

Rol del Tutor en la fase preparatoria de PACE UC: Figura clave en el acompañamiento de estudiantes en su transición de educación media a educación superior¹

Fresia Pino Arcos (fresia.pino@uc.cl) | Psicóloga. Licenciada en Psicología USACH, Magister (c) en Psicología Educacional USACH.

Paz Hormazabal Robles (pihormazabal@uc.cl) | Psicóloga. Licenciada en Psicología USACH.

Ana María Polidori Polidori (aisoto@uc.cl) | Profesora de Enseñanza Media. Licenciada en Educación UC. Licenciada en Historia UC.

Constanza Meriño Castro (constanza.merino@uc.cl) | Psicóloga. Licenciada en Psicología USACH.

Pablo González Adonis (psgonzal@uc.cl) | Psicólogo. Licenciado en Psicología UC.

.....

RESUMEN²

En el actual panorama nacional de masificación del acceso a la educación superior, el programa PACE surge como una política que promueve el ingreso en condiciones de equidad, de estudiantes que han estado históricamente excluidos del sistema terciario. El presente artículo describe el rol del tutor profesional en la fase preparatoria del programa PACE implementado por la Pontificia Universidad Católica de Chile. El rol del tutor está orientado al desarrollo de competencias personales en los estudiantes, y al acompañamiento en la construcción de sus proyectos de vida, a través de actividades en el campus universitario y en sus establecimientos escolares, con el objetivo de colaborar en el trabajo de orientación vocacional. Es una estrategia estructurada, profesional, sistemática y diversa que ubica en primer plano la disponibilidad hacia los estudiantes y la escucha activa para la construcción de vínculos y la efectividad de la intervención. En la experiencia de los estudiantes, se perfila como un dispositivo que acompaña en el tránsito desde el cierre de su educación media hacia los desafíos de la trayectoria postsecundaria, a la vez que pone en diálogo y articula la educación escolar con el mundo de la educación superior. En su conjunto, la estrategia ubica el acompañamiento psicoeducativo al mismo nivel que el acompañamiento académico, estableciéndose como un complemento real a dispositivos como la tutoría académica y la tutoría par.

PALABRAS CLAVES

Tutor, Acompañamiento Psicoeducativo, Proyecto de Vida, Educación Superior, PACE.

¹ Este trabajo fue realizado al alero de la Dirección de Inclusión de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

² AGRADECIMIENTOS: A Patricia Medina por su aporte al co-construir, en el marco de su práctica profesional, un espacio de reflexión que posibilitó en el área de acompañamiento psicoeducativo repensar el rol del tutor y estructurarlo a la luz de los aprendizajes obtenidos desde que inició PACE UC. A Javier Villegas por su colaboración en la revisión de literatura. A dos revisores anónimos, por sus sugerencias para el mejoramiento del manuscrito final.

INTRODUCCIÓN

La matrícula en la educación superior chilena ha tenido un aumento sostenido los últimos 30 años, observándose un crecimiento del 82% en el período 2005-2017 (Consejo Nacional de Educación, 2018). La cobertura en educación terciaria, para el grupo de jóvenes entre 18 y 24 años, ha aumentado en todos los quintiles de ingreso (Zapata y Tejeda, 2016). En el caso del quintil más pobre la probabilidad de participar en el sistema terciario aumentó de un 4% el año 1990 a un 13,7% el año 2006 (Castillo y Cabezas, 2010). Esta transformación puede estar implicando cambios para las nuevas generaciones de estudiantes, quienes van desarrollando perspectivas futuras que incorporan estos elementos emergentes en sus proyectos educativo/laborales. Esto podría ser particularmente relevante en familias provenientes de contextos vulnerados y que hace algunas décadas no concebían la educación superior como una alternativa viable.

En el contexto nacional se ha observado que, independientemente del establecimiento y condición social de origen, los jóvenes aspiran a acceder a estudios superiores (Sepúlveda y Valdebenito, 2014). Existirían, sin embargo, importantes diferencias en la forma de enfrentar esta aspiración, marcadas por la interacción entre proyecciones y deseos y las posibilidades ofrecidas según el origen social (Sepúlveda y Valdebenito, 2014). Canales, Opazo y Camps (2016) exploraron los significados asociados al egreso de cuarto medio en jóvenes de sectores populares, encontrando que la primera opción de sentido que hacen los sujetos se enmarca entre el *salir* a trabajar o *entrar* a estudiar, y en este contexto, señalan que el ingreso a la educación superior no surgiría desde una orientación vocacional sino desde la evitación del trabajo simple no calificado.

