



**Análisis del impacto de las acciones tutoriales en el desempeño académico de estudiantes de universidades públicas chilenas**

**Analysis of the impact of tutorial actions on the academic performance of students from Chilean public universities**

**Huircalaf Diez, J.C.**

*jhuircalaf@uta.cl*

Universidad de Tarapacá (Chile)

**Rodríguez-Gómez, D.**

*david.rodriguez.gomez@uab.cat*

Universitat Autònoma de Barcelona (España)

**Huircalaf Diez, J.C.**

*jhuircalaf@uta.cl*

Universidad de Tarapacá (Chile)

**Rodríguez-Gómez, D.**

*david.rodriguez.gomez@uab.cat*

Universitat Autònoma de Barcelona (España)

**Resumen**

La implementación de las acciones tutoriales en educación superior constituye un elemento esencial en los planes de formación académica, contribuyendo no sólo al desarrollo de competencias profesionales en los alumnos, sino también a su orientación profesional y desarrollo personal. No obstante, son escasas las evidencias empíricas sobre el impacto de las tutorías en el desempeño académico de los estudiantes. El propósito

**Abstract**

The implementation of tutorial actions in higher education constitutes an essential element in academic training plans, contributing not only to the development of professional skills in students, but also to their professional orientation and to personal development. However, empirical evidence on the impact of tutoring on students' academic performance is scarce. The purpose of the study is to analyze the impact perception of the implementation

del estudio es analizar la percepción del impacto de las acciones tutoriales implementadas en universidades públicas chilenas. La metodología utilizada consiste en la aplicación de un cuestionario a una muestra de 541 participantes de cuatro universidades públicas chilenas. Los resultados muestran una percepción favorable respecto de la implementación de las acciones tutoriales en todos los participantes de las distintas universidades. Conjuntamente, se encontró la presencia de diferencias significativas entre los alumnos participantes respecto a la percepción de la implementación de las acciones tutoriales, en función de los distintos procesos de ejecución desarrollados en cada casa de estudios. Estos resultados evidencian la importancia de evaluar la eficacia de los procesos de acción tutorial y orientar nuevas modalidades de implementación, que permitan un mejor desempeño académico de los estudiantes en su trayectoria universitaria.

**Palabras clave:** Educación superior, orientación profesional, desarrollo personal, acción tutorial, tutoría, desempeño académico, estudiantes universitarios, hábitos de estudio.

of the tutorial actions in Chilean public universities. The methodology used consists of applying a questionnaire to a sample of 541 participants from four Chilean public universities. The results show a favorable perception regarding the implementation of the tutorial actions in all the participants of the different universities. Together, the presence of significant differences was found among the participating students regarding the perception of the implementation of the tutorial actions, depending on the different execution processes developed in each study house. These results demonstrate the importance of evaluating the effectiveness of tutorial action processes and guiding new implementation modalities that allow better academic performance of students in their university career.

**Key words:** Higher education, professional orientation, personal development, tutorial action, tutoring, academic performance, university students, study habits.

## Introducción

La educación superior en la época actual es considerada como un importante factor para el crecimiento y desarrollo equitativo tanto a nivel local como global. Tal y como señala el Informe del Banco Mundial sobre Educación Superior (2017), es mediante ésta que los países forman mano de obra calificada, generan conocimiento e innovan, dando respuesta a las demandas de la sociedad, y fortalecen los procesos productivos y económicos (Correa, 2019).

En relación con lo anterior, estudios realizados a nivel internacional señalan que la educación superior promueve la generación de procesos de orden superior asociados al desarrollo integral de capacidades, competencias y habilidades para la vida, ofreciendo estas oportunidades como un derecho irrenunciable, un derecho social en el ejercicio de la ciudadanía, en el transcurso de toda la vida (Brunner, 2015; Muñoz y Gairín, 2013).

En este escenario, las instituciones de educación superior y, específicamente, las universidades, tienen la misión de ofrecer los medios y espacios necesarios para promover el aprendizaje y el pensamiento crítico entre las personas que acceden a ellas, asegurando la entrega de servicios de calidad, lo cual es condicionado en función de las características de éstas (Alvarado, 2010; Ibáñez, 1994). Respecto a esto último, Pozo y Hernández (1997, p.224) plantean que:

...la calidad de un servicio, como lo es la educación, reside en su naturaleza, aunque se aprecie en la consecución de niveles de prestación excelentes y/o que resulten satisfactorios para sus usuarios, destinatarios o clientes, alcanzados mediante el uso eficiente de los recursos personales, materiales y funcionales disponibles.

A base de lo expuesto, se evidencia que la función actual de las universidades e instituciones de educación superior es ofrecer a quienes ingresan a éstas, espacios apropiados para descubrir y aprender, entregándoles a los estudiantes los elementos necesarios para que esto ocurra (Alvarado, 2010). Siendo de especial relevancia considerar la diversidad del alumnado en cuanto a características personales, metodologías de aprendizaje y competencias profesionales, debido a su asociación directa en su desempeño académico, que al ser deficiente puede ocasionar fenómenos de abandono y deserción académica (Guerrero y Faro, 2012; Li y Carroll, 2019). En la actualidad el tema de la diversidad en las instituciones de educación superior ha sido ampliamente debatido y estudiado desde distintas miradas como el institucionalismo, la teoría de las identidades, la ecología de poblaciones y la elección estratégica o racional, cuyo estudio contempla enfoques como la diversidad organizacional y los programas que representan finalmente (Clarence, 2018; Fernández y Bajac, 2018). Observando que el ingreso, retención y egreso universitario forman parte de un continuo con características propias y que impactan sobre el posible éxito o fracaso del alumno (Abbot, Graf y Chatfield, 2018; Acevedo, 2020; Rabossi, 2014).

