



UNIVERSIDAD
DE CHILE

MODELO DE ORIENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MODELO DE ORIENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR



**Universidad de Chile
Centro de Aprendizaje Campus Sur
ISBN: 296394**

Segunda Edición 2019

Andros Impresores Ltda.

Diseño: M. Fernanda Sepúlveda

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6	CAPÍTULO 5. MODELO DE ORIENTACION PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL CENTRO DE APRENDIZAJE CAMPUS SUR.	68
CAPÍTULO 1. ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. Mónica Osorio Vargas	10	Carlos Caamaño Silva, Paola González Valderrama, Alonso Laborda Contreras, Mónica Osorio Vargas, Alejandro Venegas Cifuentes	
1.1 Funciones y objetivos de la Orientación en Educación Superior	13	5.1 Área de Estudios y Caracterización	70
1.2 Características de los servicios de Orientación en Educación Superior	15	5.2 Área de Orientación Psicoeducativa	82
1.3 Modelos de intervención	17	5.3 Área de Formación en Aprendizaje y Competencias Genéricas	93
1.4 Áreas de acción	20	REFERENCIAS	115
1.5 Fases para la intervención en Educación Superior	22		
CAPÍTULO 2. ORIENTACIÓN TUTORIAL. Carlos Caamaño Silva	26		
2.1 Programas de Orientación	28		
2.2 Principales fundamentos para la creación de Programas de Orientación	31		
2.3 Rol del orientador	33		
CAPÍTULO 3. ORIENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE. Mónica Osorio Vargas	36		
3.1 Antecedentes de la Orientación en Educación Superior en Chile	38		
3.2 Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior	38		
3.3 Implementación de Beca de Nivelación Académica BNA	40		
3.4 Creación de red de Universidades con Propedéuticos UNESCO	41		
3.5 Servicios de Orientación en las Universidades del CRUCH	41		
CAPÍTULO 4. ORIENTACIÓN EN UNIVERSIDAD DE CHILE. Alonso Laborda Contreras, Mónica Osorio Vargas	58		
4.1 Política de equidad e inclusión	61		
4.2 Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante (MDIE)	62		
4.3 Dimensión de aprendizaje	64		

El abandono es uno de los mayores problemas que enfrentan actualmente los sistemas de educación universitaria en América Latina. En los últimos años, la matrícula de estudiantes de pregrado ha experimentado un rápido crecimiento, permitiendo el acceso de grupos que históricamente habían permanecido excluidos de los espacios de formación académica universitaria. Sin embargo, las tasas de abandono no han disminuido (particularmente en los primeros años).

En los trabajos latinoamericanos sobre abandono en la educación universitaria se reconoce que es un fenómeno complejo, multidimensional y que responde a múltiples causas, lo que dificulta su observación y medición en términos explicativos. Sin embargo, existen numerosos trabajos, tanto cualitativos como cuantitativos, que buscan dar cuenta de las causas que impiden a los estudiantes culminar su proceso de formación académica y profesional de forma exitosa.

“Es probable que una proporción importante de los estudiantes que ingresan en una universidad para estudiar una carrera dejen de hacerlo a lo largo del primer año por cuestiones que normalmente se las agrupa bajo el rótulo de “problemas vocacionales”. Estos problemas comprenden tanto cuestiones de orden psicopedagógico, vinculadas con la difícil tarea de elegir a los 17 o 18 años la carrera académica o profesional a la cual le dedicarán el resto de sus vidas, como de falta de la información adecuada para tomar esta importante decisión.” (García De Fanelli & Adrogué De Deane, 2015:101-102)

Por otra parte, Izquierdo & Mestanza (2017) realizaron una revisión sistemática sobre estudios de abandono universitario en el contexto latinoamericano. Uno de sus principales resultados es que la mayoría de los estudios buscan identificar las causas del abandono y en menor medida propuestas de intervención o prevención y sistemas de detección de riesgo de abandono. En cuanto a las causas de abandono las autoras señalan que preponderantemente se encuentran razones económicas y académicas.

García De Fanelli & Adrogué De Deane (2015) identificaron diversos factores de deserción estudiando el fenómeno en Argentina. De acuerdo a su investigación, género, clima educativo del hogar, condición laboral, ingreso per cápita familiar y quintil de ingreso son los factores más preponderantes. Es decir, relevan la dimensión sociodemográfica y socioeconómica al

explicar las posibilidades de abandono y permanencia de los estudiantes. Asimismo, las autoras proponen que probablemente diversas causas de abandono se etiquetan como "problemas vocacionales" y engloban otro tipo de razones.

Santiviago, De León, Couchet, & Rubio (2017) identifican etapas y factores claves para observar y explicar el fenómeno del abandono en base a su trabajo en Uruguay. Se mencionan las metodologías de enseñanza aplicadas en la docencia, el desajuste entre el capital cultural del estudiante esperado por la institución y el capital cultural real del estudiante, participación del estudiante en su proceso formativo, autopercepción del estudiante, vínculo entre actores de la institución universitaria y los dispositivos de intervención de la universidad para enfrentar el abandono.

Estudios en Chile han buscado la incidencia del factor económico, en particular el efecto de becas y créditos sobre el abandono. Específicamente, el trabajo de Santelices, Catalán, Horn, & Kruger (2013) concluye que: "El fenómeno de deserción está relacionado con nivel socioeconómico: se observa mayor deserción en grupos de menores ingresos, de menor educación de los padres, y entre egresados de establecimientos subvencionados o particulares" (Santelices et al., 2013:41). En la misma línea, se afirma que créditos y becas tienen un impacto positivo en la persistencia de los estudiantes.

En definitiva, para el contexto latinoamericano se han identificado diversos factores que condicionan el abandono o permanencia de los estudiantes en la educación universitaria. Estos factores han sido categorizados o agrupados en diferentes formas, pero mayoritariamente se reconocen cuatro categorías: institucionales, personales, académicos y socioeconómicos.

Los impactos negativos del abandono como fenómeno social se ubican en diversos campos, desde efectos psicosociales sobre el individuo, su entorno y su familia, hasta niveles macrosociales, como el efecto del abandono sobre la economía nacional y el gasto público en educación (MINEDUC, 2012). De este modo, el abandono se configura como uno de los principales problemas del sistema universitario chileno, por tanto, es también uno de los focos primordiales de mejora entre los objetivos institucionales de las universidades chilenas.

En particular para la Universidad de Chile, el abandono ha sido un eje de estudio e intervención (Departamento de Pregrado Universidad de Chile, 2016). De acuerdo al estudio realizado por el Departamento de Pregrado, en el año 2016 la tasa de abandono correspondió a un 18%, cifra que si bien se ubica por debajo del promedio de las universidades del CRUCH (22%) y del promedio de las universidades chilenas (25%), es alarmante y ha movido a diversas unidades de la Universidad de Chile para aumentar la permanencia y egreso de sus estudiantes.

Esta investigación estuvo a cargo del Centro de Aprendizaje Campus Sur (CeACS) de la Universidad de Chile (UCH), cuyo objetivo general es orientar a los estudiantes de acuerdo a sus necesidades educativas con el fin de favorecer sus procesos de transición, permanencia y egreso oportuno de la universidad a través del fortalecimiento de habilidades de autorregulación académica en un contexto de alta diversidad.

El presente libro es la representación del compromiso, trabajo e investigación de los profesionales del Centro de Aprendizaje Campus Sur, no solo con la misión institucional de la Universidad de Chile, sino que también con el trabajo de sus académicos y profesionales, quienes tenemos la difícil tarea de orientar a los estudiantes a lograr que su decisión, sea el motor que promueva sus metas cuando enfrentan uno de los momentos más importantes de sus vidas.

El Modelo de Orientación propuesto en este libro, entrega a los estudiantes las herramientas necesarias para convertirse en profesionales integrales, mejorando su calidad de vida estudiantil, valorando la diversidad y promoviendo la equidad educativa en cada una de sus acciones, proponiendo como eje central la autorregulación académica y emocional

Esperamos que este Modelo sea, a su vez, un marco orientador sólido y eficaz, para seguir avanzando, tanto en la investigación para disminuir las tasas de abandono en educación superior, como también, para mejorar la permanencia y egreso del sistema, ayudando a consolidar la equidad en el sistema de educación superior.

CAPÍTULO I

ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

MÓNICA OSORIO VARGAS

1. ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Se entiende Orientación como el proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, profesores, estudiantes y familias, para conseguir un desarrollo integral a lo largo de la vida en los aspectos académicos, personales, sociales, profesionales y de carrera (Sánchez, 2008; Ángel, López-González & Bermejo, 2009; Álvarez González & Bisquerra, 2012).

En términos generales, la Orientación busca que el alumnado desarrolle su autonomía, su capacidad de análisis crítico de la realidad y se adapte a los cambios resolviendo de forma eficiente los problemas. Para esto, la acción orientadora debe ser continua y permanente, potenciando las competencias necesarias para abrirse camino en distintas situaciones en cada uno de los contextos o etapas del proceso evolutivo, tanto en la educación infantil, primaria, secundaria, como en la educación superior (Álvarez Pérez & González Afonso, 2009).

Diversos autores (Parras, Madrigal, Redondo, Vale, & Navarro, 2009; Álvarez González & Bisquerra, 2012) coinciden en que los principios que guían la intervención orientadora son:

1. Principio de prevención: busca preparar a las personas para la superación de las distintas crisis del desarrollo, promocionando las conductas y competencias personales que les permitirán anticiparse a la aparición de problemas u obstáculos. Estas acciones intentan reducir los factores de riesgo y aumentar los recursos frente a las crisis como forma de disminuir la incidencia de los problemas en la población, a partir de una visión ecológica sistémica, que considere el entorno y la multiculturalidad, paliando las condiciones desfavorables del contexto e incorporando a los destinatarios como agentes de cambio. Por lo tanto, la atención se realiza en los momentos de transición promoviendo en los estudiantes una adaptación efectiva ante las nuevas demandas, lo que requiere que el orientador tenga un conocimiento previo de las características de sus estudiantes y detecte tempranamente los factores de riesgo.

2. Principio de desarrollo: busca acompañar al estudiante en su desarrollo para potenciar al máximo sus capacidades durante el proceso de crecimiento personal, período en que intervienen una serie de factores biológicos, ambientales e históricos. Este acompañamiento tiene como objetivo dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para hacer frente a las demandas evolutivas junto con proporcionar situaciones de aprendi-

zaje vital que ayuden a la reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del sí mismo, favoreciendo el desarrollo de carrera del proyecto personal de futuro.

3. Intervención Social: supone que toda intervención orientadora debe estimar las condiciones del ambiente y contexto del sujeto ya que estos influyen en su toma de decisiones y desarrollo personal. Se busca que los propios sujetos modifiquen los factores ambientales que impiden el logro de sus objetivos, transformando a su vez el centro educativo y su contexto social, a partir de una actitud activa que posibilite el cambio aún en situaciones en que difieren los objetivos personales de los sociales. Para esto, la acción orientadora debe analizar el desarrollo y conducta de los estudiantes, considerando el marco de los sistemas en que se ha socializado, y diseñando una intervención que disminuya los efectos negativos de los ambientes sobre las personas.

4. Principio de fortalecimiento, empoderamiento o *empowerment*: busca que los sujetos dominen los aspectos que para sí mismos valoren como relevantes, a partir del conocimiento de las dinámicas de poder y su influencia, desarrollando habilidades para asumir su control y reforzando el fortalecimiento personal. En esto, la acción orientadora cumple un rol activo como agente social y crítico, con foco en el cambio de estructuras y sistemas que impiden el desarrollo de los grupos excluidos, siendo misión del centro educacional implicar participativamente a sus miembros, mejorando así tanto la cultura como la convivencia. Esto evita que los estudiantes sientan que no pueden influir en su contexto de aprendizaje, asuman roles pasivos o reactivos, se centren en los contenidos y la cantidad más que en los procesos y eludan responsabilidades; por el contrario, lleva a que asuman roles proactivos y creativos y se centren en la calidad de su aprendizaje.

La transición hacia la Educación Universitaria es una etapa relevante para ser el humano, que implica una serie de repercusiones en el desarrollo social, personal y emocional ya que los estudiantes pasan de la adolescencia al mundo adulto y laboral. Este proceso marcado por demandas, ajustes y crisis normativas, lleva en general, a los estudiantes, a solicitar ayuda y orientación (Rodríguez Moreno, 2002).

La relevancia de la Orientación en la Educación Universitaria ha sido referida por numerosos estudios e investigaciones en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ya que permite responder a las ne-

cesidades de los estudiantes frente a la creciente complejidad académica y profesional, facilitando su adaptación y desarrollo personal (Bausela, 2005a; Álvarez Pérez, 2006; del Rincón & Bayot, 2008; Álvarez Pérez & González Afonso, 2009).

Otras investigaciones añaden que la orientación en la Educación Universitaria es necesaria tanto para el estudiante como para la propia institución. Al estudiante le permite: 1) crecimiento personal y social, al conseguir un desarrollo interpersonal equilibrado, con habilidades para comunicarse, relacionarse e interactuar, pensar de forma autónoma y crítica, definir su identidad personal y canalizarla a través de un proyecto académico-profesional con independencia y autonomía; 2) desarrollo académico, a través de las habilidades de aprendizaje que permiten alcanzar metas de carrera con persistencia, gestionar la información para una adecuada toma de decisiones, adaptarse y dar respuesta ante los rápidos cambios tecnológicos; y 3) desarrollo de carrera y ámbito profesional, a través de la adquisición de habilidades de empleabilidad y actitud positiva hacia la formación continua, y planificación de tareas a largo plazo, generando proyectos propios. Por otra parte, a la institución, la orientación le permite hacer frente al fracaso y abandono de los estudios, grave problema social por el gran número de sujetos afectados, y también educacional, por el impacto negativo que ejerce sobre la propia institución, asegurando la permanencia del alumnado, facilitando su titulación en los tiempos establecidos y disminuyendo la prolongación de los estudios (Álvarez Pérez, 2006; del Rincón & Bayot, 2008; Álvarez Pérez & González Afonso, 2009).

Esto ha estimulado, sobre todo en Europa y Estados Unidos, la cultura de la orientación, implementándose servicios de orientación, tutoría y asesoramiento psicopedagógico asumiendo esta tarea social y educacional (Bausela, 2005b).

1.1 Funciones y objetivos de la Orientación en Educación Superior

Dentro de las principales funciones de la acción orientadora en general, aplicables con adaptaciones a la Orientación en la Educación Universitaria, se encuentran (Sánchez, 2008; Parras, Madrigal, Redondo, Vale, & Navarro, 2009; Álvarez González & Bisquerra, 2012):

1. Organizar y planificar la orientación, participando en la elaboración e implementación de los proyectos educativos y curriculares de los centros, implicando a los diferentes agentes educativos y estimulando a la institu-

ción para que proporcione el contexto adecuado y facilite el óptimo desarrollo del alumnado.

2. Evaluar y realizar diagnósticos a través de la valoración del alumnado no sólo en sus dificultades actuales de desempeño sino también a sus capacidades y potencialidades de forma integrada con otras funciones orientadoras y con el diseño y programación de aprendizajes. Esto implica que la evaluación en Orientación debe ser coherente con el modelo y con los objetivos de la intervención, siendo necesario variar los procesos de diagnóstico y modificar las técnicas de obtención de datos según corresponda.

3. Diseñar, planificar e implementar programas de intervención en diversas áreas, tales como desarrollo de la carrera, enseñanza-aprendizaje y prevención y desarrollo humano.

4. Asesorar a los actores del proceso educativo en los aspectos que a cada uno competen, es decir, al profesorado, en temáticas relativas a enseñanza-aprendizaje, metodología didáctica, clima de clase, entre otros; al Centro, en la investigación de necesidades prioritarias, fracaso académico, tutoría, etc.; y a la familia, en el desarrollo de relaciones positivas para el estudio y resolución de problemas, en orientación y desarrollo personal de los hijos, entre otros.

5. Autoevaluar la propia acción de los programas de orientación y de las intervenciones concretas.

6. Mantenerse actualizado en investigaciones recientes, aprovechando resultados y conclusiones; realizar investigaciones propias, procurando difundir los resultados de dichas investigaciones.

Específicamente en Educación Universitaria destacan las funciones de: ayuda en la toma de decisiones; atención de las dificultades personales analizando causas y guiando en la superación oportuna; información a estudiantes y universidad sobre las características de ambos, fortaleciendo la relación con los profesores; facilitar el tránsito desde la universidad al mundo laboral a través de contactos con empresas y de información sobre el mercado laboral; y promover la equidad e inclusión en la cultura universitaria, entre otras (López Luna, 2011).

Las funciones anteriores se concretan a través de objetivos como (Rodríguez Moreno, 2002; Sánchez, 2008):

1. Analizar tempranamente las necesidades de los futuros usuarios de la orientación.
2. Orientar a los estudiantes que acceden a los programas de pregrado y titulación, promoviendo acciones que faciliten la transición, adaptación y acogida al Centro.
3. Potenciar la movilidad y adaptación de estudiantes de intercambio.
4. Orientar para el desarrollo profesional y la inserción social, proporcionando información profesional y formación para la correcta y eficaz toma de decisiones.
5. Planificar programas que refuercen aspectos personales, como autoestima, confianza en sí mismos, capacidad de resolución de problemas, entre otros.
6. Vincular con prácticas externas a través de redes con empresas, fomentando el intercambio de información y prácticas profesionales, tutorizadas o formación en alternancia.

Esto se lleva a cabo en las instituciones a través de asistencia individualizada y en pequeños grupos; en la colaboración con la comunidad universitaria; en la ayuda a Facultades y Departamentos en la elaboración de planes y programas de estudio; y en la colaboración y asistencia con la administración para adaptar los servicios de orientación universitaria a las demandas reales y los problemas de la juventud (Rodríguez Moreno, 2002).

1.2 Características de los servicios de Orientación en Educación Superior

Para llevar a cabo las funciones señaladas, se debe articular y sistematizar un Modelo de Orientación institucional que refleje la filosofía y objetivos de la universidad, a partir de servicios programados en el largo plazo, integrados en los programas curriculares y evaluados de forma continua para asegurar su eficacia. Además, deben responder a las necesidades de desarrollo evolutivo a lo largo de la carrera, brindando a todos los estudiantes la posibilidad de una aproximación segura a las acciones, desarrollando y

protegiendo su individualidad como usuarios. Deben además estar compuestos por (Rodríguez Moreno, 2002) :

1. Currículum orientador que considere la programación de destrezas a desarrollar en los estudiantes, junto con las actividades y recursos para conseguirlas.
2. Planificación individual de las actividades para enseñar a conocer y controlar el propio crecimiento y desarrollo en miras a una futura actuación académica y laboral.
3. Servicios complementarios que coordinen las actividades con otros servicios de orientación para responder a las necesidades individuales inmediatas.
4. Sistema de apoyo que movilice lo anterior e incluya el diagnóstico psicopedagógico, formación de tutores, recursos comunitarios, evaluación de la orientación, etc.

Administrativamente, los servicios de orientación deben estar garantizados presupuestariamente, articulados con otras instituciones (centros privados de consulta, asesoramiento y tratamiento; equipos de atención primaria y salud mental, entre otros) y pueden funcionar de forma centralizada, descentralizada o mixta (Rodríguez Moreno, 2002):

1. Servicios centralizados: son únicos en su institución, lo que permite optimizar los recursos disponibles, concentrando la información y facilitando la coordinación entre el servicio y el usuario, pero pueden quedar aislados de otras secciones de la institución.
2. Servicios descentralizados: son múltiples, cada entidad de la institución tiene su propio servicio con autonomía organizativa y de gestión económica, lo que facilita el conocimiento de cada realidad y la integración a la vida institucional, pero tiene un mayor coste económico y puede dificultar el acceso a información de carácter general.
3. Servicios mixtos: son aquellos en que se centraliza sólo una función del servicio, existiendo una unidad central con diversas subunidades descentralizadas, lo cual permite ofrecer un trato más personal, pero hace difícil establecer una coordinación entre sus diversas secciones.

En cuanto a los profesionales orientadores, estos deben ser altamente cualificados en orientación, contar con roles definidos y poseer además (Bausela, 2005a):

1. Características personales que faciliten la acción orientadora: autoco-
nocimiento y comprensión de sí mismo; interés por los otros; respeto por
la diversidad cultural, étnica, religiosa y sexual; capacidad de autocuidado;
creatividad y sentido del humor; capacidad de entablar y mantener relacio-
nes interpersonales con empatía y aceptación incondicional.

2. Competencias profesionales específicas: manejo técnico en orientación;
comprensión de la teoría y proceso de orientación; definir límites afectivos
con los estudiantes, entre otros.

3. Formación permanente: como parte integrante del ejercicio profesional,
en coherencia con las tareas del equipo, para responder a las necesidades
de este.

1.3 Modelos de intervención

Diversos autores coinciden en la existencia de tres tipos de modelos de
intervención en orientación, entendiéndose por modelo la sistematización
del diseño, estructura y componentes esenciales de las estrategias imple-
mentadas en el proceso de intervención con el objetivo de conseguir los
resultados propuestos (Álvarez González & Bisquerra, 2012):

1.3.1 Modelo clínico o de counseling

Basado en el uso eficiente de la relación y comunicación directa entre el
orientador y el orientado, busca promover el autoconocimiento, aceptación
y crecimiento personal, relevando los factores emocionales por sobre los
intelectuales, la situación presente por sobre los eventos del pasado, con
énfasis terapéutico en los casos problema (Sánchez, 2008).

En la Educación Universitaria se centra en las funciones de ayuda indivi-
dualizada en temáticas como la resolución de problemas personales que
dificultan el estudio, consecución de metas, bienestar, y salud mental del
estudiante universitario. Los servicios que utilizan este modelo pueden ser:

1. Servicios Psicológicos: en estudiantes con o sin riesgo de problemas de
salud mental (Tabla 1) a través de acciones que van desde la orientación
hasta el tratamiento psicoterapéutico, con una relación directa entre el
tiempo invertido en asesoría individual y la mejoría en el malestar psicoló-
gico (Ángel, López-González & Bermejo, 2009).

Tabla 1. Necesidades y Áreas de acción en Orientación Psicológica

Áreas susceptibles de recibir orientación y consejo psicológico	
Trastornos físicos	Conductas de autocuidado; alimentación; dormir; dolor; alergias; accidentes
Área afectivo familiar	Problemas de ansiedad
Área afectivo social	Experiencia de la muerte
Adicciones	Drogas, tabaco, alcohol, fármacos
Personalidad y afectividad	Ansiedad, inseguridad, culpabilidad, depresión y suicidio
Socialización y com- portamiento sexual	Problemas en el contexto del desarrollo sexual y de la desviación sexual
Funciones sensoperceptivas	Memoria Atención

(Fuente: Genovard, 1986 en Bausela, 2005a)

2. Servicios Psicopedagógicos: en estudiantes con dificultades académicas,
especialmente en aquellos con riesgo de deserción y/o reprobación, bajo
rendimiento, cambio de carrera, dificultades de adaptación, entre otras. A
través de la atención individual se trabajan los aspectos personales que
afectan el desempeño académico, brindando consejería y entregando in-
formación sobre servicios universitarios, planes de estudios, trámites ad-
ministrativos, entre otros (González Navarro, 2005).

1.3.2 Modelo por programas

Implica la planificación, sistematización y ejecución de actividades diseñadas a partir de una sólida fundamentación teórica que da respuesta a las necesidades detectadas en un grupo en función de cada contexto educativo (Álvarez González & Bisquerra, 2012). Responde a ciertos objetivos trabajando contenidos determinados, en función de una metodología específica, que es llevada a cabo por el equipo profesional (Sánchez, 2008).

En Educación Universitaria se encuentran focalizados en estudiantes de primer ingreso para apoyar su adaptación académica y social a la vida universitaria a través de la dimensión informativa, formativa e interdisciplinar. Se utiliza en programas tutoriales, basados en el acompañamiento académico, personal y profesional, mediante atención personalizada o de grupos reducidos, a cargo de docentes o pares formados para esta función (Álvarez Hernández, 2012; Muñoz Sánchez & Lino Carmona, 2011).

El objetivo de estos programas es el desarrollo integral de los estudiantes con acciones orientadas a la Educación Universitaria (investigación, enseñanza, participación institucional y comunitaria); mejorar el uso de los recursos disponibles (académicos, infraestructura, servicios); incrementar las capacidades personales (conocimiento, identificación de estilos de aprendizaje, uso de estrategias para el aprendizaje autónomo); desarrollar las competencias profesionales y estimular habilidades para resolver problemas transitando hacia el mundo del trabajo (Álvarez Pérez & González Afonso, 2007; Álvarez Pérez & González Afonso, 2009)

1.3.3 Modelo de consulta o asesoramiento

Supone la intervención indirecta sobre los agentes educativos, es decir, profesores, familias e institución formativa, a través de la colaboración entre el orientador y el asesorado para mejorar ciertos aspectos educativos e intervenir luego con el alumnado, generando competencias y autonomía en los estudiantes atendidos (Sánchez, 2008). En la Educación Universitaria el asesoramiento se centra en la necesidad de promover el cambio e innovación en educación, buscando generar espacios de reflexión e investigación que posibiliten el desarrollo profesional de los docentes y la optimización de recursos de la institución, a través de la colaboración y la facilitación. Se fundamenta en una concepción de la función del profesor basada en el proceso de construcción del conocimiento más que transmisión del saber científico. Algunos de los ámbitos de asesoramiento son: apoyo a la solu-

ción de problemas, mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de experiencias educativas de los estudiantes; desarrollo institucional y cooperación con diferentes instituciones y servicios (Reyes Carretero & Pérez Canabí, 2011).

1.4 Áreas de acción

Son los grandes bloques de contenidos en los cuales se trabaja en orientación, independiente del tipo de modelo de intervención (Álvarez González & Bisquerra, 2012):

1.4.1 Enseñanza - Aprendizaje

Implica temáticas tales como integración al medio educativo; adecuación de estrategias de enseñanza a las de aprendizaje; desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje autónomo, eficiencia lectora; motivación para el aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, entre otros.

Busca la mejora del rendimiento académico a través de la promoción de habilidades de planificación y organización del estudio, uso eficiente del tiempo, adaptación al entorno y exigencias del mundo universitario. En la Educación Universitaria se aborda principalmente a través de (Ángel, López-González & Bermejo, 2009; Llinás, 2009):

1. Asesorías Individuales: buscan identificar y manejar las situaciones que afectan el desempeño académico o la adaptación a la vida universitaria; promover la reflexión en torno a la propia situación académica para lograr los objetivos propuestos; e implementar acciones y estrategias que potencien el rendimiento. Incluye evaluación académica para identificar las necesidades relacionadas con el aprendizaje y competencias cognitivas; derivación a otros servicios especializados; y seguimiento de estudiantes en riesgo o recuperación académica.
2. *Counseling* grupal: cursos o asignaturas (libres o insertas en el currículo) que trabajan estrategias y técnicas de estudio, preparación de exámenes, estrategias de afrontamiento del estrés, técnicas de relajación, de manejo de ansiedad, habilidades sociales y comunicativas, entre otras.
3. Orientación a docentes: trabajo en torno a la evaluación de contenidos y al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.4.2 Autoconocimiento y desarrollo personal

Implica temáticas tales como el desarrollo de un proyecto de vida adaptado, activo y comprometido; orientación para la autorrealización, autoconocimiento, autocomprensión, autonomía y autodeterminación; desarrollo de competencias emocionales, de auto-orientación, de vida, sociales, de comunicación, para la convivencia y prevención de la violencia; y hábitos para una vida saludable.

