Tutoría de prácticas:</i> tiene como finalidad el proporcionar al alumno en prácticas habilidades y herramientas para desarrollar con competencia profesional las prácticas.</p> <p><i>-Tutoría de proyecto:</i> asesorar y orientar todo el trabajo de proyecto del alumno (relativo a demandas de final de algunas carreras).</p> <p><i>-Tutoría de asesoramiento personal:</i> corresponde a una tutoría especializada para el tratamiento o la intervención ante determinadas circunstancias personales de algunos estudiantes y es responsabilidad de profesores expertos en la intervención psicopedagógica, o bien consiste en el uso de servicios especializados de la propia universidad a través de la derivación que pueda hacer el tutor académico o el tutor de carrera.</p>
En cuanto a la figura del tutor	<p><i>-Profesor-tutor:</i> la tutoría es asumida por el profesor.</p> <p><i>-Tutoría entre iguales (peer tutoring):</i> los alumnos de cursos superiores son los encargados de orientar y asesorar a los compañeros, de forma exclusiva o como acción complementaria.</p>
Con relación al tiempo	<p><i>-Tutoría de curso:</i> se refiere al seguimiento del alumno en un tramo de su trayecto formativo.</p> <p><i>-Tutoría de carrera o de itinerario académico:</i> se refiere a un seguimiento del estudiante a lo largo de los estudios universitarios, en cuestiones generales relativas a los itinerarios curriculares, a la mejora del rendimiento o a las salidas profesionales.</p>
En cuanto a los destinatarios	<p><i>-Tutoría individual:</i> acción personalizada, útil para tratar aspectos personales de carácter individual.</p>

	- <i>Tutoría grupal</i> : posibilita la acción sobre más alumnos en menos tiempo, al tratar temas comunes, intercambiar experiencias...
--	---

Fuente: Rodríguez (2012, p. 25).

En función de los antecedentes expuestos en la tabla anterior, se observa que, en los últimos años, existe una revalorización de la tutoría universitaria, pues han proliferado nuevas iniciativas y planes de acción tutorial. En este sentido, la tutoría universitaria no es solo una realidad, sino “un elemento de futuro que permitirá contribuir a uno de los fines que tiene la universidad del siglo XXI: El desarrollo del capital humano” (Rodríguez, 2012, p. 26).

Así, considerando la importancia que adquieren las acciones tutoriales en la Educación Superior para lograr índices de calidad educativa y el desarrollo de capital humano, también resulta fundamental describir una tipología sobre los distintos tipos de agentes involucrados en la planificación, gestión y ejecución de las acciones tutoriales, para obtener claridad sobre sus roles e impacto en los procesos de la acción tutorial, lo que será abordado en el siguiente apartado.

### **5.3. Agentes de las Tutorías**

En el contexto de la acción tutorial, así como en la bibliografía revisada, es posible dar cuenta de los distintos actores involucrados en este proceso. Si bien identificarlos es relativamente sencillo, también es cierto que existe un debate respecto de los roles de cada uno de estos. Es así que, para aportar a esta discusión, se destacan algunas de las figuras y actores más importantes y los principales roles e implicación en las acciones tutoriales que recaen sobre cada uno de ellos.

Algunos autores muestran que los profesores universitarios tienen dos funciones principales, investigación y docencia (Sanz, 2009 como se citó en Gómez-Collado, 2012). Si bien en la investigación quedan muy claras las tareas, no sucede lo mismo en la docencia. Solo se tiene en cuenta el aspecto presencial ante el grupo en tareas tales como transmitir información en ciertos horarios, explicar objetivos, entre otras dinámicas propias de la clase. Sin embargo, se deja fuera tareas propias de la función del docente como tutor, en tanto la acción tutorial es inherente a la actividad pedagógica.

Tal como hemos venido planteando, es importante comprender que “ser un buen docente, es ser un buen profesor y tutor, uniendo estrechamente los tiempos y

objetivos que perseguimos en clase y el despacho” (Sanz, 2009, p. 14, como se citó en Gómez-Collado, 2012, p. 215). A esto podemos agregar el hecho de que:

Si todos los profesores de las Instituciones de Educación Superior efectuáramos esta actividad conjunta de ser profesor y tutor, quizá el grado de aprovechamiento sería mejor para el alumno y se vería reflejado también en el bajo índice de deserción escolar y mayor eficiencia terminal. (Gómez-Collado, 2012, p. 215)

La función del tutor es ser reflexivo para orientar a los alumnos en la toma de decisiones y acciones respecto de su formación profesional y personal. Los estudiantes deben ser respaldados por las áreas académicas y administrativas de la facultad. Estos apoyos se proyectan en los resultados al abatir los índices de reprobación y rezago, así como la disminución de la deserción y la elevación de la eficiencia terminal.

### **5.3.1. El Tutor Académico**

En tanto que complemento integral e inherente a la actividad docente (Álvarez, 2013), la figura del tutor es clave. También llamado profesor-tutor, el tutor académico o tutor de carrera, cumple una función importante en el desarrollo de habilidades cognitivas y construcción del conocimiento de los estudiantes (Hoyos, 2010, p. 111), pero también se trata de un seguimiento personalizado del proceso de armonía en la vida universitaria, ayudándole a definir su proyecto profesional y formativo (Álvarez, 2013). Según Gallego (1977), el tutor es aquel profesor que “tiene bajo su responsabilidad el desarrollo cognitivo, personal y profesional de un número determinado de estudiantes, los cuales lo han de tomar como referente” (Gallego, 1977, como se citó en Quintanal y Miraflores, 2013, p. 34). Por esta razón, es importante que el profesor-tutor tome consciencia de la finalidad de su rol como tutor y de los aspectos que deba considerar al asumir en forma plena su función tutorial (Rodríguez, 2004).

Desde este punto de vista, el tutor académico no es un profesional nuevo en la Educación Superior, sino que son los docentes de asignatura los que desarrollan un trabajo personalizado de apoyo constante a los estudiantes (Álvarez, 2013). En este sentido, creemos que el rol del tutor académico es apoyar en “la adquisición de habilidades interpersonales, las habilidades para trabajar en equipo, las habilidades para afrontar problemas y tomar decisiones, y habilidades para la comunicación y expresión fluida” (Álvarez, 2013, p. 91),

perspectiva que trasciende la lógica basada en la dimensión únicamente profesional y se sitúa desde un paradigma integrador de las tres dimensiones que hemos venido proponiendo.

### **5.3.2. El Estudiante Tutor o Tutor Par**

A su vez, el estudiante tutor es la persona que trabaja en forma paralela con los estudiantes y da respuestas a las distintas necesidades que surgen en lo cotidiano de la vida universitaria, ofreciendo diferentes alternativas. Su condición de ser par le permite contribuir en la mejora de los procesos formativos y en las relaciones interpersonales (Quintanal y Miraflores 2013). Esto permite generar lazos de confianza que con un profesor no es posible (Ocampo-Gómez, Rodríguez-Orozco, & Aguilar-Tamayo, 2021; Santiviago, Rey, Couchet y De León 2020).

Esta modalidad de tutoría ha recibido las denominaciones de "tutoría entre iguales" o "mentoría". La importancia de esta forma de tutoría radica en que el trabajo entre iguales aumenta la empatía entre los pares, desestimando las distancias y provocando acercamientos a partir de los conocimientos que tienen los tutores pares de la institución, los docentes, y carrera (Castillo, Torres y Polanco, 2009). Los estudiantes de cursos superiores ayudan a los estudiantes de cursos inferiores asesorando y compartiendo experiencias vividas en la institución universitaria, lo que permite acompañar en el proceso de adaptación a la universidad (Feixas, Guillamón, Gairín & Muñoz, 2010).

En este sentido, el tutor par pasa a transformarse en un agente clave en la labor de acompañamiento y consolidación de los tiempos de adaptación de los alumnos, principalmente, recién ingresados, por lo que puede asentar y mejorar los procesos de retención. Siguiendo a Monge (2009), el tutor debe ser un eslabón que articule un modelo de enseñanza basado en el alumno, fomentando ciudadanos formados, autónomos y capaces de analizar críticamente los problemas de su entorno. Por tanto, la Educación Superior deja de ser concebida como un espacio en el que se transmiten conocimientos de manera vertical y en una sola dirección, sino que busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de producir los saberes (Monge, 2009).

De esta manera, el tutor ya sea como par o académico, se constituye en un importante apoyo a este nuevo proceso en la vida de quienes ingresan a la

universidad, tanto en el mismo proceso de acceso a la Educación Superior, durante el desarrollo de la actividad académica, en el egreso exitoso de los estudiantes y en su inserción en el ámbito laboral (Gairín, Franch, Feixas, Guillamón, y Quinquer, 2003; Gairín, Feixas, Guillamón, y Quinquer, 2004).

Sin embargo, en esta relación, el o la estudiante tutorado “es siempre el protagonista de su propio crecimiento y maduración personal” (Longás, 2007, p. 137, citado en Gómez-Collado, 2012, p. 212), lo que implica un seguimiento de los procesos grupales e individuales. De esta manera, para que sea efectiva la acción tutorial debe ser planificada en base a las necesidades particulares de cada alumno.

#### ***5.4. La tutoría en los momentos de ingreso, proceso y egreso en las IES***

Durante la vida en la universidad suceden cambios en el estudiante, los cuales implican dinámicas de crecimiento personal, desarrollo y aprendizaje, pero también pueden suceder periodos de retraso o desmotivaciones que impactan en las dimensiones académicas e intelectuales, que incluso pueden llevar al abandono.

Algunos autores usan el concepto de trayectoria educativa, puesto que “permite articular en un mismo concepto las elecciones de los sujetos, las experiencias familiares, las propuestas institucionales disponibles, el contexto social que opera condicionando los recorridos y las prácticas” (Montes y Sendón, 2006, 2010, citado en Mayer y Cerezo, 2016, p. 1423). Otros autores muestran que el concepto de trayectoria permite imbricar “las prácticas y las estrategias desplegadas por los agentes, y también los elementos estructurales de los grupos sociales y de quienes son puestos en acción en un determinado contexto, entre ellos los capitales culturales, económicos y simbólicos” (Tiramonti, 2008, como se citó en Mayer y Cerezo, 2016, p. 1423), lo que remite a una perspectiva de la educación como un proceso social, en el que la tutoría permite la socialización del conocimiento mediante el trabajo entre pares (Feixas, Guillamón, Gairín y Muñoz, 2010). En suma, el concepto de trayectoria vital se relaciona con en la triple mirada propuesta en esta investigación, la cual busca integrar las dimensiones académica, personal y profesional, por lo que las tutorías se orientan en este sentido (Quintanal y Miraflores, 2013).

Habiendo ya propuesto un modelo integrador, es necesario identificar los momentos en que las tutorías son aplicadas y las principales diferencias entre estos. Por ejemplo, un estudiante de primer año tiene requerimientos distintos a los que tendrá uno que está a punto de salir, por lo que las acciones tutoriales variarán dependiendo del momento. De esta forma, en los diferentes momentos de las trayectorias de los estudiantes se requerirán orientaciones diferentes (Feixas, s/f) que en este trabajo son separadas en tres grandes momentos: ingreso, proceso y egreso, los cuales se relacionan con las dimensiones personal, académica y profesional respectivamente. Aunque estos tres grandes momentos y dimensiones se imbrican entre sí, aquí son separados para facilitar el análisis.

El acceso a la Educación Superior es abordado solo tangencialmente, ya que este tema excede los fines u objetivos de esta tesis que se enfoca a la acción tutorial en la Educación Superior.

#### **5.4.1. El ingreso a la universidad**

Las tutorías ayudan en la toma de decisiones que los estudiantes deben realizar en su proceso de ingreso a las universidades (Cieza, 2009). Esta acción es de suma importancia, ya que permite visualizar en forma adecuada cuáles serán las opciones por definir en sus vidas y ayudando a organizar la vida académica, social, y emocional de los estudiantes.

En los últimos años, Gómez (2012) indica que la implementación de planes de acción tutorial ha tenido una importancia especial en el ingreso a la Educación Superior por parte de los jóvenes, pues permite enfrentar los riesgos asociados a los factores externos e internos del ámbito universitario, así como realizar nivelaciones en los casos que se requieran. Al mismo tiempo, en las evaluaciones de los términos de semestres universitarios y en las prácticas profesionales, se presentan distintos indicadores (SIES, 2014) que reconocen la necesidad de implementar procesos de tutorías en los estudiantes recién ingresados.

En el ingreso suele suceder que los jóvenes presentan vacíos académicos, por lo que la tutoría orienta, guía e indica acciones concretas que ocurren en un primer momento en la universidad. En este sentido, Donoso, Donoso y Frites (2012), plantean que los estudiantes mejor preparados o que provienen de

sectores más acomodados “tienen mejores posibilidades de ingreso, por efecto de madurez, entrenamiento, etc., logran mejores puntajes, cuestiones que las pruebas no logran controlar debidamente (Donoso et al. 2012, p. 6). Es decir, que existe una brecha en términos de conocimiento entre unos estudiantes y otros, que está dada sobre todo por el origen social y contexto económico de los estudiantes.

Sin embargo, los problemas asociados al ingreso no se limitan solo al ámbito académico pues se relaciona también con la gestión universitaria ya que permite orientar en el acceso a las plataformas como toma de ramos, beneficios estudiantiles como becas, alimentación y fotocopias, establecer canales de comunicación, entre otros. Las tutorías ayudan a sortear el vacío o distancia que se genera en la universidad. En la mayor parte de los casos, esto radica en una falencia institucional en cuanto a la falta de información de estas plataformas. Además, la tutoría en el ingreso permite establecer metas a corto, mediano y largo plazo ya que ayuda a conocer el perfil profesional de egreso, algo que es poco abordado en los primeros años de la carrera.

La deserción radica en problemas asociados a la autorregulación emocional y de relaciones interpersonales fuera del círculo al que están acostumbrados los estudiantes. Por tanto, en esta etapa la tutoría académica se articula más en el sentido orientador y la dimensión personal que lo netamente académico, sin perjuicio de que las distintas dimensiones que hemos venido proponiendo puedan dialogar dialécticamente entre sí.

#### **5.4.2. Durante la trayectoria académica**

En esta etapa intermedia el estudiante tiene que comenzar a desarrollar hábitos de estudios, disciplina, manejarse en las plataformas institucionales, en ámbitos de trabajo colaborativo, estar atento al manejo de su tiempo, entre otras competencias. Entre los problemas asociados encontramos la falta de motivación que generalmente ocurre por falta de conocimiento y/o empoderamiento de la vocación frente a la elección de la carrera, ya que los jóvenes se encuentran con la disyuntiva en términos tanto de capacidades, pero también de motivación.

Desde el punto de vista de las relaciones interpersonales entre los estudiantes, esta etapa suele ser compleja ya que presentan miradas distintas de un mismo

fenómeno, lo que también se relaciona con los orígenes sociales y culturales de los estudiantes, y con problemas asociados al trabajo en equipo, al desarrollo de responsabilidad colaborativa, a la capacidad de compromiso y al involucramiento con las exigencias académicas.

En referencia al ámbito académico, Rodríguez (2004) muestra que la tutoría permite intervenir en la formación de los estudiantes al hacer un seguimiento del rendimiento académico, integrando activamente al estudiante en la vida académica. Además, permite optimizar los itinerarios curriculares, previendo ampliaciones o revisiones de matrícula al momento de inscribir cursos o asignaturas. Finalmente, también permite proyección a largo plazo al informar de los posibles caminos a seguir en las prácticas profesionales.

Desde el punto de vista emocional o personal, la tutoría entre pares o iguales en esta etapa parece ser más efectiva (Torró y Vilar, 2003), ya que permite un mayor conocimiento de sí mismo, al identificar las habilidades o competencias más destacadas de los estudiantes y clarificando las expectativas propias y en relación con los demás actores involucrados en el proceso formativo. A partir de este conocimiento personal, se pueden generar estrategias de estudio más eficientes y eficaces.

En definitiva, son problemas asociados a la madurez emocional o personal pero también a la madurez intelectual o académica. Por esta razón, la tutoría en este momento debe de responder a estas dos dimensiones académico-personales. Finalmente, una tutoría enfocada en la dimensión personal podría derivar hacia una tutoría académica y más específica o viceversa. Por ello, se insiste en el carácter integral de la tutoría a nivel general.

#### **5.4.3. Finalización de estudios**

En esta etapa nos referimos a los últimos años de la carrera, que tienen relación con la práctica profesional, el desarrollo y defensa de la tesis, la titulación, las proyecciones profesionales entendidas como inserción en el campo laboral. Un problema que surge en las prácticas profesionales es el ajuste y relación entre la teoría y las acciones necesarias para su aplicación en el ámbito profesional. Esto se relaciona con las habilidades blandas ya que es necesario el manejo emocional y la autorregulación, ya no enfocadas desde la dimensión personal sino en las relaciones interpersonales como el trabajo en equipo, lo que muchas

veces es algo que les cuesta a los estudiantes que suelen tener secuencias o tiempos distintos y/o prefieren trabajar solos.

En este sentido, la autocrítica del quehacer profesional es de suma importancia para sortear estas exigencias, por lo que la tutoría estará enfocada al ámbito profesional, y al desarrollo de habilidades duras y blandas en relación con las demandas de la profesión en el campo laboral. Además, en esta etapa los estudiantes buscan tener claridad acerca de sus propias aspiraciones y proyecciones personales y profesionales al finalizar el pregrado.

Muchas veces sucede que los estudiantes al finalizar sus estudios se enfrentan al desarrollo de una tesis sin tener conocimientos de herramientas de investigación. Justamente, el primer problema que enfrentan los estudiantes en la etapa de titulación surge con el anteproyecto de tesis, es decir el identificar y determinar un problema de investigación que sea acotado y abordable en relación con sus intereses de investigación.

En esta etapa es necesario desarrollar habilidades relacionadas con la investigación, en términos de diseño, ejecución y análisis de un método para abordar el problema identificado y que se quiere trabajar. En definitiva, el requerimiento en esta etapa tiene que ver con clarificar y precisar las metodologías de investigación pertinentes.

Rodríguez (2004) afirma que las acciones tutoriales en los últimos años intervienen en la formación de manera continua, identificando y sorteando posibles vacíos que se hayan producido durante la carrera. Por esto creemos que en esta etapa la tutoría se relaciona con la dimensión profesional, pero también con la académica entendiendo las necesidades del desarrollo de la tesis. Desde el punto de vista de la inserción en el mercado laboral, la tutoría se ocupa de esta transición conectando al empleador o llevándolo a los procesos de prácticas, por ejemplo, articulando el perfil de egreso con las competencias que son puestas a prueba en la práctica profesional en retroalimentación con los potenciales empleadores.

Finalmente, aquí la tutoría también permite clarificar aspectos de la formación continua, informando sobre el acceso a terceros ciclos de perfeccionamiento y capacitación como másteres y doctorados.

### **5.5. El Plan de Acción Tutorial en las IES. Tendencias actuales**

Las Instituciones de Educación Superior se encuentran ante un panorama de múltiples debates y transformaciones, que son el resultado de cambios socioculturales que se han dado en la Educación Superior y los medios sociales en donde se insertan (Cambours, Iglesias y Muiños, 2011). En este contexto, el diseño de un Programa de Pedagogía universitaria que incluya herramientas como la tutoría, previene el fracaso y la deserción académica. Estos programas deben tener una clara inserción institucional, y un adecuado compromiso de todos los actores involucrados. Además, se deben tener en cuenta las necesidades y demandas de los estudiantes.

En el contexto universitario, la planificación de las acciones tutoriales depende de diversos factores relacionados con la institución, los estudios específicos y los estudiantes, entre otros. De esta manera, Rodríguez (2012) propone analizar los siguientes niveles:

- **Las características de la institución**, que van desde la ideología, los servicios de atención al estudiante y el nivel de implicación. Se incluye al cuerpo docente.
- **Las características de los estudios**, incluye el grado de dificultad de las carreras, la tasa de abandono, ya que cuando son altas requerirán mecanismos de apoyo en las etapas iniciales de aprendizaje. También se considera el nivel de profesionalización. Por ejemplo, las carreras de medicina tienen el futuro “asegurado”, frente a la incertidumbre laboral de los filósofos.
- **Las características de los estudiantes** obligan a tomar acciones diferenciadas en la intervención, dependiendo del perfil de los grupos. Por ejemplo, en ingeniería o química los estudiantes son más homogéneos que en carreras como Educación Social, donde hay diferencias marcadas entre los estudiantes diurnos y los que asisten en tarde-noche.

Existe diversidad en la forma de aplicación de las acciones tutoriales en Iberoamérica, sin embargo, se han identificado lugares comunes de innovación en las universidades. En primer lugar, se observa la tutoría como un indicador de calidad, que puede ser definida como un proceso intencional, sistemático, organizado y programado” (Rodríguez 2012, p. 393). Esto responde a lo que

muchos autores han denominado de manera más o menos similar como cultura de la calidad, es decir, la tendencia al involucramiento de todos los actores implicados de manera comprometida con el proceso educativo. Ello implica un desarrollo profesional para los docentes universitarios que demanda formación en competencias, actitudes, y dominio de habilidades en los docentes de carácter psicológico (Álvarez, 2013). Ante este panorama, es preciso un cambio organizativo en el entramado universitario, tales como proyectos de innovación educativa, el surgimiento y mejora de los servicios de orientación en tanto columna vertebral de la acción tutorial.

Habiendo establecido estas convergencias, es necesario señalar los diferentes retos y dificultades que pueden presentar estos planes:

En primer lugar, la literatura señala que todos los acompañamientos deben ser abordados “en términos culturales y antropológicos” Rodríguez (2012, p. 395) ya que la Educación Superior se inscribe en una sociedad en constante complejización, por lo que los estudiantes requieren de mecanismos que les permitan desarrollar autonomía, precisando de acompañamiento constante. Es necesario, además, consolidar y reforzar todos los ámbitos de la acción tutorial, incrementando el número de tutores a la vez que reconceptualizando el rol de la tutoría y el tutor como integrados a la docencia.

Desde el punto de vista de la participación de los agentes, es necesario partir de una meta perspectiva que incluya todos los puntos de vista, en un análisis sistemático y complejo sobre la vida de los estudiantes y el ámbito de la Educación Superior en general (Álvarez, y Álvarez, 2015). En este sentido, los planes deben ser flexibles para que se adapten a las necesidades de los estudiantes en ámbitos como conocimiento de materias y/o programas y la incorporación a la cultura universitaria. Por lo tanto, se necesita identificar las características de la planta docente y las condiciones institucionales adecuadas (Cambours, Iglesias y Muiños, 2011).

Es preciso consolidar y formar una supervisión para tutores y tutoras, es decir, un trabajo que examine, pero que también apoye de manera permanente a quienes realizan las tutorías en sus distintas formas y contextos.

## **5.6. Nuevos contextos en la acción tutorial, los Entornos**

### ***Personales de Aprendizaje y el E-learning***

El nuevo contexto educativo se hilvana desde aportes de la ciencia pedagógica, pero también desde las TIC. Los roles de alumnos y tutores se van modificando, los nuevos entornos de aprendizaje personal (*Personal Learning Environment*, PLE en su acrónimo anglosajón) ponen el foco en el alumno, como responsable del aprendizaje, y rebajan la responsabilidad directa del profesor, ejerciendo este más como facilitador o guía de la construcción del entorno de aprendizaje del alumno (Cabero-Almenara, & Llorente-Cejudo, 2020).

Dichos entornos o PLE (en adelante) se configuran desde la base de tres elementos principales, el acceso a información desde espacios offline y online, las TIC y las capacidades de curar la información (competencias para la búsqueda, filtraje, selección, elaboración, síntesis y creación de nuevo contenido) y las posibilidades de compartirla y generar redes de conocimiento. Los PLE pueden definirse, según Adell y Castañeda (2010), como conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender. Definición que denota la importancia de las herramientas, las TIC principalmente, las fuentes de información (off y online) y del potencial de las *Social Media* y sus redes, así como de las acciones que cada uno hará con dichos elementos para aprender. En esta situación o PLE, los tutores vuelven a ser una pieza clave, que éstos entiendan y conozcan los PLE, forma de diseñarlos, implementarlos será esencial en el presente y futuro inmediato.

Dentro de los PLE tienen cabida todas las innovaciones pedagógicas que actualmente se desarrollan y difunden, desde técnicas de aula invertida hasta cualquiera de las herramientas online para gestionar recursos y redes. El actual tutor ya tiene un rol multirreferencial en el contexto actual mediado por las TIC, consultores o gestores de la información, facilitadores, motivadores, asesores, orientadores y hasta evaluadores o auditores de los PLE de los alumnos o discentes (Barroso-Osuna, Cabero-Almenara, & Vásquez- Martínez, 2012).

Actualmente, es clave que los docentes desarrollen competencias digitales, para un uso adecuado de las TIC en sus prácticas diarias (Butcher, 2019), donde se incluyen las tutorías. Un estudio realizado en 2019 en Chile y Uruguay mostraron

en 10 indicadores evaluados sobre competencias digitales en docentes valores bajos y niveles de logro muy cercanos al 55% en ambos países, datos que denotan la importancia de orientar políticas públicas en la inclusión y tratamiento de dichas competencias en la formación del profesorado (Silva, Morales, Lázaro-Catabrana, Gisbert, Miranda, Rivoir y Onetto, 2019).

Otra investigación desarrollada en México, Universidad Autónoma de Tamaulipas, evidencia la importancia de capacitar o empoderar la labor académica con el apoyo a las TIC (Amaya, Zúñiga, Salazar y Ávila, 2018).

En los entornos PLE y de *E-learning*, destacan las vertientes:

- Social –cultura de la interactividad, sociabilidad virtual, la colaboración, compartir experiencias, ubicuidad y rotura de distancias, comunidades de aprendizaje-,
- Del conocimiento –la gestión y tratamiento de contenidos y la relación de estos con el escenario social y espacios educativos-,
- La pedagógica –los nuevos procesos de aprendizaje-enseñanza integrando multitud de aspectos de tipo motivacional y afectivo, así como de evaluativos-
- Y la tecnológica –cualidades, potencialidad, complejidad, beneficios y características de las TIC para adaptarse y especificar procesos formativos en continua reconversión.

En este contexto la tutoría virtual requiere de compromisos profesionales que abarquen aspectos personales –compromiso con la actualización y un alto sentido ético y moral-, profesionales –conocer la organización y modelo educativo virtual- y colaborativos –aspectos relacionales, de comprensión mutua y comunidades aprendizaje.

En definitiva, el rol de tutor, dentro de los PLE y/o procesos de *e-learning*, es el de diseñar o ayudar a diseñar PLE, el de mediador, corrector y facilitador del aprendizaje dentro del contexto actual (Cabero, J. y Llorente, M. 2020; Humanante-Ramos, P., García-Peñalvo, F. J., & Conde-González, M. 2017).

La Literatura científica ha vinculado los PLE (Castañeda, Tur y Torres-Kompen, 2019), principalmente, a:

- Prácticas pedagógicas emergentes, donde han ido surgiendo prácticas como la *cooperative learning*, *distance education*, *e-learning*, *expansive learning*,

*video technology, video, virtual reality, Web 2.0, embed classroom, flipped o inverted classroom...*

- Aprendizaje Autorregulado, al que se vincula con términos como los de *- motivation, self-regulation, self-reports, self-affirmation, self-efficacy, perceived competence*. Donde la TIC tienen un papel instrumental.
- Y en menor grado al Desarrollo Profesional Docente, donde abundan las propuestas de tipo *learning about teaching, knowledge for teaching, teachers conceptions, teachers perceptions...*

Sin duda, los PLE, pueden vertebrarse dentro de dichas vertientes, empleando algunas de las prácticas o enfoques referidos, sin olvidar que lo importante o donde está el foco es en el discente, y que el docente o tutor es un elemento más, un guía o *Sherpa* que ayuda a conseguir los objetivos pedagógicos.

### **5.7. Percepción, impacto, eficacia, y condicionantes de la acción tutorial**

En la formación de profesionales que se realiza en las instituciones de Educación Superior se debe garantizar el desarrollo de las competencias que demanda la sociedad. Por lo tanto, es adecuado revisar y tener los mecanismos que entreguen información de los procesos académicos, personales y profesionales que se realizan en las casas de estudio superior para poder confrontar y verificar los elementos de apoyo con que cuentan. En este caso la importancia radica en la forma en que se está llevando a cabo el proceso de las acciones tutoriales, el cual es una manera de apoyo al proceso formal y oficial de las instituciones de educación superior (Cruz, Expósito, Pupo, y Leyva, 2015).

En este mismo sentido, para los estudiantes que ingresan a la educación superior es vital tener éxito en lo que respecta al ingreso, proceso y egreso exitoso, por lo tanto, el apoyo de las acciones tutoriales podría significar un valor agregado de calidad y de éxito en las dimensiones académica, personal y profesional (Quintanal y Miraflores, 2013).

En esta investigación se intentará revisar a través de las percepciones de los actores involucrados en los procesos de la acción tutorial, académicos, tutores y tutorados, qué tipo de impacto se produce, si es positivo, negativo o neutro y en relación con la eficacia si se cumplen o no las metas y objetivos propuestos al inicio y término de los procesos académicos, además de revisar los

condicionantes si obstaculizan o facilitan las tutorías, y si son apoyados o no por la acción tutorial.

**Por percepción se entenderá:**

- Un mecanismo de selección de información que utilizan las personas sobre eventos de la realidad, en un determinado espacio y tiempo en el que se tiene en cuenta la interacción social (Arias, 2006). Es en este sentido que la percepción se entenderá bajo los aspectos histórico-sociales en un determinado espacio, por ejemplo, las instituciones de Educación Superior. Su propósito va a depender de las circunstancias en que se realice la experiencia, lo que implica la posibilidad de que se sumen elementos previos de las personas que puedan hacer entender la experiencia percibida (Vargas, 1994).

**Por impacto se entenderá:**

- Un cambio en el resultado de un proceso. Este cambio también puede verse en la forma en que se realiza el proceso o las prácticas que se utilizan y que dependen, en gran medida, de la persona o personas que las ejecutan.
- Los resultados finales (impactos) son resultados al nivel del propósito o fin del programa. Implican un mejoramiento significativo y, en algunos casos, perdurable o sustentable en el tiempo, en alguna de las condiciones o características de la población objetivo y que se plantearon como esenciales en la definición del problema que dio origen al programa. Un resultado final suele expresarse como un beneficio a mediano y largo plazo obtenido por la población atendida. (Libera, 2007, p.2)
- De acuerdo con Tejada y Ferrández (2007) el objetivo de la evaluación de impacto es medir los resultados, en un tiempo transcurrido desde que se inicia el proceso, en este caso la implementación de las acciones tutoriales en cada universidad estudiada, y a la vez verificar lo alcanzado. Sin embargo, para nuestra investigación—que no considera la evaluación de impacto y donde lo más cercano para definir impacto en un proceso de verificación se complementa con la evaluación—se utiliza el término percepción del impacto.
- Para conocer el impacto de situaciones o hechos—sean estos positivos, negativos o neutros—se ha de evaluar el proceso. En esta investigación se consideran los términos de percepción del impacto, de eficacia y condicionantes, lo que nos aporta información en relación con la ejecución de

las acciones tutoriales (Diez, 2004). En este sentido no es una evaluación propiamente; sí un análisis de las percepciones del impacto, eficacia y condicionantes.

- Para poder evaluar o medir se necesita un grupo control o información de entrada y salida (Gairín, 2010), aquí se trata de información que se entrega desde la experiencia de tres actores—académicos, tutores y tutorados—que conocen o han realizado o recibido tutorías en el transcurso de los años 2016-17 y que además tengan conocimiento y experiencia en las tutorías.
- En este estudio es relevante lo que produce la acción tutorial ya sea en los aspectos académicos, personales o profesionales (Quintanal y Miraflores, 2013), ya que nos permite conocer el impacto, eficacia y los condicionantes producidos a través de la aplicación de las tutorías en las personas, específicamente en los actores mencionados: académicos, tutores y tutorados (Gairín, 2010).

**Por eficacia se entenderá:**

- La forma de alcanzar las metas y objetivos trazados en el inicio de un proceso, que de alguna u otra forma nos indica lo que los estudiantes se proponen al inicio de cada semestre. (Elias, 2011; Fabbris, 2011).
- No obstante, el concepto de eficacia corresponde al contexto económico, por lo tanto, no es objeto de análisis en esta tesis.
- A continuación, en la Tabla 8 se presenta información sobre el concepto de eficacia:

Tabla 8. Definición de eficacia según los siguientes autores.

Concepto	Definición	Autor
Eficacia:  Del latín <i>efficere</i> que a su vez se deriva del término <i>facere</i> , que significa “hacer o lograr”.	Se refiere a la consecución de metas. Logro de los objetivos	Quijano (2006)
	Capacidad administrativa para alcanzar las metas o resultados propuestos.	Díez De Castro et al. (2012)
	Extensión en la que se realizan las actividades planificadas y se alcanzan los resultados planificados	(ISO 9000:2008)
	Requisitos alcanzados que cumplen los objetivos o requisitos de calidad	Gutiérrez (2005)
	Grado en que las salidas actuales se corresponden con las salidas deseadas.	Mallo y Merlo (1995)

Fuente: Cequea (2012, p.28).

**Por condicionantes de las acciones tutoriales se entenderá:**

- Todo elemento que facilite y/u obstaculice la implementación de las acciones tutoriales—en este caso en la educación superior—y que estaría dado a partir del desarrollo organizacional de las instituciones; los cuales forman parte de la gestión y desarrollo, por ejemplo, de las acciones tutoriales en las instituciones y tienen relación con los procesos académicos, administrativos y sociales de los estudiantes que ingresan y siguen sus carreras profesionales (Rubio y Martínez, 2012; Venegas- Ramos, 2019).

Para mayor claridad de interpretación de la investigación; en la Tabla 9 se presenta la operacionalización del análisis correspondiente.

Tabla 9. Guía relacionada con el análisis de la percepción, impacto, eficacia y condicionantes de las acciones tutoriales.

Factor de análisis.	Elementos de comprobación.	Actores involucrados en las universidades investigadas.	Dimensiones.
Percepciones.	1.-Impacto positivo, negativo o neutro. 2.-Eficacia relacionada con la concreción de objetivos o metas planteadas. 3.-De los condicionantes que componen los facilitadores y/u obstaculizadores de la acción tutorial.	Académicos. Tutores. Tutorados.	Académica. Personal. Profesional.

Fuente: Elaboración propia.

**5.8. A modo de síntesis**

El actual capítulo describe lo que se considera el eje articulador de la presente tesis, es decir, la percepción del impacto, eficacia y condicionantes de la acción tutorial en la Educación Superior. En primer lugar, fue abordada la manera en que se han desarrollado las acciones tutoriales desde los albores de la universidad. De esta forma, al haber establecido la manera en que ha evolucionado el concepto, es posible señalar que la tutoría varía en función del contexto determinado en donde se inscribe la Educación Superior. En términos concretos, la tutoría puede ser comprendida como la acción de apoyar, acompañar orientar y enseñar a los estudiantes que acceden a la Educación Superior, siendo el mismo un proceso inherente a la función docente como

también al apoyo brindado por estudiantes pares de cursos superiores a sus compañeros. De esta forma, se han establecido lugares comunes o modelos de tutorías, y que convergen en la necesidad de integrar cuestiones que complementen el sentido de la acción tutorial en la Educación Superior. Es por esto que además se hizo necesario establecer los principales agentes involucrados en el proceso de la tutoría, (académicos, tutores y tutorados) así como la manera en que esta varía en función del momento específico de la trayectoria vital del estudiante y en las distintas etapas de ingreso, proceso y egreso en la universidad.

En este sentido, se constata la noción holística de todos los procesos de Educación Superior, orientación y de acción tutorial, en un proceso que es a su vez inductivo y deductivo, es decir, relacionando positivamente a todos los actores involucrados desde los directivos y quienes toman decisiones, hasta los destinatarios de las políticas. De esta forma, para que los programas de acción tutorial funcionen, es necesaria la participación de todos estos agentes de manera activa en el proceso de la acción tutorial, vale decir, que estudiantes, profesores, tutores pares, participantes de tutorías grupales, entre otros, deben ejecutar sus actividades de manera coordinada en relación con un programa. En tanto, las autoridades universitarias cumplen el rol de gestoras y coordinadoras a partir del mismo objetivo: aconsejar a los tutorados en la forma en que seleccionan las herramientas de aprendizaje que ellos mismos utilizarán para producir el conocimiento. Se tratará de una lógica de acompañamiento, más horizontal, y por lo tanto más que una acción direccional y jerárquica.

Es necesario retomar y aprovechar las experiencias de planes de intervención tutorial que hayan funcionado anteriormente, es decir, que han entregado resultados beneficiosos para la consolidación de una cultura educativa, y por lo tanto han contribuido positivamente al desarrollo académico, personal y profesional de los tutorados. Al mismo tiempo, tanto los planes de acción tutorial como las tutorías académicas en sí mismas, deben tener evaluadores o indicadores que les permitan operativizar estas categorías durante todos los momentos de la trayectoria educativa en la universidad al ingreso, el proceso y el egreso. Esto permite corregir de manera oportuna la forma en que se han diseñado, para así poder reestructurar sus objetivos o reencausar ciertos propósitos, dando solución inmediata a las necesidades de los tutorados,

quienes se encuentran en el centro de prioridades. De esta forma se puede contribuir de manera exitosa a la permanencia y egresos exitosos del estudiantado, contribuyendo a su vez a mejorar la percepción que se tiene de los planes de acción tutorial, iniciativas de orientación y mejoramiento de calidad en Educación Superior que han sido abordadas en esta investigación.

También es posible constatar la necesidad de entender la tutoría como un elemento constitutivo de la educación integral, posicionándose el estudiante en el centro de la actividad docente, en tanto contribuye a la práctica de hábitos de estudio eficientes.

Finalmente, en esta investigación se adhiere a un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. Para ello es preciso aceptar que los estudiantes requieren de apoyo y acompañamiento especializado en todas sus dimensiones, personal, interpersonal, académico, profesional. Se trata de elementos que contribuyen a la calidad en la Educación Superior, produciendo un “efecto de sinergia” entre los estudiantes (Álvarez, 2017). Todo esto supone la consolidación de una cultura de la calidad en el proceso formativo, que incluye todos los agentes de Educación Superior, desde las autoridades, a los especialistas de los centros de orientación, las tutorías académicas e integrales, y en general los diferentes servicios y contribuciones que ofrecen las Instituciones de Educación Superior al mejoramiento y desarrollo de la sociedad en su conjunto.



# Tercera parte. Diseño metodológico



En este apartado se describe el diseño metodológico, los sujetos participantes, las técnicas de obtención de información y los procedimientos de análisis de los datos recopilados, dentro de las fases metodológicas empleadas en el diseño mixto.

## 6. Enfoque Mixto

En esta investigación se aplica un enfoque que involucra la recopilación de datos cuantitativos y otro de tipo cualitativo, llamado enfoque mixto convergente paralelo (Creswell, 2018).

El enfoque mixto es una “...estrategia de integración multimétodo utilizada en una investigación en la cual, teniendo un mismo problema o un solo objeto de estudio, se aplican ambos enfoques, el cualitativo y el cuantitativo, obteniendo dos imágenes, una proveniente de cada enfoque” (Blanco y Pirela, 2016, p.98).

La fase cuantitativa se basa en cuestionarios aplicados a los participantes, académicos tutores y tutorados de las distintas universidades respecto a la percepción del impacto y eficacia de la implementación de las tutorías. La perspectiva cualitativa, por otra parte, contempla técnicas como el análisis documental, la utilización de entrevistas y realización de *Focus Group*. Las fases metodológicas seguidas en esta investigación se resumen en la tabla N° 10

Tabla 10. Fases del enfoque mixto seguidas en esta investigación.

Fase cualitativa	Fase cuantitativa
Análisis documental Entrevistas <i>Focus Group</i>	Descriptiva Inferencial – pruebas de relación o hipótesis
La muestra no es lo más importante	Se precisa una muestra determinada para obtener representatividad y suficiente potencia estadística.

Fuente: Adaptado de Baptista, M. (2010); Berbel (2019); y Hernández, S., Fernández, C., & y).

En la siguiente tabla se presentan, razones, resultados esperados y el diseño mixto recomendado al objeto de ser utilizados por los investigadores de acuerdo con las características de la propia investigación y los objetivos que se desean conseguir (ver Tabla 11).

Tabla 11. Tipos y características de estudios de enfoque mixto.

<b>Razones para elegir el método mixto</b>	<b>Resultados Esperados</b>	<b>Diseño de método mixto recomendado</b>
Comparar diferentes perspectivas extraídas de datos cuantitativos y cualitativos	Fusión de las dos bases de datos muestra cómo los datos convergen o divergen	Diseños de métodos mixtos convergentes paralelo
Explicar resultados cuantitativos con datos cualitativos	Comprensión más profunda de resultados cuantitativos (a menudo de relevancia cultural)	Diseño mixto simultáneo exploratorio
Desarrollar un mejor instrumento de medición	Una prueba de mejores medidas para una muestra de una población	Diseño mixto simultáneo exploratorio
Comprender resultados experimentales incorporando las perspectivas de los individuos	Comprensión de los puntos de vista de los participantes en una intervención experimental	Métodos mixtos experimentales (diseño de intervención)
Comparando uno o más estudios de caso	Comprensión de la diferencia y similitudes entre varios casos.	Diseño de estudio de caso de métodos mixtos
Desarrollar la comprensión de los cambios necesarios para un grupo marginado	Un llamado a la acción	Diseño mixto de justicia social participativa
Comprender la necesidad de un impacto de un programa intervención	Una evaluación formativa y sumativa	Diseño de evaluación de métodos mixtos

Fuente: Adaptado de Creswell (2018, p.304).

De acuerdo con Creswell (2018), el diseño convergente paralelo, implica que el investigador utilice al mismo tiempo técnicas cuantitativas y cualitativas durante la misma fase del proceso de investigación, siendo la prioridad de los métodos la misma en ambas aproximaciones y manteniendo ambas separadas e independientes durante el análisis y finalmente combinando los resultados en una interpretación conjunta. Su premisa central es que el uso de enfoques cuantitativos y cualitativos en combinación proporciona una mejor comprensión de los problemas de investigación (ver Tabla 12). Como metodología, involucra supuestos filosóficos que guían la dirección de la recopilación y análisis de datos y la combinación de datos cualitativos y cuantitativos en un solo estudio o serie de estudios (Creswell y Plano Clark, 2011).

Tabla 12. Dicotomía metodológica.

<b>Cuantitativo (Positivista)</b>	<b>Métodos Mixtos</b>	<b>Cualitativo (Postpositivista)</b>
Realidad objetiva		Realidad subjetiva
Causal		Significados
Separado		Intenciones humanas
Muestras / poblaciones		Personalmente involucrado
Diseñado		Casos de estudio
VARIABLES		Actores en entornos naturales
Numérico		Datos verbales y pictóricos
Estadístico		Generalizar los hallazgos del caso
Impersonal		

Fuente: Cameron (2015).

Este enfoque proporciona más perspectivas y fuentes de datos con los que poder obtener una mayor riqueza interpretativa de un tema tan complejo y multidimensional como es la acción tutorial en Chile.

En la Tabla 13 se detallan las fases cuantitativa y cualitativa, desde diferentes dimensiones que ayudan a contextualizarlas.

Tabla 13. Fase cuantitativa y cualitativa, significados y diferencias

<b>Definiciones (dimensiones)</b>	<b>Fase cuantitativa</b>	<b>Fase cualitativa</b>
Marcos generales de referencias básicos	Positivismo, neopositivismo y pospositivismo	Fenomenología, constructivismo, naturalismo, interpretativismo
Punto de partida*	Hay una realidad que conocer. Esto puede hacerse a través de la mente	Hay una realidad que descubrir, construir e interpretar. La realidad es la mente.
Realidad que se va a estudiar	Existe una realidad objetiva única. El mundo es concebido como externo al investigador	Existen varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. Por ello, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados.
Naturaleza de la realidad	La realidad no cambia por las observaciones y mediciones realizadas.	La realidad sí cambia por las observaciones y la recolección de datos.
Objetividad	Busca ser objetivo.	Admite subjetividad.
Metas de la investigación	Describir, explicar, comprobar y predecir los fenómenos (causalidad). Generar y probar teorías.	Describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes.
Lógica	Se aplica la lógica deductiva. De lo general a lo particular (de las leyes y teoría a los datos).	Se aplica la lógica inductiva. De lo particular a lo general (de los datos a las generalizaciones —no estadísticas— y la teoría).

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

Generación de la teoría	La teoría se genera a partir de comparar la investigación previa con los resultados del estudio. De hecho, estos son una extensión de las investigaciones antecedentes.	La teoría se construye básicamente a partir de los datos empíricos obtenidos y analizados y, desde luego, se compara con los resultados de estudios anteriores
La revisión de la literatura y las variables o conceptos de estudio	El investigador hace una revisión de la literatura principalmente para buscar variables significativas que puedan ser medidas.	El investigador, más que fundamentarse en la revisión de la literatura para seleccionar y definir las variables o conceptos clave del estudio, confía en el proceso mismo de investigación para identificarlos y descubrir cómo se relacionan.
Hipótesis	Se prueban hipótesis. Estas se establecen para aceptarlas o rechazarlas dependiendo del grado de certeza (probabilidad).	Se generan hipótesis durante el estudio o al final de este.
Diseño de la Investigación	Estructurado, predeterminado (precede a la recolección de los datos).	Abierto, flexible, construido durante el trabajo de campo o realización del estudio.
Composición de la muestra	Casos que en conjunto son estadísticamente representativos.	Casos individuales, representativos no desde el punto de vista estadístico, sino por sus "cualidades".
Recolección de los datos	La recolección se basa en instrumentos estandarizados. Es uniforme para todos los casos. Los datos se obtienen por observación, medición y documentación. Se utilizan instrumentos que han demostrado ser válidos y confiables en estudios previos o se generan nuevos basados en la revisión de la literatura y se prueban y ajustan. Las preguntas, ítems o indicadores utilizados son específicos con posibilidades de respuesta o categorías predeterminadas.	La recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas. El investigador es el instrumento de recolección de los datos, se auxilia de diversas técnicas que se desarrollan durante el estudio. Es decir, no se inicia la recolección de los datos con instrumentos preestablecidos, sino que el investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes y concibe formas para registrar los datos que se van refinando conforme avanza la investigación.
Proceso del análisis de los datos	El análisis se inicia con ideas preconcebidas, basadas en las hipótesis formuladas. Una vez recolectados los datos numéricos, estos se transfieren a una matriz, la cual se analiza mediante procedimientos estadísticos.	Ideas preconcebidas sobre cómo se relacionan los conceptos o variables. Conforme se van reuniendo los datos verbales, en texto y/o audiovisuales, se integran en una base de datos, la cual se analiza para determinar significados y describir el fenómeno Estudiado desde el punto de vista de sus actores. Se conjuntan descripciones de participantes con las del investigador
Presentación de resultados	Tablas, diagramas y modelos estadísticos. El formato de presentación es relativamente estándar	El investigador emplea una variedad de formatos para reportar sus resultados: narraciones, fragmentos de textos, videos, audios, fotografías y mapas; diagramas, matrices y modelos conceptuales.