En relación a lo anterior, estudios realizados a nivel internacional sobre la deserción en la educación superior, indican “la necesidad de mejorar las prácticas de orientación profesional y de re-pensar las políticas particulares, tales como el acceso a la universidad, la inducción, la tutoría y programa de becas, con el fin de contrarrestar las principales causas de la deserción universitaria” (Rodríguez-Gómez et al., 2014, p.2). En referencia a las tutorías, éstas resultan una estrategia de gran utilidad, ya que permitirá a los alumnos visualizar en forma adecuada cuáles serán las opciones a definir en sus vidas, siendo una instancia para organizar la vida académica, social, y emocional de los estudiantes (Arco-Tirado, Fernández-Martín y Hervás-Torres, 2020; Cieza, 2009).

Las acciones tutoriales se orientan en relación con tres dimensiones fundamentales de trabajo, las cuales deben estar en equilibrio para su desarrollo: académica, personal y profesional (Quintanal y Miraflores, 2013). De esta forma, la importancia de las tutorías radica en la necesidad de brindar apoyo y respuestas a los estudiantes, frente a las necesidades que se van generando en los centros de estudios superiores, con el objetivo de tener mejores tasas de aprobación, permanencia en sus carreras y un egreso exitoso (Guerra-Martin y Borrallo-Riego, 2017; Rodríguez-Espinar, 2008; Yale, 2019). Así, se evidencia la importancia de las tutorías como una herramienta para la reducción de la deserción estudiantil, el abandono y rezago, observando que el profesor desempeña un rol centrado en la orientación de la asignatura, incluyendo otros

aspectos como “aclaración de dudas, conceptos”, “orientación de trabajos”, “explicación de las modalidades de evaluación”, evitando que se transforme en “una clase particular” (Lobato, Del Castillo y Arbizu, 2005). Por su parte, el alumnado considera que la tutoría sirve fundamentalmente para aclarar dudas, motivar al estudio, profundizar en la materia, realizar el seguimiento de trabajos, e incluso como sustituto de la clase. En términos generales, la tutoría serviría para orientar la asignatura y aclarar aspectos sobre la evaluación de la misma (Grey y Osborne, 2020; Lobato y Guerra, 2016; Rodríguez-Espinar, 2008).

A base de las políticas públicas e innovaciones en educación superior a nivel internacional, cabe mencionar que en el contexto nacional chileno los programas de tutorías en educación superior comienzan a ser implementados en las universidades públicas en el año 2013, siendo ésta una herramienta nueva que comienza a socializarse al interior de las instituciones de educación superior, pero de las cuales aún existe escasa información respecto del impacto real en los estudiantes beneficiarios, esencialmente porque sus beneficiarios directos son estudiantes de primeros años, en carreras que en promedio tienen cinco años lectivos y que, por ende, aun no culminan su proceso educativo (Ayala y Manzano, 2018; Ministerio de Educación, 2015; Zapata, 2020). Siendo de especial relevancia mencionar, que el principal enfoque al cual se dirigen las acciones tutoriales en Chile, corresponde a la dimensión academicista, mermando el desarrollo personal y profesional del estudiante. Por ello, es interesante y estratégico investigar qué ocurre en este proceso de implementación de acciones tutoriales, respecto de las tres dimensiones que proponen Quintanal y Miraflores (2013).

Así, el proceso de acompañamiento que realizan las universidades públicas chilenas en la educación superior implica la necesidad de conocer cuáles son las iniciativas que estas mismas instituciones promueven hacia sus estudiantes, a objeto de tener mejores tasas de aprobación, continuidad en sus carreras y un egreso exitoso, donde su proceso académico sea, en general, de buena calidad. Es así que el proceso de la tutoría se transforma en una acción estratégica relevante en relación a la permanencia de los estudiantes en su vida universitaria (MINEDUC, 2015; Quintanal y Miraflores, 2013; Zapata, 2020).

Considerando que las acciones tutoriales pueden establecer mejorías importantes en la trayectoria académica de los estudiantes universitarios, el objetivo de esta investigación es analizar la percepción del impacto de las acciones tutoriales implementadas en universidades públicas chilenas, abordando las dimensiones personales, académicas y profesionales de las acciones tutoriales.

## Método

Partiendo del propósito de investigación señalado en el apartado anterior, (analizar la percepción del impacto de las acciones tutoriales implementadas en universidades públicas chilenas) el presente estudio se plantea desde un diseño de casos múltiples. Esta metodología nos permite hacer una descripción extensiva y profunda del fenómeno objeto de estudio. La elección de esta metodología queda justificada frente a los estudios de caso único porque aporta evidencia desde múltiples casos, siendo considerada “con frecuencia más convincente, y el estudio global es, por tanto, considerado más robusto”

(Yin, 2014, p.53). La comparación de diversos casos aporta una mayor comprensión del fenómeno, más allá de las singularidades propias de cada uno de ellos.

Los criterios para la selección de los casos fueron: el desarrollo actual de planes de acción tutorial y que los casos sean instituciones públicas de educación superior.

En la tabla 1 se sintetizan las características esenciales de los planes de acción tutorial desarrollados en los cuatro casos seleccionados.

**Tabla 1.** Planes de acción tutorial de las 4 universidades investigadas.

Casos Año	Universidad N°1 Programa institucional de tutoría académica 2015-2017	Universidad N°2 Programa e inserción a la vida universitaria 2018	Universidad N°3 Manual didáctico para la Tutoría Par 2017	Universidad N°4 Sistema integral de Tutorías Pares 2014
Objetivos	Resolver 3 problemáticas, reprobación, deserción y rezago, con un enfoque de tipo académico	Desarrollar habilidades cognitivas, personales e interpersonales de sus estudiantes, en el marco del proceso de inclusión y vinculación a la vida universitaria, enfoque académico	Contribuir a la adaptación e inserción del estudiante a su propia carrera, con enfoque académico	El objetivo es el de acompañar los procesos de inclusión académica y aprendizaje de los estudiantes, pertenencia de los estudiantes hacia la institución. Enfoque Académico
Acciones	Desarrollo académico de sus estudiantes y el crecimiento personal integral, pero con el fin del éxito académico.	Desarrollo integral de sus estudiantes a través de la promoción y el desarrollo de sus habilidades, académicas y psicológica	Desarrollo integral de los estudiantes y desarrollo de habilidades académicas	Formación integral de sus estudiantes para que éstos logren el éxito, además también señalan tener un impacto en la sociedad en la que están insertos

*Fuente: Elaboración propia*

## Participantes

El universo total que contempla el estudio corresponde a los estudiantes tutorados, los profesores que realizan o han realizado tutorías, y a los estudiantes tutores, de 4 universidades públicas seleccionadas para los fines del estudio. Contemplando un total de 70 académicos, 123 tutores y 1490 alumnos.

