

Tutorías de Acompañamiento Integral

EXPERIENCIAS CON IMPACTO

Autores/as

PRÓLOGO

DANIELA DURÁN CÁCERES
Coordinadora ejecutiva, PACE UAH

ARTÍCULOS

**NATALIA FERNÁNDEZ
MARTÍNEZ**
Coordinadora de Acompañamiento en la
Educación Superior, PACE UAH

FABIÁN PULGAR UMAÑA
Encargado de Acompañamiento
Académico, PACE UAH

SANDRA RIVERA MEJÍAS
Mentora Académica, PACE UAH

JOSEFFA OROZCO GONZÁLEZ
Mentora Académica, PACE UAH

PONENCIAS

JAVIERA MUÑOZ MÉNDEZ
Ex Tutora de Acompañamiento Integral

EMANUEL ORTEGA ARROYO
Tutor de Acompañamiento Integral

BENJAMÍN VALENCIA ARAYA
Tutor de Acompañamiento Integral

FRANCISCA BASAURE BELMAR
Ex Tutora de Acompañamiento Integral

JUAN NAVEAS RODRÍGUEZ
Tutor de Acompañamiento Integral

MACARENA DURÁN JORQUERA
Tutora de Acompañamiento Integral

DANAE GUTIÉRREZ VALENZUELA
Ex Tutora de Tutores y Tutora de
Acompañamiento Integral

CORRECCIÓN DE ESTILO

JOSEFFA OROZCO GONZÁLEZ

FABIÁN PULGAR UMAÑA

Contenidos

5 | PRÓLOGO

7 | ¿CÓMO USAR ESTE LIBRO?

**CAPÍTULO I:
DIMENSIONES DE LAS TUTORÍAS DE ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL (TAI)**

9 | CONOCIENDO EL MODELO DE TUTORÍAS DE ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL PACE UAH

14 | MENTORÍAS COLABORATIVAS: UN MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO Y FORMACIÓN PARA TUTORAS/ES DE ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL (TAI)

18 | ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: COLABORACIÓN ENTRE TAI Y TUTORADAS/OS

21 | EL ROL DEL TAI Y LA ENSEÑANZA DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO: MITOS Y DESAFÍOS

**CAPÍTULO II:
PONENCIAS DEL I Y II ENCUENTRO DE BUENAS PRÁCTICAS TUTORIALES 2021-2022**

25 | TÉCNICA DE ESTUDIO ANIMEDORO ¿ESTUDIAR Y VER ANIMÉ?

28 | GENERAR VÍNCULO DE INTERÉS EN LAS TUTORÍAS COMO UNA HERRAMIENTA FORTALECEDORA DE LA CONFIANZA EN LA RELACIÓN TAI-ESTUDIANTE

- 31** | **CÓMO REALIZAR TUTORÍAS INCLUYENDO ENFOQUE DE GÉNERO Y NO INCOMODAR EN EL INTENTO**
- 34** | **LA IMPORTANCIA DEL ROL TAI EN LA ADAPTACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DE ESTUDIANTES PACE ANTE LAS TRANSFORMACIONES DE SU AUTOOPERCEPCIÓN Y DE RELACIONES SOCIALES Y FAMILIARES TRAS EL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR**
- 37** | **EMPATÍA: POSTURA FUNDAMENTAL PARA EL VÍNCULO TAI- ESTUDIANTE**
- 40** | **APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO HERRAMIENTA A LA TRANSICIÓN DE LO VIRTUAL A LO PRESENCIAL**
- 43** | **TUTORÍAS DE ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL COMO ESPACIO DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL PARA ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN HUMANIDADES**

Prólogo

La educación superior ha sido históricamente un motor de desarrollo personal, profesional y económico, tanto para quienes acceden a ella, como para el conjunto de la sociedad. A su vez, es concebida como posibilidad de mejora para los sectores postergados de nuestro país, quienes depositan esperanzas de progreso y bienestar material, en particular para sus hijos e hijas. Sin embargo, aún cuando estos elementos son parte importante del panorama educativo, destacan mayormente los beneficios individuales de participar en ella, relegando a segundo plano la importancia del aprendizaje entre pares, los estímulos propios de una comunidad educativa diversa e integral, y en último término, los valores humanistas y democráticos que la enseñanza superior está llamada a promover en beneficio de toda la comunidad nacional.

Desde este lugar, el PACE UAH se ha planteado el desafío de poner en valor dichos elementos, poniendo en su centro la formación integral de cada estudiante, a través de la difusión de las estrategias de acompañamiento generadas por el equipo de profesionales del programa, pero más aún, a través de las experiencias vitales y trayectorias educativas de cada joven que acompañamos.

Como programa, hemos desarrollado una metodología *ad hoc* de selección, formación y acompañamiento de estudiantes realizado por sus pares, con el fin de horizontalizar el proceso formativo de las y los estudiantes PACE, por una parte, y por el otro, destacar los conocimientos y prácticas no formales que trae consigo nuestro estudiantado.

Nuestra convicción en esta apuesta reside no tan sólo en el impacto directo que esta metodología de acompañamiento y formación tiene tanto en los y las estudiantes acompañados como en sus respectivos tutores/as, sino también en el valor agregado que brinda, fortaleciendo el sentido de comunidad educativa, el trabajo colaborativo y el autoconcepto de nuestras/os estudiantes, quienes movilizan recursos propios existentes pero usualmente

obviados y/o minimizados por la naturaleza hegemónica de la educación formal de carácter superior.

Esperamos que las ponencias y reflexiones plasmadas en este libro permitan expandir las fronteras del conocimiento sobre estos temas, pero más importante aún, esperamos que generen impacto en prácticas de enseñanza y colaboración al interior de nuestra comunidad educativa, donde más se necesita.

Cómo usar este libro

Este material ha sido preparado como un documento de referencia para quienes quieran conocer el **Modelo de Tutorías de Acompañamiento Integral (TAI)**, desarrollado por el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) de la Universidad Alberto Hurtado. Está pensado para estudiantes, tutores/as pares, equipos de acompañamiento en la Educación Superior y otras personas interesadas en el trabajo de tutorías entre pares.

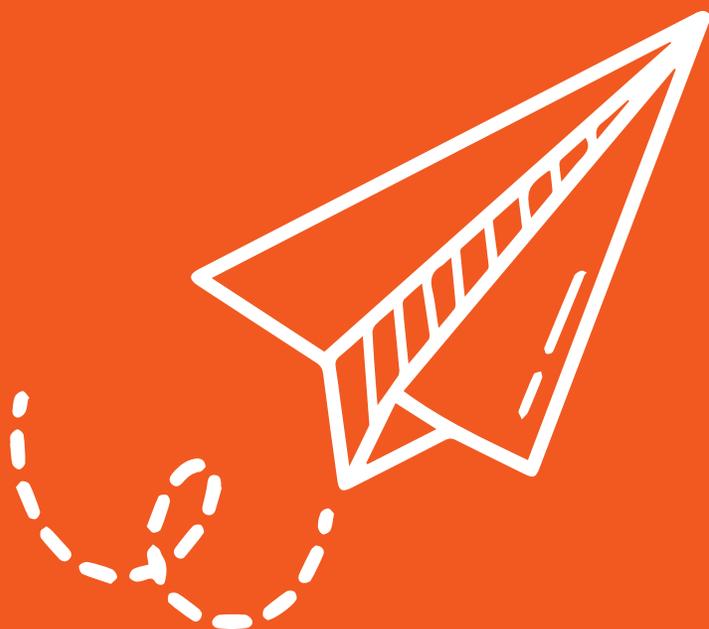
Este libro reconoce y destaca la voz de tutores y tutoras PACE UAH, quienes a través de un proceso de reconocimiento y reflexión sobre lo que implica una buena práctica tutorial, decidieron convertirlas en ponencias y presentarlas a sus pares en el **I y II Encuentro de Buenas Prácticas Tutoriales**, realizados los años 2021 y 2022 a través de UAH TV Digital y organizado por el PACE UAH.

El texto está dividido en dos apartados. En el primero encontrarás artículos sobre las dimensiones que componen las Tutorías de Acompañamiento Integral, los que fueron escritos por profesionales del equipo de Acompañamiento en la Educación Superior (AES) del PACE UAH y presentados en tres versiones del Congreso Latinoamericano sobre Abandono en la Educación Superior (CLABES) y en el Encuentro Nacional de Profesionales de la Red de tutores y tutoras pares, Chile. En el segundo, encontrarás una selección de ponencias elaboradas por tutores/as y ex tutores/as que, en algunos casos, también fueron estudiantes PACE y que fueron presentadas en los Encuentros de Buenas Prácticas Tutoriales y en el VII Encuentro Nacional de tutores y tutoras pares del año 2021 y 2022.

Esperamos que disfrutes la lectura de este libro y lo puedas utilizar en la realización, reflexión y promoción de las tutorías entre pares y del aprendizaje colaborativo en la Educación Superior.

CAPÍTULO I

Dimensiones de las Tutorías de Acompañamiento Integral (TAI)



Conociendo el modelo de Tutorías de Acompañamiento Integral PACE UAH



Natalia Fernández Martínez
Coordinadora de Acompañamiento en
la Educación Superior

Desde el año 2017, en la Universidad Alberto Hurtado (UAH) comenzamos a implementar la segunda fase de acompañamiento de PACE, que es la continuidad del trabajo realizado en los liceos adscritos al programa. Esta fase, denominada *Acompañamiento en la Educación Superior* (AES), tiene por objetivo recibir a los/las estudiantes que ingresan a la universidad vía cupo PACE. Cada institución implementa el componente AES respondiendo a la estructura y recursos institucionales. Por ello, encontraremos universidades que integran a este componente en sus unidades de inclusión, en las direcciones de docencia (como es nuestro caso) y en las distintas vicerrectorías.

El desafío de AES es diseñar e implementar dispositivos de acompañamiento tendientes a la promoción de la permanencia de los/

las estudiantes durante su primer y segundo año académico. Para lograrlo, AES del PACE UAH se divide en dos subcomponentes: Acompañamiento Académico y Acompañamiento Psicoeducativo. Cada uno con un equipo de profesionales que trabaja con el estudiantado a través de mentorías académicas, cursos de Fortalecimiento Académico en *Moodle* y acciones de acompañamiento psicoeducativo.

A su vez, el trabajo de AES tiene un importante sustento en las acciones que el equipo de Tutores/as de Acompañamiento Integral (TAI) realizan semanalmente. Es a partir de la información que van registrando en las bitácoras virtuales que el equipo AES genera un Sistema de Alerta Temprana (SAT) propio. Por medio de esto, se levanta información relevante de cada estudiante y se entrega al equipo profesional. El equipo

TAI realiza un acompañamiento sistemático (tutorías una vez a la semana) y horizontal (estudiante/par de curso superior de la misma carrera). El que tiene como objetivo apoyar el proceso de transición e integración a la vida universitaria, valorando sus propias experiencias como estudiantes de cursos superiores, bajo el alero de acciones planificadas semanalmente y que responden a una visión en tres dimensiones de la acción tutorial: académica, vocacional e integración a la vida universitaria (Fernández, *et al.*, 2017).

La relevancia de la información que los/las TAI aportan, nutre el trabajo que realiza AES. En este sentido, es de suma importancia que los procesos de selección y formación TAI se enmarquen en un ciclo que incorpore instancias de evaluación y mejora. Para poder comprender mejor lo que se ha señalado, a continuación, presentaré el Ciclo de Formación TAI, el que se lleva implementando desde el año 2017 y que ha contado, con la participación, hasta la fecha, de más de 220 tutores/as pares.

CICLO DE TUTORÍAS DE ACOMPañAMIENTO INTEGRAL: MODELO TAI

Como señalamos y detallamos en un trabajo anterior presentado en el Congreso Latinoamericano sobre Abandono en la Educación Superior, CLABES (Fernández, *et al.*, 2017), en diciembre del año 2016, se hace llamado a concurso interno a estudiantes de los últimos años de las carreras que recibirán estudiantes PACE para ser formados como Tutores/as de Acompañamiento Integral (TAI). Modelo de acompañamiento nuevo en la UAH, que comenzó su implementación en marzo de 2017 con un grupo de 24 TAI que acompañaron a 46 estudiantes PACE ingresantes, más 7 estudiantes del Programa Ranking 850.