El énfasis del trabajo vocacional debiese estar en los grupos socialmente más desprotegidos, dado que éstos se ven más expuestos a transformaciones económicas y sociales que los obligan a insertarse precozmente en el mundo laboral (Aisenso, Cortada,

Siniuk, Rivarola, Schwarcz y Virgili, 2009). González (2018) señala que la orientación vocacional, para la construcción de aspiraciones y expectativas, puede contribuir a abrir oportunidades en contextos vulnerados. Lamentablemente, la investigación chilena reciente muestra que los establecimientos que trabajan en espacios desfavorecidos económicamente no proveen una orientación que facilite la toma de decisiones y ampliación de expectativas, por el contrario, en muchos casos, terminan restringiendo las oportunidades (González, 2018). Por otro lado, aunque en Chile se establecieron en 1980 y 1991 planes y programas de orientación para la educación básica y media, no han sido declarados los lineamientos y contenidos en la asignatura para los niveles de tercero y cuarto medio (MINEDUC, 2017), aspecto que tensiona la posibilidad de los liceos de ser agentes que acompañan los procesos de discernimiento en los estudiantes.

En este escenario, cabe preguntarse acerca de las necesidades que experimentan los sujetos al discernir sobre su futuro al egresar de la enseñanza media, y cómo van construyendo un posicionamiento coherente entre sus propias biografías y los cambios que emergen en este contexto de mayores opciones para el acceso a la educación superior y de limitaciones estructurales a las oportunidades. La investigación ha puesto atención a las aspiraciones y proyectos educativos que los jóvenes construyen previo a su egreso de la enseñanza media (Sepúlveda y Valdebenito, 2014). Tales líneas investigativas dan cuenta de niveles crecientes de incertidumbre en los jóvenes, y establecen que en un escenario en que se masifican las opciones de participar en el sistema educativo, dichas oportunidades se distribuyen desigualmente al entrar en juego con las posibilidades de los jóvenes de razonar la manera “correcta” (o adecuada) de discernir sobre sus trayectorias, en tanto se encuentran condicionados por la estructura del sistema educativo. (Grytnes, 2011; Lehmann, 2009).

La masificación de la educación superior conlleva, además, el desafío de promover la permanencia de los

nuevos estudiantes que ingresan al sistema (González, 2018). Este desafío obliga a hacer transformaciones institucionales (García, Sepúlveda y González, 2018) y a iniciar la transición tempranamente, mediante procesos de articulación entre establecimientos de educación media y superior que promuevan el cierre de brechas académicas y el desarrollo de competencias socioafectivas favorables a la inserción y permanencia (Lizama y Gil, 2018). Estos esfuerzos requieren de etapas incrementales, debidamente coordinadas, además de la provisión de un flujo constante de recursos, que permitan su continuidad (Donoso, Donoso y Arias, 2010).

A partir de estas consideraciones, se impone el desafío de crear dispositivos novedosos de acompañamiento a la transición de estudiantes de contextos vulnerados, que tengan en cuenta las particularidades de nuestro sistema educativo, las condiciones de contexto social y, por sobre todo, las necesidades de los adolescentes.

El presente trabajo, da cuenta de la sistematización de uno de esos dispositivos: el “rol del tutor”, el que se enmarca en el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, PACE, en la Pontificia Universidad Católica de Chile, y es presentado como una estrategia que pretende atender las necesidades de orientación y acompañamiento de los sujetos que egresan de enseñanza media. Tal sistematización es producto del trabajo y reflexión sobre la implementación del acompañamiento psicoeducativo en la etapa preparatoria del programa PACE UC. Se comparte esta práctica para aportar con ideas y propuestas a los programas de inclusión en educación superior.

El artículo inicia explicando el contexto del programa PACE en la UC y describiendo su área de acompañamiento psicoeducativo (área APE). Luego, aborda los elementos conceptuales que fundamentan los objetivos del área y describe las prácticas concretas del tutor, profundizando en la estrategia de tutoría individual. Se finaliza discutiendo sobre el aporte de la estrategia y sus alcances futuros para la inclusión en educación superior.

CONTEXTO

El programa PACE es una iniciativa del Ministerio de Educación que busca favorecer el ingreso y titulación en la educación superior, de estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos vulnerados, mediante acciones de preparación en la educación media y acompañamiento en el primer año de educación superior (MINEDUC, 2017). Surge en 2014 como una estrategia nacional, inspirada en los Propedéuticos UNESCO, que articula la educación media y superior con miras a ampliar oportunidades y restituir el derecho a la educación superior de estudiantes históricamente excluidos de ella (Lizama y Gil, 2018). La implementación del programa está a cargo de instituciones de educación superior, que en alianza con los liceos participantes, diseñan y ejecutan acciones que den cumplimiento a los objetivos del programa.

El PACE de la Pontificia Universidad Católica de Chile, PACE UC, define como objetivo ampliar las oportunidades de aprendizaje en enseñanza media, y de acceso, permanencia y titulación en la educación superior, de estudiantes cuyos contextos educativos han presentado barreras de desarrollo académico. El trabajo durante enseñanza media se realiza con estudiantes de tercero y cuarto medio de seis liceos de la zona urbana de la Región Metropolitana, así como con sus comunidades escolares. Cinco de ellos son liceos técnico-profesionales y uno científico-humanista. Su índice de vulnerabilidad escolar promedio es de 75,65% (JUNAEB, 2018).

