

Tutores para la retención escolar: Socios estratégicos de las escuelas

Tutors for School Retention: Strategic Partners for Schools

MARTA QUIROGA LOBOS

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile ✉ marta.quiroga@pucv.cl

[orcid.org/0000-0003-3630-384X]

RESUMEN

Este estudio tiene por objetivo indagar en los desafíos y oportunidades que enfrentan los tutores pedagógicos para la retención escolar (TPRE). Aquéllos dicen relación con vincularse con los establecimientos educacionales y realizar tutorías personalizadas a estudiantes en riesgo de abandono escolar. Se realizó una investigación cualitativa, interpretativa-descriptiva. Los datos se recolectaron en tres grupos focales. Se concluye que la vinculación es un proceso que transita desde “visita a socio estratégico”. Para ello se requiere conocer la cultura escolar, abandonar las etiquetas de los tutorados y pasar de diálogos y reflexiones informales a formales basados en evidencia.

Finalmente, se pone en cuestión si los TPRE deben ser contratados por la universidad o por el sostenedor. En el primer caso, esto podría ayudar a focalizar sus energías y tiempo en el acompañamiento y, en el segundo, ayudaría a la institucionalización, con el riesgo de resignificarlo con otras tareas de la organización.

Palabras Clave: tutoría, retención escolar, escuela, apoyo externo.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the challenges and opportunities faced by pedagogical tutors for school retention (TPRE), which are related to linking with educational institutions and providing personalized tutoring to students at risk of dropping out of school. A qualitative, interpretative-descriptive research was conducted. Data were collected in three group focuses. It is concluded that the linkage is a process that transits from “visit

to strategic partner”. This requires knowing the school culture, abandoning the labels of the mentees and moving from informal to formal, evidence-based dialogues and reflections. Finally, it is questioned whether the TPRE should be hired by the university or by the sponsor. In the first case this could help to focus their energies and time in the accompaniment and in the second case it would help institutionalization, with the risk of resignifying it with other tasks of the organization.

Key words: Tutoring, School Retention, School, External Support.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio forma parte de uno mayor, el que tiene por objetivo favorecer la permanencia en el sistema educativo de estudiantes provenientes de Residencias Familiares o afectados por pobreza multidimensional, entregándoles herramientas que les permitan potenciar el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas y metacognitivas, favoreciendo la resignificación de sus procesos escolares. La implementación de este programa es efectuada por una universidad regional en 9 establecimientos educacionales, a través de la realización de dos sesiones de tutoría personalizada semanales en el establecimiento a cada alumno participante del programa. Las sesiones son llevadas a cabo por tutores pedagógicos para la retención escolar (en adelante TPRE) seleccionados, capacitados, acompañados y contratados por la universidad, a lo que se debe su carácter externo.

La vinculación de TPRES externos con los equipos directivos, docentes y otros miembros de la comunidad, es un aspecto no estudiado en la bibliografía. La mayor parte de los estudios analiza la relación entre el asesor externo y el equipo directivo o el profesor (Bernárdez-Gómez, Belmonte & Fenoll, 2021), en el contexto de la implementación de innovaciones pedagógicas, sin que el asesor se vincule pedagógicamente con los estudiantes, de allí la importancia de este estudio.

El objetivo de este estudio es indagar en los desafíos y oportunidades que enfrentan los TPRES externos para vincularse con los establecimientos educacionales y realizar las sesiones de tutoría personalizadas a estudiantes afectados por pobreza multidimensional en riesgo de abandono escolar.

Antecedentes teóricos

La participación y culminación de la enseñanza secundaria permite a los jóvenes desarrollar sus habilidades y conocimientos, incrementando su productividad, lo que lleva a que en el mediano y largo plazo tengan mejores ingresos, condiciones de salud y oportunidades que quienes no lo hacen (Australian Institute of Health and Welfare, 2021; Hattie, 2017). Frente a ello, la necesidad de promover la retención escolar es un aspecto central para avanzar a sociedades más equitativas (Rodríguez Solera & Valdivieso, 2008).

El año 1948 la ONU estableció que la educación es un derecho humano universal, declaración que se concretó en legislaciones de diferentes países, enfocadas especialmente en eliminar el analfabetismo y asegurar que cada niño cuente con una vacante para estudiar. La “Conferencia Mundial de Educación para Todos” en Jomtien es un hito relevante que ratifica la importancia de la enseñanza primaria universal y la erradicación del analfabetismo. De estas orientaciones los Estados han elaborado diferentes reformas educativas para mejorar y diversificar los programas educativos, especialmente los destinados a grupos excluidos y vulnerables, lo que es ratificado por la Unesco (citado en Boroel, Sánchez, Morales y Henríquez, 2018) que plantea la necesidad de considerar las desigualdades de los alumnos y sus comunidades educativas para ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieran.

