

Revista Panamericana  
de Pedagogía.  
SABERES Y QUEHACERES  
DEL PEDAGOGO

VOL.  
31

REVISTA SEMESTRAL / enero-junio, 2021.

ISSN 1665-0557 • E-ISSN 2594-2190



UNIVERSIDAD  
PANAMERICANA

ESCUELA DE  
PEDAGOGÍA

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA  
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»  
Número 31, enero-junio, 2021  
Publicación semestral, Ciudad de México, México  
ISSN 1665-0557. E-ISSN2594-2190

---

#### EQUIPO EDITORIAL

María del Pilar Baptista-Lucio, directora editorial  
<https://orcid.org/0000-0003-2846-0685>

Gabriel González Nares, director de sección.  
Ma. del Pilar Alvear García, corrección de estilo.  
Magdalena Álvarez Alpízar, diseño editorial.  
Irene Palma Hernández, soporte tecnológico.

La **Revista Panamericana de Pedagogía**. «Saber y quehacer del pedagogo» publica investigaciones inéditas y arbitradas de carácter nacional e internacional que contribuyan al avance en el conocimiento del campo de la educación y de la pedagogía, mediante el estudio de paradigmas, enfoques, teorías, modelos y expresiones educativas. Particularmente interesan temas centrados en teoría y pensamiento educativo (se refiere al estudio crítico de la formación del ser humano a partir de las distintas corrientes de pensamiento que lo fundamentan: filosófica, histórica, psicológica y/o sociológicamente); actores, procesos e instituciones educativas (remite al análisis de problemas interrelacionados con diversos sistemas y subsistemas educativos, así como de otros espacios sociales relacionados con la educación). Para atender a lo anterior, la Revista está organizada en tres secciones: Saberes, Quehaceres y Reseñas críticas. En la sección de Saberes se reciben reflexiones sobre el pensamiento educativo. En la sección de Quehaceres, se publican artículos de investigación sobre perspectivas y diseños metodológicos que involucren enfoques cualitativos, cuantitativos y/o mixtos. En la sección de Reseñas críticas, se aceptan colaboraciones de textos de no más de tres años.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA. SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO. Año 22, número 31, enero-junio 2021, es una publicación semestral. Editada y publicada por Centros Culturales de México, A.C., propietaria de la Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, calle Jerez # 10, colonia Insurgentes Mixcoac, alcaldía Benito Juárez, código postal 03920, Ciudad de México. Datos de contacto: Teléfono 55 54 821684.

Correo electrónico: [mx\\_revistadepedagogia@up.edu.mx](mailto:mx_revistadepedagogia@up.edu.mx)

Editor responsable: doctora María del Pilar Baptista-Lucio. Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, calle Jerez # 10, colonia. Insurgentes Mixcoac, alcaldía Benito Juárez, código postal 03920, Ciudad de México. Fecha de última modificación: enero, 2021.

Reservas de Derecho al Uso Exclusivo **04-2018-092009490700-203; E-ISSN2594-2190**, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Fecha de última modificación: enero, 2021.

#### DERECHOS RESERVADOS

CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A. C., Universidad Panamericana,  
Ciudad de México, México.

Primera edición: mayo, 2001. **E-ISSN: 2594-2190**

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA, SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR.

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

## COMITÉ EDITORIAL

Dr. Ángel Díaz Barriga, Universidad Nacional Autónoma de México.  
<https://orcid.org/0000-0003-3849-7190>

Dra. Sylvia Schmelkes del Valle, Universidad Iberoamericana, México.  
<https://orcid.org/0000-0003-1574-6844>

Dr. José Luis Medina Moya, Universidad de Barcelona, España.  
<https://orcid.org/0000-0002-9487-9065>

Dra. Concepción Naval Durán, Universidad de Navarra, España.  
<https://orcid.org/0000-0002-5927-9398>

Dra. Concepción Barrón Tirado, Universidad Nacional Autónoma de México.  
<https://orcid.org/0000-0003-4214-9228>

Dra. Virginia Aspe Armella, Universidad Panamericana, México.  
<https://orcid.org/0000-0002-0685-7721>

Dra. Anna María Fernández Poncela, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México.  
<https://orcid.org/0000-0003-3080-212X>

## COMITÉ CIENTÍFICO Y REVISOR

Dr. Serafín Antúnez Marcos, Departamento de Didáctica y Organización Educativa,  
Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, España.

Dra. Àngels Domingo Roquet, Plataforma Internacional Práctica Reflexiv, Barcelona, España.

Dr. Jorge Medina Delgadillo, profesor-investigador,  
Universidad Autónoma del Estado de Puebla, México.

Dr. Xicoténcatl Martínez Ruiz, Instituto Nacional de Ciencias Penales, México.

Dra. Sara E. Lozano Galbán, Universidad Panamericana, México.

Dra. Norma G. Márquez Cabellos, Universidad de Colima, México.

Dr. Federico Malpica Basurto, Instituto Escalae, Barcelona, España.

Dra. María del Carmen González Videgaray, UNAM, FES Acatlán, México.

Dra. Fabiola Torres Adame, Universidad Anáhuac, México.

Dra. Norma G. Márquez Cabellos, Universidad de Colima, México.

Dr. Leonardo Sánchez Rojas, Universidad Anáhuac, México.

Dra. Elvia Garduño Teliz, Universidad Autónoma de Guerrero, México.

Dr. Carlos Fernández Collado, Instituto Politécnico Nacional, México.

Dra. Pelusa Orellana, Universidad de los Andes, Chile.

Revista Panamericana  
de Pedagogía.  
SABERES Y QUEHACERES  
DEL PEDAGOGO

VOL.  
31

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Iliana Artilles Olivera  
Alonso Casanueva B.  
Francisco Crosas  
Florencia Daura  
Alessandro Di Vita  
Ángels Domingo Roget  
Javier Fernández-de-Castro  
Martha Leticia Gaeta González  
Sara Elvira Galbán Lozano  
Marta García Lastra  
Karen González-Fernández  
María Guadalupe Loza Jiménez  
Dora María Meza Cornavaca  
María Inés Montserrat  
Claudia Fabiola Ortega Barba  
Carmen Silvia Peña Vargas  
Isabel Pérez Ortega  
Carlos Antonio Quintero Macías  
Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez  
Ricardo Antonio Reyes Norori  
Luz María Rojas-Muñoz  
Hazel Margarita Saravia García