En la Educación Universitaria aborda el trabajo con el estudiante para su desarrollo como persona, proyección social y profesional, favoreciendo la reflexión crítica, autocomprensión, autoestima, adaptación social, y propiciando recursos para el aprendizaje (Herrera Torres, 2011). Busca promover el desarrollo integral del potencial del estudiante con un efecto continuo a lo largo de la vida, considerando la educación en valores, toma de decisiones y uso de capacidades cognitivas y metacognitivas como objetivos básicos (López Luna, 2011). Esta área responde a uno de los objetivos centrales de la orientación, esto es el desarrollo personal y social, dirigido a la atención de las necesidades e intereses del estudiante a partir de sus capacidades y habilidades (Pérez Palmero, Fundora, & Palmero, 2011).

1.4.3 Desarrollo profesional y para la carrera

Implica la promoción del conocimiento de sí mismo, de las propias características (habilidades, destrezas, intereses), en función de habilidades de estudio, formación profesional y requisitos ocupacionales. Busca desarrollar estrategias de toma de decisiones para afrontar los itinerarios de transición, situaciones de conflicto, búsqueda de empleo, desempleo y crisis; capacidad de planificar la carrera y valorar la formación continua, manejando información sobre el mundo laboral, tanto de las posibilidades existentes como de las demandas (Salmerón, 2001). La modalidad de trabajo en la Educación Universitaria puede ser (Ángel, López-González & Bermejo, 2009):

1. *Consulta individual*: en actividades de orientación y planificación general de la carrera y asesoramiento vocacional, asesoramiento ocupacional y uso de bolsas de trabajo.

2. *Counseling grupal*: en actividades como programas y cursos de formación ocupacional y formación laboral, jornadas de orientación profesional, fomento y presentación de empresas; jornadas de puertas abiertas para

conocer y difundir información sobre la vida universitaria, visitas a institutos, ciclos de conferencias, concursos para potenciar la participación de los estudiantes, entre otros.

1.4.4 Atención a la diversidad e inclusión

Implica temáticas relativas a la integración del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; desarrollo de sus potencialidades; adquisición de habilidades y estrategias para afrontar problemas y superar dificultades de aprendizaje y adaptación; promoción de la participación de todo el alumnado, entre otros. En la Educación Universitaria aborda el trabajo en conjunto con la institución educativa que busca no sólo atender a la diversidad, sino también aprovechar las diferencias para el crecimiento personal y colectivo de la universidad, asegurando el principio de igualdad de oportunidades, compensando las diferencias que impiden a ciertos colectivos disponer de los recursos necesarios, y propiciando la igualdad de posibilidades de hacer uso de ellos (Bausela, 2002). Busca fomentar el respeto por la diferencia y el saber convivir en todos los ámbitos de la vida, aprovechando la diversidad como elemento formativo, y ser lo suficientemente flexible como para permitir que cada sujeto desarrolle al máximo sus posibilidades (Bayot, del Rincón, & Hernández, 2002).

La forma de trabajo en esta área generalmente se realiza a través de tutoría entre iguales (Álvarez Pérez & González Afonso, 2005) y tutoría virtual (Álvarez Pérez, 2006), siendo los estudiantes de interés aquellos con discapacidades tales como déficit auditivo, visual o deficiencia física; y grupos especiales, tales como estudiantes extranjeros, deportistas de elite, alumnos con dificultades, con necesidades especiales, de tercer ciclo, postgrados y también estudiantes de alto nivel de rendimiento (Álvarez Pérez & González Afonso, 2007).

1.5 Fases para la intervención en Educación Superior

Si bien la Educación Universitaria es considerada en sí un período de transición con altas necesidades de orientación (Bausela, 2004), diversos autores coinciden en que subdividirla en cuatro etapas (Álvarez Pérez & González Afonso, 2009) permite optimizar los modelos y servicios de orientación (Rodríguez Moreno, 2002).

1.5.1 Previo al ingreso a la Educación Superior

Momento en que los estudiantes de secundaria se preparan para la nueva etapa, exigiendo que la orientación los ayude a planificar su itinerario, ofrezca información académica y profesional, guíe la organización de estrategias institucionales de derivación y entregue información sobre los criterios de admisión y servicios de apoyo disponible (Rodríguez Moreno, 2002). Algunas de las actividades en esta etapa son: jornada de puertas abiertas, jornadas preuniversitarias, foros itinerantes, charlas informativas, entrega de folletos específicos de titulación, mesas redondas (Álvarez Pérez & González Afonso, 2009), información sobre pruebas de acceso y acciones de orientación que pueden llevarse a cabo en los centros de secundaria (Bausela, 2004).

1.5.2 Durante 1° y 2° Ciclo de educación superior

El ingreso y adaptación a la vida universitaria requiere orientación para enfrentar los nuevos desafíos y dificultades, tales como acceder a los estudios deseados en función de los requisitos y cupos; decidir por una carrera; adaptarse personal y socialmente a la vida universitaria, su complejidad administrativa y burocrática; separarse de la familia; ser autónomo; buscar y gestionar la información necesaria (Álvarez Pérez & González Afonso, 2007).

Para afrontar estas dificultades la acción orientadora se centra en la planificación de cursos, entrega de información sobre reglamentos, acciones tutoriales; conocimiento de los procesos de autoevaluación del aprendizaje y técnicas (Álvarez Pérez & González Afonso, 2009); realización de actividades de acogida y conocimiento del entorno, alojamiento e instalaciones, bibliotecas y centros culturales, servicios de deportes (Bausela, 2004); orientación vocacional; desarrollo de competencias emocionales, sociales y cognitivas; identificación y remisión en atención psicológica; y atención integral en multicontextos (Acevedo, 2011).

1.5.3 Durante 3er ciclo y/o finalización de los estudios

Corresponde al período medio y de finalización de los estudios en la Educación Universitaria, momento en que se vuelve central el consejo académico y la acción tutorial; la planificación de la futura carrera profesional; la devolución de resultados y acciones de orientación (Álvarez Pérez & González Afonso, 2009), junto con el asesoramiento en decisiones académicas,

apoyo al estudio, habilidades sociales, y otras actividades complementarias (Bausela, 2004).

1.5.4 Término de estudios e inserción laboral

Una vez que el estudiante ha finalizado su paso por los estudios de pregrado, el proceso de orientación continúa en tanto se hace necesario el apoyo en la planificación de otros estudios, ya sea de postgrado o de perfeccionamiento; la ayuda para aprender a planificar el futuro profesional, junto con la revisión de la oferta de acciones de inserción (Álvarez Pérez & González Afonso, 2009; Bausela, 2004).

CAPÍTULO II

ORIENTACIÓN TUTORIAL

CARLOS CAAMAÑO SILVA

2. ORIENTACIÓN TUTORIAL

Los programas de orientación en la educación superior se han posicionado en este último tiempo como una herramienta de trabajo fundamental en el apoyo a estudiantes, ya sea en el área de desarrollo personal como en el académico y/o profesional, caracterizándose, además, por ser un mecanismo capaz de favorecer el desarrollo de competencias y habilidades generales y específicas en todos los niveles educativos y disciplinares (Bloom, 1984; Derry & Potts, 1998; Chi, Siler, Jeong, Yamauchi, & Hausmann, 2001; Colvin, 2007; Chi, Roy, & Hausmann, 2008 en Lara Negrette, 2015a). Por lo tanto, se debe entender como la interacción más personalizada entre el orientador y el estudiante, teniendo como principal objetivo guiar el aprendizaje de este, ajustándose, de ser necesario, a sus condiciones individuales y a su estilo particular para aprender, con el fin de poder alcanzar el mayor nivel de dominio posible potenciando e integrando nuevas competencias y habilidades (García Nieto, Asensio, Carballo, García, & Guardia, 2004). En consecuencia a todo lo expuesto, es que la acción orientadora debe comenzar desde el inicio del año académico para intentar convertirse en una acción sistemática y coordinada entre los diferentes agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Barbas, Fernández, Gómez, Pérez, & Plaza, 2007).

Considerando la noción de sistematización y coordinación, es que la acción orientadora necesita y requiere de una metodología general que le permita funcionar de manera flexible, ajustable y contextualizada al ámbito y lugar específico donde se llevará a cabo, considerando además otros factores tales como: la habilidad para enseñar del orientador, el tipo de estudiante que ingresa al programa y la experiencia con la cual se cuenta frente al tema a desarrollar tanto del orientador como del estudiante (Álvarez Pérez & González Afonso, 2010; Lara Negrette, 2015b).

Teniendo todos estos elementos en consideración, la orientación debe contar con algunos campos mínimos de acción (García Nieto et al., 2004; Sobrano Fernández, 2008):

1. Información: conocer elementos académicos, profesionales y medioambientales propios de la asignatura, carrera y universidad del estudiante que asiste al programa.

2. Formación: ser un agente que potencie en los estudiantes actitudes, valores, hábitos y comportamientos.

3. Toma de decisiones: orientar efectivamente en la integración en la vida universitaria, en el ajuste a las exigencias académicas y en la inserción laboral y tránsito a la vida activa.

Finalmente, se hace fundamental que estos campos mínimos de actuación estén en concordancia con los diferentes momentos del paso de los estudiantes por la universidad, estimando: el ingreso, el tránsito y el egreso, para colaborar, por medio de la orientación, en dos de los problemas más complejos que tiene la universidad en la actualidad: el abandono y los bajos índices de estudiantes que terminan su carrera en los años establecidos por el plan de estudios. Por ende, la orientación debe ser observada como un complemento de la práctica docente, donde se podrá potenciar los programas de apoyo integral a los estudiantes en los diferentes ámbitos de desarrollo del proceso formativo que busque entregar la universidad (Universidad de Guadalajara, 2004).

2.1 Programas de Orientación

En el ámbito universitario existen diversos programas de apoyo y orientación dirigidos a los estudiantes, entre los más destacados y utilizados se encuentran los modelos de: programas, consulta, *counseling* y tecnológico (Pantoja & Campoy, 2009), los cuales buscan favorecer la construcción de objetivos claros en el ingreso, tránsito y egreso de los estudiantes, teniendo en cuenta criterios de intervención, seguimiento y evaluación oportuna.

En específico, respecto a las tutorías universitarias, Pantoja & Campoy (2009), indican que las modalidades más utilizadas son las siguientes:

2.1.1 Tutoría individual

Esta modalidad implica una relación directa entre el docente/profesional especializado y el estudiante, sobre temáticas académicas individuales o producidas por su situación personal o profesional. Implica un proceso de relación personal, preparación y formación como tutor. Frente a lo anterior, el principal instrumento de esta tutoría es la entrevista, la cual involucra elaboración, un buen clima comunicacional, planteamiento y análisis de los temas a abordar, conclusión, plan de trabajo y seguimiento, por lo que esta modalidad tutorial es buena para orientar en temáticas académicas, administrativas, personales, relativas a la prevención de posibles fracasos y abandonos, toma de decisiones y afrontamiento de situaciones comple-

jas. Además, involucra un apoyo formativo en estrategias de aprendizaje y derivación hacia servicios y/o profesionales especializados según las necesidades específicas de cada estudiante.

2.1.2 Tutoría grupal

Se realiza con un número más amplio de estudiantes, por lo tanto, requiere que el tutor sea un buen conductor, experto en aquellas técnicas de grupo (las cuales varían según la actividad a realizar) que permitan alcanzar los objetivos establecidos. Dichas técnicas, permiten dar estructura al grupo tutorado y sientan las bases para una buena organización interna, optimizando su funcionamiento y determinando en gran medida el éxito o fracaso que este pueda tener. En este sentido, es importante que quien ejecuta esta modalidad tutorial debe tener en cuenta algunos elementos fundamentales: conocimiento teórico de las técnicas (estructura, dinámica de desarrollo, posibilidades y limitaciones); observar con exactitud el desarrollo de la técnica; seleccionar y aplicar la técnica en función del objetivo específico propuesto; utilizar la técnica en un clima de cordialidad, participación y afecto; tener una actitud activa de cooperación y participación con todos los miembros del grupo; y considerar que la técnica debe direccionarse a que el grupo adquiera conciencia y cohesión del mismo. En cuanto a la clasificación de las técnicas, se pueden agrupar en dos: 1) donde interviene todo el grupo (*role playing*, lluvia de ideas, entre otras); y 2) con intervención de expertos (simposio, panel, diálogo, entrevista, entre otras). Los temas que más se abordan en esta modalidad tutorial son: de índole académica (itinerarios formativos, prácticas, créditos de libre elección); planificación y gestión del tiempo, recursos y estrategias didácticas; identificación de necesidad y/o problemas; orientación en estudios de postgrado y/o situación del mercado laboral; y funcionamientos de servicios y coordinación.

2.1.3 Mentoría

En esta modalidad, denominada mentoría o tutoría entre iguales, es un estudiante de cursos superiores con experiencia y manejo en el medio universitario, quien lleva a cabo la tutoría. Para que estos estudiantes puedan realizar con éxito su labor tutorial, es necesario formarlos en materiales tales como: competencias básicas, técnicas de organización, orientación personal, académica y profesional, técnicas de investigación y trabajo social (entrevistas, coordinación de grupos, dinámica de grupos, TICS, estrategias y técnicas de aprendizaje, autorregulación académica, entre otras). Así mismo, es importante el aseguramiento de algunos elementos funda-

mentales: materiales (espacios donde realizar la tutoría, tiempos definidos y estables y, un horario asegurado); y reconocimiento de créditos por el servicio prestado a la universidad mediante el programa tutorial.

Algunos de los beneficios de este sistema a nivel institucional son: "creación de un servicio de formación adaptado y centrado en las necesidades" del propio contexto y personal; desarrollo e implicación del personal en estas materias. Respecto a los beneficios para el mentor: desarrollo de competencias y habilidades generalizables a su desarrollo personal profesional; formación y actualización profesional; satisfacción personal frente a la ayuda y colaboración brindada. En cuanto a los beneficios del mentorizado: toma de conciencia realista acerca de su carrera y universidad; prevención de dificultades y conocimiento de mecanismos de acción para enfrentarlas; "mejora de confianza y seguridad"; potenciación a nivel académico específico y de su avance curricular; desarrollo de estrategias para enfrentar asignaturas, exámenes, clases, el estudio personal, entre otros; mayor conocimiento respecto de las asignaturas de primer año (dificultad, metodología, elaboración de trabajos, etc.).

2.1.4 Tutoría Virtual

Requiere del uso de tecnología a distancia para que se pueda producir la comunicación entre el tutor y estudiante, tanto por medios tales como el e-mail, texto, audio, vídeo o alguna combinación entre estos. Además, se puede utilizar para hacer más expedita la comunicación entre tutores o coordinadores. Su uso es recomendado para trabajar temáticas referidas al ámbito académico y/o profesional; y, por el contrario, no se recomienda para trabajar en tutorías de carácter psicosocial o desarrollo personal (aun cuando es muy importante cuidar de este carácter en la comunicación entre tutor y tutorado). Algunas consideraciones importantes son: contar con una infraestructura tecnológica que permita establecer y mantener una base de datos online; en algunos casos, puede limitar el acceso a algunos estudiantes que no cuentan con las destrezas básicas en tareas de comunicación escrita; al remitirse la comunicación solamente al texto, puede afectar el compromiso de los tutorados con el programa; y es importante que el *feedback* sea continuo, por lo que no se puede descuidar el medio de comunicación establecido.

Algunas recomendaciones importantes que considerar en estos programas son: consultar los modelos ya existentes; que los objetivos seleccionados estén alineados con el currículum; establecer resultados esperados

claros; estar al tanto de posibles dificultades de *software*; "asegurar que todos, profesionales, profesores, tutores y tutorados, posean cuenta de e-mail y fácil acceso al mismo. Tutores y tutorados deben tener suficientes destrezas en el uso de internet y en comunicación escrita"; el programa tutorial virtual debe estar debidamente temporalizado; formación al tutor en las materias correspondientes a desarrollar.

En cuanto a la implementación, se debe: "reglamentar la comunicación del tutor virtual; establecer un equilibrio entre la información, comunicación académica y personal"; la comunicación debe ser activa y estar centrada en el estudiante; acordar al inicio de la tutoría, las reuniones presenciales que tendrá el programa; incentivar a que los tutorados se comuniquen e interactúen virtualmente entre sí; y evidenciar periódicamente los progresos o avances de los tutorados del programa.

Estas diferentes modalidades tutoriales buscan dar una respuesta a la diversidad de problemáticas y situaciones adversas a las que se enfrentan los estudiantes, tanto en su ingreso a la universidad como durante su tránsito y egreso, considerando aspectos personales, académicos y de contexto.

2.2 Principales fundamentos para la creación de Programas de Orientación

Los programas se deben entender como planes sistémicos, diseñados para cumplir con diferentes metas educativas. Para lograr lo anterior, es fundamental considerar algunos elementos claves tales como: metas y objetivos, implementación, medios y recursos y el proceso de evaluación (Pérez Juste, 2000). Todos estos elementos deben estar debidamente definidos y funcionar de manera coherente entre sí, de otra forma, no se conseguirá el logro del objetivo propuesto y se corre el riesgo de que el proceso de evaluación no guarde relación con la elaboración del programa. Además, desde la perspectiva de la investigación-acción para la construcción de programas, se deben considerar una serie de pasos previos al diseño, que permitirán orientar y puntualizar los objetivos a trabajar, estos son (Mirabile 1988 en Álvarez Rojo, 1998):

a) Recogida de datos: con el fin de clarificar los objetivos a elaborar, definiendo de forma clara cuáles son las necesidades de la institución y las personas que la componen, para lo que se debe establecer los grados de implicación necesarios. Para esto se deben precisar las fuentes de información, según los ámbitos a considerar, las que deben ser manejadas por coordinadores, profesionales y personas claves en la acción orientadora.

b) Análisis y síntesis: se deben integrar los datos recogidos con el fin de puntualizar lineamientos claros que permitan guiar el diseño del programa. Debe estar a cargo del equipo diseñador del programa.

c) Discusión y resultados: realizar interpretaciones a partir de los resultados que permitan generar una estrategia general para el diseño de los programas.

d) Diseño del programa: elaboración de los primeros lineamientos del programa, deben ser revisados por el equipo responsable, así como también, por la institución en caso de ser necesario, con el fin de aprobar y/o mejorar los diferentes elementos contenidos en él.

e) Aplicación piloto: se debe aplicar el programa en forma escalada, considerando una evaluación y revisión del impacto obtenido.

f) Seguimiento: se debe disponer un sistema que permita monitorear el impacto del programa y estar revisándolo continuamente para realizar cambios en caso de ser necesario.

Así mismo, el diseño de los programas deberá considerar un constructo teórico, metodológico y de investigación que permitan definir un modelo de orientación pertinente y consecuente al contexto específico donde se implementaran los programas de orientación. Junto a lo anterior, cada programa deberá contar con un plan de actividades, que vendrán a materializar la operativización de los métodos, técnicas e instrumentos seleccionados por el equipo encargado del diseño del programa (Álvarez Rojo, 1998).

A continuación, se detallan los elementos indispensables con los que debe contar cada programa:

Metas y objetivos: al momento de establecer las metas y objetivos, es importante considerar, además de los datos recogidos, el contexto propio de la institución educativa, los recursos materiales y económicos con los que se cuenta para desarrollar el programa, así como también, los perfiles profesionales que se necesitan o se tienen para ejecutar el programa.

Implementación: para que el programa pueda ser debidamente implementado, deben estar claros los destinatarios, agentes, actividades, decisiones, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades del personal, tiempos, manifestaciones esperables y niveles de logro considerados ini-

cialmente como satisfactorios. De otra manera, al momento de evaluar o hacer seguimiento al programa, se encontrarán dificultades y/o limitación que dificultarán establecer el real impacto y posibles mejoramientos que podría necesitar.

Medios y recursos: deben estar en relación directa con el cumplimiento de las metas y objetivos planteados, siendo un punto fundamental en la implementación del programa. Algunos elementos importantes para considerar en el soporte didáctico, es que debe ser más que un simple manual de instrucción, es importante que sea dinámico, claro y que tenga sentido por sí mismo, así como también, contener un lenguaje adecuado, que no sea demasiado técnico e incorpore elementos de lo cotidiano.

Evaluación: la evaluación es una de las etapas más importantes, la cual no solamente debe reducirse al resultado, ya que además debe contar con un sistema que permita trabajarlos, tanto si son negativos como positivos, con el fin de poder medir su real impacto, efectividad, viabilidad y la necesidad de cambios y/o mejoras. Para esto, es importante definir un modelo de evaluación (cuantitativo y/o cualitativo), que contenga y sea consecuente a las áreas de trabajo abordadas en el objetivo y diseño general.

2.3 Rol del Orientador

El orientador, ya sea profesional o tutor par, tiene como principal rol orientar y motivar el proceso académico, asumiendo funciones de acompañamiento, seguimiento y apoyo, con el fin de que el estudiante tutorado logre incorporar una serie de estrategias de aprendizaje y desenvolvimiento dentro de la universidad que le permita resolver problemas y transitar al mundo laboral en forma autónoma (Álvarez Pérez & González Afonso, 2009).

Además, en consecuencia con el tipo de modalidad, deberá desempeñar algunas funciones generales y específicas, destacando entre ellas (Álvarez Pérez & González Afonso, 2009):

1. Orientar el proceso de ingreso, tránsito y egreso de la universidad.
2. Asesorar a los estudiantes en estrategias de aprendizaje que permitan el desarrollo de autonomía.
3. Motivar a los estudiantes para que puedan cumplir las metas formativas de su carrera.

4. Ayudar en el apoyo de la resolución de problemas que puedan surgir al estudiante durante su formación.

5. Enseñar estrategias y técnicas de planificación del proceso de aprendizaje.

6. Ayudar en la formación profesional por medio de prácticas guiadas o actividades prácticas contextualizadas a la carrera de cada estudiante, por ejemplo: pasantías.

7. Informar a los estudiantes acerca de las exigencias académicas y laborales del mercado específico de su carrera.

Así mismo, el orientador debe tener algunas competencias base que aporten al desarrollo del estudiante que asiste a los programas, según García Nieto et al., (2004), estas pueden ser: tener una personalidad o perfil humano adecuado; poseer conocimiento y preparación específica; dominar y saber aplicar técnicas adecuadas. Cualidades importantes que debe poseer el orientador son las de: madurez, se refiere a aquellas cualidades personales que favorecen juicios, criterios y actitudes positivas y coherentes, ante el subjetivismo y explosión pasional que caracteriza a la juventud; sensibilidad, para captar y entender los problemas a los que podrían enfrentarse los estudiantes; y habilidades comunicativas, que permitan mantener una relación cordial y respetuosa. Respecto a la preparación profesional y técnica, se sugiere que el orientador esté debidamente preparado en algunos ámbitos tales como: saberes científicos, tener competencias en la materia o área en la cual se está haciendo su labor; conocimientos teóricos sobre educación y ciencias afines, un proceso de formación basado en el conocimiento de teorías sobre el desarrollo humano, psicología, sociología, procesos cognitivos, filosofía de la educación y metodología didáctica, para ser eficaz en la forma en que se facilita el aprendizaje a los estudiantes; conocimientos teóricos y prácticos sobre relaciones interpersonales, dirección y animación de grupos, capacidades de identificar fortalezas, debilidades, roles y líderes dentro del grupo al cual está orientando; y conocimiento de técnicas de diagnóstico e intervención educativa, poniendo especial énfasis en aquellas relacionadas a la evaluación, diseño y aplicación de programas.

Es importante considerar que, además, cada programa de orientación debe ser capaz de edificar funciones, competencias, cualidades personales y preparación profesional y técnica de los orientadores en específico, atendiendo a elementos fundamentales de modalidad y tipo de tutoría o intervención a realizar.

CAPÍTULO III

**ORIENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN
CHILE**

MÓNICA OSORIO VARGAS

3. ORIENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

La Educación Superior en Chile está formada por 152 instituciones: 61 universidades, 43 institutos y 48 centros de formación técnica (Mi Futuro, 2017). De las 61 universidades, 27 se encuentran agrupadas en el Consejo de Rectores de las Universidades chilenas (2017) organismo autónomo que integra desde 1954 a las universidades con mayor trayectoria, públicas y privadas, para coordinar su labor.

Acceder a la Educación Universitaria en Chile es complejo, tanto por su financiamiento como por el tipo de admisión selectiva, la que es administrada de forma única para las Universidades del CRUCH, a partir de la ponderación de los puntajes de: calificaciones de educación secundaria o notas de enseñanza media; ranking de notas (medida de posición relativa del estudiante en su trayecto por la educación secundaria (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, 2013), puntaje de las Pruebas de Selección Universitaria obligatorias (Lenguaje y Comunicación y Matemáticas) y optativas (Historia y Ciencias Sociales o Ciencias).

El diseño, implementación y ajuste metodológico de este proceso está a cargo del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) de la Universidad de Chile. Se inicia con la inscripción en junio para rendir las pruebas, le sigue su aplicación, publicación de resultados y postulaciones en diciembre, y finaliza con la publicación de resultados de las postulaciones y las matrículas en enero, para iniciar al año académico en marzo.

Este sistema de acceso conlleva un alto nivel de segregación por nivel socioeconómico, ya que los estudiantes que evidencian mejores resultados en las Pruebas de Selección Universitaria provienen, en su mayoría, de establecimientos particulares pagados o privados (76%) y la minoría proviene de establecimientos municipales y de financiamiento compartido (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2013).

Estas diferencias socioeconómicas se observan también en la permanencia en la Educación Universitaria, ya que las cifras de abandono de estudios, 25% promedio, van aumentando conforme baja el nivel socioeconómico, siendo mayor la retención o permanencia en primer año para los estudiantes provenientes de establecimientos particulares pagados. Sobre el egreso y titulación, esta ha ido en aumento en los últimos 10 años, y mayor en proporción en las Universidades del CRUCH (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2013).

Sin embargo, durante la última década se han generado numerosas iniciativas de equidad e inclusión, que buscan promover el acceso, permanencia y egreso de jóvenes pertenecientes a clases o grupos que históricamente no han podido acceder al sistema universitario. Estos sistemas de acceso han nacido en universidades como la Universidad de Santiago (propedéutico y PAIEP), Universidad de Chile (Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa) y la Universidad Católica (Talento e Inclusión) entre otras. Asimismo, desde el gobierno se han levantado programas como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior.

3.1 Antecedentes de la Orientación en Educación Superior en Chile

En este escenario, las primeras iniciativas formales comienzan hace cerca de 15 años principalmente en las universidades privadas, siendo posterior su creación en las universidades del CRUCH, asociadas principalmente al ámbito académico para promover el acceso y permanencia de estudiantes de riesgo social y baja preparación académica; así hasta el año 2008 un 46,6% de las universidades privadas tenía instancias de este tipo a diferencia del 11,6% de las universidades de Consejo de Rectores (Centro de Microdatos, 2008). Pero esta escasa presencia de centros de orientación y apoyo al estudiante en las universidades del CRUCH ha experimentado un radical aumento en los últimos 10 años a partir de diversos factores tales como el nuevo Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, la Beca de Nivelación Académica y la creación de Red de Universidades con Propedéutico.

3.2 Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

A través de la Ley 20.129 se define en Chile el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que cumple las funciones de información, licenciamiento de instituciones nuevas, acreditación institucional y acreditación de carreras o programas, de lo cual se desprende que el aseguramiento de la calidad se encuentra asociado al control y garantía del cumplimiento de condiciones mínimas de calidad de estos procesos, en el marco de la proliferación y variedad de oferta educativa en los últimos 20 años (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2011).