En el caso de Chile se ha instalado una política pública, que se ve reflejada en la Política Nacional de la Niñez 2015-2025 (Consejo Nacional de la Infancia 2016) y en el Acuerdo Nacional por la Infancia (Ministerio de Desarrollo Social 2018). A partir de ello surge la necesidad de establecer acciones concretas que promuevan la permanencia de los y las estudiantes en el sistema educativo para completar las trayectorias educativas.

Espinoza y colaboradores (2014) plantean la existencia de una relación entre pobreza, exclusión y deserción escolar, lo cual lleva indudablemente a asociar el abandono escolar con estudiantes que se encuentran en situación de pobreza. Aun cuando esta relación es evidente, los diversos autores que han estudiado esta problemática (Espinoza-Díaz, Castillo-Guajardo, González, Loyola-Campos y Cruz-Grau, 2012, 2014; Valenzuela, Contreras, & Ruiz, 2019; Van Dijk, 2012) han establecido que el abandono escolar tiene causas más amplias que sólo la situación socioeconómica, las cuales se pueden agrupar en factores intraescuela y extraescuela. Entre los primeros se encuentran elementos tales como problemas de conducta de los estudiantes, su bajo rendimiento académico, el autoritarismo de los docentes que los atienden y el adultocentrismo como práctica dentro de la escuela (Espinoza Díaz et al. 2014). El estudio de Garrido-Miranda y Polanco (2020), tras entrevistar a 49 estudiantes en riesgo de abandono escolar, concluye que éstos tienen una imagen dicotómica del profesor. Todos estos aspectos se relacionan con la gestión escolar al interior de los centros educativos y de ahí el nombre que reciben.

La investigación realizada por Espinoza-Díaz y colaboradores (2014), con estudiantes desertores de la comuna de Cerro Navia en Santiago, se centró justamente en los factores intraescolares, logrando establecer que este tipo de estudiantes cuando estaban en la escuela tenían un rendimiento académico deficiente, hastío hacia la escuela y como consecuencia de ello retraso académico. Producto de lo anterior estos estudiantes experimentaban un mayor número de cambios de escuela, lo que conlleva problemas de adaptación, generando una especie de círculo vicioso de dificultades que finalmente llevan a su salida del sistema.

En lo referente a los factores extraescolares, Mendoza y Zúñiga (2017) señalan la situación familiar de cada estudiante, ámbito que considera la situación socioeconómica, falta de interés de los progenitores, violencia intrafamiliar, desintegración del núcleo familiar, trabajo

del padre y la madre dejando al niño sin acompañamiento, las adicciones y el nivel escolar de los padres. Estos aspectos en general están fuera del ámbito de acción de las escuelas, aun cuando las autoras sugieren que algunos de ellos sí pueden ser abordados. De acuerdo a Rodríguez Solera y Valdivieso (2008), estos factores, intra y extraescolares, inciden en el “índice de educabilidad” de cada estudiante, pudiendo ser esto un predictor de deserción.

Así, se hace necesario generar propuestas que permitan acompañar a los y las estudiantes con trayectorias educativas más complejas. Este aspecto del acompañamiento resulta clave, pues Ortiz y colaboradores (2016) en su estudio establecieron que la falta de ayuda a los estudiantes de secundaria incide en el abandono escolar. Por lo mismo, Boroel y coautores (2018) expresan la necesidad de establecer políticas compensatorias para los estudiantes con menos oportunidades a lo largo de la trayectoria escolar, que vayan desde la educación primaria hasta el término de la educación secundaria, y que garanticen un acompañamiento conducente al éxito en la escuela.

Desde el año 2000 ha tomado relevancia internacional la implementación de las tutorías individuales a estudiantes afectados por pobreza multidimensional, para promover su retención escolar (DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002; Lehr, 2003), dado que algunos estudios (McNeven, McKay & Main, 2020; Weiler, Chesmore, Pryce, Haddock & Rhodes, 2019) han entregado evidencia de su importancia y efectividad en acompañar a jóvenes que inician o desean completar trayectorias educativas y lograr una mejor inserción social.