En relación con lo anterior, con el objetivo de obtener una muestra representativa de la población, se realiza la estimación de una proporción de la población total para cada universidad estudiada, mediante ecuaciones estadísticas, que considera a los estudiantes universitarios que actualmente participan en tutorías, a los profesores que han realizado tutorías, y a los estudiantes tutores. El tamaño muestral se calculó en cada caso considerando un nivel de confianza de un 95% y un porcentaje de error de un 3%.

Obteniendo una muestra total de 541 participantes, conformando cuatro muestras independientes según la universidad de procedencia de los sujetos, a quienes

se les aplican los mismos instrumentos especificados para los fines de la investigación, cuyas características sociodemográficas se exponen en la Tabla 2.

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

**Tabla 2.** Características sociodemográficas de los participantes (N= 541).

Sexo				
Masculino	183	33,8%		
Femenino	358	66,2%		
Tipo de actor (N)	Universidad de procedencia			
Académico (63)	U1=7	U2=14	U3=10	U4=32
Tutor (100)	U1=23	U2=12	U3=9	U4=56
Tutorado ( 378)	U1=54	U2=68	U3=79	U4=177
Edad	24,8 años (DE = 9,8)			

Fuente: elaboración propia.

## Instrumentos

El instrumento utilizado para la recopilación de los datos fue el “Inventario de medición del impacto de las tutorías de las universidades públicas chilenas” (Huircalaf y Rodríguez-Gómez, 2018). Este instrumento está compuesto por 66 ítems que recogen información sobre la percepción de los alumnos, académicos y tutores sobre el impacto de la implementación de las acciones tutoriales, en diez dimensiones: 1) Hábitos de estudio, 2) Aspectos Generales, 3) Aspectos Personales, 4) Pertenencia, 5) Satisfacción, 6) Orientación de las Tutorías, 7) Herramientas Educativas con Mejores Resultados, 8) Herramientas Educativas Utilizadas, 9) Formas de Participación Grupal, 10) Ampliar Conocimiento, Responsabilidad y Competencias. Cabe destacar que solo el alumnado aportó información sobre la “satisfacción”, ya que esta dimensión se centra, exclusivamente, en los destinatarios de la acción tutorial.

Las dimensiones mencionadas se relacionan con los tres ejes de intervención de las acciones tutoriales, mostrando la siguiente distribución:

1. Dimensión personal: 2) Aspectos Generales, 3) Aspectos Personales, 4) Pertenencia, 5) Satisfacción, 6) Orientación de las Tutorías.
2. Dimensión académica: 1) Hábitos de estudio, 7) Herramientas Educativas con Mejores Resultados, 8) Herramientas Educativas Utilizadas, 9) Formas de Participación Grupal.
3. Dimensión profesional: 10) Ampliar Conocimiento, Responsabilidad y Competencias

La escala de respuesta corresponde a una escala tipo Likert de 5 puntos que abarca desde *totalmente en desacuerdo* a *totalmente de acuerdo*.

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

## Procedimiento

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

## Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo a través del paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS 22.0). Se efectuaron análisis descriptivos y de diferencias de medias (K).

Las técnicas y test estadísticos empleados fueron:

- Estadísticos descriptivos habituales para variables cuantitativas: media y desviación estándar.
- Pruebas de contraste de normalidad Z de Kolmogorov para discriminar la forma de distribución de los datos y bondad de ajuste al modelo de la curva normal de Gauss.
- Test de diferencia de medias en grupos independientes entre sí: Test de Kruskal-Wallis.

El nivel de significación fijado es el habitual 5% (significativo si  $p < 0,05$ ;  $p < 0,050$  en tres decimales) excepto en el test KS de bondad de ajuste, donde se consideran significativas solo los desvíos graves del modelo, es decir al 1% ( $p < 0,01$ ;  $p < 0,010$  en tres decimales).

El análisis estadístico se ha estructurado en dos fases: una primera donde se proceden a realizar análisis de estadísticos descriptivos de las puntuaciones de los participantes en las dimensiones de los cuestionarios, según el cargo que desempeñan y la universidad a la cual pertenecen. Las variables se describen con: rango (mínimo/máximo), media y desviación típica. A continuación, se realiza, el Test de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov para comprobar la normalidad de la distribución de estas variables (se considera desvío significativo solo si  $p < 0,01$ ) junto a sus índices descriptivos de asimetría y curtosis (altura).

En la segunda parte se procede a realizar test de contraste entre las medias: Test H de Kruskal-Wallis. De la existencia de diferencias significativa entre las medias, se deduce que las variables están relacionadas significativamente. En todas estas pruebas estadísticas inferenciales, se considera significación cuando  $p < 0,05$ .

## Resultados

La presentación de los resultados se ha estructurado en dos fases. Durante la primera fase se procede a describir los estadísticos descriptivos de las puntuaciones de los participantes en cada una de las dimensiones del cuestionario y, en la segunda, se describe la existencia de diferencias significativa entre los participantes en las dimensiones del cuestionario, en función de la universidad de procedencia. Esta comparación entre 4 universidades chilenas ayuda en el sentido de aportar una mayor comprensión del fenómeno, más allá de las singularidades propias de cada institución.

Evaluación de la percepción que tienen los alumnos, tutores y académicos del impacto de las tutorías.

Respecto a los resultados obtenidos por los académicos de las distintas universidades estudiadas, observamos que presentan una percepción de acuerdo y regular sobre el impacto de las acciones tutoriales en las distintas dimensiones del cuestionario (Ver tabla 3).

**Tabla 3.** Resultados obtenidos por los académicos en el Inventario de medición del impacto de las tutorías de las universidades públicas chilenas” Versión para Académicos y Tutores.