| CONTENIDO  | Págs.   |
|--|---------|
| <b>PRÓLOGO</b>   | 6-8     |
| <b>SABERES</b>   |         |
| <b>DEL AULA PRESENCIAL A LA VIRTUAL Y DE REGRESO:<br/>LA ENSEÑANZA EN SITUACIONES DE PANDEMIA E INCERTIDUMBRE</b><br><i>Karen González-Fernández</i>   | 10-25   |
| <b>PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EVALUAR MODELOS<br/>ACADÉMICOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS</b><br><i>Carlos Antonio Quintero Macías y Carmen Silvia Peña Vargas</i>   | 26-43   |
| <b>QUEHACERES</b>  |         |
| <b>PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA ESTUDIANTES<br/>DEL GRADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL<br/>DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA, ESPAÑA</b><br><i>Isabel Pérez Ortega y Marta García Lastra</i>  | 45-62   |
| <b>CUALIDADES Y COMPETENCIAS DEL PROFESOR UNIVERSITARIO:<br/>LA VISIÓN DE LOS DOCENTES</b><br><i>Sara Elvira Galbán Lozano y Claudia Fabiola Ortega Barba</i>  | 63-78   |
| <b>SIGNIFICADOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN TORNO<br/>A LA EQUIDAD EN AULAS NORMALISTAS</b><br><i>María Guadalupe Loza Jiménez y Martha Leticia Gaeta González</i>   | 79-97   |
| <b>EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS DEL APRENDIZAJE EN LÍNEA EN<br/>LA UNIVERSIDAD DE MANAGUA: MEDIACIÓN CON LA TECNOLOGÍA</b><br><i>Iliana Artiles Olivera, Dora María Meza Cornavaca,<br/>Hazel Margarita Saravia García y Ricardo Antonio Reyes Norori</i> | 98-118  |
| <b>DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE<br/>EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y MEDIA SUPERIOR ANTE<br/>LA CONTINGENCIA DE LA COVID-19</b><br><i>Javier Fernández-de-Castro, Leticia Nayeli Ramírez-Ramírez y Luz María Rojas-Muñoz</i>            | 119-148 |
| <b>LA TUTORÍA UNIVERSITARIA ENTRE LATINOAMÉRICA Y EUROPA:<br/>EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL (ARGENTINA) Y EL DE<br/>LA UNIVERSIDAD DE ESTUDIOS DE PALERMO (ITALIA)</b><br><i>Alessandro Di Vita, Florencia Daura y María Inés Montserrat</i>     | 149-166 |
| <b>NOTA TÉCNICA</b>  |         |
| <b>TOOLS IN VIRAL TIMES: QUESTIONING THE USE OF TECHNOLOGIES<br/>IN MEXICAN SCHOOLING PRACTICES</b><br><i>Alonso Casanueva B.</i>  | 168-171 |
| <b>RESEÑAS</b>   |         |
| <b>PROFESORADO REFLEXIVO E INVESTIGADOR. PROPUESTAS<br/>Y EXPERIENCIAS FORMATIVAS</b> <i>Ángels Domingo Roget (coord.)</i>   | 173-175 |
| <b>PANDEMIA Y RESILIENCIA. APORTACIONES ACADÉMICAS<br/>EN TIEMPOS DE CRISIS</b> <i>Marcin Kazmierczak (coord.)</i>   | 176-180 |
| <b>CONVOCATORIA Y LINEAMIENTOS PARA AUTORES</b><br>Normas para la redacción y presentación de colaboraciones   | 182-186 |

# LA TUTORÍA UNIVERSITARIA ENTRE LATINOAMÉRICA Y EUROPA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL (ARGENTINA) Y EL DE LA UNIVERSIDAD DE ESTUDIOS DE PALERMO (ITALIA)

## UNIVERSITY TUTORING BETWEEN LATIN AMERICA AND EUROPE: THE CASES OF AUSTRAL UNIVERSITY (ARGENTINA) AND PALERMO UNIVERSITY (ITALY)

**Alessandro Di Vita<sup>1</sup>**

<http://orcid.org/0000-0003-0255-4480>

**Florencia Daura<sup>2</sup>**

<http://orcid.org/0000-0001-8101-6626>

**María Inés Montserrat<sup>3</sup>**

<http://orcid.org/0000-0002-8219-3082>

**Recibido: septiembre 14, 2020 – Aceptado: octubre 22, 2020**

### RESUMEN

Las directrices internacionales formuladas para la construcción de un Espacio Europeo y Latinoamericano de Educación Superior, destacan un modelo educativo destinado a involucrar activamente a los estudiantes universitarios en los servicios de tutoría y hacerlos autónomos en los procesos de aprendizaje. En este artículo –aplicando una metodología descriptiva-lineal y *top-down*– se proporciona una visión bilateral de la tutoría universitaria: se aborda este tema contextualizándolo antes en América Latina y luego en Argentina, terminando con un enfoque particular en la Universidad Austral de Buenos Aires; a continuación se enmarca análogamente antes en el ámbito europeo, luego en el italiano y, finalmente, en la Università degli Studi di Palermo.

El objetivo de este estudio es describir cómo se realiza la tutoría en la Universidad Austral (Argentina) y en la Università degli Studi di Palermo (Italia), a fin de compararlas y plantear

<sup>1</sup> Doctor en Educación, Universidad de Navarra, España. Profesor titular. Departamento de Ciencias Psicológicas, Pedagógicas, del Ejercicio Físico y de la Formación, Universidad de Palermo, Italia. [alessandro.divita@unipa.it](mailto:alessandro.divita@unipa.it)

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Investigadora asistente, CONICET. Grupo Desarrollo del Carácter, Instituto de Filosofía, Universidad Austral, Argentina. Docente asociada, Escuela de Educación, Universidad Austral. [fdaura@austral.edu.ar](mailto:fdaura@austral.edu.ar)

<sup>3</sup> Doctora en Historia, Universidad del Salvador, Argentina. Profesora adjunta. Facultad de Educación, Universidad Austral, Argentina. [mmontserrat@austral.edu.ar](mailto:mmontserrat@austral.edu.ar)

una mejora en esta última, a partir de la propuesta de un proyecto de investigación experimental. En las conclusiones se presenta una posible modalidad en la que, con oportunos ajustes, podría experimentarse el Plan de Acción Tutorial (PAT), utilizado por la Universidad Austral en una carrera de grado impartida por la Universidad de Estudios de Palermo.

**Palabras clave:** tutoría universitaria, asesoramiento académico personalizado, transferibilidad de buenas prácticas de tutoría.

## ABSTRACT

The international directives formulated for the construction of a European and Latin American Higher Education Area highlight an educational model destined to actively engage university students in tutoring services and make them autonomous in learning processes. In this article, a bilateral view of university tutoring is provided by applying a top-down-descriptive-linear methodology: this issue is approached firstly by contextualizing it in Latin America and secondly in Argentina, ending with a particular focus on the Austral University of Buenos Aires; it is then framed analogously in the European context, subsequently in the Italian one and finally in the Università degli Studi di Palermo. The objective of this study is to describe how tutoring is carried out by the Universidad Austral (Argentina) and the Università degli Studi di Palermo (Italia), in order to compare them and propose an improvement, based on the proposal of an experimental research project. In the conclusions, a possible modality of application of Tutorial Action Plan (PAT) used by the Austral University is presented, intending of experiment it with appropriate adjustments in a particular degree program offered by the Università degli Studi di Palermo.

**Keywords:** University Tutoring, Personalized Academic Guidance, Transferability of Good Tutoring Practices.

## INTRODUCCIÓN

Los cambios introducidos en el sistema universitario, en respuesta a las necesidades educativas y de capacitación de la sociedad del conocimiento, estuvieron marcados por el proceso de Bolonia (1999-2010) que dio lugar a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) e influenció al sistema universitario latinoamericano. Entre ellos, se resalta la *tutoría* como un recurso estratégico, tanto para prevenir el abandono y el malestar universitarios, como para promover el desarrollo de relaciones positivas entre los docentes, entre estos y los estudiantes, y entre los mismos alumnos (Grey y Osborne, 2018). En paralelo, el paso de una universidad elitista dirigida a pocos alumnos, a otra abierta y masificada, generó la necesidad de favorecer condiciones de equidad real entre los estudiantes, no solo en el momento del ingreso a la universidad, sino también en el tránsito hasta obtener el título universitario y acceder al mundo del trabajo.