El Ministerio de Educación de Chile, desde el año 2019, ha impulsado la realización de tutorías pedagógicas como una estrategia de apoyo a estudiantes entre 10 y 18 años, que viven en residencias familiares o se encuentran afectados por pobreza multidimensional. Su finalidad es desarrollar en ellos y ellas la capacidad de aspirar y optar por una revinculación con su trayectoria educativa, activando la resiliencia, cognitiva, social y emocional. Por lo tanto, la acción tutorial aspira a fortalecer las competencias y habilidades sociales y emocionales de niños, niñas y adolescentes, que les permitan resignificar sus procesos educativos y trazar trayectorias acordes a sus necesidades, intereses y aspiraciones, favoreciendo su retención en el sistema educativo.

El estudio de Jara Maleš, Ochoa y Sorio (2017) establece algunas condiciones para el éxito de las tutorías, éstas son: (i) buena selección de tutor, (ii) formación continua a los/las tutores, (iii) establecer metas de acompañamiento, (iv) programas de trabajo tutor-estudiante(s) que aseguren cierta periodicidad de encuentro, (v) acompañamiento estructurado y con metas consensuadas, (vi) vinculación del tutor(a) con otros adultos significativos, (vii) vinculación de la tutoría con el ambiente escolar, (viii) vinculación del tutor(a) con otros programas de apoyo que puedan ser útiles dentro del contexto escolar y (ix) un sistema de monitoreo y acompañamiento de los tutores.

Un estudio realizado por Rodríguez Solera y Valdivieso en 2008, a estudiantes universitarios exitosos en México, logró establecer que quienes provenían de contextos socioeconómicos y familiares vulnerables y cuyas trayectorias personales habrían hecho predecir

su fracaso escolar, tenían una serie de elementos comunes que permite definirlos como estudiantes “resilientes”. Este grupo de estudiantes resilientes tiene una serie de características comunes, entre las que se considera la presencia de un “tutor de resiliencia” que les ayudó en sus procesos de transformación personal.

Cyrulnik y Anaut (2018) establecen que los tutores de resiliencia son:

personas que, en situaciones traumáticas o nocivas, dan seguridad a los niños, les ayudan a superar la adversidad y les enseñan estrategias para desarrollar sus fuerzas y competencias (...) pueden proporcionar a los alumnos y sus familias sensación de seguridad, les aportan ayuda y consejos, además de enseñarles estrategias en situaciones de adversidad o traumáticas, especialmente en la dimensión afectiva y emocional (p. 63).

Considerando las investigaciones (Mendoza & Zúñiga, 2017; Rodríguez Solera & Valdivieso, 2008) referentes a las características del estudiantado en riesgo de abandono escolar, planteadas previamente, los tutores de resiliencia son quienes pueden ayudar a este grupo de estudiantes a completar sus procesos formativos.

La tutoría en su sentido pedagógico tiene por principal característica ser individualizada y personalizada, reconociendo la diversidad de los sujetos. De acuerdo a Arango y colaboradores (2015), la tutoría es un proceso de acompañamiento que se realiza de forma individual para fomentar actitudes y valores positivos, cuyo uso tiene por propósito el trabajo con estudiantes con dificultad para aprender o que no logran participar de manera exitosa en el sistema educativo. En el ejercicio de tutoría, Gómez-Collado (2012) señala que el tutor aporta de forma positiva a su tutorado, promoviendo un trabajo que apunte al autoconocimiento donde el mismo tutorado es el protagonista.

Siguiendo esta idea la tutoría pedagógica aparece como una posibilidad de trabajo concreta para apoyar a niños, niñas y adolescentes, cuyas trayectorias educativas han sido más difíciles, y a quienes, hasta el momento, la escuela y la familia no han entregado todos los apoyos necesarios, considerando las características personales.

El modelo de tutorías implementado, y que sirve de base a este estudio, es personalizado. Cada tutor tiene a su cargo 5 estudiantes de un mismo establecimiento, quienes se encuentran en riesgo de abandono escolar, tanto por trayectoria educativa como en opinión de los directivos docentes. El tutor realiza un diagnóstico inicial ocupando la metodología de entrevista motivacional, lo que le permite planificar sesiones de tutoría. Éstas se realizan dos veces a la semana en el establecimiento, en un tiempo previamente consensuado con el profesor jefe y el equipo directivo. Se entrega un informe mensual al equipo directivo y profesor jefe sobre los avances y desafíos del estudiante.