Dimensiones	Universidad 1		Universidad 2		Universidad 3		Universidad 4	
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)
Aspectos Generales	8	3,56 (1,20)	15	4,00 (0,50)	12	3,91 (0,71)	28	3,96 (0,80)
Aspectos Personales	8	3,43 (1,20)	15	4,10 (0,56)	12	4,20 (0,44)	28	4,16 (0,72)
Hábitos de Estudio	8	3,87 (0,95)	15	3,87 (0,66)	12	4,27 (0,40)	28	4,19 (0,57)
Pertenencia	8	3,45 (0,93)	15	3,96 (0,67)	12	3,75 (0,96)	28	4,15 (0,65)
Conocimiento, Responsabilidad y Competencias	8	3,26 (0,44)	15	3,86 (0,45)	12	3,53 (0,75)	28	3,59 (0,82)
Herramienta Mejores Resultados	8	4,00 (0,58)	15	4,29 (0,59)	12	3,94 (0,63)	28	3,90 (0,73)
Herramientas Educativas más Utilizadas	8	3,48 (0,96)	15	4,00 (0,76)	12	3,92 (0,52)	28	4,11 (0,53)
Participación Grupal	8	3,32 (1,27)	15	3,69 (1,10)	12	4,28 (0,83)	28	3,86 (0,88)
Orientación de las Tutorías	8	3,35 (0,96)	15	4,01 (0,58)	12	4,01 (0,69)	28	3,75 (0,63)
Ampliación del Conocimiento	8	3,28 (0,56)	15	3,85 (0,63)	12	3,48 (0,92)	28	3,58 (1,10)

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados obtenidos por los tutores de las distintas universidades participantes, se observa que los tutores atribuyen a las acciones tutoriales una percepción de acuerdo y regular en las distintas dimensiones del cuestionario (Ver Tabla 4).



**Tabla 4.** Resultados obtenidos por los tutores en el Inventario de medición del impacto de las tutorías de las universidades públicas chilenas” Versión para Académicos y Tutores.

Dimensiones	Universidad 1		Universidad 2		Universidad 3		Universidad 4	
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)
Aspectos Generales	21	3,55 (0,81)	10	4,00 (0,60)	8	3,50 (0,64)	61	4,14 (0,64)
Aspectos Personales	21	4,06 (0,56)	10	4,35 (0,49)	8	4,27 (0,77)	61	4,59 (0,36)
Hábitos de Estudio	21	4,30 (0,38)	10	4,47 (0,48)	8	4,50 (0,64)	61	4,38 (0,46)
Pertenencia	21	3,75 (0,59)	10	4,24 (0,49)	8	4,25 (0,84)	61	4,32 (0,60)
Conocimiento, Responsabilidad y Competencias	21	3,43 (0,68)	10	3,86 (0,61)	8	3,47 (0,58)	61	3,71 (0,72)
Herramienta Mejores Resultados	21	3,58 (0,64)	10	4,20 (0,67)	8	3,94 (1,00)	61	4,00 (0,45)
Herramientas Educativas más Utilizadas	21	3,40 (0,67)	10	4,18 (0,76)	8	3,41 (0,93)	61	4,40 (0,39)
Participación Grupal	21	3,64 (0,66)	10	3,92 (0,96)	8	3,45 (0,96)	61	3,98 (0,64)
Orientación de las Tutorías	21	3,88 (0,49)	10	4,23 (0,51)	8	3,52 (0,66)	61	3,78 (0,66)
Ampliación del Conocimiento	21	3,46 (0,95)	10	3,85 (0,78)	8	3,42 (0,62)	61	3,65 (0,98)

Fuente: Elaboración propia.

En referencia a los resultados obtenidos por los estudiantes de las distintas universidades estudiadas, los hallazgos muestran una percepción de acuerdo y regular en las sobre el impacto de las acciones tutoriales en las distintas dimensiones del cuestionario (Ver Tabla 5).

**Tabla 5.** Resultados obtenidos por los estudiantes en el Inventario de medición del impacto de las tutorías de las universidades públicas chilenas” Versión para estudiantes.

Dimensiones	Universidad 1		Universidad 2		Universidad 3		Universidad 4	
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)
Aspectos Generales	54	3,83 (0,82)	73	3,42 (1,10)	78	3,96 (0,75)	173	4,37 (0,81)
Aspectos Personales	54	3,88 (0,83)	73	3,80 (1,14)	78	4,30 (0,76)	173	4,59 (0,60)
Hábitos de Estudio	54	4,07 (0,67)	73	3,96 (1,05)	78	4,37 (0,69)	173	4,44 (0,71)
Pertenencia	54	3,75 (0,78)	73	3,83 (1,11)	78	4,26 (0,64)	173	4,36 (0,71)
Satisfacción	54	3,72 (0,76)	73	3,11 (1,00)	78	4,07 (0,64)	173	4,16 (0,85)
Conoc., Responsab. y Competencias	54	4,00 (0,57)	73	3,49 (0,94)	78	4,27 (0,51)	173	4,43 (0,67)
Herramienta Mejores Resultados	54	3,86 (0,81)	73	3,14 (1,08)	78	4,03 (0,66)	173	4,28 (0,67)
Herramientas Educativas más Utilizadas	54	3,66 (0,87)	73	3,12 (1,02)	78	3,86 (0,81)	173	4,42 (0,72)
Participación Grupal	54	3,78 (0,88)	73	3,21 (1,16)	78	3,96 (0,92)	173	4,40 (0,72)
Orientación de las Tutorías	54	3,95 (0,70)	73	3,32 (1,09)	78	4,15 (0,65)	173	4,21 (0,75)
Ampliación del Conocimiento	54	3,98 (0,87)	73	3,08 (1,16)	78	3,86 (0,89)	173	4,09 (0,87)

Fuente: Elaboración propia.