En este contexto, la implementación efectiva de medidas tendientes a contener el abandono universitario y el óptimo desarrollo de las potencialidades de los alumnos implican, primero, la experimentación y luego la consecución de nuevos apoyos específicos, dirigidos y flexibles, que no son transferibles *sic et simpliciter* de un contexto cultural a otro sin considerar, por un lado, las características de las carreras en las que se aplican y, por el otro, las necesidades particulares de los estudiantes a los que estas se destinan; dichos apoyos

estratégicos deben estar pensados, proyectados y realizados «a medida», como un vestido que se adapta al cuerpo de una persona y a las circunstancias en las que lo lleva.

El objetivo de este artículo es describir cómo se realiza la tutoría en la UA, Argentina y en la UP, Italia<sup>4</sup>, a fin de compararlas y plantear una mejora en esta última, a partir de la propuesta de un proyecto de investigación experimental.

Los principales motivos que justifican la presente propuesta son tres: atender a las necesidades de la persona, como principio ético fundamental comprendido en el proyecto educativo de ambas universidades; favorecer que los docentes cuenten con una formación de calidad para realizar eficazmente el plan de acción tutorial; contar con una proporción numérica docente/estudiante óptima.

Para llevar a cabo el presente trabajo, se implementó un método que puede definirse descriptivo-lineal y *top-down*. En efecto, en primer lugar, se presentan los sistemas tutoriales en uso en las universidades latinoamericanas (nivel continental); luego, se describe la tutoría universitaria en el contexto argentino (nivel nacional); en tercer lugar se detalla la experiencia de tutoría realizada en la UA (nivel local). A continuación, y en forma análoga, se presenta la tutoría universitaria en el EEES; luego aquella en uso en las universidades italianas; y, finalmente, los servicios de tutoría de la UP (Sicilia). En las conclusiones, tras haber identificado algunos elementos que diferencian el Plan de Acción Tutorial (PAT) de la UA, de la tutoría implementada en la UP, se expresa la intención de realizar un proyecto de investigación experimental dirigido a verificar la eficacia de algunos aspectos del PAT en la mencionada carrera activa en el Ateneo de Palermo.

## LOS SISTEMAS TUTORIALES EN LAS UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA

En Latinoamérica, la tutoría universitaria es un espacio que recibió la influencia de varias reformas, reflejadas en diversas políticas educativas y en la implementación de distintos sistemas tutoriales.

En los últimos diez años, algunas de estas reformas tomaron como referencia el proceso de convergencia europea, materializado en el EEES, dirigido a facilitar la movilidad de los estudiantes, de los docentes y de las titulaciones entre sus países miembros, ofreciendo una estructura común de estudios, un sistema de créditos transferibles y un esquema que asegura la calidad de enseñanza.

En esta línea, los países de América Central y América del Sur, efectuaron medidas tendientes a seguir los pasos del EEES (Lobato Fraile y Guerra Bilbao, 2016) pero que aún distan de llegar a definiciones precisas, posiblemente por las problemáticas socioculturales y económicas que los atraviesan, y que afectan a las universidades. Entre las propuestas desarrolladas, se encuentra el proyecto independiente Alfa Tunning América Latina, impulsado y coordinado por universidades de varios Estados miembros, iniciado en el año 2004, cuyo

<sup>4</sup> Por razones de brevedad, en el cuerpo del trabajo, para referirnos a la Universidad Austral y a la Università degli Studi di Palermo se utilizarán, respectivamente, las abreviaciones UA y UP.



objetivo general es el de construir un espacio de educación superior latinoamericano por medio de la convergencia curricular (Tunning América Latina, 2020).

Del mismo modo, el creciente interés por desarrollar competencias genéricas y específicas en los estudiantes, no solo obligó a efectuar adaptaciones curriculares y didácticas, sino a que también el docente realice funciones de orientación para facilitar el proceso de aprendizaje de cada alumno, considerado como su principal protagonista.

En paralelo, en el contexto latinoamericano, la tutoría surge como un dispositivo para promover una mayor retención y compromiso por parte del estudiantado y para disminuir el pronto abandono de los estudios, problemáticas que son cada vez más acuciantes, sobre todo en los países que poseen una política de libre acceso a la educación superior, la cual se engloba dentro de la discusión por la búsqueda de la inclusión e igualdad educativa (Capelari, Nápoli y Tilli, 2019; Venegas Ramos, 2018). Junto con ello, en forma cada vez más creciente, se la considera como una intervención educativa personalizada que facilita el desarrollo integral del estudiante, incluyendo la consolidación de su proyecto académico y profesional.

Con estos presupuestos, al igual que se presenta en el EEES y tomando las modalidades preexistentes, se pueden encontrar seis tipos de modelos de acción tutorial, que varían según se trate de una universidad de carácter estatal o privado, del número de alumnos activos, de los recursos económicos que se disponga y del sustento de su proyecto pedagógico:

- 1) *Tutoría académica*: es dirigida por el docente a cargo que, por lo general, guía pequeños grupos de estudiantes, con la finalidad de orientar el proceso de aprendizaje de una materia.
- 2) *Tutoría personal*: promueve el desarrollo integral del alumno, considerando todas sus potencialidades intelectuales, sociales, afectivas y profesionales. Un docente responsable, guía en forma individual a un estudiante durante las distintas etapas de avance del plan de estudio, focalizándose en aspectos centrales, según se encuentre al inicio de la vida universitaria o finalizándola.
- 3) *Tutoría entre pares*: es aquella en la que estudiantes más avanzados, bajo la coordinación de un profesor, guían a los alumnos que se encuentran en los primeros años de una carrera. Se dirige principalmente a facilitar la superación de ciertas dificultades en el aprendizaje, favorecer la adaptación a nivel universitario, adquirir herramientas de estudio y a participar en actividades extracurriculares propuestas por la institución.
- 4) *De servicio*: orientación dirigida a brindar apoyo e información académica, técnica y laboral a los estudiantes; por lo general, es llevada a cabo por personal técnico o de otras áreas profesionales (pedagógicos, psicológicos, culturales, etcétera).
- 5) *Acompañamiento en la práctica* (práctica profesional): guía que se brinda a los estudiantes de determinadas carreras que requieren horas de práctica profesional.
- 6) *Tutoría de investigación*: encauza a los alumnos en la elaboración de un trabajo final de investigación en carreras de grado y de postgrado.

De esta manera, existe una gran heterogeneidad en cuanto al modelo tutorial seleccionado por cada institución. En algunos casos, los últimos cuatro modelos se adoptan en forma complementaria al modelo académico o al personal; así, cada estudiante puede tener

un profesor tutor y, en forma simultánea, recibir el acompañamiento de un tutor par o de un equipo especializado; y, según la carrera que se encuentre cursando, tener la guía de un docente para efectuar horas de práctica profesional o un trabajo final de indagación.

En la tabla 1 se muestran los modelos de tutoría implementados por la primera institución que lidera el *QS World University Ranking* (Quacquarelli Symonds, 2021) en México, Brasil, Colombia y Chile. Este ranking considera seis indicadores para calificar a cada universidad, entre los cuales se encuentra la *ratio* o proporción de estudiantes/profesores, el cual, para el caso que nos compete, es crucial, más aún en las tutorías que adoptan el modelo personal.