Fuente: Adaptado de Hernández et al. (2010, pp. 10-11-12)

La Tabla 14 nos muestra la versión seguida en este estudio —la letra a), así como otras propuestas por Creswell (2018) dentro de los diseños mixtos.

Tabla 14. Versiones prototípicas de los seis principales diseños de investigación de métodos mixtos.

<b>(a) El diseño paralelo convergente</b>					
Cuantitativo Recopilación de datos y análisis	Comparar o relacionar		Interpretación		
Cualitativo Recopilación de datos y análisis					
<b>(b) El diseño simultáneo explicativo</b>	Ir a la par de	Cualitativo Recopilación de datos y análisis	Interpretación		
<b>(c) El diseño simultáneo exploratorio</b>					
Cualitativo Recopilación de datos y análisis	Construye para	Cuantitativo Recopilación de datos y análisis	Interpretación		
<b>d) El diseño incrustado</b>					
Diseño cuantitativo (o cualitativo) Cualitativo (o cuantitativo) Recogida y análisis de datos (antes, durante o después)				Interpretación	
<b>(e) El diseño transformativo</b>					
Marco transformador					
Cuantitativo Recopilación de datos y análisis	Ir a la par de	Cualitativo Recopilación de datos y análisis	Interpretación		
<b>(f) El diseño multifásico</b>					
En general Programa Objetivo	Estudio 1: <b>Cualitativo</b>	Informa	Estudio 2 <b>cuantitativo</b>	Informa	Estudio 3: <b>Mezcla de Métodos</b>

Fuente: A partir de Creswell (2018, pp. 69-70)

Nuestros casos se refieren a los distintos centros educativos de los que extraemos información, en concreto de cuatro. Nuestro diseño, por otra parte, sigue la estructura propuesta por Creswell (2007), que define:

- En un estudio de caso colectivo (o estudio de caso múltiple) [...] el investigador selecciona varios estudios de caso para ilustrar el problema. El investigador puede seleccionarlos para estudiar varios programas de varios sitios de investigación [*research sites*] o varios programas dentro de un solo sitio. A menudo, el investigador selecciona, a propósito, varios casos para mostrar diferentes perspectivas sobre el problema. Yin (2003) sugiere que el diseño de estudio de caso múltiple utiliza la lógica de replicación, en la que el investigador replica los procedimientos para cada caso.

- Como regla general, los investigadores cualitativos son reacios a generalizar de un caso a otro porque los contextos de los casos difieren. (Creswell, 2007, p. 74) [*Traducción del autor*].

El estudio de casos múltiple nos permitirá hacer una descripción extensiva y profunda de nuestro fenómeno social y su elección queda justificada frente a los estudios de caso único porque aporta evidencia desde múltiples casos, siendo considerada “con frecuencia más convincente, y el estudio es considerado más robusto” (Yin, 2014, p. 53).

### **6.1. El diseño mixto paralelo convergente**

Se conoce como diseño convergente, es cuando el investigador utiliza tiempo concurrente para implementar los hilos [*Nota de traducción*] cuantitativos y cualitativos durante la misma fase del proceso de investigación, prioriza los métodos por igual, y mantiene los hilos independientes durante el análisis y luego mezcla el resultado durante la interpretación general (Creswell, 2018). Es el enfoque más conocido para los métodos de mezcla.

Los académicos comenzaron a discutir este diseño ya en la década de 1970 (por ejemplo, Jick, 1979), y es probablemente el enfoque más común utilizado en todas las disciplinas.

El diseño convergente se conceptualizó inicialmente como un diseño de "triangulación" donde los dos métodos se utilizaron para obtener resultados triangulados sobre un solo tema. Desde la década de 1970, este diseño ha pasado por muchos nombres, incluida la triangulación simultánea (Morse, 1991), estudio paralelo (Tashakkori y Teddlie, 1998), modelo de convergencia (Creswell, 1999), y concurrente triangulación (Creswell, Plano Clark et al., 2011). Este método reúne fortalezas y debilidades (ver Tabla 15) no traslapadas de métodos cuantitativos —tamaño de muestra grande, tendencias, generalización— con los de métodos cualitativos —muestra pequeña, detalles, en profundidad (Patton, 1990, citado en Creswell 2018).

Tabla 15. Fortalezas del diseño convergente.

<b>Diseño convergente paralelo</b>	<b>Puntos fuertes y ventajas</b>
Sentido intuitivo	Investigadores nuevos en métodos mixtos a menudo eligen este diseño. Fue discutido por primera vez en la literatura (Jick, 1979), y se ha convertido en un enfoque popular para pensar sobre la investigación de métodos mixtos.
Diseño Eficiente	Se recopilan ambos tipos de datos durante una fase de la investigación más o menos al mismo tiempo
Tipo de datos	Se puede recopilar y analizar por separado e independientemente, utilizando las técnicas tradicionalmente asociadas a cada tipo de datos. Es útil para la investigación en equipo, donde el equipo puede incluir individuos con experiencia tanto cuantitativa como cualitativa.

Fuente: Adaptado de Creswell (2018, p. 78).

Los procedimientos para implementar un diseño convergente se describen en la Tabla 16 (Creswell (2018).

El objetivo es integrar los resultados de los dos conjuntos de datos en el tercer paso.

Este paso de fusión puede incluir directamente la comparación de los resultados por separado o transformar los resultados para facilitar la relación de los dos tipos de datos durante el análisis adicional. En el paso final, el investigador interpreta en qué medida y de qué manera los dos conjuntos de resultados convergen, divergen unos de otros, se relacionan entre sí, y / o se combinan para crear una mejor comprensión en respuesta al propósito general del estudio Creswell (2018).

Tabla 16. Procedimientos básicos en la implementación de un diseño convergente.

Paso 1	<p>Diseña el capítulo cuantitativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación cuantitativa— preguntas y determinar el enfoque cuantitativo.</li> </ul> <p>Recoge los datos cuantitativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtener permisos.</li> <li>• Identificar la muestra cuantitativa.</li> <li>• Recopilar datos cerrados con instrumentos.</li> </ul>	Y	<p>Diseña el capítulo cualitativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación cualitativa del estado preguntas y determinar el enfoque cualitativo. Recoge los datos cualitativos:</li> <li>• Obtener permisos.</li> <li>• Identificar la muestra cualitativa.</li> <li>• Recopilar datos abiertos con protocolos.</li> </ul>
Paso 2	<p>Analiza los datos cuantitativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar los datos cuantitativos usando estadísticas descriptivas, estadística inferencial y efecto tamaños.</li> </ul>	Y	<p>Analiza los datos cualitativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar los datos cualitativos usando procedimientos de desarrollo de temas y aquellos específicos para el enfoque cualitativo.</li> </ul>
Paso 3	<p>Uso de estrategias para combinar los dos conjuntos de resultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar áreas de contenido representadas en ambos conjuntos de datos y comparar, contrastar y / o sintetizar los resultados en una discusión o mesa.</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las diferencias dentro de un conjunto de resultados basados en dimensiones dentro del otro conjunto y examinar las diferencias dentro de una visualización organizada por las dimensiones.</li> <li>• Desarrollar procedimientos para transformar un tipo de resultado en el otro tipo de datos (por ejemplo, convertir temas en recuentos).</li> </ul> <p>Llevar a cabo análisis adicionales para relacionar los datos transformados a los demás datos (por ejemplo, realizar análisis estadísticos que incluyan los conteos temáticos).</p>
Paso 4	<p>Interprete los resultados combinados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumir e interpretar los resultados por separado</li> <li>• Discutir hasta qué punto y de qué manera resulta de los dos tipos de datos convergen, divergen, se relacionan con cada otro, y / o producen una comprensión más completa.</li> </ul>

Fuente: A partir de Creswell (2018, p.79).

## 6.2. Casos y muestra de la investigación

En esta investigación se consideran cuatro universidades chilenas en las cuales se están desarrollando actualmente los planes de acción tutorial. Dado que los criterios del muestreo cuantitativo y cualitativo difieren de manera significativa, se definen dos muestras diferenciadas según el tipo de instrumentos a aplicar (Hernández et al., 2010).

La selección de los 4 casos se basa en la confluencia de los 3 criterios presentados por Hernández, Fernández y Baptista (2010). Primero, la *capacidad operativa de recolección y análisis*, ya que cuatro universidades constituyen el número máximo susceptible de ser manejado realísticamente considerando el tiempo y recursos disponibles para la investigación. Esa cantidad de casos nos permitirá responder a nuestra pregunta de investigación alcanzando una adecuada *saturación de categorías*. Esto no lo podemos saber a priori, no obstante, sí es preciso consignar de acuerdo con Alonso (1998) que:

Añadir indiscriminadamente unidades no aumenta la calidad de la información sino, muchas veces, es redundante e incluso contraproducente al bloquear la capacidad de conocimiento razonable, conocimiento que se halla sometido a una especie de ley de utilidad marginal que hace que, según se vayan añadiendo unidades informativas, estas tengan menor valor añadido al conocimiento general de la investigación (p. 106).

Por último, y como señala Creswell (2007): “cuando un investigador elige estudio de casos múltiple, el problema que emerge es “¿Cuántos casos?” No hay un

número determinado de casos. Típicamente, sin embargo, el investigador elige no más de cuatro o cinco casos” (p. 76).

Respecto del criterio de frecuencia y accesibilidad, podemos señalar que, si bien estos planes de acción tutorial son frecuentes hoy en día en Chile, de acuerdo con el SIES (2014), existen 18 universidades estatales y 9 privadas que pertenecen al CRUCH, Consejo de Rectores de Chile con aporte estatal, y 35 que son privadas no pertenecientes al CRUCH, de un total de 60 universidades existentes en la actualidad en Chile.

A partir del impulso dado por la reforma educacional en Chile, las condiciones de evaluación en el marco de acreditación de las universidades hacen que exista celo y reticencia ante la evaluación externa, obstaculizando el acceso a la información, ignorándose si en las otras universidades se realiza el proceso de acción tutorial.

Las cuatro universidades seleccionadas tienen procesos de acción tutorial, y dieron al doctorado, gracias a sus contactos desde su Universidad Mater, facilidades para acceder a la información. Pudiendo acceder a las personas claves con conocimiento sobre el tema de investigación (Olaz, 2016).

En cada caso o Universidad, se consideran los siguientes informantes: (a) estudiantes que hayan recibido tutoría, entre los años 2016-2017; (b) tutores y (c) académicos que han realizado tutorías entre los mismos años.

Las universidades participantes son: Las universidades N°1, N°2, N°3 y N°4 .Los estudiantes pertenecen a distingos campos del conocimiento: Salud, Ciencias Sociales, Ingeniería y Educación, otros o sin información. Se observa la muestra de alumnos por sexos y universidades (n=378). En la Tabla 18 Tabla 19 y Tabla 20 se detallan las características de la muestra.

Tabla 17. Muestra total, cargo por sexo

Porcentajes columna	hombre	mujer	Total
1 Académico	25	38	63
	13,7%	10,6%	11,6%
2 Tutor	43	57	100
	23,5%	15,9%	18,5%
3 Estudiante	115	263	378
	62,8%	73,5%	69,9%
Total	183	358	541
	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

## Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

Tabla 18 Muestra total, cargo por universidad

Porcentajes columna	Uni 1	Uni 2	Uni 3	Uni 4	Totales
1 Académico	8	15	12	28	63
	9,6%	15,3%	12,2%	10,7%	11,6%
2 Tutor	21	10	8	61	100
	25,3%	10,2%	8,2%	23,3%	18,5%
3 Estudiante	54	73	78	173	378
	65,1%	74,5%	79,6%	66,0%	69,9%
Total	83	98	98	262	541

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19. Submuestra de académicos y tutores.

Porcentajes columna	Hombre	Mujer	Totales
1 Universidad 1	18	11	29
	26,5%	11,6%	17,8%
2 Universidad 2	9	16	25
	13,2%	16,8%	15,3%
3 Universidad 3	7	13	20
	10,3%	13,7%	12,3%
4 Universidad 4	34	55	89
	50,0%	57,9%	54,6%
Totales	68	95	163

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20. Submuestra de alumnos

Porcentajes columna	Hombre	Mujer	Totales
1 Universidad 1	15	37	52
	13,3%	14,0%	13,8%
2 Universidad 2	36	37	73
	31,9%	14,0%	19,3%
3 Universidad 3	26	54	80
	23,0%	20,4%	21,2%
4 Universidad 4	36	137	173
	31,9%	51,7%	45,8%
Totales	113	265	378

Fuente: Elaboración propia.

La **muestra cualitativa**, por su parte, incluye personas con perfiles de tutorados, también tutores y docentes de asignaturas (con tutorías) o que saben de procesos de acción tutorial.

Hernández, Fernández, y Baptista (2010) señalan, sobre muestras cualitativas, que “no hay parámetros definidos para el tamaño de la muestra -propio de la naturaleza de la indagación cualitativa-” (Hernández et al., 2010, p. 395).

### 6.2.1. Muestra para la fase cuantitativa

De la muestra inicial teórica de 1490 (de las 4 universidades) individuos, entre estudiantes, tutores y académicos, queda una muestra final depurada de 541 participantes. Conformada por: estudiantes tutorados (378), profesores que realizan o han realizado tutorías (63), tutores-pares (100), de las cuatro universidades seleccionadas.

El tamaño muestral se calculó considerando un nivel de confianza (1- $\alpha$ ) de un 95% y un porcentaje de error de un 3%, de acuerdo con Olaz (2016). En la Tabla 21, se expone el tamaño de la población total y los tamaños muestrales.

Tabla 21. Determinación de la muestra Cuantitativa.

Universidades investigadas	N° total	Muestra
.Universidad número 1	Académicos que realizan o han realizado tutorías en 2016 y/ o 2017. N=11	N=7
	Estudiantes Tutores durante los años 2016 y/o 2017: 24	23
	Tutorados inscritos en tutorías durante los años 2016 y/o 2017: 70	54
Universidad número 2	Académicos que realizan o han realizado tutorías durante los años 2016 y/o 2017: 11	14
	Estudiantes Tutores durante los años 2016 y/o 2017: 13	12
	Tutorados inscritos en tutorías durante los años 2016 y o 2017: 100	68
Universidad número 3	Académicos que realizan o han realizado tutorías durante los años 2016 y o 2017: 10	10
	Estudiantes Tutores durante los años 2016 y o 2017: 9	9
	Tutorados inscritos en tutorías durante los años 2016 y/o 2017: 120	79
Universidad número 4	Académicos que realizan o han realizado tutorías durante los años 2016 y/o 2017: 38	32
	Estudiantes Tutores durante los años 2016 y/ o 2017: 77	56
	Tutorados inscritos en tutorías durante los años 2016 y/o 2017: 1200	177

Fuente: Elaboración propia.

Las muestras finales se indican en la Tabla 22.

Tabla 22. Indica la cantidad de actores por universidades y denominación.

Tipo de actor	Cantidad de cuestionarios			
	U N° 1=7	U N°2=14	U N°3=10	U N°4=32
Académico = 63	U N°1=23	U N°2=12	U N°3=9	U N°4=56
Tutor = 100	U N°1=54	U N°2=68	U N°3=79	U N°4=177
Tutorado = 378	84	94	98	265
Total, N = 541				

UN=Universidad. Fuente: Elaboración propia.

### 6.2.2. Muestra para la fase cualitativa

A continuación, en la Tabla 23, se refleja el proceso de la selección de la muestra cualitativa, se consideró que la muestra debía incluir al menos **cuatro** representantes de cada tipo de actor social señalado por universidad (**4 tutorados, 4 tutores, 4 docentes**).

Tabla 23. Selección casos entrevistas y Focus Group.

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

<b>Criterios</b>	<b>Universidades 1, 2, 3 y 4</b>
1.-Son Públicas	X
2.-Tienen <b>4 áreas de estudio: Salud-Ingeniería-C. Sociales- Educación y Humanidades.</b> Se desarrollan procesos de acción tutorial y cada una tiene un Plan de Acción Tutorial.	X X
3.-De acuerdo con Olaz (2016) se contacta a las redes personales y personas claves que tienen acceso y conocen del tema a investigar, accesibilidad.	X
4.-Sugerencia de las personas claves y redes personales.	Sugieren que es adecuado considerar 4 representantes por actores, es decir: 4 Académicos, 4 Tutores, 4 Tutorados, dado que son 4 las áreas de estudio y de esta forma estarían representadas en la investigación
5.-Punto de vista, conocimiento y experiencia del doctorando	El doctorando considera que también es adecuada esta cantidad de representantes por actores, porque de esta manera pueden ser representadas las 4 áreas de estudio de las universidades investigadas

Fuente: Elaboración propia.

La muestra final dependerá de los tres factores que determinan el número de una muestra cualitativa, según ya expusimos: la “capacidad operativa de recolección y análisis”, “la naturaleza del fenómeno” y la “saturación de categorías” (Hernández et al., 2010, p.395). Este último criterio, que nos parece central, se referirá a aquellas categorías que nos permitan comprender el punto de vista de los actores sobre la percepción de la eficacia de los planes de acción tutorial y condicionantes de los obstaculizadores y facilitadores que inciden en su realización.

Se aplicaron un total de 47 entrevistas —ver anexo 2— a los distintos actores participantes de la investigación, según se sintetiza en la tabla 22. Cabe destacar que en la universidad 3, un académico no participó en la entrevista ya que a última hora tuvo un inconveniente personal y no pudo ser reemplazado.

Tabla 24. Indica la cantidad de actores por universidades y denominación.

Tipo de actor	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3	Universidad 4
Académico	4	4	3	4
Tutor	4	4	4	4
Tutorado	4	4	4	4
Cantidad de entrevistas	12	12	11	12
Total				47

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el proceso de *Focus Group* —ver anexo 3— se trabajó con un total de 47 participantes, misma cantidad que en las entrevistas, coincidiendo algunas personas en ambos.

### 6.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el siguiente apartado se presentan las técnicas de obtención de información de la presente investigación que fueron seleccionadas de acuerdo con los objetivos y conocimiento del investigador, correspondiendo en primer término al cuestionario, posteriormente al análisis documental, la entrevista y el *Focus Group*.

En la Tabla 25 se describen en detalle los instrumentos y técnicas utilizadas, así como la función que cumplen en el proceso de producción de las evidencias empíricas.

Tabla 25. Detalle de instrumentos y técnicas utilizadas.

Instrumento	Proceso
Instrumento cuantitativo (ver ítems en Anexo 1)	Se refiere al instrumento de cuantificación de las percepciones del impacto, eficacia del proceso de las acciones tutoriales, y a su vez supone el diseño del instrumento, su aplicación, los procedimientos estadísticos que fundarán el análisis de los datos, así como el análisis mismo (Gillham, 2000; Singh, 2007; Corbetta, 2007).
Análisis documental, (ver libro de códigos en Anexo 4)	Consiste en la revisión y comparación de los planes de acción tutorial de las cuatro universidades investigadas. Se elige esta técnica porque permite comprender el marco institucional donde se inserta la investigación sobre el proceso de las acciones tutoriales accediendo a los “Documentos oficiales de las administraciones públicas” (Valles, 1999).
Entrevistas en profundidad, (ver guion-preguntas en Anexo 2)	Las entrevistas en profundidad permiten sondear las percepciones de los actores relevantes e introducirse en el ordenamiento simbólico que es propio del punto de vista del actor. Esto supone el diseño de la pauta de entrevista, la aplicación piloto de la misma, la corrección de la pauta, su aplicación definitiva, la codificación y análisis (Valles, 1999; Verd y Lozares, 2016).
<i>Focus Group</i> , (ver estructura en Anexo 3)	En paralelo con las entrevistas, se realizará un <i>Focus Group</i> por universidad, buscando contrastar y comparar las perspectivas de los distintos actores sociales sobre la eficacia de los planes de acción tutorial, aprovechando el valor informativo de la interacción. Esto supone el diseño, coordinación, realización, codificación y análisis del instrumento y de sus resultados (Valles, 1999).

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 26 se especifica la contribución que realizan dichos instrumentos para el cumplimiento de los objetivos de investigación. Para facilitar la exposición, los presentaremos separados en un primer apartado cuantitativo y en un segundo, cualitativo.

Tabla 26. Instrumentos y técnicas para análisis, recolección de información y relación con sus objetivos.

<b>Instrumento</b>	<b>Actores Involucrados</b>	<b>Objetivos</b>
Cuestionario (Anexo 1)	Académicos Tutores Tutorados	1.-Analizar la percepción del impacto de la implementación de las acciones tutoriales en las dimensiones académica, personal y profesional, en las universidades investigadas. 2.-Analizar la percepción de la eficacia de la implementación de las acciones tutoriales en las dimensiones, académica, personal y profesional en las universidades estudiadas.
Análisis documental (Anexo 4)	4 universidades de la investigación Planes de Acción Tutorial	4. Comparar las acciones tutoriales implementadas en las universidades públicas chilenas en cuanto a la percepción del impacto y eficacia de los facilitadores y obstaculizadores.
Entrevistas en profundidad (Anexo 2)	Tutorados, tutores, académicos	1.-Analizar la percepción del impacto de la implementación de las acciones tutoriales en las dimensiones académica, personal y profesional, en las universidades investigadas. 2.-Analizar la percepción de la eficacia de la implementación de las acciones tutoriales en las dimensiones, académica, personal y profesional en las universidades estudiadas. 3. Analizar los facilitadores y obstaculizadores desde el punto de vista (percepción) de los principales actores involucrados (Académicos, Tutores y Tutorados) en las universidades públicas chilenas. 4. Comparar las acciones tutoriales implementadas en las universidades públicas chilenas en cuanto a la percepción del impacto y eficacia de los facilitadores y obstaculizadores.
<i>Focus Group</i> (Anexo 3)	Tutorados, tutores, y académicos	3. Analizar los facilitadores y obstaculizadores desde el punto de vista (percepción) de los principales actores involucrados (Académicos, Tutores y Tutorados) en las universidades públicas chilenas. 4. Comparar las acciones tutoriales implementadas en las universidades públicas chilenas en cuanto a la percepción del impacto y eficacia de los facilitadores y obstaculizadores.

Fuente: Elaboración propia.

#### **6.4. Cuestionario**

Desde el enfoque cuantitativo del estudio, se elaboró un solo cuestionario con una versión para estudiantes y otra versión para tutores y académicos. La construcción del instrumento fue realizada siguiendo el proceso inductivo-

deductivo habitual en el que se combinó la revisión de la literatura sobre tutorías académicas (Muñoz y Gairín, 2013; Quintanal y Miraflores, 2013) y evaluación de impacto (Abdala, 2004), además de la experiencia del investigador en el desarrollo de tutorías universitarias. Este instrumento mide la percepción del impacto y eficacia de los planes de acción tutorial. La población total a la que se aplicó correspondió a los estudiantes tutorados, vale decir, a los estudiantes universitarios que actualmente participan como beneficiarios del proceso de tutorías; a los profesores que realizan o han realizado tutorías, y a los estudiantes tutores.

A continuación, se describe el cuestionario diseñado señalando la cantidad de ítems, las dimensiones, formas de puntuación y propiedades psicométricas.

La **versión para alumnos** del *“Inventario de medición del impacto de las tutorías de las universidades públicas chilenas”* (Huircalaf y Rodríguez-Gómez, 2018), está compuesta por 66 ítems, recoge información sobre la percepción de los alumnos sobre el impacto de la implementación de las acciones tutoriales, en 11 dimensiones: 1) Aspectos Generales 2) Aspectos Personales 3) Hábitos de Estudio 4) Pertenencia 5) Satisfacción 6) Competencias Profesionales 7) Herramientas Educativas 8) Herramientas utilizadas en tutorías con mejores resultados 9) Formas de Participación Grupal 10) Orientación de las Tutorías 11) Áreas que la tutoría permite ampliar conocimiento y responsabilidad. Las escalas de respuesta corresponden a una escala tipo Likert de 5 puntos que abarca desde *totalmente en desacuerdo* a *totalmente de acuerdo*.

El **instrumento para académicos y tutores** no considera la dimensión Satisfacción ya que solo los estudiantes reciben la acción tutorial.

Este instrumento, construido y validado para los fines de la presente investigación, presenta adecuadas propiedades psicométricas, claridad de sus reactivos y una apropiada consistencia interna en cada una de las dimensiones con índices de fiabilidad que oscilan entre 0,785 y 0,907, un  $\alpha$  de Cronbach — consistencia interna— de 0,978 para la escala total.

El *“Inventario de medición del impacto de las tutorías de las universidades públicas chilenas” Versión para Académicos y Tutores* (Huircalaf y Rodríguez-Gómez, 2018) puede consultarse en anexo 1.

El instrumento compuesto por 57 ítems recoge información sobre la percepción de los académicos y tutores sobre el impacto de las acciones tutoriales, en nueve

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

variables: 1) Hábitos de estudio, 2) Aspectos Generales, 3) Aspectos Personales, 4) Pertenencia, 5) Competencias profesionales, 6) Herramientas Educativas empleadas, 7) Herramientas Educativas empleadas con mejores resultados, 8) Formas de Participación Grupal, 9) Orientación de las Tutorías y 10) ampliación de la Conciencia del alumnado en temáticas sociales, laborales y de relación de pareja.

Las escalas de respuesta corresponden a una escala tipo Likert de 5 puntos - desde *totalmente en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *ni en acuerdo ni en desacuerdo*, *de acuerdo*, a *totalmente de acuerdo*.

### **6.5. Análisis Documental**

Para comprender las percepciones de los actores respecto del impacto y de la eficacia, resulta relevante conocer en profundidad el marco normativo que especifica las prácticas de acción tutorial. Con dicha finalidad incorporamos la técnica del análisis documental que nos permite conocer toda la información relacionada y relevante, simplificando el contenido original y la vez considerando los elementos esenciales sobre los Planes de Acción Tutorial, en nuestro caso de las cuatro universidades públicas investigadas (Vera y Pirela, 2007).

Para el análisis documental se recopilaron los Planes de Acción Tutorial de la totalidad de las universidades estudiadas y se sometió a codificación y análisis con apoyo del CAQDAS NVivo, siguiendo la estrategia de análisis temático (Saldaña, 2009). En el anexo 4 se observa el libro de códigos empleado. La validez de este documento y tipo de análisis proviene de la normativa y planes de acción tutorial de las universidades, por lo tanto, se le supone.

### **6.6. Entrevista**

Se eligió realizar entrevistas en profundidad por sus reconocidas ventajas comparativas frente a otras técnicas de producción de información: su estilo especialmente abierto permite la obtención de una gran riqueza informativa; proporciona al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas; su sobresaliente ventaja de generar, en la fase inicial de cualquier estudio, puntos de vista, enfoques, hipótesis y otras orientaciones útiles; su utilidad para la fase exploratoria, de los que se beneficiarán las otras técnicas; su flexibilidad; su utilidad para ofrecer contraste a los resultados

cuantitativos; su intimidad y comodidad, útil para cierto tipo de informante (Valles, 1999).

En el proceso de elaboración y validación de la entrevista se realizó una definición previa de las dimensiones a estudiar –extraídas de las lecturas realizadas y del proceso de validación del cuestionario (ver anexo 6)—, luego se determinó el conjunto final de preguntas, atendiendo a aspectos formales, de relevancia y pertinencia, recogidos previamente (ver anexo 2).

### **6.7. Focus Group**

Respecto del *Focus Group*, elegido por sus ventajas comparativas (Valles, 1999): facilidad, abaratamiento y rapidez; flexibilidad –pueden utilizarse para indagar sobre una gran variedad de temas, con personas diversas y en diversidad de ambientes–; idoneidad para aprovechar el valor informativo de la interacción, es decir, las posibilidades de exploración y generación de material cualitativo, derivadas de la presencia de varios entrevistados (participantes o actuantes en un contexto de grupo), haciendo que las respuestas o intervenciones surjan como reacción a las respuestas o intervenciones de otros miembros presentes en la reunión (efecto de sinergia).

En el proceso de elaboración y validación de la estructura del *Focus Group* se realizó una definición previa de los aspectos a tratar –extraídos de las lecturas realizadas y del proceso de validación del cuestionario y del guion de la entrevista (ver anexo 3).

### **6.8. A modo de síntesis**

Las herramientas de recogida de datos empleadas en la investigación son en la fase cuantitativa el Cuestionario (Anexo 1), y en la fase cualitativa el Análisis documental (Anexo 4), las Entrevistas en profundidad (Anexo 2) y el Focus Group (Anexo 3), las cuales representan las herramientas utilizadas en la presente investigación y al proceso que se refieren, como también a la concordancia que tienen con los objetivos planteados.



## 7. Trabajo de campo

El trabajo se inicia mediante la firma de autorizaciones y consentimientos informados (ver anexo 5), indicando previamente los objetivos de la investigación, el tiempo de trabajo y cómo se registrará y analizarán los datos (Simons, 2011).

A continuación, se presenta una síntesis del trabajo de campo realizado en las 4 instituciones que participaron en la investigación, iniciando el proceso con una reunión formal con las autoridades de cada institución, explicando el tema, los objetivos, la relevancia y el posterior envío y/o participación en un seminario sobre los resultados de la investigación (ver Tabla 27).

También es importante destacar la reunión de salida que el investigador tuvo con las autoridades y coordinadores de las acciones tutoriales, al objeto de manifestar y agradecer la colaboración en la presente investigación doctoral.

Tabla 27. Proceso del trabajo de campo metodológico.

Presentación formal en las UES.	Universidades 1, 2, 3 y 4
Reunión con Autoridades- Presentación objetivos	Reunión presentación y explicación propósito de la investigación
Reunión con Coordinadores y encargados/as acción tutorial	Presentación de objetivos y propósitos de la investigación
Aplicación de Instrumentos	Explicación del proceso y firma del consentimiento informado
1.-Cuestionario	Aplicación a los actores participantes
2.-Entrevista/ <i>Focus Group</i>	Realización de ambas técnicas
Reunión de salida con Autoridades y Coordinadores	Agradecimientos e indicación sobre la organización de resultados finales post-investigación para enviar a cada universidad en estudio una vez concluida la misma

Fuente: Elaboración propia.

De tal forma, se organizó el contacto con las cuatro universidades públicas chilenas, teniendo en cuenta contactos y cercanía del investigador con autoridades y agentes relacionados con el proceso de la acción tutorial en las instituciones colaboradoras (Gómez, Flores y Jiménez, 1999; Olaz, 2016).

El trabajo de campo realizado en ambos contextos, “cuanti-cuali”, se realiza de manera simultánea, de acuerdo con el diseño de investigación mixto convergente paralelo (Creswell, 2018).

### 7.1. Fase cuantitativa

Para la recolección de los datos, en la parte cuantitativa, se administró el cuestionario –anexo 1– a los sujetos mediante un *link online*, y en algunos casos se entregó a los participantes cuadernillos con el instrumento. En ambas

modalidades, los cuestionarios debían ser contestados de forma anónima. El tiempo de respuesta de los instrumentos fue de 30 minutos en promedio.

En la selección de los participantes en el estudio se contemplan los siguientes criterios de inclusión: estudiantes que hayan recibido tutoría, entre los años 2016-2017, y académicos que han realizado tutorías entre los mismos años.

Previo a la aplicación de los instrumentos, los participantes recibieron un documento –anexo 5– donde se especificaban los objetivos de la investigación, la voluntariedad de esta, la confidencialidad de los datos y los criterios de inclusión. A aquellos sujetos que aceptaban participar se les solicitaba el consentimiento informado. No se ofreció ninguna gratificación por participar en el estudio.

## **7.2. Fase cualitativa**

La parte cualitativa de la investigación consistió en la realización de las entrevistas y el *Focus Group*, para lo cual el investigador se organizó de acuerdo con el procedimiento descrito en la Tabla 25, donde se indica el proceso de acercamiento al campo, reunión con autoridades de la institución, reunión con personas claves de acceso —por ejemplo, coordinadores de planes de acción tutorial—; contacto con actores de los tres ámbitos, académicos, tutores y tutorados.

En relación con los protocolos de aplicación, tanto de las entrevistas como de los *Focus Group*, se cumplieron de forma cabal, esto al objeto de optimizar los tiempos de participación y de coordinación entre los grupos de académicos, tutores y tutorados. Proceso que se repitió en las 4 instituciones con una diferencia aproximada de dos meses de tiempo en los años 2017-2018. Las 4 instituciones que participaron en la investigación se ubican lejos entre sí, tres en el norte y una en el sur de Chile.

## **7.3. A modo de síntesis**

El diseño de investigación mixto paralelo convergente contempla dos fases en la recogida de datos: una cuantitativa y una cualitativa. Ambas comienzan con las explicaciones del objetivo de la investigación, los instrumentos de recogida de datos y el consentimiento escrito de los centros y participantes.

## **8. Estrategia de análisis de datos**

A continuación, se presenta el análisis cuantitativo-cualitativo.

### **8.1. Análisis cuantitativo. Software y procedimientos**

Para el análisis estadístico de los datos recopilados con los cuestionarios, se ha empleado el programa informático SPSS-versión 22.

Las técnicas y test estadísticos empleados en el análisis del cuestionario fueron:

- Estadísticos descriptivos para variables categóricas -frecuencias y porcentajes.
- Estadísticos descriptivos habituales para variables cuantitativas -media y desviación estándar.
- Pruebas para discriminar la forma de distribución de los datos, la bondad de ajuste a una distribución normal de las variables métricas -Kolmogorov Smirnov.
- Pruebas bivariadas no paramétricas -Test de Kruskal-Wallis.

El nivel de significación fijado es 5% (significativo si  $p < 0,05$ ).

El análisis estadístico se ha estructurado en dos fases: una primera donde se proceden a realizar análisis de estadísticos descriptivos de las puntuaciones de los participantes en las dimensiones de los cuestionarios, según el cargo que desempeñan y la universidad a la cual pertenecen. Las variables se describen con: rango (mínimo/máximo), media y desviación típica.

Los test de contraste entre medias se realizaron con pruebas no paramétricas, Test H de Kruskal-Wallis, debido a la falta de normalidad de las distribuciones métricas (Berbel, 2019).

### **8.2. Análisis cualitativo**

Para el caso del análisis cualitativo, se añadió una descripción completa del tipo de análisis a realizar, lo que supuso especificar las modalidades de transcripción, codificación, así como del análisis en profundidad de cada caso y comparativa entre las universidades estudiadas (*Cross-case*). Se sometió a codificación y análisis con apoyo del CAQDAS NVivo, siguiendo la estrategia de análisis temático (Saldaña, 2009).

Esto llevó a redefinir el libro de códigos cualitativos –anexo 4–, que surgió de un triple proceso consistente en la aplicación de los códigos creados a priori a partir

de los objetivos de la investigación, su integración con los códigos *in vivo* (Strauss, 1987, citado en Saldaña, 2009) y una posterior codificación focalizada, que permitió el desarrollo de categorías analíticas o agrupaciones de códigos (Bazeley, 2013; Miles & Huberman, 1994; Saldaña, 2009). En el proceso algunos códigos fueron reagrupados (*merging codes*) y otros disociados (*splicing codes*) para hacer más matizado y certero el análisis (Dey, 1993; Gibson & Brown, 2009). Esto permitió establecer el libro de códigos definitivo.

Para el **análisis documental** se diseñaron dos matrices: Matriz 1-al objeto de facilitar el análisis comparativo entre los casos- y Matriz 2 -para visibilizar las diferencias entre los actores por cada caso.

Matriz 1

Contenido	U1	U2	U3	U4
Acción Tutorial				
Eficacia e impacto				
Condicionantes (Facilit/obst.)				

Fuente: Elaboración propia.

Matriz 2

Contenido	Universidad					
	Tipo de Actor	U1	U2	U3	U4	
Acción Tutorial	Académico					
	Tutor					
	Estudiante					
Eficacia e impacto	Académico					
	Tutor					
	Estudiante					
Condicionantes (Facilit/obst)	Académico					
	Tutor					
	Estudiante					

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan los patrones de análisis en el aspecto cualitativo, lo importante de estos patrones, es la organización, coherencia y metodología a seguir, lo que permite un riguroso orden y sentido en el análisis, dando cuenta de resultados que tienen relación con los objetivos y preguntas de la investigación para luego realizar la integración de los resultados tanto cuantitativos como cualitativos de la tesis.

### **8.3. Patrón de Análisis Documental**

El análisis consistió en la revisión de los Planes de Acción Tutorial de las cuatro universidades investigadas, con el fin de comprender el marco normativo en las

que se insertan. Al final se compararon las acciones tutoriales implementadas en cada una de las universidades investigadas, todo esto de acuerdo con el siguiente plan de análisis que se relaciona con los objetivos específicos N° 3 y 4 de la presente investigación.

En el anexo 4 se observan los puntos de análisis de cada acción tutorial.

A continuación, se presenta la siguiente Tabla 28, la cual indica cuáles fueron las unidades de análisis, el tipo de actor, género y técnica utilizada en la investigación con sus respectivos códigos.

Tabla 28. Unidades de análisis, códigos e identificación de cada actor por universidad.

Unidades de Análisis	Código
Universidad 1 (AP)	U N.º1
Universidad 2 (AT)	U N.º2
Universidad 3 (L)	U N.º3
Universidad de 4 (T)	U N.º4
Tipo de Actor	Código
Académicos	A
Tutores	T
Tutorados	To
Género	Código
Masculino	M
Femenino	F
Técnica utilizada	Código
Entrevista en profundidad	E
Focus Group	FG

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 29 indica la operacionalización de los aspectos cualitativos de conceptos y variables de la investigación realizada, consistente en definir operativamente un concepto o variable de una investigación para abarcar un nivel empírico medible que permita generar resultados de análisis (Reguant y Martínez, 2014). Considerando dicho marco, la operacionalización se desarrolló acorde a los parámetros expuestos por Variable, Definición, Dimensión e indicador expuestos (Cea, 1998).

Tabla 29. Operacionalización de conceptos y variables de la investigación, aspectos cualitativos.

Tipo de variable	Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores
<b>Independiente</b>	Acción Tutorial	Acciones tutoriales implementadas en las diferentes instituciones educativas, en cuanto a su	Tutorado/a	Características del estudiantado: sociales, económicas, culturales, interés, formación

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

		aplicación y resultados obtenidos. Incluye actores involucrados en la acción educativa, materiales, metodología y la implementación en sí de la acción tutorial.	Materiales educativos	Tipo de materiales, tipo de uso, presencia/ ausencia
			Metodología educativa	Metodología, diseño, objetivos
			Implementación pedagógica	Implementación de pedagogía educativa
			Espacio educativo	Espacio educativo, sala de clases, Universidad
<b>Dependiente</b>	Experiencia tutorados	Condicionantes de los elementos facilitadores, obstaculizadores, percepciones y experiencias identificados por los actores involucrados en la acción tutorial sobre esta.	Elementos facilitadores	Horario, infraestructura, tutores, establecimiento
			Elementos obstaculizadores	Problemas individuales o colectivos: Horario, infraestructura, tutores, establecimiento
			Proyección en el tiempo	Proyecciones, metas, intereses
			Expectativas	Eficacia, cumplimiento o no de sus expectativas.
	Impacto Personal	Expresiones, actitudes, opiniones que muestren un efecto (positivo o negativo), de las tutorías en niveles personales. Así mismo, se incorpora la capacidad de resolución de problemas, junto con la relación con el tutor.	Personal Positiva	Expresiones, confianza en los contenidos, valoraciones propias, resumen de los contenidos, notas
			Personal Negativa	Inseguridades, desconfianza en los contenidos, identificación de problemas propios, notas
			Resolución de problemas	Opinión sobre tutoría, opinión sobre la metodología de la tutoría, opinión sobre la trayectoria en tutoría

			Relación interpersonal	Valoración sobre el tutor, comunicación efectiva de los contenidos, material de apoyo
Impacto Profesional	Expresiones, actitudes, opiniones que muestren un efecto (positivo o negativo), de las tutorías en nivel profesional. En esta variable, se incorpora la dimensión de capacitación, entendida como la actitud o recursos del tutor para la óptima comprensión de contenidos y entrega de herramientas para el estudio.		Profesional positiva	Aporte de la tutoría en la formación profesional
			Profesional negativa	Críticas sobre la tutoría como aporte a la formación profesional
			Capacitación	Expresiones referentes a la realización o falta de capacitaciones de quienes fueron parte de la acción tutorial (académicos y tutores)
Impacto Académico	Expresiones, actitudes, opiniones que muestren un efecto (positivo o negativo), de las tutorías en nivel académico.		Académica positiva	Expresiones referentes al impacto positivo de la acción tutorial en el área académica de quienes fueron parte de la acción tutorial, identificación de motivaciones respecto a la formación profesional, identificación de herramientas entregadas por la tutoría
			Académica negativa	Expresiones referentes al impacto negativo de la acción tutorial de quienes

				fueron parte de la acción tutorial, críticas, aspectos de mejora para las tutorías, evaluación de la pertinencia de herramientas entregadas
			Sin impacto/ Indiferencia	Expresiones sobre la carencia de impacto de la acción tutorial, valoración media de las acciones entregadas por tutoría

Fuente: Elaboración propia.

#### **8.4. A modo de síntesis**

Respecto del diseño metodológico, se definió teóricamente cada uno de los elementos del diseño, incorporando la bibliografía actualizada sobre los *Estudios de caso múltiple con diseño mixto convergente paralelo* (Creswell, 2018, 2017; Yin, 2009), que complementó la definición previa de Estudio de Caso de Sautu (2003). En base a Yin (2014) mostramos cómo las cualidades del estudio de casos múltiple nos permitirían hacer una descripción extensiva y profunda que hacen más convincente y robusto el estudio. También, se detalló de manera fundamentada la elección de 4 casos en base a la confluencia de los criterios establecidos por Creswell (2007) y Hernández, Fernández y Sampieri (2010), a saber: “la capacidad operativa de recolección y análisis, la posibilidad de saturación de categorías y la denominada ley de utilidad marginal” (Alonso, 1998, p. 106).

Respecto de las técnicas elegidas, se proporcionaron los referentes teóricos que las fundamentan y validan (Corbetta, 2007; Gillham, 2000; Saldaña, 2009; Singh, 2007; Valles, 1999; Verd y Lozares, 2016). En base a lo anterior se describió en extenso cada instrumento (entrevista y *Focus Group*) y el tipo de validación a que fueron sometidos, prueba piloto en el caso de las entrevistas (Galicia, Balderrama y Edel, 2017).

## 9. Proceso de creación y validación del cuestionario

El proceso de construcción del instrumento cuantitativo denominado “Inventario de medición del impacto de las tutorías de las universidades públicas chilenas” se desarrolló en 7 etapas que buscaban recabar evidencias sobre su validez y su fiabilidad, las cuales se describen a continuación:

1. Se realiza una amplia revisión bibliográfica sobre los elementos propios de un plan de acción tutorial. Entre los autores revisados se encuentran: Bilbao, García, Sárries, Solaz, y Vila (2007); Gairín (2013); Giner y Puigardeu (2008); Ortega, Mora, & Mora, (1995); Muñoz y Gairín (2013); Quintanal y Miraflores (2013); Torrego, Gómez, Martínez y Negro (2014).
2. Se revisan los planes de acción tutorial de las cuatro universidades investigadas.
3. Se considera la experiencia profesional del Doctorando, quien es Orientador Educacional y Consejero Vocacional con especialidad en Desarrollo Personal y Terapia Gestalt, con experiencia en tutorías por más de 10 años en universidades chilenas y en capacitación a profesores y profesionales del área social y empresarial.
4. Se construye una tabla de trazabilidad para sistematizar las variables y diseñar el instrumento.
5. Preparación del listado de frases:

La revisión de literatura pertinente, y los Planes de Acción Tutorial de las 4 universidades investigadas entregaron un insumo teórico y de referencia para llegar a concretar el listado de frases y sus respectivas preguntas relacionadas con su temática, las cuales se utilizaron en la tabla de trazabilidad y son:

Aspectos generales, aspectos personales, hábitos de estudio, pertenencia, satisfacción (las preguntas de satisfacción se consultan solo a los estudiantes), competencias profesionales, herramientas educativas, herramientas utilizadas en tutorías con mejores resultados, formas de participación grupal, orientación de las tutorías, áreas que la tutoría permite ampliar conocimiento y responsabilidad.

6. Se somete el instrumento a evaluación de 12 jueces expertos —teóricos y prácticos, para la validez de contenido— cuyos comentarios fueron integrados en el diseño final del mismo.
7. Se analizan las propiedades de validez y confiabilidad del cuestionario.

### **9.1. Trazabilidad de la construcción del cuestionario**

Con el objetivo de sistematizar las variables de análisis y asegurar la máxima coherencia con los objetivos de la investigación, se construyó una tabla de trazabilidad (ver Tabla 30), donde se incluyeron las preguntas de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos, las dimensiones, variables y preguntas (reactivos). En los siguientes apartados se detalla el procedimiento metodológico (Corbetta, 2007; Gillham, 2000; Singh, 2007).

- **Dimensiones y variables**

A partir de la construcción de la tabla de trazabilidad surgen las dimensiones: impacto, eficacia, condicionantes y dentro de los condicionantes los elementos facilitadores y obstaculizadores. Luego aparecen las subdimensiones: académica, personal y profesional, para finalmente concluir con las variables del cuestionario compuesto por 66 ítems, que recoge información sobre la percepción de los alumnos sobre el impacto de la implementación de las acciones tutoriales, en once bloques:

- 1) Aspectos generales
- 2) Aspectos personales
- 3) Hábitos de estudio
- 4) Pertenencia
- 5) Satisfacción
- 6) Competencias profesionales
- 7) Herramientas educativas
- 8) Herramientas utilizadas en tutorías con mejores resultados
- 9) Formas de participación grupal
- 10) Orientación de las tutorías
- 11) Áreas que la tutoría permite ampliar conocimiento y responsabilidad

Tabla 30. Trazabilidad que indica el grado de coherencia entre las preguntas de investigación, objetivos, dimensiones y subdimensiones consultadas, como también variables e ítems del proceso de construcción del cuestionario.