Los tutores reciben formación especializada y participan cada 15 días en una comunidad de aprendizaje en la que comparten planificaciones y recursos, así como reflexionan conjuntamente sobre el proceso de tutorías y cómo lograr mayor adhesión a la escuela

del grupo de tutorados. Estas reuniones son organizadas por el coordinador territorial y el encargado de la comunidad de aprendizaje, quienes tienen la función de dinamizar los intercambios de conocimientos entre TPRE externos. En la sección Metodología se entregará más información sobre éstos.

El modelo de tutoría cuenta con una plataforma de monitoreo y seguimiento, en la cual los TPRE ingresan sus planificaciones, los resultados de los diagnósticos, asistencia o inasistencias de los tutorados. Esto permite al equipo central llevar registro semanal de las tutorías y activar acciones en casos de inasistencias repetidas o pérdida de contacto con el estudiante.

METODOLOGÍA

El presente estudio se basa en los datos recolectados en la implementación de tutorías individualizadas realizadas a 85 estudiantes en riesgo de abandono escolar, entre agosto de 2021 y junio de 2022, con un total de 1.453 sesiones y con un promedio de 38 tutorías por estudiante. Los tutorados se encontraban matriculados en 9 establecimientos. Cada TPRE tenía un contrato de media jornada, en la cual realizaban tutorías a 5 estudiantes. En dos establecimientos, los TPRE tenían a cargo 10 estudiantes, con una dedicación horaria de jornada completa.

Tal como se expresó inicialmente, el objetivo del estudio es indagar en los desafíos y oportunidades que enfrentan los TPRE externos, tanto para vincularse con los establecimientos educacionales, como para realizar las sesiones de tutoría personalizadas a estudiantes afectados por pobreza multidimensional en riesgo de abandono escolar. Las preguntas de investigación son: ¿Cuáles son los elementos facilitadores para realizar tutorías personalizadas en establecimientos educacionales a tales estudiantes? y ¿Cuáles son los elementos obstaculizadores para realizar tutorías personalizadas en establecimientos educacionales a dichos estudiantes?

Se realizó un estudio cualitativo de carácter interpretativo-descriptivo, debido a la escasa información a nivel nacional sobre este tipo de estrategia, en el contexto de la educación primaria y secundaria. La técnica de investigación utilizada fue de grupos focales ya que es posible acceder a la información relevante mediante la interacción del grupo de TPRE externos. Tal como expresa Liamputtong (2011), la interacción entre los sujetos que han vivido la experiencia da acceso a la información, en este caso la experiencia de los TPRE de vincularse con directivos docentes y profesores jefes para realizar las sesiones de tutoría.

Los grupos focales permiten obtener una visión amplia, pero también específica, de los temas y procesos que se investigan. Este doble objetivo -buscar respuestas precisas y amplias a la vez- puede parecer contradictorio a primera vista. En realidad, la naturaleza social del grupo de discusión facilita el cumplimiento de ambos objetivos (Cyr, 2019).

La realización de los tres grupos focales siguió las siguientes cinco fases:

1. Fase de introducción: En ésta se da la bienvenida a los TPRES, se presentaron los objetivos del estudio en forma general para no disponer a los participantes a identificar respuestas deseables. También se solicitó la firma de consentimiento informado.

Fase 2 y 3. Preguntas iniciales y de profundización: En la literatura, en general, estas dos fases se describen por separado. La primera tiene como propósito que los participantes se conozcan brevemente y tengan oportunidades de interactuar a través de una pregunta general, mientras que en la segunda se realizan preguntas importantes. En este caso los TPRES se conocen, por lo que se optó por plantear una pregunta general: ¿Cómo definiría su experiencia de vinculación con los establecimientos escolares?, para luego realizar las preguntas amplias de profundización, cuidando potenciar las interacciones, sin estructurar demasiado la conversación (Hennink, 2007) y evitando que los participantes se sientan presionados a responder (Krueger, 1994). Utilizando la propuesta de Albrecht (1993) se entregó a cada uno de los integrantes un documento con cuatro preguntas y el moderador solicitó que las respondieran, con tal de favorecer la reflexión individual sobre cada uno de los tópicos y las posteriores interacciones, así como su utilización en los diálogos.

Las preguntas realizadas fueron las siguientes:

- ¿Qué roles cumple el tutor en el establecimiento?
- ¿Cuáles son sus estrategias para mantener el vínculo con el establecimiento y los tutorados?
- ¿Cuáles son los principales elementos facilitadores para realizar las tutorías en el establecimiento?
- ¿Cuáles son los principales obstaculizadores para realizar las tutorías pedagógicas en el establecimiento?