**Tabla 1. Modelos tutoriales implementados en las dos primeras universidades de México, Brasil, Colombia y Chile, según el QS World University Ranking (2021).**

| Universidad                               | País     | Puesto en Ranking | Ratio de alumnos/profesores | Modelo tutorial                            |
|---|----------|-------------------|-----------------------------|--|
| Universidad de Sao Paulo.                 | Brasil   | 115               | 20.5                        | Tutoría académica y personal.              |
| Pontificia Universidad Católica de Chile. | Chile    | 121               | 24.2                        | Tutoría académica y personal.              |
| Universidad de los Andes.                 | Colombia | 227               | 23.8                        | Tutoría académica, personal y de servicio. |
| Universidad Nacional Autónoma de México.  | México   | 100               | 52,9                        | Tutoría académica y personal.              |

Fuente: Elaboración propia.

El modelo personal requiere no solo de una proporción más ajustada entre profesores y alumnos, sino también de la utilización de mayores recursos por parte de la institución, por lo cual, en mayor número se implementa en universidades privadas como único recurso de orientación. Entre ellas, además de las universidades mencionadas (tabla 1), se encuentran la Universidad de los Andes (Chile), la Universidad de la Sabana (Colombia), la Universidad Panamericana (México), la Universidad de Piura (Perú) y la Universidad de Montevideo (Uruguay). Omitimos aquí la mención de las instituciones argentinas que implementan este sistema por dedicar un apartado especial a este país.

## LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN ARGENTINA

Si bien Argentina cuenta con una alta tasa de escolarización en el nivel superior, también enfrenta un alto índice de abandono de los estudios; de 100 universitarios que ingresan, solo se gradúan 26 en instituciones estatales y 42 en privadas (Centro de Estudios de la Educación Argentina, 2018). Aunque es un fenómeno multicausal, entre las estrategias para mejorar la adaptación de los ingresantes y su retención, como ocurre en los demás

países latinoamericanos, las instituciones públicas y privadas han implementado diversos sistemas tutoriales para respetar los derechos de los estudiantes establecidos en la Ley de Educación Superior (LES) número 24.521 (1995) y así proporcionar una respuesta a los problemas señalados.

En las universidades estatales, a su vez, prevalece una visión «protectiva-populista» que «sobre la base del estudiante que trabaja, presenta una baja exigencia para el cursado de las materias y una alta permisividad en los sistemas de permanencia» (Del Bello, 1994, en García de Fanelli, 1997: 14).

Aunque no existe una política de estado sobre la tutoría (Capelari, 2014), las políticas de evaluación existentes –que se concretan a través de la intervención de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) y que establecen los criterios de calidad para acreditar las carreras de grado y de posgrado– forzaron la implementación, por parte de las instituciones universitarias, de estrategias de intervención tutorial que aseguren la permanencia y la graduación del alumnado. De esta manera, cada institución implementa el modelo tutorial, a fin de atender el modelo pedagógico que en ella prevalece y las problemáticas que las apremian.

En coherencia con el apartado anterior, en la tabla 2 se presentan los modelos implementados por las cinco universidades argentinas que lideran el QS World University Ranking (Quacquarelli Symonds, 2021).

Es interesante resaltar que, si bien la Universidad de Buenos Aires se encuentra primera en el ranking, posee la menor proporción entre estudiantes y docentes, consecuencia que deriva de ser una institución estatal y gratuita, que brinda acceso irrestricto a los estudiantes.

**Tabla 2. Modelos tutoriales implementados por las 5 universidades que lideran el QS World University Ranking (2021).**

| Universidad                      | Puesto en Ranking | Ratio de estudiantes/profesores | Modelo tutorial   |
|----------------------------------|-------------------|---------------------------------|---|
| Universidad de Buenos Aires.     | 66                | 77,9                            | Tutores pares para alumnos con beca.                          |
| Pontificia Universidad Católica. | 326               | 98,8                            | Tutoría personalizada obligatoria para alumnos de primer año. |
| Universidad de Palermo.          | 377               | 87,6                            | Tutoría académica en Facultad de Diseño y Comunicación.       |
| Universidad Austral.             | 443               | 79,5                            | Tutoría personalizada en todas las carreras de grado.         |

Fuente: Elaboración propia.

## UN CASO LATINOAMERICANO: LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD AUSTRAL

La UA es una joven institución de educación superior que ha celebrado recientemente sus primeros 25 años. En 2019 contaba con un claustro de 1200 profesores y aproximadamente 4000 alumnos cursando 22 carreras de grado en dos sedes: Rosario y el *campus* universitario en Pilar. Cuenta con una sede en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, destinada a las carreras de posgrado y algunas de grado.

Desde su inicio, la propuesta de la UA incluyó un sistema de acompañamiento personalizado de los alumnos. En este caso, la implementación de tutorías se efectuó como parte constitutiva del modelo pedagógico que ilumina el proyecto educativo de la institución.

De esta manera, en el marco de una educación personalizada, se favorece el desarrollo integral del alumno, entendiéndose por este el proceso que tiende a la unificación de todos los aspectos de la vida del hombre a través de la propiciación de sus potencialidades (García Hóz, 1998; Bernardo Carrasco, 2008, 2011) y de las notas fundamentales de la persona: singularidad-creatividad, autonomía-libertad, apertura-comunicación.

El docente tiene la función de guiar al alumno para que asimile los nuevos contenidos, integrándolos en forma personal y desarrollando una progresiva autonomía (Bernardo Carrasco, 2004). A su vez, el estudiante ocupa el lugar principal en el proceso de aprendizaje, siendo su producción académica el elemento con el cual puede perfeccionar todos los ámbitos personales.

De acuerdo con ello, todas las dimensiones de la persona del estudiante entran en juego y la vida universitaria se convierte en un campo propicio para promover la autonomía personal y la autorrealización, a partir de un diálogo reflexivo entre el profesor y el alumno (Bertella, Daura, Grebe, Montserrat, Nubiola y Robles, 2016).

De allí que el asesoramiento académico forma parte de la dimensión orientadora del profesor (González-Simancas Lacasa, 2006: 157) y no se trata de una actividad complementaria. Docencia y orientación conforman dos caras de la misma moneda (González-Simancas Lacasa, 2006), dos elementos constitutivos del rol del profesor.

Bajo el nombre de Asesoramiento Académico Personalizado, la universidad asigna un profesor tutor a cada estudiante en todas sus carreras de grado. Los asesores son seleccionados por cada Facultad dentro de su claustro, y la dirección de la carrera o la dirección de estudios, realiza la asignación de los alumnos.

La capacitación inicial y la actualización de los asesores se promueven desde el Rectorado. Se ofrecen seminarios, talleres y cursos, para lo cual la modalidad virtual ha resultado ser la más adecuada para brindar un espacio de formación inicial a los nuevos asesores.

Al iniciar el año académico se informa a cada estudiante de primer año, en unas jornadas de inducción, quién será su asesor. Para facilitar el primer contacto, luego de explicar el sistema, se genera un espacio de encuentro y presentación. Posteriormente, los alumnos cuentan con la posibilidad de solicitar el cambio de asesor e incluso sugerir un docente de su preferencia.

El asesoramiento no es obligatorio para los alumnos, sino que se les ofrece como un servicio de orientación al que pueden acudir. Así lo hacen la mayoría de ellos. En 2014, al aplicarse una encuesta a los estudiantes de grado (2891 alumnos), el 66% reconoció haber mantenido entrevistas con sus asesores.