El Modelo TAI es diseñado a partir de la revisión bibliográfica y la búsqueda de

experiencias exitosas de acompañamiento entre pares, como lo es el Modelo de Mentorías desarrollado por la Universidad Complutense de Madrid (Alonso y Calles, 2008; Alonso, *et al.*, 2009; Alonso, Sánchez y Calles, 2011) que sirvió de guía para la elaboración del programa de acompañamiento que aquí presentamos. Este supone el intercambio interpersonal entre un alumno de curso superior (mentor/a) que ofrece apoyo, dirección y retroalimentación con respecto a los estudios, a los planes de carrera y al desarrollo personal de uno o varios estudiantes de nuevo ingreso. Además, nos propusimos que el Modelo TAI respondiera a reducir la distancia que a veces se crea entre tutor/a y tutorizado/a. Proximidad que se logra al ser ambos/as estudiantes (aunque de diferentes cursos), lo que genera un contexto favorable para el aprendizaje y para que la comunicación se produzca de manera satisfactoria, reforzando la empatía entre unos y otros (Álvarez y González, 2005).

A partir de estas premisas es que diseñamos el **Plan de Formación TAI** que tiene por objetivo: desarrollar y fortalecer habilidades que permitan a los/las TAI acompañar a estudiantes de ingreso PACE (y otras vías inclusivas de la UAH). Los que, a su vez, generen espacios de integración académica y social, que influyan de manera positiva en la motivación de los/las estudiantes. Lo que repercutirá en la disminución del abandono y promoverá la permanencia en la Educación Superior. Lo anterior, a través de la autorregulación del aprendizaje y la integración efectiva a la comunidad universitaria y disciplinar.

Este Plan de Formación se ejecuta a partir de tres grandes actividades, posteriores a la convocatoria y concurso TAI. Las que serán especificadas en relación al tiempo antes de la pandemia y después de esta. Pues, como es sabido, el proceso de virtualidad modificó las formas de comunicarnos:

PLAN DE FORMACIÓN TAI

Plan de Formación TAI

Los/las preseleccionados/as tienen como requisito la participación en el 100% de las actividades planificadas. Antes de la pandemia se realizaban jornadas presenciales, lideradas por la coordinación de AES y el/la profesional a cargo del equipo TAI.

En el año 2020 se virtualiza esta actividad, creando un curso en Moodle que consideraba 5 módulos asincrónicos y una jornada presencial. Para el año 2021 la Escuela se realizó 100% virtual y se crean dos cursos en Moodle: Escuela de Formación Inicial para TAI noveles y una Escuela para TAI con experiencia previa.

Encuentro de Formación Continua

Se realizan quincenalmente y responden a 6 ejes de formación: aproximaciones al proceso de transición a la Educación Superior; consideraciones en torno al rol TAI; rol del vínculo, la comunicación efectiva y la mediación; estrategias de enseñanza y aprendizaje entre pares; promoción de la autonomía y autoregulación del aprendizaje; evaluación y retroalimentación.

Estos Encuentros fueron virtualizados los años 2020 y 2021, lo que significó una oportunidad de poder contar con profesionales externos de la UAH y de otras ciudades y países. En el año 2022 se retoma la presencialidad de los encuentros, con algunas instancias virtuales.

Encuentro de Buenas Prácticas tutoriales (Ex Escuela de Invierno)

En la primera semana de receso de invierno se realizaba una escuela de profundización en la que se trataba temáticas propias del año académico y que permitieran abordar situaciones particulares que pudieran estar afectando el acompañamiento. Además, se buscaba fortalecer el sentimiento de pertenencia al programa PACE y equipo TAI y reconocer las experiencias exitosas durante el primer semestre.

Con la virtualización en el año 2021 se propuso realizar un Encuentro de Buenas prácticas tutoriales, en formato Webinar y transmitido por UAH TV Digital. Se invitó al equipo a presentar ponencias de buenas prácticas, lo que resultó en tres jornadas de presentaciones, con una ronda de ponencias del equipo TAI e invitados externos, cerrando con una charla magistral a cargo de profesionales que lideran programas de tutorías nacionales. El EBPT fue muy bien evaluado por la comunidad UAH, por el equipo TAI y por los asistentes externos.

Como señalé anteriormente, en 2016 se realizó el primer llamado a **Concurso interno para postular a ser Tutor/a de Acompañamiento Integral** PACE para el año 2017. Desde ese momento, cada año entre octubre y diciembre, se desarrolla el llamado a concurso para el año siguiente, con el fin de completar las vacantes y cubrir todas las carreras que recibirán estudiantes PACE.

La selección que se realizó en los primeros llamados consideró como prioridad la recomendación de la coordinación de carrera y el expediente académico de los/las postulantes, dejando como requisito la no reprobación de asignaturas de primer año. En el concurso 2019, este requisito se elimina, valorando la experiencia y trayectoria universitaria del postulante, su grado de conocimiento y vinculación con la institución y comunidad disciplinar (se validan recomendaciones de cualquier profesional o funcionario de la UAH) y la

participación en actividades extracurriculares. Este cambio significó el aumento de las postulaciones al concurso, lo que se tradujo en la incorporación de entrevistas grupales y la aplicación de instrumentos psicolaborales, transformando el concurso en una experiencia formativa y preparatoria para el mundo del trabajo.

COMPONENTES DE LA BITÁCORA DE LAS/LOS TAI

Una vez que el equipo TAI es seleccionado y participa de la Escuela de Formación Inicial, se realiza una primera reunión de encuadre en la que se presentan las herramientas de registro (bitácora) y planificación de las sesiones de tutoría. La bitácora de registro *online* es una herramienta en la que se registra lo acontecido semana a semana en las sesiones de tutoría. La bitácora está diseñada en línea y contiene:

COMPONENTES BITÁCORA

Asistencia individual

Permite levantar alerta en el caso que un estudiante se ausente sin justificación a más de dos sesiones de tutorías. Además, se registra si la sesión no se realiza y la fecha en la que se reagenda.

Dimensión

Las dimensiones pueden ser: Integración a la vida universitaria; Académica; Vocacional. Además, se debe señalar el objetivo general de la sesión y si este responde a una necesidad levantada por los estudiantes o fue un objetivo propuesto por el TAI.

Objetivo

Se debe señalar el objetivo general de la sesión, y si este responde a una necesidad levantada por los y las estudiantes o fue un objetivo propuesto por el TAI.

Resumen

Luego deben hacer un breve resumen de la sesión, señalando todo lo que puede ser relevante para el conocimiento del equipo. Además, se debe indicar si durante la sesión se presentó alguna dificultad, las que están categorizadas en: Académicas, Psicoeducativa e Integración.

Dificultad labor TAI

Finalmente se debe registrar la presencia de alguna dificultad para desempeñar la labor TAI (administrativas, en planificación y gestión del tiempo o de vinculación con los y las estudiantes acompañados).

El registro semanal de bitácoras es revisado y sistematizado por el profesional encargado del Sistema de Alerta Temprana (SAT). De las bitácoras se extraen las situaciones que las/los estudiantes van viviendo en el proceso de integración académica y social, acompañados por sus TAI, siendo este registro el motor inicial de SAT. Para complementar la información recogida a través de las bitácoras, se revisaron los resultados de las evaluaciones que los/as estudiantes han realizado al finalizar su primer año y en las que dan cuenta de la importancia que el acompañamiento TAI tiene para ellos.

APRECIACIONES SOBRE EL MODELO TAI

Tanto los datos de participación en los procesos de convocatoria y selección, en las posteriores actividades de formación, como en los procesos de evaluación nos confirman que los/las TAI son altamente valorados/as por sus pares acompañados.

Podemos afirmar que la labor que desempeñan, la realizan con un fuerte

sentido de compromiso y una actitud positiva frente al aprendizaje y mejora de sus propias acciones.

Creemos que los planes de formación deben combinar actividades presenciales y virtuales, aprendizaje que nos dejó la pandemia y que es altamente valorado por quienes participan en este tipo de actividades. La experiencia de acompañamiento no solo es significativa para quienes son acompañados/as, también lo es para quienes realizan esta acción, lo que se evidencia en estudios que ponen el foco en las habilidades que desarrollan los/las tutores/as pares gracias a la acción tutorial (Venegas, 2019).

Por su parte, el aumento de estudiantes PACE que se convierten en TAI, nos lleva a pensar que ser parte de este equipo es altamente apreciado por quienes tuvieron una buena experiencia de acompañamiento. El trabajo que realizan los/las tutores pares del equipo PACE UAH, debe ser reconocido por todas las personas que conforman la comunidad universitaria, porque están aportando en la disminución de las tasas de abandono, principalmente, en estudiantes que ingresan a la Educación Superior por

vías inclusivas y que, en su mayoría, son las primeras generaciones de sus familias en ingresar a la universidad.

Finalmente, el perfil de los/las tutores pares que acompañan a estudiantes que ingresan por vías de acceso inclusivas, debe ser un perfil flexible e integral, lo que permite conducir las múltiples transiciones que los/las estudiantes han experimentado estos últimos semestres, que conozca la institución y tenga un buen vínculo con esta. Lo que le permite entregar orientación oportuna en la resolución de dificultades que pueda estar presentando el estudiantado. Todo esto enmarcado en ciclos estructurados que incorporen procesos claros de selección, modalidades variadas de formación y constante evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- » Alonso, M., y Calles, A. (2008). La formación de alumnos mentores, *Mentoring y Coaching*. Universidad y Empresa, 1 13-26
- » Alonso, M., Sánchez, C., Macías, J., y Calles, A. (2009). Validación de una escala de evaluación de las competencias del mentor en contextos universitarios, *Mentoring y Coaching*. Universidad y Empresa, 2, 153-170.
- » Alonso, M., Sánchez, C., y Calles, A. (2011). Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo. *Revista Española de Pedagogía*, 69 (250), 485-501.
- » Álvarez, P., y González, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, 36, 107-128
- » Fernández, N., Alvarado, C., Barría, G., y Macho, N. (2017). Implementación modelo de acompañamiento a estudiantes de primer año que ingresan vía cupo PACE a la Universidad Alberto Hurtado para disminuir el abandono: tutores de acompañamiento integral. *Congresos CLABES*.
- » Fernández, N y Macho, N. (2019). Tutorías de acompañamiento integral como promotoras de la permanencia de estudiantes que ingresan por vías inclusivas a la Universidad Alberto Hurtado. *Congresos CLABES*, 692-701.
- » Venegas, Ramos, L. (2019). *Gestión de la acción tutorial en la universidad chilena*.

Mentorías colaborativas: un modelo de acompañamiento y formación para Tutoras/es de Acompañamiento Integral (TAI)



Fabián Pulgar Umaña

Encargado de Acompañamiento Académico,
PACE UAH

Es posible que todos/as, a lo largo de la vida, hayamos comprobado el potencial de aprendizaje que tiene el diálogo con otros/as. Quizás, cada uno/a de nosotros/as pueda escribir una larga lista de situaciones en las que fue necesario comunicarse con otra persona para solucionar un problema, tomar acuerdos, desarrollar ideas, plantear preguntas, etc.

En la vida cotidiana interactuamos con una gran variedad de personas, quienes asumen roles específicos y se desenvuelven con propósitos particulares, en diversas situaciones.

¿Por qué lo hacemos? Según los enfoques educativos socioculturales, las personas se comunican con fines específicos que responden a necesidades particulares, para participar en el mundo social (Cassany, 2008; Carlini, 2003, 2005). Otros/as

autores/as proponen que mediante la interacción se desarrollan nuevos saberes y habilidades, los que posteriormente son interiorizados (Rosas y Sebastian, 1998; Vygotski, 1998; 2001; Wertsch, 1998). Es decir, las formas de interacción impactan y, en alguna medida, podrían determinar cómo aprendemos, el modo en el que nos relacionamos con el conocimiento y, en definitiva, en cuán autónomos/as somos al momento de participar en la sociedad.