El componente de Preparación en la Educación Media de PACE (componente PEM) se orienta a que los estudiantes refuercen habilidades que les permitan aprender a lo largo de toda la vida, independiente de sus decisiones postsecundarias (MINEDUC, 2017). Dicho aprendizaje debe estar acompañado por el descubrimiento y trabajo sobre sus necesidades, intereses y motivaciones en el marco de la exploración vocacional. Se promueve que los jóvenes miren el egreso de la enseñanza media como la apertura de nuevas opciones, en cuyo proceso se requiere de la adquisición de herramientas transversales.

La implementación del componente PEM en el programa PACE UC, se desarrolla en dos escenarios: talleres PACE UC en el campus universitario y acciones en liceos. Los talleres PACE UC son instancias de aprendizaje presenciales articuladas en torno al desarrollo de competencias transversales. Consisten en talleres de lenguaje, matemática, enriquecimiento académico y socioafectivos, que se implementan en horario extraescolar (días sábado), en el campus universitario, y convocan a todos los estudiantes de tercero y cuarto medio de los liceos asociados.

El programa se organiza en las áreas de Preparación Académica y Acompañamiento Docente y de Acompañamiento Psicoeducativo (APE). El objetivo de esta última es contribuir al desarrollo, en los estudiantes, de herramientas necesarias para la definición y consecución de un proyecto de vida. Para ello implementa acciones que promueven la reflexión sobre las experiencias de cierre de la educación media y la transición a la vida postsecundaria, con el propósito que el estudiante otorgue sentido a dichas experiencias en el marco de su proyecto de vida emergente. El área APE está integrada por un equipo profesional de tutores, quienes son responsables del cumplimiento de sus objetivos.

Luego de tres años de implementación del PACE UC, se inició un proceso de trabajo reflexivo destinado a sistematizar los fundamentos y prácticas del área APE. Se trabajó con un facilitador externo, quien guió sesiones de discusión para reconstruir inductivamente la historia del área, sus objetivos, acciones y sentidos. Se realizaron 6 reuniones, de entre 60 y 90 minutos, logrando delimitar los ejes conceptuales del trabajo del área, la estructura de estrategias a través de la que opera y el “rol del tutor APE”.

La reflexión teórica y práctica del equipo, las visiones de agentes clave en los liceos PACE UC (orientadores y profesores jefe), y la interacción directa con estudiantes han permitido visibilizar la dificultad que experimentan

éstos para pensarse a sí mismos y desde ahí elaborar sus proyectos de vida, así como la necesidad de fortalecer dimensiones socioafectivas vinculadas al aprendizaje que favorezcan sus trayectorias postsecundarias y la inserción y permanencia en la educación superior. Todo ello ha entregado las bases para definir el “rol del tutor APE”.

MARCO CONCEPTUAL³

El “Rol del Tutor” será entendido como el conjunto de fundamentos, objetivos y acciones que ejecutan los profesionales del área de acompañamiento psicoeducativo de la etapa preparatoria del PACE UC. Este profesional, el tutor de acompañamiento psicoeducativo (tutor APE), es un profesional de las ciencias sociales o educación que ejecuta estrategias vinculadas al acompañamiento y desarrollo de los estudiantes, que incluyen trabajo directo con ellos y colaboración con otros agentes clave (liceos, orientadores, docentes). Su novedad radica en que se trata de una figura que articula procesos de transición entre la educación media y la educación superior, con un foco en el desarrollo socioafectivo y vocacional, a través de un trabajo profesional personalizado. Se distingue así del tutor académico/disciplinar y del tutor par, ambos dispositivos presentes en iniciativas de inclusión en educación superior (González, 2018).

FACTORES SOCIOAFECTIVOS VINCULADOS AL APRENDIZAJE

Esta dimensión refiere a factores emocionales y sociales que influyen en el aprendizaje de contenidos y habilidades, y que contribuyen al bienestar psicológico del sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ri-

³ Esta revisión conceptual no pretende ser exhaustiva, sino que sólo aludir a aspectos centrales que permitan al lector tener una noción general para comprender el modelo de trabajo del Tutor APE.

chardson, Bond y Abraham, 2012). Las subdimensiones consideradas son:

- **Autoconcepto:** Entendido como las representaciones que el estudiante construye de sí mismo en relación a sus características y autovalía, y que orientan su comportamiento y experiencia consigo mismo y el entorno (Marchago, 1991).
- **Motivación:** Dimensión que explica el inicio, mantenimiento y orientación del comportamiento. Se usa como base, desde el modelo de autodeterminación de Ryan y Deci (2000), una estructura motivacional que define 4 tipos de motivos extrínsecos además de la motivación intrínseca.
- **Regulación del aprendizaje:** Capacidad de identificar e implementar estrategias que activan y sostienen cogniciones, afectos y conductas para alcanzar un aprendizaje y/o la ejecución de tareas académicas (Miller, 2015; Zimmerman y Schunk, 2011). La regulación está estrechamente relacionada con la metacognición, las creencias de autoeficacia, la agencia personal, las creencias sobre el carácter fijo/incremental de la inteligencia y los procesos motivacionales del estudiante (Dweck, 1999; Lanz, 2006).
- **Habilidades Sociales:** Son aquellas que permiten establecer y mantener buenas relaciones con otras personas (Bisquerra, 2009), implica ser capaz de relacionarse con otros por medio de la comunicación efectiva, desarrollando herramientas de escucha activa, empatía, y trabajo colaborativo.

