



TUTORÍAS Y NIVELACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO: TENSIONES Y DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE INICIATIVAS DE PERMANENCIA

Línea Temática 4: Prácticas de integración universitaria para la reducción del abandono.

Tipo de comunicación: Experiencia

FRITES, Claudio¹

MIRANDA, Rafael²

Universidad de Santiago de Chile - CHILE

e-mail: claudio.frites@usach.cl
rafael.miranda@usach.cl

Resumen: La implementación de un programa de nivelación en una institución de educación superior mediante tutorías de pares implica desafíos de distinto orden. Este texto se concentra en tres ámbitos: el institucional, el docente y el estudiantil.

En el institucional, se explora la inserción administrativa y burocrática de estos programas de apoyo estudiantil en pro de la permanencia y, en particular, de acuerdo a las características de la Universidad de Santiago de Chile y sus estudiantes.

En segundo lugar, se describe la relación que se establecen con los académicos, de acuerdo a la delimitación de las actividades de un programa remedial y la alteración de las prácticas tradicionales del académico universitario, que se ve enfrentado a una creciente diversidad estudiantil.

Por último, en lo estudiantil, se explora la relación del programa con sus tutores, en la tensión que implica conciliar una relación que tiene por objetivo instalar dinámicas de cooperación entre tutor y tutorado, pero que está mediada contractual y burocráticamente. Esta relación hace referencia a estereotipos que permean la práctica del tutor par y que pueden dificultar o facilitar el cumplimiento de la misión del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia.

Descriptorios o Palabras Clave: inclusión, permanencia, nivelación, tutorías.

¹ Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile. Programa de Acceso, Inclusión, Equidad y Permanencia (PAIEP), Universidad de Santiago. Correo: claudio.frites@usach.cl

² Magíster en Educación Matemática, Universidad de La Frontera. Programa de Acceso, Inclusión, Equidad y Permanencia (PAIEP), Universidad de Santiago. Correo: rafael.miranda@usach.cl

Introducción

La incorporación de un programa de tutorías pares, con el propósito de nivelar a estudiantes de primer año, deja en evidencia diversas tensiones que se manifiestan en los niveles institucional, docente y estudiantil. El presente trabajo analiza estas tensiones y sus alcances para la implementación de políticas de apoyo a la permanencia, en consonancia con los proyectos educativos de las instituciones de educación superior.

En primer lugar, se realiza una breve caracterización del sistema de educación superior chileno, analizando sus problemáticas y nuevos desafíos. Luego, se describen las tensiones institucionales que enfrenta un programa de esta naturaleza en la definición y delimitación de sus objetivos. Después, se señala la relación que deben establecer estos programas con los docentes. Y, por último, se explora la relación con los tutores pares y los conflictos derivados del crecimiento y gestión del programa.

La educación superior en Chile, evolución reciente y problemas

Las universidades enfrentan el desafío de la calidad, entendida ésta como la excelencia ligada de modo inextricable a la equidad. Para evaluar esto, se consideran normalmente indicadores de eficiencia interna, asociados a la calidad de resultados; y de eficiencia externa, referidos a la distribución de oportunidades de aprendizaje.

Esta discusión ha cobrado gran relevancia, acorde ha existido un tránsito de un sistema homogéneo y estatal, enfocado básicamente en las élites, a uno de masas, con gran diversidad institucional y orientado por el mercado en su provisión y tareas (Peña, 2007).

De este modo, según Brunner (2009): “la universidad ha visto reducida su capacidad de autorregulación interna y ha debido entregar -

habitualmente a agencias oficiales y a dispositivos de tipo mercado- la inspección, regulación y control de calidad de sus procesos y resultados dentro de un esquema que las obliga a evaluarse, a acreditarse, a informar a sus clientes y el público, a rendir cuentas y asumir responsabilidades frente a la sociedad y al gobierno”. Bajo estas nuevas condiciones, los programas de estudio se han revelado demasiado largos y rígidos, sin la adaptación de cuando se pasa de una educación superior de elite a una masiva (OCDE, 2009).

Torres y Zenteno (2011), destacan los múltiples modos de percibir la diversidad al interior del sistema universitario, de acuerdo a: su estatuto legal, tamaño, cobertura, selectividad, misión declarada, prestigio, entre otras.