El asesoramiento constituye un espacio de diálogo entre el profesor y el alumno, con el objetivo de acompañar y orientar en cada etapa de la carrera. Las temáticas que se abordan en cada entrevista varían según las circunstancias, la edad del alumno, sus intereses y necesidades.

Cuando un asesor observa en un estudiante una problemática más compleja que pueda requerir orientación profesional –psicológica, médica, psicopedagógica, etcétera– se abstiene de intervenir directamente, ya que carece de la habilitación y de las competencias para hacerlo; su rol en esos casos consiste en animar al alumno a buscar la ayuda adecuada y orientarlo en esa búsqueda. Según la gravedad y el riesgo de la situación, puede o debe informar a las autoridades de la carrera.

Desde el Rectorado, recientemente se han dispuesto canales para que los asesores puedan realizar consultas por casos complejos a profesionales de la Universidad; a modo de ejemplo, pueden mencionarse situaciones de violencia familiar, consumo de drogas, depresión, trastornos del aprendizaje, trastornos de la alimentación o desorientación con respecto de la carrera a seguir.

Más allá de las situaciones complejas, que en ocasiones no tan frecuentes se presentan y de la variedad de temas que se abordan en las entrevistas, es posible identificar temas habituales según la etapa de la carrera. Estos temas se sugieren en un Plan de Acción Tutorial (PAT) general que luego cada unidad académica y cada tutor, puede adaptar de acuerdo con el plan de estudios, el perfil de alumno y la situación del estudiante.

El PAT es una estrategia de gestión institucional y personal, que se puede plasmar por escrito, pero que principalmente debe mostrarse a través de acciones concretas dirigidas a organizar y llevar a cabo el asesoramiento académico (Muñoz Moreno y Gairín Sallán, 2013). Está conformado por seis elementos que aquí se explican brevemente:

- 1) *Análisis de necesidades*: es la consideración y evaluación de las carencias que afectan a los estudiantes, a la carrera y a la institución, a las que se tiene que brindar una respuesta y que sirven de fundamento a los objetivos del PAT.
- 2) *Metas y objetivos*: se desprenden de las necesidades detectadas que, en el caso de los alumnos, se concretan en recibir información, formación y orientación en pos de su formación integral. Es por ello que evolucionan según el momento de la carrera (al inicio, durante y al finalizar los estudios) y de la situación de cada estudiante.
- 3) *Contenidos*: se refiere a los temas a tratar con el alumno, que pueden ser planteados por este, pero que también deben preverse por el asesor a fin de orientar su autonomía en cuatro áreas específicas: personal, familiar, académica y social.
- 4) *Recursos*: son las actividades y los materiales que el asesor utiliza en coherencia con los objetivos planteados para la tutoría.
- 5) *Modelo organizativo*: hace referencia a la coordinación de la tutoría, al modelo que se adoptará en la misma y al seguimiento de tutores y alumnos.
- 6) *Evaluación*: se concreta en la valoración del trabajo de asesoramiento para efectuar propuestas de mejora.

## LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN EL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El EEES es un ámbito pan-europeo que se lanzó en marzo de 2010 con motivo del décimo aniversario del Proceso de Bolonia. Este ámbito respondió a algunas necesidades específicas de las universidades de los países de la Unión Europea, como la de mejorar la ayuda al aprendizaje de los estudiantes. Un balance de las acciones realizadas a nivel europeo para satisfacer esta necesidad, se realizó en el años 2007 mediante el Comunicado de Londres: el resultado de este balance fue la redacción del documento *Trends V* en el que 45 ministros de educación auspiciaron, entre otros objetivos, el desarrollo de servicios para la orientación y el apoyo a los alumnos, gestionado tanto por docentes tutores como por orientadores expertos (Crosier, Purser y Hanne Smidt, 2007: 47-52).

Otro paso importante que se efectuó en este contexto fue el desarrollo del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (Salvaterra y Sticchi Damiani, 2008), que previó la proyección, la revisión y el desarrollo de elementos para evaluar los cursos de estudio de los diversos ciclos académicos. Esta valoración asumió una serie de indicadores concernientes al proceso didáctico, los resultados académicos, los recursos y las estructuras de cada curso. Algunos de estos indicadores se referían también a la evaluación de las intervenciones de orientación y tutoría presencial y a distancia realizadas para orientar a los estudiantes.

La realización del proyecto *Tuning* convenció a los responsables europeos sobre la necesidad de resguardar la calidad de la educación superior, integrando en esta, el desarrollo de *competencias transversales* útiles para la formación integral –tanto personal como profesional– del estudiante. Entre estas competencias pueden mencionarse: capacidad para elegir o tomar decisiones, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la autorregulación del aprendizaje, la autoeficacia, la autopercepción positiva, entre otras (Margottini, 2017; Martínez Clares y González Morga, 2018; La Marca y Gülbay, 2019).

En forma similar a lo que ocurre en Latinoamérica, en los últimos quince años, las acciones de tutoría en Europa se constituyeron en una estrategia eficaz de prevención del abandono y de la dispersión universitarias, enriqueciendo la formación del estudiante mediante la potenciación de las competencias transversales requeridas en el ámbito laboral y mejorando la calidad de la didáctica y del aprendizaje (Álvarez González y Álvarez Justel, 2015; Margottini, 2017; Martínez Clares, 2017; López Martín y González Villanueva, 2018, Kotarski, 2020; Simões, Soares y Moreira, 2020).

Asimismo, en Europa existen modelos diversos de tutoría universitaria: hay una gran diferencia entre los Ateneos europeos y, en general, entre la tradición anglosajona y la de Europa central. En la primera, el tutor también ejerce la docencia; mientras que, en la segunda, el tutor no necesariamente es docente universitario, ya que su función consiste en efectuar orientaciones pedagógicas, proporcionar información y organizar grupos de estudio. Consecuentemente, las experiencias de tutoría son muy distintas en función del tipo de servicio que se ofrece (Da Re, 2017: 56).

Más allá de estas cuestiones, y siguiendo la categorización de los modelos de tutoría europeos propuestos por Torrecilla Sánchez, Rodríguez Conde, Herrera García y Martín Izard (2013), se puede identificar:

- 1) El *modelo anglosajón*, centrado en la formación personal para el desarrollo intelectual de los estudiantes (Yale, 2017).
- 2) El *modelo francés*, enfocado a la formación profesional, en el que el tutor ayuda al estudiante a adquirir las competencias laborales (Danner, Kempf y Rousvoal, 1999).

- 3) El *modelo alemán*, encauzado hacia la formación académica con fines científicos o heurísticos (Ehlich y Steets, 2003).

En Europa meridional, en particular en España, de acuerdo con las posibilidades ofrecidas por el EEES, se efectuaron experiencias en las cuales la tutoría académica brindada por docentes se complementa con la *tutoría entre pares*. Inclusive, estas prácticas se tomaron como referencia en instituciones de otros países; tal es el caso de la Universidad de Padua (Italia) que adaptó el modelo tutorial implementado en la Universidad de la Laguna (Álvarez y González, 2008; Da Re, 2017).

## LA TUTORÍA EN LAS UNIVERSIDADES ITALIANAS

En Italia, la tutoría universitaria fue instituida en 1990 mediante la Ley número 341 (Legge 341), con el objeto de ofrecer una serie de actividades y de servicios destinados a orientar a los estudiantes, hacerlos partícipes del proceso formativo y eliminar los obstáculos que pudiesen impedir el éxito académico.