## Análisis de diferencias de medias en las dimensiones del cuestionario según universidad de procedencia

### Resultados análisis de normalidad y bondad de ajuste

A continuación, se aplica la prueba de contraste de normalidad Z de Kolmogorov para discriminar la forma de distribución de los datos y determinar si aplicar pruebas paramétricas o no paramétricas para el contraste de hipótesis. Hallando que la distribución de los datos no se ajusta a una distribución normal ( $K-S=0,00$ ), por tanto, se procede a utilizar pruebas no paramétricas para el análisis de datos.

### Resultados análisis de diferencia de medias por cada actor participante según universidad de procedencia

Para analizar la existencia de diferencias significativas entre los académicos en las dimensiones del cuestionario, en función de la universidad de procedencia, se aplicó una prueba de Kruskal Wallis que contrasta si los valores obtenidos en una variable son similares en distintos grupos. No observando diferencias significativas entre los profesores en cada una de las dimensiones del cuestionario, al encontrar valores de significación mayores a  $p=0,05$  (Ver Tabla 6).

**Tabla 6.** Diferencias de medias entre académicos según Universidad de procedencia.

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

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los tutores, para analizar la existencia de diferencias significativas entre éstos en la puntuación de las dimensiones del cuestionario, en función de la universidad de procedencia, se aplica nuevamente la prueba de Kruskal Wallis, encontrando la existencia de diferencias significativas entre los sujetos en las dimensiones Aspectos Generales ( $p=0,04$ ), Aspectos Personales ( $p=0,01$ ), Pertenencia ( $p=0,04$ ), y Herramientas Educativas más utilizadas ( $p=0,00$ ).

**Tabla 7.** Diferencias de medias entre tutores según Universidad de procedencia.

Dimensiones	Universidad 1		Universidad 2		Universidad 3		Universidad 4		Kruskal-Wallis	
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-sig
Aspectos Generales	21	3,55 (0,81)	10	4,00 (0,60)	8	3,50 (0,64)	61	4,14 (0,64)	13,092	0,004**
Aspectos Personales	21	4,06 (0,56)	10	4,35 (0,49)	8	4,27 (0,77)	61	4,59 (0,36)	16,625	0,001**
Hábitos de Estudio	21	4,30 (0,38)	10	4,47 (0,48)	8	4,50 (0,64)	61	4,38 (0,46)	3,479	0,323
Pertenencia	21	3,75 (0,59)	10	4,24 (0,49)	8	4,25 (0,84)	61	4,32 (0,60)	13,251	0,004**
Conocimiento, Responsabilidad y Competencias	21	3,43 (0,68)	10	3,86 (0,61)	8	3,47 (0,58)	61	3,71 (0,72)	4,530	0,210
Herramienta Mejores Resultados	21	3,58 (0,64)	10	4,20 (0,67)	8	3,94 (1,00)	61	4,00 (0,45)	10,059	0,018
Herramientas Educativas más Utilizadas	21	3,40 (0,67)	10	4,18 (0,76)	8	3,41 (0,93)	61	4,40 (0,39)	34,088	0,000**
Participación Grupal	21	3,64 (0,66)	10	3,92 (0,96)	8	3,45 (0,96)	61	3,98 (0,64)	4,856	0,183
Orientación de las Tutorías	21	3,88 (0,49)	10	4,23 (0,51)	8	3,52 (0,66)	61	3,78 (0,66)	5,410	0,144
Ampliación del Conocimiento	21	3,46 (0,95)	10	3,85 (0,78)	8	3,42 (0,62)	61	3,65 (0,98)	1,679	0,642

Fuente: Elaboración propia.

### **Análisis de comparaciones múltiples**

Con el objetivo de analizar en qué grupos de tutores se presentan diferencias significativas en las dimensiones arrojadas por la prueba de diferencia de medias Kruskal Wallis, se procede a realizar un análisis de comparaciones en pareja, observando la presencia de diferencias significativas entre la Universidad 1 y la Universidad 4 en la dimensión Aspectos Generales ( $p=0,03$ ). Respecto a las dimensiones Aspectos Personales y Pertenencia se observan diferencias significativas entre la Universidad 1 y la Universidad 4 con niveles de significación ( $p= 0,00$ ) en ambas dimensiones. Por último, respecto a la dimensión Herramientas Educativas más utilizadas se observan diferencias significativas entre la Universidad 1 y la Universidad 2 ( $p= 0,04$ ), la Universidad 1 y la Universidad 4 ( $p= 0,00$ ) y la Universidad 3 y la Universidad 4 ( $0,02$ ) (Ver Tabla 8).

**Tabla 8.** Análisis de comparaciones por pares.

Grupo 1-Grupo 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. <sup>a</sup>
Dimensión Aspectos Generales					
Universidad 1-Universidad 4	-21,821	7,293	-2,992	0,003	0,017
Dimensión Aspectos personales					
Universidad 1-Universidad 4	-28,963	7,271	-3,983	0,000	0,000
Dimensión Pertenencia					
Universidad 1- Universidad 4	-26,102	7,294	-3,578	0,000	0,002
Dimensión Herramientas Educativas más Utilizadas					
Universidad 1-Universidad 2	-32,426	11,108	-2,919	0,004	0,021
Universidad 1- Universidad 4	-39,107	7,315	-5,346	0,000	0,000
Universidad3- Universidad 4	-34,381	10,871	-3,163	0,002	0,009

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la existencia de diferencias significativas entre los alumnos en las dimensiones del cuestionario, en función de la universidad de procedencia. Los hallazgos muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones del cuestionario (Ver Tabla 9).