En este contexto, existe un fuerte proceso de revisión y crítica asociada al acceso a la educación superior de sectores históricamente postergados. Y el paso gradual de entender que el éxito en la educación superior dependía la familia y el estudiante, a un compromiso institucional cada vez mayor. Dado que, como bien apuntaban Donoso y Schiefelbein: “el sistema universitario se desprende de su cuota de responsabilidad sobre los resultados educativos del estudiante y “privatiza” el fracaso (repitencia y deserción) como una consecuencia del mismo estudiante y no como un proceso en el cual a la universidad le corresponde la provisión de los recursos adecuados (docentes, infraestructura, equipamiento) para que el alumno alcance los aprendizajes esperados, algo que incluye también las políticas compensatorias” (10:2007)

En efecto, en las últimas décadas, la deserción comienza a ser tomada como un desafío que incumbe a la educación superior, y no sólo la escolar. Bajo el entendido que estudiantes de primera generación y bajo ingresos enfrentan mayores dificultades de desempeño en

educación superior y que la obtención de mejores resultados implican un mayor compromiso de los responsables de docencia (Donoso et al., 2010)

En este marco, surgen una serie de iniciativas, varias de ellas lideradas por la Universidad de Santiago³, orientadas a proveer de condiciones igualitarias en el acceso y la permanencia de estudiantes que presentan trayectorias escolares destacadas en sus respectivos contextos. En este marco, en el desarrollo del texto, se hará continua referencia a los paradigmas tradicionales de educación superior, las trayectorias que enfrentan esta clase de estudiantes y, en definitiva, a la construcción de la relación entre universidad y estudiantes, producto de la creciente diversidad institucional y estudiantil.

El factor institucional. Por qué, dónde y cómo se implementan estos programas

De los estudiantes que ingresan a las universidades chilenas⁴, según datos de la OCDE (2009), la mitad no se titulará jamás y menos del 10% lo hace en los tiempos que contemplan oficialmente las mallas curriculares. Con datos tan elocuentes, sencillamente ya no es posible endilgar esta responsabilidad exclusivamente a los estudiantes. Por este motivo, las iniciativas de permanencia han dejado paulatinamente de tener un carácter optativo a nivel institucional.

En efecto, ya no se cuestiona la existencia de estos programas, sino respecto a cómo se definirán los problemas a enfrentar y cuáles son las iniciativas a implementar.

En efecto, las preguntas dejan de apuntar al por qué, y se centran en el cómo, presentándose diversas disyuntivas: serán ayudantías o nivelación, ocurrirán antes, en paralelo o después de las asignaturas, se establecerán como prerrequisitos, serán dictadas por pares o docentes calificados, tendrán un carácter obligatorio o voluntario para los estudiantes, serán administradas por una unidad exclusiva y centralizada o serán descentralizadas. Las respuestas a estas interrogantes dependerán fuertemente de la cultura institucional.

En este sentido, la implementación de programas de tutorías pares y su ubicación dentro de la arquitectura institucional, depende en gran medida de las características de cada Universidad, de su cultura institucional y complejidad. En consecuencia, si nos atenemos exclusivamente a la educación superior en el ámbito nacional, es necesario considerar la heterogeneidad y los tipos de instituciones que participan del sistema.

Como ya se mencionó previamente, se distinguen distintas fuentes de diversidad y desde la literatura se han realizado distintas propuestas para describir a las instituciones de educación superior⁵. Al caso, la Universidad de Santiago de Chile, es una de las universidades más antiguas del país y de propiedad estatal. Así también, desde las tipologías sugeridas por la literatura, se la caracteriza, como una universidad compleja, selectiva y de investigación, que se distingue por un fuerte compromiso por la inclusión y la equidad.

³Ejemplos de esto son la bonificación de un 5% en su puntaje de ingreso, a los estudiantes ubicados en el 10% de rendimiento superior en contexto entre 1992 y 2004; los programas Propedéuticos implementados desde 2007 en alianza con UNESCO, la promoción del *ranking* de notas que se incorporó el año 2012 al sistema de admisión a las Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, entre otras (Rahmer et. al, 2013)

⁴Datos de las Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, de las universidades restantes no existen datos consolidados.