DEFINICIÓN DE UN PROYECTO DE VIDA⁴

Esta dimensión alude a la posibilidad de avanzar en la construcción del proyecto de vida de modo coherente con las propias habilidades, intereses, gustos y recursos. Esta coherencia permitirá que las decisiones que se asumen puedan ser sostenidas y se concreten en metas alcanzables. Se entiende el proyecto de vida como un proceso de construcción reflexiva, planificable y modificable, que incorpora el conocimiento de sí mismo y la información disponible del entorno, además del planteamiento de metas personales y reconocimiento de las motivaciones que orientarán la acción (Betancourth y Cerón, 2017; Casullo, 2006). Se articula con la trayectoria biográfica, la que es referencia permanente para la toma de decisiones y las modificaciones en la trayectoria identitaria (vocacional) y de aprendizaje (Bourgeois, 2009).

Las habilidades asociadas a esta dimensión son:

- **Definición de metas sucesivas de corto, mediano y largo plazo:** El estudiante debe fijar objetivos realistas que puedan ser modificados frente a las contingencias (Bisquerra, 2009).
- **Planificación del proyecto vocacional:** Implica anticipar dificultades que podrían emerger y visualizar las consecuencias de las acciones que se llevarán a cabo.
- **Identificación de recursos personales y otros disponibles en el entorno:** Capacidad del estudiante de identificar los recursos familiares y sociales con los que cuenta para el logro de una meta propuesta, administrando la capacidad de pedir ayuda, recono-

⁴ A lo largo del texto se alude a la noción de proyecto de vida como un constructo global que es el centro del acompañamiento que realiza el Tutor APE. En este apartado se puntualiza conceptualmente en la noción de proyecto vocacional, comprendido como una dimensión del proyecto de vida que tiene especial centralidad en el tránsito entre educación secundaria y educación superior.

ciendo limitaciones y solicitando apoyo oportunamente (Bisquerra, 2009; Matus, 2012).

- **Definición de un proyecto factible:** Involucra diseñar un proyecto realista y posible de lograr por medio de las habilidades personales y recursos identificados. Se basa en el conocimiento y manejo de información respecto de los propios intereses, aptitudes y recursos personales; expectativas y presiones externas; y posibilidades que ofrece la realidad social, económica, cultural y política (Casullo, 2006).
- **Toma de decisiones vocacionales:** Elecciones sucesivas que el estudiante realiza en base al conocimiento de sí mismo y del contexto. Considera la responsabilización, renuncia y manejo de la incertidumbre.

El objetivo central del “rol de tutor” es promover el desarrollo de las dimensiones y subdimensiones previas. Para ello, las estrategias del área APE se orientan a facilitar espacios de reflexión en donde los estudiantes puedan problematizar las acciones que realizan, o no realizan, en pos de la construcción de su proyecto de vida. Además, promueve la exploración de sí mismo, de intereses y habilidades, en coherencia con metas y planes de acción, potenciando la toma de decisiones y planificación activa de parte de los estudiantes.

IMPLEMENTACIÓN

TALLERES SOCIOAFECTIVOS

Los Talleres Socioafectivos son una instancia grupal, implementada en el campus universitario, donde los estudiantes pueden hablar de sí mismos y desarrollar habilidades intra e interpersonales necesarias para avanzar en la construcción de su proyecto de vida. Estas actividades se realizan cinco veces por semestre y tienen una duración de dos horas. Los Talleres Socioa-

fectivos se configuran como un espacio de vinculación con los estudiantes, siendo también una posibilidad de intercambio social entre ellos.

Los contenidos que se abordan responden a 4 ejes: gestión de recursos personales y del tiempo; orientación vocacional y proyecto de vida; desarrollo socioafectivo; y clima propicio para el aprendizaje. Las metodologías son activas, inductivas, lúdicas y participativas. El Tutor está a cargo del diseño y ejecución de estas actividades, asegurando su coherencia con otras estrategias.

ACOMPañAMIENTO EN EL ROL ORIENTADOR A LOS LICEOS ASOCIADOS

Esta estrategia tiene el objetivo de visibilizar y potenciar el rol orientador que tienen diferentes agentes en los liceos PACE UC. El rol del tutor es generar espacios de trabajo con actores clave, en torno al eje de orientación vocacional, y potenciar aquellas prácticas que ya están instaladas en el establecimiento. Para ello se realiza lo siguiente:

- **Acciones grupales con estudiantes:** Contempla la planificación, diseño y ejecución de talleres y espacios con los estudiantes que contribuyan al proceso de discernimiento vocacional.
- **Talleres con docentes.** Buscan potenciar en los docentes de tercero y cuarto medio su rol formativo en el proceso de discernimiento vocacional, relevando la posibilidad de ser figuras de referencia. Se potencian herramientas que les permitan acompañar a los estudiantes en torno a la orientación vocacional.
- **Coordinación con orientadores:** Consiste en el trabajo colaborativo con los encargados de orientación de cada establecimiento, para asegurar la pertinencia, continuidad y coherencia de las actividades planificadas. Se generan espacios de feed-

back, cooperación y co-construcción, propiciando además que los orientadores se articulen con otros agentes de su comunidad educativa.

gias para abordar el desarrollo socioafectivo y vocacional, o el manejo de situaciones que afecten los procesos de enseñanza-aprendizaje del grupo o de un estudiante específico.