En la universidad, las interacciones son más complejas: debemos adecuarnos a diversas situaciones comunicativas que exigen registros y formas de razonar específicas. Interactuamos con compañeros/as, ayudantes y profesores/as cuando estudiamos y/o tenemos dudas y, para cada una de estas situaciones, adecuamos nuestra forma de comunicarnos, en virtud del

tiempo, la simetría en la relación, el espacio, el dominio del vocabulario conceptual, etc. Así, en la interacción con compañero/as aprendemos de formas distintas que en la interacción con docentes y/o ayudantes. Lo mismo sucede si conversamos sobre algún tema académico, con algún familiar o amigo/a que no esté relacionado con lo que estudiamos. El resultado de esa conversación, de seguro, aportaría aspectos que en las otras situaciones no emergieron.

Además, en la Educación Superior (ES) las situaciones de interacción están establecidas y delimitadas: la comunicación con los/as docentes se da, mayoritariamente, durante las clases. Sólo en algunos casos sucede fuera de aula, pero con tiempos limitados y enfocada en la resolución de dudas. Por tanto, existen necesidades de aprendizaje que los/as estudiantes deben resolver por su cuenta, en interacción con sus pares. Estas se dan en múltiples dimensiones y no están determinadas por el espacio y el tiempo, pero sí en términos de conocimiento especializado. Parece ser que ambas situaciones comunicativas son necesarias, ya que en cada una se dan condiciones particulares para desarrollar aprendizajes específicos.

Hasta ahora, podemos afirmar dos cosas: cada estudiante escoge participar en situaciones de interacción, con objetivos específicos que responden a sus necesidades; las formas de interacción impactan en lo que aprende y en cómo aprende. Estas premisas son útiles para entender los procesos de aprendizaje y también permiten problematizar la realidad de muchos/as estudiantes que, debido a sus condiciones particulares, no gozan de espacios de interacción adecuados, para desarrollar aprendizajes efectivos y profundos.

MENTORÍAS COLABORATIVAS

En este contexto, el PACE UAH diseña las Mentorías Colaborativas (MC), como instancias de aprendizaje, en la que participan estudiantes, Tutores/as de Acompañamiento Integral (TAI) y mentoras/es. Las MC se basan en principios que buscan flexibilizar las relaciones de poder que permean las situaciones de enseñanza y aprendizaje, para construir saberes en conjunto. Se persigue establecer estructuras de aprendizaje, cuyas formas de interacción permitan la comunicación, construcción de ideas y tareas, en conjunto, para el logro de una meta en común (Roselli, 2011). Además, esta metodología hace posible que cada estudiante se comprometa con su aprendizaje y con el de otros/as, lo que provoca una relación de interdependencia positiva que propicia aprendizajes profundos (Vaillant y Jesús Manso, 2019).

De esta manera, el/a estudiante aporta el conocimiento de sí mismo/a, sus saberes previos y sus necesidades de aprendizaje; el/a TAI ofrece los aprendizajes y conocimiento especializado que ha desarrollado, a lo largo de su trayectoria universitaria. Así también, conoce la disciplina, el funcionamiento de la coordinación académica de la carrera, a las/os docentes, tipos de evaluación, entre otros aspectos; el/a mentor/a, por su parte, facilita sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, lo que le permite proponer un plan de trabajo, establecer roles y guiar la mentoría. Las MC inician con una conversación preliminar, en la que las/os tres actores ponen sobre la mesa lo que saben y lo que necesitan aprender. Luego, el/a mentor/a realiza un diagnóstico, de carácter disciplinar, de las necesidades del/a estudiante, mediante ejercicios breves que se relacionen con sus cursos disciplinares. Posteriormente, se aplica un ejercicio de metacognición en el que el/a estudiante registra los aciertos y dificultades que

localizó mientras realizaba el diagnóstico. Finalmente, se designa la primera tarea que deberán realizar el estudiante y su TAI durante la semana, para llevarla a la próxima mentoría.

Esto permite establecer lineamientos para un trabajo colaborativo, en el que cada uno/a debe realizar una tarea que es necesaria para que el grupo avance. Se proponen actividades específicas para fomentar el desarrollo de la autonomía del/a estudiante y, al mismo tiempo, la responsabilidad por su proceso de aprendizaje. Para que esto suceda, es necesario que dichos roles se construyan en conjunto y se delimite el campo de acción de cada participante. De esta manera, las MC, además de plantearse como una situación de enseñanza y aprendizaje que persigue la consecución de aprendizajes profundos en una instancia de diálogo y reflexión, también busca establecer un vínculo académico entre los tres agentes involucrados/as, que permite ir siempre más allá de las necesidades manifestadas, en primera instancia. Por esta razón, esta modalidad exige sistematicidad y profundización constante, lo que provoca que no solo sea el/a estudiante quien aprende, sino que todo/as los/as participantes desarrollan aprendizajes que pueden ser utilizados en sus respectivos campos de acción, en el marco del acompañamiento que ofrece AES y en sus respectivas vidas, carreras y profesiones.

Es fundamental entender que las/os TAI juegan un rol fundamental en este modo de enseñanza y aprendizaje, ya que facilitan saberes exclusivos que estudiantes y mentoras/es no poseen. En este sentido, un aspecto crucial es el trabajo en conjunto, entre TAI y el equipo profesional, tanto en la implementación de las mentorías como en su diseño y monitoreo, ya que dicho vínculo es el que hace posible estos escenarios. Así también, esta modalidad es espacio de formación continua para

las/os TAI, dado que les permite explorar nuevas formas de entender su disciplina, ya no solo como estudiantes, sino que desde una posición de acompañantes, en la que los conocimientos que manejan deben ser transformados, en función del aprendizaje del estudiantado acompañado.

En suma, la metodología presentada busca acercar a los/as TAI al modelo de acompañamiento y formación de PACE UAH, en el que el diseño y participación en estos espacios son prácticas fundamentales que impactan de manera positiva en las/os estudiantes acompañadas/os. Por otro lado, es muy importante entender que las MC representan un pilar fundamental de los apoyos que ofrece AES, pero al mismo tiempo significan un espacio de formación práctico para el equipo TAI. Esto no impactará, únicamente, en su rol como tutoras/es-estudiantes, sino que también constituye un potencial de aprendizaje para desarrollar habilidades laborales que serán muy útiles en el futuro y que, en definitiva, les otorgarán un plus como profesionales con altas competencias de trabajo en equipo, para guiar e integrar a otros/as, aprender y construir saberes en conjunto con pares, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- » Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 1-16.
- » Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3(2), 1-9.
- » Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 69-82.

- » Rosas, R., Sebastian, C. (1998).
“Constructivismo a tres voces: Piaget,
Vytgotsky y Maturana. *Aique*.

- » Roselli, N. (2011). El aprendizaje
colaborativo: fundamentos teóricos y
conclusiones prácticas derivadas de la
investigación empírica. *Revista Colombiana
de Ciencias Sociales*. 2 (2). 173-19.

- » Vaillant, D., Manso, M. (2019)
Orientaciones para la Formación Docente
y el Trabajo en el aula: aprendizaje
colaborativo. SUMMA.

- » Vygotski, L. (2009). El desarrollo de los
procesos psicológicos superiores. De Bolsillo.

- » Wertsch, J. (1998) “La mente en
acción”. *Aique*.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje: colaboración entre TAI y tutoradas/os



Sandra Rivera Mejías
Mentora de Alfabetización Académica,
PACE UAH

El año 2014, el Ministerio de Educación implementa el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), cuyos objetivos buscan permitir el ingreso de estudiantes provenientes de contextos vulnerados, pero que destacan en Enseñanza Media en su desempeño académico. Por ello, se realizan acciones de preparación, apoyos permanentes y aseguramiento de cupos en las instituciones de educación terciaria participantes del Programa. A la vez, busca facilitar el progreso de los estudiantes que acceden a la Educación Superior, a través de actividades de acompañamiento durante el primer y segundo año. (Lizama *et al.*, 2018; Reyes, s.f; Signorini, 2019). Ahora bien, el MINEDUC demanda ciertas acciones para que el componente AES (Acceso a la Educación Superior) pueda desarrollarse en las casas de estudios: “exige

a las instituciones participantes garantizar al menos una vacante PACE en cada una de sus carreras; supone generar programas de acompañamiento para asegurar la permanencia de los estudiantes que ingresan a la educación superior” (Reyes, s.f., p. 1289). Esto, a través de ofrecer actividades de nivelación de estudios, acompañamiento de tutores pares (estudiantes de su misma carrera) y acceso a los sistemas de apoyo socioeducativo (Lizama *et al.*, 2018; Signorini 2019; MINEDUC, 2022).

TUTORES DE ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL (TAI)

En el PACE de la Universidad Alberto Hurtado a los/las estudiantes que desempeñan un rol de tutores pares se les denomina

Tutores de Acompañamiento Integral (TAI), esto porque acompañan en tres áreas, que *Fernández, et al., (2018)*, describen de la siguiente manera: 1) Aspectos vocacionales, que pone el foco en la orientación vocacional y en las expectativas de la carrera; 2) Aspectos académicos, relacionada con la gestión del tiempo, estrategias de estudio y profundización de contenidos; 3) Integración a la vida universitaria, que busca orientar en aspectos administrativos y en fomentar la vida universitaria.

Para que los/las TAI puedan cumplir con este acompañamiento horizontal, deben pasar, desde el año 2022, por una Escuela de Formación Inicial *E-learning* asincrónica, asentada en la plataforma *Moodle*. Esta consta de 6 módulos con diversos temas que las/los introducen a conocimientos sobre el modelo de acompañamiento de PACE-UAH; a los desafíos que enfrentan los/las estudiantes en su transición a la universidad; qué implica ser un/a tutor/a par; formación en estrategias de estudio y de gestión del tiempo. Se presentan dos versiones de cada módulo, una para TAI novatos y otra para TAI senior, ambas certificadas por la Universidad Alberto Hurtado. Luego de completar el curso, pasan a tener formaciones quincenales en las que se profundizan estos temas y abordan problemáticas que son desafiantes para ellos en el trabajo con los tutorados/as.

ESTRATEGIAS DE ESTUDIO/APRENDIZAJE

En el marco de la Escuela de Formación Inicial se desarrolla el Módulo llamado Estrategias de enseñanza-aprendizaje que promueven la participación de todos/as. Este busca formar y fortalecer habilidades de los/las TAI para que desempeñen su rol de orientación sobre aspectos académicos. Tiene como base la perspectiva de que las estrategias de aprendizaje son secuencias de acciones

“conscientes, voluntarias, controladas y flexibles, que se convierten en hábitos” (*León, et al., 2014, p.124*). A la vez, tiene un enfoque ligado al constructivismo, en tanto entiende que la forma de aprender está relacionada con la toma de decisiones contextuales, además busca que asimilen cómo utilizar determinados procedimientos para el proceso de aprendizaje y saber cuándo y por qué utilizarlos (*León, et al., 2014; Montes de Oca y Machado, 2011*). De acuerdo a esto, con el módulo se busca que las/os TAI comprendan que el proceso de aprendizaje y las estrategias de estudio se construyen a partir de la identificación de los recursos que necesita para cada tarea/evaluación, privilegiando procesos de codificación, organización, elaboración, transformación e interpretación de la información (*Pozo y Monereo, 1999*). Así, se busca que el/la TAI motive en el tutorado/a que este se plantee metas, organice el conocimiento, construya significados, empleando estrategias adecuadas para cada tarea académica.