⁵Dentro del caso chileno, y solo para enunciar una entre las varias caracterizaciones existentes, estos autores distinguen universidades selectivas y no selectivas. Dentro de las primeras distinguen: de investigación, con investigación selectiva, esencialmente docentes con investigación selectiva, docentes selectivas. Y dentro de las no selectivas: distinguen universidades docentes no selectivas de tamaño menor y nivel de acreditación medio alto, docentes no selectivas de tamaño menor y nivel de acreditación bajo y finalmente universidades no selectivas de tamaño mayor.

Asumiendo esta diversidad institucional al interior del sistema de educación, que también abarca el ámbito estudiantil, corresponde analizar dónde se ubican los programas de apoyo académico, dentro de la arquitectura institucional. Esto implica considerar las distintas acciones que se requieren para instalar, integrar y validar estos programas. Así también, determinar qué actores están involucrados y pueden participar en la toma de decisiones. En el caso de la Universidad de Santiago, esto implica, por ejemplo, a todas las facultades, con sus respectivos decanos, jefes de carrera y docentes, especialmente aquellos de los primeros niveles.

En suma, surge una tensión al definir y delimitar las tareas de los programas de nivelación en relación con la docencia regular, buscando la articulación y evitando duplicar esfuerzos o bien, lisa y llanamente, el conflicto, que puede redundar en un rechazo de este tipo de iniciativas.

Por otra parte, resulta imperativo aclarar los roles de cada uno de los participantes, abrir espacios de colaboración para favorecer la articulación con la educación secundaria y hacerse cargo de los alcances inmediatos del perfil de estudiantes que acepta la universidad. En este caso, la tensión institucional se presenta en la definición y delimitación del apoyo académico. De modo ideal, este programa de nivelación se presenta como una instancia de nivelación a estudiantes motivados en cuyas comunidades educativas no se estudiaron todos los contenidos esperados para la educación secundaria. Sin embargo, este objetivo bien se puede confundir con atender problemas asociados a prácticas docentes deficientes o inadecuadas dentro de la misma universidad.

El desafío institucional, concretamente para la Universidad de Santiago, ha sido coordinar el trabajo del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) con: la Unidad de Admisión, la Unidad de

Innovación Educativa (UNIE), entre otras que se ubican dentro de la Vicerrectoría Académica, la Vicerrectoría de Apoyo al Estudiante y la del Vinculación con el Medio, todas sus Facultades y Unidades Mayores.

La docencia: quiénes atienden la necesidad de nivelación y cómo

A nivel de docencia se expresa una segunda tensión, relacionada con el acceso de estudiantes con mayor necesidad de nivelación y sus efectos, especialmente durante los primeros semestres.

Esta tensión se presenta en particular con estudiantes que tienen muy buen desempeño en su trayectoria en la educación secundaria, pero que no necesariamente obtuvieron buenos puntajes en las pruebas de selección universitaria. Este es el perfil de ingreso que la Universidad de Santiago favorece, puesto asegura una mayor tasa de aprobación general y titulación oportuna.

Sin embargo, durante los primeros semestres es cuando se expresan de manera más aguda los problemas asociados a la adaptación a los estudios superiores y a la brecha de conocimientos basales. En este sentido, se trata de un periodo crítico, que suele estar asociado a mayores tasas de reprobación, previo a que un estudiante tenga la oportunidad de llegar al punto en que su desempeño se vuelve indistinguible respecto a sus propios compañeros de generación (Kri et. al, 2013).

En este sentido, la incorporación de programas de nivelación puede entenderse de dos maneras. En primer lugar, como un espacio de colaboración para paliar los efectos negativos de la calidad de la educación secundaria recibida por estos estudiantes, o bien, por el contrario, puede percibirse como amenaza al *ethos* tradicional del académico universitario, ideas que tendrán su correlato natural en la valoración de los estudiantes que precisan de este apoyo. De este modo, si se

valoran más atributos actitudinales de los estudiantes -como los considerados a partir de la trayectoria escolar- se llegará a la conclusión de que la necesidad de nivelación debe ser asumida por la institución. Mientras que si se valora más la preparación y conocimiento adquiridos previamente, el estudiante tiende a aparecer más bien como un error de selección. Esta tensión, del estudiante motivado y talentoso v/s estudiante apto y preparado, se hace especialmente crítica en la docencia de primer año.