**Tabla 9.** Diferencias de medias entre alumnos según Universidad de procedencia.

Dimensiones	Universidad 1		Universidad 2		Universidad 3		Universidad 4		Kruskal-Wallis	
	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	N	Media (D.E.)	Valor	p-sig
Aspectos Generales	54	3,83 (0,82)	73	3,42 (1,10)	78	3,96 (0,75)	173	4,37 (0,81)	49,274	0,000**
Aspectos Personales	54	3,88 (0,83)	73	3,80 (1,14)	78	4,30 (0,76)	173	4,59 (0,60)	48,832	0,000**
Hábitos de Estudio	54	4,07 (0,67)	73	3,96 (1,05)	78	4,37 (0,69)	173	4,44 (0,71)	19,222	0,000**
Pertenencia	54	3,75 (0,78)	73	3,83 (1,11)	78	4,26 (0,64)	173	4,36 (0,71)	25,590	0,000**
Satisfacción	54	3,72 (0,76)	73	3,11 (1,00)	78	4,07 (0,64)	173	4,16 (0,85)	60,163	0,000**
Conocimiento, Responsabilidad y Competencias	54	4,00 (0,57)	73	3,49 (0,94)	78	4,27 (0,51)	173	4,43 (0,67)	69,556	0,000**
Herramienta Mejores Resultados	54	3,86 (0,81)	73	3,14 (1,08)	78	4,03 (0,66)	173	4,28 (0,67)	62,684	0,000**
Herramientas Educativas más Utilizadas	54	3,66 (0,87)	73	3,12 (1,02)	78	3,86 (0,81)	173	4,42 (0,72)	93,496	0,000**
Participación Grupal	54	3,78 (0,88)	73	3,21 (1,16)	78	3,96 (0,92)	173	4,40 (0,72)	72,473	0,000**
Orientación de las Tutorías	54	3,95 (0,70)	73	3,32 (1,09)	78	4,15 (0,65)	173	4,21 (0,75)	36,162	0,000**
Ampliación del Conocimiento	54	3,98 (0,87)	73	3,08 (1,16)	78	3,86 (0,89)	173	4,09 (0,87)	43,378	0,000**

Fuente: Elaboración propia

## **Análisis de comparaciones múltiples**

Con el objetivo de analizar en qué grupos de alumnos se presentan diferencias significativas en las dimensiones del cuestionario, se procede a realizar análisis de comparaciones en pareja, observando la presencia de diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ), la Universidad 1 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ) y entre la Universidad 3 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ) en las dimensiones Aspectos Generales y Aspectos Personales.

En referencia a la dimensión Hábitos de estudio se observan diferencias significativas entre la Universidad 1 y la Universidad 4 ( $p=0,01$ ), y entre la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p=0,001$ ). En cuanto a la dimensión Pertenencia se observan diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ), la Universidad 1 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ) y entre la Universidad 3 y la Universidad 4 ( $p=0,03$ ).

Respecto a la dimensión Satisfacción se observan diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 3 ( $p=0,00$ ), la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ) y entre la Universidad 1 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ). En cuanto a la dimensión Competencias profesionales se observan diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 3 ( $p=0,00$ ), la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ), la Universidad 1 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ) y entre la Universidad 3 y la Universidad 4 ( $p=0,002$ ).

En referencia a la dimensión Herramientas Educativas con mejores resultados se observan diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 3 ( $p=0,00$ ), la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ), la Universidad 1 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ) y entre la Universidad 3 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ). En cuanto a la dimensión Herramientas Educativas más Utilizadas se observan diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 3 ( $p=0,004$ ), la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ), la Universidad 1 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ) y entre la Universidad 3 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ).

En cuanto a la dimensión Participación Grupal se observan diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ), la Universidad 3 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ), y entre la Universidad 1 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ). Respecto a la dimensión Orientación de las Tutorías se observan diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 1 ( $p=0,01$ ), la Universidad 2 y la Universidad 3 ( $p=0,00$ ), y entre la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ).

Por último, respecto a la dimensión Ampliación del Conocimiento se observan diferencias significativas entre la Universidad 2 y la Universidad 3 ( $p=0,00$ ), la Universidad 2 y la Universidad 1 ( $p=0,00$ ) y entre la Universidad 2 y la Universidad 4 ( $p=0,00$ ).

## **Discusión y conclusiones**

Los participantes que conforman la muestra analizada en este estudio presentan un predominio de percepciones favorables respecto al impacto de las acciones tutoriales en el desempeño académico de los estudiantes universitarios, observando apreciaciones positivas en cada una de las dimensiones evaluadas, que conforman los tres ejes de la acción tutorial, referidas a la dimensiones personal, académica y profesional, la cual es considerada como una estrategia de apoyo en la orientación de los estudiantes en

su ingreso a la educación superior mejorando la imagen que la universidad proyecta, concordando con estudios realizados a nivel internacional (Fernández-Salineró, 2014; González, 2020; Guerra-Martín, Lima-Rodríguez y Lima-Serrano 2020; Jiménez, 2010; Muñoz y Gairín, 2013).

En relación a lo anterior, cabe señalar también, que la tutoría y la acción tutorial son conceptos complementarios, en lo que respecta a la identificación en las tres dimensiones, académica, personal y profesional (Venegas-Ramos y Gairín, 2020), y como tal, es una estrategia cuyo proceso metodológico ayuda en la mejora y el éxito de los estudiantes como también en sus proyecciones profesionales (Ruiz y Fandos, 2014; Villanueva y De Angelis, 2019). Es por esta razón que el predominio es favorable de las percepciones sobre las acciones tutoriales (Lindo et al, 2015; Wilder, 2018).

Respecto a los resultados específicos obtenidos por los actores participantes, cabe señalar que los académicos de las cuatro universidades estudiadas presentan un predominio de percepciones positivas en las variables evaluadas por el cuestionario. Observando apreciaciones regulares en los académicos de la universidad 1 en variables relacionadas al eje académico de las acciones tutoriales. Esto podría deberse a la percepción sobre la ejecución de las acciones tutoriales que poseen los académicos de la universidad 1, referida a la atribución de la ejecución de las tutorías a los propios estudiantes, concibiéndola como un proceso de orientación (UNAP, 2015).

A sí mismo, los tutores de todas las universidades estudiadas muestran un predominio de percepciones positivas en las variables evaluadas por el cuestionario, observando apreciaciones regulares en los tutores de la universidad 1 y universidad 3, en variables relacionadas al eje académico y profesional de las acciones tutoriales. Lo anterior podría deberse a que tanto en la universidad 1 como en la universidad 3, existe la condición de voluntariedad de asistir a las tutorías, incluso, existiendo la opción de renuncia voluntaria al proceso de las tutorías, evidenciándose en la universidad 3, que no se han logrado cumplir las metas de retención y apoyo estudiantil, lo cual desmotiva a los tutores que participan en las actividades de acción tutorial (ULA, 2018; UNAP, 2015).