Ahora bien, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la vida universitaria y en pos de generar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, en este caso, sobre sus propias prácticas de estudio, se hace necesario fomentar el trabajo colaborativo. De acuerdo a *Guerra, et al., 2019*, este considera la interacción entre iguales, en una situación educativa en la que todos los participantes tienen oportunidades recíprocas de aprender y de enseñar. En ese sentido, se señala que las interacciones sociales aportan en la construcción de conocimientos y en la elaboración de aprendizaje significativo (*Lara, 2005*). Así, las metas de cada individuo “van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de los objetivos [...]. Estas personas tendrán que cooperar entre sí para alcanzar sus respectivos objetivos” (*Lara, 2005, p. 90*). En ese sentido, el módulo sobre estrategias de estudio permite en la relación horizontal entre dos

individuos estudiantes (TAI y tutoradas/o), la construcción conjunta de conocimientos y de estrategias de estudio. Diversos estudios que señalan que los estudiantes que trabajan de manera colaborativa presentan más fortalezas, en tanto que retienen mejor los conocimientos, comunican mejor sus ideas, aumenta el respeto y la tolerancia hacia otros/as, mejoran su capacidad de análisis, desarrollan habilidades de toma de decisiones y de resolución de problemas (Bagozzi, 2010; Estrada, et al., 2016; Gody y Madinabeitia, 2016).

En definitiva, el módulo sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje tiene el foco de guiar a los/as TAI a que generen un espacio horizontal en el que puedan compartir diversas estrategias de estudio. De esta manera, se genera un espacio en el que se construye, a partir de la experiencia de otros y de las propias, recursos y herramientas que las/los estudiantes deciden utilizar de acuerdo a las tareas académicas solicitadas por las/los docentes de sus ramos. Asimismo, esta modalidad propicia que la/el estudiante trabaje su autorregulación del autoconocimiento, en tanto que, en colaboración, logra identificar qué estrategias, recursos y herramientas se adecuan mejor a sus habilidades. Esto último, se liga directamente con el fortalecimiento de la capacidad de toma de decisiones y la resolución de problemas, lo que le permite enfrentar los desafíos académicos con mayor confianza, ya que dialoga y socializa con un par sobre cómo construye sus estrategias de aprendizaje, lo que le permite evaluarlas y mejorarlas, al igual que al TAI.

BIBLIOGRAFÍA

- » Bagozzi, R. (2010). Structural equation models are modeling tools with many ambiguities: Comments acknowledging the need for caution and humility in their use. *Journal of Consumer Psychology* 20 (2), 208-214.
- » Estrada, M., Monferrer, D., y Moliner, M. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socioemocionales: una experiencia docente en la asignatura Técnicas de Ventas. *Formación Universitaria* 9 (6), 43-62.
- » Fernández, N., Barría, G. y Macho, N. (2018). Tutores de acompañamiento integral como parte del sistema de alerta temprana para disminuir el abandono de estudiantes que ingresan a la Universidad Alberto Hurtado. [Ponencia]. *CLABES VIII*.
- » Godoy, I., y Madinabeitia, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de I2. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* (25), 179-190.
- » Guerra, M., Rodríguez, J. y Artiles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de estudios experiencias en educación* 18(36), 269-281.
- » Lara, R. (2005). El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior. *Revista de la Educación Superior* 34(133), 87-104.
- » León, A., Risco del Valle, R. y Alarcón, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de Educación Superior* 18(172), 123-144.
- » Lizama, O., Gil, F. y Rahmer, B. (2018). *La Experiencia de la Inclusión en la Educación Superior*.

El rol del TAI y la enseñanza de la gestión del tiempo: mitos y desafíos



Joseffa Orozco González
Mentora de Alfabetización Académica,
PACE UAH

Ingresar a la Educación Superior implica un proceso de transición y ajuste académico (Soáres, *et al.*, 2017), como también un proceso de enculturación (Carlino, 2016), en el que las/los estudiantes ponen en tensión sus saberes previos con los nuevos, su contexto, sus creencias y su identidad. Lo que genera no tan solo desafíos académicos, sino que es un periodo crítico en el desarrollo psicosocial (Soares, *et al.*, 2017). Una de las capacidades que debe desarrollar un/a estudiante, en este contexto, es aprender a gestionar su tiempo académico y personal (Cifuentes, Guzmán y Santelices, 2022). Lo que se complejiza, aún más, si se incluye una jornada laboral, cuidar a algún familiar o realizar quehaceres domésticos. Realidad que no dista de la vivida por las/los estudiantes que conforman el programa PACE.

Para todos/as los que trabajamos en Educación Superior no es de extrañar este panorama, pues las/los estudiantes levantan constantemente la necesidad de organizar mejor sus tiempos. Pareciera ser que la gestión del tiempo es algo complejo de lograr, pues a pesar de las diversas instancias de enseñanza que se generan, incluso, desde la educación secundaria, esta sigue estando al debe. Ante ello, no es de extrañar que las investigaciones señalen lo deficitarias que son las estrategias de gestión del tiempo del alumnado ingresante (Garzón, 2015; Valdés & Pujol, 2012). Lo que es aún más preocupante cuando se asocia la relación que existe entre la organización del tiempo y el rendimiento académico (Bestué, *et al.*, 2021; Garzón, 2015).

Ante esta necesidad las/los estudiantes del programa PACE acuden a sus tutores/as

para que les puedan entregar consejos sobre cómo organizarse mejor, pues estos al ser estudiantes de la misma carrera, que han cursados los mismos ramos y, en algunos casos, con los mismos docentes son las entidades idóneas para saber cómo actuar y “no morir en el intento”. Ante esto, desde lo que se ha pesquisado, las/los tutores suelen aconsejar y entregar las herramientas de gestión del tiempo y estudio que a ellos les han servido, como el uso de calendarios, hacer resúmenes, tener una lista de tareas diarias, entre otras. Este fenómeno es común, pues en el proceso de enseñanza el punto de partida es la experiencia (Guerra y Gómez, 2012). Sin embargo, **¿cómo sabemos cuáles son las estrategias o herramientas necesarias de promover en cada estudiante?**

Lo anterior, entendiendo que las necesidades de cada una/o son distintas y que, además, la enseñanza de la gestión del tiempo es multifactorial (Durán-Aponte y Pujol, 2012; Zimmerman, 1996). Pues en ella se consideran múltiples aspectos como el establecimiento de objetivos y prioridades; manejo herramientas para la organización; y percepción del control sobre el tiempo (Bestué, et al., 2021). Sumado a ello, la gestión del tiempo es un componente de la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman, 1996), lo que implica que sea un proceso activo y dinámico relacionado con otros factores cognitivos como la autoevaluación y el monitoreo; la motivación y las emociones; la autoeficacia y las creencias sobre el aprendizaje, etcétera (Berber, et al., 2009; Garzón y Gil, 2017). Ante estas particularidades de la organización del tiempo no es posible generar un proceso de enseñanza estándar, pues es prudente identificar cuál es la necesidad emergente de el/la estudiante, las que pueden ser aprender a usar una herramienta de organización, pero también trabajar la motivación

vinculada con aspectos vocacionales o tener objetivos y metas más claras. Cualquiera de estos factores, como sabemos, no se genera espontáneamente ni en un tiempo determinado. Difícil y ardua tarea para las/los tutores/as, acompañar en el desarrollo de esta habilidad, sin duda.

Es preciso recordar que las/los tutores/as son estudiantes universitarios, por lo que no es posible exigir que tengan conocimientos y estrategias pedagógicas que les permita identificar cada necesidad. Asimismo, ellos/as también están lidiando con su organización temporal, pues trabajan y estudian, entonces, ¿qué pueden hacer? Como se mencionó, la enseñanza de la gestión del tiempo está, en ocasiones, influida por el uso de herramientas propias y su eficacia. Lo que, por supuesto, no es erróneo, sin embargo, en este contexto es posible que se genere una “imposición” sobre lo que se considera útil de enseñar. Esto sucede porque en el proceso de enseñanza las creencias y los conocimientos están unidos y, a pesar de que las creencias se basan en la evaluación del juicio y el conocimiento se sustenta en hechos objetivos (Pajarés, 1992), los sistemas de creencias persisten con mayor fuerza, por lo que muchas veces operan de manera inconsciente (Rodrigo, et al., 2013; Serrano, 2010).

Estos sistemas de creencias, en algunos casos, transmiten *mitos* sobre la correcta organización del tiempo, los que, en ocasiones, generan desmotivación o ansiedad a las/los estudiantes. Lopez (2012) plantea que estos mitos colectivos o creencias que impiden actuar de manera coherente y eficaz. Uno de estos es el *mito de la cantidad de trabajo*: los resultados que obtenemos son directamente proporcionales a la cantidad de tiempo que empleamos o también la creencia de que para organizarse bien hay que usar, necesariamente, calendarios, *planners* o agendas. Lo que, según he observado, no es fructífero para

todos/as las estudiantes más aún para los/as que son padres/madres o que deben cuidar a familiares, pues no tienen completo manejo de su tiempo.

Lo presentado, invita a que las/los tutores/as puedan cuestionarse y reflexionar qué es para ellos gestionar bien el tiempo, qué herramientas usan y cuáles de los diversos mitos que existen sobre la gestión del tiempo pueden estar arraigados a sus sistemas de creencias. Sumado a ello, una opción pedagógica es que en conjunto con la/el estudiante pueda probar diversas herramientas o estrategias que son usadas para organizar el tiempo. *Tiktok*, *Instagram* o *Facebook* pueden ser buenas plataformas para comenzar a buscar y no solo “imponer” lo que les ha servido. Lo anterior, siempre teniendo en cuenta que las herramientas pueden ser adaptadas y diversificadas según las necesidades, formas de aprender y gustos de cada una/o. Además, es prudente que se intente identificar si las problemáticas de gestión del tiempo devienen por falta de herramientas de organización, por desmotivación, por falta de metas y objetivos u otros. Pues, como vimos, este es multifactorial.

» Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, (3). 307-332.

» Rodríguez, A., Solano, E., Martínez, A., y Del Villar, L. (2013). Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (18), 2-17.

» López, R. (2012). *La gestión del tiempo personal y colectivo: Cómo detectar y combatir los vampiros del tiempo*. Graó.

» Soares, A., Guisande, A., Almeida, S. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3). 753-765.

BIBLIOGRAFÍA

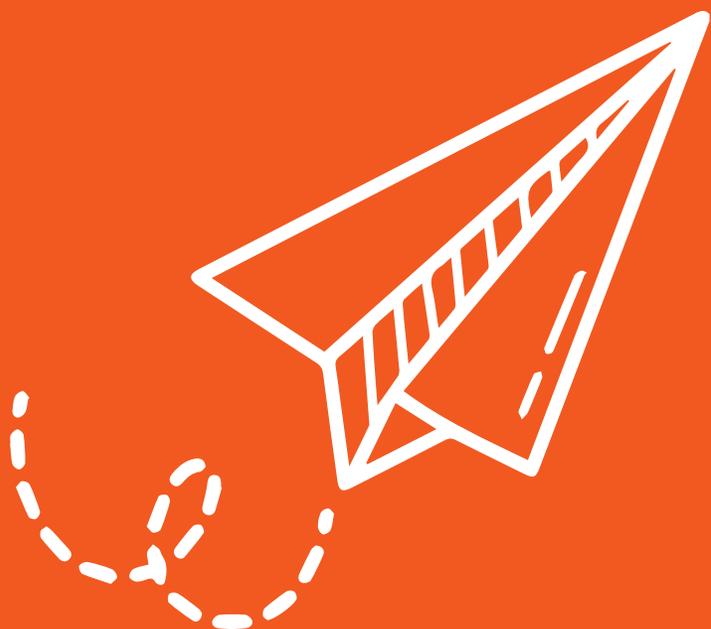
» Barber, L., Munz, D. Babsby, P. y Grawitch, M. (2009). When does time perspective matter? Self-control as a moderator between time perspective and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 46, 250-253.

» Cifuentes, G., Guzmán, P., y Santelices, M. (2022). Transitioning to higher education: students' expectations and realities. *Educational Research*, 64, 1-16.

» Garzón Umerenkova, Angélica, & Gil Flores, Javier. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 124-136.

CAPÍTULO II

Ponencias del I y II Encuentro de Buenas Prácticas Tutoriales 2021–2022



Técnica de estudio animedoro ¿estudiar y ver animé?