Conjuntamente con ello se abrió un debate acerca de cuáles podrían ser las intervenciones necesarias para ayudar a los estudiantes con dificultades potenciales, desde la elección de la carrera hasta su finalización. Concretamente, en 1995, la *Commissione per l'orientamento e il tutorato della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane* (Cruì), estableció los lineamientos de las actividades de orientación y tutoría que debían regir en las universidades italianas.

Entre estos lineamientos, se encontraban las siguientes funciones: conocer y sostener las necesidades reales de los estudiantes; seguir al alumno desde el momento de la matriculación, hasta al menos seis meses después del inicio de las clases (fase de acogida o adaptación); y proponer actividades de apoyo y acompañamiento durante los estudios.

Estas funciones se implementan de diversa forma en las siguientes cuatro fases de la orientación de los estudiantes: *orientación de inicio* (aquella que se brinda en el momento en el que los alumnos eligen la carrera universitaria); *recibimiento de los estudiantes matriculados* (actividad destinada a facilitar el paso a la vida universitaria); *tutoría en el ámbito de las carreras de grado* (sugerencias y consejos útiles para adquirir un buen método de estudio, preparar los exámenes, apoyar la redacción de la tesis de licenciatura, etcétera); *orientación de salida o hacia la profesión* (orientaciones que favorecen la vinculación con el ámbito profesional).

No obstante, desde el año 1995, las actividades de orientación y tutoría cambiaron en cada institución y en cada carrera para focalizar la atención en las necesidades concretas de los estudiantes según la oferta elegida.

Posteriormente, entre el año 2000 y el 2010, las medidas implementadas por los Ateos para prevenir el abandono y la dispersión universitaria no tuvieron, en realidad, una gran eficacia; en efecto, si se observan con detenimiento las cohortes de estudiantes matriculados entre los años 2008 y 2010 –posteriores a la promulgación del *Comunicado de Londres* de 2007–, el porcentaje de abandono entre el primer y el segundo año de las carreras de grado trienales es de aproximadamente el 16% (ANVUR, 2018: 43-44).

En la década siguiente, la universidad italiana, continuó teniendo una imagen negativa a nivel internacional: según la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económico), en 2016, el 40% de los estudiantes italianos inscriptos en la universidad, abandonó sus estudios mientras que, en los países de Europa occidental, solo desertaron entre el 21% y el 28% de los estudiantes universitarios.

Probablemente estos efectos responden al retraso con el que, en 1999, se introdujo una de las innovaciones didácticas que, en el rediseño de las especialidades de las carreras de grados trienales y bienales, se quería alcanzar para reducir la deserción académica: el paso de la centralidad de la enseñanza de los profesores a la del aprendizaje de los estudiantes. Lamentablemente, en el aspecto didáctico-evaluativo de las carreras no se registraron resultados significativos: la desatención hacia las dificultades halladas por los estudiantes y hacia el retraso en sus estudios, así como el uso repetido de formas de enseñanza que enfatizan los aspectos verbalístico-nocionales de las disciplinas individuales, llevaron a dar una importancia excesiva a la clase y a minimizar el valor de otras formas de mediación cognitiva, como la práctica en el aula, el seminario, el laboratorio, la observación de campo, la pasantía. Del mismo modo, se brindó una valoración extrema al examen final, minimizando el uso de formas intermedias de control docimológico, como la evaluación diagnóstica-orientadora inicial y la evaluación formativa *in itinere*, orientada a la recuperación y a la autoevaluación de los estudiantes (Galliani, 2019).

Durante los últimos doce años, a causa de las críticas previamente detectadas, investigadores pertenecientes a cuatro universidades (Perugia, Bari, Padua, Siena) publicaron diversos trabajos en los que se describen, analizan y evalúan las actividades de orientación y tutoría realizadas en dichas instituciones, con el objetivo de verificar su eficacia sobre el fenómeno del abandono universitario; promover la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y evaluar, junto con la orientación que realizan los docentes, los procesos de tutoría entre iguales (Berta, Lorenzini y Torquato, 2008; Calidoni, Gola, Isu y Satta, 2009; Gemma, 2010; Da Re, 2017; Clerici, Da Re, Giraldo y Meggiolaro, 2019).

## UN CASO ITALIANO: LA EXPERIENCIA DE TUTORÍA EN LA UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

La Universidad de Palermo (UP) es una institución siciliana de educación superior que el pasado 12 de enero de 2020, celebró su 214 aniversario. Durante el año académico 2019-2020 se convirtió, además, en una macro universidad contando con 1.900 profesores y más de 42.000 estudiantes matriculados en 168 carreras de grado trienales y bienales, distribuidas en cuatro ciudades de Sicilia: Palermo, Agrigento, Caltanissetta y Trapani.

A finales de los años noventa, nació en la UP, el COT (Centro de Orientación y Tutoría) (2019) con el objetivo de realizar acciones orientadas a facilitar una elección consciente de la propia carrera formativo-profesional, en coherencia con las aptitudes y aspiraciones personales, y que tuviese en cuenta las competencias adquiridas durante las experiencias escolares previas y la inserción satisfactoria en el mundo laboral.

De acuerdo con ello, las iniciativas de tutoría tienen como finalidad apoyar cualitativamente la trayectoria educativa del alumno, favoreciendo el proceso de aprendizaje y ayudándolo en determinados momentos de dificultad personal que podrían tener repercusiones negativas en su rendimiento académico.



En el ámbito del servicio de tutoría inicial o de entrada, el COT ofrece a los estudiantes matriculados en el primer año de los cursos con acceso directo y de los cursos con acceso limitado con examen de ingreso, la oportunidad de realizar cursos impartidos con modalidad *e-learning* dirigidos a recuperar habilidades disciplinarias deficitarias, y a realizar –al final de estos cursos y en modalidad *computer-based*– las *Pruebas de Recuperación de las Obligaciones Formativas Adicionales* (OFA), que son muy útiles para comprobar si se alcanzaron los objetivos marcados por estas obligaciones. De esta manera, a los propios estudiantes se les da la oportunidad de realizar seminarios destinados a adquirir un buen método de estudio y a gestionar adecuadamente la transición escuela-universidad.

Los operadores del servicio de tutorías *in itinere* y en salida, ayudan a superar todos aquellos obstáculos que impiden realizar de manera provechosa los cursos y organizar estratégicamente los aprendizajes. Este servicio prevé la realización de las siguientes actividades:

- a) *Apoyo metodológico al estudio*: los operadores que brindan este apoyo metodológico al estudio son en su mayoría psicólogos.
- b) *Actividades de tutoría didáctica*: este servicio nace con el objetivo de ofrecer un apoyo de tipo técnico-didáctico. Los tutores didácticos son estudiantes *senior* o *peer tutor* de carreras de grado bienales y que transitan el final de sus estudios o los cursos de doctorado. Las actividades de tutoría se llevan a cabo principalmente en el ámbito de la denominada *tutoría disciplinar*: se trata de un seguimiento en el estudio de algunas disciplinas denominadas «escollo», por ser complejas o de difícil comprensión, que pueden representar un gran obstáculo para el avance regular de la carrera académica.
- c) *Servicio de Placement*: promueve métodos de búsqueda activa de empleo, apoyando al licenciado en el desarrollo de un proyecto personal de inserción en el mundo laboral, acorde con sus objetivos profesionales y con las exigencias del mercado laboral. Las actividades de este servicio las realizan especialistas del sector de los recursos humanos (psicólogos y pedagogos).