Al caso, siguiendo la experiencia de la Universidad de Santiago, existe una creciente demanda por convertir a los docentes en agentes articuladores, cuyo rol no sólo consiste en evaluar o calificar a los estudiantes, sino también derivarlos a instancias que los apoyen en los aprendizajes no logrados. Esta práctica está altamente extendida en cuanto a apoyos psicosociales, sin embargo en cuanto a apoyos académicos es relativamente nueva, ya que -como se señaló previamente- el fracaso era “privatizado” y recaía exclusivamente en los estudiantes.

En resumen, existe un rol emergente del docente universitario, que corresponde a articular sus esfuerzos y derivar a instancias de apoyo a sus estudiantes.

Modelar la relación con los tutores, entre el voluntariado y la burocracia

A nivel de estudiantes, se han implementado tutorías pares, las cuáles son realizadas a estudiantes de primer año, por estudiantes destacados de cursos superiores. Estos estudiantes de cursos avanzados reciben un pequeño estipendio y entregan apoyo académico en varias modalidades⁶, bajo el

⁶Actualmente existen tres modalidades de tutoría en la Universidad de Santiago: tutoría personal que involucra acompañamiento personalizado y seguimiento de 5 estudiantes por tutor; tutoría grupal e individual por demanda espontánea. Además se proyecta este año la implementación dos modalidades nuevas: una asociada a apoyo virtual, y otra a nivelación modular.

supuesto que serán capaces de hacerlo con un lenguaje cercano y con una mayor cercanía respecto a los profesores.

Los tutores, por norma, son estudiantes destacados, de excelente rendimiento en las materias que enseñan y muy comprometidos con sus estudiantes. No obstante, en la construcción de esta relación con los tutorados, el programa enfrenta desafíos producto de su crecimiento y debe establecer procedimientos, normas y protocolos en su funcionamiento. Este mayor desarrollo en lo administrativo y burocrático, implica formalizar y establecer el cumplimiento de horarios, entrega informes y otras responsabilidades administrativas, que antes no parecían necesarias, por temas de escala. La forma como se construyen y aplican estas normas surge como otra fuente tensión.

Aquí, siguiendo la reflexión de Sandel (2013) se plantea una disyuntiva respecto a cuáles son los límites de esta clase de reglamentaciones, o en qué medida el aumentar la eficiencia puede llegar a ser indeseable o contraproducente en un programa que depende tan crucialmente del compromiso de los tutores con sus estudiantes.

Puesto en positivo, muchos de los tutores -estudiantes de cursos avanzados, próximos a ser profesionales- se sienten inspirados a trabajar, muchas veces más tiempo del que es efectivamente remunerado, puesto son capaces de desarrollar un compromiso afectivo con sus “estudiantes”, sintiéndose responsables y partícipes de sus logros académicos. Proteger ese patrimonio intangible, es uno de los principales desafíos en el crecimiento burocrático de programas de esta naturaleza y que pueden amenazar en alguna medida las sanciones o normas asociadas a los modos de control y gestión.

La pregunta sería entonces: ¿hasta qué punto los valores que gobiernan estas prácticas sociales, se pueden ver amenazados, en la

medida que se las trata de acuerdo a sanciones propias del mundo laboral/adulto?. Como bien expresa Sandel (2013): “la degradación que puede ocurrir cuando todas las actividades humanas se transforman en transacciones y todo se trata como si estuviera a la venta” (p. 124)

De este modo, el programa estará en un permanente juego de tratar a sus tutores de acuerdo al roles estereotipados como los de voluntario o trabajador, ayudante o profesor, e incluso los de experto o aprendiz.

La disyuntiva entre el rol de voluntario o trabajador pareciera activarse en relación a la cantidad de horas que involucra su función, como también a la existencia de una remuneración. El estereotipo de profesor o ayudante está dado por si se hace o apoya a la docencia, mientras que el de experto o aprendiz está asociado a la orientación hacia su propio aprendizaje como tutor en relación a la enseñanza / aprendizaje entre pares.

No obstante el programa apele en alguna medida a todos estos registros, y los estudiantes se comprendan a sí mismos, en uno u otro—o la mezcla de algunos de ellos-, al caso corresponde, lograr que los tutores se vean a sí mismos más cercanos a un comprometido trabajador voluntario que a un trabajador mal pagado, aún sea pensando esto desde la eficiencia.