Javiera Muñoz Méndez
Pedagogía en Artes Visuales
Ex-Tutora de Acompañamiento Integral

En el proceso de transición de la educación escolar a la universitaria se pueden observar diversas dificultades y desafíos, entre ellos se destaca el aprender a autogestionarse y enfocarse en las diversas tareas exigidas. Para ello, resulta fundamental que Tutores/as de Acompañamiento Integral tengan a la mano herramientas que faciliten el apoyo o acercamiento a diferentes métodos de estudio, que sean adaptables y de interés para sus tutorados/as. Sobre todo, considerando que, en los últimos años, los acontecimientos sociales y la pandemia produjeron aún mayores dificultades a este proceso de adaptación.

Existen diversos estudios sobre los efectos de la pandemia, algunos abordados desde las emociones y salud mental, los que demuestran un incremento en la ansiedad,

agotamiento y estrés. Sumado a ello, afectó al manejo de los tiempos y actividades, no solo por los constantes cambios y sobreadaptación a las fases sanitarias, sino que también involucra un incremento en la tendencia a procrastinar y aplazar actividades importantes. Lo que evidencia la conexión entre emociones y motivación a la hora de gestionar tiempos (Delgado, 2021).

Si bien, para los/las TAI es complejo abordar todas las dificultades que emergen, es posible presentar algunas estrategias. En este caso se propone trabajar los métodos de estudio a través de la *técnica de Animedoro*. Para entenderla en profundidad se debe conocer a su predecesora: la *técnica Pomodoro*. Esta ha sido destacada y recomendada por expertos, durante la última década, como una forma de estudio eficiente, ya que, a través del *timeboxing*, distribuye

los tiempos para realizar actividades. Este método propone dos tipos de intervalos: de 25 o 50 minutos de estudio y 5 o 10 minutos de descanso, correspondientes entre sí (Hérbas, *et al.*, 2019).

Sin embargo, las nuevas generaciones problematizan este orden, señalando que el tiempo de estudio no alcanza para concluir tareas y los descansos no permiten relajarse o desconectarse de lo estudiado. Sumado a ello, las dificultades actuales tras la virtualización masiva requieren que estos procesos sean más flexibles y adaptables, y, de ser posible, que incorporen el formato virtual y sean atractivos para aquellos que están tratando de reincorporarse a los métodos de estudio más tradicionales.

Para dar respuesta a algunas de estas problemáticas, Josh Chen (2021) propone la variante *Animedor*, que consiste en utilizar los tiempos de descanso para ver capítulos de anime, los que duran aproximadamente 20 minutos, mientras que el tiempo de estudio sería de 40 a 60 minutos. Este método puede ser de relevancia para las tutoras/es, ya que vincula los intereses individuales de los/las tutorados/as con los métodos de estudio tipo *timeboxing*, generando un acercamiento a la formación y adaptación universitaria.

Sus características se conectan con los desafíos planteados por Goñi, *et al.* (2019), dado que una parte abre el espacio para que el/la estudiante desarrolle autonomía en su proceso de aprendizaje, sin verse obligado a renunciar a esa parte de su identidad y gustos personales. A su vez, no se desvincula de los formatos virtuales a los que se han acostumbrado parte de las generaciones actuales. Además, resulta atractivo para quienes aún no se sienten listos para retomar los métodos tradicionales. Desde las ideas de Marchesi (2020) este proceso de aprendizaje y autorregulación en los estudios puede generar un sentimiento de ser competente en el área de estudio, lo que, a su vez, provoca una mejora en la autoestima. Esto conlleva a

una mayor motivación, interés e incluso un compromiso con el aprendizaje.

ANIMODORO EN LAS TUTORÍAS

En el caso de las tutorías realizadas en el 2021, se aplicó la estrategia para un estudiante de segundo año de la carrera Pedagogía en Artes Visuales. Es importante mencionar que hubo una serie de pasos que permitieron llevar a cabo este proceso. Primero, el tutorado señaló las dificultades que tenía a la hora de estudiar y, en consecuencia, hubo una búsqueda e investigación de estrategias. El método destacó por sobre otros, dado que había un conocimiento previo de los gustos que el estudiante tenía por el anime y, por ello, al presentarse, fácilmente, generó interés antes de su aplicación.

Cabe señalar que el estudiante decidió llevar a cabo el primer acercamiento de esta técnica en solitario, por lo que los resultados observados en las siguientes tutorías se basaron en los comentarios señalados por él mismo. De ellos se destaca que fue una buena experiencia, pues logró concluir un texto completo en un solo día, con una sensación de haber entendido mejor y disfrutando del proceso. Sumado a este logro, durante el cierre de la última sesión de tutorías, se realizó un recuento de lo abordado en el semestre, instancia en la que el estudiante aprovechó de destacar este método por sobre otras actividades realizadas, ya que le fue útil durante sus siguientes lecturas y a lo largo de todo el semestre.

Tras las experiencias obtenidas se puede acotar que es fundamental confirmar que el/la estudiante tiene interés por el anime. Sin embargo, en caso de que no sea así, se invita a aplicar el mismo concepto de “readaptación”, a partir de métodos ya existentes, con el fin de vincularlos a los gustos personales de cada estudiante.

Para finalizar, se considera que la técnica *Animedoro* es una prueba de que es posible readaptar los métodos de estudio tradicionales, para vincularlos a los gustos e intereses personales de cada estudiante, lo que puede propiciar la motivación para disfrutar del proceso y conseguir los objetivos planteados. Esto permite una adaptación y autorregulación a la vida universitaria mucho más amena y sincronizada con la realidad de cada estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

- » Chen, J. (2021). How I Studied 600 hrs + Watched 300 hrs of Anime in 4 Months (The ULTIMATE Study Technique).
- » Delgado, P. (2021). ¿Estás procrastinando más? Culpa a la pandemia.
- » Goñi, F. Gallardo, G. Cruz, M., y Sanhueza, M. (2019). Transición secundaria-educación superior: Desafíos para los estudiantes, desafíos para las instituciones. Chile. En Educación Superior Inclusiva (pp.263- 281). CINDA.
- » Marchesi, A. (1 Marzo 2020). Aprendizaje: la clave está en el interés.
- » Harbas, B., Arandia, C., Murillo, N., y Quintanilla, M. (2019). Multitasking en el colegio y la universidad: implementación de la técnica del pomodoro para la mejora del rendimiento académico en estudiantes de ingeniería. Congreso CLABES, 789-798.

Generar vínculo de interés en las tutorías como una herramienta fortalecedora de la confianza en la relación tai-estudiante



Emanuel Ortega Arroyo

Derecho. Tutor de Acompañamiento Integra
Estudiante PACE 2017

El rol del Tutor de Acompañamiento Integral¹ abarca tres dimensiones: académica, vocacional e integración a la vida universitaria (Fernández, 2017). Para poder trabajarlas es necesario evaluar la presencia o ausencia de ciertos presupuestos. La salud mental, menoscabada muchas veces por la ansiedad estudiantil (Domínguez, 2020), es uno de los presupuestos indispensables para el rendimiento académico, la visualización vocacional y el desarrollo integrativo de los/as estudiantes al mundo universitario.

La Organización Mundial de la Salud (2020) entiende la salud mental como un estado de bienestar mental en el que las personas pueden afrontar el estrés de la vida, desarrollar sus habilidades, aprender

y trabajar de manera adecuada y fructífera. Ciertamente no es posible que el TAI se haga cargo en su totalidad de la salud mental del/la estudiante que acompaña, por lo tanto, será atendida desde el ámbito universitario.

Una mala salud mental en el contexto universitario viene dada, en parte, por el denominado estrés académico (Águila, et al., 2015). Los/las estudiantes deben aprender a dominar las exigencias y retos que demanda la gran cantidad de recursos físicos y psicológicos que significa entrar y permanecer en una carrera universitaria. Sumado a ello, las tutorías se podrían volver un espacio formalista y exigente, en el que el/la estudiante se sienta presionado y forzado a participar. Una manera de influir en el bienestar mental de los/las estudiantes es generando relaciones de confianza (Donaire, 2020). Ante ello abordarlas desde el rol TAI

1. En adelante TAI.

se vuelve necesario, como también, que el espacio de mentorías sea un aporte para la salud mental.

Una propuesta que emerge de mi práctica tutorial es generar espacios de interés común entre TAI y estudiante/s. Lo que permitiría fortalecer un vínculo real que salga de toda formalidad limitante. Dicha búsqueda de vínculos se debe presentar en un ambiente simétrico, en el que las opiniones compartidas sean el tema a tratar y se olvide, por un momento, el contexto de exigencia universitaria. En términos sencillos esto equivaldría a encontrar los denominados “gustos en común” entre los/las estudiantes y el/la TAI. Lo que, a la larga, propiciará un sentimiento de pertenencia entre los/las participantes y generará un grado de confianza interpersonal que se aplica a gente a la que se conoce bien (Putnam, 2002).

Así, con el transcurso de las tutorías, el/la estudiantes acompañado/a verá el vínculo con el TAI y las tutorías, como un espacio seguro para compartir sus problemas u otras situaciones que se presenten en la vida universitaria. Lo anterior, sin duda es un aporte al bienestar mental (Donaire, 2020).

APLICACIÓN DE LA HERRAMIENTA EN TUTORÍAS

Para desarrollar esta herramienta, en un comienzo, intenté introducir temas de conversación que podrían generar un encuentro grupal de manera espontánea. Los/las estudiantes, en el transcurso del tiempo, notaron esto y me hicieron saber que les era entretenido comentar cuestiones ajenas a la universidad. Pasadas algunas sesiones aplicando la estrategia, decidimos incorporarlas al finalizar las tutorías, con el objetivo de comentar diversos temas y formar un diálogo que tenga como temática diversas cuestiones de interés personal de cada uno/a.

Conforme fueron avanzando las instancias, ya era un tópico que se introducía en cualquier momento de las sesiones y se hacía cada vez más fluido. Naturalmente salieron a la conversación elementos en común que fuimos desarrollando con el tiempo. Las temáticas eran amplias, tales como: películas, grupos musicales, experiencias escolares, familiares, entre otras. A modo de ejemplo, un contenido abordado fue el género terrorífico. Como era un tema que interesaba a la mayoría de los/las participantes se acordó semana a semana traer nombres de autores, de obras o de series relacionadas a este tema.

Cabe destacar que esta práctica no es nada nueva, sin embargo, el punto innovador, por así decirlo, está en que los espacios de tutorías pueden tornarse formales o académicos, poco simétricos, en la que el/la tutor/a puede verse como un “ayudante”. Contexto en el que este tipo de diálogo no se da fácilmente, lo que podría generar un estrés adicional, una preocupación constante de prepararse para las tutorías o convertirla en un espacio de tensión. Esto es lo que, precisamente, se intentó evitar aplicando esta estrategia.

BENEFICIOS DE LA HERRAMIENTA

Durante la aplicación de esta práctica, los/las estudiantes comentaron que sentían que el espacio de tutorías había cambiado, que ya no veían al programa PACE como una institución lejana, ni al tutor/a como alguien exigente de ciertos estándares mínimos. Añadieron que sentían los espacios de tutorías como lugares de confianza y ayuda personal y que este les ayudaba a desarrollar sus actividades universitarias de mejor manera, principalmente, las relacionadas a su estabilidad emocional y ganas de seguir con la carrera.

En conclusión, buscar intereses en común con los/las estudiantes es positivo para la salud mental de los mismos. Pues al encontrar un tutor/a cercano, las tutorías se transforman en sesiones cómodas y relajadas, lo que construye un espacio de confianza real, no aparente. Entonces, si se fortalece la confianza, el bienestar mental también se verá enriquecido. Si bien, generar vínculos de interés en la relación tutor y estudiante no es la solución a cabalidad para la salud mental, sí lo es, al menos, en el espacio de tutorías en un ámbito universitario.