Preguntas de Investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos	Dimensiones	Subdimensiones	Variables	Ítems (Preguntas)
<p>1. ¿Cuál es la percepción del impacto de la implementación de las acciones tutoriales, que actualmente se realizan en las universidades públicas chilenas?</p> <p>2. ¿Cuál es la percepción de la eficacia de la implementación de las acciones tutoriales, que actualmente se realizan en las universidades públicas chilenas?</p> <p>3. ¿Cuál es la percepción de los facilitadores y obstaculizados de las acciones tutoriales?</p> <p>4. ¿Cuáles son los elementos en común o distintivos identificables en la implementación de las acciones tutoriales, realizadas en las universidades públicas chilenas?</p>	<p>Analizar la percepción del impacto y la eficacia de las acciones tutoriales implementadas en universidades públicas chilenas.</p>	<p>1. Analizar la percepción del impacto de la implementación de las acciones tutoriales en las dimensiones académica, personal y profesional, en las universidades públicas chilenas.</p>	<p>Impacto</p>	Académica	Hábitos de Estudio	<p>1.-Las tutorías permiten, modificar y planificar el tiempo y hábitos de estudios previos que presentan los estudiantes.</p> <p>2.-Las tutorías permiten mejorar el desempeño en las evaluaciones de los estudiantes.</p> <p>3.-Las tutorías enseñan a los estudiantes a ser responsables en la entrega de trabajos en los plazos establecidos.</p> <p>4.-Las tutorías ayudan a desarrollar una forma de estudio sistemática para preparar las pruebas.</p> <p>5.-Las actividades realizadas en la tutoría ayudan a entregar aportes al trabajo grupal/Individual.</p> <p>6.-Las tutorías realizadas incrementan las posibilidades en los estudiantes a que aprendan y aprueben las asignaturas.</p> <p>7.-Las tutorías permiten escuchar a los estudiantes y ayudarles en forma personalizada.</p>
				Personales	Aspectos Generales	<p>8.-Las tutorías de la Universidad permiten entregar información del reglamento interno o de convivencia.</p> <p>9.-La tutoría ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la puntualidad para llegar a clases.</p> <p>10.-La tutoría ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la asistencia en las actividades académicas.</p> <p>11.-Las tutorías permiten lograr mayor permanencia de los estudiantes en la Universidad.</p>
				Aspectos Personales	<p>12.-La tutoría permite acoger a los estudiantes en cada una de sus carreras.</p> <p>13.-La tutoría permite acoger a los estudiantes dentro de la Universidad.</p> <p>14.-Las tutorías permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de colaboración entre compañeros.</p> <p>15.-Las tutorías permiten</p>	

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

					educar en las emociones a los estudiantes.
					16.-Las tutorías permiten desarrollar mayor tolerancia a la frustración en los estudiantes.
					17.-Las tutorías permiten mejorar la autoestima en los estudiantes y expectativa de éxito.
				Pertenencia	18.-Las tutorías fortalecen la integración del estudiante con la carrera que eligió.
					19.-Las experiencias de tutorías, fortalecen la identificación de los estudiantes con el proceso educativo de la universidad.
					20.-Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los académicos.
					21.-Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los compañeros de carrera.
					22.-Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con el personal administrativo.
				Satisfacción	23.-Me siento satisfecho/a con el trabajo que se realiza en las tutorías.
					24.-Me siento satisfecho/a con el clima educacional que se genera en las tutorías.
					25.-Me siento satisfecho/a con el clima educacional que, gracias a las tutorías, se genera con los profesores.
					26.-Considero que el servicio y apoyo entregado en la tutoría es satisfactorio.
					27.-Me siento satisfecho/a con el programa de tutorías que desarrolla la universidad.
					28.-Me siento satisfecho/a con la metodología de trabajo que se realiza al interior de las tutorías.
					29.-Considero que el espacio donde se realizan las tutorías es satisfactorio.
					30.-Me siento satisfecho/a con las tutorías integrales (Formación, Cognitiva, Académica), Apoyo psicosocial)
					31.-La tutoría, en el momento de inducción (al momento de ingreso por primera vez a la universidad), es satisfactoria.

					Orientación de las Tutorías	32.-Acceso a becas y beneficios 33.-Acceso a documentos administrativos 34.-Facilita el acceso a las Jefaturas de Carrera 35.-Conocer créditos y formas de pago 36.-Ingreso a la Plataforma (Intranet) 37.-Acceso a la biblioteca
		2.-Analizar la percepción de la eficacia en la implementación de las acciones tutoriales en las dimensiones académica, personal y profesional, en las universidades públicas chilenas.	Eficacia	ACADEMICA	Herramientas utilizadas con mejores resultados	38.-Resúmenes 39.-Subrayado 40.-Cuestionario 41.-Mapas Conceptuales 42.-Sistematización
					Formas de participación grupal	43.-Estudio con compañeros 44.-Grabar la materia y escucharla 45.-Confección de informes con retroalimentación grupal 46.-Elaboración de materiales para asignaturas 47.-Asistencia a reuniones 48.-Debate grupal 49.-Aportación de ideas al grupo
				PERSONAL	Áreas ampliar conocimiento y responsabilidad	50.-Diversidad de género 52.-Ciudadano y Sociedad Civil 53.-Derechos y Deberes Sociales 54.-Área Académica 55.-Importancia de la Educación en el Mercado Laboral 56.-Respeto en las relaciones de pareja 57.-Uso responsable de los anticonceptivos
		3.-Análisis de los facilitadores y obstaculizadores, desde el punto de vista (percepción) de los principales actores involucrados (Académicos, Tutores y Tutorados) en las Universidades públicas chilenas.	Condicionantes Facilitadores y Obstaculizadores	PROFESIONALES	Competencias Profesionales	58.-Las tutorías contribuyen a tener mayor cercanía del estudiante con el mundo laboral. 59.-Las tutorías permiten desarrollar competencias de tipo profesionales en los estudiantes, para aplicar lo aprendido en sus carreras. 60.-Las tutorías permiten orientar a los estudiantes en cuanto a las opciones que el mercado ofrece en el campo laboral.

		4.-Comparar las acciones tutoriales implementadas en las universidades públicas chilenas en cuanto a la percepción del impacto y eficacia y los facilitadores y obstaculizadores.	Comparación acciones tutoriales	PERSONAL	Total, variables	Total, ítems (preguntas)
--	--	---	---------------------------------	----------	------------------	--------------------------

Fuente: Elaboración propia.

## **9.2. Validación del cuestionario por jueces expertos y resultados de la validación**

Con el objetivo de asegurar la validez de contenido del instrumento, este se somete a un proceso de validación por jueces. Se definieron dos grupos de jueces: jueces teóricos (los 6 primeros) y jueces prácticos (los 6 restantes), sumando un total de 12 expertos.

En este sentido, se presenta una breve descripción del perfil de cada Juez/a experto/a, en la Tabla 31.

Tabla 31. Perfil de jueces expertos.

Jueces	Descripción de perfil
Juez evaluador N°1	Profesor Ayudante Doctor Línea(s) de investigación: Participación de los municipios en educación; Desarrollo organizativo de instituciones educativas; Tutoría universitaria; Transiciones educativas; Abandono y retención de estudiantes en la universidad; Agentes y procesos en la Gestión del conocimiento a través de la Red.
Juez evaluador N°2	Línea (s) de investigación: Tutoriales en las Universidades; Transiciones educativas; Entrega y retención de estudiantes en universidades; Cambios e innovación en organizaciones educativas; Entrenamiento de Maestros Universitarios.
Juez evaluador N°3	Profesora universitaria Línea (s) de investigación: Jóvenes y fracaso escolar; los procesos de orientación y formación para la mejorar de la empleabilidad y las competencias básicas de colectivos en situación de vulnerabilidad, así como los procesos de inserción educativa, social y laboral.
Juez evaluador N°4	Profesora universitaria Línea (s) de investigación: La Formación y Organización, específicamente con la Dirección e Inspección Escolar. Mejora y desarrollo de las organizaciones; Dirección de la Inspección Educativa.
Juez evaluador N°5	Ha sido profesor en todos los niveles del sistema educativo (Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Universidad).

	Línea (s) investigación: Ha participado en Iberoamérica en formación del profesorado universitario en México, Ecuador, Argentina, Nicaragua y Chile.
Juez evaluador N°6	Profesora Titular de Universidad Línea (s) de investigación: La organización y gestión educativa, la atención a la diversidad y la innovación docente en el sistema universitario y no universitario.
Juez evaluador N°7	Profesor universitario Línea(s) de investigación: Dirección y gestión de instituciones educativas; Gestión y gobierno universitario; Procesos de innovación y mejora.
Juez evaluador N°8	Línea (s) de investigación: Vasta experiencia en los procesos de innovación y cambio en relación con las carreras de la Facultad de Educación y Trabajo Social.
Juez evaluador N.º 9	Profesor universitario Línea (s) de investigación: Trabaja en procesos de validación de instrumentos, y apoyo a la Docencia.
Juez evaluador N°10	Profesora universitaria Línea (s) de investigación: Procesos metodológicos en Acreditaciones Institucionales y de Carrera de la Universidad 1 (AP).
Juez evaluador N.º 11	Directora de Establecimiento Educacional. Línea (s) investigación: Experiencias innovadoras en convenio con la Universidad de Harvard. Experta en instrumentos de medición y evaluación.
Juez evaluador N.º 12	Profesora universitaria Línea(s) investigación: Asesorías y capacitaciones para instituciones educativas, y educación superior. Consultorías Educativas.

Fuente: Elaboración propia

Se desarrolló un proceso de consulta a los jueces expertos considerando todo lo relacionado con la redacción, univocidad, pertinencia e importancia en cuanto al tema y objetivos de la investigación, lo que permitirá de manera posterior contener todas las argumentaciones de los expertos para definir el instrumento final.

Se construyó una pauta de evaluación del inventario (ver anexo 6) para valorar la univocidad, pertinencia, relevancia y representatividad de los enunciados, así como el diseño y el lenguaje empleado en el instrumento, teniendo dos instrumentos finales: uno para académicos(as) / tutores(as) y otro para estudiantes/ tutorados(as).

Las evaluaciones fueron analizadas y sistematizadas en un informe, que integra los comentarios y las valoraciones numéricas, estas últimas trabajadas en planilla Excel, que permitió establecer los porcentajes de aprobación y rechazo para cada ítem de acuerdo con los criterios ya señalados. Como resultado de este análisis, se eliminaron los ítems que adolecían de pertinencia e importancia,

y se modificaron aquellos faltos de univocidad según las sugerencias de redacción que los mismos jueces establecieron.

Desde la evaluación cualitativa de los jueces, se consideraron los comentarios y observaciones que los expertos consideraron relevantes para la mejora. Desde la evaluación cuantitativa, para cada reactivo se analizó en base a la univocidad (clasificando las respuestas en sí, no y no sabe), la pertinencia (clasificando las respuestas en sí, no y no sabe) y el grado de importancia (en cinco valoraciones, desde muy importante a nada importante), todo ello en relación con los objetivos de la investigación.

En relación con las sugerencias que se entregaron:

- Se suprimió el ítem de “gastos que se han logrado administrar mejor en los estudiantes gracias a las tutorías”, por no ser considerado responsabilidad de la acción tutorial.
- Evitar formular preguntas en negativo, ya que se prestaría para confusiones en la interpretación y en el posterior análisis del instrumento, por tanto, se cambió el enfoque de la pregunta “Consecuencias del no uso de anticonceptivos”, quedando como “Uso responsable de anticonceptivos”.
- A solicitud del director de la tesis, se presenta un solo instrumento con preguntas para tutorados que se no se incluyen a los académicos y tutores. Las preguntas son idénticas, a excepción de las preguntas referidas a “Satisfacción” que en la versión de los académicos/tutores se omitieron para no confundir.

### **9.3. Medición de Validez y Confiabilidad del Cuestionario**

Para analizar las propiedades psicométricas del cuestionario, primero se realiza un análisis de fiabilidad, consistencia interna y estructura factorial de cada una de las 11 dimensiones contempladas en el instrumento utilizado para la muestra de estudiantes, ya que el cuestionario de Tutores y Académicos no tiene información en la dimensión “satisfacción”, con lo que no son grupos comparables en dicha dimensión.

Seguidamente se realizan análisis de fiabilidad, consistencia interna y estructura factorial, del instrumento global.

A continuación, se describen los análisis realizados para el instrumento.

### 9.3.1. Análisis de fiabilidad y estructura factorial de las dimensiones del cuestionario

La fiabilidad de la dimensión Aspectos Generales es elevada, muestra una consistencia interna o alfa de Cronbach de 0,821, no hay ningún ítem que eliminándolo hiciera aumentar dicha consistencia. El mejor ítem o más consistente es el 2, el que plantea que “La tutoría ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la puntualidad para llegar a clases” (ver Tabla 32).

Tabla 32. Análisis de fiabilidad dimensión Aspectos generales.

Estadísticas de total de elemento	Correlación total	Alfa de Cronbach al eliminar ítem
1) Las tutorías de la Universidad permiten entregar información del reglamento interno o de convivencia.	0,563	0,818
2) La tutoría ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la puntualidad para llegar a clases.	0,755	0,719
3) La tutoría ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la asistencia en las actividades académicas.	0,707	0,747
4) Las tutorías permiten lograr mayor permanencia de los estudiantes en la Universidad.	0,574	0,805

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al análisis factorial de esta dimensión, los resultados muestran una estructura unifactorial, por lo tanto, el único factor explica un 65,8% de la variabilidad total. Los ítems que más pesan o saturan en dicho factor son el 2) La tutoría ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la puntualidad para llegar a clases y el 3) La tutoría ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la asistencia en las actividades académicas (ver Tabla 33).

Tabla 33. Análisis factorial exploratorio dimensión Aspectos generales.

Matriz de componentes	Pes. Factorial
2) La tutoría ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la puntualidad para llegar a clases.	0,884
3) La tutoría ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la asistencia en las actividades académicas.	0,857
4) Las tutorías permiten lograr mayor permanencia de los estudiantes en la Universidad.	0,755
1) Las tutorías de la Universidad permiten entregar información del reglamento interno o de convivencia.	0,738

Fuente: Elaboración propia.

### 9.3.2. Aspectos personales

La fiabilidad de la dimensión Aspectos personales muestra una consistencia interna de 0,909, además, no hay ningún ítem que eliminándolo hiciera aumentar dicha consistencia. El ítem más consistente es el 8, el que plantea que “Las tutorías permiten educar en las emociones a los estudiantes” (Ver Tabla 34).

Tabla 34. Análisis de fiabilidad dimensión Aspectos personales.

<b>Estadísticas de total de elemento</b>	<b>Correlación total</b>	<b>Alfa de Cronbach al eliminar ítem</b>
5) La tutoría permite acoger a los estudiantes en cada una de sus carreras.	0,708	0,899
6) La tutoría permite acoger a los estudiantes dentro de la universidad.	0,746	0,895
7) Las tutorías permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de colaboración entre compañeros.	0,729	0,896
8) Las tutorías permiten educar en las emociones a los estudiantes.	0,803	0,886
9) Las tutorías permiten desarrollar mayor tolerancia a la frustración en los estudiantes.	0,771	0,890
10) Las tutorías permiten mejorar la autoestima en los estudiantes y expectativa de éxito.	0,761	0,891

Fuente: Elaboración propia.

El análisis factorial realizado para esta dimensión muestra una estructura unifactorial, por lo tanto, el único factor explica un 69,4% de la variabilidad total. Los ítems que más pesan o saturan en dicho factor son el 8) Las tutorías permiten educar en las emociones a los estudiantes y el 9) Las tutorías permiten desarrollar mayor tolerancia a la frustración en los estudiantes (ver Tabla 35).

Tabla 35. Análisis factorial dimensión hábitos de estudio.

<b>Matriz de componentes</b>	<b>Pes. Factorial</b>
8) Las tutorías permiten educar en las emociones a los estudiantes.	0,867
9) Las tutorías permiten desarrollar mayor tolerancia a la frustración en los estudiantes.	0,838
6) La tutoría permite acoger a los estudiantes dentro de la universidad.	0,833
10) Las tutorías permiten mejorar la autoestima en los estudiantes y expectativa de éxito.	0,832
7) Las tutorías permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de colaboración entre compañeros.	0,817
5) La tutoría permite acoger a los estudiantes en cada una de sus carreras.	0,808

Fuente: Elaboración propia.

### 9.3.3. Hábitos de Estudio

La fiabilidad de la dimensión Hábitos de estudio, muestra una consistencia interna de 0,920, además, no hay ningún ítem que eliminándolo hiciera aumentar dicha consistencia. El ítem mejor o más consistente es el 14, el que plantea que “Las tutorías ayudan a desarrollar una forma de estudio sistemática para preparar las pruebas” (ver Tabla 36).

Tabla 36. Análisis de fiabilidad dimensión hábitos de estudio.

<b>Estadísticas de total de elemento</b>	<b>Correlación total</b>	<b>Alfa de Cronbach al eliminar ítem</b>
11) Las tutorías permiten, modificar y planificar el tiempo y hábitos de estudios previos que presentan los estudiantes.	0,739	0,910
12) Las tutorías permiten mejorar el desempeño en las evaluaciones de los estudiantes.	0,781	0,905
13) Las tutorías enseñan a los estudiantes a ser responsables en la entrega de trabajos en los plazos establecidos.	0,756	0,909

14) Las tutorías ayudan a desarrollar una forma de estudio sistemática para preparar las pruebas.	0,814	0,902
15) Las actividades realizadas en la tutoría ayudan a entregar aportes al trabajo grupal/individual.	0,744	0,909
16) Las tutorías realizadas incrementan las posibilidades en los estudiantes a que aprendan y aprueben las asignaturas.	0,779	0,906
17) Las tutorías permiten escuchar a los estudiantes y ayudarles en forma personalizada.	0,668	0,917

Fuente: Elaboración propia.

El análisis factorial realizado muestra una estructura unifactorial, por lo tanto, el único factor explica un 68% de la variabilidad total. Los ítems que más pesan o saturan en dicho factor son el 14) Las tutorías ayudan a desarrollar una forma de estudio sistemática para preparar las pruebas y el 12) Las tutorías permiten mejorar el desempeño en las evaluaciones de los estudiantes (Ver Tabla 36 y Tabla 37).

Tabla 37. Análisis factorial dimensión hábitos de estudio.

<b>Matriz de componentes</b>	<b>Pes. Factorial</b>
14) Las tutorías ayudan a desarrollar una forma de estudio sistemática para preparar las pruebas.	0,872
12) Las tutorías permiten mejorar el desempeño en las evaluaciones de los estudiantes.	0,846
16) Las tutorías realizadas incrementan las posibilidades en los estudiantes a que aprendan y aprueben las asignaturas.	0,845
13) Las tutorías enseñan a los estudiantes a ser responsables en la entrega de trabajos en los plazos establecidos.	0,824
15) Las actividades realizadas en la tutoría ayudan a entregar aportes al trabajo grupal/individual.	0,817
11) Las tutorías permiten, modificar y planificar el tiempo y hábitos de estudios previos que presentan los estudiantes.	0,810
17) Las tutorías permiten escuchar a los estudiantes y ayudarles en forma personalizada.	0,752

Fuente: Elaboración propia.

### 9.3.4. Pertenencia

El análisis de fiabilidad de la dimensión Pertenencia muestra una consistencia 0,875. El ítem mejor o más consistente es el 20, el que plantea que “Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los académicos” (ver Tabla 38).

Tabla 38. Análisis de fiabilidad dimensión pertenencia.

<b>Estadísticas de total de elemento</b>	<b>Correlación total</b>	<b>Alfa de Cronbach al eliminar ítem</b>
18) Las tutorías fortalecen la integración del estudiante con la carrera que eligió.	0,691	0,852
19) Las experiencias de tutorías fortalecen la identificación de los estudiantes con el proceso educativo de la universidad.	0,727	0,843
20) Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los académicos.	0,790	0,826
21) Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los compañeros de carrera.	0,748	0,842
22) Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con el personal administrativo.	0,634	0,879

Fuente: Elaboración propia.

El análisis factorial realizado muestra una estructura unifactorial, por lo tanto, el único factor explica un 68,6% de la variabilidad total. Los ítems que más pesan o saturan en dicho factor son el 20) Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los académicos y el 21) Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los compañeros de carrera (ver Tabla 39).

Tabla 39. Análisis factorial dimensión pertenencia.

<b>Matriz de componentes</b>	<b>Pes. Factorial</b>
20) Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los académicos.	0,868
21) Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los compañeros de carrera.	0,853
19) Las experiencias de tutorías, fortalecen la identificación de los estudiantes con el proceso educativo de la universidad.	0,844
18) Las tutorías fortalecen la integración del estudiante con la carrera que eligió.	0,819
22) Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con el personal administrativo.	0,754

Fuente: Elaboración propia.

### 9.3.5. Satisfacción

La fiabilidad de la dimensión Satisfacción muestra una consistencia interna de 0,936, no hay ningún ítem que eliminándolo hiciera aumentar dicha consistencia. El ítem mejor o más consistente es el 28, el que plantea que “Me siento satisfecho/a con la metodología de trabajo que se realiza al interior de las tutorías” (ver Tabla 40).

Tabla 40. Análisis de fiabilidad dimensión satisfacción.

<b>Estadísticas de total de elemento</b>	<b>Correlación total</b>	<b>Alfa de Cronbach al eliminar ítem</b>
23) Me siento satisfecho/a con el trabajo que se realiza en las tutorías.	0,832	0,925
24) Me siento satisfecho/a con el clima educacional que se genera en las tutorías.	0,758	0,929
25) Me siento satisfecho/a con el clima educacional que, gracias a las tutorías, se genera con los profesores.	0,708	0,932
26) Considero que el servicio y apoyo entregado en la tutoría es satisfactorio.	0,786	0,928
27) Me siento satisfecho/a con el programa de tutorías que desarrolla la universidad.	0,807	0,926
28) Me siento satisfecho/a con la metodología de trabajo que se realiza al interior de las tutorías.	0,841	0,924
29) Considero que el espacio donde se realizan las tutorías es satisfactorio.	0,644	0,936
30) Me siento satisfecho/a con las tutorías integrales (Formación, Cognitiva, (Académica), Apoyo psicosocial).	0,761	0,929
31) La tutoría, en el momento de inducción (al momento de ingreso por primera vez a la universidad), es satisfactoria.	0,732	0,931

Fuente: Elaboración propia.

El análisis factorial realizado muestra una estructura unifactorial, por lo tanto, es el único factor explica un 67% de la variabilidad total. Los ítems que más pesan

o saturan en dicho factor son el 28) Me siento satisfecho/a con la metodología de trabajo que se realiza al interior de las tutorías y el 23) Me siento satisfecho/a con el trabajo que se realiza en las tutorías (Ver Tabla 41).

Tabla 41. Análisis factorial dimensión satisfacción.

<b>Matriz de componentes</b>	<b>Pes. Factorial</b>
28) Me siento satisfecho/a con la metodología de trabajo que se realiza al interior de las tutorías.	0,881
23) Me siento satisfecho/a con el trabajo que se realiza en las tutorías.	0,877
27) Me siento satisfecho/a con el programa de tutorías que desarrolla la universidad.	0,853
26) Considero que el servicio y apoyo entregado en la tutoría es satisfactorio.	0,839
30) Me siento satisfecho/a con las tutorías integrales (Formación, Cognitiva, (Académica), Apoyo psicosocial)	0,817
24) Me siento satisfecho/a con el clima educacional que se genera en las tutorías.	0,815
31) La tutoría, en el momento de inducción (al momento de ingreso por primera vez a la universidad), es satisfactoria.	0,790
25) Me siento satisfecho/a con el clima educacional que, gracias a las tutorías, se genera con los profesores.	0,772
29) Considero que el espacio donde se realizan las tutorías es satisfactorio.	0,710

Fuente: Elaboración propia.

### 9.3.6. Competencias Profesionales

La fiabilidad de la dimensión Competencias Profesionales muestra una consistencia interna de 0,877, no hay ningún ítem que eliminándolo hiciera aumentar dicha consistencia. El ítem mejor o más consistente es el 32, el que plantea que “Las tutorías contribuyen a tener mayor cercanía del estudiante con el mundo laboral” (ver Tabla 42).

Tabla 42. Análisis de fiabilidad dimensión competencias profesionales.

<b>Estadísticas de total de elemento</b>	<b>Correlación total</b>	<b>Alfa de Cronbach al eliminar ítem</b>
32) Las tutorías contribuyen a tener mayor cercanía del estudiante con el mundo laboral.	0,778	0,812
33) Las tutorías permiten desarrollar competencias de tipo profesionales en los estudiantes, para aplicar lo aprendido en sus carreras.	0,753	0,835
34) Las tutorías permiten orientar a los estudiantes en cuanto a las opciones que el mercado ofrece en el campo laboral.	0,757	0,831

Fuente: Elaboración propia.

El análisis factorial realizado muestra una estructura unifactorial, por lo tanto, es el único factor que explica un 80,3% de la variabilidad total. El ítem que más pesa o satura en dicho factor es el 32) Las tutorías contribuyen a tener mayor cercanía del estudiante con el mundo laboral (ver Tabla 43).

Tabla 43. Análisis factorial dimensión competencias profesionales.

<b>Matriz de componente</b>	<b>Peso factorial</b>
32) Las tutorías contribuyen a tener mayor cercanía del estudiante con el mundo laboral.	0,905
34) Las tutorías permiten orientar a los estudiantes en cuanto a las opciones que el mercado ofrece en el campo laboral.	0,893
33) Las tutorías permiten desarrollar competencias de tipo profesionales en los estudiantes, para aplicar lo aprendido en sus carreras.	0,891

Fuente: Elaboración propia.

### 9.3.7. Herramientas Educativas

La fiabilidad de la dimensión Herramientas Educativas muestra una consistencia interna de 0,882, no hay ningún ítem que eliminándolo hiciera aumentar dicha consistencia. El ítem mejor o más consistente es el 38, el que plantea que “Mapas Conceptuales” (ver Tabla 44).

Tabla 44. Análisis de fiabilidad dimensión herramientas educativas.

<b>Estadísticas de total de elemento</b>	<b>Correlación total</b>	<b>Alfa de Cronbach al eliminar ítem</b>
35) Resúmenes	0,637	0,869
36) Subrayado	0,712	0,860
37) Cuestionario	0,691	0,862
38) Mapas Conceptuales	0,767	0,852
39) Sistematización	0,705	0,861
40) Estudio con compañeros	0,595	0,874
41) Grabar la materia y escucharla	0,597	0,877

Fuente: Elaboración propia.

El análisis factorial realizado muestra una estructura unifactorial, por lo tanto, es el único factor explica un 59,1% de la variabilidad total. Los ítems que más pesan o saturan en dicho factor son el 38) Mapas Conceptuales y el 36) Subrayado (ver Tabla 45).

Tabla 45. Análisis factorial dimensión herramientas educativas.

<b>Matriz de componente</b>	<b>Pes. Factorial</b>
38) Mapas Conceptuales	0,844
36) Subrayado	0,802
39) Sistematización	0,797
37) Cuestionario	0,787
35) Resúmenes	0,740
41) Grabar la materia y escucharla	0,701
40) Estudio con compañeros	0,697

Fuente: Elaboración propia.

### 9.3.8. Herramientas utilizadas en tutorías con mejores resultados

La fiabilidad de la dimensión Herramientas utilizadas en tutorías con mejores resultados muestra una consistencia interna de 0,870, no hay ningún ítem que

eliminandolo hiciera aumentar dicha consistencia. El ítem mejor o más consistente es el 45, el que plantea que “Mapas Conceptuales” (ver Tabla 46).

Tabla 46. Análisis de fiabilidad dimensión Herramientas utilizadas en tutorías con mejores resultados.

Estadísticas de total de elemento	Correlación total	Alfa de Cronbach al eliminar ítem
42) Resúmenes	0,569	0,862
43) Subrayado	0,705	0,844
44) Cuestionario	0,690	0,846
45) Mapas Conceptuales	0,760	0,837
46) Sistematización	0,701	0,845
47) Estudio con compañeros	0,534	0,866
48) Grabar la materia y escucharla	0,588	0,863

Fuente: Elaboración propia.

El análisis factorial realizado muestra una estructura unifactorial, por lo tanto, el único factor explica un 56,9% de la variabilidad total. Los ítems que más pesan o saturan en dicho factor son el 45) Mapas Conceptuales y el 43) Subrayado (ver Tabla 47).

Tabla 47. Análisis factorial dimensión Herramientas utilizadas en tutorías con mejores resultados

Matriz de componente	Pes. Factorial
45) Mapas Conceptuales	0,843
43) Subrayado	0,801
46) Sistematización	0,795
44) Cuestionario	0,791
48) Grabar la materia y escucharla	0,698
42) Resúmenes	0,682
47) Estudio con compañeros	0,646

Fuente: Elaboración propia.

### 9.3.9. Formas de participación grupal

La fiabilidad de la dimensión Formas de participación grupal muestra una consistencia interna de 0,874, no hay ningún ítem que eliminándolo hiciera aumentar dicha consistencia. El ítem mejor o más consistente es el 51, el que plantea que “Asistencia a reuniones” (ver Tabla 48).

Tabla 48. Análisis de fiabilidad dimensión participación grupal.

Estadísticas de total de elemento	Correlación total	Alfa de Cronbach al eliminar ítem
49) Confección de informes con retroalimentación grupal	0,679	0,855
50) Elaboración de materiales para asignaturas	0,721	0,842
51) Asistencia a reuniones	0,729	0,841
52) Debate grupal	0,695	0,849
53) Aportación de ideas al grupo	0,708	0,849

Fuente: Elaboración propia.

El análisis factorial realizado muestra una estructura unifactorial, por lo tanto, el único factor explica un 67% de la variabilidad total. Los ítems que más pesan o saturan en dicho factor son el 51) Asistencia a reuniones, el 50) Elaboración de materiales para asignaturas y el 53) Aportación de ideas al grupo (ver Tabla 49).

Tabla 49. Análisis factorial dimensión participación grupal.

<b>Matriz de componente</b>	<b>Pes. Factorial</b>
51) Asistencia a reuniones	0,835
50) Elaboración de materiales para asignaturas	0,823
53) Aportación de ideas al grupo	0,822
52) Debate grupal	0,817
49) Confección de informes con retroalimentación grupal	0,796

Fuente: Elaboración propia.

### 9.3.10. Orientación de las Tutorías

La fiabilidad de la dimensión Orientación de las Tutorías muestra una consistencia interna de 0,926, no hay ningún ítem que eliminándolo hiciera aumentar dicha consistencia. El ítem mejor o más consistente es el 57, el que plantea que “Conocer créditos y formas de pago” (ver Tabla 50).

Tabla 50. Análisis de fiabilidad dimensión orientación de las tutorías.

<b>Estadísticas de total de elemento</b>	<b>Correlación total</b>	<b>Alfa de Cronbach al eliminar ítem</b>
54) Acceso a becas y beneficios	0,785	0,914
55) Acceso a documentos administrativos	0,824	0,908
56) Facilita el acceso a las Jefaturas de Carrera	0,788	0,913
57) Conocer créditos y formas de pago	0,838	0,906
58) Ingreso a la Plataforma (Intranet)	0,786	0,914
59) Acceso a la biblioteca	0,714	0,922

Fuente: Elaboración propia.

El análisis factorial nos muestra una estructura unifactorial, por lo tanto, el único factor explica un 73,4% de la variabilidad total. Los ítems que más pesan o saturan en dicho factor son el 57) Conocer créditos y formas de pago y el 55) Acceso a documentos administrativos (ver Tabla 51).

Tabla 51. Análisis factorial dimensión orientación de las tutorías.

<b>Matriz de componente</b>	<b>Pes. Factorial</b>
57) Conocer créditos y formas de pago	0,892
55) Acceso a documentos administrativos	0,880
58) Ingreso a la Plataforma (Intranet)	0,858
56) Facilita el acceso a las Jefaturas de Carrera	0,855
54) Acceso a becas y beneficios	0,851
59) Acceso a la biblioteca	0,802

Fuente: Elaboración propia.

### 9.3.11. Áreas que la tutoría permite ampliar conocimiento y responsabilidad

La fiabilidad de la dimensión Áreas que la tutoría permite ampliar conocimiento y responsabilidad muestra una consistencia interna de 0,898. El ítem mejor o más consistente es el 65, el que plantea que “Respeto en las relaciones de pareja” (Ver Tabla 52 y Tabla 53).

Tabla 52. Análisis de fiabilidad dimensión Áreas que la tutoría permite ampliar conocimiento y responsabilidad.

Estadísticas de total de elemento	Correlación total	Alfa de Cronbach al eliminar ítem
60) Diversidad de género	0,743	0,879
61) Ciudadano y Sociedad Civil	0,758	0,877
62) Derechos y Deberes Sociales	0,733	0,880
63) Área Académica	0,524	0,902
64) Importancia de la Educación en el Mercado Laboral	0,697	0,885
65) Respeto en las relaciones de pareja	0,783	0,874
66) Uso responsable de los anticonceptivos	0,705	0,885

Fuente: Elaboración propia.

El análisis factorial nos muestra una estructura unifactorial, por lo tanto, el único factor explica un 62,7% de la variabilidad total. Los ítems que más pesan o saturan en dicho factor son el 61) Ciudadano y Sociedad Civil y el 65) Respeto en las relaciones de pareja (ver Tabla 53).

Tabla 53. Análisis factorial dimensión Áreas que la tutoría permite ampliar conocimiento y responsabilidad.

Matriz de componente	Pes. Factorial
61) Ciudadano y Sociedad Civil	0,840
65) Respeto en las relaciones de pareja	0,840
62) Derechos y Deberes Sociales	0,821
60) Diversidad de género	0,818
64) Importancia de la Educación en el Mercado Laboral	0,786
66) Uso responsable de los anticonceptivos	0,782
63) Área Académica	0,634

Fuente: Elaboración propia.

## 9.4. Análisis de fiabilidad “Inventario de medición del impacto de las tutorías de las universidades públicas chilenas” Versión alumnos

Se analiza la consistencia interna de la escala global y sus 11 dimensiones, mediante el coeficiente alfa de Cronbach de toda la escala y de cada ítem si dicho ítem fuera eliminado de la escala, para observar los ítems que pesan más en la consistencia.

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

En términos generales el alfa obtuvo un valor de 0,978, con un total de 66 ítems analizados, muy elevada, lo que indica que los ítems, en general, miden aspectos asociados a la dimensión principal que es el efecto de las tutorías en estudiantes tutorados. Las correlaciones del ítem con el resto son moderadas y altas, todas positivas, lo que refuerza la fiabilidad que muestra la escala en su conjunto. No hay ningún ítem que eliminándolo de la escala haga aumentar la fiabilidad, hecho que demuestra que la escala, en su conjunto, muestra una alta fiabilidad, no mostrando ningún ítem claramente débil (ver Tabla 54).

Tabla 54. Análisis de fiabilidad del inventario para estudiantes.

<b>Reactivos</b>	<b>Corr. total</b>	<b>Alfa de Cronbach al eliminar ítem</b>
1) Las tutorías de la Universidad permiten entregar información del reglamento interno o de convivencia.	0,581	0,978
2) La tutoría ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la puntualidad para llegar a clases.	0,612	0,978
3) La tutoría ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la asistencia en las actividades académicas.	0,638	0,978
4) Las tutorías permiten lograr mayor permanencia de los estudiantes en la universidad.	0,537	0,978
5) La tutoría permite acoger a los estudiantes en cada una de sus carreras.	0,661	0,978
6) La tutoría permite acoger a los estudiantes dentro de la universidad.	0,659	0,978
7) Las tutorías permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de colaboración entre compañeros.	0,665	0,978
8) Las tutorías permiten educar en las emociones a los estudiantes.	0,694	0,978
9) Las tutorías permiten desarrollar mayor tolerancia a la frustración en los estudiantes.	0,670	0,978
10) Las tutorías permiten mejorar la autoestima en los estudiantes y expectativa de éxito.	0,673	0,978
11) Las tutorías permiten, modificar y planificar el tiempo y hábitos de estudios previos que presentan los estudiantes.	0,649	0,978
12) Las tutorías permiten mejorar el desempeño en las evaluaciones de los estudiantes.	0,636	0,978
13) Las tutorías enseñan a los estudiantes a ser responsables en la entrega de trabajos en los plazos establecidos.	0,685	0,978
14) Las tutorías ayudan a desarrollar una forma de estudio sistemática para preparar las pruebas.	0,660	0,978
15) Las actividades realizadas en la tutoría ayudan a entregar aportes al trabajo grupal/Individual.	0,654	0,978
16) Las tutorías realizadas incrementan las posibilidades en los estudiantes a que aprendan y aprueben las asignaturas.	0,665	0,978
17) Las tutorías permiten escuchar a los estudiantes y ayudarles en forma personalizada.	0,682	0,978
18) Las tutorías fortalecen la integración del estudiante con la carrera que eligió.	0,655	0,978
19) Las experiencias de tutorías, fortalecen la identificación de los estudiantes con el proceso educativo de la universidad.	0,730	0,978
20) Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los académicos.	0,635	0,978
21) Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los compañeros de carrera.	0,661	0,978
22) Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con el personal administrativo.	0,578	0,978
23) Me siento satisfecho/a con el trabajo que se realiza en las tutorías.	0,730	0,978

24) Me siento satisfecho/a con el clima educacional que se genera en las tutorías.	0,667	0,978
25) Me siento satisfecho/a con el clima educacional que, gracias a las tutorías, se genera con los profesores.	0,708	0,978
26) Considero que el servicio y apoyo entregado en la tutoría es satisfactorio.	0,716	0,978
27) Me siento satisfecho/a con el programa de tutorías que desarrolla la universidad.	0,710	0,978
28) Me siento satisfecho/a con la metodología de trabajo que se realiza al interior de las tutorías.	0,719	0,978
29) Considero que el espacio donde se realizan las tutorías es satisfactorio.	0,547	0,978
30) Me siento satisfecho/a con las tutorías integrales (Formación, Cognitiva, (Académica), Apoyo psicosocial)	0,722	0,978
31) La tutoría, en el momento de inducción (al momento de ingreso por primera vez a la universidad), es satisfactoria.	0,665	0,978
32) Las tutorías contribuyen a tener mayor cercanía del estudiante con el mundo laboral.	0,745	0,978
33) Las tutorías permiten desarrollar competencias de tipo profesionales en los estudiantes, para aplicar lo aprendido en sus carreras.	0,750	0,978
34) Las tutorías permiten orientar a los estudiantes en cuanto a las opciones que el mercado ofrece en el campo laboral.	0,716	0,978
35) Resúmenes	0,604	0,978
36) Subrayado	0,606	0,978
37) Cuestionario	0,614	0,978
38) Mapas Conceptuales	0,612	0,978
39) Sistematización	0,598	0,978
40) Estudio con compañeros	0,615	0,978
41) Grabar la materia y escucharla	0,572	0,978
42) Resúmenes	0,546	0,978
43) Subrayado	0,562	0,978
44) Cuestionario	0,576	0,978
45) Mapas Conceptuales	0,614	0,978
46) Sistematización	0,655	0,978
47) Estudio con compañeros	0,594	0,978
48) Grabar la materia y escucharla	0,547	0,978
49) Confección de informes con retroalimentación grupal	0,663	0,978
50) Elaboración de materiales para asignaturas	0,669	0,978
51) Asistencia a reuniones	0,618	0,978
52) Debate grupal	0,563	0,978
53) Aportación de ideas al grupo	0,646	0,978
54) Acceso a becas y beneficios	0,634	0,978
55) Acceso a documentos administrativos	0,691	0,978
56) Facilita el acceso a las Jefaturas de Carrera	0,700	0,978
57) Conocer créditos y formas de pago	0,702	0,978
58) Ingreso a la Plataforma (Intranet)	0,682	0,978
59) Acceso a la biblioteca	0,666	0,978
60) Diversidad de género	0,530	0,978
61) Ciudadano y Sociedad Civil	0,669	0,978
62) Derechos y Deberes Sociales	0,624	0,978
63) Área Académica	0,577	0,978
64) Importancia de la Educación en el Mercado Laboral	0,657	0,978
65) Respeto en las relaciones de pareja	0,539	0,978
66) Uso responsable de los anticonceptivos	0,491	0,978

Fuente: Elaboración propia.

### **9.5. Análisis Factorial Exploratorio “Inventario de medición del impacto de las tutorías de las universidades públicas chilenas” Versión completa. Validez**

A continuación, se realiza un análisis de componentes principales mediante un análisis factorial, método Oblimin –método que busca la máxima variabilidad para cada posible factor o dimensión-, para constatar si la solución factorial resultante coincide con las 11 dimensiones teóricas de la escala completa (ver apartado 12), observando qué ítems muestran mayor peso o asociación con cada uno de los componentes o factores, en base a las saturaciones observadas o correlación ítem-factor.

La solución muestra una prueba de esfericidad de Barlett significativa ( $p < 0,0001$ ), lo que indica que los ítems no están intercorrelacionados, no se da una matriz identidad. Siendo el valor  $KMO=958$ , por lo tanto, sí tiene sentido hacer un análisis de componentes principales de los ítems. Conjuntamente, el determinante de la matriz de correlaciones es casi 0, lo que indica que los ítems están muy correlacionados, todos los ítems miden aspectos de las tutorías.

El análisis factorial exploratorio da una solución de 11 dimensiones o factores, los cuales explican un 71% de la varianza total (ver Tabla 55 y Tabla 56).

Tabla 55. Análisis factorial exploratorio inventario para estudiantes.

	<b>Total</b>	<b>% de varianza</b>	<b>% acumulado</b>
1	28,626	43,373	43,373
2	4,236	6,418	49,791
3	2,642	4,004	53,795
4	1,991	3,017	56,811
5	1,722	2,609	59,420
6	1,516	2,296	61,717
7	1,430	2,167	63,884
8	1,333	2,020	65,904
9	1,220	1,849	67,753
10	1,050	1,591	69,344
11	1,038	1,573	<b>70,917</b>

Fuente: Elaboración propia. Método de extracción: máxima probabilidad

Tabla 56. Solución factorial exploratorio inventario completo –con la subescala 5 de satisfacción para estudiantes.

Matriz de patrón <sup>a</sup>	Componente										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
18) Las tutorías fortalecen la integración del estudiante con la carrera que eligió.	,520			,104	-,177	,206	,148	-,100	,104	-,110	

19)Las experiencias de tutorías, fortalecen la identificación de los estudiantes con el proceso educativo de la universidad.	,496		,110	,143		,174	,118	-,146			
5)La tutoría permite acoger a los estudiantes en cada una de sus carreras.	,428			,220	-,276			-,121			
21)Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los compañeros de carrera.	,423	,134		,169	-,115	,189	,366			-,152	
6)La tutoría permite acoger a los estudiantes dentro de la Universidad.	,415			,129	-,308	,194				,104	,151
17)Las tutorías permiten escuchar a los estudiantes y ayudarles en forma personalizada.	,345			,182		,272				,191	
Predominan los ítems de la subescala 4 de pertenencia. Todos miden en relación con el efecto de las tutorías en relación con su integración, acogida e interrelación. INTEGRAR-INTERRELACIONAR											
65)Respeto en las relaciones de pareja		,921					,107				
66)Uso responsable de los anticonceptivos		,872		-,120			,117				
60)Diversidad de género		,780						-,113			
62)Derechos y Deberes Sociales		,605					-,186	-,149	,154		,253
64)Importancia de la Educación en el Mercado Laboral	-,155	,577			-,206	,134					
61)Ciudadano y Sociedad Civil		,574						-,241		-,102	,281
63)Área Académica		,373	-,244	,337	-,323	,101	-,116				
Es integra la subescala 11. Áreas donde la tutoría permite ampliar conocimiento y responsabilidad. REL.GÉNERO -NORMAS-RESPECTO											
@39 39)Sistematización		,134	,671	,101	-,118	,228		-,118			-,121
@38 38)Mapas Conceptuales			,639		-,155	,173			,167		
@41 41)Grabar la materia y escucharla			,620	,113			,224				,202
@48 48)Grabar la materia y escucharla	,169		,490			-,162	,103		,284	,148	
46)Sistematización		,191	,419		-,103				,309	,141	-,191
37)Cuestionario	-,300		,346		-,123	,237	,110	-,207	,203		
Predominan ítems de la subescala 7 con alguna de la 8, de herramientas educativas y empleadas con mejores resultados. Por tanto, es una dimensión de HERRAMIENTAS. HERR.Y TECN.ESTUDIO											
29)Considero que el espacio donde se realizan las tutorías es satisfactorio.				,742			,164			,112	
28)Me siento satisfecho/a con la metodología de trabajo que se realiza al interior de las tutorías.				,700							
27)Me siento satisfecho/a con el programa de tutorías que desarrolla la universidad.		,155	,166	,677							
23)Me siento satisfecho/a con el trabajo que se realiza en las tutorías.	,130			,641		,180					
24)Me siento satisfecho/a con el clima educacional que se genera en las tutorías.	,133			,584	-,129	,199					
31)La tutoría, en el momento de inducción (al momento de ingreso por primera vez a la universidad), es satisfactoria.	,128	-,122		,583				-,291	,158		
30)Me siento satisfecho/a con las tutorías integrales (Formación, Cognitiva, Académica, Apoyo psicosocial)	,179	,167	,161	,513			-,106			,134	
26)Considero que el servicio y apoyo entregado en la tutoría es satisfactorio.	,178	,104		,507		,226				,107	
25)Me siento satisfecho/a con el clima educacional que, gracias a las tutorías, se genera con los profesores.	,192	,121	,131	,389			,160		,131	,118	
Recoge toda la subescala 5 de SATISFACCIÓN CON...METODOLOGIA DE TRABAJO-CLIMA											
52)Debate grupal			,117		-,816						
53)Aportación de ideas al grupo	,144				-,730	,129					-,114
51)Asistencia a reuniones					-,714					,192	,102
50)Elaboración de materiales para asignaturas				-,184	-,507			-,108	,194	,163	
49)Confección de informes con retroalimentación grupal			,106	-,220	-,387		,246	-,308	,210	,133	

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

7)Las tutorías permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de colaboración entre compañeros.	,233			-,175	,160	-,265			,182											,256
Recoge la subescala 9 de PARTICIPACIÓN GRUPAL, más una también afín al trabajo con compañeros. Podríamos llamarla TRABAJO O PARTICIPACIÓN GRUPAL																				
14)Las tutorías ayudan a desarrollar una forma de estudio sistemática para preparar las pruebas.				,100					,765											
12)Las tutorías permiten mejorar el desempeño en las evaluaciones de los estudiantes.						,107			,754											
16)Las tutorías realizadas incrementan las posibilidades en los estudiantes a que aprendan y aprueben las asignaturas.								-,114	,635										,118	
11)Las tutorías permiten, modificar y planificar el tiempo y hábitos de estudios previos que presentan los estudiantes.	,153								,588						,110	,163				
15)Las actividades realizadas en la tutoría ayudan a entregar aportes al trabajo grupal/Individual.	,225	,108						-,135	,556											
13)Las tutorías enseñan a los estudiantes a ser responsables en la entrega de trabajos en los plazos establecidos.									,529	,317									,164	,111
Recoge la subescala 3 sobre HÁBITOS DE ESTUDIO. HÁBITOS-ESTREGIAS DE ESTUDIO																				
22)Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con el personal administrativo.								,102	,682	-,207										
20)Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los académicos.	,285								,104	,595										
34)Las tutorías permiten orientar a los estudiantes en cuanto a las opciones que el mercado ofrece en el campo laboral.	-,122	,134	,137	,168	-,131				,496	-,139										,123
32)Las tutorías contribuyen a tener mayor cercanía del estudiante con el mundo laboral.		,150	,271						,403										,164	,157
33)Las tutorías permiten desarrollar competencias de tipo profesionales en los estudiantes, para aplicar lo aprendido en sus carreras.						,249		-,106	,159	,355				,128	,186					
40)Estudio con compañeros	-,243	,101	,170	,221	-,268	,254	,284													-,132
Recoge la subescala 6 de COMPETENCIAS PROFESIONALES en relación con acercar el mundo laboral a los estudiantes, más otros ítems sobre las relaciones interpersonales. RELACIONES –INSERCIÓN EN MERCADO LABORAL																				
54)Acceso a becas y beneficios														-,810						,139
58)Ingreso a la Plataforma (Intranet)								-,101						-,799						-,128
59)Acceso a la biblioteca									,226	-,769				-,179	-,108					
57)Conocer créditos y formas de pago		,126								-,748				,134						
55)Acceso a documentos administrativos			,132							-,740				,101	,132					
56)Facilita el acceso a las Jefaturas de Carrera			,104						-,109	-,677				,123						
1)Las tutorías de la Universidad permiten entregar información del reglamento interno o de convivencia.			,104	,126				-,174		-,344				,331	,273					
Recoge la subescala 10 - ORIENTACIÓN DE LAS TUTORÍAS. Y el ítem 1, también relativo a PROCEDIMIENTOS, ACCESOS A INFORMACIÓN																				
43)Subrayado		,103												,811						,115
42)Resúmenes			-,273	,119				,144	,111					,737						
44)Cuestionario			,183	,109						-,128	,623									-,135
45)Mapas Conceptuales	,165		,308	-,107										,599	,108	-,166				
35)Resúmenes	-,151		,156	,244	-,151	,282								,344	-,267	,340				
47)Estudio con compañeros		,105		,312	-,268				,257					,323		-,196				
36)Subrayado			,362		-,141				-,191					,381		,390				
Recoge la subescala 8, HERRAMIENTAS empleadas con mejores resultados, más el ítem 35 de resúmenes, también una herramienta. TECN.Y ESTRATEGIAS DE ESTUDIO.																				
2)La tutoría ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la puntualidad para llegar a clases.					,147									-,108		,698				

3)La tutoría ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la asistencia en las actividades académicas.				,119	-,125	,160				,664	
4)Las tutorías permiten lograr mayor permanencia de los estudiantes en la Universidad.				-,120		,247			,120	,597	
Todos los ítems son sobre ASPECTOS GENERALES, subescala 1, sobre el efecto de las tutorías en los hábitos y permanencia de los estudiantes en la universidad. RESPONSABILIDAD HACIA LOS ESTUDIOS											
8)Las tutorías permiten educar en las emociones a los estudiantes.	,215	,101				,130	,199			,295	,405
10)Las tutorías permiten mejorar la autoestima en los estudiantes y expectativa de éxito.			-,141			,303	,211			,252	,340
9)Las tutorías permiten desarrollar mayor tolerancia a la frustración en los estudiantes.			-,106			,338	,131			,276	,340
Recoge la mayoría de los ítems de la subescala 2, ASPECTOS PERSONALES-EMOCIONAL, aunque incluye una, la 36, de herramientas.											
Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Oblimin con normalización Kaiser.											