En cuanto a las percepciones de los alumnos, éstos presentan un predominio de apreciaciones positivas en las variables evaluadas por el cuestionario, hallando apreciaciones regulares en estudiantes de la universidad 2 en las variables relacionadas al eje personal, académico y profesional de las acciones tutoriales. Estas diferencias pueden deberse principalmente a la existencia de la figura de tutor par en las universidades 1, 3 y 4, actividad ejercida por los mismos estudiantes de cursos superiores de la misma universidad, estableciendo una modalidad de trabajo colaborativo de forma grupal e individual con los estudiantes, emergiendo de esta acción un lazo de confianza y cercanía, distinto a lo que ocurre en los procesos de acción tutorial desarrollados por la universidad 2, que consisten en un sistema de tutorías integrales, en las cuales se trabaja con tutores académicos para las asignaturas más complejas, por ejemplo, matemáticas, física, química, biología entre otras, no existiendo el concepto de tutoría par en el cual se realiza un proceso de acompañamiento en los tres ejes de la acción tutorial (UDA, 2018; ULA, 2017; UNAP, 2015; UTA, 2014).

En referencia a la existencia de diferencias significativas entre los participantes respecto a las percepciones de impacto de las acciones tutoriales, se observan mayores

apreciaciones en los tutores y alumnos de la universidad 4, lo que podría asociarse a la modalidad de apoyo, capacitación y seguimiento constante que se realiza en el proceso de acción tutorial en la universidad, en las cuales se destacan las acciones de diagnóstico de necesidades de apoyo a todos los estudiantes que ingresan a la universidad, desplegando un tipo de acompañamiento tutorial que se adapta a cada carrera indicando esto una atención más precisa al proceso, junto a un monitoreo constante a los estudiantes (UTA, 2014).

Lo anterior, pone de manifiesto la importancia de establecer formas de vinculación constantes entre los distintos agentes de las acciones tutoriales, debido a su impacto en la ejecución de las acciones, propiciando la permanencia del marco de referencia y los términos técnicos de la acción tutorial en sus tres ejes principales, lo que a su vez, influye en una apreciación positiva de su implementación, aumentando el desempeño académico de los estudiantes y disminuyendo los niveles de deserción (Donoso, 2010; Martínez et al., 2016; Villanueva y De Angelis, 2019).

Así, los resultados obtenidos en el presente estudio, pueden entregar nuevos aportes para los equipos directivos de las instituciones de educación superior, incorporando nuevas decisiones que apunten al mejoramiento de la implementación de las acciones tutoriales, principalmente, porque presentan un carácter dinámico e interactivo entre los distintos agentes participantes, que a su vez, depende de los sistemas de organización de orden mayor que operan en las distintas instituciones influyendo directamente en el desempeño académico de los estudiantes (Feixas et al., 2010; González-Álvarez, 2020; Martínez et al., 2014; Ortiz-Velosa, 2018).

Una interrogante que sería interesante de explorar en futuros estudios sobre la implementación de acciones tutoriales en educación superior es si existen diferencias entre organizaciones de educación públicas y privadas. Los resultados que se desprendan de estas interrogantes podrían constituirse en importantes parámetros para evaluar diferencias y similitudes en la situación de la calidad de las acciones tutoriales en las instituciones de educación a nivel nacional. En cuanto a las limitaciones de este estudio, éstas se relacionan con (a) la posible fatiga experimentada por los participantes debido a la extensión del cuestionario que debieron contestar y (b) con el diseño del estudio, pudiendo resolverse esta dificultad utilizando un diseño cuasi experimental, sin embargo, con frecuencia es una situación que acompaña a este tipo de trabajos. Finalmente, el presente estudio es un aporte para la investigación en Educación Superior y la relación que ésta tiene con otras variables sociales, debido a los escasos estudios realizados en el contexto local.

## Referencias

- Abbot, S., Graf, A.J., Chatfield, B. (2018). Listening to Undergraduate Peer Tutors: Roles, Relationships, and Challenges. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(2), 245-261.
- Acevedo, F. (2020). Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación superior en contextos socio-académicos desfavorables. *Revista española de pedagogía*, 78(276), 253-269. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-02>

- Alvarado, M. (2010). *El aprendizaje y las tutorías en los universitarios*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Arco-Tirado, J.L., Fernández-Martín, F.D., Hervás-Torres, M. (2020). Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university. *Stuðie in Higher Education*, 45(11), 2190-2202. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038>
- Ayala, J.C., Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: The influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1321-1335. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
- Banco Mundial (2017). *Informe anual 2017*. Washington: Banco Mundial.
- Brunner, J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte, en Andrés Bernasconi (ed.) *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*. Ediciones UC: Santiago de Chile, pp. 21-107.
- Cieza, J. (2009). *Memoria Proyecto de Innovación Docente. Experiencia piloto de implementación de la tutoría entre compañeros (peer tutoring) en el primer curso de la Diplomatura de Educación Social*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Clarence, S. (2018). Towards inclusive, participatory peer, tutor development in higher education. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 6(1), 58-74. <https://doi.org/10.14426/cristal.v6i1.141>
- Cortés-Cáceres, S., Álvarez, P., Llanos, M., Castillo, L. (2019). Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. *Rev. Perspectiva*, 20(1), 13-25. <https://doi.org/10.33198/rp.v20i1.00017>
- Correa, E. (2019). La agenda 2030 y los desafíos para la educación superior. *Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 1(3), 14-21. <https://doi.org/10.36732/riep.v1i3.44>
- Donoso, S. (2010). *Retención de estudiantes y éxito académico en la educación superior: análisis de buenas prácticas*. Informe de investigación, Chile: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad de Talca.
- Guerrero, J., Faro, M. (2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. *Alternativas en Psicología*, 16(27), 34-41.
- Feixas, M., Gairín, J., Muñoz, J., Guillamón, C. (2010). La tutoría personalizada en la universidad: un estudio de caso. *Revista de Orientación Educativa*, 24(45), 35-57.
- Fernández, P., Bajac, H. (2018). *La Gestión del marketing de servicios*. Ediciones Granica.
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: Perfiles actuales. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 26(1), 161-186. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261161186>
- González-Álvarez, M. (2020). Algunas valoraciones del profesorado respecto a su función tutorial. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 139-160. <https://doi.org/10.6018/educatio.413451>