BIBLIOGRAFÍA

- » Berrio, N., y Mazo, R. (2012). Estrés Académico. *Revista De Psicología Universidad De Antioquia*, 3(2), 55-82.
- » Caballero, C., González, O., y Palacio, J. (2015). Relación del burnout y el engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Salud Uninorte*, 31(1), 59-69.
- » Donaire, A. (2020). La confianza interpersonal como factor protector de la salud mental. *Revista Novasalud*, 47-49.
- » Fernández, N., Barría, G., y Macho, N. (2017). Tutores de acompañamiento integral como parte del sistema de alerta temprana para disminuir el abandono de estudiantes que ingresan a la universidad Alberto Hurtado vía PACE.
- » Organización Mundial de la Salud (2013). OMS | Salud mental: un estado de bienestar.
- » Putnam, R. (2002): Solo en la bolera. Colapso y surgimiento de la comunidad norteamericana. *Galaxia*.

Cómo realizar tutorías incluyendo enfoque de género y no incomodar en el intento



Benjamín Valencia Araya

Derecho

Tutor de Acompañamiento Integral

La Comisión de Ciencia de la Fundación Iguales (2012) define diversidad sexual a partir de dos principales conceptos: 1) orientación sexual, entendido como la elección de pareja sexual y sentimental; 2) identidad de género, el que comprende la identidad psicológica y social sobre el género de cada persona, la que es nombrada cotidianamente como comunidad LGBTQ+. A pesar de ello, el reconocimiento de la diversidad sexual es reciente, pues estas han sido patologizadas durante la historia.

En el caso de Chile, la diversidad sexual y/o de género se han materializado en la creación de diversas leyes como la Ley Zamudio (N° 20.609), la Ley de Identidad de Género (N° 21.120) y la Ley de Matrimonio Igualitario (N° 21.400), publicadas en los años 2012, 2018 y 2021, respectivamente.

Sumado a ello, este reconocimiento también se observa en orientaciones de distintas áreas profesionales como, por ejemplo, la *Guía de orientaciones y recomendaciones para la atención de adolescentes y jóvenes gays, lesbianas y bisexuales en el nivel primario de salud* de la Universidad de Chile (2017).

A pesar de ello, existe desinformación de las personas en cuanto a cómo abordar y convivir con la comunidad LGBTQ+, incluso, en situaciones que podrían ser cotidianas. Un ejemplo es saber con qué pronombres referirse a una persona o preguntar el sexo de la pareja. Lo anterior se refleja en no saber cómo tratar e incluir a las personas que son parte de la comunidad LGBTQ+. Muchas veces esta problemática no se relaciona con falta de voluntad por aprender, pero sí por falta de construcción académica o formal del tema, pues se suele quedar

con la información albergada en internet o en las redes, como lo ha respaldado la Organización Panamericana de la Salud (2013), estableciendo que las personas trans son una población desfavorecida por la falta de atención competente y sensible para hacer frente a sus necesidades.

Del estudio mencionado se evidencia que la situación a significado que a nivel educativo, el 39,5% señala que la discriminación hacia su identidad de género le ha impedido estudiar. Mientras que el 23,3% declara que antes tuvo problemas al respecto, “pero ya no”. Sumado a ello, solo el 37,2% indica que nunca ha enfrentado a tales obstáculos.²

Las/los tutoras/es de la Universidad Alberto Hurtado convivimos en una comunidad en la que hay personas que se identifican con la comunidad LGBTQ+. Ante ello es importante que aprendamos a abordar estas situaciones. Lo anterior, entendiendo que entregamos un acompañamiento integral y una relación horizontal. Para lograrlos es necesario que en las tutorías las personas sientan que pertenecen a un espacio seguro en el que se pueden desarrollar sin problemas, lo que dará paso a una tutoría más efectiva.

Por ello, he ido incorporando acciones en las tutorías en base a mi experiencia personal y con el respaldo de algunas directrices para el trato efectivo de diversidades sexuales y/o de género. Entre ellas se destacan la guía realizada por la Universidad de Talca (2021) y las *Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno* realizadas por el Ministerio de Educación (2019). Además, circulares que se han publicado como las *Orientaciones técnicas para actualizar o elaborar protocolo de trato y registro para personas trans, en el marco*

de la circular N°21 (2019) y el Protocolo de atención y derivación de usuarios/usuarios trans en HRLBO (2021). A partir de esto, he logrado extraer principios fundamentales que deben estar presentes en el ámbito tutorial, principalmente, centrados en el respeto, la confidencialidad, igualdad y no generalización ni patologización.

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES PARA TUTORÍAS CON ENFOQUE DE GÉNERO

En primer lugar, debemos tener como base la no patologización ni generalización de las personas, intentando quitar los prejuicios centrados en el *cómo se ve* la persona. Por ejemplo, si realizamos una tutoría con 3 estudiantes es necesario preguntarles a todas/os sobre el pronombre con el que se identifican y no solamente a las personas que creemos se identifica con el transgénero o de género fluido. Dentro de este mismo punto, es importante no asumir cómo trataremos a una persona por cómo cumple su rol social de género, ya que es importante despojarse de los estereotipos visuales y actitudinales.

En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, evitar realizar preguntas personales vinculadas a temáticas que pueden ser incómodas, por ejemplo, preguntar sobre qué tipo de intervenciones médicas tiene nuestro tutorado/a/e; o en aspectos de orientación sexual indagar en “quién es el hombre o la mujer de la relación”. Si bien, más adelante se puede dar una confianza más grande con la persona es importante no presionar.

En tercer lugar, debemos tener en consideración que no todas las personas que son parte de la comunidad LGBTQ+ se encuentran en el mismo proceso de realización y aceptación personal. Por lo tanto, un comentario hecho de manera errónea puede ser perjudicial. Aunque si se comete el error de preguntar o atribuir una categoría

2. Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile (2020), p. 30.

es importante reconocerlos y cambiar esas acciones o comentarios de manera idónea.

En cuarto lugar, si el/la estudiante ha logrado desarrollar confianza es importante guardar discrecionalidad de los temas tratados, como se señaló con anterioridad, se puede encontrar recién iniciando su proceso de autopercepción y habérselo señalado a su tutor/a para encontrar contención y no necesariamente estar preparado/a/e para que todos/as los/as demás lo sepan. Por ello, es importante acompañarle en el proceso y comprender que sus etapas se viven muchas veces poco a poco y de manera personal.

Por último, es relevante tener en consideración que el trabajar con otras personas de una realidad diversa a la nuestra puede ser una situación diferente, pero no necesariamente debe significar un problema o incomodidad. Por ello como tutores/as es importante estar preparados y saber guiar los espacios, entendiendo que en la actualidad existen y van a existir siempre diversas realidades. Considerar los lineamientos anteriores generará un ambiente más seguro, cómodo e inclusivo.

BIBLIOGRAFÍA

- » Biblioteca del Congreso Nacional. (2019). Reglamento que regula el procedimiento administrativo que rectifica de partidas de nacimiento ante el servicio de registro civil e identificación, de conformidad a la ley N° 21.120, que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género.
- » Biblioteca del Congreso Nacional. (2012). LEY 20609.
- » Biblioteca del Congreso Nacional. (2018). LEY 21120.
- » Biblioteca del Congreso Nacional. (2021). LEY 21400.
- » CEMERA. (2017). Guía de orientaciones y recomendaciones para la atención de adolescentes y jóvenes gays, lesbianas y bisexuales en el nivel primario de salud, Facultad de medicina Universidad de Chile.
- » CIE-11. Clasificación Internacional de Enfermedades para Estadísticas de Mortalidad y Morbilidad (2019). Guía de Referencia.
- » Ministerio de Salud. (2017). Orientaciones técnicas para actualizar o elaborar protocolo de trato y registro para personas trans, en el marco de la circular N° 21.
- » MINEDUC (2019). Enfoque de Derecho para la inclusión de la diversidad sexual en el sistema educativo chileno.
- » MOVILH. (2020). Encuestas e informes sobre diversidad sexual y género, Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile.
- » Organización Panamericana de la Salud. (2013). Por la salud de las personas trans: Elementos para el desarrollo de la atención integral de personas trans y sus comunidades en Latinoamérica y el Caribe
- » Ministerio de Salud O'Higgins. (2021). Protocolo de atención y derivación de usuarios/usuarios trans. Universidad de Talca. (2021). Guía para la diversidad.

La importancia del rol TAI en la adaptación y acompañamiento de estudiantes PACE ante las transformaciones de su autopercepción y de relaciones sociales y familiares tras el ingreso a la Educación Superior



Francisca Basaure Belmar
Derecho
Tutora de Acompañamiento Integral
Ex estudiante PACE 2018

Los procesos de transformación que se producen con el ingreso a la Educación Superior pueden traer graves consecuencias, más aún cuando estas no son bien gestionadas por el/la estudiante. Pues, como mencionan [Pinto, Pinto y Villa \(2022\)](#), la entrada a la universidad representa un conjunto de situaciones altamente estresantes, debido a que el individuo puede experimentar, transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, lo que es un potencial generador de estrés. Estas dificultades no solo tienen relación con los conocimientos, nuevos espacios, grupos sociales, cambios de hábitos, etc., sino que también afectan la percepción que estos

tienen sobre sí mismos y la relación que mantienen con sus familias o redes de amigos. Estas tensiones requieren que sean bien gestionadas, pues marcarán un precedente en la forma en que el/la alumno/a se vincule con su nuevo entorno y también en sus avances y permanencia ([Quezada, 2022](#)).

Es por ello que los/las Tutores/as de Acompañamiento Integral (TAI)³ resultan tan importantes en el proceso de adaptación, pues dado que al tratarse de estudiantes de generaciones superiores muchas veces se han visto enfrentados a situaciones similares.

3. Estudiantes de quinto semestre o superior que pertenecen a la carrera electa por el/la alumno/a habilitado PACE.

Ante ello, en este texto se evidenciarán algunas experiencias que podrían vivir las/los estudiantes acompañados/as por el programa. Lo anterior con la finalidad de que los/las TAI puedan prestar atención a estas problemáticas y comprender los posibles procesos que viven las/los estudiantes.

SOBREEXIGENCIA, EXPECTATIVAS Y GESTIÓN DE LAS EMOCIONES

Una de las dificultades más usuales a las que deben enfrentarse los/las estudiantes es la gestión de la sobreexigencia. Pues muchas veces la universidad es vista como una pieza indispensable en la cadena de acontecimientos que los llevará a una mejora de su futuro personal y profesional (Montes, 2019, p. 261). Lo que puede generar que alcancen límites peligrosos con tal de lograr los objetivos académicos que consideran necesarios para alcanzar sus metas. Esto se vuelve más complejo cuando son sus mismas familias las que alientan a sacrificarse en pro de dicho objetivo, pues para algunos miembros del grupo familiar la universidad siempre fue vista como un imposible y, por ende, una vez logrado su ingreso será una obligación mantenerse en dicha esfera. Ante ello, “la familia juega un rol primordial en la conformación de las lógicas de acceso a la Educación Superior” (Montes, 2019, p. 268).

Pensemos en la siguiente situación:

Existe un estudiante que a lo largo de su educación secundaria siempre fue destacado en lo académico y esto le permitió acceder a la Educación Superior a través de cupo PACE. Viene de un contexto vulnerable en donde ningún miembro de su familia cercana pudo acceder a la universidad o un Centro de Formación Técnica y, por ende, a él siempre se le hizo ver la universidad como la opción de mejorar su vida. Cuando comienza con

sus evaluaciones se da cuenta que pese a que estudia muchísimo las calificaciones que recibe no son las esperadas. Lo que le lleva a frustrarse mucho consigo mismo y a recibir constantes comentarios negativos por parte de sus familiares cercanos, los que le indican que debe esforzarse más y que así mejoraran sus calificaciones.

Lo vivido por este/a estudiante se puede traducir en dos situaciones: en el primer caso, es que comience un periodo de sobreexigencia⁴ debido a la frustración y a los comentarios negativos. Ante ello, sacrificará todas aquellas cuestiones que considere que no aportan a su desarrollo académico, como lo es salir con las/los compañeros/as, descansar, distraerse, etcétera. Segundo, la frustración y comentarios negativos de su familia se convertirán en un sentimiento negativo y de rechazo en contra de aquello que asocie al mundo académico, lo que puede concluir en una futura deserción.