FORMACIÓN DE PROFESIONALES PACE UC

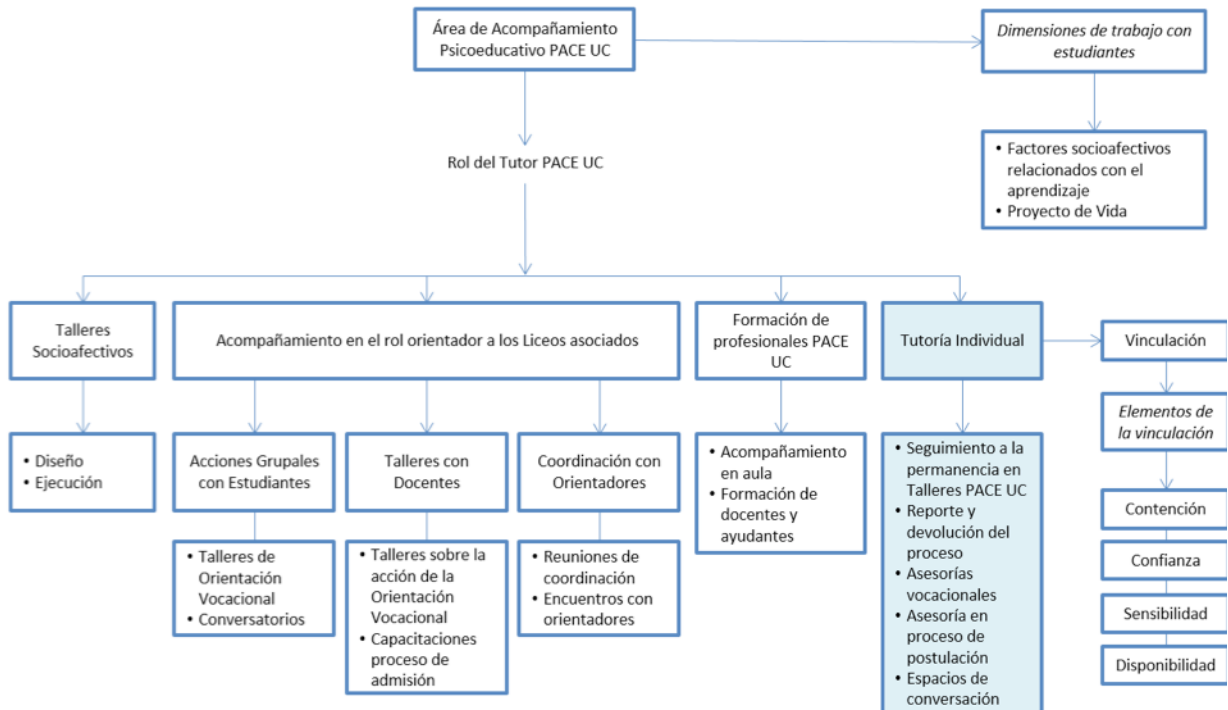
Para garantizar que los talleres PACE UC contribuyan al desarrollo de habilidades en los estudiantes, el tutor tiene una labor en visibilizar, potenciar y desarrollar habilidades de acompañamiento en otros agentes que interactúan con los estudiantes. Dicho trabajo incluye:

- **Acompañamiento en aula:** Se realizan observaciones de aula con foco en el modo en que se promueven desarrollos coherentes con los objetivos del área APE. En base a ello, se retroalimenta al equipo docente a fin de co-construir las estrate-

- **Formación de docentes y ayudantes:** El equipo docente de los talleres PACE UC colabora desde su rol académico en el acompañamiento de estudiantes y en la transmisión de los sentidos del programa. Por ello se ejecutan instancias de discusión grupal y formación, que fortalecen las herramientas necesarias para llevar a cabo esta tarea, valorando las experiencias y prácticas de su quehacer.

A manera de síntesis, en la Figura 1 se grafica el ordenamiento de las estrategias del área APE, en relación al “rol del tutor”. Se destaca la tutoría individual que será profundizada en el siguiente apartado.

Figura 1: Rol del tutor en el contexto de las estrategias y acciones del área APE



TUTORÍA INDIVIDUAL: ESTRATEGIA CENTRAL DEL ÁREA APE

El concepto de “acción tutorial”, que surge a inicios del siglo XX en Holanda, propone una figura de acompañamiento a cargo de la orientación profesional de los estudiantes, cuyo propósito era fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de lo académico, relevando elementos personales, psicológicos y el desarrollo de habilidades afectivas y sociales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, 2004).