Fuente: Elaboración propia.

El análisis factorial (ver Tabla 56), muestra, en la escala global –con la subescala 5 de satisfacción solo para estudiantes tutorados-, una solución de 11 factores, donde los más fuertes o predominantes corresponden con las subescalas originales 4, 11, 7, 8 y la 5 –ver anexo 1. Lo que indica la importancia que tienen en la acción tutorial los siguientes aspectos:

- Los aspectos de integración, acogida e interrelación que facilita la acción tutorial –recogidos en su mayoría en la subescala original 4.
- Los aspectos de relación de género, pareja y de responsabilidad dentro de la acción tutorial –recogidos en su mayoría en la subescala original 11.
- Los aspectos sobre herramientas y técnicas de estudio que se facilitan-ofrecen en la acción tutorial –recogidos en las subescalas 7 y 8 originales.
- Los aspectos de satisfacción con la metodología de las tutorías –aspectos reflejados íntegramente en la subescala original 5, pasada solo a estudiantes.
- También los aspectos de participación grupal –reflejados principalmente en la subescala original 9.

Podemos decir, a modo de conclusión que sí existen 11 factores, los previstos, pero con una configuración algo distinta a la esperada o teórica, en algunos de ellos.

### 9.5.1. Versión reducida de 12 ítems

A raíz de los resultados, se presenta una prueba psicométrica reducida, pasando de los 66 ítems actuales a unos 15. Se propone una versión reducida del

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

inventario o cuestionario de 12 ítems, el original tenía 66 ítems (Huircalaf y Rodríguez-Gómez, 2018).

Versión reducida (ver Tabla 57) que muestra una fiabilidad o alpha de Cronbach de 0,93, elevada consistencia interna, y una variabilidad explicada del 73% por los factores o dimensiones resultantes del análisis factorial exploratorio que muestra una solución de 5 factores representantes de las dimensiones que hemos llamado: 1-Integración, 2-Relaciones, 3-Satisfacción con la acción tutorial y apoyo al estudio, 4-Gestión universitaria y 5-Desarrollo emocional –ver anexo 8.

Pasar de un cuestionario de 66 a 12 permitirá evaluar la acción tutorial de forma más eficiente, con menor tiempo y esfuerzo en la revisión y posterior análisis.

Tabla 57. Versión reducida del cuestionario (12 ítems)

ítems	Factores
18) Las tutorías fortalecen la integración del estudiante con la carrera que eligió.	1-Integración
19) Las experiencias de tutorías, fortalecen la identificación de los estudiantes con el proceso educativo de la universidad.	
60) Diversidad de género	2-Relaciones
65) Respeto en las relaciones de pareja	
66) Uso responsable de los anticonceptivos	
23) Me siento satisfecho/a con el trabajo que se realiza en las tutorías.	3-Satisfacción con la acción tutorial y apoyo al estudio
27) Me siento satisfecho/a con el programa de tutorías que desarrolla la universidad.	
14) Las tutorías ayudan a desarrollar una forma de estudio sistemática para preparar las pruebas.	
58) Ingreso a la Plataforma (Intranet)	4-Gestión universitaria
59) Acceso a la biblioteca	
9) Las tutorías permiten desarrollar mayor tolerancia a la frustración en los estudiantes.	5-Desarrollo emocional
10) Las tutorías permiten mejorar la autoestima en los estudiantes y expectativa de éxito.	

Fuente: Elaboración propia. Basada en el cuestionario de Huircalaf y Rodríguez-Gómez, 2018.

### **9.6. A modo de síntesis**

El instrumento cuantitativo utilizado en la presente investigación fue creado con base en los objetivos del estudio, realizando un proceso continuo de construcción y validación por etapas, que garantizaran sus propiedades de confiabilidad y validez. De esta manera, en una primera fase, se procede a diseñar el cuestionario basándose en la revisión bibliográfica sobre los elementos propios de un plan de acción tutorial, los planes de acción tutorial de las cuatro universidades investigadas y la experiencia profesional del doctorando. Posteriormente, en una siguiente etapa, se procede a construir una tabla de trazabilidad para sistematizar las variables de estudio, con los objetivos y preguntas de investigación, lo cual conduce a la confección del listado de frases del instrumento.

Una vez concluida la primera etapa de revisión bibliográfica, elaboración de la tabla de trazabilidad y redacción de los ítems del cuestionario, se realiza la fase del diseño del instrumento de investigación, orientada a asegurar la validez de contenido del instrumento. Para esto, primeramente, se realiza un proceso de validación por jueces expertos, quienes analizaron la univocidad, pertinencia, relevancia y representatividad de los enunciados, así como el diseño y el lenguaje empleado en el instrumento, señalando como principales modificaciones, la eliminación de aquellos ítems que adolecían de pertinencia e importancia, conjuntamente con modificar aquellos reactivos faltos de univocidad según las sugerencias de redacción que los mismos jueces establecieron.

Posteriormente, en una siguiente etapa se analizan las propiedades psicométricas del cuestionario, mediante análisis de fiabilidad, consistencia interna y estructura factorial del instrumento en su totalidad y en cada una de las 11 dimensiones contempladas.

Los hallazgos obtenidos evidencian que cada una de las dimensiones del instrumento presenta una estructura unifactorial, explicando un alto porcentaje de variabilidad de los datos, logrando identificar los ítems con mayor saturación en cada dimensión.

En cuanto a la escala total, se observa que la escala en su conjunto muestra una alta fiabilidad, no mostrando ningún ítem claramente débil. Además, se realiza un análisis factorial exploratorio para el cuestionario total, hallando que se reconocen los 11 factores consignados, los cuales explican un 71% de la varianza total.

En conclusión, sobre la base del proceso de construcción y validación de la batería de instrumentos desarrollados, podemos concluir que las técnicas cuantitativas de recogida de información presentan una adecuada pertinencia metodológica para la medición y análisis de las variables y objeto de estudio de la presente investigación.

## 10. Proceso de creación y validación de los instrumentos cualitativos de la investigación

El presente apartado describe el proceso de construcción y validación de los instrumentos cualitativos del estudio. Para el diseño y pilotaje de las entrevistas y *Focus Group* se contemplan, de acuerdo con Olaz (2016), un total de 12 actores: 4 académicos, 4 tutores y 4 tutorados. En primera instancia se estructuran las preguntas de ambos instrumentos, entrevista y *Focus Group* para luego proceder al pilotaje.

Para la elaboración de las entrevistas se realizó una definición de las dimensiones a estudiar y luego se realizaron un conjunto de preguntas que permitieran abordarlas cuidando aspectos formales, de relevancia y pertinencia. A su vez, se aplicó la versión piloto de la pauta de entrevista a cuatro representantes de cada uno de los tipos de actores involucrados (académicos, tutores y tutorados) de la Universidad N°4. Durante la aplicación se tomó registro de los elementos de la pauta que estaban obstaculizando el acceso a la información exigida por los objetivos. Los registros fueron analizados y se sugirieron modificaciones que fueron validadas por el director de esta investigación permitiendo a su vez la aplicación definitiva en las distintas universidades.

A continuación, se describe el diseño y pilotaje de las pautas de entrevistas aplicadas a los distintos participantes del estudio, señalando las especificaciones obtenidas en cada periodo de recolección de información. Para no confundir el proceso de la investigación se consideran tres entrevistas dirigidas a cada uno de los actores, docente-tutor, tutor y tutorados. En este caso, docente-tutor. (Ver Tabla 58).

Tabla 58. Diseño y aplicación piloto pautas entrevistas docente.

Pautas Entrevistas Pre-Pilotaje	Aplicación del pilotaje	Pautas Entrevistas Post-Pilotaje
<p>I. Caracterización de las acciones tutoriales implementadas.</p> <p>1.- ¿Podría Ud. resumir en qué consisten las tutorías que la universidad ofrece o que Ud. Realiza?</p>	<p>El pilotaje permitió constatar que la pregunta orientaba las respuestas hacia la segunda alternativa (las tutorías que el entrevistado realiza), dejando en segundo plano la caracterización de la propuesta general de la universidad. Se decide eliminar la segunda alternativa y crear una nueva pregunta.</p>	<p>I. Caracterización de las acciones tutoriales implementadas</p> <p>1.- ¿Podría Ud. resumir en qué consisten las tutorías que la universidad ofrece?</p>
<p>1.1.- ¿Podría Ud. resumir en qué consisten las tutorías que la</p>	<p>La pregunta apunta a sondear si la respuesta dada a la</p>	<p>2. ¿Ha recibido algún tipo de capacitación sobre el plan de</p>

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

universidad ofrece o que Ud. Realiza?	primera pregunta se sustenta en un proceso de capacitación formal o no.	acción tutorial que ofrece esta universidad?
2.- ¿Me podría contar qué tipo de tutoría realiza Ud.? ¿Puede explicar cómo son?	Esta pregunta retoma la segunda alternativa de la primera pregunta.	3. ¿Me podría contar qué tipo de tutoría realiza Ud.? ¿Puede explicar cómo son?
II. Eficacia en dimensiones académicas, personal y profesional.  3.- ¿Cree Ud. que la tutoría que se realiza en esta universidad ha tenido un impacto en los estudiantes?	Los comentarios del Director de Tesis, así como la aplicación piloto, permitieron constatar que las preguntas 3, 4 y 5 constituían una única pregunta. Se consolidó dicha pregunta unificando en la nueva pregunta número 4.	II. Eficacia en dimensiones académicas, personal y profesional.  4. ¿Cree Ud. que la tutoría que se realiza en esta universidad ha tenido un impacto en los estudiantes?
4.-Si la respuesta es positiva ¿en qué ámbitos diría que ha tenido dicho impacto?		4.1. [SI] ¿en qué ámbitos diría que ha tenido dicho impacto? ¿Me podría dar ejemplos de dicho impacto?
5.- ¿Me podría dar ejemplos de dicho impacto? Si la respuesta es negativa, ¿Por qué diría Ud. que no ha tenido impacto?		4.2. [NO] ¿Por qué diría Ud. que no ha tenido impacto?
6.-Si es que hubiese que mejorar algo de las tutorías ¿Qué mejoras cree Ud. que habría que implementar?		5. Si es que hubiese que mejorar algo de las tutorías ¿Qué mejoras cree Ud. que habría que implementar?
III. Elementos facilitadores y obstaculizadores de la percepción de la eficacia de la acción tutorial  7.- ¿Cuáles cree Ud. que son los elementos que facilitan que se realice adecuadamente una tutoría? [Por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]	La aplicación de esta pregunta en el pilotaje permitió constatar que su formulación no era suficientemente clara. Se prefirió usar un lenguaje más directo en la nueva formulación.	III. Elementos facilitadores y obstaculizadores de la percepción de la eficacia de la acción tutorial  6. ¿Qué elementos facilitan que se realice la tutoría? [Por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]
8.- ¿Cuáles cree Ud. que son los elementos que obstaculizan que se realice adecuadamente una tutoría? [Por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]	Ídem.	7 ¿Qué elementos obstaculizan que se realice la tutoría? [Por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]
9.- ¿Cree Ud. que la tutoría orienta a los tutorados en el enfrentamiento de otro tipo de problemas más allá de los académicos? [como, por ejemplo, los socioeconómicos]		8. ¿Cree Ud. que la tutoría orienta a los tutorados en el enfrentamiento de otro tipo de problemas más allá de los académicos? [como, por ejemplo, los socioeconómicos]
10.- ¿Cree Ud. que la tutoría cumple con las expectativas de los tutorados y tutores pares? ¿Cumple con las suyas? ¿Por qué?		9. ¿Cree Ud. que la tutoría cumple con las expectativas de los tutorados y tutores pares? ¿Cumple con las suyas? ¿Por qué?

Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, se consigna la entrevista a los tutores, relacionadas con la acción tutorial en las distintas universidades en que se lleva a cabo la investigación (ver Tabla 59).

Tabla 59. Diseño y aplicación piloto pauta entrevista tutor.

<b>Pautas Entrevistas Pre-Pilotaje</b>	<b>Aplicación del pilotaje</b>	<b>Pautas Entrevistas Post-Pilotaje</b>
<p>I. Caracterización de las acciones tutoriales implementadas</p> <p>1.- ¿Podrías resumir en qué consisten las tutorías que la universidad ofrece o que tú realizas?</p>	<p>El pilotaje permitió constatar que la pregunta orientaba las respuestas hacia la segunda alternativa (las tutorías que el entrevistado realiza), dejando en segundo plano la caracterización de la propuesta general de la universidad. Se decide eliminar la segunda alternativa y crear una nueva pregunta.</p>	<p>Caracterización de las acciones tutoriales implementadas</p> <p>1. ¿Podrías resumir en qué consisten las tutorías que la universidad ofrece?</p>
<p>2.- ¿Me podrías contar qué tipo de tutoría realizas tú? ¿Puedes explicar cómo es?</p>	<p>La pregunta apunta a sondear si la respuesta dada a la primera pregunta se sustenta en un proceso de capacitación formal o no.</p>	<p>2.- ¿Ha recibido algún tipo de capacitación sobre el plan de acción tutorial que ofrece esta universidad?</p>
<p>2.- ¿Me podrías contar qué tipo de tutoría realizas tú? ¿Puedes explicar cómo es?</p>	<p>Esta pregunta retoma la segunda alternativa de la primera pregunta.</p>	<p>3.- ¿Me podrías contar qué tipo de tutoría realizas tú? ¿Puedes explicar cómo?</p>
<p>II. Eficacia en dimensiones académicas, personal y profesional</p> <p>3.- ¿Crees tú que las tutorías que realizan los tutores pares han tenido un impacto?</p>	<p>Los comentarios del director, así como la aplicación piloto, permitieron constatar que las preguntas 3, 4 y 5 constituían una única pregunta. Se consolidó dicha pregunta unificando en la nueva pregunta número 4.</p>	<p>Eficacia en dimensiones académicas, personal y profesional</p> <p>4. ¿Crees tú que las tutorías que realizan los tutores pares han tenido un impacto?</p>
<p>4.-Si la respuesta es positiva, ¿en qué ámbitos dirías que ha tenido impacto?</p>		<p>4.1. [SI] ¿en qué ámbitos diría que ha tenido dicho impacto? ¿Me podría dar ejemplos de esos impactos?</p>
<p>5.- ¿Me podrías dar ejemplos de esos impactos?</p>		<p>4.2. [NO] ¿Por qué diría Ud. que no ha tenido impacto?</p>
<p>6.-Si es que hubiese que mejorar algo de las tutorías ¿Qué crees que habría que hacer?</p>		<p>5.-Si es que hubiese que mejorar algo de las tutorías ¿Qué crees que habría que hacer?</p>
<p>III. Elementos facilitadores y obstaculizadores de la percepción de la eficacia de la acción tutorial</p> <p>7.- ¿Cuáles crees tú que son los elementos que facilitan que se realice adecuadamente una tutoría? [por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]</p>	<p>La aplicación de esta pregunta en el pilotaje permitió constatar que su formulación no era suficientemente clara. Se prefirió usar un lenguaje más directo en la nueva formulación.</p>	<p>Elementos facilitadores y obstaculizadores de la percepción de la eficacia de la acción tutorial</p> <p>6. ¿Qué elementos facilitan que se realice la tutoría? [Por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]</p>
<p>8.- ¿Cuáles crees tú que son los elementos que obstaculizan la realización adecuada de una tutoría? [por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]</p>	<p>Ídem</p>	<p>7.- ¿Qué elementos obstaculizan que se realice la tutoría? [Por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]</p>

## Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

9.- ¿Crees tú que la tutoría orienta a los tutorados en el enfrentamiento de otro tipo de problemas más allá de los académicos? [como, por ejemplo, los socioeconómicos]		8.- ¿Crees tú que la tutoría orienta a los tutorados en el enfrentamiento de otro tipo de problemas más allá de los académicos? [como, por ejemplo, los socioeconómicos]
10.- ¿Crees que la tutoría cumple las expectativas de los tutorados? ¿Y las tuyas?		9.- ¿Crees que la tutoría cumple las expectativas de los tutorados? ¿Y las tuyas?

Fuente: Elaboración propia.

A los tutorados se les aplican preguntas específicas en relación con el proceso de la acción tutorial (ver Tabla 60) de acuerdo con la aplicación del pilotaje.

Tabla 60. Diseño y aplicación piloto pauta Entrevista Tutorados (estudiantes que reciben tutoría).

Entrevista Pre-Pilotaje	Aplicación de pilotaje	Entrevista Post-Pilotaje
Caracterización de las acciones tutoriales implementadas 1.- ¿Tienes conocimiento de qué se tratan las tutorías que la universidad ofrece?		Caracterización de las acciones tutoriales implementadas 1.- ¿Tienes conocimiento de qué se tratan las tutorías que la universidad ofrece?
2.- ¿Me podrías contar a qué tipo de tutoría asistes tú? ¿Puedes explicar cómo es?		2.- ¿Me podrías contar a qué tipo de tutoría asistes tú? ¿Puedes explicar cómo es?
Eficacia en dimensiones académicas, personal y profesional 3.- ¿Crees que la tutoría que se realiza en esta universidad ha tenido un impacto en Uds., los estudiantes que han participado de las tutorías?	Los comentarios del director, así como la aplicación piloto, permitieron constatar que las preguntas 3, 4 y 5 constituían una única pregunta. Se consolidó dicha pregunta unificando en la nueva pregunta número 3.	II. Eficacia en dimensiones académicas, personal y profesional 3.- ¿Crees que la tutoría que se realiza en esta universidad ha tenido un impacto en Uds., los estudiantes que han participado de las tutorías?  3.1. [SI] ¿en qué ámbitos diría que ha tenido dicho impacto? ¿Me podría dar ejemplos de esos impactos? 3.2. [NO] ¿Por qué dirías que no ha tenido impacto?
4.- Si la respuesta es positiva ¿en qué ámbitos dirías que ha tenido impacto?		
5.- ¿Me podrías dar ejemplos de esos impactos?		
6.- Si es que hubiese que mejorar algo de las tutorías ¿Qué crees que habría que hacer?		4.- Si es que hubiese que mejorar algo de las tutorías ¿Qué crees que habría que hacer?
III. Elementos facilitadores y obstaculizadores de la percepción de la eficacia de la acción tutorial 7.- ¿Cuáles crees que son los elementos que facilitan la realización adecuada de una tutoría? [por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]	La aplicación de esta pregunta en el pilotaje permitió constatar que su formulación no era suficientemente clara. Se prefirió usar un lenguaje más directo en la nueva formulación.	III. Elementos facilitadores y obstaculizadores de la percepción de la eficacia de la acción tutorial 5.- ¿Qué elementos facilitan que se realice la tutoría? [Por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]
8.- ¿Cuáles crees que son los elementos que obstaculizan que se realice adecuadamente una tutoría?	Ídem	6.- ¿Qué elementos obstaculizan que se realice la tutoría? [Por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]
9.- ¿La tutoría te orienta en la resolución de otro tipo de		7.- ¿La tutoría te orienta en la resolución de otro tipo de problemas?

problemas? ¿[¿Por ejemplo, los socioeconómicos?]		[¿Por ejemplo, los socioeconómicos?]
10.- ¿La tutoría ha cumplido tus expectativas?		8.- ¿La tutoría ha cumplido tus expectativas?

Fuente: Elaboración propia.

Con el fin describir el procedimiento realizado para el diseño de los *Focus Group*, se crea una tabla que incluye los objetivos y preguntas que guían la actividad teniendo en cuenta que los actores pueden explayarse para que no sea un proceso limitado o cerrado (Ver Tabla 61).

Los instrumentos cualitativos fueron validados a través del proceso de aplicación piloto y validación de juez experto -Director de Tesis- (Escobar y Cuervo, 2008). Así, se especificó para cada caso un total de 12 informantes, buscando el equilibrio entre los distintos tipos de actores (Académicos, Tutores, Tutorados) (Olaz, 2016; Rodríguez, Hoffmann, Mackedanz y Hoffmann, 2011).

Tabla 61. Objetivos y preguntas guías del Focus Group.

<b>Objetivo</b>	3. Analizar los facilitadores y obstaculizadores desde el punto de vista (percepción) de los principales actores involucrados (Académicos, Tutores y Tutorados) en las universidades públicas chilenas.
Preguntas Guías En relación con el proceso del <i>Focus Group</i> y sus respectivas preguntas, también se brinda la posibilidad que los actores se explayen en relación con la temática sin dirigir de manera cerrada el proceso de las respuestas de parte del investigador	1. ¿Desde su punto de vista, la tutoría cumple con sus expectativas? ¿Por qué?
	2. ¿Cuáles dirían Uds. que son los elementos que facilitan que se realice adecuadamente una tutoría? [Tanto de infraestructura, contenidos, tutor, académico y tutorado]
	3. ¿Cuáles dirían Uds. que son los elementos que obstaculizan que se realice adecuadamente una tutoría? [Tanto de infraestructura, contenidos, tutor, académico y tutorado]
	4. ¿Creen Uds. que la tutoría orienta a los tutorados en el enfrentamiento de otro tipo de problemas más allá de los académicos? [Como, por ejemplo, los socioeconómicos]
	5. Desde su punto de vista ¿qué considera que falta o que habría que mejorar en relación con el proceso de las tutorías?

Fuente: Elaboración propia.

Lo mismo se hizo con la pauta de *Focus Group*, en cuyo caso se incluyeron representantes de todos los actores relevantes en el proceso (tutorados, tutores, así como académicos cuyas asignaturas cuentan con tutoría) para comparar las distintas perspectivas, percibiendo en el acto las diferencias y especificidades de sus puntos de vista (para una síntesis de los instrumentos y técnicas a aplicar ver Tabla 62).

La aplicación piloto permitió formular las preguntas de manera definitiva para hacerlas certeras y comprensibles a los distintos actores, no teniendo estas un cambio significativo en cuanto a contenido y redacción, a la vez que permitió

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

extraer una serie de consideraciones respecto de cómo guiar los *Focus Group* durante la aplicación definitiva en las distintas universidades.

Tabla 62. Instrumento Focus Group (Ejemplo de aplicación en una de las cuatro universidades chilenas).

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial implementadas en cuatro universidades públicas chilenas.	
<p><i>Instrumento 3: Focus Group</i> A la atención del Sr./a:</p> <p>Enmarcado en el desarrollo de la tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona denominada "Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial implementadas en cuatro universidades públicas chilenas". Del Magister Juan Carlos Huircalaf Díez, académico de la Universidad de Tarapacá. Por favor, se solicita su participación en la siguiente actividad:</p>	
<b>Actividad:</b>	<i>Focus Group con académicos tutores, tutores pares y tutorados de vuestra universidad</i>
Temática:	3. Analizar los facilitadores y obstaculizadores desde el punto de vista (percepción) de los principales actores involucrados (Académicos, Tutores y Tutorados) en las universidades públicas chilenas.
Localidad: Día y hora: Lugar:	Universidad 3 (L) 5 de diciembre 2017, 17 h Osorno, PRONAE (Programa de nivelación y acompañamiento al estudiante)
Participantes: Sr./a. Sr./a. Sr./a. Sr./a. Sr /a. Sr./a.	<i>Académico tutor</i> <i>Académico tutor</i> <i>Tutor</i> <i>Tutor</i> <i>Tutorado</i> <i>Tutorado</i>
<p>En relación con el desarrollo de la sesión: La sesión requiere una persona coordinadora o moderadora y un secretario. El orden de las intervenciones se determinará antes de empezar la sesión, según acuerdo común. La segunda ronda seguirá el orden inverso a la primera. El carácter de las intervenciones y la distribución del tiempo que se proponen están recogidas en el cuadro siguiente:</p>	
Intervenciones	Tiempo (minutos)
La persona coordinadora, después de las oportunas presentaciones, inicia las intervenciones con una breve reflexión tratando de enmarcar el tema, explicando la metodología que se seguiría durante la sesión y formulando la primera cuestión.	5
Cada una de las personas participantes interviene durante un tiempo, que no podrá exceder de 5 minutos, respondiendo a la primera cuestión.	30

El moderador da la palabra a las personas participantes para que formulen preguntas a los otros miembros de la mesa o para que tengan la oportunidad de opinar, de sugerir, de argumentar sobre lo que se ha dicho respecto a la primera cuestión.	15
El moderador formula la segunda cuestión. Cada una de las personas participantes interviene durante un tiempo, que no podrá exceder de 5 minutos, respondiendo a la segunda pregunta.	30
El moderador da la palabra a las personas participantes para que formulen preguntas a los otros miembros de la mesa o para que tengan la oportunidad de opinar, de sugerir, de argumentar sobre lo que se ha dicho respecto a la segunda cuestión.	15
Última intervención de los miembros de la mesa como resumen de sus aportaciones (4 minutos por persona).	24
Intervención final de la persona coordinadora, agradecimientos y despedida.	5
Tiempo total (máximo deseable).	124

Fuente: Elaboración propia a partir de Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré (2016).

Esta matriz del Focus Group fue aplicada en las cuatro universidades investigadas, se trabajó con cuatro representantes de cada actor, es decir, 4 académicos, 4 tutores y 4 tutorados. De acuerdo con Olaz (2016), los representantes fueron elegidos a sugerencia de cada contacto clave de las cuatro universidades investigadas, quienes indicaron 4 personas por actor, además de la decisión del doctorando, por ser una muestra más equilibrada y representativa.

### **10.1. A modo de síntesis**

En referencia a las técnicas cualitativas utilizadas, se menciona que la pauta de entrevista utilizada y los *Focus Group* realizados presentan preguntas certeras, con claridad de contenido en su formulación, lo que posibilita su comprensión para los distintos actores participantes. A su vez, se destaca una positiva validación de las herramientas de recogida de información mediante el pilotaje y la evaluación de jueces.

# **Cuarta parte. Resultados y conclusiones**



## 11. RESULTADOS de la fase cuantitativa

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de los datos recopilados durante el trabajo de campo.

En una primera parte, se describen los resultados cuantitativos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario. Los análisis que se presentan corresponden a la parte descriptiva de las variables de estudio, así como a una parte inferencial donde se realizan pruebas bivariadas de comparación de medias respecto a alguna de las variables claves reflejadas en los objetivos (rol y universidad), también se presentan pruebas de análisis de normalidad para justificar el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas.

### 11.1. Características de los participantes

La muestra de participantes (ver Tabla 63) estuvo formada por 541 sujetos, el 33,8% de participantes eran varones y un 66,2% eran mujeres, con un promedio de edad correspondiente a los 24,8 años (M = 24,8; DE = 9,8). Respecto al rol de los participantes un 11,6 % son académicos, un 18,5% son tutores y 69,9% son estudiantes.

Tabla 63 Tabla 63. Descriptivos de la muestra

Rol			Sexo		
			Hombre	Mujer	Total
Académico (M=43, DE=10)	1 Universidad 1	Recuento	3	5	8
		% dentro de Sexo	12,0%	13,2%	12,7%
		% del total	4,8%	7,9%	12,7%
	2 Universidad 2	Recuento	5	10	15
		% dentro de Sexo	20,0%	26,3%	23,8%
		% del total	7,9%	15,9%	23,8%
	3 Universidad 3	Recuento	5	7	12
		% dentro de Sexo	20,0%	18,4%	19,0%
		% del total	7,9%	11,1%	19,0%
	4 Universidad 4	Recuento	12	16	28
		% dentro de Sexo	48,0%	42,1%	44,4%
		% del total	19,0%	25,4%	44,4%
Tutor (M=26, DE=10)	1 Universidad 1	Recuento	15	6	21
		% dentro de Sexo	34,9%	10,5%	21,0%
		% del total	15,0%	6,0%	21,0%
	2 Universidad 2	Recuento	4	6	10
		% dentro de Sexo	9,3%	10,5%	10,0%
		% del total	4,0%	6,0%	10,0%

## Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

	3 Universidad 3	Recuento	2	6	8
		% dentro de Sexo	4,7%	10,5%	8,0%
		% del total	2,0%	6,0%	8,0%
	4 Universidad 4	Recuento	22	39	61
		% dentro de Sexo	51,2%	68,4%	61,0%
		% del total	22,0%	39,0%	61,0%
Estudiante (M=21, DE=5)	1 Universidad 1	Recuento	17	37	54
		% dentro de Sexo	14,8%	14,1%	14,3%
		% del total	4,5%	9,8%	14,3%
	2 Universidad 2	Recuento	36	37	73
		% dentro de Sexo	31,3%	14,1%	19,3%
		% del total	9,5%	9,8%	19,3%
	3 Universidad 3	Recuento	26	52	78
		% dentro de Sexo	22,6%	19,8%	20,6%
		% del total	6,9%	13,8%	20,6%
	4 Universidad 4	Recuento	36	137	173
		% dentro de Sexo	31,3%	52,1%	45,8%
		% del total	9,5%	36,2%	45,8%

M=media, DE=desviación estándar.

Fuente: Elaboración propia.

### 11.2. Análisis descriptivo de resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis descriptivo de los datos obtenidos a partir del cuestionario que respondieron los participantes de las cuatro universidades estudiadas. Resultados sobre cada una de las dimensiones del cuestionario y dentro de cada una de las cuatro universidades públicas analizadas, para medir el impacto e influencia de la acción tutorial (en escalas de 1 a 5) según roles analizados: personales, académicas y profesionales.

#### 11.2.1. Académicos

La Tabla 64 presenta las percepciones de los académicos de las universidades participantes respecto al impacto de las acciones tutoriales en los aspectos personales, académicos y profesionales medidos por el cuestionario. Al respecto se puede apreciar que los académicos, se encuentran de acuerdo en que las acciones tutoriales influyen positivamente en aspectos generales como asistencia a clases, puntualidad y permanencia de los alumnos en la universidad. Por otro lado, se observa, que los académicos presentan una percepción de acuerdo sobre el impacto de las tutorías en aspectos personales de los alumnos

como sensación de acogida, colaboración e inteligencia emocional, salvo los académicos de la Universidad 1 quienes muestran una percepción más baja de las acciones tutoriales ( $M = 3,56$ ,  $DE = 1,20$ ).

En referencia a la dimensión Hábitos de estudio referida al impacto de las acciones tutoriales en el desempeño en las evaluaciones y ayuda personalizada, los académicos de las distintas universidades presentan una percepción de acuerdo.

En cuanto a la sensación de Pertenencia e integración de los alumnos a las carreras cursadas, los académicos se encuentran de acuerdo sobre el impacto de las acciones tutoriales en estos aspectos, salvo los académicos de la Universidad 1 quienes muestran una percepción más baja ( $M = 3,45$ ,  $DE = 0,93$ ). Respecto a la obtención de Competencias profesionales mediante la contribución y orientación de las tutorías, los académicos se encuentran de acuerdo, salvo los académicos de la Universidad 1 quienes muestran una percepción más baja ( $M = 3,26$ ,  $DE = 0,44$ ).

En referencia a las Herramientas que se utilizan en apoyo a las asignaturas y son consideradas en tutorías, los académicos presentan una percepción de acuerdo –puntuaciones de 4 o mayor- sobre el impacto de las tutorías en el uso de estas herramientas.

Respecto a las formas de participación grupal que mejoran el aprendizaje, gracias a las tutorías, los académicos presentan una percepción de acuerdo, salvo los académicos de la universidad 1 quienes presentan una percepción regular ( $M = 3,32$ ,  $DE = 1,27$ ).

En referencia a las áreas administrativas que han sido Orientadas gracias a las tutorías, los académicos muestran una percepción de acuerdo, salvo los académicos de la universidad 1 quienes presentan una percepción regular ( $M = 3,56$ ,  $DE = 0,96$ ).

Por último, en cuanto a las áreas de información que las tutorías permiten Ampliar conocimiento y responsabilidad, los académicos muestran una percepción de acuerdo, salvo los académicos de la universidad 1 quienes presentan una percepción regular ( $M = 3,28$ ,  $DE = 0,56$ ).

Tabla 64. Análisis Estadísticos Descriptivos Académicos.

Dimensiones	Uni 1		Uni2		Uni3		Uni 4	
	N	Media (DE)	N	Media (DE)	N	Media (DE)	N	Media (DE)
Aspectos Generales	8	3,56 (1,20)	15	4,00 (0,50)	12	3,91 (0,71)	28	3,96 (0,80)
Aspectos Personales	8	3,43 (1,20)	15	4,10 (0,56)	12	4,20 (0,44)	28	4,16 (0,72)
Hábitos de Estudio	8	3,87 (0,95)	15	3,87 (0,66)	12	4,27 (0,40)	28	4,19 (0,57)
Pertenencia	8	3,45 (0,93)	15	3,96 (0,67)	12	3,75 (0,96)	28	4,15 (0,65)
Competencias profesionales	8	3,26 (0,44)	15	3,86 (0,45)	12	3,53 (0,75)	28	3,59 (0,82)
Herramientas Educativas	8	4,00 (0,58)	15	4,29 (0,59)	12	3,94 (0,63)	28	3,90 (0,73)
Herramientas Educativas mejores resultados	8	3,48 (0,96)	15	4,00 (0,76)	12	3,92 (0,52)	28	4,11 (0,53)
Participación Grupal	8	3,32 (1,27)	15	3,69 (1,10)	12	4,28 (0,83)	28	3,86 (0,88)
Orientación de las Tutorías	8	3,35 (0,96)	15	4,01 (0,58)	12	4,01 (0,69)	28	3,75 (0,63)
Conciencia social-ciudadanía-respeto	8	3,28 (0,56)	15	3,85 (0,63)	12	3,48 (0,92)	28	3,58 (1,10)

Fuente: Elaboración propia.

### 11.2.2. Tutores

La Tabla 65 presenta las percepciones de los tutores sobre el impacto de las acciones tutoriales en los aspectos personales, académicos y profesionales medidos por el cuestionario. Se puede apreciar que los tutores se encuentran de acuerdo en que las acciones tutoriales influyen positivamente en aspectos generales como Asistencia a clases de los alumnos.

Además, se observa que los tutores presentan una percepción de acuerdo y totalmente de acuerdo –puntuaciones por encima de 4- sobre el impacto de las tutorías en los Aspectos Personales de los alumnos como la colaboración.

En referencia al impacto de las acciones tutoriales en los Hábitos de estudio de los estudiantes, los tutores presentan una percepción de acuerdo y totalmente de acuerdo.

En cuanto a la sensación de Pertenencia e integración de los alumnos, los tutores se encuentran de acuerdo sobre el impacto de las acciones tutoriales en estos aspectos –puntuaciones por encima de 4.

Respecto a la obtención de Competencias profesionales mediante la contribución y orientación de las tutorías, los tutores se encuentran de acuerdo, salvo los tutores de la Universidad 1 (M = 3,43; DE = 0,68) y Universidad 3, (M = 3,47; DE = 0,58) quienes muestran una percepción de menor impacto.

En referencia a las Herramientas que utilizan los alumnos en apoyo a las asignaturas, los tutores presentan una percepción de acuerdo sobre el impacto

de las tutorías en el uso de estas herramientas –puntuaciones próximas o por encima de 4.

En cuanto al impacto de las acciones tutoriales en la adquisición de mayores resultados en el aprendizaje de los estudiantes, los tutores presentan una percepción de acuerdo, salvo los tutores de la universidad 1 (M = 3,40; DE = 0,67) y universidad 3 (M = 3,41; DE = 0,93), quienes muestran una percepción regular.

Respecto a la Participación grupal que mejora el aprendizaje, los tutores presentan una percepción de acuerdo, salvo los tutores de la Universidad 1 (M = 3,64; DE = 0,66) y Universidad 3 (M = 3,45; DE = 0,96), quienes presentan una percepción regular.

En referencia a la Orientación de las tutorías, los tutores muestran una percepción de acuerdo. Por último, en cuanto a las áreas de información que las tutorías permiten Ampliar conocimiento y responsabilidad, los tutores muestran una percepción de acuerdo, salvo los tutores de la Universidad 1 (M = 3,46; DE = 0,95) y Universidad 3 (M = 3,42; DE = 0,62), quienes presentan una percepción regular.

Tabla 65. Análisis Estadísticos Descriptivos Tutores.

Dimensiones	Uni 1		Uni2		Uni3		Uni 4	
	N	Media (DE)	N	Media (DE)	N	Media (DE)	N	Media (DE)
Aspectos Generales	21	3,55 (0,81)	10	4,00 (0,60)	8	3,50 (0,64)	61	4,14 (0,64)
Aspectos Personales	21	4,06 (0,56)	10	4,35 (0,49)	8	4,27 (0,77)	61	4,59 (0,36)
Hábitos de Estudio	21	4,30 (0,38)	10	4,47 (0,48)	8	4,50 (0,64)	61	4,38 (0,46)
Pertenencia	21	3,75 (0,59)	10	4,24 (0,49)	8	4,25 (0,84)	61	4,32 (0,60)
Competencias profesionales	21	3,43 (0,68)	10	3,86 (0,61)	8	3,47 (0,58)	61	3,71 (0,72)
Herramientas Educativas	21	3,58 (0,64)	10	4,20 (0,67)	8	3,94 (1,00)	61	4,00 (0,45)
Herramientas Educativas mejores resultados	21	3,40 (0,67)	10	4,18 (0,76)	8	3,41 (0,93)	61	4,40 (0,39)
Participación Grupal	21	3,64 (0,66)	10	3,92 (0,96)	8	3,45 (0,96)	61	3,98 (0,64)
Orientación de las Tutorías	21	3,88 (0,49)	10	4,23 (0,51)	8	3,52 (0,66)	61	3,78 (0,66)
Consciencia social-ciudadanía-respeto	21	3,46 (0,95)	10	3,85 (0,78)	8	3,42 (0,62)	61	3,65 (0,98)

Fuente: Elaboración propia.

### **11.2.3. Estudiantes**

La Tabla 66 presenta las percepciones de los estudiantes respecto al impacto de las acciones tutoriales en los aspectos personales, académicos y profesionales medidos por el cuestionario. Así, se puede apreciar que los estudiantes se encuentran de acuerdo en que las acciones tutoriales influyen positivamente en Aspectos Generales –puntuaciones sobre 4-, salvo los estudiantes de la Universidad 2 ( $M = 3,83$ ;  $DE = 0,82$ ) quienes presentan una percepción regular. Se observa que los estudiantes presentan una percepción de acuerdo y totalmente de acuerdo sobre el impacto de las tutorías en Aspectos Personales –puntuaciones próximas a 4 o por encima.

En referencia a la dimensión Hábitos de estudio, los estudiantes de todas las universidades participantes presentan una percepción de acuerdo - puntuaciones próximas a 4 o por encima. En cuanto a la sensación de Pertenencia e integración, los estudiantes se encuentran de acuerdo sobre el impacto de las acciones tutoriales en estos aspectos - puntuaciones próximas a 4 o por encima.

Respecto a la sensación de Satisfacción de los alumnos sobre el trabajo realizado en las tutorías, estos muestran una percepción de acuerdo, salvo los estudiantes de la Universidad 2 quienes presentan una percepción regular.

En cuanto a la obtención de Competencias profesionales mediante la contribución de las tutorías, los estudiantes se encuentran de acuerdo.

En referencia a las Herramientas que se utilizan en apoyo a las asignaturas, el impacto de las acciones tutoriales en la adquisición de mayores resultados en el aprendizaje, las formas de Participación Grupal que mejoran el aprendizaje, la Orientación de las tutorías y la Ampliación de Conocimiento derivada de la acción tutorial, los estudiantes presentan percepciones de acuerdo sobre el impacto de las tutorías en estas dimensiones, salvo los estudiantes de la Universidad 2 quienes presentan puntuaciones más bajas, sobre todo en la dimensión Herramientas Educativas más empleadas ( $M = 3,66$ ;  $DE = 0,87$ ).

Tabla 66. Análisis Estadísticos Descriptivos Estudiantes.

Dimensiones	Uni 1		Uni 2		Uni 3		Uni 4	
	N	Media (DE)						
Aspectos Generales	54	3,83 (0,82)	73	3,42 (1,10)	78	3,96 (0,75)	173	4,37 (0,81)
Aspectos Personales	54	3,88 (0,83)	73	3,80 (1,14)	78	4,30 (0,76)	173	4,59 (0,60)
Hábitos de Estudio	54	4,07 (0,67)	73	3,96 (1,05)	78	4,37 (0,69)	173	4,44 (0,71)
Pertenencia	54	3,75 (0,78)	73	3,83 (1,11)	78	4,26 (0,64)	173	4,36 (0,71)
Satisfacción	54	3,72 (0,76)	73	3,11 (1,00)	78	4,07 (0,64)	173	4,16 (0,85)
Competencias profesionales	54	4,00 (0,57)	73	3,49 (0,94)	78	4,27 (0,51)	173	4,43 (0,67)
Herramientas Educativas	54	3,86 (0,81)	73	3,14 (1,08)	78	4,03 (0,66)	173	4,28 (0,67)
Herramientas Educativas mejores resultados	54	3,66 (0,87)	73	3,12 (1,02)	78	3,86 (0,81)	173	4,42 (0,72)
Participación Grupal	54	3,78 (0,88)	73	3,21 (1,16)	78	3,96 (0,92)	173	4,40 (0,72)
Orientación de las Tutorías	54	3,95 (0,70)	73	3,32 (1,09)	78	4,15 (0,65)	173	4,21 (0,75)
Consciencia social-ciudadanía-respeto	54	3,98 (0,87)	73	3,08 (1,16)	78	3,86 (0,89)	173	4,09 (0,87)

Fuente: Elaboración propia.

Dentro del grupo estudiantes, se valoran más las dimensiones de Hábitos de estudio en las universidades 1 (M = 4,07; DE = 0,67), 3 M = 4,37; DE = 0,69) y 4 (M = 4,44; DE = 0,7), seguidas de la de Pertenencia y Conocimientos, Responsabilidad y Competencia; en la universidad 4 (M = 4,43; DE = 0,67) se valoraron más los Aspectos personales seguido de las Habilidades de Estudio. Se observaron diferencias entre las dimensiones en todas las universidades ( $p < 0,0001$ ).

### **11.3. Comparativa entre universidades en las dimensiones de la encuesta. Dentro de los roles de académico/a, tutor/a y alumno/a**

Las pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk muestran la falta de normalidad de las dimensiones métricas analizadas, lo que aconseja el uso de pruebas no paramétricas para relacionar cada una de las dimensiones con la variable Universidad de procedencia (ver Tabla 67), en cualquiera de los tres grupos o roles de los participantes.

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

Tabla 67. Pruebas de normalidad de las dimensiones del cuestionario.

Pruebas de normalidad						
Dimensiones del cuestionario	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Aspectos Generales	0,127	541	0,000	0,916	541	0,000
Aspectos Personales	0,185	541	0,000	0,833	541	0,000
Hábitos Estudio	0,164	541	0,000	0,867	541	0,000
Pertenencia	0,142	541	0,000	0,890	541	0,000
Satisfacción	0,138	541	0,000	0,901	541	0,000
Competencias profesionales	0,104	541	0,000	0,933	541	0,000
Herramientas Educativas	0,102	541	0,000	0,928	541	0,000
Herramientas Educativas mejores resultados	0,127	541	0,000	0,918	541	0,000
Participación Grupal	0,135	541	0,000	0,902	541	0,000
Orientación de las Tutorías	0,098	541	0,000	0,931	541	0,000
Consciencia social-ciudadanía-respeto	0,075	541	0,000	0,931	541	0,000

Fuente: Elaboración propia.

Para analizar la existencia de diferencias entre universidades, dentro de cualquiera de los tres grupos, en las dimensiones del cuestionario, se aplicaron pruebas bivariadas no paramétricas de Kruskal Wallis.

Dentro del grupo **profesores** no se observan diferencias entre universidades, en ninguna de las dimensiones del cuestionario (ver Tabla 68).

Tabla 68. Diferencias de puntuación de las dimensiones, dentro de los académicos, según Universidad de procedencia.