Frente a esto, es importante que las/los TAI sepamos gestionar, escuchar, comprender y participar en el sentir de el/la estudiante, dado que ninguno de los escenarios previamente comentados son los mejores. Ante ello, la participación del tutor/a puede ayudar a que el/la estudiante encuentre un equilibrio entre la exigencia académica y las expectativas externas.

CAMBIO EN LAS RELACIONES SOCIALES Y FAMILIARES

Otra dificultad a la que los/as TAI debemos estar atentos/as son las posibles

4. Autores como Flores (2015) han definido Exigencia académica como es una condición controlable del proceso educativo, que está correlacionada positivamente con el aprendizaje y la persistencia estudiantil, es decir, con el éxito estudiantil, es decir, a contrario sensu, sobreexigencia se puede entender como una condición no controlable del proceso educativo, no vinculando de forma positiva al proceso de aprendizaje y persistencia estudiantil.

tensiones que pueden surgir en el entorno social, familiar y amoroso de los estudiantes, pues los reproches y reclamos que pueden devenir producto de los cambios de tiempo, disponibilidad, intereses y motivaciones (Gallardo, 2014). Esto puede traer graves consecuencias en la salud mental del estudiante, más cuando este pertenece a contextos sin trayectoria académica pues, dado que su círculo cercano no conoce las obligaciones y responsabilidades propias del mundo universitario, les cuesta entender por qué el estudiante debe dedicar tanto tiempo a estudiar, estar largas horas fuera de casa, cambiar su léxico, su razonamiento, etcétera.

Es por lo anterior, que el TAI deberá, a lo largo de las sesiones de tutorías, construir un espacio no solo relativo a cuestiones académicas, sino también proponer debates y conversaciones en las que se traten temas relativos a la compatibilización y equilibrio entre todos los aspectos de la vida –universitaria, personal, familiar, amorosa–. Esto servirá no solo para poder encontrar posibles soluciones, sino que también para validar las vivencias del/la estudiante, quienes en ocasiones sienten que son los/las únicos/as con estas problemáticas.

BIBLIOGRAFÍA

» Gallardo, G. Lorca, A., Morrás, D. y Vergara, M. (2014). Experiencia de la transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento educativo*, 51 (2).

» Montes, A. (2019). Trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior: Nuevas y viejas desigualdades en tiempos de expansión educativa. [Tesis doctoral, Doctorado en Sociología de la

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona].

» Pinto, E. E., Villa, A. R., y Pinto, H. A. (2022). Estrés académico en estudiantes de la Universidad de La Guajira, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII (Especial 5), 87-99.

» Quezada, G (2022). Trayectoria universitaria de estudiantes vía acceso PACE. El caso de la Universidad de Santiago [Tesis Magisterio- Magister Gobierno, Políticas Públicas y Territorio].

Empatía: postura fundamental para el vínculo TAI-estudiante



Juan Naveas Rodríguez

Psicología

Tutor de Acompañamiento Integral

Los/las Tutores/as de Acompañamiento Integral (TAI) del programa PACE de la Universidad Alberto Hurtado (UAH) cumplen un rol importante, tanto en el proceso universitario como en la vida personal. Lo que se genera a partir de un acompañamiento centrado en tres áreas: académica, integración a la vida universitaria y vocacional. Con el pasar del tiempo, en ocasiones, el/la estudiante crea un vínculo significativo con el/la TAI, lo que se traduce en que comience a expresar y comunicar sus emociones. Situación que es relevante para la salud mental y la permanencia en la Educación Superior.

Para alcanzar dicho vínculo es necesario que el/la TAI mantenga una postura empática al momento de relacionarse con el/la estudiante. Es por ello que en este texto se presentará una experiencia tutorial, realizada en el año 2022, relevando el concepto de

empatía como pilar fundamental en el desarrollo de las tutorías.

Constantemente, he escuchado utilizar el concepto de empatía entendido como “ponerse en el lugar del otro” o “ayudar al otro”. Sin embargo, ¿qué significa ponerse en el lugar del otro?, ¿cuál es la manera adecuada de ayudar y/o apoyar al otro? Para profundizar en el concepto es necesario comprender qué se entiende por *ponerse en el lugar del otro*. Esto último, no consistirá en imaginarse “qué haría yo si estuviera en el lugar de esa persona”, pues se estaría percibiendo al otro sin diferenciarlo ni separarlo de la persona que le está aconsejando y/o escuchando (APAEL, 2012). En este sentido, Rogers (1961) comprende la empatía como sentir aquellas emociones del otro como si fueran propias, pero sin asociarlas con las emociones propias. Por lo

tanto, ponerse en el lugar del otro, implica una "comprensión del otro y de su mundo afectivo, a la que se llega como resultado de conectar con los sentimientos ajenos" (Olmedo y Montes, 2009, p. 4).

Ante lo anterior, ¿es posible ser empático sin comprender al otro? APAEL (2012) define a la empatía como una postura que se apoya en el método fenomenológico hermenéutico. Es decir, permite acercarse, comprender y explorar la experiencia del otro de una forma descriptiva, evitando atribuciones, juicios, interpretaciones, etiquetas y suposiciones. De acuerdo con APAEL (2012) la postura empática requiere una serie de pasos orientados a la psicoterapia, no obstante, estos fueron adaptados para la instancia de tutorías. En términos concretos, sugiero cinco pasos que requiere una postura empática:

1. RECONOCER NUESTRA ACTITUD NATURAL

En muchas ocasiones, creemos entender a la perfección la experiencia de las/los otros/as, pero es fundamental reconocer que estamos constantemente interpretando la realidad. Es decir, no tenemos certeza de lo que es real, ya que eso depende de la subjetividad de cada persona. Por lo tanto, el primer paso consiste en ser conscientes de nuestras intenciones, experiencias, conceptos, interpretaciones, juicios, prejuicios y suposiciones al momento de relacionarse con el/la tutorado/a. Por ejemplo, en una sesión de tutoría, una de mis tutoradas me comentó que estaba muy bien con su pareja, por lo que en la tutoría siguiente decidí no preguntarle sobre ello. Sin embargo, en la segunda instancia, me comentó que con su pareja no estaban bien, lo que me llevó a reflexionar la importancia de reconocer y ser consciente de aquello que asumo al momento de comunicarme con mis estudiantes.

2. PROMOVER LA DESCRIPCIÓN

En este paso se pretende que el/la tutorado/a nos describa su experiencia o vivencia, pues el objetivo es comprender y no explicar la experiencia del otro. El tutor/a puede facilitar la descripción, pidiéndole directamente que la describa o realizando preguntas que faciliten este proceso, por ejemplo: cuéntame más de cómo te estás sintiendo, ¿a qué te refieres con sentirse de esa manera? Es importante promover la descripción antes de brindar respuestas, afirmaciones o consejos, y bajo ninguna circunstancia criticar o juzgar a el/la tutorado/a.

3. PROMOVER LA HORIZONTALIDAD

Se invita a el/la tutor/a a no asumir una postura de experto, orientador, profesor u otro rol que genere asimetría. Si bien, el/la tutor/a posee conocimientos avanzados debido al semestre en el que se encuentra, esto no le permite asumir que tiene las respuestas correctas para los/las tutorados/as. Nuestro propósito no es cambiarlos/as o adaptarlos/as a nuestra propia forma de comprender la vida universitaria o al modo de estudiar, sino acompañarlos en su proceso de autodescubrimiento y desarrollo desde ellos/as mismos/as.

4. ATENCIÓN AL RESONAR

Si bien, la experiencia del/a tutor/a puede ser similar a la de sus tutorados/as, se debe tener presente que son experiencias distintas, que surgen de un proceso personal. Sin embargo, el/la tutor/a no puede suponer que aquello que vivencia el/la tutorado/a no le afecta, o que no debería afectarle. Pues en vez de tratar de realizar su trabajo de manera objetiva, es necesario que use su

propia experiencia como medio directo de comprensión de sí mismo, de sus tutorados/as y del vínculo entre ellos/as.

En diversos momentos, he escuchado a tutores/as preocupados por sus tutorados/as, debido a los problemas y situaciones complejas que experimentan. Cuando la solución a estos problemas escapa de nuestras manos podemos acompañarle mediante una postura empática y escucha activa. En estas situaciones, el/la tutor/a debe recordar que no está para solucionar problemas, sino para escuchar y comprender la experiencia del estudiante, o sea, acompañarle.

5. BENEFICIOS DE LA EMPATÍA EN LAS TUTORÍAS

Mi trabajo como TAI y la postura empática que ha caracterizado mi labor me ha conducido a hallazgos significativos que benefician, en diversos ámbitos, a las estudiantes que acompañé. En primer lugar, las tutorías significaron un espacio seguro, cálido, confidencial y motivador, lo que impacta de manera positiva en la permanencia de las estudiantes. En segundo lugar, mis tutoradas me comentaron, en reiteradas ocasiones, que les hacía muy bien asistir a las tutorías, ya que se sentían escuchadas sobre temas que les interesan o que necesitaban conversar. En tercer lugar, respecto al área académica, he visto que el vínculo de confianza que tienen conmigo es significativo, pues cada vez que necesitan de mi ayuda, ya sea en un trabajo escrito, búsqueda de artículos, normas APA u otros, se dan la libertad de escribirme.

BIBLIOGRAFÍA

» Asociación Peruana de Análisis Existencial y Logoterapia. (14 de octubre de 2021). Aproximación fenomenológica

[sesión de conferencia]. Conferencia de la formación en análisis existencial y logoterapia, Lima, Perú.

» Asociación Peruana de Análisis Existencial y Logoterapia. y Vecco Giove, R. G. (2012). *Fenomenología en 10 pasos*. 1-17.

» Olmedo Carrillo, P. y Montes Bergues, B. (2009). Evolución conceptual de la empatía. *Iniciación a la investigación*, (4), 1-4.

» Rogers, C. R. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.

Aprendizaje cooperativo como herramienta a la transición de lo virtual a lo presencial



Macarena Durán Jorquera
Derecho
Tutora de Acompañamiento Integral

La carrera de Derecho de la Universidad Alberto Hurtado (UAH) posee un ambiente competitivo, lo que implica, entre otras cosas, el desgaste emocional de los/las estudiantes y la poca solidaridad entre ellos/as. Para abarcar esta problemática, durante el retorno a las clases presenciales, se utilizó la *estrategia de cooperación* como pilar de las sesiones de tutoría, tanto para el ingreso como para la posterior adaptación a la vida universitaria y al desarrollo académico. Para entender dicha metodología es necesario determinar lo que se entenderá por aprendizaje cooperativo.

En palabras de Cobas (2016) el aprendizaje cooperativo es una estrategia que “promueve de forma activa la participación del alumno, basado en la ayuda mutua y bajo la dirección activa del profesor. Constituye un método docente

donde el aprendizaje es de todos y para todos” (p. 161). En este caso, la dirección del grupo se realizará a través de la tutora, lo que permitirá que la participación y dinámica dentro del grupo sea horizontal y no vertical.

Entre las características presentes en el aprendizaje cooperativo, podemos encontrar la interdependencia positiva entre los miembros del grupo, es decir, “los integrantes del grupo sienten que están vinculados con los demás de forma que no pueden alcanzar el éxito si el resto tampoco lo hace” (Azorín, 2018, p. 185). Ante ello, se requerirá de una “división de las tareas entre los participantes” (García, 2012, p. 8), la que será acorde a las aptitudes de cada miembro. Lo que, además, implica un compromiso personal y con sus compañeros/as.

Es importante realizar una distinción entre el aprendizaje a través de la

cooperación y el aprendizaje colaborativo. Se entiende al aprendizaje colaborativo como una metodología que implica que “los miembros del grupo tienen responsabilidad y autonomía en la determinación del objetivo o el fin al que deben acceder con su trabajo” (García, 2012, p. 7). Mientras que en el aprendizaje cooperativo la meta se encuentra determinada de forma previa por el profesor, o en este caso, la tutora. Sumado a ello, la esencia de ambas son distintas. Por un lado, el aprendizaje cooperativo plantea la idea de que llegan todos juntos a la meta o no llega nadie. Por otro lado, el aprendizaje colaborativo pretende “desarrollar a personas reflexivas, autónomas y elocuentes” (Barkley y Cross, 2013, p. 19), aunque esto implique no llegar a la meta o modificarla.