En educación superior, atendiendo a los desafíos propios del ingreso y adaptación de estudiantes nuevos, distintas instituciones universitarias promueven un modelo de acompañamiento basado en la tutoría par, el que define un apoyo individual y sistematizado, a cargo de estudiantes de cursos superiores, para potenciar el despliegue de herramientas como la capacidad de solicitar ayuda, las habilidades de intercambio social, la administración de recursos personales y del tiempo, y la autonomía de los estudiantes (Paredes, Matheson, y Castro, 2014).

Considerando que la educación superior es una alternativa cada vez más plausible a nivel nacional, el “rol del tutor APE” responde a la necesidad de robustecer el proceso de discernimiento vocacional necesario para la toma de decisiones que enfrentan los estudiantes al salir de cuarto medio. Desde el ejercicio práctico y reflexivo en el trabajo con los estudiantes de los liceos PACE UC, fue posible identificar que en sus contextos había escasos espacios para trabajar la orientación vocacional y profundizar en el proceso de construcción del proyecto de vida. A partir de esto, el rol del tutor APE se instala como un dispositivo de acompañamiento que complementa la labor del establecimiento escolar.

La tutoría individual ocurre, predominantemente, en el contacto directo con el estudiante, tanto en el campus universitario, como en el colegio, a través de instancias de entrevista formal y conversaciones in-

formales que se activan desde el tutor y/o desde los estudiantes. Dichos encuentros, tienen como objetivo la vinculación (p.ej., al saludarlos y preguntarles cómo están cada vez que se les ve) y la intervención significativa en aquellas habilidades que busca promover el área APE.

En el despliegue de su labor, el tutor APE mantiene especial cuidado y atención en aquellos factores personales y contextuales que puedan interferir en la decisión de los estudiantes de participar en el programa, constituyéndose como un apoyo en el proceso reflexivo que acompaña esta decisión. Para ello, mantiene una *actitud de disponibilidad y apertura*, para escuchar al estudiante y buscar aquellas inquietudes y expectativas que trae consigo y que no siempre están explícitas en su discurso. Al apoyar el proceso de decisión asociado a la participación en los talleres PACE UC, se modela, a su vez, un proceso de discernimiento que, se espera, sea transferido a otras dimensiones del proyecto de vida.

Asimismo, el tutor APE observa y monitorea la trayectoria del estudiante a través de datos cuantitativos (p.ej. porcentaje de asistencia y resultados en las evaluaciones) y cualitativos (p.ej. observación en aula y referencias de los docentes). En esta línea, el acto de “devolver” a los estudiantes los resultados de sus *progresos académicos*, alcanzados en los talleres PACE UC, constituye una acción relevante de la tutoría individual que le permite al adolescente analizar su proceso de aprendizaje a la luz de las habilidades que va desarrollando.

La labor de acompañamiento es, principalmente, un *ejercicio de vinculación* con los estudiantes. Este vínculo se sustenta en el diálogo, confianza y respeto mutuo, pudiendo alcanzar diferentes grados de profundidad de acuerdo a las necesidades individuales. Se trata de un proceso que ocurre paulatinamente en la medida que el estudiante identifica la disponibilidad del tutor como real y cotidiana, y lo percibe como alguien que escucha y acoge, generando un espacio de confianza en donde el adoles-

cente puede desplegar sus vivencias. La capacidad de escucha y el interés genuino por la experiencia de un otro (el estudiante), es un rasgo que se busca en los profesionales que son reclutados para desempeñar este rol.

Los aspectos que son susceptibles de acompañar se asocian al ámbito intrapersonal (componentes afectivos, cognitivos y conductuales); ámbito interpersonal (despliegue de habilidades socioemocionales involucradas en la interacción con otros y el abordaje de factores psicosociales emergentes); y los ámbitos académicos y motivacionales asociados al aprendizaje. Además, el acompañamiento hace un énfasis en el proceso de orientación vocacional, a través de *asesorías vocacionales individuales* que permiten a los estudiantes avanzar en el esclarecimiento de intereses vocacionales, en la administración de información y el autoconocimiento necesario para la toma de decisiones.

Acompañar al estudiante en estas dimensiones, se justifica en tanto cada una de ellas contribuye en la construcción del proyecto de vida. Para ello el tutor, de modo especular, *refleja* al estudiante los procesos personales que emergen, propiciando la reflexión y la conexión entre las diferentes dimensiones de su individualidad. Un ejemplo lo constituye el abordaje de la desmotivación que un estudiante puede mostrar en el transcurso de los talleres. Aquí la labor del tutor APE es acoger y normalizar la experiencia, dando paso a un diálogo que estimule al estudiante a problematizar sobre los aspectos que subyacen a su desmotivación, y la conexión de esos aspectos con, por ejemplo, el reconocimiento de sus potencialidades o las razones por las que va tomando decisiones en su vida. El foco está puesto acá no sólo en que el estudiante persista, sino en que tome decisiones de forma responsable e informada. Una intervención será significativa si está sostenida por el vínculo antes descrito, de lo contrario, quedará como un “consejo vacío”, con poca oportunidad para concretizarse en un desarrollo para el estudiante.