	Uni 1		Uni 2		Uni 3		Uni 4		Kruskal-Wallis	
	N	Media (DE)	Valor	p						
Aspectos Generales	8	3,56 (1,20)	15	4,00 (0,50)	12	3,91 (0,71)	28	3,96 (0,80)	1,295	0,730
Aspectos Personales	8	3,43 (1,20)	15	4,10 (0,56)	12	4,20 (0,44)	28	4,16 (0,72)	3,550	0,314
Hábitos de Estudio	8	3,87 (0,95)	15	3,87 (0,66)	12	4,27 (0,40)	28	4,19 (0,57)	3,943	0,268
Pertenencia	8	3,45 (0,93)	15	3,96 (0,67)	12	3,75 (0,96)	28	4,15 (0,65)	5,290	0,152
Competencias profesionales	8	3,26 (0,44)	15	3,86 (0,45)	12	3,53 (0,75)	28	3,59 (0,82)	4,213	0,239
Herramientas Educativas	8	4,00 (0,58)	15	4,29 (0,59)	12	3,94 (0,63)	28	3,90 (0,73)	2,949	0,400
Herramientas Educativas mejores resultados	8	3,48 (0,96)	15	4,00 (0,76)	12	3,92 (0,52)	28	4,11 (0,53)	3,267	0,352
Participación Grupal	8	3,32 (1,27)	15	3,69 (1,10)	12	4,28 (0,83)	28	3,86 (0,88)	4,596	0,204
Orientación de las Tutorías	8	3,35 (0,96)	15	4,01 (0,58)	12	4,01 (0,69)	28	3,75 (0,63)	4,728	0,195
Consciencia social-ciudadanía-respeto	8	3,28 (0,56)	15	3,85 (0,63)	12	3,48 (0,92)	28	3,58 (1,10)	2,688	0,442

DE= Desviación Estándar; p = grado de significación

Valor es el valor prueba de Kruskal-Wallis, p = grado de significación

Fuente: Elaboración propia.

En el grupo **tutores** (ver Tabla 69), se observan diferencias significativas en las dimensiones Aspectos Generales ( $p = 0,04$ ), Aspectos Personales ( $p = 0,01$ ), Pertenencia ( $p = 0,04$ ) y Herramientas Educativas mejores resultados ( $p < 0,0001$ ); en todas, la Univ. 4 puntúa más en dichas dimensiones sobre impacto de la acción tutorial.

Tabla 69. Diferencias de medias entre tutores según Universidad de procedencia.

Dimensiones	Uni 1		Uni 2		Uni 3		Uni 4		Kruskal-Wallis		
	Rol Tutor	N	Media (DE)	N	Media (DE)	N	Media (DE)	N	Media (DE)	Valor	p
<b>Aspectos Generales</b>		21	3,55 (0,81)	10	4,00 (0,60)	8	3,50 (0,64)	61	4,14 (0,64)	13,092	0,004**
<b>Aspectos Personales</b>		21	4,06 (0,56)	10	4,35 (0,49)	8	4,27 (0,77)	61	4,59 (0,36)	16,625	0,001**
Hábitos de Estudio		21	4,30 (0,38)	10	4,47 (0,48)	8	4,50 (0,64)	61	4,38 (0,46)	3,479	0,323
<b>Pertenencia</b>		21	3,75 (0,59)	10	4,24 (0,49)	8	4,25 (0,84)	61	4,32 (0,60)	13,251	0,004**
Competencias profesionales		21	3,43 (0,68)	10	3,86 (0,61)	8	3,47 (0,58)	61	3,71 (0,72)	4,530	0,210
Herramientas Educativas		21	3,58 (0,64)	10	4,20 (0,67)	8	3,94 (1,00)	61	4,00 (0,45)	10,059	0,018
<b>Herramientas Educativas mejores resultados</b>		21	3,40 (0,67)	10	4,18 (0,76)	8	3,41 (0,93)	61	4,40 (0,39)	34,088	0,000**
Participación Grupal		21	3,64 (0,66)	10	3,92 (0,96)	8	3,45 (0,96)	61	3,98 (0,64)	4,856	0,183
Orientación de las Tutorías		21	3,88 (0,49)	10	4,23 (0,51)	8	3,52 (0,66)	61	3,78 (0,66)	5,410	0,144
Consciencia social-ciudadanía-respeto		21	3,46 (0,95)	10	3,85 (0,78)	8	3,42 (0,62)	61	3,65 (0,98)	1,679	0,642

DE= Desviación Estándar

En **negrita**, las dimensiones asociadas a la universidad, donde hay diferencias en las puntuaciones.

Valor es el valor prueba de Kruskal-Wallis,  $p =$  grado de significación

Fuente: Elaboración propia.

### 11.3.1. Comparaciones múltiples dentro del grupo tutores. Contrastes

Con el objetivo de analizar, dentro del rol de tutores, las diferencias de puntuación en las distintas dimensiones de impacto de la acción tutorial, según universidad de origen, se realizan comparaciones de pares de medias entre universidades mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, observando la presencia de diferencias significativas:

- En la dimensión Aspectos Generales ( $p = 0,03$ ) se observan diferencias significativas entre la Universidad 1 y la Universidad 4, puntúa más la Universidad 4.
- En la dimensión Aspectos Personales y Pertenencia ( $p < 0,0001$ ) se observan diferencias significativas entre la Universidad 1 y la Universidad 4, puntúa más la Universidad 4.

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

- En la dimensión Herramientas Educativas mejores resultados se observan diferencias significativas entre la Universidad 1 y la 2 ( $p = 0,04$ ) puntúa más la Universidad 2; entre la Universidad 1 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ) y entre la Universidad 3 y la Universidad 4 ( $p = 0,02$ ), puntuando más la Universidad 4 (ver Tabla 70).

Tabla 70. Análisis de comparaciones por pares.

Grupo 1-Grupo 2	Sig.
<b>Dimensión Aspectos Generales</b> Universidad 1-Universidad 4	0,003
<b>Dimensión Aspectos Personales</b> Universidad 1-Universidad 4	0,000
<b>Dimensión Pertenencia</b> Universidad 1-Universidad 4	0,000
<b>Dimensión Herramientas Educativas más utilizadas</b>	
Universidad 1- Universidad 2	0,004
Universidad 1-Universidad 4	0,000
Universidad 3- Universidad 4	0,002

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 71. Diferencias de medias entre alumnos según Universidad de procedencia.

Dimensiones	Univ. 1		Univ. 2		Univ. 3		Univ. 4		K-W <i>p</i>
	N	Media DE)							
<b>Aspectos Generales</b>	54	3,83 (0,82)	73	3,42 (1,10)	78	3,96 (0,75)	173	4,37 (0,81)	0,000**
<b>Aspectos Personales</b>	54	3,88 (0,83)	73	3,80 (1,14)	78	4,30 (0,76)	173	4,59 (0,60)	0,000**
<b>Hábitos de Estudio</b>	54	4,07 (0,67)	73	3,96 (1,05)	78	4,37 (0,69)	173	4,44 (0,71)	0,000**
<b>Pertenencia</b>	54	3,75 (0,78)	73	3,83 (1,11)	78	4,26 (0,64)	173	4,36 (0,71)	0,000**
<b>Satisfacción</b>	54	3,72 (0,76)	73	3,11 (1,00)	78	4,07 (0,64)	173	4,16 (0,85)	0,000**
<b>Competencias profesionales</b>	54	4,00 (0,57)	73	3,49 (0,94)	78	4,27 (0,51)	173	4,43 (0,67)	0,000**
<b>Herramientas Educativas</b>	54	3,86 (0,81)	73	3,14 (1,08)	78	4,03 (0,66)	173	4,28 (0,67)	0,000**
<b>Herramientas Educativas mejores resultados</b>	54	3,66 (0,87)	73	3,12 (1,02)	78	3,86 (0,81)	173	4,42 (0,72)	0,000**
<b>Participación Grupal</b>	54	3,78 (0,88)	73	3,21 (1,16)	78	3,96 (0,92)	173	4,40 (0,72)	0,000**
<b>Orientación de las Tutorías</b>	54	3,95 (0,70)	73	3,32 (1,09)	78	4,15 (0,65)	173	4,21 (0,75)	0,000**
<b>Consciencia social-ciudadanía-respeto</b>	54	3,98 (0,87)	73	3,08 (1,16)	78	3,86 (0,89)	173	4,09 (0,87)	0,000**

DE= Desviación Estándar; K-W =Prueba de Kruskal-Wallis.

En **negrita**, las dimensiones asociadas a la universidad, donde hay diferencias en las puntuaciones.

Valor es el valor prueba de Kruskal-Wallis,  $p$  = grado de significación

(\*\*) Diferencias significativas  $p < 0,0001$

Fuente: Elaboración propia.

Dentro del rol de **alumnos**, en las dimensiones del cuestionario, se dan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,0001$ ) entre el origen de los alumnos, las universidades, siempre puntúan más los de la Universidad 4 (ver Tabla 71).

### **11.3.2. Comparaciones múltiples dentro del grupo alumnos. Contrastes**

Con el objetivo de analizar, dentro del rol de alumnos, las diferencias de puntuación en las distintas dimensiones de impacto de la acción tutorial, según universidad de origen, se realizan comparaciones de pares de medias entre universidades mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, observando la presencia de diferencias significativas:

- En las dimensiones Aspectos Generales y Aspectos Personales, se observan diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ), entre la Universidad 1 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ) y entre la Universidad 3 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ). Siendo siempre mayor la puntuación de la Universidad 4.
- En la dimensión Aspectos Generales ( $p = 0,03$ ) se observan diferencias significativas entre la Universidad 1 y la Universidad 4, puntúa más la Universidad 4.
- En la dimensión Hábitos de estudio se observan diferencias significativas entre la Universidad 1 y la Universidad 4 ( $p = 0,01$ ), y entre la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ).
- En la dimensión Pertenencia se observan diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ), la Universidad 1 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ) y entre la Universidad 3 y la Universidad 4 ( $p = 0,03$ ). Siendo siempre mayor la puntuación de la Universidad 4.
- En la dimensión Satisfacción se observan diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 3 ( $p < 0,0001$ ) –mayor la 3-; la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ) y entre la Universidad 1 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ) -mayores las puntuaciones en la Universidad 4.
- En la dimensión Competencias profesionales se observan diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 3 ( $p < 0,0001$ ) –mayor en la 3-; la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ), la Universidad 1 y

la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ) y entre la Universidad 3 y la Universidad 4 ( $p = 0,002$ ) -con mayores puntuaciones en la Universidad 4.

- En la dimensión Herramientas Educativas se observan diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 3 ( $p < 0,0001$ ) –mayor puntuación en la 3-; la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ), la Universidad 1 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ) y entre la Universidad 3 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ) -mayores puntuaciones para la Universidad 4.
- En la dimensión Herramientas Educativas mejores resultados se observan diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 3 ( $p = 0,004$ ) –mayor puntuación en la 3-; la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ), la Universidad 1 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ) y entre la Universidad 3 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ) –mayores puntuaciones en la Universidad 4.
- En la dimensión Participación Grupal se observan diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ), la Universidad 3 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ), y entre la Universidad 1 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ) –siempre mayores en la Universidad 4.
- En la dimensión Orientación de las Tutorías se observan diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 1 ( $p = 0,01$ ) –mayor la 1-, la Universidad 2 y la Universidad 3 ( $p < 0,0001$ ) –mayor la 3-, y entre la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ) -mayor la 4.
- En la dimensión Conciencia social-ciudadanía-respeto se observan diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 3 ( $p < 0,0001$ ) –mayor la 3-, la Universidad 2 y la Universidad 1 ( $p < 0,0001$ ) –mayor la 1- y entre la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p < 0,0001$ ) –mayor en la Universidad 4.

#### **11.4. A modo de síntesis**

Los datos se describen y analizan en función del rol y de la universidad de pertenencia. Las pruebas de relación o comparación de medias empleadas son no paramétricas -Kruskal Wallis (análisis de variancia) y U de Mann-Whitney. Respecto a los resultados obtenidos por académicos, tutores y alumnos de las distintas universidades estudiadas, observamos que presentan una percepción de acuerdo diverso, según las acciones o dimensiones del cuestionario.

Los análisis realizados evidencian que la muestra de académicos participantes no presenta diferencias significativas entre universidades, en ninguna de las dimensiones del cuestionario.

En los tutores sí se observan diferencias significativas entre universidades, en las dimensiones Aspectos Generales, Aspectos Personales, Pertenencia y Herramientas Educativas mejores resultados; observándose mayores puntuaciones para los de la Universidad 4.

Por último, entre universidades, dentro del grupo alumnos, se observan diferencias en todas las dimensiones del cuestionario. Los hallazgos muestran mayores puntuaciones para los alumnos de la Universidad 4, seguidas de la universidad 3 y 1, la 2 es la que tiene las puntuaciones más bajas en la mayoría de las dimensiones de valoración sobre la acción tutorial.



## **12. RESULTADOS DE LA FASE CUALITATIVA**

El presente análisis consiste en la revisión de los Planes de Acción Tutorial de las cuatro universidades investigadas, con el fin de comprender el marco normativo en las que se insertan, además, se presentan los hallazgos derivados de las entrevistas y *Focus Group*.

“Planes de acción tutorial” analizados en base a la codificación y comparación con ayuda del *software* NVIVO.

### ***12.1. Análisis documental del Plan de Acción Tutorial, caracterización de las tutorías Universidad N°1***

A continuación, se presenta el análisis documental de la implementación del Plan de Acción Tutorial en la universidad N°1, en relación con la caracterización de las tutorías, el sentido tutorial, el contraste del Plan de Acción Tutorial y su impacto, iniciándose la caracterización de las tutorías con la caracterización de la implementación.

Tal y como se indica en el documento del plan de la Universidad 1, señala que el programa de acción tutorial está a cargo de una unidad de apoyo, la que tiene la tarea de asumir la responsabilidad de programar, coordinar, ejecutar, evaluar y realizar el seguimiento académico de los estudiantes del programa durante su duración, y de la formación de los tutores que participarán en él, además coordinará las acciones con las Facultades y otras unidades de apoyo institucional.

El plan en su misión declara, además, que el programa de acciones tutoriales de esta institución apunta a “abordar” tres problemáticas importantes que se han detectado: la reprobación, la deserción y el rezago académico. La Misión de este plan que se aborda en el documento del Plan de Acción Tutorial de la UN°1, es contribuir a:

“...fortalecer las competencias académicas en los estudiantes; mantendrá actualizados los programas curriculares de la universidad según parámetros internacionales; realizará seguimiento y evaluación de los procesos docentes para un mejoramiento continuo y, se encargará de la inducción e incentivo del uso de las plataformas virtuales que apoyan la docencia y los requerimientos administrativos” ( p. 8 del Plan de Acción Tutorial de la UN°1)

### **12.1.1. Caracterización de la metodología utilizada**

Las estrategias que este programa implementa, según el documento, son el sistema de alerta temprana (seguimiento del tutorado/a), seguimiento y evaluación del programa, preparación de los docentes nuevos de primer año, capacitaciones a tutores, programa de trabajo colaborativo con tutores y docentes de primer año, difusión estratégica del programa, apoyo a la progresión estudiantil y trabajo con las unidades académicas. En cuanto a la evaluación y seguimiento de las acciones tutoriales, esta apunta a una retroalimentación constante para verificar el funcionamiento del programa y medir su impacto. Para esto se considerarán criterios como: calidad, congruencia, eficacia, eficiencia, equilibrio, funcionalidad, impacto, suficiencia, viabilidad y vigencia.

Para combatir la deserción, la reprobación y el rezago académico, el plan declara que se deben ejecutar ciertas estrategias, tomando en consideración los estilos de aprendizaje de cada estudiante. Esta observación de los estilos de aprendizaje permite una visión amplia de las fortalezas, aspectos a mejorar y el progreso de cada estudiante, ya que se conocerá el comportamiento y el contexto más favorable en que cada uno aprende, además de comprender qué requiere para progresar.

Según el documento institucional, las tutorías permiten atender a aquellos estudiantes con antecedentes que pudiesen estar en riesgo, además de prestar apoyo durante el proceso de aprendizaje. Las tutorías prestan un apoyo multidimensional resumido a continuación:

- Nivelar competencias básicas de ingreso (pensamiento abstracto, pensamiento lógico-matemático y autonomía de aprendizaje, entre otras).
- Otorgar a los estudiantes apoyo social y psicoeducativo.
- Orientar y dar seguimiento al desarrollo académico de los estudiantes.
- Apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje.
- Desarrollar la capacidad crítica y creadora de los estudiantes.
- Fomentar su rendimiento académico.

Dado de que se trata de una mirada multidimensional, también se trabaja en conjunto con pedagogos, psicólogos y académicos asesores: un “equipo orientador”.

Las modalidades de tutoría son de una hora pedagógica grupal, una hora pedagógica individual, y una modalidad virtual con duración de 10 minutos, resumiendo la información más relevante presentada en la tutoría presencial.

En cuanto a los estudiantes que forman parte del programa de tutorías, las estrategias de selección son las siguientes: seleccionados de pruebas iniciales, por derivación docente y por participación voluntaria.

Además, se considera relevante el apoyo psicopedagógico para la metodología de acción tutorial, que consiste en la colaboración en procesos de evaluación e intervención psicopedagógica, y revisión de actividades curriculares de las facultades. A su vez, orienta a los tutores acerca de la acción tutorial para un desarrollo efectivo de estas. Finalmente, realiza procesos diagnósticos, evaluación y diseño de intervenciones psicopedagógicas individuales, para aquellos estudiantes que lo requieran. Las acciones aquí se efectúan con trabajo con unidades académicas, trabajo con docentes y tutores y trabajo con estudiantes.

Para el registro de indicadores de progreso se consideran a los docentes (mediante evaluación docentes), tutores (mediante observación directa de las tutorías) y estudiantes (mediante ficha de atención psicopedagógica).

En cuanto al apoyo psicológico que se propone otorgar a los estudiantes se toma en consideración que, si bien la etapa universitaria es una etapa estimulante, de intenso desarrollo personal y grandes desafíos, es también una etapa de cambios externos e internos que ponen a prueba la estabilidad emocional. Algunas personas, al sentirse sobrepasadas en su funcionamiento habitual buscan ayuda en los amigos, en la familia o en un profesor. Pero a veces es mejor buscar ayuda profesional.

Con el objetivo de fomentar, proteger y desarrollar el bienestar y la salud psicológica de nuestros estudiantes, se generarán redes de apoyo tendentes a proporcionar diagnóstico y evaluación psicológica a aquellos estudiantes que lo necesiten a través del "Centro de Salud Institucional".

El plan comprende, como importante, no solo la dimensión académica, sino también la psicológica, facilitando ser parte activa del proceso educativo, colaborando y asesorando a directores de carrera y unidades académicas y de apoyo en pro del crecimiento del estudiante, manteniendo reuniones con tutores para identificar problemas, tanto grupales como específicos, y de esta forma brindar un apoyo o una posible derivación.

Este tipo de apoyo se ve reflejado en: entrevistas a postulantes para ser tutores, elaboración de perfiles, elaboración de talleres para estudiantes, docentes y tutores, aplicación del programa de capacitación a tutores, identificación de problemáticas, indicadores de proceso de apoyo psicológico.

Para ver reflejado este trabajo se utilizan indicadores como: portafolio de actividades para monitoreo, entrevista personal con tutores y docentes, encuesta de satisfacción de taller, observación en sala.

En cuanto al programa de tutorías, se propone un programa básico transversal, “con el fin de que esta no sea una carga, sino más bien una ayuda para que los estudiantes alcancen el óptimo desarrollo de su aprendizaje” (p.17 del Plan Tutorial de la Universidad 1). Las unidades para realizar son: aprender a estudiar, desarrollo de comprensión lectora, proceso de redacción de textos, desarrollo de cálculo y pensamiento matemático, procesos meta cognitivos del aprendizaje. Estas actividades tienen tres modalidades, individual, grupal y virtual.

Para la implementación del sistema de alerta académica temprana se establece un seguimiento y monitoreo académico de los estudiantes. Si se califica como de “alto riesgo” (reprobación y/o deserción), se inicia la implementación de acciones de apoyo académico y personal directas al estudiante, como son el fortalecimiento de estrategias de aprendizaje y monitoreo psicológico.

### **12.1.2. Caracterización de los tutorados**

Los tutorados deben cumplir cierto perfil declarado por la institución: participación, un comportamiento adecuado y generar una sana convivencia universitaria, además de adquirir un compromiso institucional participando en las actividades de carácter estudiantil; contribuyendo al desarrollo de un clima cordial entre sus compañeros; interesándose por su propia formación académica y cumpliendo las expectativas de la Universidad.

El estudiante de primer año deberá tener el propósito y deseo de aprender nuevas técnicas de estudio, enfocado en el mejoramiento continuo como estudiante universitario y como ser humano, presentando responsabilidad y compromiso con la sociedad al formarse como profesional, cumpliendo cabalmente con sus deberes y obligaciones en el centro de estudio. De esta forma desarrollará competencias científicas y tecnológicas que le permitan desempeñarse de manera óptima en su futura profesión, destacándose entre otros.

Las tareas que debe desempeñar el estudiante recién ingresado incluyen: rendición de evaluaciones académicas, confección de informes, búsqueda de información y análisis de esta, formación de equipos de trabajos y ejecución con éstos de los deberes asignados, actividades extracurriculares en el ámbito social y personal. Por otro lado, se considerarán las siguientes competencias: pensamiento abstracto, pensamiento lógico matemático, adaptación al cambio, tolerancia a la frustración, planificación y organización, responsabilidad, trabajo en equipo, autodesarrollo, deseo y necesidad de aprendizaje, perfeccionamiento y compromiso.

### **12.1.3. Caracterización de los tutores**

Las tutorías son ejecutadas por estudiantes de la institución que se encuentran cursando tercero o cuarto año de su carrera. Los tutores deben cumplir con ciertos requisitos, entre ellos tener un adecuado desempeño académico, con promedio general superior o igual a 5,0. Además, deben pasar por el proceso de selección que consiste en una entrevista psicológica en donde se seleccionara a aquellos estudiantes que estén acorde al perfil de tutor que requiere este programa. Aquellos seleccionados deben cursar el taller de formación de tutores, que busca capacitar a los participantes dejando constancia de su participación.

El tutor requiere de habilidades metodológicas e interpersonales para desempeñar con compromiso y responsabilidad la labor de resolver las dudas de los tutorados y reforzar los contenidos vistos en clases. Esto lo logra a través de la utilización de material didáctico y de tecnologías de la información y comunicación, que contemplen la materia revisada por el docente a cargo de la asignatura.

Por otro lado, si bien los tutores reciben un pago por su trabajo, el reconocimiento de esta labor aumentará su motivación. Más allá de la retribución monetaria, esto influye en el logro personal, así bien, cada estudiante recibirá un certificado que demuestre su participación en el programa, junto a los talleres que se dictaron.

Las tareas y responsabilidades de los tutores siempre estarán abocadas a los estudiantes. Entre sus labores está la de velar por el bienestar académico y emocional de los estudiantes a los que se les realizan las tutorías de forma empática, flexible e integral, aplicando habilidades técnicas y psicopedagógicas que permitan a los tutorados desempeñarse y desarrollarse con éxito en sus actividades académicas. Dentro de sus tareas están, además, repasar contenidos vistos en clases y resolver las dudas de los estudiantes que están bajo su tutela, ser guía emocional de los estudiantes —es decir brindar ayuda emocional y psicológica cuando sea necesario—, planificar sus clases y preparar material de apoyo, servir de mediador entre estudiantes y el docente .

Entre sus competencias se encuentran: colaboración, comunicación, compromiso social, compromiso con la calidad educativa, proactividad ante el cambio, liderazgo, adaptabilidad y flexibilidad, capacidad de planificación y organización, conocimientos técnicos, responsabilidad, tolerancia a la presión de trabajo, habilidades psicopedagógicas y conocimiento del área. En cuanto a capacitación de los tutores:

- El programa consta de 20 horas, divididas en 2 módulos de 7 horas cada uno.

- El plan señala que el taller de formación profesional “apunta al crecimiento de nuestros estudiantes en un marco del perfil del tutor. De acuerdo con esto, los talleres se crearán acorde a las necesidades tanto observadas por el equipo de trabajo de la Unidad de Apoyo al Aprendizaje Estudiantil, basados en el perfil de tutor que se desea formar, como también aquellas expuestas por el grupo de tutores que se encontrará trabajando con nosotros”.

#### **12.1.4. Descripción del Espacio**

El programa señala que las actividades de nivelación se realizan en los diferentes espacios para el aprendizaje institucionales y cuenta con aulas exclusivas para el programa, un laboratorio de computación el cual cuenta con *notebooks* y *tablets* exclusivos para los participantes de este programa y sala adaptada para el estudio y lectura ubicada en la biblioteca.

Las tutorías se realizarán, tanto en aula (junto al académico), como fuera de ella, en horarios que son informados a la Unidad de Apoyo al Aprendizaje Estudiantil, por el ejecutivo docente de cada carrera, luego de haber sido consensuado en conjunto con los estudiantes y académicos.

La Unidad de Apoyo al Aprendizaje, cuenta con salas de uso exclusivo para la realización de estas tutorías. Por lo cual, se debe solicitar a esta Unidad la reserva de estas, donde se agendarán las tutorías, a medida lleguen las solicitudes.

#### **12.1.5. El sentido tutorial**

El sentido de las acciones tutoriales que declara la institución apunta a la realización de una labor complementaria a las actividades curriculares, con el propósito de contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes y evitar el rezago académico de los estudiantes mediante el acompañamiento permanente a lo largo de su primer año de estudios; haciendo hincapié en los valores y modelos institucionales. Este programa se encuentra institucionalizado.

La institución declara favorecer la movilidad social y equidad a través de sus modalidades educativas, permitiendo el acceso a la Educación Superior —ya sea en carreras diurnas o vespertinas— ofreciendo además una amplia gama de beneficios internos y externos que permiten augurar la permanencia de los estudiantes desde múltiples aspectos tanto académicos, financieros, y psicosociales, entre otros. Para lograr este objetivo se aborda un programa de tutorías tomando en consideración que hay distintos componentes psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y de interacciones sociales que se dan en el ambiente universitario y que influyen de manera integrada en el fenómeno de la deserción.

Dicho programa declara incluir un abordaje sistémico que permite aunar los esfuerzos institucionales en lo relativo al apoyo académico y de competencias genéricas para el éxito académico del estudiante.

El primer y el segundo año de la carrera son altamente significativos en relación con la conformación del estudiante universitario. Uno de los elementos que la institución toma en cuenta es la gran heterogeneidad de sus estudiantes, y que, sin el apropiado acompañamiento, el cambio es difícilmente asumido por muchos de ellos, perdiéndose en el cambio de la transición y abandonando la carrera emprendida.

Para la institución, la función tutorial del docente tiene su fundamento en la búsqueda de la formación integral de los estudiantes, considerando que estos no solo deben recibir una formación académica, sino que además deben desarrollarse adecuadamente en todos los demás aspectos de su ser. El objetivo es incidir en algunos aspectos del estudiante, sean estos académicos o no, que le impidan lograr un desempeño adecuado durante sus estudios, y abatir el rezago, la reprobación, la deserción y la baja eficiencia terminal.

La tutoría debe consistir en un “proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un estudiante o a un grupo reducido de estudiantes, por parte de académicos y pares competentes formados para esta función, apoyándose conceptualmente en los procesos del enseñanza-aprendizaje.”

### **12.1.6. Contraste del Plan de Acción Tutorial e impacto de la tutoría**

El contraste del Plan de acción Tutorial nos indica el impacto que tiene la Tutoría en los estudiantes de la Universidad 1, en relación con lo declarado en el Plan de Acción Tutorial, documento de la U1.

La institución considera a la acción tutorial como un proceso de ayuda al estudiante en materias relacionadas con la situación psicoeducativa, para que a lo largo de su recorrido universitario realice elecciones acordes con sus intereses, capacidades y situaciones personales y logre éxito académico.

La Acción Tutorial equivale a una orientación, a lo largo de todo el proceso educativo, para que el estudiante se supere en rendimiento académico, solucione sus dificultades académicas y logre hábitos de trabajo y estudio, de reflexión y de convivencia social que garanticen el uso adecuado de su libertad responsable y participativa.

Este programa responde a la necesidad que existe de afianzar las competencias que debe poseer un aprendiz eficaz. Busca garantizar el éxito de los estudios superiores y generar desde una primera instancia un aprendizaje autónomo.

Además, esta institución considera que el programa de acción tutorial apunta a que el estudiante pueda mejorar su desempeño académico, no por recompensas externas, sino que por las propias ansias de mejorar sus capacidades.

Se observa en el análisis documental de la implementación, un programa que logra influir y tener un impacto multidimensional en la vida del estudiante que ha sido tutorado.

En el “sentido tutorial” de la institución se señala que las tutorías no solo apuntan al desarrollo académico del estudiante, sino también al crecimiento personal integral (p.10). En esta institución, en general, sus programas educativos están “orientados a cubrir requerimientos y expectativas sociales que permitan formar profesionales y ciudadanos con cualidades de autocrítica, propositivos, emprendedores, responsables y sobre todo comprometidos en la búsqueda de la verdad” (p. 6 del Plan de Acción Tutorial de la Universidad 1).

El Programa de Tutorías se considera un proceso de ayuda al estudiante en materias relacionadas con la situación psico-educativa, para que a lo largo de su recorrido universitario realice elecciones acordes con sus intereses, capacidades y situaciones personales y logre éxito académico.

A través del programa se revitaliza la práctica de la docencia puesto que el docente observa la situación específica de cada estudiante, convirtiéndose en una vía de “creación de nuevos y múltiples conocimientos, que posibilita visualizar al estudiante desde una perspectiva integral y diferenciada, más allá de patrones uniformes, y por tanto puede conducir a resultados educativos más satisfactorios para los estudiantes como para la institución que les brinda el servicio.

La tutoría brinda pues, la oportunidad de humanizar plenamente la relación docente – estudiante, más allá de un número de boleta, una lista de asistencia o una participación frente a un grupo” (pp. 24 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 1).

## ***12.2. Revisión de la implementación del Plan de Acción***

### ***Tutorial, caracterización de las tutorías Universidad N°2***

A continuación, se presenta la revisión del Plan de Acción Tutorial de la universidad N°2, en relación con la caracterización de las tutorías, el sentido tutorial, el contraste del Plan de Acción Tutorial, e impacto de la Acción Tutorial.

#### **12.2.1. Caracterización de la Implementación**

En el plan de esta institución se señala que la implementación de acciones tutoriales tiene el objetivo de “fortalecer las habilidades cognitivas, personales e interpersonales de los/as estudiantes de la Universidad, en el marco del proceso de inclusión y vinculación a la vida universitaria” (p.3 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 2).

Sus objetivos específicos señalan:

- Desarrollar e implementar acciones de acompañamiento a los/as estudiantes de la Universidad de acuerdo con las necesidades detectadas asociadas a los aspectos académicos y psicosociales.
- Propender al desarrollo de estrategias para el afrontamiento de factores de riesgo relacionadas con el contexto Universitario.
- Apoyar a las direcciones de carreras en la creación conjunta de estrategias de intervención para mejorar las habilidades en los planos académicos y psicosociales de sus estudiantes.

Su programa está dividido en áreas de Intervención Tutorial (acogida, apoyo y diagnóstico), Psicológica y Psicopedagógica (p.4 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 2).

Se distinguen tres funciones de la intervención:

1. Apoyo académico, a través de nivelación y/o reforzamiento en áreas específicas, mediante programa destinado a ello y apoyado de uso de las TIC y metodologías acordes al modelo educativo.
2. El seguimiento de los estudiantes, atendidos como prioritarios en el área tutorial a partir de los resultados del perfil de ingreso académico, instrumentos de diagnósticos y/o resultados del proceso académico; o bien, a partir de la derivación de directores de carreras u otras instancias.
3. Derivación a los apoyos Psicoeducativos, cuando se detecten otras necesidades de intervención.

Las acciones y lineamientos que propone este programa para el logro de estos ejes deberán ser parte fundante de una institución creada por ellos, llamada "Complejo Tecnológico de Aprendizaje de la Universidad N° 2 (p. 2 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 2), como también de las unidades asociadas a él. Su intervención comprende, además, el desarrollo personal, intervención psicopedagógica e intervención vocacional.

### **12.2.2. Caracterización de la Metodología**

El plan señala la existencia de un programa Tutorial e Inserción Universitaria que está dividido en las áreas de Intervención Tutorial, Psicológica y Psicopedagógica. La primera de estas (Intervención Tutorial) corresponde a un nivel de intervención general que tiene como función ser un primer punto de acogida, apoyo y diagnóstico que deriva a las otras áreas de intervención específicas -Desarrollo del Aprendizaje y Desarrollo Personal (p.5 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 2).

En cuanto a la intervención tutorial, se describe como una instancia que atiende las necesidades académicas de todos los/as estudiantes de la Universidad, con énfasis en aquellos/as desposeídos académicamente y funciona como enlace entre los diversos programas de apoyo psicoeducativo, otorgando una primera contención, orientación y apoyo en las áreas deficitarias.

Tiene tres funciones: apoyo académico, seguimiento de los estudiantes y derivación a los apoyos psicoeducativos.

Hay tres formas de acceder a este programa:

- (1) Según resultados obtenidos en pruebas de diagnóstico realizadas a los estudiantes
- (2) Por derivación de académica de carrera
- (3) Por consulta espontánea.

El área de intervención psicológica tiene como finalidad la implementación de actividades orientadas al fortalecimiento de habilidades intrapersonales o internas y herramientas relacionales o sociales, buscando no solo el desarrollo de estas, sino también el mejorar las capacidades de afrontamiento de dificultades asociadas a estas áreas. Orienta sus acciones hacia el ámbito de la intervención intrapersonal y al ámbito de intervención social/relacional.

Los tipos de intervenciones son: consejería individual, intervención en crisis, talleres grupales, intervenciones preventivas.

Los criterios de incorporación al programa son mediante consejería individual, intervención en crisis, talleres grupales.

El área de intervención psicopedagógica tiene como finalidad el perfeccionamiento de las habilidades cognitivas que tienden a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, realizando actividades que serán abordadas a partir de diversas estrategias de aprendizaje, cimentados en diferentes modelos de intervención y organizados de acuerdo con las dificultades específicas pesquisadas en los estudiantes.

Los tipos de intervención que aquí se utilizan son la atención individual y los talleres grupales. Los criterios de incorporación son mediante acceso espontáneo de atención, derivación del director de carrera y por derivación del tutor.

### **12.2.3. Caracterización de Tutorados**

El Programa Tutorial señala que la población definida son estudiantes de dicha universidad de todos los niveles, especialmente aquellos que se encuentran en riesgo académico (p.2 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 2).

### **12.2.4. Caracterización de los Tutores**

El programa señala que el tutor académico es quien de forma directa detecta las necesidades e inquietudes de los estudiantes asociados a la intervención, además, es un facilitador en procesos de aprendizaje, monitoreando a nivel general las necesidades y posible derivación a áreas de intervención específicas.

### **12.2.5. El Sentido Tutorial**

El Programa Tutorial de esta institución señala tener como misión la “entrega de apoyo constante y oportuno a todos/as los/as estudiantes en las áreas académicas y psicosociales y vocacionales, generando acciones asociadas al afrontamiento de los diversos factores de riesgo que afectan a los estudiantes en el proceso universitario, y promoción y desarrollo de habilidades para el desarrollo integral de estos” (p.2 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 2). Además, fundan la idea de acompañamiento al estudiante en la necesidad de ofrecer orientación académica y psicosocial oportuna a todos/as sus estudiantes, entregar apoyo constante a través de acciones y profesionales disponibles, y generar espacios de desarrollo de diversas habilidades que permitan incrementar redes vinculantes que afronten y sostengan la vida universitaria.

Los objetivos del programa se orientan a fortalecer las habilidades cognitivas, personales e interpersonales de los/as estudiantes de la universidad, en el marco del proceso de inclusión y vinculación a la vida universitaria. También buscan desarrollar e implementar acciones de acompañamiento a los/as estudiantes de la universidad de acuerdo con las necesidades detectadas asociadas a los aspectos académicos y psicosociales. Pretenden, además, motivar el desarrollo de estrategias para el afrontamiento de factores de riesgo relacionadas con el contexto universitario; así como apoyar a las direcciones de carreras en la creación conjunta de estrategias de intervención para mejorar las habilidades en los planos académicos y psicosociales de sus estudiantes.

#### **12.2.6. Contraste del Plan Tutorial e impacto de la tutoría**

El contraste del Plan de acción Tutorial nos indica el impacto que tiene la Tutoría en los estudiantes de la Universidad 2.

El impacto de las tutorías se encuentra en su misión, puesto que esta apunta a la entrega de apoyo constante y oportuno a sus estudiantes, tanto en áreas académicas como psicosociales y vocacionales para la promoción y desarrollo de habilidades para el desarrollo integral de estos. Por tanto, se entiende que el impacto se dará a todo nivel, no solo académico (p.2 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 2).

### ***12.3. Revisión de la implementación del Plan de Acción***

#### ***Tutorial, caracterización de las tutorías Universidad N°3***

El plan de esta institución señala que el objetivo fundamental de su programa tutorial es contribuir a la adaptación e inserción del estudiante a su propia carrera (p.3). Es por ello que en la tutoría se deben resolver consultas con miras a reforzar aprendizajes. También considera que el rol del tutor debe ser orientar a los estudiantes en el funcionamiento de la carrera y universidad para que se adapten de mejor forma y aconsejarles a que tomen buenas decisiones respecto de sus opciones de formación en el programa, ayudantías y servicios centrados en el aprendizaje o desarrollo profesional; sugerirle métodos de estudio según la asignatura o formas de evaluación; y monitorear su rendimiento académico. Además, integra dentro de la tutoría formas en la cual el estudiante demuestre su aprendizaje, detectar problemas y derivarlo en caso necesario.

### **12.3.1. Caracterización de la Metodología**

El plan manifiesta que se instruye a los tutores que deben planificar la tutoría, ya que ésta contribuye a que el estudiante apruebe una asignatura y resuelva sus dudas.

Para planificar las sesiones tutoriales se deben considerar los contenidos o habilidades que deben dominar los estudiantes para que les vaya bien en la asignatura. También, se debe considerar el número de sesiones u horas necesarios con los tutorados para que logren internalizar los aprendizajes en un máximo de 4 sesiones semanales de 1 hora cada una. Por otro lado, se debe considerar algún tipo de evaluación informal, que dé cuenta del aprendizaje del estudiante, previo a cualquier evaluación en la asignatura formal.

Además, señalan estrategias metodológicas complementarias para que el tutor practique en sus tutorados. Por ejemplo, que el tutor no solo responda a consultas específicas, también debe sugerir técnicas para que ellos investiguen de forma autónoma. El tutor también debe mostrar interés en resolver las dudas, realizar sesiones participativas y lecturas guiadas (p.4 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 3).

Por otro lado, señalan basarse en metodologías de aprendizaje activo, que consideran elementos importantes para que los estudiantes participen de su aprendizaje, por ejemplo: metodologías de discusión, resolución de problemas, estudios de caso, aprendizaje por pares, aprendizaje por descubrimiento o indagación, juego de rol y simulación. Además, se les debe instruir sobre hábitos y estrategias de estudio, mantener interés en los tutorados, entre otras competencias.

### **12.3.2. Caracterización de los Tutores**

Tienen las responsabilidades de cumplir con el trabajo, ser puntuales, así como el cumplimiento de los acuerdos (p.8 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 3).

### **12.3.3. El Sentido Tutorial**

El Programa tutorial de esta institución se basa en la definición del concepto de “didáctica universitaria” de Grisales-Franco (2012, p. 4). Desde sus orígenes etimológicos, la palabra didáctica se ubica en el campo de lo práctico, en tanto es una acción, y porta los sentidos de enseñanza, instrucción y maestro.

Se define como didáctica especial que se circunscribe a los procesos de enseñanza en el nivel superior de la educación para la formación de profesionales e investigadores.

El plan señala que es un cuerpo teórico que estudia los problemas relativos a la enseñanza superior con miras a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes. Y como práctica es una traducción que crea el docente para comunicar el sentido de los conocimientos que están expresados en un lenguaje extraño, con el fin de posibilitar el entendimiento y la comprensión de dichos conocimientos.

#### ***12.4. Revisión de la implementación del Plan de Acción***

##### ***Tutorial, caracterización de las tutorías Universidad N° 4***

La implementación de su plan se contextualiza en estudios que confirmarían que la “interrelación entre los estudiantes es un camino eficaz de construcción de aprendizajes, que permite alcanzar objetivos con mayor rapidez y profundidad que el método tradicional” (p.3 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 4). Mencionan que una investigación desarrollada por el equipo de la Universidad Europea de Madrid plantea que la tutoría entre pares “... surge como una oportunidad de transmisión y adquisición horizontal del conocimiento, fomentando el trabajo autónomo de los estudiantes y ayudándoles a adquirir competencias que les serán útiles para afrontar diversos problemas a lo largo de sus vidas” (García, Gaya y Velasco, 2010, como se citó en PAT UN°4 p.3).

Así, explican que la implementación de los programas de tutores pares son claves para potenciar la formación integral de los estudiantes de reciente ingreso y, de esta forma, disminuir los riesgos de deserción que se asocian a variables socioeconómicas, culturales y académicas.

Dado que los sistemas de tutorías están conformados por estrategias diversas y complementarias, se debe seguir una ruta muy bien planeada y ejecutada, que debe contar con el apoyo de los directivos de las universidades. Asimismo, debe contar con unos mecanismos de formación y seguimiento para que no se convierta en una situación momentánea y eventual, sino más bien en un soporte de largo alcance.

El Objetivo General del programa, según el documento, es “Acompañar los procesos de inclusión académica y aprendizaje de los estudiantes de reciente ingreso en la Universidad, a fin de disminuir las causas potenciales de deserción” (p.8). Además de diagnosticar las necesidades de apoyo e intervención de los estudiantes de reciente ingreso; adaptar un formato de acompañamiento tutorial a las características particulares de cada carrera de la universidad; aplicar estrategias de acompañamiento y monitoreo de los estudiantes de reciente ingreso; capacitar docentes y estudiantes tutores en torno a las labores a ejecutar para el sistema integral de tutorías; crear instrumentos informáticos, físicos y virtuales para el funcionamiento y seguimiento del sistema de tutorías. Para el apoyo de la gestión del programa se usa la plataforma informática propia de la institución, la que entregaría “soluciones metodológicas para facilitar en los alumnos una buena inserción a la vida universitaria, potenciar la adquisición de habilidades meta cognitivas, de trabajo en equipo y propiciar la autogestión del aprendizaje”.

Este acompañamiento se concentraría en el acompañamiento académico y psico-afectivo de los estudiantes de reciente ingreso, quienes le son asignados en proporción ideal de 15 estudiantes por cada tutor, de acuerdo con los datos de admisión de las carreras de la universidad, para cada año académico. Del conjunto de sus tutores se selecciona un coordinador de estos (p.13 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 4).

#### **12.4.1. Caracterización de la Metodología**

El plan señala que las tutorías se ejecutan como planes de acción tutorial, adscritos a ciertos programas dependientes de unidades específicas de la institución. Sus estrategias de implementación son (p.8 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 4):

1. Acompañar integralmente al estudiante, en su desarrollo personal, académico y profesional, a través de actividades con apoyos de tutorías de grupos de estudio, a cargo de estudiantes avanzados, académicos y profesionales especializados en el área de desarrollo personal (motivación al logro, autoestima, entre otros).
2. Realizar el seguimiento sistemático enseñando al estudiante a autoevaluar sus progresos y dificultades.

3. Monitorear al avance académico, mediante dispositivos de alerta oportuna para intervenir de manera efectiva en casos que presenten dificultades académicas o de otra índole, enfocado particularmente en asignaturas críticas.

La evaluación del programa depende de metodologías e instrumentos que permitan determinar su eficacia y el cumplimiento de objetivos. Es decir, la planificación, el diseño e implementación tendrán los indicadores que permitirán posteriormente medir su eficacia. Además, semestralmente el programa de tutores cotejará los resultados en cuanto a retención, aprobación y rendimiento de quienes asisten al programa de tutores.

#### **12.4.2. Caracterización de los Tutorados**

El Programa tutorial está dirigido a estudiantes de primer y segundo año (estos últimos en casos particulares). El perfil del estudiante que ingresa a la institución según se indica, corresponde mayormente a la primera generación de su familia que accede a estudios universitarios. Dichos estudiantes se caracterizan por pertenecer mayoritariamente a familias de nivel socioeconómico medio-bajo. Asimismo, su desempeño en la enseñanza media y en la prueba de selección para el ingreso a la universidad se caracteriza por ser meritorio en comparación con su grupo de referencia.

#### **12.4.3. Caracterización de los Tutores**

Los tutores del programa de esta institución son estudiantes de cursos superiores, quienes tienen la responsabilidad de acompañar y orientar de manera integral a un número particular de estudiantes de reciente ingreso, yendo más allá del mero acompañamiento académico.

Los tutores son seleccionados a través de concurso público por cada unidad académica. Luego de seleccionados los tutores, son capacitados por un área específica, en jornadas semanales de coordinación, seguimiento y capacitación, las que dan forma al programa formación de 36 horas semestrales.

El tutor debe cumplir el siguiente perfil: ser estudiante de niveles superiores; tener un buen rendimiento en asignaturas de ciencias básicas, demostrar capacidad empática para vincularse con otras personas, tener un buen manejo de las habilidades sociales y proactividad para sugerir iniciativas en pos del mejoramiento del programa. Además, debe tener empatía, perseverancia, disponibilidad y prudencia, y también dominar aspectos reglamentarios y estructurales.

Al tutor se le denomina “tutor par”, y orientaría a los tutorados en áreas tales como: apoyo académico en las asignaturas que requieran los tutorados, aspectos reglamentarios, trámites administrativos, recursos y servicios disponibles de la universidad, técnicas de estudio y planificación del tiempo, acompañamiento y orientación psicosocial y motivacional, habilidades sociales e identificación de casos especiales que requieran de apoyo psicopedagógico especializado (p.7 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 4).

#### **12.4.4. El Sentido Tutorial**

La tutoría se entiende como aquella personalizada y comprometida, que consiste en guiar, informar y formar al alumno de reciente ingreso en diferentes aspectos, integrando las funciones administrativas, académicas, psicopedagógicas, motivacionales y de apoyo personal.

El plan menciona que las tutorías tienen unas funciones informativas, formativas y de orientación valiosas para los estudiantes y se la considera un indicador de calidad (p.3 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 4). Su implementación sería clave para potenciar la formación integral de los estudiantes de reciente ingreso y, de esta forma, disminuir los riesgos de deserción que se asocian a variables socioeconómicas, culturales y académicas (p.3 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 4).

El programa forma parte de la misión de la institución con el “compromiso con la equidad” a través del desarrollo de las personas, considerando sus méritos individuales, en un marco de responsabilidad, participación y respeto de manera tal de contribuir a la consolidación de una sociedad más equitativa en lo económico, lo social y en lo cultural (p.4 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 4).

Además, se mantendría un programa de inducción a la vida universitaria, mecanismo de recepción y acompañamiento a los estudiantes de primer año. Con esto, se buscaría fomentar el sentido de la pertenencia e identificación de los nuevos estudiantes con la institución. Por otro lado, se desarrollarían talleres con apoderados involucrando en este proceso de cambio de vida estudiantil (p.4 del Plan de Acción tutorial de la Universidad 4).

Los nudos críticos a los que ayudaría este programa son la deserción académica, y se considera que no solo el factor académico incide en este indicador, sino que está dada por otros factores no académicos, como la situación económica, adaptación a la vida universitaria, problemas de orientación vocacional, entre otros.