Modelar, todas estas relaciones, es parte de los desafíos que debe enfrentar un programa de permanencia, en particular en un escenario de ampliación de su cobertura, de manera que sea consistente con la misión del programa, conciliando compromiso y eficiencia.

Conclusiones

Como se ha podido apreciar en el desarrollo de este texto, la implementación de un programa de nivelación y permanencia, representa un cambio en distintos ámbitos.

Cambios paradigmáticos acompañan la instalación de estos programas. El paso de una universidad de elite a una de masas y la internalización de parte de la responsabilidad en el fracaso o la deserción de estudiantes universitarios ha jugado un rol incuestionable en la creación y legitimación de estos programas. Políticas de acción afirmativa, que tienen por objetivo rescatar los talentos igualmente distribuidos en toda la población sin distinción de clases sociales, dan cuenta de este cambio en nuestras sociedades.

Al caso expuesto, confluyen razones de justicia social con otras de carácter más utilitario, como bien señalan Ottone y Hopenhayn (2007) la educación permite igualar oportunidades y su pertinencia es vital para el desarrollo y crecimiento de las economías nacionales. En este sentido, la deserción y el retardo en la integración al empleo de las nuevas generaciones de estudiantes, es un lujo que una sociedad como la nuestra no se puede permitir.

Buenas preguntas, al momento de iniciar programas de apoyo estudiantil de esta naturaleza serían: ¿Dónde se instala el programa en la institución?, ¿cómo se relaciona con las facultades y la docencia?¿cómo construye la relación con sus tutores y qué rol ellos deben cumplir?.

Estas disyuntivas son compartidas por todas las instituciones de educación superior, pero el devenir de este tipo de programa dependerá crucialmente del clima institucional y un diagnóstico realista, que ofrezca viabilidad y permita una integración a las prácticas ya instaladas. El éxito de las iniciativas de apoyo académico impulsadas es indisoluble a las características de la Universidad de Santiago, una institución con historia, que es selectiva, inclusiva y compleja, cuya principal fortaleza corresponde, sin duda, a sus estudiantes.

Agradecimientos

Agradecemos a la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago de Chile y a la UNESCO por impulsar el Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia; y al Ministerio de Educación por financiar los proyectos que se desarrollan (Fondo de Fortalecimiento USA1199 y USA1299; Beca de Nivelación Académica USA1123, USA1205 y USA1311; Fondo de Innovación Académica USA1302 y USA1305).

Referencias

- Brunner, J.J. (2009). La Universidad, sus derechos e Incierto Futuro. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 49. pp. 77-102.
- Donoso, S.; Donoso, G. y Arias, O. (2010) "Iniciativas de retención de estudiantes en Educación Superior" *Calidad en la Educación* n°33, diciembre 2010.
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007) "Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social". *Estudios Pedagógicos* XXXIII N°1.
- Kri, F., González, M., Gil, F.J. y Lamatta, C. (2013) "Ranking de notas como predictor de éxito en la Educación Superior. Estudio de Caso Universidad de Santiago. Informe Final". Consejo Nacional de Educación.
- OCDE (2009) *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile.*
- Ottone, E. y Hopenhayn, M. (2007) "Desafíos educativos en la sociedad del conocimiento". *Pensamiento educativo*. Vol. 40. N°1pp. 13-29.
- Peña, C. (2007) "Prólogo". En: *Mercados Universitarios: el nuevo escenario de la educación superior* Eds. José Joaquín Brunner y Daniel Uribe. Universidad Diego Portales. pp. 5-11.
- Rahmer, B, Miranda, R, Gil F.J (2013) "Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una Política de Acción Afirmativa". *Publicación de la III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES)*. México DF
- Sandel, M. (2013) "Market reasoning as moral reasoning: why economist should re-engage with political philosophy". *The Journal of Economic Perspectives*. Vol. 27 N°4 (Fall 2013) pp. 121-140
- Torres, R. y Zenteno, M.E. (2011) "El sistema de educación superior una mirada a las instituciones y sus características" En: *Nueva geografía del sistema de educación superior y de los estudiantes*. pp. 13-78.