El Sistema se implementa a través de un proceso de acreditación basado en la autoevaluación, evaluación externa y pronunciamiento del juicio de acreditación, esto es: no acreditada, acreditada y cantidad de años de vigencia. Este pronunciamiento realizado por la Comisión Nacional de

Acreditación Chile, se elabora a partir de 12 criterios para la acreditación de carreras profesionales y licenciaturas, organizados bajo tres dimensiones: propósitos e institucionalidad de la carrera o programa; condiciones de operación y resultados y capacidad de autorregulación (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2013; Comisión Nacional de Acreditación, 2017). En estos criterios están los lineamientos para la implementación de sistemas de orientación en la Educación Superior chilena, destacando (Comisión Nacional de Acreditación, 2015):

1. Propósitos e institucionalidad de la carrera: plan de estudios hace referencia al desarrollo de competencias transversales o genéricas, incluyendo comunicación oral y escrita, pensamiento crítico, solución de problemas, desarrollo de relaciones interpersonales, autoaprendizaje e iniciativa personal, trabajo en equipo y uso de tecnologías de la información (criterio 4.e)

2. Condiciones de operación: personal docente refiere la importancia de la actualización y capacitación de los docentes en aspectos pedagógicos, disciplinarios y profesionales (criterio 7.e); Participación y Bienestar Estudiantil indica la necesidad de disponer información clara sobre servicios, beneficios y ayudas ofrecidos por la institución (criterio 9.a), de facilitar mecanismos e instancias de participación y organización estudiantil para canalizar inquietudes intelectuales, sociales, deportivas, artísticas y búsqueda de solución a problemas académicos (criterio 9.b).

3. Resultados y capacidad de autorregulación: esta es la dimensión en que se explicita de mejor forma la necesidad de la orientación en Educación Universitaria. Específicamente en efectividad y resultados del proceso formativo refiere que la carrera debe articular políticas y mecanismos para fortalecer hábitos y técnicas de estudio; identificar de forma temprana los problemas en retención y progresión aplicando medidas correctivas; intervenir con estrategias de apoyo para mejorar los resultados académicos (criterio 11.c); realizar un análisis sistemático de las causas de deserción, retención, progresión, asignaturas críticas y tiempos de titulación de los estudiantes, definiendo y aplicando acciones tendientes a su mejoramiento (criterio 11.f); facilitar acceso a mecanismos de orientación y tutoría cuando sea necesario (criterio 11.g).

3.3 Implementación de Beca de Nivelación Académica BNA

La Beca de Nivelación Académica BNA es otorgada desde el año 2011 por el Ministerio de Educación; permite financiar programas de nivelación para estudiantes de 1er año de universidad, ya que, si bien es una beca para el estudiante, los recursos se entregan a la casa de estudios para la implementación de aquellos. Su objetivo es nivelar competencias y acortar las brechas generadas durante la enseñanza media, promoviendo una mayor equidad en la Educación Universitaria, ayudando a los estudiantes a incrementar el nivel de logros y rendimiento académico; y a las instituciones a mejorar el ingreso y permanencia, vía programas pertinentes de nivelación de competencias académicas (MECESUP, 2013).

Las instituciones de Educación Universitaria, para recibir los fondos provenientes de la BNA deben presentar una propuesta a ser ejecutada durante todo el año académico, basada en metas realistas que busquen mejorar la retención y rendimiento de los estudiantes. Las propuestas deben además vincularse a otras iniciativas que vayan hacia los mismos objetivos promoviendo una cultura institucional al respecto y potenciando su impacto, sin sobrecargar los programas de estudio (MECESUP, 2013).

Algunas de las acciones trabajadas por las propuestas BNA hasta ahora son (MECESUP, 2014):

1. Focalizadas en los estudiantes: reforzamiento de áreas críticas (ciencias básicas, comprensión lógico-matemática, lenguaje); mejora de la autoestima, manejo del tiempo, técnicas de estudio; inducción a la vida académica; tutorías, entre otras.

2. Focalizadas en los académicos: atención a profesores de primer año, innovaciones para mejorar aprendizajes, formación, estrategias de valorización de la docencia universitaria.

En estos años de implementación, las diversas instituciones que participan de la beca han conformado la llamada "Red de Nivelación Académica", para desarrollar espacios de formación profesional en torno a la nivelación en Educación Universitaria y generar encuentros entre los diferentes equipos de trabajo para compartir aprendizajes y buenas prácticas (REDNA, 2015).

3.4 Creación de red de Universidades con Propedéuticos UNESCO

En el año 2007 la Universidad de Santiago inicia el Programa Propedéutico para Liceos Prioritarios del Ministerio de Educación de Chile, en asociación con OREALC-UNESCO, Fundación Equitas y Fundación Ford, llegando hasta ahora a más de 10 instituciones en el país. Este Programa está orientado a mejorar la inclusión educativa y política en favor de la atención a la diversidad en Educación Universitaria a través de diversas estrategias de acompañamiento y apoyo a los estudiantes, tales como: nivelación en áreas críticas (matemáticas, ciencias básicas); asesoramiento en gestión personal (confianza, motivación, aprender a aprender, comunicación, liderazgo, gestión del sí mismo), entre otros (Gil y Bachs, 2007).

3.5 Servicios de Orientación en las Universidades del CRUCH

Actualmente la gran mayoría de las Universidades del CRUCH cuentan con algún tipo de servicio de orientación, siendo predominantes los de apoyo académico junto con los programas tutoriales, tal como se presenta en la siguiente tabla, de confección propia, organizada por año de creación de los servicios:

Tabla 2. Orientación en la Educación Universitaria Chilena

Universidad	Centro/Programa	Creación
Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)	Centro de Apoyo al Rendimiento Académico y Exploración Vocacional (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017). 1. Diagnóstico: Test QUEST-CARA (rendimiento académico y proceso de estudio) 2. Talleres de Habilidades Académicas (técnicas de estudio, concentración y memoria, uso del tiempo, presentaciones y evaluaciones orales, motivación) 3. Tutorías Académicas en asignaturas de alta dificultad. 4. Atención Psicoeducativa: aprendizaje estratégico, motivación académica y exploración vocacional 5. Atención Psicopedagógica: detección de dificultades y fortalecimiento de competencias asociadas al déficit atencional. 6. Cursos optativos con asignación de créditos: Hábitos y Estrategias de Estudio, Taller Entrenamiento para la Acción Tutorial y Aprendizaje Estratégico para el Egreso.	2004
Universidad de Concepción (UDEC)	Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante (Universidad de Concepción, 2017) 1. Talleres: Comunicación Oral Efectiva, Técnicas de Estudio, Administración del Tiempo y actividades; Presupuesto personal, Prevención del estrés; Estrategias para memorizar; Elaboración de informes y trabajos escritos; Manejo de ansiedad ante evaluaciones; Hablar en público; Diseño de presentaciones; Gestión de imagen personal; Habilidades comunicativas. 2. Reforzamiento Virtual: videos y guías de apoyo con ejercicios prácticos para mejorar el nivel en las ciencias básicas. 3. Cursos Optativos con créditos: Aprendiendo a Aprender; Ortografía acentual, Estrategias didácticas y pedagógicas para el aprendizaje de la matemática fundamental (para alumnos de tercer año o superiores), Formación de alumnos monitores para la enseñanza de la física (para alumnos de tercer año o superiores), Habilidades comunicativas, Estrategias didácticas y pedagógicas para el aprendizaje de la matemática fundamental, Formación de alumnos monitores para la enseñanza de la física fundamental, Formación de alumnos monitores para la enseñanza de la biología.	2010

Universidad	Centro/Programa	Creación
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV)	<p>Programa de Apoyo al Aprendizaje Programa de Apoyo al Aprendizaje (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2017).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Perfil de Ingreso y Deserción 2. Inserción a la Vida Académica y Universitaria: bienvenidas, ferias, charlas de orientación, ceremonias, visitas, contacto con ex alumnos, difusión, contacto con líneas de investigación y Fondo Concursable para Inducción a la Disciplina y Vida Académica de los Estudiantes. 3. Tutoría Académica Par: en grupos de cuatro estudiantes para reforzar contenidos de asignaturas críticas y generar apresto para enfrentar las actividades de los ramos. 4. Asignaturas de Formación Fundamental de apoyo para estudiantes de primer año: Estrategias para un Aprendizaje Efectivo, Optimización de los Procesos Cognitivos, Taller Matemático, Curso de Comprensión Lectora, Curso de Producción de Textos y Taller de Introducción a la Física. 5. Apoyo Psicoeducativo: respaldar el ajuste e inserción del estudiante a la vida universitaria y fortalecer su aprendizaje a través del desarrollo de habilidades y rasgos psicoeducativos, autoestima académica, aprendizaje estratégico y motivación. 6. PREMATE: apoyo académico para resolver dudas, ejercitar y recibir apoyo personalizado antes de rendir las pruebas de cátedra en el área de matemática. 7. Beca de Nivelación Académica a través del Programa Aula de Líderes: talleres de liderazgo, creatividad y trabajo en equipo. 	2011

Universidad	Centro/Programa	Creación
Universidad Técnica Federico Santa María (UTFSM)	<p>Centro Integrado de Aprendizaje en Ciencias Básicas (Universidad Técnica Federico Santa María, 2014; 2017)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tutorías Formativas: Física, Matemática, Química, etc. 2. Talleres: manejo del estrés; Organización del Tiempo y Técnicas de Estudio 3. Cursos optativos con asignación de créditos: Mi aprendizaje en la U. 4. Hábitos y Estrategias de Estudio, Taller Entrenamiento para la Acción Tutorial y Aprendizaje Estratégico para el Egreso. 	2005
Universidad de Santiago de Chile (USACH)	<p>Unidad de Promoción de la Salud Psicológica (Universidad de Santiago de Chile, 2017)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Psicoterapia Individual y Grupal 2. Talleres: Apoyo al Rendimiento Académico, Desarrollo Personal y Formación Integral, Promoción de conductas saludables <p>Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (Universidad de Santiago de Chile, 2015)</p>	2007 2013
Universidad Austral de Chile (UACH)	<p>Unidad de Apoyo al Aprendizaje del Estudiante de Pregrado (Universidad Austral de Chile, 2016)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de un perfil socioeducativo 2. Actividades de apoyo tutorial y nivelación académica Actividades para desarrollar y fortalecer hábitos y técnicas de estudio. 3. Talleres: Habilidades académicas, Habilidades socioafectivas. 	2005

Universidad	Centro/Programa	Creación
Universidad Católica del Norte (UCN)	Programa de Apoyo y Orientación al Rendimiento Académico (Universidad Católica del Norte, 2014) Atención psicoeducativa.	2008
	<ol style="list-style-type: none"> Asesoría: Desarrollo de la Expresión Oral; Organización del Tiempo; Métodos de Estudio; Desarrollo de Estrategias para la Autorregulación y Orientación Vocacional. Talleres (abiertos y focalizados): desarrollo de estrategias de estudio, mecanismos de afrontamiento a las demandas académicas, adaptación a la vida universitaria, preparación de evaluaciones. Actividades de Inducción. 	
	Éxito Académico (Universidad Católica del Norte, 2018)	2014
	<ol style="list-style-type: none"> Apoyo Psicológico. Tutorías Integrales. Apoyo Psicopedagógico. Exploración Vocacional. Inserción a la vida Universitaria. Nivelación Académica. Preparación para la Vida Laboral. Propedéutico. 	

Universidad de Valparaíso (UV)	Centro de Aprendizaje (Universidad de Valparaíso, 2017a)	2013
	<ol style="list-style-type: none"> Diagnóstico de competencias de entrada. Programa de atención preferencial de primer año. Asignaturas con asignación de crédito. Programa de Tutorías. 	
	<p>Programa de Atención y Seguimiento al Desarrollo Integral del Estudiante (Universidad de Valparaíso, 2017b)</p> <p>1. Talleres: Autorregulación, Lengua Materna y Pensamiento Lógico Matemático.</p> <p>Programa de Aprendizaje Colaborativo: alumnos de cursos superiores actúan como mentores de compañeros de 1er año.</p>	

Universidad	Centro/Programa	Creación
Universidad de Antofagasta (UA)	Centro de Nivelación Académica (Universidad de Antofagasta, 2017).	2012
	<ol style="list-style-type: none"> Programa Propedéutico: ampliar el acceso, retención y titulación de jóvenes talentosos que actualmente no podrían acceder al sistema de educación superior vía PSU. Programa Inducción Académica: conocimientos básicos en áreas prioritarias Programa Tutorías: apoyo académico para estudiantes de 1er año con tutores estudiantes para asignaturas con alta tasa de reprobación. 	
Universidad de La Serena (ULS)	Centro de Apoyo al Aprendizaje (Universidad de La Serena, 2015).	2013
	<p>Nivelación de competencias básicas para estudiantes que ingresan a la universidad.</p> <ol style="list-style-type: none"> Tutorías en Matemáticas. Tutorías en Desarrollo de Habilidades lingüísticas: Lectura comprensiva. Tutorías en Aprendizaje Autónomo: Hábitos de estudio. 	
Universidad del Bío Bío (UBB)	Programa de Orientación Universitaria (Universidad del Bío-Bío, 2015):	2012
	<p>Busca desarrollar las capacidades latentes o manifiestas que posee cada estudiante contribuyendo al desarrollo íntegro de su persona.</p> <ol style="list-style-type: none"> Orientación Vocacional Consejería Educacional Consejería Personal Programa de Desarrollo Personal y Profesional. Programa de Tutores académicos (Universidad del Bio-Bío, 2017) 	

Universidad	Centro/Programa	Creación
Universidad de la Frontera (UFRO)	Programa de Apoyo a la Adaptación Universitaria (Navarrete, Candia, & Puchi, 2013) y Programa RÚPÚ para estudiantes mapuche (Universidad de la Frontera, 2015)	2004
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Talleres de adaptación universitaria 2. Asignaturas electivas con asignación de créditos 3. Ayudantías Académicas 4. Proyectos Estudiantiles con fondos concursables 5. Programa de vinculación para estudiantes secundarios 6. Trabajo voluntario de apoyo a comunidades 7. Jornada de bienvenida 8. Escuela de formación de ayudantes 	
	Programa de Coaching Académico (Universidad de la Frontera, 2017)	2011
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tutorías académicas 2. Mentorías 3. Asesoría en Redacción y uso de TICS 4. Talleres (Optimización del proceso de estudio, Aprendizajes alternativos, Fortalecimiento vocacional, etc.) 5. Pasantías Académicas. 	

Universidad	Centro/Programa	Creación
Universidad de Magallanes (UMAG)	Unidad Pedagógica de Apoyo al Alumno (Universidad de Magallanes, 2015)	2012
	<p>Nivelación de Competencias de Estudiantes de la institución. Además, es responsable de orientar a los estudiantes respecto a situaciones vocacionales.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formación preuniversitaria: propedéutico y desarrollo de competencias básicas. 2. Evaluación del perfil de ingreso. 3. Inducción a la vida universitaria. 4. Talleres de desarrollo de habilidades sociales en los primeros años. 5. Asignaturas de nivelación de competencias en currículos rediseñados. 6. Talleres de conocimientos específicos en asignaturas críticas. 7. Programas de mentoría docente y tutoría estudiantil. 8. Talleres de inducción a la vida laboral destinados a alumnos titulados. 	

Universidad	Centro/Programa	Creación
Universidad de Talca (UTAL)	Programa de Tutorías Académicas y Psicosociales (Universidad de Talca, 2015).	2011
	<p>Objetivo: Contribuir al aumento de la retención e impactar positivamente en la adaptación y éxito académico de los estudiantes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jornada de inducción 2. Tutorías y nivelación en ciencias básicas 3. Programa de formación fundamental 4. Plataforma de autoaprendizaje 5. Talleres de habilidades: hábitos de estudio, manejo del estrés. 	
	Sistema de Alerta Temprana (Universidad de Talca, 2017)	2015
	<p>Busca saber de forma oportuna cuáles son los estudiantes en riesgo de deserción. Funciona con un <i>software</i> que calcula probabilidades de riesgo. Opera con datos de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) 2. Acreditación socioeconómica 3. Información académica 4. Financiamiento estudiantil 5. Caracterización de los estudiantes. <p>Con la identificación del estudiante se procede a realizar una intervención directa o derivación según corresponda. También se suman estudiantes propuestos por académicos o estudiantes que acuden voluntariamente.</p>	

Universidad	Centro/Programa	Creación
Universidad de Atacama (UDA)	Complejo Tecnológico de Aprendizaje (Universidad de Atacama, 2015; 2016; 2017)	2013
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programa de Inserción Estudiantil: apoyo académico y psicosocial 2. Programa de Acompañamiento Académico: intervención tutorial que atiende a las necesidades académicas 3. Programa de Acompañamiento Académico para alumnos Talentosos 4. BNA: Talleres de <i>Coaching</i> en temáticas como Liderazgo, Motivación a la Vida Universitaria, Comunicación Efectiva y Manejo de Estrés y Frustración 	
	<p>Área Tutorial Académica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Talleres en Áreas críticas: Matemática, Química y Física. 2. Etapas de diagnóstico, nivelación y reforzamiento. Tutorías personalizadas y grupales. 	
	<p>Área Psicoeducativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico con test psicoeducativos para generar un perfil de estrategias de aprendizaje. 2. Atención psicológica: Fortalecimiento de habilidades intrapersonales y herramientas sociales 3. Atención Psicoeducativa: Desarrollo de hábitos y técnicas de estudio (planificación estratégica, habilidades comunicativas, entre otras, de manera personalizada y grupal) 4. Atención vocacional. 	

Universidad	Centro/Programa	Creación
Universidad de Tarapacá (UTA)	<p>Centro de Innovación y Desarrollo de la Docencia (Universidad de Tarapacá, 2015).</p> <p>Área de apoyo al estudiante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico de todos los estudiantes de primer año 2. Programa de Tutores pares: para estudiantes de bajo desempeño académico 3. Programa de Inducción: orientación y asesoría académica para los estudiantes 4. Talleres de Técnicas de Estudios 5. Formación Integral: Talleres de Hábitos y Técnicas de Estudio, Programa de Emprendedores, Lenguas Extranjeras, Gestión del Conocimiento y de la información basado en Tic's, Aprendizaje en Servicio, Habilidades Comunicativas <p>Área de recursos pedagógicos y TIC</p> <p>Apoyo a los estudiantes mediante el diseño de instrumentos pedagógicos y el uso de TIC.</p>	2012
	<p>Sistema de Alerta Temprana (Universidad de Tarapacá 2017a; 2017b)</p> <p>Pondera factores de ingreso: NEM, PSU, preferencia carrera, sistema de ingreso y encuesta de caracterización (40%) y la primera nota del estudiante (60%). Así se calcula la probabilidad de riesgo de deserción de cada estudiante.</p>	2017

Universidad	Centro/Programa	Creación
Universidad Arturo Prat (UNAP)	<p>Sistema de Alerta Temprana (Universidad Arturo Prat, 2015a)</p> <p>Seguimiento del rendimiento académico de los estudiantes que participan del programa institucional de tutoría académica. Se genera un reporte por estudiante con las evaluaciones y asistencias. Cuando se detecta un alto riesgo de deserción o reprobación se inicia un plan de acompañamiento al estudiante.</p>	2012
	<p>Unidad de Apoyo al Aprendizaje, Programas de Nivelación de Competencias Académicas (Universidad Arturo Prat, 2014; 2015b; 2017), Programa Bilingüe y de Asignaturas de Formación General</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pruebas de diagnóstico de competencias de ingreso. 2. Programas de Nivelación de Competencias Académicas. 3. Programa de tutorías y ayudantías. 4. Trabajo socioafectivo con los estudiantes. 5. Inducción a la vida universitaria. 	2014

Universidad	Centro/Programa	Creación
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)	Programa de Consejerías (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2009)	2006
	Compañeros consejeros que acompañan a los estudiantes de 1er. año en el proceso de adaptación a la vida universitaria.	
	Centro de acompañamiento al aprendizaje (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2017) (en implementación)	2017
	Objetivo General: Mejorar las tasas de retención, de progresión y titulación oportuna de los estudiantes. Nivelación académica y desarrollo de habilidades básicas.	
	Tutorías Personalizadas.	
	Sistemas de apoyo para asignaturas críticas.	
	Sistema de Alerta Temprana para la detección de estudiantes con altas posibilidades de deserción. Desarrollo innovaciones para el aprendizaje.	

Universidad de Playa Ancha (UPLA)	Servicio de Orientación Universitaria (Universidad de Playa Ancha, 2017).	2005
	1. Asesorías y acompañamiento personal, académico y vocacional. 2. Charlas. 3. Talleres. 4. Conferencias.	
	Programa UNivelación (Universidad de Playa Ancha, 2015).	2009
	1. Inducción: actividades de iniciación a la vida universitaria y de refuerzo de conocimientos y habilidades. 2. Taller de Habilidades Estratégicas anual: conformado por los módulos de Gestión Académica, Comunicación Académica Eficaz, Razonamiento lógico matemático, Pensamiento científico-crítico.	

Universidad	Centro/Programa	Creación
Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM)	Plan de Apoyo Estudiantil (Universidad Tecnológica Metropolitana, 2017)	Sin Fecha
	1. Inserción universitaria. 2. Desarrollo integral: Entrevistas personales y seguimiento para acompañar al estudiante en sus problemas educativos o psicosociales. Trabajo en intervención psicosocial y habilidades de estudio. 3. Tutorías: acompañamiento permanente a los estudiantes que, a partir de los resultados del Cuestionario de Factores de Retención presentan mayor riesgo de desertar. Se entrega una alerta temprana a la universidad sobre los problemas de los estudiantes.	
Universidad de Los Lagos (ULAGOS)	Programa de Competencias Transversales (Universidad de los Lagos, 2015):	2011
	1. Módulo semanal para estudiantes de 1er. año. Talleres de Diversificación de la Práctica Docente: apoyo a docentes en procesos de aula, manejo de estrategias de enseñanza-aprendizaje.	

Universidad	Centro/Programa	Creación
Universidad Católica del Maule (UCM)	Centro de Apoyo al Aprendizaje (Agrupación de Universidades Regionales de Chile, 2017)	2017
	Programas de acompañamiento y acceso a la universidad: 1. PAT (atracción de talentos en pedagogía) 2. Semilla 3. Alfabetización académica (A+A) 4. Acompañamiento en matemática 5. Docentes Mentores 6. Apoyo psicoeducativo 7. Centro de tutorías 8. Programa de Apoyo y Recursos para la Inclusión (PARI)	
	Departamento de Orientación Estudiantil (Universidad Católica del Maule, 2015a; 2015b).	2016
	1. Atención psicopedagógica 2. Asesoría vocacional 3. Consejería	

Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC)	Centro de Acompañamiento del Estudiante (Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2015).	2010
	1. Desarrollo Personal: Talleres, Participación en asignaturas y Consejerías individuales 2. Lenguaje: Tutorías personalizadas, Talleres, Asesorías a unidades académicas 3. Matemáticas: Tutorías, Talleres, Participación en asignaturas. 4. Ciencias: Tutorías académicas grupales para mejorar rendimiento académico 5. Beca de Nivelación Académica y Propedéutico	

Universidad	Centro/Programa	Creación
Universidad Católica de Temuco (UCT)	Centro de Recursos de Aprendizaje (Universidad Católica de Temuco, 2015).	2012
	1. Programa de Evaluación, Seguimiento e Investigación: levantamiento del perfil de ingreso y el seguimiento hasta quinto año 2. Programa Psicoemocional y Vocacional: jornada de inducción e inserción a la vida universitaria, consejería psicológica, gestión personal y psicoeducativa (personal, educativo y comunitario), orientación vocacional 3. Programa de Acompañamiento y Nivelación: en casos de reprobación y/o riesgo de deserción, principalmente competencias comunicativas 4. Programa de Apoyo en Ciencias Básicas: apoyos articulados con los cursos de ciencias básicas de primeros años. 5. Programa de Asesorías Específicas: acompañamiento en el desarrollo de la competencia específica en lingüística inicial, intermedia y avanzada y, apoyo en los proyectos de pre-titulación en el área de comunicación.	

Universidad de Aysén (UAYSEN)	Atención Psicosocial (Universidad de Aysén, 2017)	2017
	1. Apoyo a estudiantes que por problemas académicos, personales, emocionales, familiares y/o económicos estén en riesgo de abandono. 2. Talleres socioeducativos para el desarrollo personal.	

Fuente: elaboración propia a partir de información disponible en sitios web institucionales

CAPÍTULO IV

ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

ALONSO LABORDA CONTRERAS,
MÓNICA OSORIO VARGAS

4. ORIENTACIÓN EN UNIVERSIDAD DE CHILE

La Universidad de Chile es la universidad más antigua del país (1842), de carácter nacional y público, con autonomía académica, económica y administrativa. Su foco está en la enseñanza universitaria, investigación, creación y extensión en ciencias, humanidades, artes y técnicas, al servicio del país en el contexto universal de la cultura (Universidad de Chile, 2006).

La Universidad de Chile funciona en una compleja institucionalidad de cuatro organismos: Senado Universitario, Consejo Universitario, Consejo de Evaluación y Rectoría. Está formada por 14 Facultades, 3 Institutos y 1 Programa Académico, distribuidos en 5 Campus en diversas zonas geográficas de Santiago, y en los que se imparten más de 110 titulaciones de todas las ramas del saber y conocimiento científico. Estas albergan anualmente a más de 30.000 estudiantes en todos los niveles del pregrado, siendo más de 6.000 los titulados cada año (Universidad de Chile, 2016a).

Actualmente su misión es la generación, desarrollo, integración y comunicación del saber en todas las áreas del conocimiento y dominios de la cultura, lo cual se lleva a cabo a través de las funciones de docencia, investigación y creación de las ciencias y las tecnologías, humanidades, artes y extensión del conocimiento y cultura; sus principios orientadores son la libertad de pensamiento y expresión; pluralismo; participación en la vida institucional; actitud reflexiva, dialogante y crítica; equidad y valoración del mérito en el ingreso, promoción y egreso; formación de personas con sentido ético, cívico y solidaridad social; respeto a las personas y bienes; compromiso con la institución; integración y desarrollo equilibrado de las funciones universitarias y fomento del diálogo e interacción entre las disciplinas (Universidad de Chile, 2014).

Su Modelo Educativo es el resultado de la revisión de programas de estudio y se encuentra caracterizado por: promover una pedagogía centrada en el estudiante; adoptar la formación orientada por competencias como elemento conductor del currículo; desarrollar competencias genéricas sello incluyendo comunicación en segundo idioma; promover estrategias metodológicas y dispositivos evaluativos adecuados para las competencias a desarrollar; privilegiar métodos activo-participativos y adoptar el Sistema de Créditos Transferibles SCT-Chile (Universidad de Chile, 2015a).

Tabla 3. Competencias genéricas sello de la UCH

Dimensión ético valórica	Dimensión académica	Dimensión profesional
Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	Capacidad de comunicación oral.	Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
Capacidad crítica.	Capacidad de comunicación escrita.	Habilidad en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
Capacidad autocrítica.	Capacidad de investigación.	Capacidad de trabajo en equipo.
Compromiso con la preservación del medio ambiente.		
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.		
Compromiso ético.		