- Grey, D., Osborne, C. (2020). Perceptions and principles of personal tutoring. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 285-299. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1536258>
- Guerra-Martín, M., Lima-Rodríguez, J., Lima-Serrano, M. (2020). Tutorías y satisfacción: Percepciones de los estudiantes y profesores de enfermería de la Universidad de Sevilla. *Cultura de los Cuidados*, 14(56), 245-255. <https://doi.org/10.14198/cuid.2020.56.17>
- Guerra-Martin, M., Borrallo-Riego, A. (2017). Tutoría y rendimiento académico desde la perspectiva de estudiantes y profesores de Ciencias de la Salud. Una revisión sistemática. *Educación Médica*, 19(2), 301-308. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.019>
- Guerrero, J., Faro, M. (2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. *Alternativas en Psicología*, 16(27), 34-41. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/alpsi/v16n27/n27a03.pdf>. [Último acceso: julio 2020].
- Huircalaf-Díez, J., Rodríguez-Gómez, D. (2018), Construcción del inventario de medición del impacto de las tutorías de las universidades públicas chilenas, ponencia presentada en el "V Congreso Internacional EDO". Barcelona.
- Ibáñez, C. (1994). Pedagogía y Psicología Interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20(1), 99-112. <https://doi.org/10.5514/rmac.v20.i1.23451>
- Jiménez, J. (2010). Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 37-44.
- Li, I., Carroll, D. (2019). Factors influencing dropout and academic performance: an Australian higher education equity perspective. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(1), 14-30. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1649993>
- Lindo, N.A., Walen, K.K.M., Ceballos, P., Ohrt, J.H., Prosek, E., Yousef, D., Blalock, S. (2015). Wellness and burnout prevention: Perceptions of a group supervision intervention. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 42(2), 28-42. <https://doi.org/10.1080/15566382.2015.12033947>
- Lobato, C., Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Revista Educar*, 52(2), 379-398. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- Lobato, C., Del Castillo, L., Arbizu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International journal of psychology and psychological therapy*, 5(2), 149-168. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56050205> [Último acceso: julio 2020].
- Martínez-Clares, P., Pérez-Cusó, J., Martínez-Juárez, M. (2014). Una (revisión de la tutoría universitaria: la percepción de estudiantes y tutores de estudios de Grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 269-305. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6425>
- Ministerio de Educación (2015). *Cuenta Pública 2015*. Santiago: Chile. <http://sitios.mineduc.cl/cuentapublica2015/files/assets/common/downloads/publication.pdf> [Último acceso: julio 2020].

- Muñoz, J. Gairín, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: El Plan de Acción Tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171–192. <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/ORIENTACI%C3%93N%20Y%20TUTOR%C3%8DA.pdf> [Último acceso: julio 2020].
- Ortiz-Velosa, E. (2018). Universidades regionales en Chile; tensiones entre lo global y lo local. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 149-156. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181734eortiz3>
- Pozo, C., Hernández, J. (1997). El fracaso académico en la universidad: Propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva, En *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*, pp. 137-152. Editorial Laertes.
- Quintanal, J., Miraflores, E. (2013). *Un modelo de Tutoría en la Universidad del siglo XXI*. Madrid: CCS.
- Rabossi, M. (2014). Acceso (¿ingreso) a las universidades nacionales argentinas: ¿permisividad y consecuencias? *Páginas de Educación*, 7(2), 81-103. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v7n2/v7n2a05.pdf> [Último acceso: julio 2020].
- Rodríguez-Gómez, D., Feixas, M., Gairín, J., Muñoz, J. (2014). Understanding Catalan university dropout from a cross-national approach. *Studies in Higher Education*, 40(4), 690-703. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842966>
- Rodríguez-Espinar, S. (2008). *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Ruiz, N., Fandos, M. (2014). The role of tutoring in higher education: improving the student's academic success and professional goals. *Revista Internacional de Organizaciones*, 12, 89-100. <https://doi.org/10.17345/rio12.89-100>
- Universidad de Atacama (2018). *Programa tutorial e inserción a la vida universitaria*, CTA – UDA. <http://www.uda.cl>
- Universidad de los Lagos (2017). *Manual didáctico para la Tutoría Par*, PRONAE 2017. <http://www.udla.cl>
- Universidad Arturo Prat (2015). *Programa institucional de tutoría académica*. <http://www.unap.cl>
- Universidad de Tarapacá (2014). *Sistema integral de tutorías pares Universidad de Tarapacá*. <http://www.uta.cl>
- Venegas-Ramos, L., Gairín-Sallán, J. (2020) (no coincide el año con la cita en el texto). Aproximación al estado de la acción tutorial en universidades chilenas. *Perfiles educativos*, 42(167), 103-118. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.167.59002>
- Villanueva, S., De Angelis, P. (2019). Vínculo docente-estudiante. La guía de autoevaluación como herramienta para el acompañamiento de estudiantes ingresantes a la universidad. *Graduate School of Business*, 20, 63-71. [https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr20/PBR\\_20\\_04-Villanueva-DeAngelis.pdf](https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr20/PBR_20_04-Villanueva-DeAngelis.pdf) [Último acceso: julio 2020].
- Wilder, C. (2018). Promoting the Role of the School Counselor. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 45(2), 60-68. <https://doi.org/10.1080/15566382.2019.1646085>

- Yale, A.T. (2019). The personal tutor–student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(4), 533-544. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164>
- Yin, R. (2014). Case Study Research Design and Methods. Thousand Oaks, CA: Sage. 282 pages. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 30(1).
- Zapata, S. (2020). Perceptions of peer tutoring at a university in Chile. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 21-38. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.pptu>