Asimismo, con las tutorías se pretende realizar un acompañamiento en la carga de trabajo académico (tutorías) y enseñanza de la gestión personal (formación de redes, mejoría de autoestima, técnicas de auto superación, manejo del tiempo y/o técnicas de estudio). Además de articular y gestionar sus servicios con profesionales como psicólogos, dentistas, médicos, entre otros, de forma efectiva que permita un acercamiento real a las necesidades de los estudiantes. Se considera que la implementación del sistema integral de tutorías es uno de los mecanismos más efectivos para garantizar la permanencia del estudiante, y se revela como un programa multiestratégico de mejoramiento de la calidad de la educación en las aulas universitarias. En definitiva, garantizar un sujeto activo, competente, integral y fortalecido para su desempeño social debe ser un propósito y a ese propósito lo deben acompañar estrategias institucionales integrales de apoyo al futuro profesional. Es en este sentido que el programa de tutores se enfoca en prevenir la deserción de primer año que es fundamentalmente debida a razones psico-afectivas.

#### **12.4.5. Contraste del Plan de Acción Tutorial e impacto de la tutoría**

El contraste del Plan de acción Tutorial nos indica el impacto que tiene la Tutoría en los estudiantes de la Universidad 4, en relación con lo declarado.

Los resultados que espera la institución con la implementación de acciones tutoriales, un “programa de acompañamiento académico integral apoyado en tutores pares para el desarrollo de talleres transversales y específicos, diseñado a partir de un diagnóstico específico de los estudiantes de reciente ingreso y enfocados en el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes de los dos primeros años de las carreras de la Universidad, el cual potencie su formación integral, preparándolos para enfrentar con éxito los desafíos de la vida universitaria, disminuyendo los riesgos de deserción asociados a variables socioeconómicas, culturales y académicas” (p.11). del Plan de Acción tutorial de la Universidad 4

También, se espera que el programa impacte positivamente en el ingreso y el desarrollo humano con equidad, contribuyendo a uno de los pilares de la misión de la institución. Se espera generar movilidad social, a través de ejemplos de éxito de estos estudiantes en sus grupos familiares, consolidando un programa institucional de apoyo académico e integral.

Se espera que la implementación de los programas sea la clave para potenciar la formación integral de los estudiantes de reciente ingreso y, de esta forma, disminuir los riesgos de deserción que se asocian a variables socioeconómicas, culturales y académicas.

#### **12.4.6. Comparación de los programas tutoriales de las cuatro universidades estudiadas**

Ha sido posible observar que, si bien los objetivos en las cuatro instituciones son similares, y que apuntan básicamente a evitar la deserción universitaria por parte de los estudiantes, existen diferencias en cuanto al enfoque, énfasis, metodologías, y dimensiones de abordaje.

En cuanto a los enfoques del programa de acciones tutoriales:

- La Universidad 1 cuenta con un plan de programa notoriamente más institucionalizado, donde se especifican paso a paso el proceso de la acción tutorial. Además, comprende la acción tutorial como un constructo multidimensional, pero coloca el énfasis en lo académico.
- La U2 mantiene un enfoque que tiende más hacia lo psico-educativo, por ello sus estrategias metodológicas apuntan hacia este ámbito.

- La U3 coloca mucho énfasis en el rol del tutor, y su programa tutorial es un manual dirigido hacia la figura del tutor.
- La U4 coloca el énfasis en resultados a largo plazo, puesto que no solo se enfoca en la formación académica y socioeconómica de sus estudiantes, sino de la formación integral de estos, pensando en su futura inserción laboral como profesionales.

En Cuanto a los objetivos de su respectivos programas:

- Los objetivos del programa de la U1 se dirigen directamente a atacar la reprobación, la deserción y el rezago académico, y buscan fortalecer las competencias académicas de los estudiantes. Aquí es claramente visible el énfasis académico que tiene su Programa Tutorial.
- La U2 busca fortalecer las habilidades cognitivas, personales e interpersonales de sus estudiantes, colocando el énfasis en la intervención y acompañamiento psico-educativo, más que el académico, es por esto que sus estrategias se dirigen a este punto. Además, señalan que su intervención comprende también el desarrollo personal, intervención psicopedagógica y vocacional.
- La U3 tiene como objetivo contribuir a la adaptación e inserción del estudiante, y coloca su énfasis en el tutor, su sentido gira en torno al primer acompañamiento que un estudiante de primer año debe recibir.
- La U4 se inserta en la importancia de la interrelación y la horizontalidad entre estudiantes para un aprendizaje eficaz, por tanto, implementa tutorías realizadas por tutores pares, y coloca el énfasis en la formación integral de sus estudiantes más que las otras instituciones analizadas, sin embargo, sus objetivos se dirigen a evitar la deserción. El acompañamiento que utiliza es académico y psico-afectivo.

En cuanto a las metodologías referidas:

- La U1 se enfoca en aquellos estudiantes con antecedentes de riesgo de deserción o reprobación a través de la detección de alerta temprana, prestándoles un apoyo multidimensional y transversal; puesto que también consideran el apoyo psicopedagógico y psicológico, considerando que la etapa universitaria es de adaptación y se necesita acompañamiento. También se enfoca en la evaluación y seguimiento de las acciones tutoriales, con criterios e indicadores definidos y toma en consideración los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Su metodología de intervención, seguimiento y evaluación se encuentra notoriamente más institucionalizada que en las otras universidades.
- Las estrategias de la U2 se dividen en las áreas de intervención tutorial, psicológica y psicopedagógica. La primera realiza acogida, apoyo y diagnóstico y atiende necesidades de primera contención y orientación ligadas al ámbito académico. La intervención psicológica se orienta hacia el fortalecimiento de habilidades sociales, mientras que la intervención psicopedagógica busca el perfeccionamiento de habilidades cognitivas.
- En la U3, se sigue interpelando al tutor como actor clave, puesto que se le otorgan instrucciones detalladas sobre cómo preparar su tutoría, aconsejándole utilizar estrategias metodológicas complementarias y metodologías de aprendizaje activo.
- La U4 cuenta con estrategias de acompañamiento integral del estudiante (desarrollo personal, académico y profesional), seguimiento sistemático y monitoreo. Esta institución y U1 son las únicas que detallan implementar una metodología de seguimiento y evaluación de sus programas tutoriales.

En cuanto a los tutorados:

- En la U1 se menciona un detallado perfil de estos, atribuyéndoles una serie de habilidades, competencias y virtudes que deben ser desarrolladas mediante el programa tutorial, aunque no se especifica hacia quiénes están dirigidas las acciones tutoriales.
- En la U2 se señala que sus acciones están dirigidas a todos los estudiantes, con preferencia a aquellos considerados en riesgo académico.
- En la U3, sin embargo, no se describe un perfil de tutorados.

- La U4 se enfoca en la caracterización socioeconómica de sus tutorados, y su programa se dirige a estudiantes de primer y segundo año.

Al caracterizar a los tutores:

- En la U1 se detalla un perfil y se favorece la selección de aquellos estudiantes con buen rendimiento académico, además de contar con habilidades interpersonales consideradas necesarias para alcanzar el objetivo.
- En la U2, no se señalan criterios específicos del perfil del tutor, sino que solo se mencionan su rol de facilitador y algunas de sus tareas, en aspectos generales.
- En el caso de la U3, todo su programa resulta ser un manual para el tutor, detallando sus tareas y habilidades a desarrollar, se le considera un actor clave.
- En la U4, el perfil “tutor par” está detallado, desde su selección, requisitos, habilidades sociales y competencias, además de detallar sus tareas y labores como tal.

Para la descripción del espacio:

- La U1 es la única institución que declara tener espacios exclusivos para ejecutar el Programa Tutorial, además de detallar el laboratorio informático y los espacios disponibles en la biblioteca.
- En el caso de la U2, la U3 y la U4 el espacio no es mencionado.

En cuanto al sentido tutorial:

- La U1 menciona que el programa tutorial es complementario al ámbito académico, pero sus objetivos apuntan a la mejora académica. Por lo tanto, se entiende que dicho ámbito siempre estará sobre los demás en cuanto a relevancia institucional. Además, ya que dicha universidad declara favorecer la movilidad social y equidad de sus estudiantes, el programa tutorial está en línea con este punto, al realizar un acompañamiento a sus estudiantes para lograr este objetivo, abordando diferentes dimensiones de intervención, lo que han nombrado como “abordaje sistémico”.
- En la U2 se coloca énfasis en la entrega de apoyo oportuno y constante en áreas académicas, psicosociales y vocacionales y la formación integral de sus estudiantes; las tutorías se entienden como acompañamiento y orientación para la vida universitaria.

- La U3 se basa en el concepto de “didáctica universitaria” para darle sentido a la acción tutorial. Coloca énfasis en incentivar métodos participativos, por lo que instruye detalladamente al tutor, para que el estudiante logre alcanzar confianza con este y participar de su propio proceso de aprendizaje desde la práctica.
- La U4 considera las tutorías deben ser formativas, informativas y de orientación, y coloca énfasis en que dado de que tienen un compromiso social con la equidad, deben comprometerse también con la entrega de profesionales integrales a la sociedad. En este sentido, se le otorga especial hincapié a la función social de la universidad para alcanzar una sociedad “más equitativa en lo económico, social y cultural”. También señalan que el fin de la inducción universitaria es instalar un sentido de pertenencia e identificación en sus estudiantes, aspecto que no es señalado en las otras instituciones. Remarcan que se trata de un programa multiestratégico, transversal e integral.

Por último, cabe señalar que de todas las instituciones la U4 es la que otorga mayor realce a aspectos multidimensionales, como, por ejemplo, compromiso social, profesionales integrales que se inserten en la sociedad al objeto de que colaboren en aspectos económicos, sociales y culturales.

### ***12.5. Matrices del análisis documental***

Se diseñaron dos matrices: la Matriz 1 al objeto de facilitar el análisis comparativo entre los casos; y la Matriz 2 para visibilizar las diferencias entre los actores por cada caso.

A continuación, se presenta la matriz N°1 que tiene relación con el análisis documental de los planes de acción tutorial de las cuatro universidades investigadas en esta tesis:

**Matriz N°1 Análisis documental de los Planes de Acción Tutorial indicando las diferencias entre las universidades investigadas.**

Contenido	U1	U2	U3	U4
Acción Tutorial	Apunta a “atacar” tres problemáticas importantes detectadas: la reprobación, la deserción y el rezago académico, fortaleciendo las competencias de los estudiantes y utilizando como estrategia el considerar los diferentes estilos de aprendizaje, a través de un equipo orientador multidisciplinario. Además, señala que es un área “complementaria” a las actividades curriculares.	El objetivo de la acción tutorial es fortalecer las habilidades cognitivas, personales e interpersonales de sus estudiantes, en el marco del proceso de inclusión y vinculación a la vida universitaria. El programa contempla acogida, apoyo y diagnóstico, además de áreas psicológicas y psicopedagógicas.	Su programa busca contribuir a la adaptación e inserción del estudiante a su propia carrera. Además, señalan basarse en “metodologías de aprendizaje activo” y en la “didáctica universitaria”.	El objetivo de su programa tutorial es acompañar los procesos de inclusión académica y aprendizaje de los estudiantes de reciente ingreso a fin de disminuir las causales potenciales de deserción. Manifiestan realizar diagnóstico de necesidades e intervención y acompañamiento académico y psicoafectivo. Buscan el desarrollo de un sentido de pertenencia de los estudiantes hacia la institución. Proponen disminuir los riesgos de deserción asociados a variables socioeconómicas, culturales y académicas.
Eficacia e impacto	Las tutorías no solo deben impactar en el desarrollo académico de sus estudiantes, sino que también al crecimiento personal integral, pero con el fin del éxito académico. El programa busca “garantizar el éxito de los estudios superiores”, apuntando también a que el estudiante mejore todas sus capacidades. Se pretende realizar apoyo de tipo multidimensional a estudiantes “en riesgo”. Su propósito es	Tiene como finalidad el desarrollo integral de sus estudiantes a través de la promoción y el desarrollo de sus habilidades, lo que se refleja en su énfasis por lo psico-educativo, donde se encuentran las dimensiones académica y psicológica. La intervención que propone apunta al desarrollo personal, intervención psicopedagógica e intervención vocacional.	No señala impacto esperado de sus tutorías.	Coloca el impacto de su programa tutorial en el potenciamiento de la formación integral de sus estudiantes para que estos logren el éxito. Además, también señalan tener un impacto en la sociedad en la que están insertos. Manifiestan así un “compromiso con la equidad” debido a que esperan generar “movilidad social”.

	contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes y evitar el rezago académico de los estudiantes.			
Condicionantes	El programa se encuentra institucionalizado, además, su organización se piensa a partir de la alta heterogeneidad educacional declarada en sus estudiantes, por ello su énfasis se dirige hacia lo académico. Se observa un plan de trabajo altamente estructurado y definido, con ambición de disminuir los riesgos de fracaso o márgenes de error.	El plan manifiesta la intención del programa en enfocarse en el proceso de adaptación de la vida universitaria, variable clave para el éxito de sus estudiantes. Es por ello que, además, su preocupación apunta a una adecuada orientación vocacional y psicoeducativa.	El plan va dirigido hacia el rol del tutor principalmente, por lo que su rol es clave y estratégico, pero a la vez determinante.	El plan declara realizar un acompañamiento integral, seguimiento y monitoreo del estudiante, a la vez que busca generar movilidad social, por lo que sus objetivos se piensan a largo plazo. El tiempo sería el principal condicionante.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta la matriz N°2 que tiene relación con el análisis documental de los planes de acción tutorial de las cuatro universidades investigadas en esta tesis y que indica las diferencias entre los actores por cada universidad investigada:

**Matriz 2 Planes de Acción Tutorial Sobre las diferencias entre los actores por cada universidad**

Contenido	Rol	U1	U2	U3	U4
Acción Tutorial	Académico	Existe preparación previa de los académicos. Además, el académico es quien deriva al tutorado a otras instancias. La "función tutorial" del docente tiene su fundamento en la búsqueda de la formación integral de los estudiantes.	El académico es quien deriva al tutorado a otras instancias, además de participar en la orientación de sus estudiantes.	No se señala de forma explícita en el plan de acción tutorial.	Se contempla la capacitación de sus docentes. Además, el académico tiene un rol activo en el acompañamiento integral de los tutorados.

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

	Tutor	Se describe un perfil bastante detallado. El tutor "ideal" tiene desarrolladas habilidades interpersonales y se enfoca en los logros. Además, posee diversidad de competencias y un buen rendimiento académico.	El programa tutorial señala que el tutor tiene rol de facilitador.	Dado que el plan del programa tutorial está dirigido principalmente al tutor, se puede interpretar que la acción tutorial depende en gran medida del rol de este actor.	Se describe y detalla el rol del "tutor par" en la acción tutorial durante todo el ciclo, desde su selección, habilidades y competencias hasta sus tareas y funciones.
	Estudiante	Se define un perfil bastante detallado, no solo se busca un tutorado "ideal" en cuanto a competencias académicas, también son importantes las competencias blandas y el desarrollo profesional y humano. El programa señala de forma muy detallada el perfil, atribuyéndole al tutorado una serie de habilidades, competencias y virtudes que debe desarrollar como resultado de la acción tutorial.	Señala que la acción tutorial va dirigida hacia todos sus estudiantes, preferiblemente aquellos en riesgo académico.	No se detalla un perfil de estudiante tutorado.	El tutorado se define a través de su caracterización socioeconómica principalmente.
Eficacia e impacto	Académico	El impacto del académico en la acción tutorial se asocia a los resultados de la evaluación docente.	El impacto del académico en la acción tutorial se define según su participación en la orientación hacia los tutorados.	No se señala de forma explícita en el plan de acción tutorial.	El impacto del académico en la acción tutorial se define según su desempeño en el acompañamiento hacia los estudiantes.
	Tutor	Mientras mayores y mejores las habilidades, competencias	Dado que el tutor es un facilitador, se interpreta que su rol es de	Dado que el plan se dirige principalmente hacia el tutor, se interpreta que su	Según el plan del programa, el tutor par tiene un rol clave en el éxito del programa,

		y virtudes que el tutor posea, se pronostica un éxito en el impacto de la acción tutorial.	catalizador y mediador para el éxito de la acción tutorial. Además, el plan señala que el tutor es quien detecta directamente las necesidades de los estudiantes para su derivación.	rol incidiría directamente en el éxito del programa de acción tutorial.	pero no es el único actor clave para cumplir aquel propósito.
	Estudiante	El impacto esperado tiene que ver con que el estudiante vaya desarrollando aquel "perfil de tutorado" que describe el plan.	El impacto se ve reflejado en aquellos tutorados que dejarían de estar en situación de riesgo académico.	No se señala en el plan de acción tutorial.	El plan apunta a disminuir los factores de riesgo socioeconómicos que pueda presentar el tutorado, por lo que el impacto apunta al éxito a través del acompañamiento y disminución de este riesgo.
Condicionantes	Académico	El académico debería poseer las habilidades necesarias para la detección de las necesidades de los estudiantes.	El académico debería poseer las habilidades necesarias para la detección de las necesidades de los estudiantes y una adecuada orientación.	No se señala de forma explícita en el plan de acción tutorial.	El académico debería poseer las habilidades necesarias para la detección de las necesidades de los estudiantes y un óptimo acompañamiento.
	Tutor	La diversidad de virtudes que se le asocian al tutor.	El tutor debería poseer las habilidades y competencias necesarias para realizar detección de necesidades y orientación adecuadas.	La alta importancia del rol del tutor.	La diversidad de competencias y habilidades que se le atribuyen a su rol.
	Estudiante	La diversidad de virtudes que se le asocian al estudiante.	El riesgo académico de deserción y/o reprobación.	No se señala en el plan tutorial.	Las condiciones socioeconómicas del estudiante como limitantes y posibles factores de riesgo.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de las entrevistas a los distintos actores de las universidades investigadas y del *Focus Group*. En esta técnica se contó con las autoridades de la institución, personas claves de acceso -coordinadores de planes de acción tutorial- y con los actores de los tres ámbitos -académicos, tutores y tutorados.

## **12.6. La percepción de los actores respecto de la acción tutorial: Análisis de la entrevista y Focus Group**

En este apartado presentaremos los datos cualitativos de nuestra investigación, centrándonos en las entrevistas y *Focus Group* realizados en las distintas universidades. Expondremos nuestro análisis a través de dos matrices, revisando los distintos aspectos de las acciones tutoriales implementadas y buscando responder a nuestras preguntas de investigación.

La Matriz 1 se diseñó para visibilizar las diferencias entre los actores de acuerdo con los casos en las universidades investigadas. La Matriz 2 se elaboró al objeto de facilitar el análisis comparativo de las dimensiones entre los casos.

**Matriz 1. Contenido y actores de las cuatro universidades en relación con las entrevistas y Focus Group**

Contenido	Rol	U1	U2	U3	U4
<b>Acción Tutorial</b>	<b>Académico</b>	Manejo de la información institucional de las acciones tutoriales, manejo de los objetivos y el enfoque integral.	Manejo de la institucionalidad de las acciones tutoriales. Realizan apoyo académico y personal.	Mantienen claro el enfoque académico y los objetivos de las tutorías. Manejo del enfoque socioafectivo.	Manejo de la metodología de implementación y sus modalidades. Manejo de los objetivos.
	<b>Tutor</b>	Relación simétrica, genera vínculos, confianza, acompaña. Rol clave, empatía y compromiso.	Habilidades duras y blandas, cercanía, confianza. Manejo en metodología.	Rol protagónico. Comprometidos. Subordinados al académico. Claridad en el acompañamiento.	Cumplen perfil, deben estar preparados y cumplir con características. Se orientan a las necesidades de los estudiantes. Enfoque de acompañamiento.
	<b>Estudiante</b>	Presentan disparidades académicas y falta de seguridad. Valoran el rol del tutor.	Presentan disparidades académicas en clases. Su actitud frente a las tutorías es clave para su compromiso. Valoran la modalidad personalizada. Desconocimiento o acerca de las tutorías.	Presentan disparidades académicas. Poca madurez, falta de conocimiento del mundo universitario. Valoran el rol del tutor.	Desconocen los servicios de la institución. Son participativos. Desconocimiento o acerca de las tutorías.
<b>Eficacia e impacto</b>	<b>Académico</b>	Percepción positiva de las tutorías, percepción de necesidad	Enfoque académico claro. Trabajo en conjunto con otras instancias psicoeducativas	Ven en el tutor un rol clave para el éxito de la tutoría. Percepción positiva del	Valoran las tutorías, las perciben como positivas. Percepción de impacto positivo

		de estas en forma cuantitativa y cualitativa.	, por ejemplo, se derivan a los estudiantes a psicólogos y psicopedagogos.	impacto académico y personal.	en lo académico.
	<b>Tutor</b>	Conocimiento más cercano de la realidad estudiantil.	Percepción de impacto positivo. Enfoque en las necesidades de los estudiantes.	Percepción de impacto positiva, ven mejoras en el rendimiento y el interés, además del ámbito emocional y social.	Percepción de impacto positivo en lo académico, personal y profesional. Valoran el ámbito personal, emocional
	<b>Estudiante</b>	Percepción positiva, valoración de la calidad de las tutorías y sus ventajas.	Valoración positiva de la orientación académica y vocacional de las tutorías.	Percepción positiva, se valora metodología y relación con el tutor.	Percepción de impacto positivo en lo personal y lo profesional por el aporte que significa.
<b>Condicionantes</b>	<b>Académico</b>	Aluden al apoyo institucional y a la coordinación.	Aluden a la infraestructura y disparidades académicas. Rescatan la relación tutor-estudiante.	Aluden al rol del tutor como clave y los horarios. Aluden a la falta de apoyo institucional.	Aluden a la falta de coordinación administrativa. Valoran positivamente el rol del tutor.
	<b>Tutor</b>	Rol clave, facilitador. Debe estar capacitado y cumplir con un perfil.	Rescatan la relación de cercanía y confianza tutor-estudiante. Aluden a disparidades académicas de los estudiantes que asisten a tutorías.	Aluden a la falta de apoyo institucional y los horarios.	Rol clave como facilitador.
	<b>Estudiante</b>	Pesa la carga horaria, su compromiso es clave.	Rescatan la relación de cercanía y confianza tutor-estudiante. Valoran el rol del tutor y la relación de confianza. Falta compromiso.	Disposición por aprender, valoran relación tutor-estudiante, valoran rol del tutor y su labor.	Aluden al rol del tutor y los horarios. Aluden al desconocimiento en los objetivos de las tutorías.

Fuente: Elaboración propia

La siguiente matriz tiene por objeto facilitar la información del análisis comparativo de los contenidos tales como acción tutorial, eficacia e impacto y los condicionantes entre los casos.

**Matriz 2. Contenido general por Universidad**

Contenido	U1	U2	U3	U4
<b>Acción Tutorial</b>	<p>Los tutorados presentan disparidades académicas.</p> <p>Perfil del tutor: habilidades blandas, importancia vínculo tutor-estudiante, confianza, empatía y compromiso.</p> <p>Implementación: poca cobertura, acompañamiento transversal con enfoque integral.</p> <p>Infraestructura no adecuada.</p>	<p>Los tutorados presentan disparidades académicas actitud de comodidad y falta de compromiso para asistir a las tutorías.</p> <p>Tutores: habilidades duras y blandas.</p> <p>Implementación: acompañar, acoger y apoyar</p> <p>Metodología: depende de la facultad, tutoría personalizada y de reforzamiento, trabajo con psicopedagogos y psicólogos.</p> <p>Material escaso.</p> <p>Infraestructura exclusiva pero no es la óptima.</p>	<p>Tutorados: poca madurez, disparidades académicas</p> <p>Tutores: rol protagónico comprometidos, dedicados</p> <p>Implementación: acompañamiento en sus modalidades individual y grupal.</p> <p>Metodología: enfoque integral.</p> <p>Material escaso.</p> <p>Infraestructura adecuada.</p>	<p>Tutorados: falta de conocimiento, participativos y comprometidos.</p> <p>Tutores: perfil con habilidades blandas, desplante, cercanía, empatía y preparación.</p> <p>Implementación: dependen del académico y tutor. Se realiza diagnóstico.</p> <p>Desconocimiento por parte de los estudiantes.</p> <p>Metodología de dos tipos: acompañamiento y reforzamiento</p> <p>Material escaso.</p> <p>Infraestructura adecuada, salas con implementos tecnológicos, ej. Datas y computadores, pero puede mejorar, por ejemplo, la ventilación y aire acondicionado.</p>
<b>Eficacia e impacto</b>	<p>Eficacia e Impacto académico positivo: mejoras en el rendimiento académico</p> <p>Impacto personal positivo.</p> <p>Impacto profesional: ligado a la preparación de los tutores</p>	<p>Eficacia e Impacto académico positivo: mejoras en el rendimiento académico.</p> <p>Impacto personal positivo: enfoque integral.</p> <p>Impacto profesional: en académicos y estudiantes.</p>	<p>Eficacia e Impacto académico positivo: mejoras en el rendimiento</p> <p>Impacto personal positivo: desarrollo de habilidades, apoyo emocional, desarrollo social.</p> <p>Impacto profesional: en tutores, académicos y estudiantes.</p>	<p>Eficacia e Impacto académico positivo: mejoras en el rendimiento y desarrollo de habilidades</p> <p>Impacto personal positivo: desarrollo personal y psicológico, enfoque de habilidades transversales</p> <p>Impacto profesional positivo: en estudiantes.</p>

Condicionantes	Facilitadores:	Facilitadores:	Facilitadores:	Facilitadores:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rol clave del tutor</li> <li>- Materiales</li> <li>- Flexibilidad horaria</li> <li>- Tutorías planificadas</li> <li>- Apoyo administrativo institucional</li> <li>- Coordinación de todos los actores involucrados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Infraestructura adecuada</li> <li>- Relación estudiante-tutor</li> <li>- Personalidad del tutor</li> <li>- Cantidad de estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposición de tutorados.</li> <li>- Relación estudiante-tutor</li> <li>- Capacidades de tutor</li> <li>- Coordinación administrativa</li> <li>- Infraestructura adecuada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personalidad del tutor</li> <li>- Compromiso de los estudiantes</li> <li>- Planificación de los contenidos</li> <li>- Claridad en los objetivos</li> </ul>
	<p>Obstaculizadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Excesiva carga académica</li> <li>- Infraestructura deficiente</li> <li>- Actitud de los tutorados</li> <li>- Difusión de las tutorías</li> <li>- Movilizaciones estudiantiles</li> </ul>	<p>Obstaculizadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disparidades académicas</li> <li>- Falta de compromiso de los tutorados</li> <li>- Asistencia no obligatoria</li> <li>- Falta de coordinación</li> <li>- Falta de institucionalización</li> <li>- Falta de material</li> <li>- Horarios</li> <li>- Poca cobertura</li> <li>- Falta de formalidad contractual de tutores</li> </ul>	<p>Obstaculizadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poco interés de los estudiantes</li> <li>- Disparidades académicas</li> <li>- Horarios</li> <li>- Carga académica</li> <li>- Falta de apoyo institucional</li> <li>- Selección y formación de tutores</li> <li>- Falta de material</li> </ul>	<p>Obstaculizadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Horarios</li> <li>- Infraestructura deficiente</li> <li>- Falta de apoyo institucional</li> <li>- Desinformación acerca de los objetivos</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta la comparación entre los casos de las universidades que participaron en la presente investigación en lo que significa la profundización del análisis en cuanto a las acciones tutoriales, impacto y eficacia de las acciones tutoriales y condicionantes de las acciones tutoriales.

### 12.7. Comparación entre U1, U2, U3 y U4.

En lo que respecta a la profundización del análisis de las cuatro universidades investigadas nos referiremos al estudio en base a las entrevistas y *Focus Group*.

#### 12.7.1. Los tutorados

A continuación, se presenta el análisis de los casos investigados sobre la Acción Tutorial en cuanto a los tutorados (ver Tabla 72).

Tabla 72. La Acción tutorial en cuanto a los tutorados.

U1	U2	U3	U4
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disparidades en los niveles académicos</li> <li>- Valoración del rol del tutor</li> <li>- Baja cobertura de las acciones tutoriales</li> <li>- Actitud de comodidad y falta de compromiso en los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disparidades en los niveles académicos</li> <li>- Rol del tutor, la tutoría se realiza de manera personalizada</li> <li>- Actitud de comodidad y falta de compromiso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disparidades en los niveles académicos</li> <li>- Valoración del rol del tutor</li> <li>- Falta de madurez</li> <li>- Estudiantes comprometidos y dedicados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disparidades en los niveles académicos</li> <li>- Valoración del rol del tutor</li> <li>- Estudiantes participativos</li> <li>- Falta de conocimientos acerca de los servicios</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los tutorados, tanto en la universidad N°1, como en la N°2 y en la N°3 se perciben disparidades en los niveles académicos que presentan.

Los tutorados de las cuatro universidades investigadas manifiestan una valoración del rol del tutor. Solo en la universidad 2, se considera de manera especial el rol del tutor ya que la acción tutorial se realiza de manera personalizada.

- En la universidad 1, si bien los tutorados perciben una implementación de las acciones tutoriales con una baja cobertura, confían en que la participación y la importancia que perciben en las tutorías puede asegurarles un proceso de acompañamiento integro, que les ayude en la retención y a disminuir el abandono en el inicio a la educación superior.
- En la universidad 2 también se percibe cierta actitud de comodidad y falta de compromiso en los estudiantes (por la voluntariedad de asistir a las tutorías) al señalar que se privilegia a quienes están en riesgo académico. Este señalamiento provoca una intención de atender o trabajar solamente con los estudiantes que presentarían riesgos, dejando de lado a los/as estudiantes que necesiten algún tipo de ayuda que no sea académica y que sí tenga un impacto negativo en la retención o el abandono en el proceso de inicio de educación superior.
- En la universidad 3 se percibe falta de madurez. No obstante, los estudiantes son comprometidos y dedicados, lo cual, equilibraría esta falta de madurez que se percibe en el inicio de la Educación Superior, y que se iría superando en el transcurso del proceso de la acción tutorial llevada a cabo, y a la vez, ayudaría en la retención y abandono de los estudiantes que estarían ingresando a esta universidad.
- En la universidad 4 los estudiantes se muestran participativos, aunque no tienen conocimientos acerca de los servicios y apoyos que presta la institución en relación con las tutorías. La ventaja que se tiene en la actitud de los tutorados de la universidad N°4 es que son participativos y están comprometidos en el proceso de la acción tutorial. Esto nos estaría indicando una adecuada y alta participación lo que tendría una incidencia en la retención y abandono de los estudiantes que están iniciando su proceso académico en la Educación Superior.

Por lo tanto, observamos que existen distintos enfoques en lo que respecta a los tutorados, si bien es cierto en el aspecto académico se evidencia una disparidad marcada entre las tres primeras universidades, en la cuarta universidad no se percibe una disparidad académica, sí en los tutorados una falta de conocimientos sobre el proceso de las tutorías.

Poniendo este análisis en perspectiva y en relación a nuestro objeto de estudio, la percepción del impacto y eficacia de la acción tutorial en las cuatro universidades investigadas, se percibe a través de los tutorados una valoración de las tutorías en relación a lo que significa permanecer y no abandonar o desertar de la Educación Superior, implicando una valoración a la figura del tutor en las tres primeras universidades y a la vez, informándose en el caso de la universidad N°4 sobre el proceso o como se realiza la acción tutorial en su universidad.

**12.7.2. Análisis de los casos a partir de los tutores**

Tabla 73. Análisis a partir de los tutores.

U1	U2	U3	U4
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se valoran sus habilidades blandas</li> <li>- Se valoran la confianza, empatía y compromiso</li> <li>- Se valora forjar una relación cercana con los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se valoran sus habilidades blandas</li> <li>- Se valora el manejo de los temas y las habilidades blandas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se valoran sus habilidades blandas altamente comprometidos, dedicados y empáticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se valoran sus habilidades blandas</li> <li>- Se valora que tenga conocimientos suficientes</li> <li>- Capacidad de forjar una relación cercana con los estudiantes</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

En todas las universidades se observa que el rol del tutor es clave en las tutorías, además, se valoran sus habilidades blandas (ver Tabla 75).

- En la universidad N° 1 se valoran la confianza, empatía y compromiso, además de forjar una relación cercana con los estudiantes. Estos factores serían clave para el éxito de las tutorías.
- En la universidad N° 2 se valoran tanto las habilidades duras, como el manejo de los temas y en las habilidades blandas la cercanía que pueda alcanzar con los tutorados.
- En la universidad N° 3 los tutores son percibidos como altamente comprometidos, dedicados y empáticos.

- En la universidad N° 4 se valoran también los dos tipos de habilidades del tutor: que tenga conocimientos suficientes, además de desplante y capacidad de forjar una relación cercana con los estudiantes.

### 12.7.3. Análisis de los casos desde la implementación de las Acciones Tutoriales

Las universidades tienen distintas formas de implementar las tutorías (ver Tabla 74).

Tabla 74. Estilo de tutorías según Universidad (U).

U1	U2	U3	U4
- Tutorías focalizadas a aquellos que tienen mayores necesidades	- Acompañar, acoger y apoyar - Tutorías académicas y personalizadas	- Resolver dudas, reforzar contenidos y mermar dificultades académicas - No se consideran los aspectos de, acoger y apoyar - El tutor par es una figura de inducción al proceso de entrada a la carrera	- Depende de quien imparte la tutoría - Los tutores reciben capacitaciones

Fuente: Elaboración propia.

- En el caso de la universidad N° 1 van focalizadas a aquellos que tienen mayores necesidades, contando con la presencia de los tutores pares, quienes generan en los estudiantes tutorados un importante vínculo tutor-estudiante, confianza, empatía y compromiso
- En la universidad N°2 se encontrarían más institucionalizadas bajo las tres "A" de Acompañar, Acoger y Apoyar. Se impartirían dos tipos, una académica y otra más personalizada, además se contempla una etapa previa de nivelación. Se trataría de una instancia más distendida que una clase. Si bien su orientación se dirige hacia lo académico, también hacia el crecimiento personal de los estudiantes, aunque estos señalan tener poca información sobre las tutorías, no cuenta con tutores pares.
- En la universidad N° 3 se perciben como una instancia de resolver dudas, reforzar contenidos y mermar falencias académicas de los estudiantes. Se trataría de una instancia comprendida como acompañamiento. Existe la figura del tutor par, y si bien estos son capacitados, esta instancia se configura más como una inducción al proceso de inicio o entrada a la carrera.

- En la universidad N°4 la implementación dependerá de quien imparte la tutoría, además, los tutores recibirían capacitaciones y apoyo constante por parte del coordinador e instancias en las que se le entrega material pedagógico. En esta universidad, los estudiantes tampoco tienen claro de qué tratarían las tutorías, si cuentan con tutores pares.

**12.7.4. Análisis de los casos en relación con la metodología**

En cuanto a la metodología, todas las universidades apuntarían a un enfoque más integral de las tutorías y no solo concentradas en el ámbito académico (ver Tabla 75).

Tabla 75. Análisis de los casos en relación con la metodología

U1	U2	U3	U4
- Enfoque más integral de las tutorías	- Enfoque más integral de las tutorías	- Enfoque más integral de las tutorías	- Enfoque más integral de las tutorías
- Metodología transversal e integral	- Apoyo en forma grupal que incluye reforzamiento de contenidos	- Los tutores pares se forman en los procesos de acompañamiento, orientación y formación de hábitos	- Dos tipos de tutorías: de acompañamiento y de reforzamiento
- Los académicos no poseen las habilidades metodológicas adecuadas	- Modalidad de tutoría personalizada y trabajo en conjunto con psicopedagogos y psicólogos		- Las tutorías son un proceso metodológico integral
- Rol clave de los tutores pares			

Fuente: Elaboración propia.

- En la universidad N°1 la metodología de las tutorías es de forma transversal e integral. Por otro lado, se indica que los académicos no poseen las habilidades metodológicas adecuadas para detectar a los estudiantes que necesitan asistir a las tutorías, como una forma de anticiparse al proceso de acompañamiento, ya que los académicos en este caso son los encargados de derivar los estudiantes a las tutorías.

Hay que mencionar que el rol de los tutores pares es clave, ya que ellos tienen un mejor y mayor acercamiento con los estudiantes, lo que permite generar lazos de confianza con los tutorados/as. También ayuda a los tutorados a asistir a las tutorías de una manera más motivada, y constante lo que permite en un buen sentido aprovechar al máximo toda acción ya sea académica, personal o profesional en los asistentes a las tutorías.

- En la universidad N°2 se trataría de un apoyo en forma grupal que incluye reforzamiento de contenidos. Además, se utiliza la modalidad de tutoría

personalizada y trabajo en conjunto con psicopedagogos y psicólogos y se entregaría apoyo constante a los estudiantes. No obstante, también se menciona que falta material para realizar los trabajos correspondientes, y que el horario estipulado no permite aprovechar de manera adecuada los recursos metodológicos que se ofrecen ya que se necesita un tiempo específico para poder reflexionar y verificar sobre lo que se trabajó en las tutorías. Con el tiempo limitado y el horario a veces en horas de colación o después de haber asistido a un bloque de 4 horas seguidas, no se aprovecha lo que se ofrece.

- En la universidad N°3 las tutorías tienen un enfoque académico en donde se resuelven dudas, pero también se configuran como instancia de adaptación a la vida universitaria, también se enfocan la parte psicopedagógica y el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes.

Por otro lado, no existe un proceso informado de selección y formación de los tutores específicamente en sus aspectos metodológicos o de apoyo académico como se requiere. Una vez seleccionados los tutores pares, se les capacita y forma en los procesos de acompañamiento, orientación y formación de hábitos de estudio lo cual constituye un valor agregado en el rol del tutor, generándose un vínculo de confianza y cercanía que permite trabajar de manera adecuada, constante y motivada por parte de los estudiantes participantes.

- En la universidad N°4 existen dos tipos de tutorías: de acompañamiento y de reforzamiento, su objetivo es nivelar a los estudiantes y están orientadas al acompañamiento. Por otro lado, los tutorados perciben un mejor acompañamiento en el aspecto metodológico de los tutores pares ya que manifiestan que tienen más confianza y los perciben más cercanos, lo que genera un lazo o un puente que permite desarrollar los temas tratados en las tutorías y, a la vez, van generando hábitos y formas de estudio más eficaces en sus procesos académicos. En este mismo sentido, entienden mejor los contenidos que son explicados por los tutores pares, constituyéndose las tutorías como un proceso metodológico integral para los estudiantes que participan de las acciones tutoriales.

**12.7.5. Análisis de los casos en relación con los materiales utilizados**

No se observa mucha información al respecto en ninguna de las universidades. Pero cabe mencionar que en todas las universidades el material utilizado es escaso. El material pedagógico lo proveen principalmente los académicos.

**12.7.6. Análisis de los casos a partir de la descripción del espacio**

En cuanto a la descripción del espacio hay ciertas diferencias entre las universidades, aunque ninguna dispone de un espacio totalmente apropiado para la implementación de las tutorías.

- La universidad N°1 percibe su infraestructura como no adecuada.
- La universidad N°2 cuenta con una infraestructura exclusiva para el uso de las tutorías, aunque su calidad no es la mejor.
- La universidad N°3 se percibe la infraestructura como cómoda y adecuada, se encuentra equipada.
- La universidad N°4, existe infraestructura bien implementada, con ciertas carencias, por ejemplo: la falta de ventilación, pocas ventanas y falta de aire acondicionado -en noviembre y diciembre las salas son muy calurosas.

**12.8. Impacto y eficacia de las acciones tutoriales desde la mirada del ámbito académico**

A continuación, se presenta la percepción de impacto y eficacia de las acciones tutoriales desde la mirada las instituciones de educación superior (ver Tabla 76).

Tabla 76. Tabla Impacto y eficacia de las acciones tutoriales desde la mirada del ámbito académico.

U1	U2	U3	U4
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impacto y eficacia positivo a nivel académico</li> <li>- Acompañamiento y adaptación al mundo universitario</li> <li>- Disminución de los indicadores de deserción y reprobación y mejora de las evaluaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impacto y eficacia positivo a nivel académico</li> <li>- Apoyo psicoeducativo y psicológico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- impacto y eficacia positivo a nivel académico</li> <li>- Mejoras en el rendimiento académico gracias al vínculo con el tutor</li> <li>- Conocimientos más claros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impacto y eficacia positivo a nivel académico</li> <li>- Mejora del rendimiento académico de los estudiantes</li> <li>- Desarrollo de habilidades útiles para la vida académica</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

En todas las instituciones se observa un impacto y eficacia positivo a nivel académico, puesto que en todas ellas la implementación de las tutorías ha tenido como consecuencia las mejoras en el rendimiento académico de sus estudiantes.

- En la universidad N°1 las tutorías tienen un impacto positivo en tanto son necesarias como acompañamiento y adaptación al mundo universitario, facilitando el aspecto académico a los estudiantes. El rol de los tutores también influiría en esta área, además se percibe cuantitativamente un efecto positivo, dado que han disminuido los indicadores de deserción y reprobación, mejorando las evaluaciones o rendimiento. Entonces, debido a los resultados obtenidos y al impacto positivo, se justificaría la implementación de las tutorías.
- En la universidad N°2 también se trabajan estrategias para mejorar el rendimiento académico, como el apoyo psicoeducativo y psicológico.
- En la universidad N°3 las mejoras en el rendimiento académico se perciben con relación al vínculo con el tutor, además, la tutoría es percibida de forma positiva puesto que los conocimientos quedarían más claros.
- En la universidad N°4 específicamente, el impacto académico es una preocupación institucional, en donde además de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, también se desarrollarían habilidades útiles para la vida académica.

### **12.9. Análisis de los casos en relación con el ámbito personal**

Tabla 77. Tabla Impacto de las acciones tutoriales en el ámbito personal.

<b>U1</b>	<b>U2</b>	<b>U3</b>	<b>U4</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se cumple los objetivos propuestos al inicio de las tutorías</li> <li>- Relación estudiante-tutor es importante</li> <li>- Metodología con enfoque integral</li> <li>- Impacto negativo: posible discriminación de los estudiantes ya que esto implicaría tener bajas calificaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se cumple los objetivos propuestos al inicio de las tutorías</li> <li>- Enfoque integral de las tutorías</li> <li>- Mejoras en la autoestima y confianza de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se cumple los objetivos propuestos al inicio de las tutorías</li> <li>- Desarrollo de la personalidad de los estudiantes</li> <li>- Desarrollo social como individuos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se cumple los objetivos propuestos al inicio de las tutorías</li> <li>- Las tutorías influyen positivamente en el ámbito personal a nivel <b>emocional</b></li> <li>- Aportan seguridad, confianza, e independencia</li> <li>- Desarrollo personal con enfoque en habilidades transversales</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

En tanto, en el ámbito personal (ver Tabla 77), en todas las universidades se percibe un impacto positivo y eficacia en el sentido de cumplir con los objetivos propuestos al inicio de las tutorías, como por ejemplo mejorar la autoestima y confianza en esta área como consecuencia de la implementación de las tutorías.

- En la universidad N°1 este impacto se vincularía en relación con estudiante-tutor y la metodología con enfoque integral. Sin embargo, un posible ejemplo de impacto y eficacia negativa en la universidad N°1 tiene relación con una posible discriminación de los estudiantes cuando se remiten a las tutorías, por su implicación con unas bajas calificaciones.
- En la universidad N°2 el impacto también tiene relación con el enfoque integral de las tutorías, teniendo como consecuencias mejoras en la autoestima y confianza de los estudiantes a través del atender necesidades personales, preocuparse por la orientación vocacional, y entregar apoyo y acompañamiento. Se toma en cuenta lo emocional, ya que influiría en lo académico.
- En la universidad N°3 este impacto en el ámbito personal se reflejaría en el desarrollo de la personalidad en los estudiantes, atendiendo la parte emocional de estos. Además, se percibe la existencia de un desarrollo social de ellos como individuos, puesto que se generaría un entramado social, un incremento del capital humano y de las redes de apoyo. En esta instancia es importante el rol del tutor para instalar un espacio donde se desarrollen los estudiantes.
- En la universidad N°4 se observa que las tutorías influirían positivamente en el ámbito personal a nivel emocional de los estudiantes en gran parte por el rol del tutor que es clave. A través de las tutorías los estudiantes ganan seguridad y confianza, también independencia. La tutoría se configura como una instancia de desarrollo personal enfocada en habilidades transversales.

### **12.10. Análisis de los casos en relación con el ámbito profesional**

En cuanto al ámbito profesional, el impacto y eficacia positiva en esta área no se encuentra tan claro.

- En la universidad N°1 el impacto se observa en los tutores, quienes obtienen un certificado por parte de la institución.
- En la universidad N°2 el impacto se observa en los académicos, debido a las capacitaciones que ellos reciben para aprender metodologías pedagógicas y estrategias de aprendizaje.
- En la universidad N°3 el impacto se observa en tutores y estudiantes, en el primer caso porque las tutorías permitirían contribuir a la formación profesional de estos actores, y en el segundo caso porque permitiría desarrollar habilidades útiles para la vida profesional de los ellos.
- En la universidad N°4 el ámbito profesional se observa principalmente en los estudiantes, puesto que las tutorías reforzarían el perfil profesional de ellos y sus conocimientos sobre el campo laboral.

### **12.11. Facilitadores y obstaculizadores de las acciones tutoriales**

A continuación, se presentan los elementos identificados, tanto, facilitadores y obstaculizadores que se perciben de las acciones tutoriales desde la mirada de las universidades que participaron en la investigación.

#### **12.11.1. Análisis de los casos desde la mirada de los elementos facilitadores**

Los elementos más importantes, facilitadores de las tutorías, son el rol del tutor como facilitador clave, el compromiso de los estudiantes y contar con una infraestructura adecuada.

En la universidad N°1 serían:

- En cuanto al tutor, su personalidad, habilidades blandas (*soft skills*), su capacitación y preparación, y vocación pedagógica y social.
- Tecnología necesaria y materiales básicos
- Flexibilidad horaria para impartir las tutorías
- Tutorías planificadas

- Apoyo administrativo institucional
- Coordinación de todos los actores involucrados

En la universidad N°2:

- Contar con una infraestructura adecuada
- La relación estudiante-tutor es clave, aquí se instauran la cercanía y confianza
- La personalidad del tutor
- Cantidad de estudiantes (a menor cantidad la implementación de tutorías se facilita)

En la universidad N°3:

- La disposición y actitud de los tutorados
- La relación tutor-estudiante y la confianza que ahí se desarrolla
- Las capacidades del tutor, su compromiso social
- La coordinación administrativa
- La infraestructura adecuada

En la universidad N°4:

- El tutor: su personalidad (puesto que influye en la relación tutor-estudiante), su preparación y capacitación, que tenga las habilidades apropiadas...
- Compromiso de los estudiantes
- Planificación de los contenidos
- Claridad en los objetivos de las tutorías

### **12.11.2. Análisis de los casos desde los elementos obstaculizadores**

Los elementos obstaculizadores también son diversos. En resumen, los más reiterados son los horarios en que se implementan las tutorías, la carga académica de los estudiantes, la falta de apoyo institucional y una infraestructura deficiente.