Fuente: Universidad de Chile, 2015a

El Modelo Educativo ha llevado a una profunda reforma y modernización del pregrado encabezada por la innovación curricular, que busca fortalecer la formación general, articular las fases de formación, integrar los procesos formativos, focalizar el proceso de enseñanza en el estudiante como actor principal y hacer más fluidas las fronteras entre sistemas universitarios. Este proceso de innovación curricular y formación se basa en (Universidad de Chile, 2015a):

1. Perfil de egreso: sistematización de las competencias de formación que el estudiante debe lograr en sus estudios, incluyendo el desarrollo social frente a las demandas laborales, transformándose en el articulador del proceso formativo y de su relación con la sociedad.
2. Formación Basada en Competencias y Logros de Aprendizaje: programas orientados al logro de competencias en consenso con el acuerdo del CRUCH, Latinoamérica y Europa y el Proyecto Alfa-Tuning.
3. Programa de Formación General: las competencias genéricas son trabajadas preferentemente a través de los Cursos de Formación General (CFG) que son abordados por todos los programas académicos de la Universidad en diversos ámbitos del conocimiento (Universidad de Chile, 2017e).

4. Programa de Inglés: asegura el logro de estándar europeo ALTE2 para el 89% de los estudiantes, en las 4 habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y comprender auditivamente); está compuesto por Placement Test, cuatro semestres de inglés consecutivos, examen de suficiencia semejante a ALTE2 y cursos que cubren necesidades como preparación para exámenes internacionales.

5. Deporte Curricular: con diferencias en implementación y obligatoriedad por facultad.

6. Organización del Tiempo de los Estudios: regímenes semestrales, anuales o mixtos. El semestre académico tiene una duración de 18 o 19 semanas incluyendo el período de evaluación. El calendario anual lo fija Rectoría y tiene carácter obligatorio. Cada facultad puede programar actividades curriculares en período docente de verano, siendo optativa, intensiva y con requisitos equivalentes a los períodos regulares.

7. Capacitación y Apoyo a la Docencia: perfeccionamiento docente basado en cursos de innovación metodológica y aprendizaje de idiomas, diplomas en construcción curricular, docencia universitaria por competencias, tecnologías de la información en innovación pedagógica y aprendizaje del inglés.

Los principales mecanismos de apoyo a los estudiantes se crean de forma sistemática en los últimos años a partir de la nueva Política de Equidad e Inclusión y en particular del Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante.

4.1 Política de equidad e inclusión

Frente a la profunda desigualdad socioeconómica chilena, traducida en una gran brecha educativa y de acceso al conocimiento y cultura, en que los estudiantes provenientes de escuelas públicas se encuentran en desmedro de aquellos del sistema privado, la Universidad de Chile como universidad estatal se ha propuesto garantizar la equidad, transversalidad y cohesión social, impulsando a partir del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) una Política de Equidad e Inclusión (Universidad de Chile, 2006). Esta Política busca contribuir a generar un ambiente formativo que potencie el desarrollo de las capacidades y valores necesarios para convivir en una sociedad crecientemente compleja, y ser efectivos en contextos de alta diversidad. Para esto se han desarrollado dos líneas de acción: la implementación de un nuevo sistema de ingreso y el desarrollo del Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante (Universidad de Chile, 2014).

El nuevo sistema de ingreso se dirige a estudiantes de excelente trayectoria académica provenientes de establecimientos educacionales públicos de alta vulnerabilidad escolar que no alcanzan el puntaje de ingreso regular vía PSU. Se inicia así en el 2012 el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa SIPEE (Universidad de Chile, 2015b), que ha permitido hasta hoy el ingreso de más de 1000 estudiantes a las diferentes carreras junto con un acompañamiento biopsicosocial a través de los diferentes servicios que se ofrecen en los campus.

Además, el año 2015 se inaugura el convenio entre el Ministerio de Educación de Chile y la Universidad de Chile dando inicio al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE (MINEDUC, 2015) el que permite el ingreso desde año 2017 a estudiantes de los sectores más vulnerables del país.

4.2 Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante (MDIE)

Modelo de atención al estudiante que contribuye a su desarrollo integral, permitiendo la igualdad de oportunidades durante su permanencia en la universidad, tanto en el logro de aprendizajes como en la participación en la vida universitaria. Al considerar al estudiante como un ser complejo y multidimensional, se estructura sobre tres dimensiones (Universidad de Chile, 2013):

Figura 1. Dimensiones del Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante



Fuente: Universidad Chile, 2013

1. Calidad de Vida: bienestar estudiantil basado en la caracterización socioeconómica, asignación de beneficios estudiantiles, atención médica, dental y de psicología clínica, apoyo a estudiantes con hijos, Programas de Hogares Universitarios, Proyectos y Apoyos Estudiantiles (grupos deportivos, artísticos, políticos, de acción social, etc.).

2. Aprendizaje: logro académico, desarrollo de habilidades fuera de la sala de clases, aumento de la motivación y proveer modelos de estudio y estándares de actuación en las disciplinas y relaciones interpersonales a partir de: diagnóstico y caracterización académica, reforzamiento grupal, tutorías académicas (pares) y mentorías (docentes).

3. Enseñanza: con foco en el desarrollo docente, busca que estos conozcan a sus estudiantes, adapten sus diseños didácticos, utilicen métodos de evaluación pertinentes y diversos, y retroalimenten oportunamente a los estudiantes sobre sus logros y dificultades de aprendizaje. Esto, a través de programas de formación en pedagogía para la educación universitaria y acompañamiento en la implementación de innovaciones.

Para implementar el MDIE, en la dimensión de aprendizaje se han llevado a cabo acciones tales como (Universidad de Chile, 2012):

1. Caracterización de estudiantes: Creación de mecanismos de caracterización de los estudiantes, para diagnosticar y desarrollar programas acordes con sus necesidades y potencialidades.

2. Inducción: Apoyo previo al ingreso que habilite al estudiante en su rol universitario y minimice la brecha educacional. (Escuela de Verano y otras actividades de inducción)

3. Apoyo académico: Creación de un cuerpo de tutores desde nivel central; creación talleres de autogestión del aprendizaje, de herramientas *e-learning*, de competencias comunicativas, y cursos de nivelación en lenguaje y matemática.

4. Seguimiento: Rediseño y evaluación de sistemas ya implementados; creación de unidades de seguimiento académico para el monitoreo precoz y atención oportuna de los estudiantes.

4.3 Dimensión de Aprendizaje

En el año 2012 se realizó el primer "Levantamiento de acciones de apoyo directo a los estudiantes de la Universidad de Chile" en el eje de Aprendizaje del MDIE (Muñoz Méndez & Venegas Ramos, 2012).

Dentro de sus principales resultados destaca que 14 de las 17 Facultades realizaban algún tipo de caracterización de los estudiantes, principalmente a través de entrevistas personales y aplicación de instrumentos sobre estilos de aprendizaje; 6 Facultades realizaban algún tipo de taller de competencias académicas y algún tipo de programa de tutorías; y 4 realizaban actividades complementarias, tales como cursos paliativos o de nivelación.

Tabla 4. Orientación para el Aprendizaje en la Universidad de Chile

Unidad Académica o Departamento	Centro o Programa	Servicios	Año
Departamento de Pregado	Unidad de Aprendizaje	Tutoría Integral Par (Universidad de Chile, 2016b). Programa de tutorías de apoyo al aprendizaje realizadas por estudiantes de cursos superiores para estudiantes de primer año. Desarrollo de estrategias de aprendizaje. Acompañamiento a proceso de adaptación e integración a la universidad. Vinculación con redes de apoyo.	2013
	Lectura y Escritura Académica (Universidad de Chile, 2016c)	Tutorías individuales de inserción disciplinar para fomentar y desarrollar habilidades de lectura y escritura académica. El tutor apoya al estudiante en la elaboración de textos durante su formación académica. Además, se elaboran materiales de apoyo.	2014
Facultad de Ciencias Sociales	Centro de Enseñanza y Aprendizaje y Desarrollo - IDEA (Universidad de Chile, 2017a)	Apoyo a la enseñanza y al aprendizaje. Se espera poder contribuir a que todos los estudiantes aprendan lo necesario. Seguimiento, evaluación y estudios del impacto del trabajo de IDEA.	S.F.

Unidad Académica o Departamento	Centro o Programa	Servicios	Año
Instituto de Comunicación e Imagen	Centro de Recursos para el Aprendizaje CReA (Universidad de Chile, 2017b)	Fortalecer desarrollo integral de los estudiantes del ICEI. Apoyo para organizar el tiempo, mejorar el rendimiento, mejorar técnicas de estudio, manejo del <i>stress</i> y habilidades de oratoria.	2016
Facultad de Economía y Negocios	Centro de Enseñanza Aprendizaje (Universidad de Chile, 2017c)	Desarrollo de innovación sobre la enseñanza y el aprendizaje en educación superior. Innovación y Desarrollo de la Enseñanza y el Aprendizaje. Nuevas Plataformas para el Aprendizaje (CEA-LAB): Desarrollo e implementación de nuevas plataformas para el aprendizaje. Difusión y comunicación de las acciones del CEA.	2011

Facultad de Economía y Negocios Facultad de Medicina	Nexo Inclusión (Facultad de Economía y Negocios Universidad de Chile, 2014)	Programa de apoyo académico: Apoyo mediante tutores pares para los primeros tres semestres de la carrera. Las tutorías se enfocan en economía, matemática y estadísticas. Programa de acompañamiento: Acompañamiento y apoyo a la inserción en la vida académica.	2012
	UDEA (Facultad de Medicina Universidad de Chile, 2014)	Desarrollo de un ambiente formativo que asegure la igualdad de oportunidades para todos los alumnos. Busca la permanencia y logro académico de los estudiantes. Programas de acompañamiento, inclusión y nivelación académica. Programas de tutorías académicas.	2013

Unidad Académica o Departamento	Centro o Programa	Servicios	Año
Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Facultad de Ciencias Agronómicas, Facultad de Ciencias Forestales y Conservación de la Naturaleza y Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias	Centro de Aprendizaje Campus Sur	Orientación psicoeducativa y formación en competencias genéricas. Tutorías disciplinares, tutorías de inserción a la vida universitaria, taller de aprendizaje activo en aula, tutoría virtual, orientación psicoeducativa individual. Cursos de Formación General, Electivos y cursos curriculares. Guías, recursos y materiales para el aprendizaje.	2012

Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas	Unidad integral de enseñanza y aprendizaje (Universidad de Chile, 2015c)	Evaluación psicológica clínica individualizada de las habilidades emocionales, situación socio afectiva herramientas interpersonales, salud mental y física, motivación de logro, situaciones de estrés y ansiedad en la vida universitaria. Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje y métodos y estrategias de estudio. Psicoeducación: métodos de Estudios, estilos de aprendizaje desde la neurociencias y el conocimiento del cerebro en dichos procesos. Evaluación neurológica de Inteligencia, variabilidad de la atención y memoria.	2013
---	--	--	------

Campus Norte: Departamento de Pregrado Facultades de: Medicina, Ciencias Químicas y Farmacéuticas y Odontología	Programa de Aprendizaje Estratégico de Ciencias Básicas (Universidad de Chile, 2017d)	Nivelación para el aprendizaje estratégico de ciencias básicas.	2015
---	---	---	------

CAPÍTULO V

**MODELO DE ORIENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN
EDUCACIÓN SUPERIOR DEL CENTRO DE APRENDIZAJE
CAMPUS SUR**

CARLOS CAAMAÑO SILVA,
PAOLA GONZÁLEZ VALDERRAMA,
ALONSO LABORDA CONTRERAS,
MÓNICA OSORIO VARGAS,
ALEJANDRO VENEGAS CIFUENTES

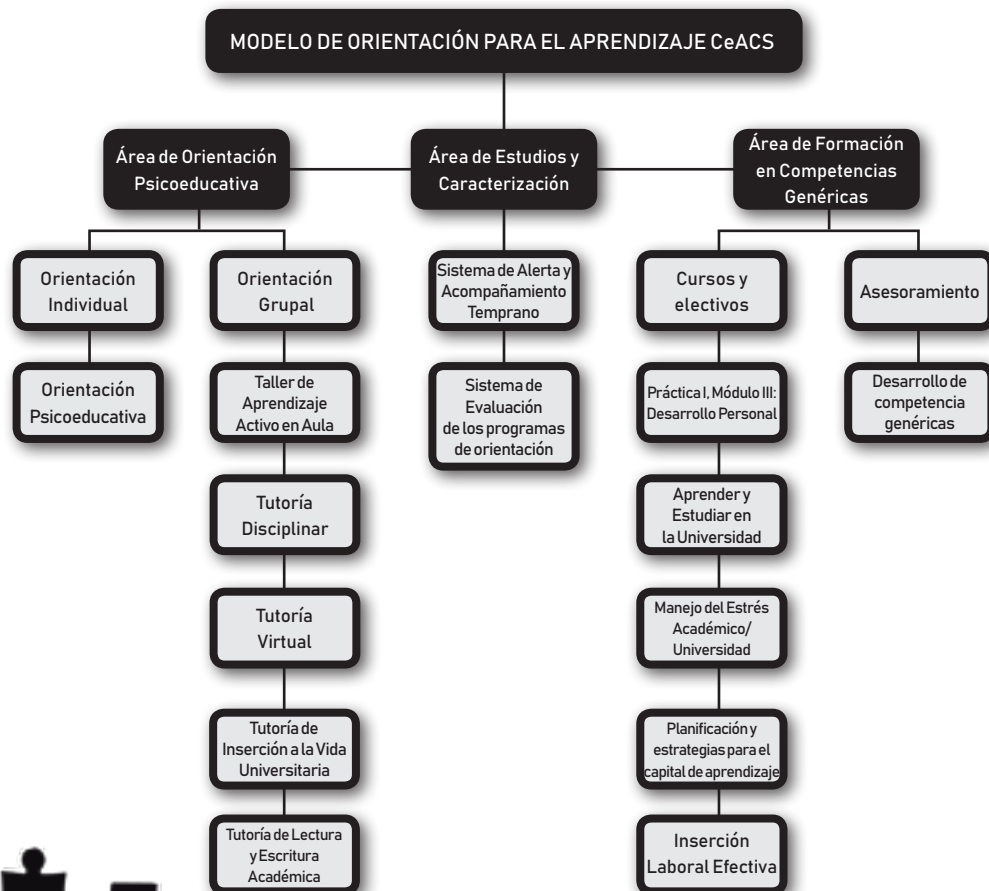
5. MODELO DE ORIENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR DEL CENTRO DE APRENDIZAJE CAMPUS SUR

A continuación se presentan las bases teóricas del Modelo de Orientación para el aprendizaje en educación superior del Centro de Aprendizaje Campus Sur y su funcionamiento operativo. El modelo de orientación que a continuación se presenta, considera una mirada integral, contextualizada y de trabajo colaborativo con los diferentes agentes que componen el campus y la universidad, teniendo como fin dar una respuesta integral y focalizada a los estudiantes que solicitan o acceden a los diferentes apoyos que entrega el CeACS.

El Modelo de Orientación está estructurado en tres áreas:

- i) Área de Estudios y Caracterización
- ii) Área de Orientación Psicoeducativa
- iii) Área de Formación en Competencias Genéricas.

Figura 2. Modelo de Orientación para el Aprendizaje en educación superior - CeACS



5.1 Área de Estudios y Caracterización

En la orientación la caracterización inicial tiene un rol central, ya que de esta forma es posible conocer al estudiante en específico y permite ejecutar un adecuado proceso de orientación, entregando el apoyo necesario (Bisquerra, 2006; Márquez & Ordaz, 2014; Carreño, Micin & Urzúa, 2016). Inicialmente, en respuesta a esta situación surge el Área de Estudios y Caracterización, cuyo objetivo es identificar las necesidades de autorregulación académica que tienen los estudiantes matriculados en Campus Sur, tanto en su período de ingreso a la universidad como en su etapa de permanencia en ella, para orientarlos de manera oportuna y disminuir la probabilidad de abandono.

Una de las alternativas para llevar a cabo este objetivo, es identificar a aquellos estudiantes que presentan características de mayor riesgo de abandono. Respecto a esto, Patiño & Cardona (2012) señalan que una de las iniciativas más difundidas para intervenir sobre el abandono es la elaboración de perfiles de riesgo, que tienen por objetivo la caracterización estudiantil para conocer de forma temprana su riesgo de abandono (Ramírez, Díaz & Salcedo, 2016).

De este modo, considerando la centralidad de la caracterización inicial respecto al abandono y a la orientación, dentro del Área de Estudios y Caracterización del Modelo se implementa como primer eje de trabajo, el Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano (SAAT), el cual tiene como objetivo general: Conocer de forma temprana el perfil de los estudiantes de Campus Sur para orientarlos durante su transición hacia la educación superior.

5.1.1 Sistemas de Alerta y Acompañamiento en Chile

Actualmente en Chile se han implementado diversos sistemas de alertas, principalmente en universidades regionales del CRUCH. A continuación, se presenta una breve revisión de algunos de estos sistemas, con énfasis en las etapas de trabajo, factores de alerta y acciones de acompañamiento.

Tabla 5. Sistemas de Alerta en Universidades Chilenas

Universidad	Descripción General	Características Sistema de Alerta Temprana
Universidad de Tarapacá (Universidad de Tarapacá, 2017b)	Conjunto de instrumentos puestos a disposición de las jefaturas de carrera en función del apoyo a los estudiantes que lo requieren.	<p>Diagnóstico: Se implementa durante el primer mes de vida universitaria. Incluye una encuesta de caracterización sociodemográfica y de competencias de desarrollo académicos. Son en total tres encuestas (dos en primer año y una en segundo). Se genera un perfil del estudiante que ingresa a la UTA.</p> <p>Plan remedial: Son diversos mecanismos que genera la universidad para responder a la necesidad de apoyo de los estudiantes identificados en la fase de diagnóstico. Se contemplan: Sistema de acompañamiento entre pares, talleres de formación integral, cursos de reforzamiento y un centro de escritura.</p> <p>Existe adicionalmente una fase de evaluación y retroalimentación.</p>

Universidad	Descripción General	Características Sistema de Alerta Temprana
Universidad de Talca (Guinez, 2016)	Sistema informático que en base a los datos de caracterización de los estudiantes predice su probabilidad de riesgo de deserción. Esta probabilidad se comunica al jefe de carrera del estudiante. El SAT se complementa o articula con el Sistema de Respuesta Oportuna (SRO) que "Permite a los usuarios del SAT realizar acciones e intervenciones con el objetivo de evitar la deserción" (Guinez, 2016:4).	<p>Contempla cinco áreas de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Información proveniente del DEMRE - Progreso Académico - Financiamiento de Arancel - Perfil socioeconómico - Caracterización del entorno <p>En cada una de estas áreas se determina un criterio de riesgo de que el estudiante abandone la carrera. La información se actualiza constantemente, por lo que se modifica también la probabilidad de riesgo calculada para cada estudiante.</p> <p>Las fuentes de información utilizadas por el SAT son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Datos de entrada de los alumnos al sistema de educación superior - Notas parciales - Avance académico que permita mantener o perder financiamiento - Nivel socioeconómico familiar - Ficha de caracterización estudiantil (diseñada y desarrollada para el SAT unificando múltiples encuestas y capturas de información).

Universidad	Descripción General	Características Sistema de Alerta Temprana
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Henríquez & Escobar, 2016)	Estudio con diseño cuantitativo, objetivos descriptivos e inferenciales. Se busca predecir el rendimiento futuro de estudiantes de primer ingreso.	<p>Se generaron dos modelos logísticos para estimar la probabilidad de éxito en la prueba de habilidades de matemática y de lenguaje que generó la UMCE.</p> <p>En el caso de matemática las variables abordadas para determinar cuáles influyen en el resultado en la prueba de habilidades y que permiten modelar la probabilidad de éxito fueron: promedio de notas (NEM), Puntajes PSU Leng. Y Mat., diferencia de años entre egreso enseñanza media e ingreso a la UMCE, edad de ingreso y sexo.</p> <p>Las variables resultantes como predictoras de rendimiento en la prueba de habilidades de matemáticas son: puntaje PSU matemática (natural su correspondencia) y la variable sexo en su categoría masculino.</p> <p>En el caso de lenguaje, las variables significativas para predecir el rendimiento en la prueba de habilidades de lenguaje son: Promedio de notas, puntaje PSU lenguaje y edad de ingreso a la universidad.</p> <p>El estudio consiguió construir dos modelos de regresión logística multivariado para poder predecir la probabilidad de éxito/no éxito en las pruebas de habilidades de matemáticas y lenguaje (éxito se define como un 60% de logro). Ambos modelos aportan variables predictoras.</p>
Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile (Celis, Moreno, Poblete, Villanueva y Weber, 2015)	De carácter cuantitativo, este sistema busca predecir el rendimiento académico de estudiantes de primer año de Ingeniería mediante herramientas de <i>learning analytics</i> .	<p>Diagnóstico: Modelo clasifica a los estudiantes de acuerdo a su probabilidad de riesgo de caer en causal de eliminación académica.</p> <p>Intervención: Se dispone de información específica para implementar programas de acompañamiento focalizados en los estudiantes que tienen mayor riesgo de caer en causal de eliminación académica.</p>

Universidad	Descripción General	Características Sistema de Alerta Temprana
Universidad del Bío-Bío (Fuentes, Rosales, & Aguayo, 2015)	De carácter mixto: cualitativo y cuantitativo. El proceso de adaptación a la vida universitaria tiene tres etapas, lo que permite tener una alerta temprana a nivel individual y/o grupal para detectar potenciales casos de deserción. Este sistema no es predictivo, sólo busca entregar información sobre necesidades de los estudiantes para la atención oportuna.	<p>Diagnóstico: Se realiza en base a dos instrumentos, un cuestionario de caracterización de admisión y el modelo estadístico para estimar la probabilidad de deserción. El cuestionario se aplica a los estudiantes para conocer sus características e intereses. El modelo se construye en base a los datos del DEMRE. El modelo contempla el cruce de diversos factores socioeconómicos y académicos (sexo, quintil, comuna de origen, preferencia de ingreso, dependencia del establecimiento educacional, notas de enseñanza media, carrera elegida, entre otras). El modelo de deserción es sistematizado en una plataforma institucional.</p> <p>Seguimiento y retroalimentación: Seguimiento individual y grupal a los estudiantes que participan en el programa de tutores. Se levantan datos de variables cuantitativas y cualitativas de forma bimensual (asistencia a clases, el rendimiento académico, la participación de los alumnos en tutorías, seguimiento de aprendizajes, adaptación e inclusión de éstos a grupos de tutoría y carrera, entre otras).</p> <p>Evaluación: Evaluación, entrega de resultados y logro de indicadores propuestos por la universidad. Se analizan resultados académicos, retención, deserción estudiantil e indicadores de gestión institucional. Otra evaluación considera la satisfacción y participación de los estudiantes beneficiarios.</p>

5.1.2 Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano (SAAT) - CeACS

Para mejorar la capacidad del CeACS de dar respuesta a los problemas y necesidades de los estudiantes ha sido necesario generar el Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano (SAAT), que identifica rápida y oportunamente las características y las necesidades de los estudiantes de primer año para así disponer de los programas más adecuados en la labor de orientación a los estudiantes. Es decir, un mecanismo de caracterización inicial y seguimiento de las nuevas cohortes de estudiantes de pregrado matriculados en las carreras de Campus Sur.

El SAAT cumple dos funciones fundamentales para la labor del CeACS. La primera de ellas es caracterizar a los estudiantes que ingresan cada año a las facultades del Campus Sur. La segunda función es que el SAAT permite identificar las áreas en las que es necesario enfocar la capacitación de los tutores pares de los programas del CeACS, para que al realizar su labor tengan las herramientas y competencias necesarias para responder a las necesidades de los estudiantes que participan en las tutorías.

Dentro del Modelo de orientación del CeACS, el objetivo general del SAAT es:

- Conocer tempranamente las características de los estudiantes de primer año para orientarlos durante su transición hacia la Educación Superior.

Asimismo, se contemplan tres objetivos específicos del SAAT:

- Vincular de forma efectiva y oportuna las necesidades de los estudiantes con los programas de orientación del CeACS que sean pertinentes;
- Vincular al CeACS con otras unidades de apoyo de la Universidad y
- Optimizar los programas de orientación del Centro de Aprendizaje Campus Sur.

En general los Sistemas de Alerta Temprana implementados por universidades chilenas contemplan tres etapas en su implementación; diagnóstico de los estudiantes, seguimiento y evaluación y retroalimentación del proceso (Fuentes, Rosales & Aguayo, 2015). El Modelo de Orientación del CeACS contempla la evaluación y retroalimentación de sus áreas, programas y tareas específicas como un objetivo de todo su quehacer, por lo que

no se considera como una etapa particular del SAAT. De este modo, el SAAT propuesto por el CeACS se desarrolla en dos etapas:

1. Alerta Temprana: Identificación de las principales cualidades de las nuevas cohortes de estudiantes que ingresan cada año a las facultades de Campus Sur y agrupamiento de los estudiantes de acuerdo a su nivel de riesgo.
2. Acompañamiento: Proceso en el cual se informa al estudiante de los resultados del SAAT y se le invita a participar en los diversos programas de orientación del CeACS.

La elaboración del SAAT se ha realizado en dos fases, cada una ha permitido crear un modelo de funcionamiento, en primera instancia, entre los años 2016 y 2018, se trabajó en una etapa piloto (2017-2018) y a partir del año 2018 se está trabajando en un nuevo modelo predictivo.

El SAAT en su modelo preliminar, presentado en Osorio & González (2017), utilizaron tres dimensiones que se consideraban relevantes para el desempeño universitario. Estas son:

- Priorización socioeconómica: Se compone del índice de vulnerabilidad económica del establecimiento de egreso de enseñanza secundaria (IVE), la región de procedencia, y si el alumno ingreso a través de vías de admisión especial de equidad e inclusión a la universidad. La construcción de esta variable está a cargo de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile. La relevancia de este factor respecto a la deserción ha sido estudiada y cuenta con un amplio consenso al respecto (Catalán & Santelices, 2014; Persoglia, Carella, & Solari, 2017).
- Rendimiento escolar: En el rendimiento escolar previo se consideró los puntajes PSU que el estudiante obtuvo. Principalmente, se utilizaron los puntajes PSU de matemáticas, lenguaje y ciencias, así como el NEM, el puntaje NEM y puntaje Ranking. Existen estudios que demuestran la relación entre el rendimiento escolar y el universitario (Cascón, 2009; Barahona, 2014).
- Habilidades de autorregulación académica: Investigaciones recientes han demostrado el vínculo entre las diversas habilidades de autorregulación académica y el rendimiento académico en los primeros años de estudios universitarios Elvira-Valdés & Pujol, 2013; Pérez Villalobos, Valenzuela,

Díaz, González-Pianda, & Núñez, 2013. Para medir este tipo de variable se utilizó el Perfil de Autorregulación Académica (PAA) a cargo del CeACS de la Universidad de Chile (Centro de Aprendizaje Campus Sur, 2016).

Como se menciona en Osorio & González (2017) la construcción del SAAT en su forma preliminar fue diseñada a partir de revisión de literatura y se consideró la información recopilada de la cohorte de estudiantes de primer año del 2016 en las carreras impartidas en Campus Sur de la Universidad de Chile. La base de datos estaba compuesta por 518 estudiantes distribuidos en cuatro carreras: Ingeniería Agronómica (n=167), Ingeniería en Recursos Naturales Renovables (n=70), Ingeniería Forestal (n=83) y Medicina Veterinaria (n=198).