En un estudio cualitativo orientado a explorar el impacto del modelo entre los estudiantes que asistían a los talleres PACE UC, se observó que el vínculo construido con el programa, a través de la relación con el tutor, constituía un elemento central. En la experiencia de los estudiantes, a través de la confianza y la comprensión, el tutor estimulaba en ellos la autonomía, las altas expectativas y la valoración de los talleres como una experiencia de desarrollo y aprendizaje (Rivera, 2016). El tutor puede ser entendido, en este sentido, como una figura de apego secundario (Milicic, Alcalay, Berger y Torretti, 2014), aunque aún se debe profundizar en la evaluación del impacto de la estrategia.

Los fundamentos de la tutoría individual son transversales a las estrategias del área APE, y por ello dichos elementos son transmitidos, en cada acción, a los agentes que trabajan con los estudiantes (p.ej. docentes de los talleres PACE UC y equipos de orientación en los liceos). Asimismo, son modelados en la forma en que se vincula el tutor con dichos agentes. En este sentido es que la tutoría individual es la estrategia *por excelencia* del área APE.

REFLEXIONES FINALES

La esencia del trabajo que realiza el tutor APE del programa PACE UC con los estudiantes, está dada por un modo de vinculación que respeta las particularidades de los sujetos a la vez que promueve la adquisición de habilidades. El tutor, en el ejercicio de sus acciones, “dialoga” con los estudiantes, facilitando en ellos procesos de autorreflexión para promover el conocimiento de sí mismos y un posicionamiento respecto de las decisiones que asumen. Antes de hablar, el tutor escucha y observa la experiencia del estudiante. Como estrategia, permite responder a las necesidades presentes en los estudiantes que egresan de enseñanza media, y que experimentan la incertidumbre frente a un sistema que ofrece mayores posibilidades

y para el que no cuentan con suficientes elementos que les permitan proyectar o razonar sus decisiones de trayectorias postsecundarias (Sepúlveda y Valdebenito, 2014). En este sentido el conjunto de acciones presentado, viene a constituir un soporte que posibilita en los estudiantes el desarrollo creciente de habilidades necesarias en la construcción de sus proyectos postsecundarios.

El elemento de “vinculación”, que no solo se limita a la ejecución de la tutoría individual, sino que es transversal a las acciones del programa, permite garantizar la coherencia y la rigurosidad de los sentidos que orientan el acompañamiento de los estudiantes. Se trata de estrategias coordinadas que operan desde un marco conceptual común y se ejecutan diversificando y potenciando aquellos escenarios que tienen alguna injerencia en la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes. Es el conjunto global de acciones el que permite una continuidad en la experiencia del estudiante entre el colegio y el espacio universitario, y permite la recurrencia en el tiempo de los espacios de acompañamiento (siguiendo así la recomendación de Donoso et al., 2010).

Para los estudiantes que son sujetos de las políticas que amplían el acceso a la educación superior, la estrategia aquí descrita contribuye a generar espacios de reflexión y elaboración en torno a sus aspiraciones y construcción de proyectos postsecundarios. Asimismo, permite contribuir a robustecer el acompañamiento y orientación precisamente en los espacios en donde más limitado se ha visto (González, 2018). En este sentido, esta estrategia se configura no solo como un apoyo a los sujetos en tanto individuos, sino también a sus comunidades educativas.

Las implicancias de la implementación de este modelo son, predominantemente, aplicables en el contexto del programa PACE UC y a la población específica de estudiantes que participan en él. Por lo tanto, su futura implementación requiere adaptaciones a nuevos contextos. Sin desconocer esto, es posible señalar aprendizajes transferibles a ini-

ciativas similares. La experiencia ha mostrado que el vínculo es esencial y debe escenificarse, no sólo expresarse como buenas intenciones; también ha mostrado que los estudiantes requieren acompañamiento sistemático y desde múltiples frentes para estructurar un proyecto de vida apropiado a sí mismos y flexible. Finalmente, la experiencia da cuenta de la pertinencia de un enfoque no estandarizado que dé cabida al trabajo individual, aceptando la diversidad e incertidumbre que genera ese hecho en los profesionales a cargo. El trabajo en equipo contribuye a regular esas experiencias.

La proyección de este modelo permite pensar, a futuro y con mayores elementos que den cuenta de sus resultados, en el aporte que este tipo de dispositivos de acompañamiento pueda ofrecer, configurándose como un complemento para la gestión de la orientación vocacional en los establecimientos escolares. La posibilidad de acompañar a los estudiantes en el término de su etapa escolar, sin llegar a ser parte de las estructuras escolares, otorga una libertad en la implementación del rol, que permite mayor flexibilidad para hacer los ajustes necesarios en las estrategias, de acuerdo a las necesidades que los estudiantes develan y que desde el vínculo se pueden identificar.