En la universidad N°1 estos serían:

- La excesiva carga académica de los estudiantes y su carga horaria
- Infraestructura deficiente
- Actitud de los tutorados
- Difusión de las tutorías
- Movilizaciones estudiantiles

En la universidad N°2:

- Las disparidades académicas de los estudiantes
- Falta de compromiso e interés de los estudiantes
- La no obligatoriedad en la asistencia
- La falta de coordinación entre el tutor y el académico
- El hecho de que las tutorías no estén institucionalizadas
- La falta de material pedagógico
- Los horarios en que se implementan las tutorías
- La poca cobertura
- La falta de formalidad contractual para con los tutores

En la universidad N°3:

- El poco interés de los estudiantes
- Las disparidades académicas de los estudiantes
- Los horarios en que se implementan las tutorías
- La carga académica de los estudiantes
- La falta de apoyo y compromiso institucional
- La selección y formación de los tutores
- La falta de material pedagógico

En la universidad N°4:

- Los horarios en que se implementan las tutorías
- Infraestructura deficiente
- Falta de apoyo institucional y falta de coordinación administrativa
- Desinformación acerca de los objetivos de las tutorías

### **12.12. A modo de síntesis**

En cuanto a las acciones tutoriales para las universidades 1, 2, 3 y 4, podríamos señalar que, desde el punto de vista de los tutorados, se observan aspectos que, si bien son negativos, son propios de estudiantes que ingresan al mundo universitario y están en un proceso de adaptación. A pesar de ello, a grandes rasgos, ellos perciben las tutorías de forma positiva, dado de que impactan de forma efectiva en el ámbito académico y personal. En el ámbito académico, en todas las instituciones se han observado mejoras en el rendimiento académico de los estudiantes, y en cuanto al ámbito personal, en todas las instituciones se percibe que las tutorías realmente inciden a un nivel más allá de lo académico,

configurándose como una instancia de apoyo y acompañamiento integral al proceso universitario, considerando al estudiante como un ser total y no solo unidimensional.

Sin embargo, cabe recordar que todas las instituciones observadas tienen distintas formas de implementación de sus tutorías y, por tanto, distintas metodologías, por lo que el impacto no dependería solo de esto.

Por otro lado, debido a que su implementación es distinta en cada institución, las posibilidades de que se presenten facilitadores y obstaculizadores son bastante diversas y dependerán de cada universidad investigada.

Es importante recalcar el rol protagónico de los tutores en las acciones tutoriales, elemento destacado en todas las instituciones observadas. Este tutor se construye como tipo ideal y se le atribuyen ciertas características, habilidades y competencias de las que dependerá el éxito de las tutorías. Además, se valora mucho el tipo de relación que construya con los estudiantes.

Finalmente, observamos que existen distintos enfoques para planificar y desarrollar la acción tutorial. Si bien todas las universidades incluyen en mayor o menor medida los aspectos cognitivos, afectivos, sociales, habilidades blandas, y relacionales, se pueden distinguir tipos ideales según el énfasis que ponen en cada uno de estos elementos.



### **13. Discusión y conclusiones. Limitaciones y propuestas**

La investigación, compleja por la multitud de actores y factores que la definen, se plantea dentro de un enfoque mixto convergente paralelo (Creswell, 2017-2018). Donde se recopilan y analizan datos cuantitativos y cualitativos, obteniendo dos imágenes provenientes de cada enfoque (Blanco y Pirela, 2016), las dos fases de estudio, la cuantitativa y la cualitativa, donde se recogen datos de las siguientes fuentes:

- Inventario de medición del impacto de las tutorías de las universidades públicas chilenas” Versión para Académicos y Tutores (Huircalaf y Rodríguez-Gómez, 2018). De 11 dimensiones, sin la dimensión satisfacción en los cuestionarios de tutores y académicos. Fase cuantitativa.
- Análisis documental se recopilaron los Planes de Acción Tutorial de la totalidad de las universidades estudiadas y se sometió a codificación y análisis con apoyo del CAQDAS NVivo. Fase cualitativa.
- Entrevista en profundidad a académicos, tutores y tutorados, en base a una definición previa de las dimensiones a estudiar –extraídas de las lecturas y proceso de validación del cuestionario. Fase cualitativa.
- *Focus Group, dirigido a tutorados, tutores, así como académicos cuyas asignaturas cuentan con tutoría, definiendo los aspectos a tratar en función de las lecturas y proceso de validación del cuestionario, así como del guion de la entrevista.* Fase cualitativa.

A continuación, mostramos los apartados de discusión, las conclusiones estructuradas en función de los objetivos, las limitaciones y las propuestas futuras.

#### **13.1. Discusión**

Un primer aspecto para considerar es la gran importancia de la Acción Tutorial (AT en adelante) en las universidades investigadas, acción dirigida al desarrollo académico, personal y profesional del alumnado (Quintanal y Miraflores, 2013; Saldarriaga, 2022; Venegas-Ramos y Gairín, 2020). Se busca, con al AT, apoyar a los estudiantes, cubrir necesidades que se puedan ir generando en los centros universitarios, mejorar las tasas de aprobación y permanencia, así como un

egreso exitoso (Guerra-Martin y Borrallo-Riego, 2017; Rodríguez-Espinar, 2008; Yale, 2019).

Los programas de tutorías en Educación Superior comienzan a ser implementados en las universidades públicas en el año 2013, siendo ésta una herramienta nueva que comienza a socializarse y consolidarse (Ayala y Manzano, 2018; Ministerio de Educación, 2015; Zapata, 2020). Resulta una acción estratégica relevante en relación con la permanencia de los estudiantes en su vida universitaria (MINEDUC, 2015; Quintanal y Miraflores, 2013; Zapata, 2020), prioridad de todas las universidades de este estudio, sobre todo la UN°4. La AT se regula en las universidades estudiadas en Chile a través de los Planes de Acción Tutorial, UN°1, UN°2, UN°3 y UN°4, los cuales a la luz del análisis documental, indican que solamente en la UN°2 no existe la figura del tutor par, si, existe en las 3 restantes, esto nos indica que de acuerdo con, Ocampo-Gómez, Rodríguez-Orozco, & Aguilar-Tamayo, 2021; Santiviago, Rey, Couchet y De León, (2020) la figura del tutor par es muy importante en el sentido de establecer lazos de confianza en los procesos y actividades de la Acción Tutorial, lo que resulta vital en que los tutorados o estudiantes asistan a las tutorías disminuyendo con esto, las posibilidades de abandono o deserción de quienes asisten a las tutorías, no obstante al no existir la figura del tutor par en la UN°2, se puede evidenciar que por ejemplo, en el rol del estudiante o tutorado, las valoraciones de las dimensiones referidas a la AT son mayores, excepto en la UN°2, algo que se asocia a que sólo en la UN°2 no existe la figura del tutor par, sino que es un académico quien ejerce el rol de tutor dentro de un sistema de tutorías integrales donde se trabajan asignaturas complejas como las matemáticas la física, la química u otras, por lo que se centra más en acciones de repaso y apoyo académico. Por tanto, la confianza y cercanía de los tutores pares no existiría en dicho caso, como tampoco el diagnóstico de necesidades de apoyo que se despliegan en la UN°4, la que muestra un monitoreo más preciso de las necesidades de los estudiantes (UN°2, 2018; UN°3, 2017; UN°1, 2015; UN°4, 2014).

Un importante hándicap es la visión actual de las tutorías, como acción destinada a personas con dificultades, sean de tipo académicas, personales o psicológicas. No se considera la AT como parte integral de una educación de calidad, limitación señalada por Guerrero y Faro, (2012) en este mismo sentido,

Gaitán,(2013), nos indica que insistir en la bondades de la tutoría a nivel universitario, podría ser contraproducente, lo que resultaría en un efecto iatrogénico, contrario al que se desea o busca, no obstante, tal y como señalan, Rodríguez,(2008), Lobato e Ilvento,(2013), Gómez-Collado, (2012),Martínez, (2017) Gairín et al., (2015), la acción tutorial es un proceso en el que interactúan todos los agentes de la Universidades y que contribuye a asegurar la calidad en la Educación Superior.

La realización de las tutorías a los estudiantes se concibe sobre todo como un proceso de orientación ( Gairín et al., 2015; Muñoz y Gairín., 2013; UN°1., 2015), algo observable en el rol de académicos donde se valora, sobre todo, la dimensión de Hábitos de estudio y de Herramientas educativas; puntuaciones que se repiten en el rol de Tutores; en el de Estudiantes también en la dimensión Hábitos de estudio.

Las universidades 1 y 3 muestran, en el rol Tutor, bajas valoraciones en todas las dimensiones, menores en las de tipo social, profesional y de participación. Lo anterior puede deberse a que en ambas las tutorías son voluntarias, incluso existe la opción de renuncia voluntaria al proceso de tutoría, evidenciándose en la universidad 3, que no se han logrado cumplir las metas de retención y apoyo estudiantil, lo cual desmotiva a los tutores que participan en las actividades de AT (UN°3, 2018; UN°1, 2015).

La vinculación constante propicia una AT en los tres ejes, académica, personal y profesional lo que influye en la apreciación de los estudiantes y en una menor deserción, apreciación superior evidenciada por el grupo de estudiantes de este estudio donde hay tutores pares (Feixas et al., 2010; Guanche et al., 2020; Martínez et al., 2014; Ortiz-Velosa, 2018).

## **13.2. Conclusiones**

### **13.2.1. En relación con los objetivos 1 y 2, impacto y eficacia de la AT**

En el sentido de la percepción del impacto y eficacia de las acciones tutoriales, quienes mejor valoran la AT, en todas sus dimensiones, son los estudiantes o tutorados, que muestran, en todas las universidades, una satisfacción entre 3,75 y 4,16. El grupo que sigue en valoración de la eficacia de la AT son los que la ejercen, los tutores. Siendo los académicos los que menor valoración dan a la AT, a su eficacia.

La percepción de los académicos de las 4 universidades participantes del estudio es homogénea, no se observan diferencias entre universidades, en ninguna de las dimensiones.

Para los académicos la eficacia de AT es alta ( $M = 3,9$ ;  $DE = 0,53$ ), aunque inferior a la percibida por Tutores ( $M = 4$ ;  $DE = 0,40$ ) y Alumnos ( $M = 4,1$ ;  $DE = 0,73$ ), las escalas en que los académicos puntúan sobre 4 o más son:

- Herramientas educativas empleadas en las tutorías las valoraciones dadas por los académicos son altas en todas las universidades. “Cuestionarios” es el ítem más valorado ( $M = 4,5$ ).
- Herramientas educativas con mejores resultados en la AT. “Cuestionarios” es el ítem más valorado ( $M = 4,5$ ).

Donde puntúan más bajo, con valoraciones moderadas, es en:

- Competencias profesionales –la percepción de la utilidad de las AT para acercar el alumnado al mercado laboral es moderada.
- Consciencia social, de la diversidad, respeto en relaciones de pareja –la percepción de la utilidad de las AT en la ampliación de la conciencia del alumnado en temáticas sociales, legales, laborales y de relación de pareja es moderada.

En la uni 1, los académicos valoran el impacto de la AT de forma algo inferior, en todas las dimensiones o escalas; en la uni 3, 4 y 2 dan mayores puntuaciones. El menor impacto percibido por Académicos en la universidad 1 puede deberse a la baja cobertura de la AT, muy centrada en alumnos con bajo rendimiento académico, además de ser una universidad donde hubo movilizaciones durante la recogida de información.

Los **tutores** muestran una percepción muy similar a los académicos, aunque algo mejor.

Las escalas en que puntúan sobre 4 o más son:

- Hábitos de estudio –en relación con estudiar mejor. Siendo los ítems más valorados el de “las tutorías permiten escuchar a los estudiantes y ayudarles de en forma personalizada” ( $M = 4,6$ ) y “las tutorías incrementan las posibilidades de aprobar” ( $M = 4,4$ ).

- Aspectos personales -sobre la acogida y desarrollo de habilidades emocionales en los tutorados. Donde el ítem con más valoración es “Las tutorías permiten lograr mayor permanencia de los estudiantes en la Universidad” (M = 4,5)
- Herramientas educativas (M = 4,5). Única que coincide con los académicos, falta de concordancia entre las dimensiones más valoradas que indica la mala coordinación y distinta visión de la AT entre los roles de las universidades.

Donde puntúan más bajo, con valoraciones moderadas, es, coincidiendo con el grupo Académicos, en los aspectos siguientes:

- Competencias profesionales –la percepción de la utilidad de las AT para acercar el alumnado al mercado laboral es moderada.
- Consciencia social, de la diversidad, respeto en relaciones de pareja –la percepción de la utilidad de las AT en la ampliación de la conciencia del alumnado en temáticas sociales, legales, laborales y de relación de pareja es moderada.

En la uni 1 los Tutores valoran con menor puntuación el impacto de la AT, al igual que en el caso Académicos, en todas las dimensiones o escalas. Donde mayor valoración se da es en la uni 2 y la 4. En la 4 dan mayor puntuación en Aspectos generales, Aspectos personales, Pertenencia y Herramientas educativas con mejores resultados.

Los **estudiantes** son el grupo que cuya percepción valora más la eficacia de la AT, más elevada que en el resto de los roles, las escalas en que puntúan sobre 4 o más son:

- Hábitos de estudio –en relación con estudiar mejor-, al igual que en Tutores. Siendo el ítem más valorados el de “las tutorías permiten escuchar a los estudiantes y ayudarles de en forma personalizada” (M = 4,4).
- Orientación de las tutorías. Siendo el ítem “Acceso a becas y beneficios” el mejor valorado (M = 4,5).

Donde puntúan más bajo, con valoraciones moderadas, es en:

- Herramientas Educativas mejores resultados.

En la UN°2 los Estudiantes valoran con menor puntuación el impacto de la AT, en todas las dimensiones o escalas, seguida de la 1 –como es el caso de Tutores y Académicos. Donde mayor valoración dan es en la UN°4, seguida de la UN°3; siendo en la UN°4 donde siempre puntúan los Alumnos más en todas las dimensiones.

La UN°4 es, por lo tanto, en general, la universidad donde la AT es mejor considerada ( $M = 4,3$ ), tiene mayor repercusión o impacto en global, sobre todo en el rol Estudiante, seguida del de Tutores. Se concluye que la labor tutorial, la percepción que tienen de ella los protagonistas, es mejor en la universidad 4. En el caso de los **alumnos** de la universidad 4, en todas las dimensiones puntuaron mejor, sobre todo respecto a la 2; en el caso de los **tutores**, puntuaron mejor los de la universidad 4 en las dimensiones Aspectos Generales, Personales, Pertenencia y Herramientas Educativas. En el caso de los **académicos** no se observaron diferencias entre universidades. La universidad 4 centra su AT en alumnos de 1er y 2º año, donde más peligro de deserción o abandono hay, trabajan con grupos pequeños de estudiantes, un tutor par cada 15 estudiantes, siendo el centro donde más compromiso y participación se detecta.

### **13.2.2. En relación con el objetivo 3 de facilitadores y obstaculizadores de la AT**

El primer facilitador tal y como indican, Ocampo-Gómez, Rodríguez-Orozco, & Aguilar-Tamayo, 2021; Santiviago, Rey, Couchet y De León, (2020) es la relación cercana entre tutor-estudiante, donde en la mayoría de las ocasiones el tutor es un alumno más de último año –tutor par que existe en todas menos en la universidad 2-, previamente capacitado en técnicas y metodologías que ayuden en la AT tal y como se indica en la UN°1,y N° 4. El compromiso del tutor con dicha labor es un factor relevante en la tarea realizada con los estudiantes o tutorados.

La teoría o lo deseable sería que los facilitadores fueran los siguientes: el perfil y capacidad del tutor, su relación con el estudiante, la actitud de los tutorados, las TIC y materiales, la flexibilidad horaria para impartirlas, el apoyo de la universidad, la coordinación de los actores, contar con infraestructuras

adecuadas, la planificación y claridad de los objetivos. Pero la realidad no es exactamente esta, por lo menos no en todos los centros o universidades.

La percepción de los (condicionantes) obstaculizadores o barreras vienen, en primer lugar, de deficiencias en el despliegue coordinado de la AT en las universidades, una evidencia de una falta de visión conjunta de la importancia de la AT es que los académicos son el grupo que valora con menor puntuación la AT en general y en todas las dimensiones, al igual que la falta de material pedagógico o metodológico en las universidades, la falta de lugares apropiados para la labor tutorial, la falta de una comunicación eficaz en relación a la AT –no se proyecta como algo útil sino que se asocia a problemáticas previas estigmatizadoras. Por universidades, destacamos las siguientes barreras u obstáculos:

#### UN°1

- En esta hubo movilizaciones estudiantiles durante la recogida de datos, algo que seguramente afectó la vida académica y tutorial de la comunidad estudiantil.
- Las infraestructuras y gestión de las tutorías –comunicación- fueron mencionadas como elementos obstaculizadores.

#### UN°2

- Predominan aspectos de gestión, mala coordinación con los académicos, no obligatoriedad, horarios no adecuados, falta de material pedagógico e inadecuada comunicación de la AT.
- La falta de compromiso e interés por parte del alumnado es otro aspecto recogido como obstaculizador de la AT. Hay que recordar que es la única universidad sin tutor par, la tutoría la ejercen los académicos.

#### UN°3

- Predominan aspectos de gestión, horarios no adecuados, falta de apoyo del centro, falta de material pedagógico...
- La selección y formación de los tutores también se mencionó como elemento obstaculizador.

#### UN°4

- Predominan aspectos de gestión, falta de apoyo institucional – coordinación administrativa ineficaz-, horarios no adecuados y objetivos no claros.
- Infraestructura o espacios para la AT deficientes (calor).

**13.2.3. En relación con el objetivo 4 sobre la comparación de las acciones tutoriales en cuanto a la percepción del impacto y eficacia de los facilitadores y obstaculizadores implementadas por universidad,**

Se muestra que en todas las universidades se parte de un programa o marco normativo que contempla y resalta la importancia de la AT. Las características más notorias por universidad son:

- La universidad N°1 gestiona la acción tutorial desde una unidad de ayuda, desde la que da soporte y formación a los tutores, de forma coordinada con las Facultades. Se da un apoyo multidimensional, en base a un equipo orientador formado por pedagogos y psicólogos, además de académicos y asesores. Cuentan con un Centro de Salud Institucional. Su acción tutorial es apoyada por alumnos formados en la acción tutorial, con expedientes excelentes. Es la universidad donde peor se valora la AT, en todas las dimensiones y por todos los implicados (académicos, tutores y alumnado), aunque se ha de decir que es en la que se apuntaron más obstaculizadores, algunos no previstos como las movilizaciones y paros de los estudiantes.
- La universidad N°2 remarca un programa tutorial y de inserción universitaria, desde un área de intervención psicopedagógica. Centra su acción en fortalecer habilidades cognitivas, personales e interpersonales, dentro del marco de la inclusión y la vinculación a la vida universitaria. No trabaja con tutores pares. Es la segunda donde peor se valora la AT, después de la 1, excepto en el grupo de tutores, donde se convierte en la universidad con mejor valoración de la AT, no así en el grupo de académicos o alumnos.
- La universidad N°3 centra su acción tutorial en el refuerzo del aprendizaje, en la adaptación e inserción en la carrera o grado. Centrada en formar a tutores pares que son los que planifican dicha acción y dedican 1 hora semanal. El tutor es el elemento clave. Es la segunda mejor valorada en general, la mejor para el grupo de académicos, junto a la 4 y la 2.
- La universidad N° 4 parte de un programa de acompañamiento integral. Se desarrolla a través de tutores pares, y se orienta al alumnado de 1er y 2º año. El objetivo es acompañar el aprendizaje, mejorar la inclusión, disminuir abandonos y facilitar la permanencia. La selección de tutores pares se hace en cursos superiores y se forman previamente. Es un modelo más integral y

de larga visión. En general es donde mejor se valora la AT, sobre todo por parte de los estudiantes, muy seguida de la 3.

Los tutores pares en las universidades son estudiantes brillantes, en las universidades 1 y 4, en las 2 y 3 no se describen en sus normativas –en la 2, además, la acción tutorial es académica y no cuentan con tutores pares.

El programa de acción tutorial está muy detallado en las universidades 1, 2 y 4. El enfoque en la 1 apunta a la parte académica, al desarrollo de las competencias académicas; en la 2 el enfoque es psico-educativo, en los riesgos y en la inserción universitaria, muy orientado a la mejora de habilidades cognitivas, personales e interpersonales; en la 3 se orienta hacia el rol del tutor, éste es el protagonista de la acción tutorial, muy orientada a la adaptación del alumno e inserción en el centro educativo; en la 4 el enfoque tiene una visión más a largo plazo, hacia la profesionalización e inserción laboral, con un enfoque psicoafectivo, más horizontal e integral, buscando evitar la deserción o abandono.

En las universidades 1 y 3 no se especifica perfil de los tutorados, en la 2 no hay tutores pares, pero se asisten a todos los estudiantes, y en la 4 los tutorados son alumnos de 1º y 2º año.

Dentro de las habilidades *soft* más valoradas en las universidades, resultantes de las entrevistas y *focus group*, destaca en la universidad 1 la confianza, empatía y compromiso, en la 2 la cercanía con los tutorados, en la 3 el compromiso y la empatía; y en la 4 el vínculo de confianza con el tutorado.

En general, los alumnos manifiestan tener poca información sobre las tutorías, de su significado, concepto y utilidad.

En resumen, la universidad 1 se centra en alumnos con dificultades; la universidad 3 centra su acción tutorial como una unidad de refuerzo, la 2 se ve más como una acción de apoyo inicial y de fin de la carrera o grado. En la 4 hay una coordinación más global de apoyo al tutor par, todo y que los alumnos manifiestan no tener claro de qué tratan las tutorías.

En todas las universidades la percepción de la acción tutorial tiene un enfoque integral, más allá del ámbito académico, en la universidad 1 se recogen problemas, **facilitadores y obstaculizadores** para detectar a estudiantes necesitados de tutorías, no anticipan, son más reactivos; la 2 recoge un apoyo amplio y personalizado al alumno, por parte de psicopedagogos, aunque se

detectan problemas en relación al poco tiempo e inadecuados recursos; la 3 se centra más en resolver dudas, aunque también cuenta con apoyo psicopedagógico y social, con tutores pares seleccionados y capacitados; en la 4, la mejor valorada por el estudiantado, también por los tutores, se dan dos tipos de tutorías –acompañamiento y refuerzo-, las tutorías se constituyen dentro del proceso integral metodológico.

El mayor déficit, en general, es la falta de material pedagógico, en la mayoría de los casos aportado por los propios académicos. En todas, el espacio-infraestructuras es percibido con deficiencias o poco adecuados, excepto en la universidad 3.

En las tutorías, los elementos claves son el tutor como facilitador, el compromiso de los estudiantes y contar con medios e infraestructuras adecuadas, además del apoyo institucional y horarios –en la universidad 2 se recoge la falta de formalidad contractual con los tutores, en la 3 y 4 la falta de apoyo institucional.

### **13.3. Limitaciones del estudio**

Todo y la reglamentación o disposiciones legales sobre la acción tutorial, ésta se desarrolla o despliega en las distintas universidades de forma desigual, a nivel de implicación, rol de los tutores, formación o adiestramiento de los tutores pares, instalaciones y recursos destinados o disponibles... Todo ello hace que la comparativa se vea afectada por muchos condicionantes, difíciles de recoger o de evidenciar dentro de una sola fase de la metodología –cuantitativa o cualitativa.

La muestra de la fase cuantitativa es amplia, pero en el caso de la fase cualitativa quizás habría sido interesante contar con más testimonios y fuentes de información, como podrían haber sido los padres o tutores de los tutorados, también grupos más amplios de representantes de los estudiantes.

El hecho de no contar, dentro de la labor tutorial, con herramientas estandarizadas a modo de cuadro de mando integral que recoja indicadores de ejecución – realización - seguimiento e impacto posterior en la sociedad, hace que la comparativa entre universidades sea difícil.

La difusión de la acción tutorial es también muy desigual y el hecho que aún no sea conocida por el 100% de alumnos dificulta la recogida de información, por la falta de criterio o experiencia con dichos servicios.

Deberían existir unos objetivos claros, comunes, generales a nivel País y de universidades en cuanto a la acción tutorial, así como otros específicos o especiales a nivel región o ubicación de la universidad, así como un abordaje similar en la implementación o desarrollo de las acciones tutorías.

### **13.4. Propuestas y futuras líneas de investigación**

Sería interesante poder analizar diferencias entre organizaciones de educación pública y privada. En el estudio se comparan sólo universidades públicas.

En la AT, además de las acciones que ayuden a superar las limitaciones antes expuestas, creo interesante ampliar el enfoque del seguimiento o estudio del impacto de las acciones tutoriales en ámbitos poco analizados, como sería el impacto en la carrera profesional del alumnado, la importancia de la acción tutorial en aspectos relacionales y de maduración, como elemento o acción para la detección precoz o abordaje de la violencia en entornos educativos (tipo ciberacoso), así como en la potenciación, uso y diseño de entornos de aprendizaje personal, en este sentido se puede mencionar:

Dentro de la labor tutorial, hoy en día, es importante tener una visión PLE (*Personal Learning Environment*). En las necesidades de los alumnos en cuanto al acceso y uso de las TIC, herramientas y recursos *offline* y *online* con los que puede y debe afianzar su aprendizaje. Dichos PLE, basados en las capacidades de curar la información (competencias para la búsqueda, filtraje, selección, elaboración, síntesis y creación de nuevo contenido) y en las posibilidades de compartirla y generar redes de conocimiento, y competencias digitales son elementos clave en la tutoría presente y futura. (Castañeda, Tur y Torres-Kompen, 2019, p. 229).

Un estudio que vinculara las acciones tutoriales con el rendimiento académico y desarrollo profesional antes y después de dichas acciones ayudarían a poner en valor la acción tutorial y a ver qué acciones tienen un mayor impacto.

También es de suma importancia analizar o estudiar la implicación del alumnado y de sus representantes en la configuración de los planes tutoriales.

En la prueba psicométrica de medición de aspectos de la acción tutorial, tanto la original como la reducida, sería interesante plantear la incorporación de nuevos elementos, relacionados con aspectos no contemplados, como son los entornos de aprendizaje personales, prevención de la violencia...

La difusión, marketing, acciones de publicidad de la acción tutorial en las redes sociales de la universidad y en las de los propios alumnos permitiría un mayor conocimiento de la importancia de la acción tutorial.

El enfoque PLE, antes mencionado, requiere en los contextos universitarios de una simbiosis más clara entre profesorado alumnado –mal denominados “nativos digitales”- en el uso de TIC o herramientas *online* en el entorno educativo, donde haya mayor transferencia y uso de herramientas y aplicaciones, ahora sólo empleadas en entornos de ocio o lúdicos ( Adell, & Castañeda, 2010; Kühn, 2017).

# Referencias

- Abdala, E. (2004). Análisis del programa PROJOVEN desde los modelos de capacitación laboral para jóvenes en América Latina
- Adell, J., & Castañeda Quintero, L. J. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje.
- Albanaes, P., Marques de Sousa Soares, F., & Patta Bardagi, M. (2015). Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: un estudio bibliométrico. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(1), 21-56.
- Alfonso, I., y Serra, R. (2016). ¿Por qué es necesaria la orientación educativa en la universidad de hoy? *Revista Referencia Pedagógica*, 4(1), 16-27.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Editorial Fundamentos.
- Alvarado, M. (2010). *El aprendizaje y las tutorías en los universitarios*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Álvarez, M. & Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 125-142.
- Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Julio), 21-4
- Álvarez, P. (2013). La función tutorial del profesorado universitario: una nueva competencia de la labor docente en el contexto del EEES. *Revista portuguesa de pedagogía*, 85-106.
- Alvira, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: CIS.
- Amaya, A., Zúñiga, E., Salazar, M., & Ávila, A. (2018). Empoderar a los profesores en su quehacer académico a través de certificaciones internacionales en competencias digitales. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(1), 104-115.

- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. Bogotá: Horiz Pedegóg. Obtenido de file. *C:/Users/Dialnet-EnfoquesTeoricos Sobre La Percepción QueTienenLasPerso-4907017.pdf*.
- Armengol Asparó, C., Del Arco Bravo, I., Gairín Sallán, J., Muñoz Moreno, J. L. y Rodríguez Gómez, D. (2019). Prácticas curriculares en la formación universitaria de los futuros profesionales: modelo para la actuación. *Revista Prácticum*, 4(1), 19-36
- Asprelli, M. C. (2010). *La didáctica en la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ayala, J. C., & Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: The influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1321-1335.
- Banco Mundial. (2017). *Informe anual 2017*. Washington: Banco Mundial.
- Barba, P., y Prado, M. (2015). *De la acción tutorial al aprendizaje autónomo: Consolidación Programa de Nivelación Académica en el marco del Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante de la Universidad de Chile*. Beca de Nivelación Académica (BNA).
- Barroso Osuna, J., Cabero Almenara, J., & Vásquez Martínez, A. (2012). Formación desde la perspectiva de los entornos personales de aprendizaje.
- Bausela, E. (2011). Exley, K. y Dennick, R. (2007). Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, Seminarios y otros agrupamientos. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 10 (20).
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: practical strategies*. London: Sage.
- Berbel, G. (2019). *Paola aprende estadística. Desde un entorno personal de aprendizaje* (3a ed.). Barcelona: Aptabel y E.U Mediterrani.
- Bermeosolo, J. (2007). *¿Cómo aprenden los seres humanos?: Una aproximación psicopedagógica* (2a ed.). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bilbao Herrán, M. (2007). *Materiales para tutorías*. Barcelona: Horsori.
- Bisquerra, Rafael (2006). "Orientación psicopedagógica y educación emocional". *ESE. Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.

- Blackhouse, P., Grünewald, I., Letelier, M., Loncomilla L., Ocaranza O. y Toro C. (2007). Un modelo de sistema institucional de aseguramiento de la calidad. En H. Ayarza, J. Cortadillas, L. E. González y G. Saavedra. (Eds.). *Acreditación y dirección estratégicas para la calidad*: CINDA.
- Blanco, N., & Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19(45).
- Brunner, J. J. (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Brunner, J. (1990). Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. (2008). Educación superior y mundo del trabajo: horizontes de indagación. *Calidad en la Educación*, (29), 230-240.
- Brunner, J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte en Andrés Bernasconi (ed.) *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*. Ediciones UC, Santiago de Chile, pp. 21-107.
- Brunner, J. (2019). Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos. SERBIULA (sistema Librum 2.0).
- Butcher, N. (2019). Marco de competencias docentes en materia de TIC UNESCO. París: UNESCO.
- Cabrera, V. A. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-7.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus virtuales*, 9(2), 25-34.
- Cabrera, A. (2018). Guía metodológica para la autoevaluación de la calidad institucional en una Facultad de Enfermería. *Educación Médica Superior*, 32(3), 1-28.
- Cabrera, V. A. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-7.

- Cambours de Donini, A. M., Iglesias, A. I., & Muiños de Britos, S. M. (2017). La tutoría en la universidad: Una estrategia para la retención de los estudiantes. Ponencia en Congresos CLABES, noviembre 2011.
- Carrillo-Méndez, D., & Ruiz-Saldaña, M. I. (2017). La tutoría: Una herramienta indispensable para el estudiante universitario. *Revista Salud y Administración*, 4(10), 41-51.
- Carballo, R. (1995). Evaluación de Programas de Intervención Tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7(01), 98.
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309–325.
- Carpio, L., Torres, G. Miranda, O., & Pernet, J. (2021). Calidad educativa como base de la transformación universitaria. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (13), 192-200.
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F., & Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-179.
- Casanova, D., García, D. y Miranda, C. (2018). Motivos de abandono de los estudiantes de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación Superior. Ponencia del Congreso CLABES VIII,
- Castañeda, L., Tur, G., & Torres-Kompen, R. (2019). Impacto del concepto PLE en la literatura sobre educación: la última década. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 221.  
<https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22079>
- Castañeda, J. (2011). *Metodología de la investigación*. (2ª ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Castillo, S., Torres, J. A., y Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa*. Pearson Educación.
- Cea D'Ancona, M. A. (1998). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Céspedes, N. Y., Adame, J. D., & Marín, J. J. (2019). La tutoría: escenario de aprendizaje en la Fundación Universitaria del Área Andina. *Análisis*.
- Cieza, J. A. (Coord.) (2009). *Memoria Proyecto de Innovación Docente. Experiencia piloto de implementación de la tutoría entre compañeros (peer*

- tutoring) en el primer curso de la Diplomatura de Educación Social.*  
Salamanca: Universidad de Salamanca.
- CNA Ley 20129, Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior Chile.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*: Akal.
- Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible. Informe de la conferencia elaborado por la Relatora General, Heila Lotz-Sisitka, profesora de la Universidad de Rodas. (2015).
- Cook, T. D., Reichardt, C. S., & Solana, G. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata Madrid.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Creswell, J.W. y Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches* (3rd Edition). Los Ángeles: Sage.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches* (5<sup>th</sup> Edition). Los Ángeles: Sage.
- Cruz, J, Expósito, M, Pupo, S, y Leyva, J. (2015). Indicadores para evaluar el impacto de instituciones educativas de salud en diferentes dimensiones sociales. In *4ta Jornada Científica Sociedad Cubana de Educadores de la Salud*.
- Daza, L. (2005). El estado del proceso de Bolonia en las universidades de la región metropolitana de Barcelona: factores de mantenimiento y factores motivadores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 1–16.
- De la Cruz, G., Chehaybar y Kury, E. & Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la educación superior*, 40(157), 189–209.
- Delgado, K., & Gairín, J. (2021). La educación inclusiva en el nivel superior. Políticas públicas y buenas prácticas en Iberoamérica.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.

- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Días Sobrinho, J. (Coord.), Stubrin, A., Martín E., González, L.E., Espinoza, Ó. y Goergen, P. (2007). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña en *la UNESCO/IESALC. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. (pp. 87-112).
- Dirección General de Docencia (2014). *Sistema integral de tutorías pares*. Arica: Universidad de Tarapacá.
- Diez, R. (2004). Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes.
- Donoso, S., Donoso, G., y Frites, C. (2013). La experiencia chilena de retención de estudiantes en la universidad. *Revista Ciencia y Cultura*, 17(30), 141-171.
- Duran, D., Flores, M., Mosca, A., & Santiviago, C. (2015). Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, 2015, vol. 2 n. ° 1, pp. 6*.
- Elias, G. (2011). Concetti, principi e strategie per la misura dell'efficacia en L. Fabbris (Coord), *Criteri e indicatori per misurare l'efficacia dell'attività universitarie* (pp. 1-8). Padova: Cleup.
- Echeverría, B. (1997). Los servicios universitarios de orientación. En Apodaca. P., & Lobato, C. (Eds.), *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 112-136). Barcelona: Laertes.
- Encalada, M. D. P. L. (2020). Importancia de integrar la calidad a la cultura organizacional en Instituciones de Educación Superior. *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, 7, 1- 17.
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Espinar, S. R. (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Espinoza, O., & González, L. E. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la

- educación superior en Chile. *Revista de la educación superior*, 41(162), 87-109.
- Espinoza, Ó., López, D., González, L. E., & Pulido, S. (2019). *Calidad en La universidad* (Ó. Espinoza, D. López, L. E. González, & S. Pulido (eds.)). Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa. IESED.
- Fabbris, L. (Ed.). (2011). *Criteri e indicatori per misurare l'efficacia delle attività universitarie*. Padova: Cleup
- Fabio, A. D., & Bernaud, J. L. (2010). Un nouveau paradigme pour la construction de la carrière au 21e siècle : ¡bienvenu ! L'orientation scolaire et professionnelle, (39/1), 111-118
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Paré, M. (2016). Técnicas de investigación social y educativa. Técnicas de investigación social y educativa, 1-224.
- Feixas, M; Guillamón , C; Gairín; Muñoz, J.L. (2010). *La tutoría personalizada en la .universidad: un estudio de caso en la universidad*. Congreso internacional de investigación, Chiapas, CDRom, pp. 1813-1818.
- Ferreira, M.; Avitabile, C.; Botero, J.; Haimovich, F.; Urzúa, S. (2017). *Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington: World Bank
- Fiegehen, L. E. G., y Díaz, O. E. (2020). Deserción en Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Paideia*, (45), 33-46.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraile, C., & Ilvento, M.C. (2013). La Orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17–25.
- Gairín, J., Armengol, C., Muñoz, J. L., & Rodríguez-Gómez, D. (2015). Orientación y tutoría en las prácticas profesionalizadoras: propuesta de estándares de calidad. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.
- Gairín, J. (2013). *La actividad en el aula y la tutoría académica*: Universidad de Tarapacá.

- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 49, 61–78.
- Gairín, J., Franch, J., Feixas, M., Guillamón, C., & Quinquer, D. (2003). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos educativos: revista de educación*, 6, 21–42.
- Gairín, J., Palmeros, G., & Barrales, A. (2014). *Universidad y colectivos vulnerables*. Ciudad de México: Ediciones del lirio.
- Gairín, J. (2015). *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior. Proyecto ACCEDES*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gaitán Rossi, P. (2013). Hacia una definición de tutoría universitaria. *Didac*, (61), 4-8.
- Galicia, L., Balderrama, Jorge., & Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://dx.doi.org/10.18381/ap.v9n2.993>
- García, M., Gaya, M, & Velasco Quintana, P. (2010). Mentoría entre iguales: alumnos que comparten experiencias y aprendizaje. In XVI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (pp. 119-126).
- García, L. (2021). La tutoría en la formación integral del estudiante universitario. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(1).
- García, N. (dir) (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de educación*, (337), 189-210.
- Gibson, W., & Brown, A. (2009). *Working with Qualitative Data*. London: SAGE.
- Gillham, B. (2000). *Developing a questionnaire*. London: Continuum.
- Giner, A., & Puigardeu, Ó. (2008). *La tutoría y el tutor: estrategias para su práctica*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gisbert, D. D., & Coll, M. F. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17.

- Godino, J. D. (2004). *Didáctica de las matemáticas para maestros*. Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Granada.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. *Málaga: aljibe*, 11.
- Gómez, Collado. M. E. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia*, 19(58), 209–233.
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(2), 43-60.
- González-Campo, C. Murillo-Vargas, G., & García-Solarte, M. (2021). Efecto de la acreditación institucional de alta calidad sobre la gestión del conocimiento. *Formación Universitaria*.
- González, J. L. (2014). *Hacia una universidad más humana. ¿Es superior la educación superior?* Madrid: Biblioteca Nueva, 179 páginas, ISBN 978-84-9940-994-8.
- González-Palacios, A., & Avelino-Rubio, I. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, 57-68.
- González, L. E. (1990). Calidad de la docencia superior en América Latina. Calidad de la docencia universitaria en América Latina y El Caribe. Política, Gestión y Recursos. Estudio de casos. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Santiago.
- González, L. E., & Espinoza, Ó. (2008). Calidad en la Educación Superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, (28), 248-276
- Graesser, A. C., & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American educational research journal*, 31(1), 104-137.
- Grisales-Franco, L. M. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y educadores*, 15(2), 203-218.
- Guanche, H., Suárez, A., Márquez, A., González, A., & González, L. (2020). Componente crítico en las estrategias de atención médica, prevención y control de la COVID-19. *Educación Médica Superior*, 34(2).
- Guerra-Martín, M. D., & Borrallo-Riego, Á. (2018). Tutoría y rendimiento académico desde la perspectiva de estudiantes y profesores de Ciencias

- de la Salud. Una revisión sistemática. *Educación Médica*, 19(5), 301-308.
- Guerrero, J., y Faro, M. (2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. *Alternativas en Psicología*.
- Guezuraga Amundarain, M., y Malik Liévano, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el aprendizaje–servicio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 26(2), 8-25
- Hernández G. E. & Saldaña Ibarra, S. A. (2006-2007). *Tutorías Académicas en la universidad veracruzana: ¿Oportunidad perdida para la resiliencia?* Pampedia, 67-73.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández-González, R., Vadillo-Bueno, g. & Rivera-Leonides, S. (2008). Eficacia educativa: avances de un modelo para la educación superior. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 63-80.
- Hernández-Jiménez, M. T., Moreira-Mora, T. E., Solís-Salazar, M., & Fernández-Martín, T. (2019). Estudio descriptivo de variables sociodemográficas y motivacionales asociadas a la deserción: la perspectiva de personas universitarias de primer ingreso. *Revista Educación*, 44.
- Himmel, E. (2002). Modelos de Análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*, 2, 75-90.
- Hoyos, G. (2010). *Tutorías para la formación integral en la educación superior*. Colombia: Universidad de Medellín.
- Huircalaf Diez, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2018a). Versión cuestionario para académicos y tutores. Congreso EDO, Barcelona, UAB.
- Huircalaf Diez, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2018b). Versión cuestionario para tutorados. Congreso EDO, Barcelona, UAB.
- Huircalaf Diez, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2020). Análisis del impacto de las acciones tutoriales en el desempeño académico de estudiantes de universidades públicas chilenas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 29-48.

- Humanante Ramos, P. García Peñalvo, F., & Conde González, M. (2017). Entornos personales de aprendizaje móvil: una revisión sistemática de la literatura. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Instituto Nacional de Estadísticas. (2011). *Vigencia del concepto Capital Humano: Hacia una medición acorde con el advenimiento de la sociedad del conocimiento*. Santiago: INE.
- Ibáñez, B. C. (1994). Pedagogía y Psicología Interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, 99-112.
- Irving, B. A. (2010). Making a difference? Developing career education as a socially just practice. *Australian journal of career development*, 19(3), 15-23.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative science quarterly*, 24(4), 602-611.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., y Vitale, G. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kantor, J. R. (1990). La evolución científica de la psicología (F. González Aramburu, Trad.). México: Trillas. (Trabajo original publicado en 2 Vols. 1963-1969).
- Kantor, J. R. (1980). *Psicología interconductual, un ejemplo de construcción científica sistemática* (No. 150 K1394p Ej. 1). Trillas,
- Kühn, C. (2017). ¿Are students ready to (re)-design their personal learning environment? The case of the e dynamic. space. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 11–19.
- Lemaitre, M. J., Maturana, M., Zenteno, E., & Alvarado, A. (2012). Cambios en la gestión institucional en universidades. a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: la experiencia chilena. *Calidad En La Educación*, 36, 21.
- Libera, B. (2007). Impacto, impacto social y evaluación del impacto. *Acimed*, 15(3).
- Lobato, C., Del Castillo, L., y Arbizu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International journal of psychology and psychological therapy*, 5(2), 149–168.

- Lobato, C., & Guerra, N. (2016). *La tutoría en la Educación Superior en Iberoamérica: Avances y desafíos*.
- López, F. (2016). Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(1), 13-32
- López, R., Georges, E., & Pérez, S. (2011). *Coaching para profesores*. Santiago de Chile: Ediciones Jurídicas de Santiago.
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*
- Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y Relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, XI (17), 35–46.
- Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿realmente es un problema social? *ARJÉ Revista de Postgrado Face-Uc*, 7(12), 289–309.
- Malbrán, M. (2004). La tutoría en el nivel universitario. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1(1), 5-11.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: Concepto, Objeto y Finalidades en N. Rajadell i Puiggròs y F. Sepúlveda (Eds.), *Didáctica General para Psicopedagogos* (pp. 23–57).
- Marcillo-Pinzón, Diego. (2020). Agentes tutores para la enseñanza. *Pensamiento y Acción*. 61-81.
- Martínez, Á., & Torrado Fonseca, M. (2012). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. (S. Rodríguez Espinar, Ed.) (2a ed.): Octaedro-Ice.
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., & 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 investigación Educativa*, 32(1), 111–138.
- Martínez, D., Pérez, A., Pat, L., & García, J. (2020). La importancia de la calidad en la universidad pública. La percepción del estudiante en la Universidad Autónoma del Carmen. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20).
- Martínez, M. (2009). La tutoría universitaria ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. *En-clave pedagógica*, 11(1).

- Martínez, M. (2014). Plan de Acción Tutorial. Tutoría y orientación en la universidad. Arica: Universidad de Tarapacá.
- Martínez, P. (2017). Presentación. Tutoría en acción. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 11–20.
- Mayer, L., & Cerezo, L. (2016). Tutorías y estipendio mensual: contribuciones a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1421–1433.
- Mayo, I. C., Torrego, J. C., Gómez, M. J., Martínez, C., & Negro, A. (2014). *La tutoría en los centros educativos. 8 ideas clave*: Graó.
- Medina, A., y Mata, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid: UNED-Pearson Educación.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- MINEDUC. (2015). *Cuenta Pública 2015*. Santiago.
- Mitrany, V. O. (2000). Estrategias docentes que contribuyen al desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Pedagogía Universitaria*, 5(3).
- Molina, I. Ferro, J., & Rodríguez, W. A. (2020). La importancia de formar en valores en la educación superior. *Revista Cecavi*, 8(2), 14-36.
- Molina, E. (2007). Evaluación de la formación: base para una propuesta de mejora del prácticum. *Revista Evaluación e Investigación*, 2 (2), 9-26
- Montes, N. & Sendón, M. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea].
- Montes, N. F & Sendón, M. A. F. (2010). *Trayectorias educativas de adolescentes en una Argentina fragmentada*. Recuperado de: <http://www.anped.org.br>.
- Montecinos, C., Solís, M., Contreras, I., & Rittershaussen, S. (2009). *Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje* : Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Morris, R. B., y Martín, L. M. P. (2007). *La orientación individual en contextos educativos*. Editorial Pueblo y Educación.