En todas las dimensiones evaluadas se han definido variables que inciden en la reprobación de asignaturas y en las probabilidades de abandono en el primer año de cada carrera. Los procesos de análisis estadístico se realizaron mediante correlaciones (Coeficiente de Pearson), aceptándose niveles de significancia de $p \leq 0.05$. Se utilizaron los resultados académicos obtenidos por los estudiantes durante el primer semestre universitario. La información total representa al 76,1% de los estudiantes del campus, quedando fuera del análisis aquellos estudiantes que solicitaron rebaja de carga académica durante el semestre, suspensión de estudios o que habían estudiado alguna carrera previamente.

Tabla 6. Factores de Riesgo por Carrera

	Ingeniería Agronómica	Ingeniería en Recursos Naturales Renovables	Ingeniería Forestal	Medicina Veterinaria
Nivel Socioeconómico	Grupo A Grupo B	Grupo A Grupo B	Grupo A Grupo B	Grupo A Grupo B
Rendimiento Escolar	Puntaje bajo 600: PSU Mat PSU Ciencias	Puntaje bajo 600: NEM Puntaje Ranking PSU LyC PSU Mat PSU Ciencias	Puntaje bajo 600: NEM Puntaje Ranking PSU Mat PSU Ciencias Promedio PSU	Puntaje bajo 600: NEM PSU Mat PSU Ciencias
Habilidades de Autorregulación Académica	Puntaje 0/1 ítems: P4 - P27 - P28 - P34 - P57	Puntaje 0 o 1 en ítems PAA: P2 - P6 - P34 - P42 - P55 P56 - P57 - P58	Puntaje entre 0 o 1 en los ítems PAA: P34 - P36 - P38 - P46 - P58	Puntaje entre 0 o 1 en los ítems PAA: P1 - P14 - P30

Fuente: Osorio & González, 2017

De esta manera, se logro determinar los perfiles de riesgo utilizando los criterios fijados. Dicha categorización se expresa a continuación:

1. Bajo: El estudiante no tiene características de riesgo en las dimensiones evaluadas.
2. Medio: El estudiante tiene características de riesgo en una dimensión de las tres evaluadas.
3. Alto: El estudiante tiene características de riesgo en dos dimensiones de las tres evaluadas.
4. Muy Alto: El estudiante tiene características de riesgo en las tres dimensiones evaluadas.

Acompañamiento: Con la caracterización de los estudiantes es posible asignar a los estudiantes a alguno de los programas de acompañamiento ofrecidos por el CeACS de acuerdo con las necesidades detectadas durante el proceso de alerta. Estos mecanismos implican la comunicación con el estudiante y la orientación para participar en algunos de los programas de las dos áreas del CeACS según corresponda. Además, este proceso implica una vinculación del CeACS con otras unidades del Campus Sur y de la Universidad, según sea necesario, a fin de lograr el objetivo de la permanencia y el egreso oportuno de los estudiantes.

El proceso de comienzo convocando a entrevistas individuales con los profesionales del CeACS a los estudiantes que de acuerdo con el proceso de caracterización pertenecen a los perfiles de riesgo muy alto. La convocatoria se realiza vía correo electrónico y telefónicamente. En la entrevista se le informa al estudiante en detalle de los resultados del PAA y de cómo ese resultado en conjunto con otras variables implica que tiene una determinada probabilidad de riesgo durante su primer año. También se le señalan cuáles son los programas que ofrece el CeACS como apoyo a sus necesidades y se sugiere una planificación de trabajo semestral para acompañar el proceso de transición hacia la educación superior. A partir de la entrevista y el diálogo con el estudiante se planifica la orientación según corresponda. La devolución de resultados en el Perfil de Autorregulación Académica se realiza grupalmente a todos los estudiantes que lo rindieron, la entrega individualizada se realiza sólo con quienes tienen riesgo muy alto de abandono. En tanto, a los estudiantes agrupados en las categorías de riesgo alto se les asigna prioridad en los programas de orientación disponibles.

Durante el año, el SAAT contempla un seguimiento del rendimiento académico de los estudiantes, por lo que se registran las notas finales de cada semestre, en la misma línea, se revisa el avance curricular de los estudiantes en cuanto a los créditos aprobados semestralmente. Asimismo, se realiza un seguimiento del desarrollo de habilidades de autorregulación académica a los estudiantes que participaron en los programas de orientación del CeACS, de este modo, el seguimiento permite realizar una autoevaluación del impacto de la alerta y el acompañamiento para corregir y replanificar las acciones del Centro.

Durante el año 2018, para consolidar el objetivo de identificar perfiles de riesgo de abandono basados en la autorregulación académica de los estudiantes de Campus Sur de la Universidad de Chile se utilizó la metodología de Análisis de Clases Latentes (ACL). Esta es una herramienta estadística que permite modelar las relaciones entre variables observadas, suponiendo que la estructura de relaciones subyacentes es explicada por una variable latente discreta que clasifica a los individuos de acuerdo con la probabilidad de presentar un patrón de respuesta determinado, por lo que en cada clase o segmento de la población se incorporan individuos con alta probabilidad de tener un patrón de respuesta similar (Monroy, Vidal, & Saade, 2010; Bowers & Spratt, 2012; Ing & Nylund-Gibson, 2013; Denson & Ing, 2014; Weerts, Cabrera, & Mejías, 2014). Esta técnica fue desarrollada por Lazarsfeld (1950) y Lazarsfeld & Henry (1968), y posteriormente mejorada por otros autores (Lindsay, Clogg, & Greco, 1991; Magidson & Vermunt, 2001).

Para llevar a cabo el ACL, se debe tener en cuenta ciertos supuestos que las relaciones deben cumplir:

Relación simétrica: Supone la ausencia de una variable categórica de interés que pretende ser explicada a través de las variables observadas.

Independencia local: Este supuesto acredita que, dentro de cada segmento o clase perteneciente a la variable latente, las variables manifiestas son estadísticamente independientes. En otras palabras, si al incorporar una variable latente en el análisis, las correlaciones entre las variables observadas son cercanas a cero, se anuncia que dichas variables son independientes localmente.

Asimismo, siguiendo lo expuesto por Bartholomew, Steele, Moustaki, & Galbraith (2002) y Monroy, Vidal, & Saade (2010) también se podría mencionar que el análisis en cuestión supone que: Cada individuo de una muestra pertenece solamente a una clase de las detectadas. Además, de que la

probabilidad de dar una respuesta a un ítem particular es la misma para todos los individuos que comparten la membresía de una clase, pero distinta a la de los otros individuos que pertenecen a un segmento diferente.

La notación formal del modelo ACL para variables categóricas, tal como sugiere Monroy, Vidal, & Saade (2010) se puede esbozar de la siguiente manera:

$$\pi(Y_i = y) = \sum_{t=1}^T \pi(X_i = t) \prod_{j=1}^J \pi(Y_{ij} = y_j | X_i = t)$$

Donde; Y_i indica el vector de respuesta del estudiante i . Es decir, es la agrupación de las respuestas del estudiante i para cada factor del PAA. Y_{ij} señala la puntuación del estudiante i en un determinado factor j , siendo J el conjunto de los nueve factores del PAA considerados en el modelo. En otras palabras, esto detalla la observación para cada individuo dada una variable en específico. X_i representa a la variable latente, que en nuestro caso es Perfil de Riesgo de Abandono medido en base a la autorregulación académica. t representa la pertenencia a una clase latente, es decir a un perfil de riesgo de abandono en particular, y T el total de perfiles de riesgo de abandono construidos.

Asimismo, si se cumple el supuesto de independencia local la probabilidad conjunta del vector de respuestas, dada la pertenencia a una clase latente, puede ser estimada como el producto de las probabilidades de cada respuesta. Los parámetros del modelo son las probabilidades condicionales de cada caso, y las probabilidades de las clases latentes, donde la suma de estas últimas debe ser igual a uno.

A modo de simplificar la notación, los puntajes de los estudiantes en cada factor del PAA fueron codificados de la siguiente manera:

$$j_i = \begin{cases} 1, & j < 10\% \\ 2, & 10\% \leq j < \bar{x} \\ 3, & \bar{x} \leq j < 90\% \\ 4, & j \geq 90\% \end{cases}$$

Donde $j_{(i)}$ toma valor 1 si el puntaje del estudiante i en el factor j está bajo el 10%, toma valor 2 si el puntaje del estudiante i en el factor j está sobre el 10% pero bajo el promedio, toma valor 3 si el puntaje del estudiante i en el factor j está sobre el promedio pero bajo el 90%, y por último, toma valor 4 si el puntaje del estudiante i en el factor j está sobre el 90% (Chang, Park, Lin, Poon, & Nakanishi, 2007; Denson & Ing, 2014).

Con el propósito de determinar la cantidad correcta de perfiles que se pudiesen encontrar en la población objetivo, se ajustaron distintos modelos de variables latentes utilizando los factores categorizados del PAA. Se comenzó por estimar un modelo con una sola clase latente y se fue aumentando iterativamente el número de clases hasta que el ajuste fuese razonable (Monroy Cazorla, Vidal Uribe, & Saade Hazin, 2010; Denson & Ing, 2014). En este trabajo se estimaron seis modelos de clases latentes, los cuales fueron evaluados ocupando la librería *poLCA* perteneciente al *software* de código abierto R-Studio (Linzer & Lewis, 2011).

Las medidas más utilizadas para seleccionar el modelo con el mejor ajuste son el Bayesian Information Criterion (BIC) y Akaike Information Criterion (AIC) (Akaike, 1974; Schwarz, 1978). De esta manera, los modelos que minimizan el BIC o AIC son los con ajuste más aceptable, no obstante, el BIC tiende a seleccionar modelos más parsimoniosos (menor número de parámetros) (Monroy, Vidal, & Saade, 2010; Masyn, 2013; Nylund-Gibson, 2012 en Denson & Ing, 2014).

Para este trabajo, el ajuste de los modelos fue evaluado mediante el BIC, puesto que, en la literatura es el indicador más utilizado para determinar la parsimonia de las estimaciones, pues pondera según la cantidad de parámetros, la bondad de ajuste de un modelo medido por el valor de máxima verosimilitud calculado (Log Likelihood) (Denson & Ing, 2014). De esta forma, se evidencia que el modelo con el mejor ajuste corresponde al de cuatro clases latentes (Modelo 4, BIC=15776.50). En otras palabras, se infiere que la población de estudiantes de Campus Sur puede ser dividida en cuatro perfiles de riesgo de abandono:

Perfil de riesgo de abandono muy alto: Es aquella clase que agrupa mayoritariamente a los estudiantes cuyas respuestas en el PAA se encuentran bajo el 10% y también en una proporción significativa a estudiantes cuyas respuestas se encuentran bajo el promedio.

Perfil de riesgo de abandono alto: La presente clase reúne a los estudiantes cuyas respuestas al PAA en su mayoría se encuentran sobre el 10% más bajo, pero bajo el promedio.

Perfil de riesgo de abandono medio: En este grupo se concentran estudiantes cuyas respuestas se agrupan principalmente sobre el 10% más bajo y el promedio; así como también entre el promedio y el 10% más alto. Sin embargo, cabe señalar que la mayor porción de respuesta de los estudiantes se ubica en el segmento entre el promedio y el 10% superior.

Perfil de riesgo de abandono bajo: Esta clase concentra a los estudiantes cuyas respuestas al PAA se encuentran en el 90% superior o que en su defecto están por sobre el promedio.

5.2 Área de Orientación Psicoeducativa

Objetivo General: Orientar a los estudiantes de Campus Sur de la Universidad de Chile en temáticas relativas a la gestión del aprendizaje, gestión de las habilidades metacognitivas y gestión de las emociones para el desarrollo de la autorregulación académica.

Objetivos Específicos:

OE1: Analizar los datos entregado por la caracterización del Sistema de Alerta y Acompañamiento Temprano.

OE2: Derivar a los estudiantes a los programas de orientación del área según sea necesario.

OE3: Evaluar la efectividad de la orientación en el estudiante.

OE4: Crear materiales de orientación y/o aprendizaje.

OE5: Evaluar la efectividad de los programas de orientación semestral y anualmente.

• Acciones Generales

La implementación del Modelo de Orientación en el área implica algunas acciones concretas tales como difusión, captación de tutores y tutorados, selección de tutores (pares y profesionales/académicos), monitoreo continuo de los procesos tutoriales (cuantitativa y cualitativamente), vinculación con el Sistema de Alerta Temprana (SAAT) propuesto por el CeACS a las facultades de Campus Sur y una calendarización inicial y adaptable a los diferentes acontecimientos propios de la universidad y el quehacer académico.

● Difusión/Captación de Tutores/Tutorados y/o Profesionales

Esta etapa tiene como principales agentes al CeACS, estudiantes, Direcciones de Escuela de las diferentes Facultades y la comunidad educativa del Campus, donde se debe iniciar el proceso de socialización interno considerando diversos mecanismos de difusión mediante visitas al aula, email, plataforma web institucional y reuniones con equipos docentes, ya sea para levantar necesidades y/o perfilar el rol de los tutores/profesionales. Es importante visibilizar la participación conjunta de los diferentes agentes responsables de cada programa, debido a la valoración y recibimiento de parte de los estudiantes y de la comunidad en general, con el propósito de dejar claridad en cada fase de instalación, ya que el área de trabajo es amplia e incluye diversas acciones en diferentes niveles: académicos, administrativos, centradas en el conocimiento, el aprendizaje, de apoyo a la docencia desde el aprendizaje, entre otros elementos, que no se pueden dejar de considerar (Garín, Feixas, Franch, Guillamón, & Dolors, 2004).

Este proceso se lleva a cabo estimando dos grandes momentos:

1. Difusión para la captación de tutores/profesionales: se realiza mediante una convocatoria abierta desde el Área de Aprendizaje de la Universidad de Chile, Direcciones de Escuela de Campus Sur y el CeACS, a través de afiches, plataforma web institucional, página web y recomendaciones de docentes. Este proceso, debe estar vinculado con las Facultades del Campus ya que busca encontrar diferentes perfiles de tutores para los distintos programas.

2. Captación de tutorados/profesionales: luego del análisis de los antecedentes de los estudiantes de primer año a partir del SAAT y en función de los criterios establecidos por cada programa, se convoca a los estudiantes a participar en estos desde las Direcciones de Escuela y el CeACS a través de una carta formal (física y/o electrónica) y charlas, especificando: descripción del programa, requisitos y compromisos.

● Selección de Tutores y/o Profesionales

Este proceso se lleva a cabo durante el mes de marzo, bajo criterios de postulación establecidos previamente y definidos tras el análisis de los perfiles bajo estos requisitos: estar cursando tercero, cuarto o quinto año de la carrera, tener un desempeño académico adecuado al rol tutorial, presentar características personales afines y poseer experiencia en ayudan-

tía y tutorías o trabajo con agrupaciones de la universidad o estudiantiles. El número de tutores seleccionados está sujeto al análisis de asignaturas críticas, contemplando las tasas de aprobación del año anterior y los datos estadísticos enunciados por el SAAT.

Posteriormente, los interesados pasan por un proceso de selección consistente en: a) análisis y revisión de antecedentes académicos (informe de notas, currículum vitae y/o recomendación académica según corresponda) y/o laborales (experiencia en temas referidos a la orientación en educación superior); y b) entrevista personal, para definir el equipo de tutores según cada programa, considerando: competencias genéricas (responsabilidad, autonomía, comunicación, trabajo en equipo, entre otras); competencias específicas (implementación de planes de orientación, manejo técnico y/o disciplinar, entre otras).

Una vez conformados los equipos de tutores (pares, profesionales y/o docentes), se realizan reuniones previas para abordar los lineamientos de acción y metodología de trabajo según la modalidad de cada programa.

● Capacitación

Considerando el alcance en el mediano y largo plazo del programa de orientación tutorial, se contempla en conjunto con las tres Direcciones de Escuela del Campus y la Unidad de Aprendizaje de Pregrado, un proceso de capacitación y acompañamiento que reconoce el tiempo invertido por los estudiantes a través de creditaje por medio de una modalidad curricular tutorial a cargo de los profesionales expertos en la materia.

La capacitación facilita los procesos administrativos y de gestión por parte del Centro de Aprendizaje, y permite modelar el proceso de orientación desde el vínculo que establece el profesional a cargo con el grupo de estudiantes en formación. Contempla un primer acercamiento a modo de introducción seguido de módulos de profundización según cada programa de orientación e interés de cada tutor/profesional.

Tabla 7. Capacitación para tutores Campus Sur 2017

Tutores Par	Características - Contenidos
-Formación tutorial general	- Habilitante para ser tutor
-Acción tutorial en aula	- Introducción a la orientación tutorial
-Acción tutorial en pequeños grupos	- Orientación tutorial en aulas masivas
-Acción tutorial virtual	- Orientación tutorial en pequeños grupos
	- Orientación tutorial virtual

Tabla 8. Capacitación para orientadores profesionales Campus Sur 2017

Psicopedagogos/Psicólogos	Características - Contenidos
-Formación en orientación psicoeducativa en la universidad	-Elementos básicos de la orientación en educación superior
	-Contexto Universidad de Chile
-Autorregulación académica	-Contexto Campus Sur
	-Contexto Centro de Aprendizaje Campus Sur
	-Gestión del aprendizaje
	-Gestión de las habilidades metacognitivas
	-Gestión emocional

• Funciones Técnicas

Las funciones técnicas dependerán de cada programa y deben incluir con claridad los cometidos y tareas a realizar por el profesional o tutor par.

Estas tareas deben ser consecuentes al tiempo, nivel de dificultad y las herramientas entregadas en las capacitaciones. Además, deben estar dirigidas al logro de los objetivos propuestos por cada programa, ya sea de funcionamiento académico y/o desarrollo de habilidades.

• Monitoreo y Evaluación

Es importante señalar que la ejecución de los diferentes programas debe tener una supervisión constante por parte del equipo encargado, ya que es posible que los tutores y profesionales tengan constantes dudas respecto a su quehacer y las problemáticas que nazcan en el proceso mismo de orientación, por esto, el monitoreo debe ser también formativo, especialmente con los tutores pares. Para poder hacer esto posible los tutores y profesionales deberán comprometerse a (Cáceres & García, 2000; Vicerrectorado del Alumnado, Universidad del País Vasco, 2012):

1. Asistir a reuniones grupales: realización de sesiones de trabajo bajo el formato de reuniones grupales con la totalidad del equipo de tutores/profesionales, siendo estas reuniones de asistencia obligatoria y de carácter formativo (capacitación continua).

2. Solicitud de apoyo especializado al Centro: instancia donde cada tutor/profesional puede solicitar apoyo al Centro de Aprendizaje; frente a esta solicitud el tutor/profesional trabaja sus propias necesidades y/o fortalece las herramientas necesarias para ejercer su labor.

Respecto a la evaluación, está determinada, en primer lugar, por el desarrollo gradual de los objetivos planteados tanto en el modelo general como en los programas específicos, y en segundo lugar, por el cumplimiento de las funciones asignadas a los tutores/profesionales en la realización de cada programa. Dicha evaluación, según Arbizu, Lobato, & del Castillo (2005) debe contemplar diferentes dimensiones:

1. Valoración de los estudiantes que asisten a los programas: tiene como objetivo conocer cuál es la percepción de los estudiantes respecto de su tutor par/profesional, así como también, cuál fue el aporte a su propio desarrollo personal, académico y/o profesional, según corresponda a la tutoría desarrollada.

2. Valoración de los tutores/profesionales: tiene como objetivo conocer su percepción respecto al plan de trabajo (formación y recursos de apoyo), así como también, de su propio desempeño (auto-evaluación).

3. Valoración de la institución: por un lado, se busca conocer la percepción y la implicancia con los diferentes agentes del Campus (Dirección de Escuela, Departamentos, Docentes, entre otros) con el modelo de orientación, así como también, la evaluación general de la ejecución del plan de trabajo, esto permitirá tomar decisiones respecto a la continuidad de los tutores/profesionales y/o modificaciones del plan de trabajo.

4. Rendimiento académico: evaluar el impacto de las orientaciones tutoriales a nivel de notas, aprobación de créditos, aprobación de asignaturas y/o entrega oportuna de memorias de título, según la modalidad tutorial evaluada.

5. Desarrollo de habilidades de autorregulación académica del estudiante: se debe incluir una evaluación después de la orientación y/o tutoría, para

conocer si el estudiante ha logrado o aún le falta por desarrollar habilidades, que le permitan gestionar de forma autónoma los diferentes elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje.

6. Inserción a la vida universitaria: es importante conocer en qué medida, el estudiante tutorado ha logrado o no, incorporar los diferentes elementos esenciales del primer año de universidad.

Además, es esencial medir el impacto global y específico de los programas tutoriales en el desempeño de los estudiantes, tanto en el ingreso, permanencia y egreso de la universidad (García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo Santaolalla, García García, & Guardia González, 2004). Concomitante a lo anterior, los métodos de evaluación a ser utilizados serán los recomendados por Cáceres & García (2000):

1. Cuestionarios de evaluación de los programas de orientación y tutoriales.
2. Fichas de seguimiento de las sesiones entre tutores/profesionales y tutorados.
3. Reuniones del equipo coordinador con los tutores/profesionales.
4. Reuniones de carácter técnico entre el equipo coordinador y la comunidad educativa del campus.
5. Memorias e informes de los tutores/profesionales y el equipo coordinador.

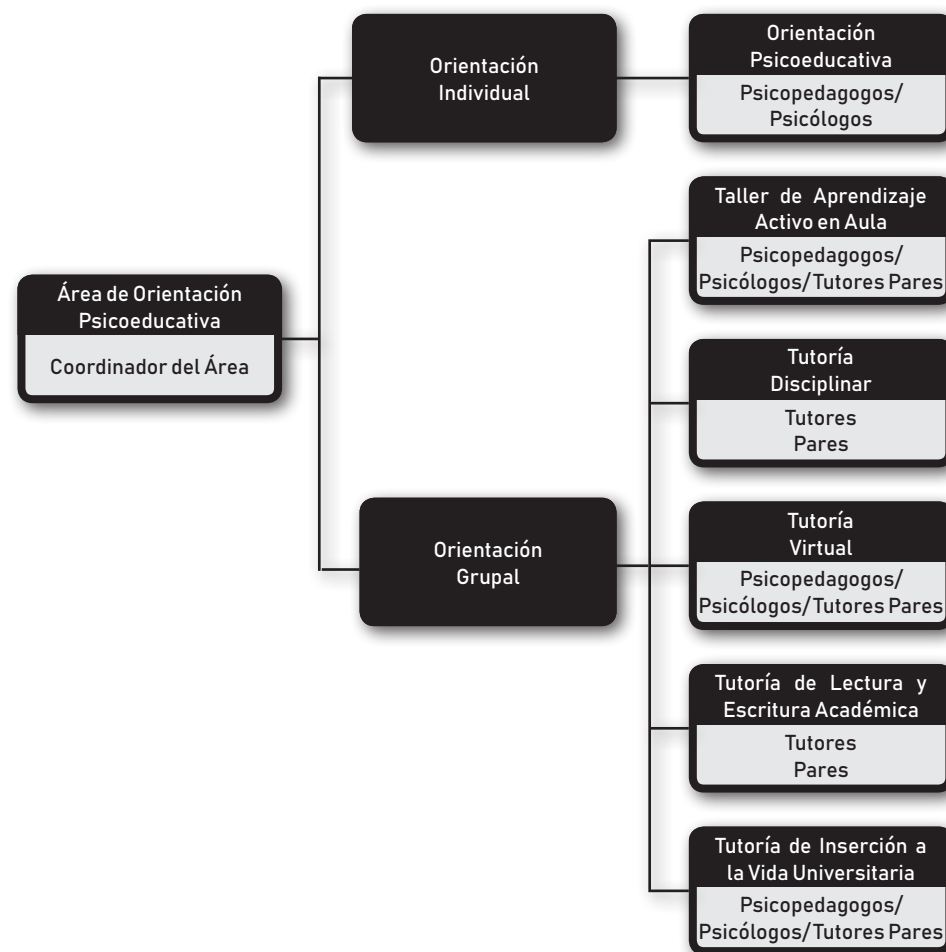
Respecto al seguimiento académico, es realizado por medio de las plataformas con las que cuenta la universidad en conjunto con las Direcciones de Escuela que componen el Campus y la Dirección de Pregrado de la Universidad de Chile.

Es importante señalar que cada programa de orientación debe evaluarse por separado, para posteriormente establecer conclusiones generales al respecto.

5.2.1 Programa de Orientación y Tutoría

El Área de Orientación Psicoeducativa, se estructura con los programas de orientación tutorial psicopedagógicos que tienen como principales ejecutores a profesionales del área: psicopedagogos y psicólogos especialistas en aprendizaje, equipos docentes y estudiantes tutores de diferente edad y avance curricular.

Figura 3. Esquema de funcionamiento del Área de Orientación Psicoeducativa del Centro de Aprendizaje Campus Sur



Los programas de orientación buscan desarrollar en los estudiantes Auto-regulación Académica en las áreas de Gestión del Aprendizaje, Gestión de las Habilidades Metacognitivas y Gestión de las Emociones.

La orientación para la gestión del aprendizaje se entiende como el asesoramiento y apoyo técnico a los estudiantes en las áreas disciplinares y/o profesionales, contribuyendo a su desarrollo integral en el paso por la universidad, potenciando sus habilidades y aportando en la superación de aquellos puntos identificados como débiles. Se centran especialmente en aquellos elementos relativos a los contenidos disciplinares que el docente pasa a lo largo del semestre o sobre aquellos trabajos relacionados con la materia, así como también, en aquellos temas referentes a itinerarios curriculares relacionados al avance estratégico de los estudiantes en sus diferentes programas académicos de estudio. Esto, por medio de estrategias de aprendizaje activas y contextualizadas a las carreras de los estudiantes, ya sea en forma personalizada, grupos reducidos de estudiantes o en aulas masivas, buscando promover la autonomía, permanencia y desempeño del educando en la universidad (Cano González, 2008; Rodríguez Espinar et al., 2012).

La gestión de emociones se constituye en razón a la trascendencia significativa de los procesos emocionales en el estudiante. Las emociones determinan el aprendizaje facilitando la integración de este o creando dinámicas evitativas que obstaculizan la consecución de las metas. Es imprescindible a partir de esto que el estudiante sea capaz de gestionar diferentes recursos que le permitan generar la autonomía y la eficacia emocional para un adecuado desarrollo académico. La asesoría psicoeducativa para la gestión de las emociones fusiona, desde diferentes enfoques y de acuerdo a las necesidades personales del estudiante, las áreas de motivación, manejo de ansiedad, manejo de estrés y dudas vocacionales, siendo relevante el encuadre de estos temas con la construcción del aprendizaje académico en educación superior.

En relación con la orientación para la gestión de las habilidades metacognitiva, se buscan desarrollar en paralelo a las de gestión para el aprendizaje y la gestión emocional, identificando aquellas más débiles en los estudiantes y significativas para su desarrollo académico según el contexto particular de cada carrera; entre las más relevantes se encuentran las de meta-atención, meta-memoria, meta-comprensión y pensamiento. De esta forma, el conocimiento metacognitivo permite al estudiante realizar valoraciones respecto de su propia actividad académica de forma estraté-

gica y controlando en forma ejecutiva su uso, fomentando así su motivación hacia la tarea o actividad que realiza (Ugatetxea, 2002).

Para el logro de lo anterior, la información entregada por el SAAT ha sido fundamental, ya que permite dirigir de mejor forma las acciones, el diseño de planes y las áreas de capacitación a los tutores pares y profesiones del CeACS, además, entrega la oportunidad de anticipar las áreas de mayor dificultad que podrían tener los estudiantes de primer ingreso, posibilitando modificar los programas en función de las necesidades reales del Campus y sus diferentes agentes.