Lo explicitado hasta aquí, de acuerdo con los servicios de orientación y de tutoría de la UP, muestra su riqueza e integralidad; no obstante, para profundizar aún más al respecto, pueden consultarse las páginas *web* inherentes a ellos<sup>5</sup>.

Una vez explicitadas las características de los espacios de tutorías brindados en la UP –con miras a potenciar las competencias estrictamente «didáctico-pedagógicas» que poseen los docentes y los estudiantes pertenecientes al «área pedagógica» del Departamento de Ciencias Psicológicas, Pedagógicas, del Ejercicio Físico y de la Formación–, es de interés experimentar algunos aspectos del *Plan de Acción Tutorial* (PAT) en uso en la UA. La propuesta aquí delimitada requerirá posteriores trabajos de carácter empírico para evaluar su eficacia.

## CONCLUSIONES

En la UA, las características del *Asesoramiento Académico Personalizado* en uso son muy diferentes de los servicios de tutoría activos en la UP. Por ser concisos y puntuales, en estas

<sup>5</sup> Véase <https://www.unipa.it/strutture/cot>

conclusiones se presentan seis puntos diferenciales que aparecieron más relevantes en la comparación entre el sistema tutorial de la UA y el de la UP.

El primer punto diferencial se puede identificar en el papel que el docente universitario desempeña en la práctica tutorial: en la UA, el asesoramiento académico personalizado forma parte de la dimensión orientadora del profesor, tanto es así que ella asigna un profesor tutor a cada estudiante en todas sus carreras de grado.

En cambio, en la UP, la tutoría es una actividad complementaria y yuxtapuesta a la labor docente. El profesor, en el ámbito de la tutoría académica (*in itinere*), hace lo que puede con los estudiantes que acuden a él, aprovechando sobre todo los tiempos dedicados al asesoramiento semanal programado (dos-tres horas a la semana): su intervención afecta principalmente los problemas de aprendizaje relacionados con la asignatura que enseña en una particular carrera de grado trienal o bienal y con los exámenes de medio semestre y finales.

El asesor en la UA, además, realiza consultas por casos complejos a profesionales de la Universidad o externos a ella, precisamente por no tener las competencias adecuadas para gestionarlos, orientando al estudiante para la búsqueda de ayuda del profesional especializado; en la UP, por el contrario, los estudiantes tienen a su disposición servicios especializados en la gestión de problemas psicológicos, a los que pueden directamente acudir si lo necesitan.

El segundo punto diferencial en la manera de aplicar la tutoría en la UA y en la UP tiene que ver con la proporción docente-estudiante: la UA cuenta con un claustro de 1200 profesores y aproximadamente 4000 alumnos cursando 22 carreras de grado; mientras que la UP cuenta con un claustro de 1900 profesores y más de 42000 alumnos, cursando 168 carreras de grado trienales y bienales.

El alumnado total en la UP es tan grande que es imposible implantar a nivel sistémico un modelo de tutoría personalizada, tal como se da en la UA; sin embargo, la personalización como principio que guía la tutoría entre profesor y alumno se podría aplicar en esta universidad, pero solo a nivel microscópico, o sea en una singular carrera de grado, cuanto menos se podría poner a prueba en un estudio piloto o experimental.

El tercer punto diferencial se refiere a la dimensión del involucramiento de los estudiantes pares en la actividad de tutoría disciplinar: en la UA los estudiantes tienen un rol marginal y complementario cuando se trata de realizar la tutoría académica típica del PAT; en la UP, por su parte, en razón del número considerable de estudiantes, se hace un amplio uso –aún insuficiente– del *peer tutoring*, entendido como tutoría didáctica entre iguales, dirigida a superar los obstáculos a los que ciertos estudiantes se enfrentan en el estudio de disciplinas complejas.

El cuarto punto diferencial se reconoce en la preparación necesaria de los asesores para ejecutar las funciones propias de la tutoría: a los asesores de la UA se les ofrecen seminarios, talleres y cursos en modalidad virtual para promover su capacitación inicial; por su parte, los profesores de la UP normalmente no reciben formación para promover su labor de asesores.

El quinto punto de distinción se encuentra en la gestión de los problemas derivados del método de estudio de los alumnos: en la UA se presupone que este tipo de problemas sea objeto de las entrevistas durante el proceso de asesoramiento; en la UP se brinda a los estudiantes un apoyo metodológico, gestionado por psicólogos del aprendizaje en un servicio *ad hoc*.

El sexto punto en el que se presentan diferencias en el servicio de tutoría brindado por ambas universidades es quizá el más interesante desde un punto de vista estratégico y concierne a la presencia / ausencia de un plan de acción tutorial: en la UA existe uno, claramente definido y conformado por seis elementos (análisis de necesidades, metas y objetivos, contenidos, recursos, modelo organizativo, evaluación); en la UP no hay un plan similar con el que se pueda ayudar adecuadamente a los estudiantes necesitados.

En general, el sistema tutorial de la UP es bastante centralizado en sus servicios y funciones, mientras que el de la UA es más flexible y encomendado a la libre gestión de cada unidad académica que comparte el modelo pedagógico que ilumina el proyecto educativo de toda la institución.

A partir de los aspectos señalados, en los que se diferencian los modelos tutoriales implementados en la UA y en la UP, se pretenden adaptar los seis elementos que caracterizan el *Plan de Acción Tutorial* (PAT) de la UA (Daura, 2016: 55-65) en el Departamento de Ciencias Psicológicas, Pedagógicas, del Ejercicio Físico y de la Formación de la UP, dentro del servicio de tutoría didáctica (*in itinere*) ya existente, y efectuar una experimentación piloto durante el ciclo académico 2020-2021.

En este sentido, a partir de los elementos que constituyen el PAT de la UA, se realizarían las siguientes acciones:

- 1) *Análisis de las necesidades de los estudiantes junior* que se encuentran en el inicio de sus estudios universitarios.
- 2) *Formulación de los objetivos* de estos estudiantes, que están estrechamente relacionados con su principal necesidad, que es la de recibir formación.
- 3) *Organización de entrevistas de tutoría entre el profesor tutor y el alumno tutor* (es el estudiante *senior* matriculado en una carrera de grado bienal), centradas sobre todo en el «área académica» y en el desarrollo de las competencias transversales de los alumnos *junior*.
- 4) *Identificación de los recursos* que utilizará el alumno tutor y la organización de las actividades que llevará a cabo de acuerdo con los objetivos de cada estudiante *junior*.
- 5) *Selección del modelo organizativo*, lo que conllevará designar un coordinador del servicio de tutoría, establecer una estructura funcional dividida entre la tutoría académica del docente y la tutoría didáctica del estudiante (tutoría entre pares), adoptar un dispositivo de seguimiento de las actividades de tutoría.

Junto con ello, al equipo de docentes tutores y estudiantes tutores que participen del proceso, se les brindará con antelación una instancia de formación sobre el rol y las funciones propias del asesor.

- 6) *Planificar el proceso de evaluación inicial, in itinere y final* de las actividades de tutoría didáctica y de las competencias transversales de los estudiantes *junior*.

A partir de la realización y evaluación de las acciones detalladas, se pretende verificar la eficacia de una nueva forma de tutoría didáctica, inspirada en el modelo pedagógico de la UA, sobre aquellas competencias transversales –como la autoeficacia, la imagen de sí y la capacidad decisional– que, de hecho, permiten a los estudiantes *junior* (principalmente de primer año) ponerse en condiciones de aprender de forma autónoma y autorregulada.