Se tiende a plantear, por lo anterior, que el aprendizaje cooperativo es apto para contextos escolares, mientras que el aprendizaje colaborativo sería más apto en un contexto de Educación Superior (Barkley y Cross, 2013, p. 19). Pese a esta idea, se ha elegido al aprendizaje cooperativo por las falencias con las que llegan los/ las estudiantes desde su etapa escolar, las que generan actitudes competitivas e incapacidad para trabajar en grupos de forma eficiente.

Otra razón por la que se ha optado por la cooperación es que la meta de los/ las estudiantes es la inserción al ambiente universitario, lo que tiene como meta final la no deserción de la carrera y el término de esta. También, se ha considerado como idónea la cooperación debido al vínculo de interdependencia positiva. Elemento que permite una expansión de las relaciones creadas en las tutorías, persistiendo fuera de este espacio y posterior al tiempo de acompañamiento.

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LAS TUTORÍAS Y SUS APORTES

El plan de trabajo implementado, por lo tanto, se enfocó en la cooperación. El primer paso fue presentar a las tutoradas y crear un ambiente seguro y amable, en el que pudiesen expresarse con tranquilidad, más allá de la camaradería que podría implicar estar en la misma universidad y carrera. Esto implicó, por ejemplo, resaltar gustos afines o valores e ideas con las que venían desde su formación escolar. Dentro de estas destaca la alta vocación de servicio. Además, congeniaron en valores relacionados con el feminismo y el animalismo.

Dicho ambiente también se estimuló a partir de recomendaciones realizadas por la tutora, como la toma de ramos, series y posteriores reflexiones acerca de las mismas, libros relacionados con la carrera, entre otras actividades que ayudaron al desarrollo y crecimiento, no tan solo de la confianza entre tutoradas, sino que también con la tutora.

Lo anterior, fue potenciando un vínculo entre las tutoradas, lo que facilitó el ejercicio de complementar sus habilidades, enfocándolas en el ámbito académico. Así, se adoptó un modelo de tutorías y ayudantías académicas en conjunto. Es decir, se planificaron las sesiones para que estuviesen las tres tutoradas juntas, lo que permitió un espacio de conocimiento compartido y elaboración de material de estudio, resúmenes y mapas conceptuales, que les ayudará en su estudio personal. También se motivó su participación activa mediante ejemplos concretos. Uno de estos, fue sus calificaciones, exponiendo la diferencia que existe entre trabajar juntas y separadas, a nivel académico. En términos prácticos se demostró que las notas obtenidas eran más altas al realizar un estudio en conjunto que en solitario.

Las diferencias también se hicieron notar a un nivel socio-afectivo. Las tutoradas se percataron de la diferencia existente entre

llegar a un lugar sin conocer a nadie e integrarse a instancias en las que hay lazos interpersonales previos, lo que influye en la predisposición de estudio e incluso en la asistencia a clases. Así, durante el año 2021, las tutoradas aprendieron a conocerse entre ellas y a establecer lazos de confianza, lo que les permitió conformar y participar de grupos de estudio, cátedras, actividades extracurriculares y aquellas que se dan fuera del contexto universitario. De esta manera, la vuelta a clases presenciales se ha convertido en una oportunidad de materializar los lazos de cooperación y amistad entre las tutoradas, forjados durante las sesiones *online* en la pandemia (incluso dos de las tutoradas se hicieron muy cercanas durante 2022).

En el caso concreto de las tutoradas a mi cargo, la cooperación funcionó no tan solo como una herramienta de aprendizaje, sino que ha permitido fomentar una verdadera red de apoyo que se ha expandido mucho más con la presencialidad. En este sentido, las tutoradas tomaron este retorno desde una perspectiva positiva, lo que les ha facilitado la transición entre la modalidad virtual y la modalidad presencial.

BIBLIOGRAFÍA

- » Barkley, E. y Cross, D. (2013). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Ediciones Morata, Madrid, España.
- » Cobas, M. (2016). A propósito del aprendizaje cooperativo. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, (4), pp. 154 - 175.
- » García, J. (2012). El aprendizaje cooperativo y colaborativo en la formación de los jueces y juristas. *Revista de educación y derecho*, (6), pp.1-22.
- » Añón, M. y García, J. (2009). Metodologías de aprendizaje cooperativo y Teorías de la justicia, en José García Añón (ed.). *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Servei de Publicacions de la Universitat de València, pp. 37-51.
- » Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40 (161), pp.181-194.

Tutorías de Acompañamiento Integral como espacio de orientación vocacional para estudiantes de Bachillerato en Humanidades



Danae Gutiérrez Valenzuela

Tutora de Acompañamiento Integral para Bachillerato en Humanidades y Tutora de tutores/as 2022

Las Tutorías de Acompañamiento Integral del programa PACE de la Universidad Alberto Hurtado tienen como objetivo fomentar la permanencia del/a estudiante en la Educación Superior (Fernández, *et al.*, 2017). Para lograrlo, abordan tres dimensiones: integración a la vida universitaria, aspectos académicos y temáticas vocacionales, a partir de las necesidades de cada estudiante y de los requerimientos de su respectiva carrera. En mi experiencia como tutora de la carrera de Bachillerato en Humanidades identifiqué la necesidad de profundizar en la dimensión de aspectos vocacionales. Esto se debe a que, dicha carrera, tiene una duración de dos años en los que los/as estudiantes deben escoger una carrera profesional hacia la que transitan, finalmente, en su tercer año. Esta decisión se debe tomar al finalizar el primer año,

porque durante el segundo año realizan cursos correspondientes a la carrera de conducencia.

El trabajo de reflexión vocacional y sobre la importancia de tomar una decisión vocacional, Álvala *et al.* (2016) plantean que la elección de carrera lleva al individuo a definir su personalidad y escoger un estilo de vida, por lo que es fundamental acompañar a los/as estudiantes para que realicen una buena elección. Por lo tanto, la Tutoría de Acompañamiento Integral, en estos casos, debe ser “un espacio para la comunicación y el diálogo entre estudiantes de diferentes niveles, aportando modelos identificatorios positivos para la continuidad de los estudios, así como para futuras elecciones vocacionales y ocupacionales” (De León, Lujambio y Santiago, 2013, p.2).

En este caso, no se trata de un modelo identificatorio positivo, sino de orientar

y apoyar a el/la estudiante en su futura elección vocacional, a través de un plan que contempla diferentes fases y tiempos de aplicación que se ajustan al contexto y a la necesidades de cada estudiante. Por consiguiente, el presente trabajo tiene como objetivo describir el plan de apoyo en la elección vocacional para estudiantes PACE de Bachillerato en Humanidades.

METODOLOGÍA DEL PLAN DE APOYO EN LA ELECCIÓN VOCACIONAL

Este plan comenzó su diseño en el año 2017, cuando fui tutora de Bachillerato en Humanidades, y se desarrolló entre los años 2017 y 2019. Se trabajó, al menos una vez al mes, en el horario semanal de tutoría, de manera presencial durante el primer año de las estudiantes. Cuenta con 4 fases (diagnóstico, contacto, asesoría y evaluación) que se distribuyen a lo largo de los dos semestres del primer año de la carrera.

PRIMER SEMESTRE

Fase 0: Diagnóstico

Esta fase tiene el objetivo de evaluar qué tan seguro está el/a estudiante con su elección de carrera de conducencia al ingresar a Bachillerato. Para comenzar, se debe entablar una conversación para conocer sus aspiraciones y áreas de interés e indagar en el conocimiento de lo que significa ingresar a la UAH a Bachillerato y las opciones de conducencia. Luego, se presenta al/a estudiantes la variedad de carreras que existen en la UAH y se profundiza en aquellas que más le llaman la atención con el fin de investigar sobre la disciplina y sus características, en lo académico y lo laboral. Además, se deben dar a conocer los requisitos para poder ingresar a algunas carreras de la UAH.

Fase 1: Inducción

En la siguiente tutoría planificada para trabajar este Plan, se retoman las reflexiones de la sesión pasada, se pregunta al estudiante si durante este último tiempo le surgieron otras ideas o preguntas sobre lo conversado. Luego de esto, se realiza una inducción a las mallas curriculares de las carreras escogidas, con el fin de conocer su funcionamiento interno, es decir, cupos disponibles para la conducción, requisitos y cursos convalidables. Es importante contar con material de apoyo para esta sesión, como las mallas de las carreras y los requisitos actualizados.

Se recomienda dar espacio entre cada una de las fases, para que el/la estudiante investigue y busque opciones.

SEGUNDO SEMESTRE

Fase 2: Contacto con actores relevantes de las carreras de interés

Esta etapa busca que el/a estudiante experimente un acercamiento más real a sus carreras de interés. Para esto se contacta y convoca a las coordinaciones académicas y estudiantes de dichas disciplinas, con quienes se acuerdan reuniones para resolver dudas y tener una perspectiva profesional, lo cual podría impactar de manera importante en su elección vocacional. Es fundamental lo que la red interna TAI puede apoyar en esta etapa, porque permite generar espacios con otras/os TAI en ejercicio que tengan experiencia en Bachillerato o que estén cursando alguna de las carreras de interés. Mientras más conversaciones o encuentros tenga el/la estudiante es mejor, porque le da la posibilidad de conocer otros relatos que colaboren en la futura toma de decisión.

Fase 3: Asesoría en el proceso administrativo de la conducción

Una vez que el/la estudiante tiene clara su decisión, se realiza una tutoría de orientación para el proceso de conducencia, convalidación e inscripción de cursos. En esta fase se aterrizan las reflexiones y conclusiones de las dos anteriores, dado que se materializan en un plan de estudio concreto. Por esta razón, es importante enfatizar que, en esta parte del proceso, se debe trabajar con la mayor precisión posible y en más de una sesión, si es necesario o si el/a estudiante lo solicita. Se deben considerar el avance curricular del primer semestre, las calificaciones obtenidas, los cursos que presentaron mayor dificultad y todos aquellos elementos que permitan una mejor construcción del plan de estudio.

Fase 4: Evaluación de la experiencia

Este plan fue implementado con 4 estudiantes PACE de Bachillerato en Humanidades y tuvo como resultado que todas las estudiantes hicieran su conducencia de manera satisfactoria. Sin embargo, su aplicación también tuvo dificultades y/o desafíos, como, por ejemplo, suspensión de tutorías por movilizaciones estudiantiles, contingencia nacional, enfermedad de las estudiantes o de la tutora o por motivos personales de las estudiantes o de la tutora. Por otro lado, hubo cambios en la planificación temática de las tutorías, para tratar las necesidades urgentes de las estudiantes, lo cual, a veces, dejaba el aspecto vocacional en un segundo plano.

Sin embargo, a pesar de las dificultades que se presentaron en el camino, este plan de apoyo en la elección vocacional cumplió con el objetivo de que las estudiantes escogieran su carrera, de la manera más informada posible.

Es importante, en este sentido, tener en cuenta que este tipo de procesos están sujetos a las eventualidades que van surgiendo con el paso del semestre. Dicha situación puede ser una complicación a la hora de realizar tutorías, sin embargo, esta metodología permite que la exploración vocacional estuviera presente tanto en las instancias dedicadas a esto, como también en las tutorías que se realizaron semana a semana, con cada una de las estudiantes y en las que se trabajaron aspectos académicos y de adaptación a la vida universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- » Álava, L., Santana, G., & Chica, C. (2016). La orientación educativa y la elección de la carrera universitaria de los estudiantes de bachillerato. *Sinapsis: La revista científica del ITSUP*, 2(9), 10.
- » De León, F., Lujambio, V., & Santiviago, C. (2016). Pares potenciando trayectorias. Promoviendo el acceso a la enseñanza superior. Congresos CLABES.
- » Fernández, N., Alvarado, C., Barría, G., Macho, N., (2017). Implementación modelo de acompañamiento a estudiantes de primer año que ingresan vía cupo PACE a la Universidad Alberto Hurtado para disminuir el abandono: tutores de acompañamiento Integral.