En consecuencia, el CeACS trabaja con un sistema de programas de orientación integral, donde cada uno trabaja relacionado con otro y en el que, además, participa toda la comunidad educativa del Campus, desde autoridades, académicos y profesionales especialistas en aprendizaje, hasta estudiantes que tengan motivación para llevar a cabo la orientación y acción tutorial en sus diferentes dimensiones, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 9. Caracterización según dimensiones del sistema de orientación integral CeACS 2017

Dimensión	Tipo de tutor	Tutor	Principales características
Académica	Profesional	Psicopedagogo, psicólogo, académicos / docentes	<ul style="list-style-type: none"> -Función de orientación formativa. -Potenciar en los estudiantes la capacidad de autoaprendizaje mediante el desarrollo de estrategias y técnicas que permitan la gestión del aprendizaje y de las habilidades metacognitivas, a fin de que mejore su desempeño académico y favorezca su futura práctica profesional. -Evaluar los resultados de aprendizaje y dominio de las competencias adquiridas por los estudiantes.
	Par	Par de cursos superiores	<ul style="list-style-type: none"> -Función de orientación formativa. -Creación y ejecución de actividades y experiencias de aprendizaje. -Refuerzo de contenidos críticos mediante el desarrollo de estrategias y técnicas de estudio. -Mediador entre la universidad y los estudiantes.

Dimensión	Tipo de Tutor	Tutor	Principales características
Personal	Profesional	Psicopedagogo, psicólogo, docente de la asignatura	-Función orientadora en temáticas referidas a la vida universitaria y gestión de las emociones.
	Par	Par de cursos superiores	-Estimular el desarrollo de toma de decisiones del estudiante, por medio de la construcción y análisis de escenarios, opciones y alternativas de acción en el proceso educativo.
Profesional	Profesional	Psicopedagogo, psicólogo, docente de la asignatura	-Asesorar al estudiante en la elección de seminarios y otras actividades académicas que contribuyan a su formación. -Orientar en el desarrollo de competencias laborales y/o profesionales según los intereses de los estudiantes.
	Par	Par de cursos superiores	-Aportar con la propia experiencia, refiriendo los principales ámbitos de desarrollo de la carrera, ya sea en temáticas de investigación o desarrollo profesional.

• Tutoría de Orientación Psicoeducativa Individual

Este programa de orientación es de modalidad individual, dirigido a todos los estudiantes de pregrado; contempla *coaching* y evaluación inicial: aplicación del Perfil de Autorregulación Académica; una consejería psicopedagógica específica según las necesidades de cada caso en estrategias y técnicas: metacognitivas, de procesamiento de la información, resolución de problemas matemáticos y/o científicos, capacidad de afrontar el estrés, de manejar la ansiedad ante las evaluaciones, de tolerar la frustración, de automotivación, de enfrentar y resolver situaciones de conflicto mediante la empatía y asertividad, dudas vocacionales, entre otras. Así, el proceso se puede extender desde cuatro sesiones como mínimo hasta catorce encuentros por semestre, finalizando con una evaluación de estado de avance semestral que contempla el desarrollo en las áreas trabajadas y el rendimiento académico global del estudiante (Osorio, González, Muñoz, Caamaño, & Álvarez, 2016).

• Taller de Aprendizaje Activo en Aula

Programa de orientación psicopedagógica y tutoría disciplinar, es de modalidad grupal y está dirigido a los estudiantes de primer año de pregrado. Se realiza en el aula de clases junto al equipo docente, trabajando las habilidades base de la asignatura en función de los contenidos más complejos de esta. Contempla el uso de metodologías activo-participativas de enseñanza y aprendizaje contextualizadas a la disciplina y el contenido específico a trabajar en cada sesión; el proceso de intervención dura entre cuatro a doce sesiones. La evaluación de la intervención se realiza mediante el Perfil de Autorregulación Académica y el rendimiento académico de los estudiantes asistentes al taller.

• Tutoría Disciplinar

Es un programa tutorial de modalidad grupal, está dirigido a los estudiantes de primer año de pregrado y se concentra en las asignaturas seleccionadas como críticas (altos porcentajes históricos de reprobación), las cuales son detectadas en conjunto con las diferentes direcciones de escuela y secretarías de estudio. Los tutores (estudiantes de cursos superiores), tienen como objetivo desarrollar en sus tutorados habilidades, competencias y aspectos disciplinares propios de su carrera, entregando herramientas de aprendizaje contextualizadas que permitan potenciar los procesos de estudio autónomo de los estudiantes. Además, ayudan a que los tutorados puedan clarificar oportunamente sus objetivos y metas, así como también, resolver dudas frente a los contenidos abordados encontrando fórmulas para mejorar su rendimiento académico en el primer año de universidad (Rodríguez Espinar et al., 2012). Dura entre ocho a doce sesiones y su evaluación es mediante el desempeño académico del estudiante tutorado en la asignatura trabajada.

• Tutoría Virtual

Programa tutorial grupal, el cual es mediado por el entorno virtual de U-Cursos (plataforma de la universidad) y el apoyo de otras plataformas (Youtube, Facebook, entre otras), posee una modalidad dirigida a estudiantes de admisión especial de toda la universidad y otra para estudiantes de segundo año de las carreras de Campus Sur consideradas críticas. Su objetivo es orientar en aspectos disciplinares y de gestión para el aprendizaje, así como también, en aspectos relevantes para la transición hacia la vida universitaria en el caso de los estudiantes de admisión especial. Tiene una

duración de diez a doce semanas y se evalúa considerando tanto el desarrollo de habilidades por parte del estudiante como el desempeño académico en las asignaturas abordadas.

• Tutoría de Lectura y Escritura Académica

Este programa está dirigido a estudiantes tanto de primer año como a aquellos que transitan o están en proceso de egreso de la universidad. Cuenta con modalidades de orientación tutorial individual y grupal. Además, tiene como objetivo desarrollar materiales didácticos y asesoría a cuerpos docentes de las diferentes carreras (Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile, s.f.). En el caso de los estudiantes de primeros años, se busca trabajar aspectos específicos de la lectura y escritura académica, mientras que en aquellos que están en proceso de egreso, se realiza una orientación dirigida sobre estos elementos, pero en función de la memoria de título o informes de práctica profesional.

• Tutoría de Inserción a la Vida Universitaria

El programa contiene dos etapas. La primera, a cargo de profesionales y tutores pares, se realiza en las bienvenidas a estudiantes de primer año, dando énfasis en el desafío que representa para los nuevos educandos, adaptarse a las nuevas asignaturas, compañeros, profesores, clima, dinámica de funcionamiento, metodologías, entre otros elementos, acostumbrados a seguir el conducto lineal de la enseñanza media y sin haber desarrollado un nivel de autonomía que le permita abordar con éxito el primer año de universidad. La segunda etapa consiste en un seguimiento y alerta oportuna por parte de los tutores pares, así como también, en la puesta en marcha de diferentes acciones durante el año que buscan apoyar la inserción a la vida universitaria en las distintas áreas que componen la universidad (Álvarez Pérez & González Afonso, 2005).

5.3 Formación en Aprendizaje y Competencias Genéricas

Considerando los diferentes enfoques de intervención en orientación, CeACS ha implementado en una de sus áreas aquel que permite entregar a los estudiantes una formación integral, potenciando sus competencias genéricas, su formación profesional y perfil de egreso, al tiempo que contribuye con su avance curricular en tanto responde al Modelo Educativo de la Universidad de Chile, el cual define una pedagogía centrada en el estudiante y en la formación por competencias.

En este marco, el Centro de Aprendizaje Campus Sur (CeACS) propone en su Modelo de Orientación para la Educación Universitaria, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y motivación orientadas al desarrollo de habilidades de autorregulación y autoconocimiento en los estudiantes, a través de la creación del "Área de Formación en Competencias Genéricas". Esta área está enfocada en potenciar el aprendizaje de los estudiantes, a través del desarrollo de diez competencias genéricas sellos del Modelo Educativo de la Universidad de Chile y está compuesta por diversos cursos, asignaturas y programas de carácter curricular y formativo.

La decisión de implementar cursos con asignación de créditos surge en el año 2013 como respuesta a la baja asistencia de los estudiantes a los talleres realizados durante el 1° semestre. Estos talleres fueron de convocatoria abierta, voluntarios y de sesiones breves, y pese a tener una alta convocatoria inicial, el número de participantes iba reduciéndose conforme avanzaban las sesiones. En encuesta posteriores a los talleres, los estudiantes manifestaron interesarse por las temáticas, refiriendo que la asignación de créditos y un horario establecido dentro de la carga académica podría incentivar su participación (Caamaño & Osorio, 2016).

Se entiende en este contexto por competencias aquellas capacidades que se requieren para resolver con eficacia y autonomía diversos tipos de situaciones, a partir de conocimientos, procedimientos y actitudes, siendo las comunes a diversas titulaciones aquellas denominadas competencias genéricas (Proyecto Tuning América Latina, 2015). Para el desarrollo de este tipo de competencias en el aula, se requiere poner en marcha ciertos procesos de enseñanza aprendizaje que permitan al estudiante aplicar las nuevas habilidades en contextos reales para generar soluciones en situaciones complejas (Jerez, Hasbún, & Rittershaussen, 2015), con foco en una formación práctica, integral y garante de un aprendizaje significativo y funcional (Yañiz, 2008).

Por lo tanto, para diseñar e implementar cursos basados en aprendizaje por competencias, es necesario considerar, entre otros elementos (Jerez, Hasbún, & Rittershaussen, 2015):

1°. Resultados de Aprendizaje para cada curso, los cuales deben verse reflejados en las diversas actividades que se realizan en las clases. Se entiende aquí resultados de aprendizaje como aquello que se espera que el estudiante pueda hacer como resultado de una actividad de aprendizaje.

2º. Plan de contenidos, considerando tanto aquellos conceptuales o declarativos, procedimentales como valorativos o actitudinales

3º. Plan de enseñanza aprendizaje que responda a metodologías que promotoras del aprendizaje activo, acercando la realidad profesional y social a la formación (Yáñez, 2008). Algunas de las metodologías que destacan, y que son utilizadas en los cursos del Área de Formación, corresponden a:

- Clases teóricas magistrales: que consideran la presentación de material elaborado, organizado y motivante para los estudiantes (Herrero, Solano, Pérez, & Solano, 2008)

- Aprendizaje cooperativo: en tanto fomenta la participación estudiantil en el proceso de enseñanza aprendizaje (Farias & Salinas, 2011), y puede implementarse a través de debates académicos estructurados o equipos de aprendizaje (Herrero, Solano, Pérez, & Solano, 2008)

- Aprendizaje basado en problemas: consiste en el planteamiento de un problema inicial sobre el cual los estudiantes deben investigar aquellos conceptos necesarios para resolverlo. Propicia el trabajo en equipo, la comunicación e integración de la información; facilita el aprendizaje, reemplazando estrategias de aprendizaje superficial y reiterativo por estrategias profundas y elaborativas (Sánchez & Ramis, 2004); aumenta la motivación, el sentimiento de logro y hace más eficiente el proceso (Sáez & Monsalve, 2008).

- Aprendizaje basado en proyectos: se aborda un problema inicial a través de la propuesta de un proyecto como posible solución. Se caracteriza por disminuir el nivel de reprobación en asignaturas científicas complejas (Martí, Gil, Vivet, & Julia, 2009) y aumentar las calificaciones (Goñi, Ibáñez, Iturrioz, & Vadillo, 2011); al ser asistida por TIC facilita el aprendizaje grupal y creación conjunta de conocimiento (Martí, Heydrich, Rojas, & Hernández, 2010).

- Clase invertida: busca realizar la clase teórica fuera del aula, dedicando el tiempo presencial al desarrollo de actividades de aprendizaje significativo y personalizado (Tecnológico de Monterrey, 2014). Se caracteriza por aumentar la motivación y el uso de pensamiento complejo (Crespo, 2014); facilitar la aplicación de contenidos teóricos y prácticos básicos, reforzando la capacidad de análisis, síntesis, resolución de problemas complejos y de trabajo en equipo (Lucas et al, 2015).

4º. Estrategia de evaluación que sean coherentes con los resultados de aprendizaje y que permitan abordar las competencias trabajadas, destacando la evaluación auténtica realizada en situaciones reales, por medio de diversos instrumentos (Pérez, 2014) y diversas fuentes de información para corroborar, de forma escalonada, si el estudiante va alcanzando los resultados de aprendizaje esperados (Fernández, 2010). Incluye: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Jimenez, González, & Hernández, 2010).

Algunas de las herramientas que al ser combinadas permiten la evaluación auténtica son (Varó et al, 2011; Rosales, 2010): portafolios, en tanto dan cuenta de los logros del estudiante y permite visualizar los aspectos a mejorar; observación directa en actividades de aprendizaje, ya que permite discriminar el grado de ejecución del estudiante; diario de aprendizaje en que se registran periódicamente experiencias, observaciones, pensamientos, entre otros, sobre algún tema definido; y rúbrica o matriz de evaluación que establece el nivel de adquisición de cierta competencia a partir de los resultados de aprendizaje.

El área de formación en aprendizaje y competencias genéricas cuenta con diversos programas, los cuales se organizan en tres líneas de formación:

1. Cursos de formación general
2. Cursos electivos por carrera
3. Cursos obligatorios insertos en las mallas curriculares

Los cursos y asignaturas implementados se desarrollan a través de metodologías activo-participativas, basadas en proyectos, clase invertida, trabajo en equipo, búsqueda de información e investigación en contextos propios de cada estudiante, vinculados a sus intereses y demandas académicas; evidenciando sus resultados en actividades individuales y grupales en aula, seminarios, entrevistas, entre otros.

A continuación, se presenten las líneas y cursos de formación que el CeACS imparte o colabora en su ejecución.

I.- Cursos de Formación General (CFG): Son cursos definidos como actividades curriculares que se orientan a desarrollar en el estudiante ciertas competencias genéricas importantes tanto en el desempeño profesional

como en la actuación ciudadana, que caracteriza a los egresados de la Universidad de Chile y les otorga identidad (Universidad de Chile, 2017e).

1. “Planificación y Estrategias para el Capital de Aprendizaje”: Diseñado con el propósito de fomentar la autorregulación académica, junto con las competencias de pensamiento crítico, comunicación oral y escrita y trabajo en equipo. Se imparte semestralmente tanto en Campus Sur como en otros campus, y se caracteriza por utilizar las TIC’s al servicio del aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje invertido.

2. Colaboración curso “Diálogo con Campesinos: compartiendo con agricultores de Campus Antumapu”: Este curso que surge desde el “Proyecto Huerto Popular Observatorio al Sur”, para construir un espacio comunitario que contribuya a desarrollar una conciencia ecológica y organización territorial generando un impacto en el empoderamiento de las personas y la transformación del espacio de acuerdo a las necesidades de los vecinos de la comuna de La Pintana. En el curso se espera que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias comunicativas y dialógicas con el entorno social y ecológico. Es un curso en el que el CeACS colaboró en su creación y en la realización de dos clases durante el semestre.

II.- Cursos electivos por carrera: Son aquellos equivalentes a la calidad formativa, y que permiten al estudiante buscar la línea más adecuada a sus intereses. Para este efecto, se entiende que la elección se realizará obligatoriamente de entre un conjunto de opciones correspondientes a una de las líneas definidas en los planes de formación.

1. “Aprender y Estudiar en la Universidad”: Este curso busca introducir a los estudiantes de reciente ingreso a la vida universitaria, haciendo especial énfasis en el desarrollo de las habilidades que facilitan la autorregulación académica y emocional, y el trabajo entre pares. Cuenta con tres versiones, cada una de ellas adaptada a las características propias de las carreras de Medicina Veterinaria, Ingeniería Agronómica e Ingeniería en Recursos Naturales Renovables.

2. “Manejo del Estrés Académico”: Se crea como respuesta a los resultados del Perfil de Autorregulación Académica (PAA), donde la escala de estrés académico presenta los resultados más bajos entre los estudiantes de Campus Sur. El propósito de esta asignatura es que los estudiantes comprendan los procesos físicos, psicológicos y sociales asociados al estrés académico, para promover el proceso de autorregulación como herramien-

ta fundamental para una adecuada adaptación a las exigencias universitarias y vida saludable. Este cuenta con cuatro versiones las que se adaptan a las características propias de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería en Recursos Naturales Renovables, Medicina Veterinaria e Ingeniería Forestal.

3. Colaboración Curso “Inserción Laboral Efectiva” de la Facultad de Ciencias Forestales y Conservación de la Naturaleza: El curso busca brindar a los estudiantes la posibilidad de conocer y analizar los factores que influyen en la empleabilidad actual de su profesión y las condiciones del mercado laboral, como forma de perfeccionar las competencias genéricas y participar exitosamente de los procesos de reclutamiento y selección de personal. Metodológicamente, considera la participación en actividades simuladas de entrevistas personales, individuales y grupales, participación en procesos de licitación de proyectos forestales, entre otros.

III.- Cursos obligatorios: Son aquellas asignaturas consideradas imprescindibles para la formación profesional de los estudiantes de las carreras del Campus.

1. “Desarrollo Personal” de la Facultad de Ciencias Forestales y Conservación de la Naturaleza: Curso orientado a estudiantes de primer año que busca potenciar habilidades y capacidades integrales para aprender a aprender e interactuar socialmente como base para ser un profesional de excelencia. Se implementa a través de una metodología centrada en el trabajo en equipo.

Tabla 10. Cursos y asignaturas

A cargo de CeACS	Colaboración del CeACS
[CFG] Planificación y Estrategias para el Capital de Aprendizaje (PECA Campus Sur)	[CFG] Inserción Laboral Efectiva (CFG-ILE)
[Electivo] Aprender y Estudiar en la Universidad (AyE)	[CFG] Diálogo con Campesinos (DcC)
[Electivo] Manejo del Estrés Académico (MdeA)	CFG Planificación y Estrategias para el Capital de Aprendizaje Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (PECA FCFM)
[Obligatorio] Desarrollo Personal (DP)	[Electivo] Inserción Laboral Efectiva (Electivo-ILE)

Las competencias genéricas sello a las cuales responden los cursos y asignaturas del área se indican a continuación:

Tabla 11. Competencias Genéricas Sellos UCH desarrolladas en los programas del Área de Formación y Competencias Genéricas del CeACS.

Competencias Genéricas	CFG PECA	DP	ILE	AyE	MdEA
Responsabilidad social y compromiso ciudadano		X			
Capacidad crítica		X	X		
Capacidad autocrítica	X	X	X	X	X
Compromiso ético					
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad		X			
Compromiso con la preservación del medio ambiente		X			
Capacidad de trabajo en equipo	X	X	X		
Capacidad de comunicación oral	X		X	X	X
Capacidad de comunicación escrita	X		X	X	X
Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	X				

La cobertura de los cursos dictados por el CeACS y en los que presta su colaboración ha aumentado progresivamente. De este modo, en el período 2013-2015, 335 estudiantes cursaron estos programas, mientras que en el período 2016-2017 la cifra aumentó a 772, un crecimiento significativo. Asimismo, la cantidad de sesiones entre los mismos períodos aumentó de 208 a 438. En cuanto a los equipos docentes que dictan los cursos, entre el 2013 y el 2015 participaron 25 docentes y 5 ayudantes, mientras que entre los años 2016-2017 participaron 17 docentes y 15 ayudantes. Las diferencias entre los períodos se explican por el aumento en los programas que ofrece el CeACS y la consolidación del equipo de trabajo del Centro a cargo de estas tareas.

Tabla 12. Cantidad de estudiantes y sesiones por período y curso

	Estudiantes		Sesiones	
	2013-2015	2016-2017	2013-2015	2016-2017
CFG Planificación y Estrategias para el Capital de Aprendizaje	262	271	198	158
Desarrollo Personal	73	178	10	40
Inserción Laboral Efectiva	-	30	-	48
Aprender y Estudiar en la Universidad	-	239	-	128
Manejo del Estrés Académico	-	54	-	64
Total	335	772	208	438

Tabla 13. Equipo docente por período

Docentes		Ayudantes	
2013-2015	2016-2017	2013-2015	2016-2017
25	17	5	15

5.3.1 Cursos del Centro de Aprendizaje Campus Sur

1. Aprender y Estudiar en la Universidad

El primer semestre universitario implica para la gran mayoría de los estudiantes una transición no sólo académica, sino también social y cultural. Considerando el alto nivel de exigencia desde los parámetros científicos y académicos, muchos de los estudiantes que ingresan al primer año universitario presentan diversas dificultades que obstaculizan el óptimo desarrollo de este, tanto a nivel académico como social y personal.

Ante la realidad actual del Campus Sur de la Universidad de Chile, los docentes y autoridades de las facultades concuerdan en la necesidad de introducir a los estudiantes a la vida intelectual y científica de nivel universitario, acompañándolos durante el primer semestre de clases, a modo de inducción a la vida universitaria, poniendo énfasis en conocer y posicionarse del rol de estudiante universitario, familiarizarse con los diferentes estilos académicos y docentes y desarrollar la flexibilidad suficiente como para poder adaptarse semestre a semestre a los nuevos cambios y desafíos que cada asignatura representa.

Esta situación, se enmarca en las necesidades que supone el mundo universitario actual enfrentado a la globalización, diversificación de los mercados laborales y aumento constante de la matrícula en Educación Universitaria (Universidad de Chile, 2015a).

Dado lo mencionado anteriormente, se ha diseñado un programa de curso electivo dirigido a estudiantes de primer año, con el objetivo de brindar orientación durante el proceso de transición desde la educación media a la universidad, entregando también el soporte para un adecuado desempeño académico y profesional por medio de la alfabetización académica, el desarrollo de competencias socioculturales, la facilitación de la relación entre pares, mediación para el aprendizaje, gestión del conocimiento y del aprendizaje, entre otros (Herrera, González, Poblete, & Carrasco, 2011).

El objetivo de esta asignatura es introducir a los estudiantes en la vida universitaria haciendo especial énfasis en las actividades académicas; se busca propiciar el desarrollo de habilidades y capacidades que facilitan la autorregulación académica y emocional, y el trabajo entre pares como base para el éxito académico.

Los resultados de aprendizajes esperados son los siguientes:

1. Reconoce los principales factores de autorregulación académica y emocional que permiten hacer frente a diversas situaciones en la vida universitaria.
2. Elabora estrategias que permitan, usando diferentes herramientas y técnicas de estudio, abordar situaciones académicas comunes en alumnos de los primeros años de universidad.
3. Aplica las principales estrategias metacognitivas, en situaciones reales y ficticias de manera de visualizar su impacto en el rendimiento académico.

El curso permite que los estudiantes desarrollen diversas competencias tales como capacidad de autocrítica, de comunicación escrita y de comunicación oral.

Este curso utiliza una combinación de metodologías activo-participativas, tales como clases magistrales, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyecto y clase invertida, con el objetivo de promover el uso tanto de estrategias y técnicas de organización, elaboración, indagación, análisis, síntesis, resolución de problemas, que permiten planificar, supervisar y evaluar de manera más efectiva tanto los factores que intervienen en el rendimiento académico - cognitivos y motivacionales - como en el desarrollo de competencias y en la formación profesional.

La asignatura cuenta principalmente con recursos audiovisuales del tipo presentaciones en *Power Point*, videos tutoriales de diseño propio del CeACS, guías de trabajo en aula, material de apoyo, tareas y trabajos en plataforma U-cursos.

Los contenidos del curso se enmarcan en dos grandes ejes: autorregulación académica y autorregulación emocional, con los siguientes temas en cada uno:

● Autorregulación Académica

1. Aprendizaje en contexto universitario
2. Planificación funcional para el estudio
3. Estrategias y técnicas de estudios
4. Análisis de textos y argumentación
5. Análisis y resolución de problemas

● Autorregulación emocional

1. Reconocimiento y manejo de las emociones
2. Estrategias de afrontamiento del estrés académico
3. Motivación académica y tolerancia a la frustración
4. Habilidades sociales y estrategias de resolución de conflictos

En cuanto a las evaluaciones, los estudiantes serán evaluados por medio de diversos mecanismos; autoevaluación del proceso, coevaluación entre pares y heteroevaluación por parte de los docentes. Se considera la utilización de rúbricas, bitácora de aprendizaje y observación directa.

2. Curso de Formación General: Planificación y Estrategias para el Capital de Aprendizaje

El aprendizaje es un proceso que se puede obtener por medio de experiencias, reflejando la adquisición de nuevos conocimientos y/o habilidades, las cuales producen un cambio en sí mismo en relación con la conducta, siendo un procedimiento constante. Ahora bien, para que este sea significativo, "al estudiante es necesario que se le enseñen las técnicas de estudio adecuadas que favorezcan el aprendizaje y a su vez, dichas técnicas necesariamente estén relacionadas con lo que se aprende en la vida" (Tierno, 2003). Es decir, que posean el conocimiento y práctica sobre las diversas estrategias y técnicas que permiten un desenvolvimiento óptimo dentro del proceso académico.

Asimismo, considerando que "enseñar estrategias de aprendizaje implica enseñar al alumno a decidir conscientemente los actos que realizará, enseñarle a modificar conscientemente su actuación cuando se oriente hacia el objetivo buscado y enseñarle a evaluar conscientemente el proceso de aprendizaje" (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 2007) y que, por tanto, ello permitirá desarrollar en él mayor autonomía al momento de enfrentar el proceso de aprendizaje académico, es que se llevó a cabo una investigación que pretendía caracterizar al estudiantado actual del siglo XXI. Ante ello, queriendo promover el desarrollo de las distintas habilidades para el estudio y quehacer universitario, surge, en el año 2013, el dispositivo: CFG Planificación y Estrategias para el Capital de Aprendizaje (PECA).

Dado ello y con base en las 27 competencias genéricas definidas por Tuning América Latina, que adopta la UCH, PECA toma las 12 designadas "sello" por la UCH para el proceso del curso:

Responsabilidad social y compromiso ciudadano; capacidad crítica; capacidad autocrítica; compromiso con la preservación del medio ambiente; valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; compromiso ético; capacidad de comunicación oral; capacidad de comunicación escrita; capacidad de investigación; capacidad de comunicación en un segundo idioma; habilidad en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y capacidad de trabajo en equipo (Universidad de Chile, 2017e).

En la primera versión del CFG se trabajaron las competencias genéricas sello de 1) autocrítica, 2) compromiso ético y 3) trabajo en equipo. La metodología fue activo-participativa y buscó promover el uso de estrategias y técnicas de organización, elaboración, indagación, análisis, síntesis, resolución de problemas, actuación colaborativa y ética; y sus estrategias evaluativas fueron portafolio, estudio de casos y presentaciones (Muñoz & Venegas, 2013).

La positiva recepción de los estudiantes inició una secuencia ininterrumpida de cinco semestres de ejecución de dicho programa, sumándose nuevos Campus de la UCH y nuevas competencias genéricas: capacidad de comunicación oral y capacidad de comunicación escrita.

En el año 2015, como parte de la fase de consolidación del CeACS, el CFG fue sometido a evaluación al igual que sus otros dispositivos. Para esta evaluación se consideraron aspectos como:

- a. Registro histórico de asistencia;
- b. Análisis de encuestas de satisfacción, en que cerca del 90% de los estudiantes se mostró satisfecho o muy satisfecho con cada área encuestada, siendo los indicadores más bajos: metodología y ambiente de la asignatura, como marco relevante.