La adaptación del PAT de la UA al contexto del citado Departamento de la UP, implica que el plan de acción tutorial originalmente aplicado a la relación profesor-alumno argentinos se modifique en parte ajustándose al servicio de tutoría entre iguales ya existente en la UP. Esta adaptación, además, conllevaría la apertura de un espacio donde el profesor tutor y el alumno tutor podrán comunicarse entre ellos sobre contenidos académicos que afectan a los alumnos *junior* con necesidades de aprendizaje probadas, y sobre las modalidades más eficaces para promover en ellos las predichas competencias transversales. Sin pretender la aplicación *tout court* del PAT argentino en el contexto italiano de la UP se puede, por cierto, experimentar un ajuste de ello en la óptica de la personalización educativa (Pérez Guerrero y Ahedo Ahedo Ruíz, 2020).

Estamos convencidos de que el puntual y constante cumplimiento de las funciones de la *tutoría personalizada* por parte de los docentes tutores y de los estudiantes tutores (*senior*) puede prevenir el abandono y el retraso en la finalización de los estudios promoviendo, en última instancia, un aprendizaje autorregulado en los estudiantes *junior*. ■

## REFERENCIAS

Álvarez González, M. y Álvarez Justel, J. (2015). «La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142.

Álvarez, P. y González, M. (2008). *Los planes de tutoría en la Universidad. Una guía para su implantación*. San Cristóbal de la Laguna: Servicios de Publicaciones de la Universidad de la Laguna.

ANVUR (2018). *Rapporto Biennale sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2018*. Roma: ANVUR.

Berta, L., Lorenzini, V. y Torquato, B. (2008). *Una Ricerca-Azione sul tutorato nell'Università di Perugia*. Milano: FrancoAngeli.

Bernardo Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp

Bernardo Carrasco, J. (Ed.). (2008). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.

Bernardo Carrasco, J. (Coord.). (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Ed. Síntesis.

Bertella, M.A., Daura, F.T., Grebe, M.P., Montserrat, M.I., Nubiola, J. y Robles, R. (2016). *El Asesoramiento Académico Personalizado en la Universidad*. Teseopress.com: TeseoPress.

Calidoni, P., Gola, E., Isu, G.C. y Satta, R. (2009). «Orientamento e riallineamento universitario on-line: progettazione e prova di servizi nel progetto UniSOFIA». *Italian Journal of Educational Research*, 2(3), 19-26.

Capelari, M. (2014). «Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México». *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5(5), 41-54.

- Capelari, M.; Nápoli, F. y Tilli, P. (2019). «Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas». *Cuadernos de Educación*, XVII(17), 99-108.
- Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A. y Meggiolaro, S. (2019) (Eds.). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari. Il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Milano: FrancoAngeli.
- Centro de Estudios de la Educación Argentina (2018). «Nuestra graduación universitaria es escasa». *Boletín del CEA. Universidad de Belgrano*, 7(70), 1-14. En [http://www.rlcu.org.ar/recursos/E\\_0000046\\_006\\_cea\\_numero\\_46.pdf](http://www.rlcu.org.ar/recursos/E_0000046_006_cea_numero_46.pdf)
- COT (2019). *Centro di Orientamento e Tutorato dell'Università degli Studi di Palermo*. En <https://www.unipa.it/strutture/cot>
- Crosier, D., Purser, L. y Smidt, H. (2007) (Eds.). *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. Brussels: the European University Association.
- Danner, M., Kempf, M. y Rousvoal, J. (1999). «Le tutorat dans les universités françaises». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25(2), 243-270.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università. Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Daura, F.T. (2016). «La planificación de las entrevistas de Asesoramiento Académico Personalizado y del Plan de Acción Tutorial». En M.A. Bertella, F.T. Daura, M.P. Grebe, M.I. Montserrat, J. Nubiola y R. Robles (Eds.), *El Asesoramiento Académico Personalizado en la Universidad*, 53-65. Teseopress.com: TeseoPress.
- Ehlich, K., & Steets, A. (2003). *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin: Walter de Gruyter.
- García de Fanelli, A. M. (1997). «La Reforma de la Educación Superior en la Argentina: entre el Mercado, la Regulación Estatal y la Lógica de las Instituciones». *Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de Sao Paulo. Documento de Trabalho*, 6. En <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9706.pdf>
- Galliani, L. (2019). Prefazione. En R. Clerici, L. Da Re, A. Giraldo y S. Meggiolaro (Eds.). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari. Il processo, la soddisfazione, l'efficacia*, 9-12. Milano: FrancoAngeli.
- García Hoz, V. (1988). *Educación personalizada*. Bogotá: Grupo Editor Quinto Centenario.
- Gemma, C. (2010) (Ed.). *Percorsi di orientamento e pratiche di tutorato, l'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione di Bari*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- González-Simancas Lacasa, J. L. (2006) «Fusión de docencia y orientación en la práctica educativa», *Estudios sobre Educación*, 11, 111-125.
- Grey, D.J. & Osborne, C.L. (2018). «Perceptions and principles of personal tutoring». *Journal of Further Higher Education*, 44, 285-299.

- Kotarski, H. (2020). «Cultural and social factors determining the use of private tutoring services in Poland». *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 7(3), 1-9.
- La Marca, A. y Gülbay E. (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Legge 341 (19 novembre 1990). «Riforma degli ordinamenti didattici universitari». En *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana del 23 novembre 1990*, n. 274.
- Ley de Educación Superior (LES), N° 24.521 (1995). En <https://goo.gl/hir7q4>
- Lobato Fraile, C. y Guerra Bilbao, N. (2016). «La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos». *Educar*, 52(2), 379-398.
- López Martín, I. y González Villanueva, P. (2018). «La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple». *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399.
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: Led.
- Margottini, M. y Rossi, F. (2019). «Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro» [versión electrónica]. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 12 (numero speciale), 177-194.
- Martínez Clares, P. (2017). «Tutoría en acción». *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 11-20.
- Martínez Clares, P. y González Morga, N. (2018). «Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario». *Educación XXI*, 21(1), 231-262.
- Muñoz Moreno, J.L. y Garín Sallán, J. (2013). «Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial». *Revista Fuentes*, 14, 171-192.
- Pérez Guerrero, J. y Ahedo Ahedo Ruíz, J. (2020). «La educación personalizada según García Hoz». *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 153-161.
- Quacquarelli Symonds (2021). *World University Rankings*. London: Quacquarelli Symonds. En <https://info.qs.com/rs/335-VIN-535/images/QS-World-University-Rankings-2021.pdf>
- Salvaterra, C. y Sticchi Damiani, M. (2008) (Eds.). *Introduzione a Tuning Educational Structures in Europe. Il contributo delle Università al Processo di Bologna*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Simões, D., Soares, N. & Moreira, G. (2020). «App PT-UA: proposal of an instantiation artefact as facilitator of social learning in a tutoring program». *International Journal of Learning Technology*, 15(1), 45-65.

Torrecilla Sánchez, E.M., Rodríguez Conde, M.J., Herrera García, M.E. y Martín Izard, J.F. (2013). «Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: la perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación». *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 24(2), 79-99.

Tuning América Latina (2020). En <http://www.tuningal.org/>

Venegas Ramos, L. (2018). *Gestión de la acción tutorial en la universidad chilena*. (Tesis de doctorado). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Yale, A.T. (2017). «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.