- Morales, M. (2021). *Implementación de la estrategia tutoría de acompañamiento en el Bachillerato*. Universciencia.
- Morse, J. (1991). Evaluating qualitative research. *Qualitative Health Research*, 1(3), 283-286.
- Monge Crespo, C. (2009). *Tutoría y Orientación Educativa*. Nuevas competencias, España: Wolters Kluwer.
- Muradás, M. (2016). Diagnóstico de algunos factores de riesgo asociados a la deserción estudiantil de los alumnos de la Universidad Politécnica del Centro. *Textos y Contextos*, 118, 35–39.
- Mosca, A., & Santiviago, C. (2012). *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Montevideo: Comisión sectorial de la enseñanza.
- Muñoz, B. (2015). *Conoce los programas de tutores de las diferentes universidades del país*.
- Muñoz, J., y Gairín, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: El Plan de Acción Tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171–192.
- Navarro H., N., & Zamora S., J. (2017). Evaluación del rol del tutor: comparación de percepción de estudiantes de las carreras de la salud. *Investigación En Educación Médica*, xx, 1–8.
- Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), 265-284.
- Nogueira, C., & Nogueira, C. (2016). La Orientación como elemento de calidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela Guidance as a quality element in the Faculty of Educational Sciences in the University of Santiago de Compostela. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 205–223.
- Obaya, A., Vargas, Y. M., & Delgadillo, G. (2011). Aspectos relevantes de la educación basada en competencias para la formación profesional. *Educación química*, 22(1), 63-68.
- Ocampo-Gómez, E., Rodríguez-Orozco, N., & Aguilar-Tamayo, M. F. (2021). *Tutores sobresalientes y sus prácticas de tutoría académica en una universidad mexicana*. Formación Universitaria.
- Olaz, A. (2016). *La entrevista de investigación*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Orantes, B. R. (2006). La Educación Superior en el siglo XXI. *Entorno*, 36,19-24

- Orozco, L. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, I, 24–36.
- Ortega, R., Mora, J., & Mora, J. (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. *Violencia escolar: Mito o realidad*.
- Ortiz, Veloza E. (2018). Universidades regionales en Chile; tensiones entre lo global y lo local. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 149-156.
- Ortúzar, V. D., & Di Meglio, M. (2016). *Aportes de la reorientación como estrategia de retención universitaria*. Orientación y sociedad.
- Osorio, A. M., Bolancé, C., & Castillo Caicedo, M. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III, 31–57.
- Padilla, G., Leal F., Hernández, M., y Cabero, J. (2012). *Un reto para el profesor del futuro: la tutoría virtual*. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Publidisa S.A.
- Pérez, M. (2004). Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en América Latina: ¿vamos por el camino correcto? *Calidad en la Educación*, (21), 271-285.
- Planas, J. A., Prieto, J., & Lizandra, R. (2011). *El plan de acción tutorial. Máster en Intervención y Asesoramiento Psicopedagógico para Profesionales*.
- PNUD. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano: una revisión al caso a chileno*. Santiago: PNUD-UNICEF.
- Pozo, C., & Hernández, J. (1997). *El fracaso académico en la universidad: propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva*. Calidad en la Universidad: orientación y evaluación. Apodaca, P. Y Lobato, C. (Eds.). Laertes\_Psicopedagogía.
- Prendes Espinosa, M. . P., Solano Fernández, I. M., Serrano Sánchez, J. L., González Calatayud, V., & Román García, M. . del M. (2018). Entornos Personales de Aprendizaje para la comprensión y desarrollo de la Competencia Digital: análisis de los estudiantes universitarios en España. *Educatio Siglo XXI*, 36(2 Julio), 115.

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

Programa Institucional de Tutoría Académica. (2015-2017). Universidad N° 1 investigada.

Programa Tutorial e inserción a la Vida Universitaria CTA-UDA.(2018).Universidad N°2 investigada.

Programa de Nivelación y Acompañamiento al Estudiante (Pronae). (2017). Universidad N°3 investigada.

Programa Sistema Integral de Tutorías Pares. (2014). UN°4 investigada.

Pulido, S. y Espinoza, O. (2018). Aseguramiento de la calidad en la educación superior de Chile: Alcance, implicaciones y aspectos críticos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(1), 238-255.

Quinn Patton, M. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5 Pt 2), 1189–208. Recuperado a partir de <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=1089059&tool=pmcentrez&rendertype=abstract>

Quintanal, J., & Miraflores, E. (2013). *Un modelo de Tutoría en la Universidad del siglo XXI*. Madrid: CCS.

Rabossi, M. (2014). Access (admission) to public universities in Argentina: permissiveness and consequences. *Páginas de Educación*, 7(2), 81-103.

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).

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Real Academia de la lengua española*

Reguant, M., & Martínez, F. (2014). Operacionalización de conceptos/variables.

Rentería, P. (2004). *Formación de docentes, un reto para las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Red de Instituciones de Formación Profesional, (2011). *Guía para la evaluación de impacto de la formación* Montevideo: OIT/Cinterfor, 2011

Rodríguez-Espinar, S. (2008). *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción*. (S. Rodríguez Espinar, Ed.) (2a ed.): Ediciones Octaedro.

Rodríguez-Gómez, D., Feixas, M., Gairín, J., & Muñoz, J. L. (2014). *Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach*.

- Studies in Higher Education, 40(4), 690–703.  
<http://doi.org/10.1080/03075079.2013.842966>
- Rodríguez-Gómez, D., Meneses, J., Gairín, J., Feixas, M., & Muñoz, J. L. (2016). They have gone, and now what? Understanding re-enrolment patterns in the Catalan public higher education system. *Higher Education Research & Development*, 1–14.
- Rodríguez, M., Hoffmann, C., Makendanz, P., y Hoffmann, V. (2011). Cómo investigar cualitativamente. Entrevista y Cuestionario  
<http://www.eumed.net/rev/cccss/11/bmfm.htm>
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., González-Plitt, M., & Rodríguez-Ponce, J. (2011). El impacto del sistema de aseguramiento de la calidad en el servicio entregado por las universidades privadas en Chile. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 19(3), 409-419.
- Rodríguez, S. (2004). La Acción Tutorial en la Universidad: un Eje en el Desarrollo de Competencias Profesionales en las EEES. *Universidad de Sevilla*, 4.
- Rubio, P. & Martínez, J. (2012). La acción tutorial desde la perspectiva de los alumnos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Perfiles educativos*, 34(138), 28-45.
- Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(2), 281-306.
- Sacristán, J., y Pérez, Á. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza* (Vol. 448): Morata.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks: Sage.
- Saldarriaga, K. (2022). Evaluación de estrategias y desarrollo de la orientación y la acción tutorial en las universidades de Manabí (Ecuador).
- Salmón, I. H., Salvador, A. C., & Rodríguez-Hoyos, C. (2013). La dimensión personal de la tutoría universitaria. Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria, España. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 98-113.
- Santana, V. y Santana, P. (1998). El modelo de consulta / asesoramiento en orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 59 – 77.

- Santiviago, C., Rey, R., Couchet, M., & De León, F. (2020). Las tutorías entre pares en la Universidad de la República como experiencia formativa: la mirada de los tutores. *Páginas de Educación*.  
<https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.218>
- Sánchez, P. (Coord.). (2005). *El Proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sanjurjo, L., y Rodríguez, X. (2009). Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanz Oro, R. (2009). *Tutoría y atención personal al estudiante en la Universidad: Síntesis*.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere Ediciones.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Sesento García, L (2021). La tutoría en la formación integral del estudiante universitario. *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(1).
- SIES. (2014-2018). Retención de primer año en educación superior. Programas de Pregrado. MINEDUC. Superior. Revista Calidad de la Educación, segundo semestre de 2002-2018.
- Silva, J., Morales, M.-J., Lázaro-Cantabrana, J.-L., Gisbert, M., Miranda, P., Rivoir, A., y Onetto, A. (2019). Competencia digital docente en la formación inicial: estudios de casos de Chile y Uruguay. *Archivos de análisis de políticas educativas*, 27, 93.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3822>
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. London: Sage.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. Sage.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5ta. Edición): Ediciones Superior. Ponencia del Congreso CLABES VIII. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2050>.
- Tashakkori, A., Teddlie, C., & Teddlie, C. B. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches (Vol. 46). sage.

- Tejada, J. y Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-15.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Traducción de Carlos María de Allende.
- Torres, I.S. (2018). *Estudio Longitudinal Permanencia y Abandono en Universitarios (2015-2019)*. Corporación Universitaria Autónoma del Cauca-Colombia. Conferencia Latinoamericana sobre Abandono en la Educación.
- Torrego, J; Gómez, J; Martínez, C. y Negro, A. (2014). 8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos.
- Torró, J., & Vilar, J. (2003). Tutoría entre iguales. un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat.
- Trejo, R. (2001). *Vivir en la sociedad de la información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital*. México: UNAM.
- UNESCO. Grupo Asesor sobre educación superior. (1998). *La Educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, 141.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Van den Berg, M. N., & Hoffman, W. H. A. (2005). Student success in university education: A multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education*, 50, 413-446.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Vázquez, C., Cáceres, D., Insaurralde, M., & Villalba, E. (2019). Deserción escolar en la Universidad Nacional de Pilar, cohortes 2006 al 2011. *Academo Revista de Investigación En Ciencias Sociales y Humanidades*.
- Velázquez Narváez, Y., y González Medina, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de La Educación Superior*, 46(184), 117–138.
- Vélez, O. L., & Galeano, M. E. (2002). *Investigación cualitativa: estado del arte*. Medellín: Universidad de Antioquía, Facultad deficiencias Sociales y Humanas.

- Venegas Ramos, L. (2019). *Gestión de la acción tutorial en la universidad chilena*.
- Venegas-Ramos, L., & Gairín Sallán, J. (2020). Aproximación al estado de la acción tutorial en universidades chilenas. *Perfiles educativos*, 42(167), 103-118.
- Vera, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81.
- Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: Síntesis Editorial*.
- Yale, A. T. (2019). The personal tutor–student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(4), 533-544.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods* (4th Ed.): Sage.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research Design and Methods*. Thousand Oaks, Sage. 282 pages. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 30(1).
- Zapata, S. (2020). Percepciones de la tutoría de compañeros en una Universidad en Chile. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 21-39.

# ANEXOS

## Anexo 1. Ítems incluidos en el cuestionario-instrumento cuantitativo

1: Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4: De acuerdo, 5: Totalmente de acuerdo.

Subescalas...	1	2	3	4	5
---------------	---	---	---	---	---

### Subescala 1 Aspectos Generales.

1) Las tutorías de la Universidad permiten entregar información del reglamento interno o de convivencia.
2) La tutoría ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la puntualidad para llegar a clases.
3) La tutoría ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la asistencia en las actividades académicas.
4) Las tutorías permiten lograr mayor permanencia de los estudiantes en la Universidad.

### Subescala 2 Aspectos Personales.

5) La tutoría permite acoger a los estudiantes en cada una de sus carreras.
6) La tutoría permite acoger a los estudiantes dentro de la Universidad.
7) Las tutorías permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de colaboración entre compañeros.
8) Las tutorías permiten educar en las emociones a los estudiantes.
9) Las tutorías permiten desarrollar mayor tolerancia a la frustración en los estudiantes.
10) Las tutorías permiten mejorar la autoestima en los estudiantes y expectativa de éxito.

### Subescala 3 Hábitos de Estudio.

11) Las tutorías permiten, modificar y planificar el tiempo y hábitos de estudios previos que presentan los estudiantes.
12) Las tutorías permiten mejorar el desempeño en las evaluaciones de los estudiantes.
13) Las tutorías enseñan a los estudiantes a ser responsables en la entrega de trabajos en los plazos establecidos.
14) Las tutorías ayudan a desarrollar una forma de estudio sistemática para preparar las pruebas.
15) Las actividades realizadas en la tutoría ayudan a entregar aportes al trabajo grupal/Individual.
16) Las tutorías realizadas incrementan las posibilidades en los estudiantes a que aprendan y aprueben las asignaturas.
17) Las tutorías permiten escuchar a los estudiantes y ayudarles en forma personalizada.

### Subescala 4 Pertenencia.

18) Las tutorías fortalecen la integración del estudiante con la carrera que eligió.
19) Las experiencias de tutorías, fortalecen la identificación de los estudiantes con el proceso educativo de la universidad.
20) Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los académicos.
21) Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los compañeros de carrera.
22) Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con el personal administrativo.

### Subescala 5 Satisfacción –Solo preguntada en el grupo alumnos tutorizados

23) Me siento satisfecho/a con el trabajo que se realiza en las tutorías.
24) Me siento satisfecho/a con el clima educacional que se genera en las tutorías.
25) Me siento satisfecho/a con el clima educacional que, gracias a las tutorías, se genera con los profesores.
26) Considero que el servicio y apoyo entregado en la tutoría es satisfactorio.
27) Me siento satisfecho/a con el programa de tutorías que desarrolla la universidad.
28) Me siento satisfecho/a con la metodología de trabajo que se realiza al interior de las tutorías.
29) Considero que el espacio donde se realizan las tutorías es satisfactorio.
30) Me siento satisfecho/a con las tutorías integrales (Formación, Cognitiva, (Académica), Apoyo psicosocial)
31) La tutoría, en el momento de inducción (al momento de ingreso por primera vez a la universidad), es satisfactoria.

### Subescala 6 Competencias Profesionales.

32) Las tutorías contribuyen a tener mayor cercanía del estudiante con el mundo laboral.
33) Las tutorías permiten desarrollar competencias de tipo profesionales en los estudiantes, para aplicar lo aprendido en sus carreras.

## Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

34) Las tutorías permiten orientar a los estudiantes en cuanto a las opciones que el mercado ofrece en el campo laboral.

### Subescala 7 Herramientas Educativas.

35) Resúmenes

36) Subrayado

37) Cuestionario

38) Mapas Conceptuales

39) Sistematización

40) Estudio con compañeros

41) Grabar la materia y escucharla

### Subescala 8 Herramientas utilizadas en Tutorías con mejores resultados.

42) Resúmenes

43) Subrayado

44) Cuestionario

45) Mapas Conceptuales

46) Sistematización

47) Estudio con compañeros

48) Grabar la materia y escucharla

### Subescala 9 Formas de participación grupal.

49) Confección de informes con retroalimentación grupal

50) Elaboración de materiales para asignaturas

51) Asistencia a reuniones

52) Debate grupal

53) Aportación de ideas al grupo

### Subescala 10 Orientación de las Tutorías.

54) Acceso a becas y beneficios

55) Acceso a documentos administrativos

56) Facilita el acceso a las Jefaturas de Carrera

57) Conocer créditos y formas de pago

58) Ingreso a la Plataforma (Intranet)

59) Acceso a la biblioteca

### Subescala 11 Áreas que la tutoría permite ampliar conocimiento y responsabilidad.

60) Diversidad de género

61) Ciudadano y Sociedad Civil

62) Derechos y Deberes Sociales

63) Área Académica

64) Importancia de la Educación en el Mercado Laboral

65) Respeto en las relaciones de pareja

66) Uso responsable de los anticonceptivos

## Anexo 2. Pautas entrevistas

### Docente-Tutor

Pautas Entrevistas Pre-Pilotaje	Aplicación del pilotaje	Pautas Entrevistas Post-Pilotaje
I. Caracterización de las acciones tutoriales implementadas 1.- ¿Podría Ud. resumir en qué consisten las tutorías que la universidad ofrece o que Ud. Realiza?	El pilotaje permitió constatar que la pregunta orientaba las respuestas hacia la segunda alternativa (las tutorías que el entrevistado realiza), dejando en segundo plano la caracterización de la propuesta general de la universidad. Se decide eliminar la segunda alternativa y crear una nueva pregunta.	I. Caracterización de las acciones tutoriales implementadas 1.- ¿Podría Ud. resumir en qué consisten las tutorías que la universidad ofrece?
1.1.- ¿Podría Ud. resumir en qué consisten las tutorías que la universidad ofrece o que Ud. Realiza?	La pregunta apunta a sondear si la respuesta dada a la primera pregunta se sustenta en un proceso de capacitación formal o no.	2. ¿Ha recibido algún tipo de capacitación sobre el plan de acción tutorial que ofrece esta universidad?
2.- ¿Me podría contar qué tipo de tutoría realiza Ud.? ¿Puede explicar cómo son?	Esta pregunta retoma la segunda alternativa de la primera pregunta.	3. ¿Me podría contar qué tipo de tutoría realiza Ud.? ¿Puede explicar cómo son?
II. Eficacia en dimensiones académicas, personal y profesional 3.- ¿Cree Ud. que la tutoría que se realiza en esta universidad ha tenido un impacto en los estudiantes?	Los comentarios del Director de Tesis, así como la aplicación piloto, permitieron constatar que las preguntas 3, 4 y 5 constituían una única pregunta. Se consolidó dicha pregunta unificando en la nueva pregunta número 4.	II. Eficacia en dimensiones académicas, personal y profesional 4. ¿Cree Ud. que la tutoría que se realiza en esta universidad ha tenido un impacto en los estudiantes?
4.- Si la respuesta es positiva ¿en qué ámbitos diría que ha tenido dicho impacto?		4.1. [SI] ¿en qué ámbitos diría que ha tenido dicho impacto? ¿Me podría dar ejemplos de dicho impacto?
5.- ¿Me podría dar ejemplos de dicho impacto? Si la respuesta es negativa, ¿Por qué diría Ud. que no ha tenido impacto?		4.2. [NO] ¿Por qué diría Ud. que no ha tenido impacto?
6.- Si es que hubiese que mejorar algo de las tutorías ¿Qué mejoras cree Ud. que habría que implementar?		5. Si es que hubiese que mejorar algo de las tutorías ¿Qué mejoras cree Ud. que habría que implementar?
III. Elementos facilitadores y obstaculizadores de la percepción de la eficacia de la acción tutorial 7.- ¿Cuáles cree Ud. que son los elementos que facilitan que se realice adecuadamente una tutoría? [Por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]	La aplicación de esta pregunta en el pilotaje permitió constatar que su formulación no era suficientemente clara. Se prefirió usar un lenguaje más directo en la nueva formulación.	III. Elementos facilitadores y obstaculizadores de la percepción de la eficacia de la acción tutorial 6. ¿Qué elementos facilitan que se realice la tutoría? [Por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]
8.- ¿Cuáles cree Ud. que son los elementos que obstaculizan que se realice adecuadamente una tutoría? [Por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]	Ídem.	7. ¿Qué elementos obstaculizan que se realice la tutoría? [Por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]
9.- ¿Cree Ud. que la tutoría orienta a los tutorados en el enfrentamiento de otro tipo de problemas más allá de los académicos? [Como, por ejemplo, los socioeconómicos]		8. ¿Cree Ud. que la tutoría orienta a los tutorados en el enfrentamiento de otro tipo de problemas más allá de los académicos? [Como, por ejemplo, los socioeconómicos]

## Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

10.- ¿Cree Ud. que la tutoría cumple con las expectativas de los tutorados y tutores pares? ¿Cumple con las suyas? ¿Por qué?		9.- ¿Cree Ud. que la tutoría cumple con las expectativas de los tutorados y tutores pares? ¿Cumple con las suyas? ¿Por qué?
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

### Pauta entrevista Tutor

Pautas Entrevistas Pre-Pilotaje	Aplicación del pilotaje	Pautas Entrevistas Post-Pilotaje
I. Caracterización de las acciones tutoriales implementadas 1.- ¿Podrías resumir en qué consisten las tutorías que la universidad ofrece o que tú realizas?	El pilotaje permitió constatar que la pregunta orientaba las respuestas hacia la segunda alternativa (las tutorías que el entrevistado realiza), dejando en segundo plano la caracterización de la propuesta general de la universidad. Se decide eliminar la segunda alternativa y crear una nueva pregunta.	Caracterización de las acciones tutoriales implementadas 1. ¿Podrías resumir en qué consisten las tutorías que la universidad ofrece?
1.1- ¿Me podrías contar qué tipo de tutoría realizas tú? ¿Puedes explicar cómo es?	La pregunta apunta a sondear si la respuesta dada a la primera pregunta se sustenta en un proceso de capacitación formal o no.	2.- ¿Ha recibido algún tipo de capacitación sobre el plan de acción tutorial que ofrece esta universidad?
2.- ¿Me podrías contar qué tipo de tutoría realizas tú? ¿Puedes explicar cómo es?	Esta pregunta retoma la segunda alternativa de la primera pregunta.	3.- ¿Me podrías contar qué tipo de tutoría realizas tú? ¿Puedes explicar cómo?
II. Eficacia en dimensiones académicas, personal y profesional 3.- ¿Crees tú que las tutorías que realizan los tutores pares han tenido un impacto? 4.-Si la respuesta es positiva, ¿en qué ámbitos dirías que ha tenido impacto? 5.- ¿Me podrías dar ejemplos de esos impactos? 6.-Si es que hubiese que mejorar algo de las tutorías ¿Qué crees que habría que hacer?	Los comentarios del director, así como la aplicación piloto, permitieron constatar que las preguntas 3, 4 y 5 constituían una única pregunta. Se consolidó dicha pregunta unificando en la nueva pregunta número 4.	Eficacia en dimensiones académicas, personal y profesional 4. ¿Crees tú que las tutorías que realizan los tutores pares han tenido un impacto? 4.1. [SI] ¿en qué ámbitos diría que ha tenido dicho impacto? ¿Me podría dar ejemplos de esos impactos? 4.2. [NO] ¿Por qué diría Ud. que no ha tenido impacto? 5.-Si es que hubiese que mejorar algo de las tutorías ¿Qué crees que habría que hacer?
III. Elementos facilitadores y obstaculizadores de la percepción de la eficacia de la acción tutorial 7.- ¿Cuáles crees tú que son los elementos que facilitan que se realice adecuadamente una tutoría? [por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]	La aplicación de esta pregunta en el pilotaje permitió constatar que su formulación no era suficientemente clara. Se prefirió usar un lenguaje más directo en la nueva formulación.	Elementos facilitadores y obstaculizadores de la percepción de la eficacia de la acción tutorial 6. ¿Qué elementos facilitan que se realice la tutoría? [Por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]

8.- ¿Cuáles crees tú que son los elementos que obstaculizan la realización adecuada de una tutoría? [por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]	Ídem	7.- ¿Qué elementos obstaculizan que se realice la tutoría? [Por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]
9.- ¿Crees tú que la tutoría orienta a los tutorados en el enfrentamiento de otro tipo de problemas más allá de los académicos? [como, por ejemplo, los socioeconómicos]		8.- ¿Crees tú que la tutoría orienta a los tutorados en el enfrentamiento de otro tipo de problemas más allá de los académicos? [como, por ejemplo, los socioeconómicos]
10.- ¿Crees que la tutoría cumple las expectativas de los tutorados? ¿Y las tuyas?		9.- ¿Crees que la tutoría cumple las expectativas de los tutorados? ¿Y las tuyas?

### Entrevista Tutorados

Entrevista Pre-Pilotaje	Aplicación de pilotaje	Entrevista Post-Pilotaje
Caracterización de las acciones tutoriales implementadas 1.- ¿Tienes conocimiento de qué se tratan las tutorías que la universidad ofrece?		Caracterización de las acciones tutoriales implementadas 1.- ¿Tienes conocimiento de qué se tratan las tutorías que la universidad ofrece?
2.- ¿Me podrías contar a qué tipo de tutoría asistes tú? ¿Puedes explicar cómo es?		2.- ¿Me podrías contar a qué tipo de tutoría asistes tú? ¿Puedes explicar cómo es?
Eficacia en dimensiones académicas, personal y profesional 3.- ¿Crees que la tutoría que se realiza en esta universidad ha tenido un impacto en Uds., los estudiantes que han participado de las tutorías?	Los comentarios del director, así como la aplicación piloto, permitieron constatar que las preguntas 3, 4 y 5 constituían una única pregunta. Se consolidó dicha pregunta unificando en la nueva pregunta número 3.	II. Eficacia en dimensiones académicas, personal y profesional 3.- ¿Crees que la tutoría que se realiza en esta universidad ha tenido un impacto en Uds., los estudiantes que han participado de las tutorías?  3.1. [SI] ¿en qué ámbitos diría que ha tenido dicho impacto? ¿Me podría dar ejemplos de esos impactos? 3.2. [NO] ¿Por qué dirías que no ha tenido impacto?
4.-Si la respuesta es positiva ¿en qué ámbitos dirías que ha tenido impacto?		
5.- ¿Me podrías dar ejemplos de esos impactos?		
6.-Si es que hubiese que mejorar algo de las tutorías ¿Qué crees que habría que hacer?		4.- Si es que hubiese que mejorar algo de las tutorías ¿Qué crees que habría que hacer?

<p>III. Elementos facilitadores y obstaculizadores de la percepción de la eficacia de la acción tutorial 7.- ¿Cuáles crees que son los elementos que facilitan la realización adecuada de una tutoría? [por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]</p>	<p>La aplicación de esta pregunta en el pilotaje permitió constatar que su formulación no era suficientemente clara. Se prefirió usar un lenguaje más directo en la nueva formulación.</p>	<p>III. Elementos facilitadores y obstaculizadores de la percepción de la eficacia de la acción tutorial 5.- ¿Qué elementos facilitan que se realice la tutoría? [Por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]</p>
<p>8.- ¿Cuáles crees que son los elementos que obstaculizan que se realice adecuadamente una tutoría?</p>	<p>ídem</p>	<p>6.- ¿Qué elementos obstaculizan que se realice la tutoría? [Por ej. hora en que se realizó, condiciones de la sala, tipo de personalidad del tutor, tono de voz]</p>
<p>9.- ¿La tutoría te orienta en la resolución de otro tipo de problemas? ¿[¿Por ejemplo, los socioeconómicos?]</p>		<p>7.- ¿La tutoría te orienta en la resolución de otro tipo de problemas? ¿[¿Por ejemplo, los socioeconómicos?]</p>
<p>10.- ¿La tutoría ha cumplido tus expectativas?</p>		<p>8.- ¿La tutoría ha cumplido tus expectativas?</p>

Fuente: Elaboración propia

### Anexo 3. Instrumento Focus Group

(Ejemplo de aplicación en una de las cuatro universidades chilenas)

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial implementadas en cuatro universidades públicas chilenas.	
<p><i>Instrumento 3: Focus Group</i> A la atención del Sr./a:</p> <p>Enmarcado en el desarrollo de la tesis doctoral de la Universitat Autònoma de Barcelona denominada "Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial implementadas en cuatro universidades públicas chilenas". Del Magister Juan Carlos Huircalaf Díez, académico de la Universidad de Tarapacá. Por favor, se solicita su participación en la siguiente actividad:</p>	
Actividad:	<i>Focus Group con académicos tutores, tutores pares y tutorados de vuestra universidad</i>
Temática:	3. Analizar los facilitadores y obstaculizadores desde el punto de vista (percepción) de los principales actores involucrados (Académicos, Tutores y Tutorados) en las universidades públicas chilenas.
Localidad: Día: Lugar: Hora:	Universidad 3 5 de Diciembre 2017 Osorno, PRONAE (Programa de nivelación y acompañamiento al estudiante)
Participantes: Sr./a. Sr./a. Sr./a. Sr./a. Sr /a. Sr./a.	<i>Académico tutor</i> <i>Académico tutor</i> <i>Tutor</i> <i>Tutor</i> <i>Tutorado</i> <i>Tutorado</i>
<p>En relación con el desarrollo de la sesión:</p> <p>La sesión requiere una persona coordinadora o moderadora y un secretario. El orden de las intervenciones se determinará antes de empezar la sesión, según acuerdo común. La segunda ronda seguirá el orden inverso a la primera. El carácter de las intervenciones y la distribución del tiempo que se proponen están recogidas en el cuadro siguiente:</p>	
Intervenciones	Tiempo (minutos)
La persona coordinadora, después de las oportunas presentaciones, inicia las intervenciones con una breve reflexión tratando de enmarcar el tema, explicando la metodología que se seguiría durante la sesión y formulando la primera cuestión.	5

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

Cada una de las personas participantes interviene durante un tiempo, que no podrá exceder de 5 minutos, respondiendo a la primera cuestión.	30
El moderador da la palabra a las personas participantes para que formulen preguntas a los otros miembros de la mesa o para que tengan la oportunidad de opinar, de sugerir, de argumentar sobre lo que se ha dicho respecto a la primera cuestión.	15
El moderador formula la segunda cuestión. Cada una de las personas participantes interviene durante un tiempo, que no podrá exceder de 5 minutos, respondiendo a la segunda pregunta.	30
El moderador da la palabra a las personas participantes para que formulen preguntas a los otros miembros de la mesa o para que tengan la oportunidad de opinar, de sugerir, de argumentar sobre lo que se ha dicho respecto a la segunda cuestión.	15
Última intervención de los miembros de la mesa como resumen de sus aportaciones (4 minutos por persona).	24
Intervención final de la persona coordinadora, agradecimientos y despedida.	5
Tiempo total (máximo deseable).	124

Fuente: Elaboración propia a partir de Fábregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré (2016).

## **Anexo 4. Presentación de los casos estudiados aspectos cualitativos**

### **(Libro de códigos)**

#### **Caso 1. Universidad N° 1**

---

- 1.1 Las acciones tutoriales.
  - Los tutorados
  - Los tutores
  - La implementación de las Acciones Tutoriales
  - La metodología
  - Materiales utilizados
  - Descripción del espacio
- 1.2 Impacto y Eficacia de las acciones tutoriales.
  - En el ámbito Académico
  - En el ámbito Personal
  - En el ámbito Profesional
- 1.3 Condicionantes de las acciones tutoriales.
  - Elementos facilitadores
  - Elementos obstaculizadores
- 1.4 Síntesis del Caso 1.

#### **Caso 2. Universidad N° 2**

---

-ídem

#### **Caso 3. Universidad N° 3**

---

-ídem

#### **Caso 4. Universidad N° 4**

---

-ídem

### **Profundización del análisis**

Análisis cruzado de casos: comparación entre casos

- Las acciones tutoriales.
- Los tutorados
- Los tutores
- La implementación de las Acciones Tutoriales
- La metodología
- Materiales utilizados
- Descripción del espacio
- Impacto y Eficacia de las acciones tutoriales.
- En el ámbito Académico
- En el ámbito Personal
- En el ámbito Profesional
- Condicionantes de las acciones tutoriales.
- Elementos facilitadores
- Elementos obstaculizadores

### **Síntesis de los Casos 1-2-3-4.**

Resultados del análisis documental Planes de Acción Tutorial, U1, U2, U3 y U4

- 1. Caracterización de las Tutorías
  - 1.1 Características de la Implementación
  - 1.2 Caracterización de la metodología
  - 1.3 Caracterización de Tutorados

- 1.4 Caracterización de los Tutores
2. Descripción del Espacio
3. El Sentido Tutorial
4. Contraste del Plan Tutorial
  - 4.1. Impacto de la Tutoría
  - 4.2 Impacto de la Acción Tutorial

**Comparando los programas tutoriales de las cuatro universidades estudiadas:**

**U1, U2, U3 y U4**

1. En cuanto a los enfoques del programa de acciones tutoriales
2. En Cuanto a los objetivos de su respectivo programa
3. En cuanto a metodologías referidas
4. En cuanto a los tutorados
5. Al caracterizar a los tutores
6. Para la descripción del espacio
7. En cuanto al sentido tutorial



## **Anexo 5. Consentimiento informado sobre proceso cuantitativo/cualitativo**

### **Consentimiento informado sobre participación en investigación “Percepciones del impacto y eficacia de la acción tutorial en cuatro universidades públicas chilenas”**

Por favor lea cuidadosamente esta información antes de decidir participar en este proyecto.

El objetivo de esta investigación, desarrollada en el marco del programa de Doctorado en Educación de la UAB y tutorizada por el Dr. David Rodríguez-Gómez, es “analizar la percepción del impacto y la eficacia de las acciones tutoriales implementadas en universidades públicas chilenas”.

En primer lugar, le solicitaremos algunos datos personales, como su edad o carrera.

En segundo lugar, se le harán preguntas sobre a su punto de vista respecto de las tutorías.

El tiempo estimado para responder la entrevista es de una hora, el Focus Group, 50 minutos.

Posteriormente, el tiempo estimado para responder el cuestionario, es de 20 minutos aproximadamente.

La participación en esta investigación no representa ningún riesgo para usted. Asimismo, no participar en esta investigación no tendrá ningún tipo de consecuencia, personal, académica o profesional.

Recordamos a Ud. que los datos entregados serán de uso exclusivo del autor de la tesis y de carácter completamente anónimo y que su participación es voluntaria.

El consentimiento informado se guardará en un lugar seguro, y al cabo de 5 años de terminada la investigación, será destruido y las bases de datos generadas serán completamente anónimas.

Si tiene cualquier interrogante o desea más información acerca de la investigación, no dude en comunicarse con el autor de esta misma (juanhuircalaf@gmail.com).

He leído la información sobre el proyecto de investigación y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. He quedado satisfecho/a con la información recibida. Comprendo que mi decisión de participar es voluntaria y que la información otorgada es anónima.

Estoy de acuerdo en participar voluntariamente y he recibido una copia de este consentimiento.

Nombre, firma participante y fecha

---

Investigador: Juan Carlos Huircalaf Díez

## Anexo 6. Inventario y Pauta de evaluación para Jueces Expertos/as

### INVENTARIO DE MEDICIÓN DEL IMPACTO DE LOS PLANES TUTORIALES DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS CHILENAS

#### I. Identificación:

1. Nombre:	
2. Edad	
3. Sexo	Hombre Mujer
4. Nombre de la institución	Universidad 1 (AP) Universidad de 2 (AT) Universidad 3 (L) Universidad de 4 (T)
5. Cargo que desempeña	Académico Estudiante Tutor
6. Tiempo en la carrera (en años)	----- --
7. Tiempo en la Universidad (en años)	----- --
8. Facultad a la cual pertenece	----- --
9. Carrera a la cual pertenece	----- ---

#### II. Ítems

Lea atentamente las siguientes afirmaciones y marque con una X la casilla correspondiente, según esté muy de acuerdo (MA), de acuerdo (D), indeciso (I), en desacuerdo (ED), muy en desacuerdo (MED) con cada una de las afirmaciones.	Univocidad		Pertinencia		Importancia					
	Sí	NO	Sí	NO	1	2	3	4	5	
<b>Aspectos Generales</b>										
Las tutorías de la Universidad permiten entregar información del reglamento interno o de convivencia.										
La tutoría ayuda al estudiante a mejorar su manejo presupuestario mensual.										
La tutoría le ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la puntualidad para llegar a clases										
La tutoría le ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la asistencia en las actividades académicas										
Las tutorías permiten lograr mayor permanencia de los estudiantes en la Universidad										
<b>Aspectos Personales</b>										

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los pares										
Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los académicos										
Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los compañeros										
Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con funcionarios										
La tutoría permite acoger a los estudiantes en cada una de sus carreras.										
La tutoría permite acoger a los estudiantes dentro de la Universidad.										
Las tutorías permiten desarrollar habilidades de colaboración entre compañeros										
Las tutorías permiten tener mayor control de las emociones de los estudiantes.										
Las tutorías permiten tener mayor tolerancia a la frustración en sus estudiantes.										
Observaciones:										

Hábitos de Estudio	Univocidad		Pertinencia		Importancia					
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
La tutoría permite modificar los hábitos de estudios previos que presentan los estudiantes.										
La tutoría permite mejorar el desempeño en las evaluaciones de los estudiantes.										
La tutoría enseña a planificar mejor el tiempo de estudio.										
La tutoría permite al estudiante ser responsable en la entrega de trabajos respecto al tiempo definido en clases.										
La tutoría ayuda a desarrollar una forma de estudio sistemática para preparar las pruebas										
Las actividades realizadas en la tutoría ayudan a entregar aportes al trabajo grupal										
Las tutorías realizadas posibilitan aprobar las asignaturas.										
Observaciones										

	Univocidad	Pertinencia	Importancia
--	------------	-------------	-------------

Pertenencia	Sí	NO	Sí	NO	1	2	3	4	5
Las tutorías permiten integrar al estudiante en la carrera que eligió.									
Las tutorías permiten integrar al estudiante con sus profesores.									
Considero que las tutorías permiten integrar al estudiante con sus compañeros de carrera.									
Me siento identificado con el proceso educativo, gracias a la experiencia en tutorías.									
Observaciones:									
Satisfacción	Univocidad		Pertinencia		Importancia				
	Sí	NO	Sí	NO	1	2	3	4	5
Me siento satisfecho con el trabajo que se realiza en las tutorías.									
Me siento satisfecho con el clima educacional que se genera en las tutorías con los estudiantes.									
Me siento satisfecho con el clima educacional que, gracias a las tutorías, se genera con los profesores.									
Considero que el trato entregado en la tutoría es satisfactorio.									
Me siento satisfecho con el programa de tutorías que desarrolla la Universidad									
Me siento satisfecho con la metodología de trabajo que se realiza al interior de las tutorías.									
Considero que la infraestructura donde se realizan las tutorías es satisfactoria									
Me siento satisfecho con las tutorías integrales (Formación, Cognitiva, Apoyo psicosocial)									
La tutoría, en el momento de inducción, es satisfactoria									
Observaciones:									

Competencias Laborales	Univocidad		Pertinencia		Importancia				
	Sí	NO	Sí	NO	1	2	3	4	5
Las tutorías contribuyen a tener mayor cercanía del estudiante con el mundo laboral									
Las tutorías permiten desarrollar competencias en los estudiantes, para aplicar lo aprendido.									
Las tutorías permiten orientar en cuanto a las opciones que el mercado ofrece en el campo laboral									
Observaciones:									

## Herramientas Educativas

III.1 Lea atentamente las siguientes afirmaciones y responda, según el nivel de uso que se realiza en el área que usted se desempeña, en cada una de ellas.

Marque con una X.

Herramientas utilizadas en Tutorías	Univocidad		Pertinencia		Importancia					
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
Resúmenes										
Subrayado										
Cuestionario										
Mapas Conceptuales										
Sistematización										
Estudio con compañeros										
Grabar la materia y escucharla										
Observaciones:										

II.2 ¿Cuáles de las herramientas mencionadas considera usted, dan mayores resultados en el aprendizaje de los estudiantes? Marque 1 siendo la más importante y luego 5 la menos importante.

Herramientas utilizadas en Tutorías con mejores resultados	Univocidad		Pertinencia		Importancia					
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
Resúmenes										
Subrayado										
Cuestionario										
Mapas Conceptuales										
Sistematización										
Estudio con compañeros										
Grabar la materia y escucharla										
Observaciones:										

III.3 ¿Cuáles de siguientes formas de participación grupal considera usted mejoran el aprendizaje, gracias a las tutorías? Marque de 1 siendo la más importante y luego 5 siendo la menos importante.

Formas de participación grupal	Univocidad		Pertinencia		Importancia					
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
Confección de informes										
Elaboración de materiales para asignatura										
Asistencia a las reuniones										
Debate y aportación de ideas										
Observaciones:										

### Orientación de las Tutorías

IV.1 ¿Cuáles de siguientes áreas han sido orientadas gracias a las tutorías? Marque 1 siendo la más importante y luego 5 la menos importante.

Áreas que han sido orientadas gracias a las tutorías	Univocidad		Pertinencia		Importancia					
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
Acceso a becas y beneficios										
Acceso a documentos administrativos										
Facilita el acceso a las Jefaturas de Carrera										
Conocer créditos y formas de pago										
Ingreso a la Plataforma (Intranet)										
Acceso a la biblioteca										
Observaciones:										

IV.2 ¿Cuáles de los siguientes gastos, considera usted, han logrado administrar mejor los estudiantes gracias a las tutorías? Marque 1 siendo el más importante y luego 5 el menos importante.

Gastos que se han logrado administrar mejor los estudiantes gracias a las tutorías	Univocidad		Pertinencia		Importancia					
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
Diversión										
Vestimenta										
Alojamiento										
Movilización										
Salud										
Imprevistos										
Materiales de Estudio										
Pagos de asistencia a congresos										

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

Pagos de asistencia a capacitaciones									
Observaciones:									

IV.3 Finalmente ¿Cuáles de las siguientes áreas o temas considera usted que la tutoría permite ampliar conocimiento y responsabilidad? Marque 1 siendo la más importante y luego 5 la menos importante.	Univocidad		Pertinencia		Importancia				
	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5
<b>Áreas que la tutoría permite ampliar conocimiento y responsabilidad</b>									
Diversidad de género									
Ciudadano y Sociedad Civil									
Derechos y Deberes Sociales									
Importancia de la Educación en el Mercado Laboral									
Respeto en las relaciones de pareja									
Consecuencias del no uso de anticonceptivos									
Observaciones:									

Muchas gracias por su colaboración.  
 Juan Carlos Huircalaf Díez  
 Doctorando en Educación

## Anexo 7. Tabla de trazabilidad

Indica el grado de coherencia entre las preguntas de investigación, objetivos, dimensiones y Subdimensiones consultadas, como también variables e Ítems del proceso de construcción del cuestionario.

Pregunta de Investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos	Dimensiones	Subdimensiones	Variables	Ítems (Preguntas)
<p>1. ¿Cuál es la percepción del impacto de la implementación de las acciones tutoriales, que actualmente se realizan en las universidades públicas chilenas?</p> <p>2. ¿Cuál es la percepción de la eficacia de la implementación de las acciones tutoriales, que actualmente se realizan en las universidades públicas chilenas?</p> <p>3. ¿Cuál es la percepción sobre los facilitadores y obstaculizadores de las acciones tutoriales?</p> <p>4. ¿Cuáles son los elementos en común o distintivos identificables al comparar la implementación de las acciones tutoriales, realizadas</p>	<p>Analizar la percepción del impacto y la eficacia de las acciones tutoriales implementadas en universidades públicas chilenas.</p>	<p>1. Analizar la percepción del impacto de la implementación de las acciones tutoriales en las dimensiones académica, personal y profesional, en las universidades públicas chilenas.</p>	<p>Impacto</p>	<p>académica</p>	<p>Hábitos de Estudio</p>	<p>1.-Las tutorías permiten, modificar y planificar el tiempo y hábitos de estudios previos que presentan los estudiantes.</p>
						<p>2.-Las tutorías permiten mejorar el desempeño en las evaluaciones de los estudiantes.</p>
						<p>3.-Las tutorías enseñan a los estudiantes a ser responsables en la entrega de trabajos en los plazos establecidos.</p>
						<p>4.-Las tutorías ayudan a desarrollar una forma de estudio sistemática para preparar las pruebas.</p>
						<p>5.-Las actividades realizadas en la tutoría ayudan a entregar aportes al trabajo grupal/Individual.</p>
						<p>6.-Las tutorías</p>

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

en las universidades que se investigará?						realizadas incrementan las posibilidades en los estudiantes a que aprendan y aprueben las asignaturas.
						7.-Las tutorías permiten escuchar a los estudiantes y ayudarles en forma personalizada.
				PERSONALES	Aspectos Generales	8.-Las tutorías de la Universidad permiten entregar información del reglamento interno o de convivencia.
						9.-La tutoría ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la puntualidad para llegar a clases.
						10.-La tutoría ayuda al estudiante a ser más responsable en cuanto a la asistencia en las actividades académicas.
						11.-Las tutorías permiten lograr mayor permanencia de los estudiantes en la Universidad.
				Aspectos Personales	12.-La tutoría permite acoger a los estudiantes	

						en cada una de sus carreras.
						13.-La tutoría permite acoger a los estudiantes dentro de la Universidad.
						14.-Las tutorías permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de colaboración entre compañeros .
						15.-Las tutorías permiten educar en las emociones a los estudiantes.
						16.-Las tutorías permiten desarrollar mayor tolerancia a la frustración en los estudiantes.
						17.-Las tutorías permiten mejorar la autoestima en los estudiantes y expectativa de éxito.
					Pertenencia	18.-Las tutorías fortalecen la integración del estudiante con la carrera que eligió.
						19.-Las experiencias de tutorías, fortalecen la identificación de los estudiantes con el proceso

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

						educativo de la universidad.
						20.-Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los académicos.
						21.-Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con los compañeros de carrera.
						22.-Las tutorías fortalecen las relaciones interpersonales con el personal administrativo.
					Satisfacción	23.-Me siento satisfecho/a con el trabajo que se realiza en las tutorías.
						24.-Me siento satisfecho/a con el clima educacional que se genera en las tutorías.
						25.-Me siento satisfecho/a con el clima educacional que, gracias a las tutorías, se genera con los profesores.
						26.- Considero que el servicio y apoyo entregado en la tutoría es satisfactorio.
						27.-Me siento

						satisfecho/a con el programa de tutorías que desarrolla la universidad.
						28.-Me siento satisfecho/a con la metodología de trabajo que se realiza al interior de las tutorías.
						29.- Considero que el espacio donde se realizan las tutorías es satisfactorio.
						30.-Me siento satisfecho/a con las tutorías integrales (Formación, Cognitiva, (Académica) , Apoyo psicosocial)
						31.-La tutoría, en el momento de inducción (al momento de ingreso por primera vez a la universidad), es satisfactoria.
					Orientación de las Tutorías	32.-Acceso a becas y beneficios
						33.-Acceso a documentos administrativos
						34.-Facilita el acceso a las Jefaturas de Carrera
						35.-Conocer créditos y formas de pago
						36.-Ingreso a la Plataforma (Intranet)

Percepciones del impacto y la eficacia de la acción tutorial en 4 universidades chilenas

						37.-Acceso a la biblioteca		
		2.-Analizar la percepción de la eficacia en la implementación de las acciones tutoriales en las dimensiones académica, personal y profesional, en las universidades públicas chilenas.	Eficacia	ACADEMICA	Herramientas utilizadas con mejores resultados	38.- - Resúmenes		
						39.- Subrayado		
						40.- Cuestionario		
						41.-Mapas Conceptuales		
						42.- Sistematización		
					Formas de participación grupal			43.-Estudio con compañeros
								44.-Grabar la materia y escucharla
								45.- Confección de informes con retroalimentación grupal
								46.- Elaboración de materiales para asignaturas
								47.- Asistencia a reuniones
					48.-Debate grupal			
					49.- Aportación de ideas al grupo			
					50.- Diversidad de género			
					51.- Ciudadano y Sociedad Civil			
					52.- Derechos y Deberes Sociales			
					53.-Área Académica			
					54.- Importancia de la Educación en el Mercado Laboral			
				PERSONAL				

						55.-Respeto en las relaciones de pareja
						56.-Uso responsable de los anticonceptivos
		3.-Analizar los facilitadores y obstaculizadores punto de vista (percepción) de los principales actores involucrados (Académicos, Tutores y Tutorados) en las universidades públicas chilenas.	Facilitadores y Obstaculizadores	PROFESIONALES	Competencias Profesionales	57.-Las tutorías contribuyen a tener mayor cercanía del estudiante con el mundo laboral.
						58.-Las tutorías permiten desarrollar competencias de tipo profesionales en los estudiantes, para aplicar lo aprendido en sus carreras.
						59.-Las tutorías permiten orientar a los estudiantes en cuanto a las opciones que el mercado ofrece en el campo laboral.
		4.-Comparar las acciones tutoriales implementadas en las universidades públicas chilenas en cuanto a la percepción del impacto y eficacia de los facilitadores y obstaculizadores.	Comparación acciones tutoriales	PERSONAL	Total, variables	Total, ítemes (preguntas)

Fuente: Elaboración propia.



## Anexo 8. Cuestionario reducido

Matriz de patrón. Resultado del ACP, Análisis Factorial	Componente			
	1	2	3	4
18) Las tutorías fortalecen la integración del estudiante con la carrera que eligió.	,677	,220	-,610	-,524
19) Las experiencias de tutorías, fortalecen la identificación de los estudiantes con el proceso educativo de la universidad.	,740	,327	-,673	-,559
60) Diversidad de género	,236	,820	-,376	-,495
65) Respeto en las relaciones de pareja	,291	,936	-,403	-,345
66) Uso responsable de los anticonceptivos	,259	,924	-,302	-,337
23) Me siento satisfecho/a con el trabajo que se realiza en las tutorías.	,607	,314	-,912	-,514
27) Me siento satisfecho/a con el programa de tutorías que desarrolla la universidad.	,517	,391	-,934	-,406
14) Las tutorías ayudan a desarrollar una forma de estudio sistemática para preparar las pruebas.	,775	,205	-,579	-,469
58) Ingreso a la Plataforma (Intranet)	,443	,447	-,458	-,916
59) Acceso a la biblioteca	,464	,381	-,474	-,918
9) Las tutorías permiten desarrollar mayor tolerancia a la frustración en los estudiantes.	,895	,275	-,498	-,416
10) Las tutorías permiten mejorar la autoestima en los estudiantes y expectativa de éxito.	,888	,272	-,503	-,360