Además de esta evaluación, se consideró la revisión bibliográfica y recopilación de experiencias efectivas en formación por competencias en carreras científicas. En este sentido, destaca que la implementación de un modelo educativo basado en competencias supone la puesta en marcha de ciertos procesos de enseñanza aprendizaje que permitan al estudiante aplicar las nuevas habilidades en contextos reales para generar soluciones en situaciones complejas (Jerez, Hasbún & Ritterhausen, 2015).

La revisión y análisis de los antecedentes anteriormente expuestos permitió generar una nueva versión del CFG que contempló la metodología de

aprendizaje basado en proyectos y clase invertida junto con una estrategia evaluativa en 360 grados, además del uso de un nuevo entorno que permitiera potenciar el trabajo en equipo y por proyectos. Específicamente, el curso se desarrolló en la "Tecno Aula" de la Facultad de Medicina Veterinaria y Pecuaria, que por su estructura y condiciones tecnológicas favorece la metodología de trabajo seleccionada, ya que cuenta con mesas de trabajo grupal conectadas en red y con acceso a la web.

Este curso está diseñado con el propósito de fomentar la autorregulación académica en los estudiantes del Campus Sur de la Universidad de Chile, por medio del uso de estrategias metacognitivas y motivacionales considerando los factores contextuales propios del quehacer universitario y contribuyendo no sólo al desarrollo de habilidades para el trabajo personal, sino también para el trabajo en equipo multidisciplinario.

Al finalizar la asignatura se espera que el estudiante sea capaz de:

1. Reconocer y formular problemas vinculados al aprendizaje en el contexto universitario.
2. Relacionar las dificultades de aprendizaje presentes en el contexto universitario con factores metacognitivos y motivacionales.
3. Proponer soluciones eficientes, con base en la investigación, a los problemas de aprendizaje presentes en el contexto universitario.
4. Participar de forma colaborativa en equipo para la resolución de problemas y elaboración de proyectos.
5. Resolver aspectos conflictivos vinculados al trabajo en equipo a lo largo del semestre.

Asimismo, se espera que los estudiantes que cursen el ramo consigan desarrollar diversas competencias, tales como:

1. Capacidad autocrítica.
2. Capacidad de trabajo en equipo.
3. Capacidad de comunicación oral.
4. Capacidad de comunicación escrita.
5. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Para la revisión de los contenidos del curso, este CFG realiza una integración de distintos tipos de metodologías como forma de favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes. Es así como el curso ha sido dividido en

tres grandes momentos: fundamentación, construcción del problema y elaboración del proyecto.

En el primer momento de “fundamentación” el curso se centra en el uso de técnicas tradicionales, tales como las clases magistrales, junto con técnicas participativas y de colaboración en aula. Luego, en el segundo y tercer momento, “construcción del problema” y “elaboración del proyecto” se utilizan principalmente metodologías activo-participativas, en particular aprendizaje basado en proyecto y clase invertida, siendo el eje de ambos que los estudiantes trabajen en equipo abordando algún problema real, previamente definido por ellos mismos, relativo al aprendizaje en contexto universitario.

La asignatura cuenta principalmente con recursos audiovisuales, tales como presentaciones en *Power Point*, videos tutoriales elaborados y diseñados por el CeACS, guías de trabajo en aula, material de apoyo, tareas y trabajos en la plataforma universitaria U-Cursos. Asimismo, es relevante mencionar que el curso se desarrolla en la “Tecno Aula” de la Facultad de Medicina Veterinaria y Pecuaria que, por su estructura y condiciones tecnológicas, favorece la metodología de trabajo que se utiliza para el curso.

Respecto a los contenidos, el eje central de la asignatura corresponde a la autorregulación académica, la cual se aborda por medio de la revisión de tres tipos de estrategias:

De autorregulación académica y metacognición:

1. Planificación funcional para el estudio universitario.
2. Monitoreo y potenciación de los procesos cognitivos (atención, memoria, pensamiento).
3. Análisis de información escrita (abordaje comprensivo de textos).
4. Argumentación oral y escrita.
5. Resolución de problemas (abordaje estratégico de problemas científicos).

De autorregulación emocional y motivación:

1. Elaboración de metas que propicien la conducta motivada.
2. Estilos atribucionales ante el éxito y fracaso académico.
3. Regulación emocional (tolerancia a la frustración, manejo de la ansiedad y afrontamiento del estrés).
4. Autoeficacia, autoestima y autoconcepto académico.

Comunicación y trabajo en equipo.

1. Funcionamiento y roles en el trabajo en equipo.
2. Comunicación efectiva.
3. Manejo de conflictos.

Los estudiantes serán evaluados por medio de técnicas de autoevaluación del proceso, coevaluación entre pares y heteroevaluación por parte de los docentes mediante rúbricas de evaluación.

3. Manejo del Estrés Académico

El estrés corresponde a una respuesta normal del organismo humano ante los cambios y exigencias del medio, sin embargo, las dificultades para manejar adecuadamente sus manifestaciones pueden generar repercusiones de importancia sobre la calidad de vida de las personas (Alfonso, Calcines, Monteagudo, & Nieves, 2015). En relación con lo anterior, cabe destacar que la Organización Mundial de la Salud define salud mental como el estado de bienestar en el que las personas pueden materializar sus capacidades, trabajar productivamente, contribuir al desarrollo de la comunidad y hacer frente al estrés normal de la vida (OMS, 2013).

Por lo tanto, y si bien todas las personas en los diversos contextos de la vida enfrentan y deben lidiar con el estrés, en particular, en el contexto educativo es cuando se hace altamente relevante abordarlo, por la magnitud de sus repercusiones. Así, el estrés mal gestionado en los estudiantes ya sea en etapa escolar o educación superior, tiene un alto impacto no sólo en su rendimiento académico sino en su salud mental, estado de salud general y calidad de las relaciones interpersonales (Bisquerra, 2003; Berrío & Mazo, 2011). Esto hace necesario que tanto los principales involucrados, estudiantes, docentes y profesionales de la educación, estén en conocimiento de este fenómeno, sus implicancias y formas de afrontarlo (Barraza, 2011).

En este sentido, es relevante que los protagonistas de los procesos educativos conozcan y desarrollen diversas estrategias que permitan afrontar de manera sana y adaptativa el estrés, siendo esta la misión que pretende desarrollar este curso. Así, la presente iniciativa busca promover el conocimiento del estrés como respuesta normal del organismo y el uso de estrategias para una gestión eficiente de los procesos y manifestaciones asociados.

Para ello, en primer lugar, se busca que los participantes del curso logren identificar los principales factores que influyen en el origen y mantenimiento del estrés académico con una visión comprensiva de cada uno de los particulares contextos y niveles educacionales, ya que, si bien existe acuerdo en que el estrés se presenta desde primaria a postgrado, a lo largo de esta progresión existen cambios no sólo en cuanto a la forma y dinámica de los estresores sino también en la cantidad e intensidad de ellos (Pulido et al., 2011).

Al mismo tiempo, y como segundo factor que permite una eficiente gestión del estrés, se busca que los participantes aprendan a reconocer las principales manifestaciones del mismo, tanto en sus variaciones físicas, como emocionales y conductuales. Lo anterior se vuelve necesario ante la abundante evidencia en torno a la relación que existe entre una presencia intensa y prolongada de dichas manifestaciones del estrés con la aparición de diversos tipos de trastornos, tanto de salud general como de salud mental, destacando en este último grupo los trastornos depresivos y ansiosos (Barrera, Cerna, Kramm, y Véliz, 2006).

Como forma de hacer frente a estas expresiones y manifestaciones del estrés, se busca que los participantes puedan distinguir los principales recursos personales de los que se disponen para ello, en la medida en que se conocen y aplican aquellas estrategias que facilitan la autorregulación para el afrontamiento del estrés. Por recursos personales, se entienden componentes tales como: a) la capacidad de autorregulación académica, especialmente la planificación personal y el trabajo en grupo (Gaeta y Martín, 2009), b) la autorregulación emocional expresada en el autocontrol de la impulsividad y en la tolerancia a la frustración como promotores de una disminución de los estados emocionales perturbadores asociados al estrés (Bisquerra, 2003), y c) las habilidades sociales que facilitan las relaciones interpersonales sanas y la adecuada resolución de conflictos, tales como empatía y asertividad entre otros (Lazarus, 2000).

Finalmente, en cuanto a las estrategias para el afrontamiento al estrés, es relevante que los participantes del curso conozcan e implementen hábitos de vida saludables y técnicas de relajación, respiración y atención plena (Kabat-Zinn, 2009; Stahl y Goldstein, 2013).

En función de los antecedentes anteriormente expuestos, es fundamental promover los conocimientos vinculados al estrés no tan sólo con la comunidad universitaria, sino también con los diversos actores educacionales

en sus diferentes contextos, siendo la realización de un curso electivo como este un medio eficiente y eficaz para ello.

El objetivo de este curso es entregar a los estudiantes conocimientos y herramientas para que puedan comprender los procesos físicos, psicológicos y sociales asociados al estrés académico haciendo énfasis en aquellos factores que pueden ser autorregulados con el fin de favorecer una adecuada adaptación a las exigencias universitarias.

Al finalizar la asignatura se espera que el estudiante sea capaz de:

1. Identificar los factores físicos, psicológicos y sociales que influyen en el origen y mantenimiento del estrés académico
2. Aplicar estrategias de autorregulación de las manifestaciones físicas y emocionales para el afrontamiento del estrés académico
3. Reconocer en sí mismo tanto las manifestaciones del estrés como los recursos personales que permiten hacerle frente

También se espera que el estudiante desarrolle competencias genéricas tales como: Capacidad autocrítica, capacidad de comunicación oral y capacidad de comunicación escrita.

El curso es de carácter teórico-práctico y utiliza una combinación de metodologías activo – participativas en formato taller durante las clases.

En cada clase se alternan momentos teóricos, de revisión de las principales teorías neuropsicofisiológicas acerca del estrés, con momentos prácticos, de experimentación y aplicación de técnicas de autoobservación y autorregulación emocional.

Los momentos teóricos se basarán en el uso de presentaciones tipo *Power Point*, guías de aprendizaje o análisis de videos como herramientas de apoyo. Y en los momentos prácticos se utilizarán técnicas de respiración profunda, ejercicios de *mindfulness* o atención plena para el afrontamiento del estrés.

La asignatura cuenta principalmente con recursos audiovisuales del tipo presentaciones en *Power Point*, videos tutoriales de diseño del CeACS, guías de trabajo en aula, material de apoyo, tareas y trabajos en plataforma U-cursos.

Los contenidos revisados durante el curso se enmarcan en dos grandes ejes:

Conociendo el estrés académico

1. Ciclo y proceso del estrés
2. Neurología y fisiología del estrés
3. Tipos de estresores académicos
4. Manifestaciones emocionales del estrés (ansiedad, desmotivación, irritabilidad)
5. Manifestaciones físicas del estrés (musculares, gástricas, inmunes)
6. Manifestaciones conductuales del estrés (procrastinación, consumo de sustancias)

Regulando las manifestaciones del estrés

1. Planificación académica
2. Calidad de vida saludable (deporte, alimentación, sueño, recreación)
3. Técnicas de respiración para la autorregulación emocional
4. Técnicas *mindfulness* o atención plena

Los aprendizajes del estudiante serán evaluados por medio de autoevaluación formativa del proceso y heteroevaluación sumativa por parte de los docentes. Se considera la utilización de rúbricas, bitácora de aprendizaje y observación directa.

4. Desarrollo Personal

El curso Desarrollo Personal corresponde a un módulo del ciclo curricular formativo de los estudiantes de primer año de Ingeniería Forestal. En esta asignatura se aborda la autorregulación académica y emocional con foco en la inserción en la vida universitaria. Tiene como objetivo desarrollar habilidades y capacidades integrales en los estudiantes para aprender a aprender e interactuar socialmente en el contexto universitario. Otorga énfasis a la inserción a la vida universitaria, como forma de contribuir al proceso de transición entre la educación secundaria y la educación universitaria.

Esta experiencia permite emplazar al estudiante en su contexto, enfocándose en sus intereses, complementando su formación disciplinar y comprendiendo la autorregulación académica y emocional como indispensables para enfrentar las demandas de la vida universitaria.

En el curso se desarrollan las siguientes competencias genéricas:

- Se comunica de manera efectiva a través del lenguaje oral y escrito.
- Integra proactivamente equipos de trabajo.
- Actúa con responsabilidad social y compromiso con la conservación del medio ambiente.
- Respeta y valora la diversidad de costumbres, etnias, creencias e ideas.

El curso contempla estrategias activo-participativas para desarrollar dos grandes ejes de trabajo: por un lado, el trabajo en torno a los procesos de autorregulación académica y emocional, y por otro, el levantamiento de experiencias de aprendizaje mediante la realización de proyectos de investigación referidos a la temática "vida universitaria".

Durante el curso los estudiantes trabajan de forma individual y grupal en el aprendizaje de contenidos vinculados a la autorregulación académica y emocional, participando de dinámicas de activación, integración y colaboración entre pares. En paralelo, se abordan, en los proyectos de investigación, diversas temáticas escogidas por ellos, tales como: historia de la Universidad y Facultad, agrupaciones estudiantiles existentes en el Campus, recomendaciones para cursar el primer semestre, entre otros. Esto permite vincularse con académicos, funcionarios y estudiantes, conociendo y compartiendo con la comunidad universitaria en sus primeros días de clases.

El curso contempla 10 sesiones distribuidas en cinco días, tiempo que se dedica tanto al aprendizaje de contenidos como al desarrollo de los proyectos, los cuales son presentados en modalidad seminario el último día de clases.

Contenidos:

• Autorregulación académica y metacognición

1. Aprendizaje y autorregulación en contexto universitario
2. Planificación y organización para el estudio
3. Estrategias y técnicas de estudio
4. Análisis de textos
5. Argumentación
6. Resolución de problemas matemáticos

• Autorregulación emocional en contexto universitario

1. Autorregulación emocional
2. Manejo del estrés y tolerancia a la frustración
3. Trabajo en equipo y estrategias de resolución de conflictos

Las actividades se desarrollan de forma presencial, con clases expositivas y aprendizaje basado en problemas: estudio de caso, debates y reflexiones del aprendizaje, toma de decisiones, investigación acción (aplicación y solución de problemas). Del mismo modo, también se aplican estrategias de taller. En cuento a los medios y recursos pedagógicos utilizados, se contemplan: guías, *Power Point* y transparencias. La evaluación se centra en los aprendizajes individuales y en los productos grupales.

5.3.2 Cursos de Colaboración

1. Inserción Laboral Efectiva (ILE)

Las dinámicas de la actual sociedad y mercado laboral, insertas en un mundo globalizado e informatizado, son altamente complejas e impredecibles, suponiendo retos y desafíos para los nuevos egresados de la educación universitaria, quienes además de poseer los conocimientos y las competencias propias de su área de formación, deben desplegar una serie de competencias genéricas cuyo desarrollo no había sido atendido de manera suficiente en la formación tradicional universitaria, marcada por el academicismo, logro de objetivos y asimilación de conocimientos en un enfoque de enseñanza vertical (Caballero, López-Miguens y Lampón, 2014).

Históricamente en Chile, la inserción laboral de los ingenieros forestales dependía del prestigio y la experiencia de la universidad en donde se formaban los profesionales, más que en sus propias competencias y conocimientos específicos de la disciplina. El espacio de trabajo de la ingeniería forestal (IF) estuvo bien definido hasta hace dos décadas, cuando el auge de las plantaciones exóticas, sus exportaciones y la industria asociada absorbía gran parte de la oferta profesional proveniente exclusivamente de universidades tradicionales. Durante los años 80, aumentó la oferta profesional producto del surgimiento de universidades privadas, llegando a 16 escuelas que impartían la carrera hacia el año 2000 (Colegio de Ingenieros Forestales Asociación Gremial, 2017), generando una baja en la empleabilidad y las expectativas económicas (Colegio de Ingenieros Forestales Asociación Gremial 2010a). Al mismo tiempo la IF fue percibida tradicional-

mente por los empleadores bajo la connotación profesional de “nicho”, lo cual limitaba su expansión laboral a otras áreas de la economía (Colegio de Ingenieros Forestales Asociación Gremial, 2010b).

En contraste, actualmente, el mercado laboral asociado a la IF es muy dinámico y está marcado por nuevos desafíos profesionales y la existencia de candidatos pertenecientes a carreras con campos laborales comunes y por ello se requiere, mediante el desempeño profesional, responder a diversas problemáticas contingentes, tales como: el cambio climático en los diversos ecosistemas, la globalización y el surgimiento de nuevas posibilidades laborales en áreas emergentes como la evaluación de impactos ambientales, la biotecnología, tecnologías de la información, el ecoturismo, el paisajismo, el secuestro de carbono, la generación de productos forestales no tradicionales, el análisis de sistemas, la planificación estratégica, la bioenergía, la gestión empresarial o la silvicultura urbana (Julio, 2002; García Mora, Osorio, Muñoz, Caamaño, y Álvarez, 2016).

Ante esta contingencia, la creación de la asignatura ILE busca preparar a los futuros profesionales para enfrentar la búsqueda de trabajo y la conexión al mundo laboral, potenciando la habilitación de competencias genéricas y las virtudes de cada egresado, mediante la implementación de metodologías activas de aprendizaje asociadas a la inserción laboral, relacionadas directamente con el actual perfil de egreso de la carrera de Ingeniería Forestal.

El curso ILE constituye una respuesta a elementos propios de un proceso de selección laboral en un contexto actual, no incorporado en las mallas curriculares de la carrera de IF, por ende, no desarrolladas durante el proceso de formación inicial de la carrera, aportando elementos útiles al momento de postular e insertarse laboralmente en el mundo profesional, potenciando el desarrollo de competencias genéricas directamente relacionadas. Cabe mencionar que las 13 competencias trabajadas por esta actividad curricular comprenden incluso un número mayor al conjunto de 9 competencias genéricas que actualmente la Escuela de Pregrado de FCFCN declara en su currículo vigente.

El curso busca potenciar elementos útiles a demostrar en procesos de selección de personal y en la realización de propuestas en escenarios *freelance*, mediante metodologías activo-participativas, estructuradas en cuatro ejes:

● **Búsqueda de Empleo**

Se incluyen como contenidos: caracterización del mercado laboral forestal chileno, principales desafíos, niveles de empleabilidad y renta, mediante un foro en el que participa un representante del Colegio de Ingenieros Forestales; descripción y uso de plataformas digitales con un experimentado administrador de una bolsa de trabajo universitaria; tipos de relaciones contractuales entre empleador y empleado, las que son investigadas y presentadas por los estudiantes en un seminario.

● **Postulación**

Se tratan temas como: orientación del autoconocimiento para la empleabilidad; la transmisión y enseñanza de aspectos formales de la preparación de escritos tales como curriculum vitae, cartas de presentación o correos electrónicos formales dirigidos a potenciales empleadores. Para ello, se trabajaron aspectos formales (ortografía, adecuada estructura, redacción y organización de la información) y de contenidos (presencia de información reiterativa, evitar el uso de jerga interna, ausencia de actividades relevantes en su formación y excesivos datos no atingentes) del curriculum vitae, mediante una retroalimentación colectiva, analizando el producto de cada uno de los estudiantes desde el punto de vista de un potencial empleador. Los productos fueron corregidos y revisados en clases, utilizando la metodología de estudio de casos.

● **Selección Laboral**

Se inculcó a los estudiantes las principales exigencias de una entrevista laboral y de los mecanismos de evaluación psicológica usados para ello, en forma complementaria, se orientó a los estudiantes respecto del uso adecuado de herramientas comunicacionales con potenciales empleadores. Simulación de procesos de postulación en diferentes escenarios mediante *role playing*.

● **Proceso de Postulación y Selección Laboral**

Se realiza un *role playing* simulando un proceso de postulación y selección laboral. Se utilizan puestos de trabajo basados en casos reales, los que además consideraban desempeñarse profesionalmente en un ministerio público, en empresas privadas o en localidades distantes geográficamente, a objeto de describir un escenario laboral potencial con particulares

contingencias desafiantes para el candidato y competencias profesionales claramente declaradas en los respectivos perfiles publicados en medios de difusión masiva. Este proceso incluye el envío de cartas de presentación y curriculum vitae acordes a una oferta laboral real, la subsecuente aplicación de evaluaciones psicológicas y cognitivas a través de un inventario de personalidad, desarrollo de entrevistas personales en formatos individuales y grupales, para finalmente determinar, en base al desempeño de los candidatos, aquellos que serían seleccionados. La calificación incluyó en el diseño de rúbricas, aspectos tales como: presentación personal, urbanidad, puntualidad, valoración profesional, asertividad, experiencia previa, expectativas salariales, interés por el cargo y contingencia territorial aplicada al desempeño de los perfiles profesionales usados.

● **Proceso de Postulación para la Adjudicación de un Proyecto *Freelance***

Se emula una convocatoria para proyectos en formato de licitación pública a objeto que los estudiantes demuestren sus habilidades para adjudicarse un proyecto *freelance*. Las rúbricas de evaluación consideraron aspectos tales como: puntualidad y manejo del tiempo, comunicación efectiva y presentación personal, madurez en la elaboración de objetivos y fundamentación técnica del proyecto, conocimientos del área, calidad técnica de la propuesta, valoración económica de la propuesta y dedicación horaria.

Acevedo, S. (2011). *Plan de Acogida, Inducción y Acompañamiento Psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta a Distancia.

Agrupación de Universidades Regionales de Chile. (2017). UCM - Lanzas Centro de Apoyo al Aprendizaje en Talca. Recuperado de: <http://www.au-regionales.cl/?p=4012>

Akaike, H. (1974). A new look at the statistical model identification. *IEEE transactions on automatic control*, 19(6), 716-723.

Álvarez González, M., & Bisquerra, R. (2012). *Orientación Educativa. Modelos, Áreas, Estrategias y Recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.

Álvarez Hernández, J. (2012). *Plan de Orientación para la Universidad*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Álvarez Pérez, P. (2006). La tutoría y la Orientación Universitaria en la Nueva Coyuntura de la Enseñanza Superior: El Programa Velero. *Revista Contextos Educativos*, 8-9, 281-293.

Álvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2005). La tutoría de iguales y la orientación universistaria, una experiencia de formación académica y profesional. *Revista Educar* (36), 107-128.

Álvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2007). El asesoramiento y la tutoría de carrera en la enseñanza superior: Resultados de un programa de atención al alumnado en la Universidad de la Laguna. *En-Clave Pedagógica Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa* 9, 95-110.

Álvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2009). Modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. *Revista Qurriculum*, 22, 73-95.

Álvarez Pérez, P., & González Afonso, M. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: Una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias pedagógicas*, 237-256.

Álvarez Rojo, V. (1998). Diseño de programas de orientación. ¿Para onde camia a orientación? *Simposium sobre orientación*, (págs. 139-168).

Ángel, S., López-González, M., & Bermejo, B. (2009). Revisión de los servicios de atención psicológica y psicopedagógica en las universidades españolas. *Revista Acción Psicológica UNED*, 6 (1), 17-40.

Arbizu, F., Lobato, C., & del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 7-22.

Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 25-39.

Barbas, F., Fernández, C., Gómez, I., Pérez, M., & Plaza, P. (2007). El curso de conocimientos previos y la acción tutorial: reflexiones desde la práctica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 59-64.

Barra, E., Cerna, R., Kramm, D., & Véliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia psicológica*, 24(1), 55-61.

Barraza, A. (2011). La gestión del estrés académico por parte del orientador educativo: el papel de las estrategias de afrontamiento. *Revista Visión Educativa IUNAES*, 5(11), 36-44.

Bartholomew, D., Steele, F., Moustaki, I., & Galbraith, J. (2002). *The analysis and interpretation of multivariate data for social scientists*. New York: Chapman & Hall.

Bausela, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2).

Bausela, E. (2004). La función orientadora en el marco de la universidad. *EduPsykhé*, 109-120.

Bausela, E. (2005a). Diseño de un servicio de orientación psicológica en el contexto de la Universidad de León. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 123-139.

Bausela, E. (2005b). Evaluación externa de un servicio de orientación universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 43-54.

Bayot, A., del Rincón, B., & Hernández, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: Descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(1).

Berrío, N., & Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 3(2), 65-82.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Bisquerra, R. (2006). Orientación Psicopedagógica y Educación Emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.

Bowers, A., & Sprott, R. (2012). Examining the Multiple Trajectories Associated with Dropping Out of High School: A Growth Mixture Model Analysis. *The Journal of Educational Research*, 176-195.

Caamaño, C., & Osorio, M. (2016). Propuesta metodológica y curricular de un curso de formación general para el desarrollo de competencias genéricas a partir del modelo educativo de la Universidad de Chile. *IX Congreso Internacional de Investigadores en Educación, Universidad de Los Lagos*. Osorno.

Caballero, G., López-Miguens, M., & Lampón, J. (2014). La universidad y su implicación con la empleabilidad de sus graduados. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 146, 23-46.

Cáceres, P., & García, E. (2000). El plan de acción tutorial universitario (PATU) en la UPV. Valencia, España: Depósito Legal, 4326.

Cano González, R. (2008). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria e el marco del proceso de convergencia europea en educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 185-206.

Carreño, B., Micin, S., & Urzua, S. (2016). Una caracterización inicial para el logro académico de estudiantes de primer año universitario. *Cuaderno de Investigación Educativa*. Vol. 7, Núm. 1.

Cascón, I. (2009). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Catalán, X., & Santelices, M. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, 40, 21-52.

Celis, S., Moreno, L., Poblete, P., Villanueva, J., & Weber, R. (2015). Un modelo analítico para la predicción del rendimiento académico de estudiantes de ingeniería. *Revista de Ingeniería de Sistemas Vol. XXIX*, 5-24.

Centro de Microdatos. (2008). *Informe Final: Estudio sobre causas de la deserción Universitaria*. Santiago: Microdatos Universidad de Chile.

Chang, M., Park, J., Lin, M., Poon, O., & Nakanishi, D. (2007). *Chang, M., Park, J., Lin, M., Poon, O., & Nakanishi, D. Beyond myths: The growth and diversity of Asian American college freshmen, 1971-2005*. Los Ángeles: Higher Education Research Institute, UCLA.

Colegio de Ingenieros Forestales Asociación Gremial. (2010a). Las causas de la crisis de la educación forestal, aportes para su análisis. *Revista Mundo Forestal año 6*, 20-24.

Colegio de Ingenieros Forestales Asociación Gremial. (2010b). La crisis forestal en Chile. *Revista Mundo Forestal año 6*, 20-24.

Colegio de Ingenieros Forestales Asociación Gremial. (2017). CIFAG. Matrículas primer año Ingeniería Forestal 2017. Recuperado de: <http://cifag.cl/matriculas-primer-ano-ingenieria-forestal-2017>

Comisión Nacional de Acreditación Chile. (2015). *Resolución Exenta n° DJ 009-4 Aprueba Criterios de Evaluación para la Acreditación de Carreras Profesionales, Carreras Profesionales con Licenciatura y Programas de Licenciatura*. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/DJ%20009-4%20Criterios.pdf>

Comisión Nacional de Acreditación Chile. (2017). *Comisión Nacional de Acreditación*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>

Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (2017). *CRUCH Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*. Recuperado de <http://www.consejoderectores.cl/web/>

Crespo, J. (2014). Modelos de aula invertida y elección de evaluación en un curso introductorio de sistemas digitales. En J. Tresjos, *Contribuciones a la innovación docente en la Universidad de Costa Rica* (págs. 215-232). San José: CIMPA.

del Rincón, B., & Bayot, A. (2008). Resultados y propuestas de un servicio de orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(2), 138-148.