La estrategia tiene potenciales que pueden utilizarse en programas de inclusión. Por ejemplo, el trabajar *desde* las experiencias de los estudiantes, puede nutrir el acompañamiento durante la educación superior, en cuanto a temas y desafíos a abordar. Asimismo, la figura del tutor profesional sirve de modelo para incorporarse durante la educación terciaria, complementando al tutor par y el tutor académico. En último término, la estrategia, al basarse en el trabajo personalizado sobre experiencias, permite una inclusión situada, que opera desde y para el estudiante en desarrollo.

El valor de la estrategia presentada es que posiciona el acompañamiento psicoeducativo al mismo nivel que el acompañamiento académico. Lo profesio-

naliza y le da una estructura compleja y de trabajo individual. Pese a que la vinculación y las (mal llamadas) habilidades blandas están en los discursos inclusivos (González, 2018; Lizama y Gil, 2018), éstas no se operacionalizan en dispositivos complejos que superen el trabajo en talleres grupales. Es nuestra opinión que

el acompañamiento psicoeducativo durante la transición a la educación superior debe hacerse de manera estructurada, personalizada y atendiendo a las necesidades específicas de los estudiantes, de manera análoga como se tratan las brechas de contenidos.

.....

REFERENCIAS

- Aisenson, D., Cortada, N., Siniuk, D., Rivarola, R., Schwarcz, J. y Virgili, N. (2009). La orientación vocacional en las escuelas argentinas. Necesidad de políticas públicas y de nuevas prácticas de orientación. *Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, XVI*, 137-146.
- Betancourth, S. y Cerón, J. (2017). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 21-41. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/811/1329>
- Bisquerra, R (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borbalan (Sous la direction de) *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF. [Aprendizaje y transformación del sujeto en formación. Traducción de trabajo de F. Melo y C. Sebastián]
- Canales, M., Opazo, A. y Camps, J. (2016). Salir de cuarto. Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última Década*, (44), 73-108.
- Castillo, J. y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*, (2), 44-76.
- Casullo, M., (2006). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Consejo Nacional de Educación (2018). Índices de Educación Superior. Recuperado de: <https://www.cned.cl/indices-educacion-superior>.
- Donoso, S., Donoso, G. y Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Calidad en la educación*, (33), 15-61.

- Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, USA: Psychology Press.
- García, C., Sepúlveda, E. y González, P. (2018). Prácticas y transformaciones institucionales para avanzar hacia una inclusión de excelencia en educación superior. En Sánchez (Ed), *Ideas en educación II: Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 513-543). Santiago: Ediciones UC.
- González, A. (2018). *Transición con equidad hacia universidades selectivas: el caso de las vías de acceso inclusivo en la Universidad de Santiago*. Santiago: Editorial USACH.
- Grytnes, R. (2011). Making the right choice! Inquiries into the reasoning behind young people's decisions about education. *Young*, 19(3), 333-351.
- JUNAEB (2018). Prioridades 2018 con IVE SINAEB básica, media y comunal. Recuperado de: <https://www.junaeb.cl/ive>
- Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: El lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 121-132.
- Lehmann, W. (2009). University as vocational education: working-class students' expectations for university. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 137-149.
- Lizama, O. y Gil, F. (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. Santiago: Editorial USACH.
- Marchago, J., (1991), *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Matus, O. (Ed.). (2012). *Guía de apoyo psicológico para universitarios: formación integral y autonomía*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Milicic, N, Alcalay, L., Berger, C. y Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional: Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Santiago: Editorial Planeta.
- Miller, D. (2015). Learning how students learn: an exploration of self-regulation strategies in a two-year college general chemistry class. *Journal of College Science Teaching*, 44(3), 11-16.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2004). *Contextos educativos y acción tutorial*, Madrid, España. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP11611.pdf&area=E>
- MINEDUC (2017). *Términos de Referencia Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, PACE, 2017*. Santiago: Autor.

- MINEDUC (2017). *Orientación: Apoyo técnico a los establecimientos educacionales en la apropiación e implementación de la Asignatura de Orientación*. Recuperado de: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/06/Asig.-Orientacion-7%C2%BA-B-a-2%C2%BAM-2017-web.pdf>
- Paredes, C., Matheson, C. y Castro, G. (2014). *Guía para la acción tutorial integral: consejos de tutores para tutores*. Santiago, Chile: Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile.
- Richardson, M., Bond, R. y Abraham, C. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, American Psychological Association*, 138(2), 353-387.
- Rivera, R. (2016). *Informe de práctica profesional*. Documento de trabajo Dirección de Inclusión UC.
- Romero, M. y Pérez, M. (2009). Motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico. Aportaciones de la investigación y la literatura especializada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(5), 1-13.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sepúlveda, L. & Valdebenito, M. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1). 243-261.
- Zapata, G. y Tejada, I. (2016). Educación Superior en Chile-Informe Nacional. En *Brunner y Miranda (Eds.), Educación Superior en Ibero América: Informe 2016*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Zimmerman, B. y Schunk, D. (2011). Self-regulation of learning and performance: An introduction and an overview. En Zimmerman, B. y Schunk, D. (Eds), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 1-12). New York, USA: Routledge.