Denson, N., & Ing, M. (2014). Latent Class Analysis in Higher Education: An Illustrative Example of Pluralistic Orientation. *Res High Educ.* 55, 508-526.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. (2013). *DEMRE*. Efecto de la incorporación del ranking de notas en la selección universitaria. Recuperado de: <http://www.psu.demre.cl/estadisticas/documentos/p2014/2014-efecto-ranking-notas.pdf>

Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile. (2016). *Estudio de deserción de primer año*. Santiago: Universidad de Chile.

Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile. (s.f.). *miaprendizaje.uchile.cl*. Recuperado de Historia: <http://miaprendizaje.uchile.cl>

Elvira-Valdés, M., & Pujol, L. (2013). Variables cognitivas e ingreso universitario: predictores del rendimiento académico. *Universitas Psychologica* 13(4), 1557-1567.

Facultad de Economía y Negocios Universidad de Chile. (2014). *Memoria FEN 2014*. Recuperado de <http://memoria.fen.uchile.cl/2014/04escuelas-pre/nexoinclusion.html>

Facultad de Medicina Universidad de Chile. (2014). Facultad de Medicina de la U. de Chile da pasos hacia la equidad educativa. Recuperado de: <http://noticias.med.uchile.cl/2014/9402-facultad-de-medicina-de-la-u-de-chile-da-pasos-hacia-la-equidad-educativa.html>

Farías, A., & Salinas, E. (2011). Aplicación del modelo de formación por competencias en ingeniería mecánica. Caso: procesos de mecanizado. *Educere*, 15(51), 399-408.

Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*. 8(1), 11-34.

Fuentes, R., Rosales, F., & Aguayo, P. (2015). Sistema de seguimiento y alerta oportuna de los programas tutores e inducción y adaptación a la vida universitaria de la Universidad del Bío-Bío. *V CLABES*. Talca.

Gaeta, M., & Martín, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Studium Revista de Humanidades*. 15, 327-344.

García De Fanelli, A., & Adrogué De Deane, C. (2015). abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Fuentes* 16, 85-106.

García Mora, A., Osorio, M., Muñoz, S., Caamaño, C., & Álvarez, N. (2016). Implementación de la actividad curricular "Inserción laboral efectiva", una necesidad actual para futuros egresados de Ingeniería Forestal. *IV Congreso Internacional de Formación y Gestión del Talento Humano*. Cancún: CIF-COM.

García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M., & Guardia González, S. (2004). *Guía para la Labor Tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva, Universidad de Granada.

Garín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C., & Dolors, Q. (2004). Elementos para la Elaboración de Planes de Tutoría en la Universidad. *Contextos Educativos*, 21-42.

Gil, J., & Bachs, J. (2007). *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*. *Propedéutico USACH-UNESCO*. Santiago: Fundación Equitas.

González Navarro, F. (2005). Modelo de un Sistema de Información para el Seguimiento Psicopedagógico de Alumnos en Instituciones de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.

Goñi, A., Ibáñez, J., Iturrioz, J., & Vadillo, J. (2011). Aprendizaje Basado en Proyectos usando metodologías ágiles para una asignatura básica de Ingeniería del Software. *Actas de las XX JENUI*, (págs. 133-140).

Guinez, S. (2016). Sistema de Alerta Temprana para la deserción universitaria (SAT). *Red de Observatorios de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria en Latinoamérica y Europa*.

Henríquez, N., & Escobar, D. (2016). Construcción de un modelo de alerta temprana para la detección de estudiantes en riesgo de deserción de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1221-1248.

Herrera Torres, L. (2011). Orientación, tutoría y mentorización en la Educación Superior: Una labor destinada tanto al alumnado como al profesorado universitario. *Dedica. Revista de Educacao e Humanidades* (1), 425-452.

Herrera, R., González, E., & Poblete, A. S. (2011). Transición entre Educación Media y Universidad. Marco de referencia y experiencias internacionales. En CINDA, *El proceso de transición entre Educación Media y Superior. Experiencias Universitarias* (págs. 51-59). Santiago: CINDA.

Herrero, R., Solano, I., Pérez, J., & Solano, J. (2008). Nuevas metodologías en ingeniería dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. *Jornadas sobre nuevas tendencias en la enseñanza de las ciencias y las ingenierías*, I. Murcia.

Ing, M., & Nylund-Gibson, K. (2013). Linking early science and mathematics attitudes to long-term science, technology, engineering, and mathematics career attainment: latent class analysis with proximal and distal outcomes. *Educational Research and Evaluation*, 510-524.

Izquierdo, G., & Mestanza, R. (2017). Retos de la educación ante la deserción escolar universitaria. Revisión sistemática. *Retos de la Ciencia*, 1(2), 15-21.

Jerez, O., Hasbún, B., & Rittershausen, K. (2015). *El Diseño del Syllabus en la Educación Superior. Una Propuesta Metodológica*. Santiago: Centro de Enseñanza Aprendizaje. Facultad de Economía y Negocios. Universidad de Chile.

Jimenez, Y., González, M., & Hernández, J. (2010). Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). *Innovación Educativa*, 10(53), 43-53.

Julio, G. (2002). El desarrollo de la educación forestal como respuesta a las inquietudes del medio nacional e internacional. *I Congreso de Ciencias Forestales* (pág. 6). Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Forestales.

Kabat-Zinn, J. (2009). *Mindfulness en la vida cotidiana, donde quiera que vayas ahí estás*. Barcelona: Paidós.

Lara Negrette, L. (2015a). Acciones pedagógicas y secuencias de aprendizaje en las tutorías. En A. Escallón Largacha, & A. Forero Gómez, *Aprender a escribir en la universidad* (págs. 159-172). Bogotá: Universidad de Los Andes.

Lara Negrette, L. (2015b). Introducción a las tutorías. En E. Escallón Largacha, & A. Forero Gómez, *Aprender a escribir en la universidad* (págs. 117-120). Bogotá: Universidad de los Andes.

Lazarsfeld, P. (1950). The logical and mathematical foundation of latent structure analysis. En Stouffer, *Measurement and prediction*. Princeton: Princeton University Press.

Lazarsfeld, P., & Henry, N. (1968). *Latent Structure Analysis*. Boston, MA: Houghton Mill.

Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer. Biblioteca de Psicología.

Lindsay, B., Clogg, C., & Greco, J. (1991). Semiparametric estimation in the Rash model and related exponential response models, including a simple latent class model for item analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 96-107.

Linzer, D., & Lewis, J. (2011). polCA: An R package for polytomous variable latent class analysis. *Journal of statistical software*, 42(10), 1-29.

Llinás, E. (2009). *La Orientación Académica desde el Bienestar Universitario*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

López Luna, J. (2011). La Orientación Educativa (OE) en las Instituciones de Educación Superior. *Temas de Ciencias y Tecnología* 15 (43), 33-38.

Lucas, S., Coca, M., González, G., Garrido, A., Cartón, Á., Urueña, M., & García, M. (2015). Aprendizaje basado en problemas y Flipped classroom. Una experiencia de innovación docente en ingeniería del ámbito industrial. *Congreso Universitario de Innovación Educativa en las enseñanzas técnicas*, 23.

Magidson, J., & Vermunt, J. (2002). Latent Class Models for clustering: a comparison with K-means. *Canadian Journal of Marketing Research*, 20, 37-44.

Márquez, J., & Ordaz, M. (2014). Caracterización psicopedagógica del estudiante universitario. Cuestionario para el ingreso. *Congreso Universidad*. Vol. III, No. 2.

Martí, J., Gil, D., Vivet, M., & Julia, C. (2009). Aprendizaje Basado en Proyectos en la asignatura de Gráficos por Computador en Ingeniería Informática. Balance de cuatro años de experiencia. *XV JENUI*. Barcelona.

Martí, J., Heydrich, M., Rojas, D., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21.

Masyn, K. (2013). Latent class analysis and finite mixture modeling. En T. Little, *The Oxford Handbook of Quantitative Methods, Vol. 2*. Oxford: The Oxford handbook of quantitative method.

MECESUP. (2013). *Programa BNA 2013*. Recuperado de: http://www.mecesup.cl/index2.php?id_contenido=27141&id_portal=59&id_seccion=3474

MECESUP. (2014). *Términos de Referencia Beca de Nivelación Académica*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

MI FUTURO. (2017). *Instituciones de Educación Superior en Chile. Instituciones de Educación Superior vigentes – 31 de diciembre de 2017*. Recuperado de: <http://www.mifuturo.cl/index.php/servicio-de-informacion-de-educacion-superior/listado-de-instituciones-vigentes-2015>)

MINEDUC. (2012). *Serie Evidencias : Deserción en la educación superior en Chile*. Santiago: MINEDUC.

MINEDUC. (2015). *Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE*. Recuperado de: http://www.pace.mineduc.cl/index2.php?id_portal=90&id_seccion=5010&id_contenido=29040

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. México: Graó.

Monroy, L., Vidal, R., & Saade, A. (2010). Análisis de clases latentes. Una técnica para detectar heterogeneidad en poblaciones. *Cuaderno técnico*, 2.

Muñoz Méndez, S., & Venegas Ramos, L. (2012). *Informe Ejecutivo: Levantamiento sobre Acciones de Apoyo Directo a los Estudiantes de la Universidad de Chile*. Santiago: Centro de Aprendizaje Campus Sur, Universidad de Chile.

Muñoz Méndez, S., & Venegas Ramos, L. (2013). *Programa Curso de Formación General: Planificación y Estrategias para el Capital de Aprendizaje*. Santiago: Universidad de Chile.

Muñoz Sánchez, Á., & Lino Carmona, R. (2011). Evaluación de un Programa de Orientación Universitaria Basado en la Tutoría de Iguales. *VI Jornadas Internacionales de Mentoring y Coaching: Universidad-Empresa*. Málaga: Facultad de Psicología. Universidad de Málaga.

Navarrete, S., Candia, R., & Puchi, R. (2013). Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico. *Calidad en la educación (39)*, 43-80.

OMS. (2013). *Plan de acción sobre salud mental 2013-2020*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). *El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile*. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/1234/doc/201310151024490.2012%20CDEAseguramiento%20Calidad.pdf>

Osorio, M., & González, P. (2017). Sistema de alerta y acompañamiento temprano para estudiantes de primer año de campus sur de la Universidad de Chile. *VII CLABES*. Córdoba: UNC.

Osorio, M., González, P., Muñoz, S., Caamaño, C., & Álvarez, N. (2016). Orientación Educativa Para La Permanencia Y El Egreso Oportuno: La Experiencia Del Centro de Aprendizaje Campus Sur, Universidad de Chile. *VI CLABES* (págs. 578-588). Quito: Escuela Politécnica Nacional.

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.

Pantoja Vallejo, A., & Campoy Aranda, T. (2009). *Planes de Acción Tutorial en la Universidad*. Jaén.

Parras, A., Madrigal, A., Redondo, S., Vale, P., & Navarro, E. (2009). *Orientación Educativa: Fundamentos Teóricos, Modelos Institucionales y Nuevas Perspectivas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Patiño, L., & Cardona, A. (2012). Revisión de algunos estudios sobre la deserción estudiantil universitaria en Colombia y latinoamérica. *Revista Theoria*, 21(1), 9–20.

Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, 261-287.

Pérez Palmero, M., Fundora, R., & Palmero, M. (2011). La orientación educativa y la acción del tutor en el contexto universitario. *Gaceta Médica Espirituana* 13(1).

Pérez Villalobos, M., Valenzuela, M., Díaz, A., González-Pienda, J., & Núñez, J. (2013). Dificultades en el aprendizaje de estudiantes de primer año. *Revista Atenea (Concepción)*, (508), 135-150.

Pérez, M. (2014). Evaluación de Competencias mediante Portafolios. *Revista Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(1), 19-35.

Persoglia, L., Carella, L., & Solari, E. (2017). Rendimiento académico y características socioeconómicas de graduados. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(54), 235-251.

Pontificia Universidad Católica de Chile. (2011). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior: Aspectos críticos y desafíos de mejoramiento*. Santiago: Centro de Políticas Públicas Pontificia Universidad Católica de Chile.

Pontificia Universidad Católica de Chile. (2017). *Centro de Apoyo al Rendimiento Académico*. Recuperado de: <http://rendimientoacademico.uc.cl/>

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (2017). *Apoyo al Aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.pucv.cl/pucv/estudiantes/apoyo-al-aprendizaje/2015-07-09/143845.html>

Proyecto Tuning América Latina. (2015). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final*. Recuperado de: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>

Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P., & Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicología y Salud*, 21(1), 31-37.

Ramírez, T., Díaz, R., & Salcedo, A. (2016). El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales. *VI CLABES*. Quito: Escuela Politécnica Nacional.

REDNA. (2015). *Red de Nivelación Académica*. Recuperado de: <http://redna.cl>

Reyes Carretero, M., & Pérez Canabí, L. (2011). El Asesoramiento Psicopedagógico en la Universidad. . En Monereo, & Pozo, *La Práctica del Asesoramiento Educativo a Examen* (págs. 153-166). Barcelona: Graó.

Rodríguez Espinar, S., Álvarez González, M., Dorio Alcaraz, I., Figueroa Mazo, P., Fita Lladó, E., Forner Martínez, Á., & Torrado Fonseca, M. (2012). *Manual de Tutoría Universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Rodríguez Moreno, M. (2002). *Hacia una Orientación Universitaria*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Rosales, C. (2010). Evaluación por competencias en ingeniería: Caso inglés instrumental. *Revista de la Facultad de Ingeniería Universidad Central de Venezuela*, 25(3), 99-109.

Sáez, P., & Monsalve, C. (2008). Aprendizaje Basado en Resolución de Problemas en Ingeniería Informática. . *Formación Universitaria*, 1(2), 3-8.

Salmerón, H. (2001). Los Servicios de Orientación en la Universidad. Procesos de Creación y Desarrollo. *Ágora Digital*, 2.

Sánchez, I., & Ramis, F. (2004). Aprendizaje Significativo Basado en Problemas. *Revista Horizontes Educativos*, 9, 101-111.

Sánchez, M. (2008). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume.

Santelices, V., Catalán, X., Horn, C., & Kruger, D. (2013). *Determinantes de Deserción en la Educación Superior Chilena, con Énfasis en Efecto de Becas y Créditos*. Recuperado de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2062&tm=2>

Santiviago, C., De León, F., Couchet, M., & Rubio, V. (2017). La permanencia de los estudiantes , un desafío para la universidad. *InterCambios*, 4(2).

Schwarz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. . *The annals of statistics*, 6(2), 461-464.

Sobrano, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios; el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89-107.

Stahl, B., & Goldstein, E. (2013). *Mindfulness para Reducir el Estrés. Una Guía Práctica*. Barcelona: Editorial Kairós.

Tecnológico de Monterrey. (2014). *Aprendizaje Invertido. Reporte Edu-Trends*. Monterrey: Observatorio de Innovación Educativa.

Tierno, B. (2003). *Las mejores técnicas de estudio*. Booket.

Ugatetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica* (13).

Universidad Arturo Prat. (2014). *Reglamento Orgánico de la Dirección General de Docencia*. Recuperado de: http://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20140605/asocfile/20140605093032/de_0802_aprueba_reglamento_organico_de_la_direccion_general_de_docencia.pdf

Universidad Arturo Prat. (2015a). *Plan de mejoramiento de la formación de profesores, centrado en la integración y la práctica. Universidad Arturo Prat. Plan de mejoramiento institucional [PMI] definitivo para convenios de desempeño en el marco del fondo de desarrollo institucional, convo*. Recuperado de: http://www.mecesup.cl/usuarios/MECESUP/File/2015/convo-catorias/PMI_FIP/UAP1502_VFinal.pdf

Universidad Arturo Prat. (2015b). *Fortalecen Programa de Tutoría Académica*. Recuperado de: http://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20150423/pags/20150423150940.html

Universidad Arturo Prat. (2017). *Unidad de Apoyo al Aprendizaje Estudiantil. Universidad Arturo Prat*. Recuperado de: http://www.uprat.cl/prontus_unap/site/edic/base/port/unia.html

Universidad Austral de Chile. (2016). *Unidad de Apoyo al Aprendizaje de Estudiantes de Pregrado abre inscripciones para Talleres de Habilidades Socioafectivas. Dirección de Asuntos Estudiantiles. Noticias*. Recuperado de: <http://dae.uach.cl/noticias/post.php?s=2016-04-05-unidad-de-apoyo-al-aprendizaje-de-estudiantes-de-pregrado-abre-inscripciones-para-talleres-de-habilidades-socioafectivas>

Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2015). *Centro de Acompañamiento del Estudiante*. Recuperado de: http://ceade.ucsc.cl/sitio/?page_id=17

Universidad Católica de Temuco. (2015). *Centro de Recursos para el Aprendizaje*. Recuperado de: <http://cra.uct.cl/>

Universidad Católica del Maule. (2015a). *Centro de Apoyo al Desarrollo de la Docencia y el Aprendizaje*. Recuperado de: http://www.ucm.cl/noticia.html?&no_cache=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=44&cHash=0408f6a70a7b69e4e97d5304b78be086

Universidad Católica del Maule. (2015b). *Servicios de la Dirección General Estudiantil*. Recuperado de: <http://www.ucm.cl/servicios-a-estudiantes.html>

Universidad Católica del Norte. (2014). *Programa de Apoyo y Orientación al Rendimiento Académico*. Recuperado de: <http://www.noticias.ucn.cl/noticias/estudiantes/programa-aora-brinda-apoyo-a-estudiantes-para-mejorar-rendimiento-academico/>

Universidad Católica del Norte. (2018). *Éxito Académico*. Recuperado de: <http://www.exito-academico.ucn.cl/>

Universidad de Antofagasta. (2017). *Centro de Nivelación Académica*. Recuperado de: <https://intranetua.uantof.cl/pages/universidad/cena.html>

Universidad de Atacama. (2015). *Complejo Tecnológico de Aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.cta.uda.cl/index.php?lang=es>

Universidad de Atacama. (2016). *Área Tutorial Académica*. Recuperado de: http://www.cta.uda.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=418&Itemid=414&lang=es

Universidad de Atacama. (2017). *Reseña Área Psicoeducativa. Vicerrectoría Académica. Complejo Tecnológico de Aprendizaje. Chile*. Recuperado de: http://www.cta.uda.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=424&Itemid=420&lang=es

Universidad de Aysén. (2017). *Desarrollo Estudiantil. Servicios Estudiantiles*. Recuperado de: <http://www.uaysen.cl/servicios-estudiantiles/desarrollo-estudiantil>

Universidad de Chile. (2006). *Proyecto de Desarrollo Institucional*. Santiago: Universidad de Chile.

Universidad de Chile. (2012). *Sistematización II Taller Inter Unidades Académicas: Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante*. Oficina de equidad e Inclusión de la Universidad de Chile. Recuperado de: http://www.uchile.cl/documentos/ii-taller-interunidades-academicas-modelo-de-desarrollo-integral-del-estudiante-y-politica-de-equidad-e-inclusion-en-la-u-de-chile_110459_0_5246.pdf

Universidad de Chile. (2013). *Memoria 2010-2013. Equidad y Calidad: El Compromiso de la Universidad de Chile con el País*. Santiago: Universidad de Chile.

Universidad de Chile. (2014). *Política de Equidad e Inclusión*. Santiago: Universidad de Chile.

Universidad de Chile. (2015a). *Modelo Educativo de la Universidad de Chile*. Santiago: Universidad de Chile.

Universidad de Chile. (2015b). *Aprueba normas para el proceso de admisión en carreras y programas de pregrado que indica, del Sistema de Ingreso Especial de Estudiantes Prioritarios de Equidad Educativa de la Universidad de Chile. Ingreso de Equidad*. Universidad de Chile. Recuperado de: http://www.ingresoequidad.uchile.cl/decreto_SIPPEE_admision_2015.pdf

Universidad de Chile. (2015c). *La Unidad Integral de Enseñanza y Aprendizaje, el equipo que apoya a los estudiantes*. Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas. Universidad de Chile. Recuperado de: <http://www.quimica.uchile.cl/la-unidad-integral-de-ensenanza-y-aprendizaje-el-equipo-que-apoya-a-los-estudiantes/>

Universidad de Chile. (2016a). *Anuario 2016*. Santiago: Universidad de Chile.

Universidad de Chile. (2016b). *Programa de Tutoría Integral Par. Mi Aprendizaje*. Departamento de Pregrado. Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Recuperado de: <http://miaprendizaje.uchile.cl/tip/>

Universidad de Chile. (2016c). *Programa de Lectura y Escritura Académica. Mi Aprendizaje*. Departamento de Pregrado. Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Universidad de Chile. Recuperado de: <http://miaprendizaje.uchile.cl/lea/>

Universidad de Chile. (2017a). *IDEA. Escuela de Pregrado*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/pregrado/escuela-de-pregrado/127812/idea>

Universidad de Chile. (2017b). *¿Qué es el Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (CREA)?*. Instituto de la Comunicación e Imagen. Recuperado de *¿Qué es el Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (CREA)?*. Instituto de la Comunicación e Imagen

Universidad de Chile. (2017c). *Centro de Enseñanza Aprendizaje*. Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile. Recuperado de: <http://cea.fen.uchile.cl/>

Universidad de Chile. (2017d). *Programa de aprendizaje estratégico de ciencias básicas: Innovación de la nivelación de competencias en el Campus Norte de la Universidad de Chile*. Proyectos MECESUP. Proyectos de Innovación académica Vicerrectoría de Asuntos Económicos y Gestión Instituc. Recuperado de: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-economicos-y-gestion-institucional/proyectos-mecesup/convenios-de-desempeno/proyectos-de-innovacion-academica/115578/uch1407-programa-de-aprendizaje-estrategico-de-ciencias-basicas>

Universidad de Chile. (2017e). *Competencias genéricas. Plataforma de Formación General e inglés*, Departamento de pregrado, Universidad de Chile. Recuperado de: <http://plataforma.uchile.cl/01/competencias-genericas/>

Universidad de Concepción. (2017). *Centro de Apoyo al Desarrollo del Estudiante*. Recuperado de: <http://cade.udec.cl/>

Universidad de Guadalajara. (2004). *La tutoría académica y la calidad de la educación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Universidad de la Frontera. (2015). *Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuche RÜPÜ*. Recuperado de: <http://www.ufro.cl/ruvu/>

Universidad de la Frontera. (2017). *Apoyo Académico a Estudiantes*. Recuperado de: <http://paau.ufro.cl>

Universidad de La Serena. (2015). *Centro de Apoyo al Aprendizaje*. Recuperado de: <http://docencia.userena.cl/index.php/nivelacion-de-competencias-basicas>

Universidad de los Lagos. (2015). *Programa de Competencias Transversales para el Aprendizaje CTRAP*. Recuperado de: <http://www.ctrap.ulagos.cl/>

Universidad de Magallanes. (2015). *Unidad de Apoyo Pedagógico al Alumno*. Recuperado de: <http://www.umag.cl/p.php?id=87>

Universidad de Playa Ancha. (2015). *UNIVELACIÓN*. Recuperado de: <http://univelacion.upla.cl/>

Universidad de Playa Ancha. (2017). *Servicio de Orientación Universitaria*. Recuperado de: <http://sitios.upla.cl/soupa/>

Universidad de Santiago de Chile. (2015). *Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia PAIEP*. Recuperado de: <http://www.paiep.usach.cl/>

Universidad de Santiago de Chile. (2017). *Unidad de Promoción de la Salud Psicológica. Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles. Universidad de Santiago de Chile*. Recuperado de: <http://www.vrae.usach.cl/unidad-de-promocion-de-la-salud-psicologica>

Universidad de Talca. (2015). *Tutorías para Estudiantes de 1° Año*. Recuperado de: <http://www.otalca.cl/link.cgi//SalaPrensa/Estudiantes/8803>

Universidad de Talca. (2017). *Sistema permite detectar riesgo de deserción estudiantil. Sala de Prensa. Universidad de Talca*. Recuperado de: <http://www.otalca.cl/link.cgi//SalaPrensa/Academia/8911>

Universidad de Tarapacá. (2015). *Seguimiento y Apoyo al Estudiante. Centro de Innovación y Desarrollo de la Docencia*. Recuperado de: <http://cidduta.uta.cl/seguimiento-y-apoyo-al-estudiante/>

Universidad de Tarapacá. (2017a). *Sistema de Alerta Temprana: Un gran avance para prevenir la deserción universitaria en la UTA. Noticias Universidad de Tarapacá*. Recuperado de: <http://www.uta.cl/sistema-de-alerta-temprana-un-gran-avance-para-prevenir-la-desercion/web/2017-09-05/150614.html>

Universidad de Tarapacá. (2017b). *Decreto Sistema de Alerta Temprana Universidad de Tarapacá*. Arica: Universidad de Tarapacá.

Universidad de Valparaíso. (2017a). *Centro de Aprendizaje*. Recuperado de: <http://divisionacademica.uv.cl/index.php/objetivocap>

Universidad de Valparaíso. (2017b). *Programa de Atención y Seguimiento al Desarrollo Integral del Estudiante*. Recuperado de: <http://uva1315.uv.cl/index.php/noticias/21-121020141>

Universidad del Bío-Bío. (2015). *Orientación Universitaria. Dirección de desarrollo Estudiantil*. Recuperado de: http://destudiantil.ubiobio.cl/dde_concepcion/?page_id=146

Universidad del Bío-Bío. (2017). *Tutores. Dirección de Desarrollo Estudiantil*. Recuperado de: http://destudiantil.ubiobio.cl/dde_concepcion/?page_id=5155

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2009). *Manual del Consejero*. Santiago: Subdepartamento de Bienestar Estudiantil. Dirección de Asuntos Estudiantiles. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2017). *Centro de acompañamiento - Proyecto MECESUP UMC 1406*. Recuperado de: <http://www.umce.cl/index.php/universidad/institucionalidad/destacados/852-centro-de-acompanamiento-proyecto-mecesup-umc-1406>

Universidad Técnica Federico Santa María. (2014). *Centro Integrado de Aprendizaje en Ciencias Básicas USM amplía sus instalaciones. Mejores espacios para fortalecer el aprendizaje se implementan en el Campus Santiago San Joaquín*. Recuperado de: <http://www.noticias.usm.cl/2014/08/11/centro-integrado-de-aprendizaje-en-ciencias-basicas-usm-amplia-sus-instalaciones/>

Universidad Técnica Federico Santa María. (2017). *Centro Integrado de Aprendizaje en Ciencias Básicas*. Recuperado de: <http://www.ciac.usm.cl/moodle/course/category.php?id=3>

Universidad Tecnológica Metropolitana. (2017). *Plan de Apoyo Estudiantil*. Recuperado de: <https://admission.utem.cl/vida-estudiantil/pae-ayudantias-y-tutorias/>

Varó, P., Prats, D., López, J., Rodríguez, M., Rico, S., Sirvent, J., & Quirante, N. (2011). Instrumentos de evaluación de competencias en Ingeniería del Medio Ambiente. *IX Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària*. Alicante: Universidad de Alicante.

Vicerrectorado del Alumnado, Universidad del País Vasco. (2012). *Plan de Acción Tutorial: Tutoría entre Iguales*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

Weerts, D., Cabrera, A., & Mejías, P. (2014). Uncovering Categories of Civically Engaged College Students: A Latent Class Analysis. *The Review of Higher Education*, 141-168.

Yáñez, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(1).