Fase 4 y 5. La primera corresponde al cierre del grupo de discusión, en la que se animó a los participantes a plantear puntos de vista adicionales y que fueran, a su juicio, relevantes. Se indicó que era la última pregunta, que según Finch & Lewis (2003) se utiliza para anunciar el cierre del foco grupal. Finalmente, en la fase 5 se realiza la despedida y cierre.

Participantes.

Se invitó y aceptaron participar los trece TPRES que representan el universo de los profesionales que ejercen la función en la región de Valparaíso. Se organizaron tres grupos focales, los que se realizaron paralelamente el mismo día. Cada uno de ellos contó con un moderador. La Tabla 1 resume el perfil profesional de los TPRES.

De la Tabla 1 se desprende que 61,5% (n=8) son profesores, 23,3% (n=3) son psicólogos, 7,6% (n=1) trabajador social y 7,6% (n=1) psicopedagoga. Todos los profesionales tenían experiencia de trabajo en establecimientos educacionales con estudiantes en riesgo de abandono escolar.

El análisis de datos se hizo a través del método comparativo constante (Strauss & Corbin, 2002). Los datos fueron transcritos, lo que permitió analizar el trabajo de cada grupo e ir comparándolo con los resultados de los siguientes. Finalmente se elaboró una matriz con las principales categorías y códigos, lo que permitió identificar los aspectos en común entre los distintos grupos. A continuación, en la Tabla 2 se presenta un ejemplo de tales categorías y códigos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 1. Profesión y experiencia profesional de TPRES.

| Profesión | Experiencia previa en educación |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Profesor de Castellano | Profesor en colegio EPJA de jóvenes adultos. |
| Profesora de Matemática | Profesora y coordinadora de área en colegio particular subvencionado. |
| Psicólogo | Docente universitario/ Psicólogo programa PEC Mejor Niñez. |
| Educadora de Párvulos | Educadora de párvulos en establecimientos educativos públicos. |
| Psicólogo | Profesional en programas ambulatorios de Mejor Niñez. |
| Trabajador Social | Docente universitario/ profesional Servicio Nacional de Menores. |
| Profesor de Educación Física | Profesor en establecimiento particular subvencionado. |
| Profesora de Filosofía | Profesora en colegio particular subvencionado. |
| Profesora de Historia | Profesora en establecimiento educativo público y EPJA de jóvenes adultos. |
| Psicóloga | Docente universitaria/ Psicóloga en colegio particular subvencionado. |
| Profesora de Lenguaje | Profesora en establecimiento educativo particular subvencionado. |
| Profesora de Lenguaje | Profesora en establecimiento educativo público y particular subvencionado. |
| Psicopedagoga | Psicopedagoga en un colegio particular subvencionado. |

Fuente: Elaboración propia.

El objetivo de investigación que orienta este estudio es indagar en los desafíos y oportunidades que enfrentan los TPRE externos para vincularse con los establecimientos educacionales y realizar las sesiones de tutoría personalizadas a estudiantes afectados por pobreza multidimensional en riesgo de abandono escolar. Los resultados serán presentados en categorías, para luego organizarlos en desafíos y elementos que contribuyen a la vinculación con los establecimientos.

A continuación, se presentan las categorías desarrolladas.

Cultura escolar: Los TPRE identifican que es relevante reconocer las acciones que el establecimiento realiza para retener a los estudiantes, evitando juzgar estos esfuerzos o tratar de medirlos. Lo importante es “comprender por qué realizan las acciones, cómo éstas se relacionan con su cultura organizacional y cómo utilizar esta información en beneficio de la realización de las tutorías” (GF1). Conocer y comprender las acciones institucionales y las realizadas por los profesores jefes, permite a los TPRE planificar sesiones de tutoría que consideren el contexto escolar en que está el estudiante y resignificar su experiencia. El estudio

Tabla 2. Ejemplo de categorías.

| Categoría | Código | Descripción |
|------------------------|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Etiqueta o Información | EI | Demuestra las tensiones de los TPRE, entre la necesidad de recolectar información sobre el estudiante tutorado y distinguir aquellos elementos estigmatizantes, o etiquetas, de los objetivos. |
| Cultura Escolar | CE | Acciones sistemáticas que realiza la institución con la finalidad de favorecer la permanencia de los estudiantes. |
| Adaptable y Flexible | AF | Conjunto de acciones formales e informales y prácticas que permiten a los TPRE tener contacto permanente con los docentes de la institución. |

Fuente: Elaboración propia.

de DuBois y colaboradores (2002) entre sus conclusiones establece que el “setting (contexto) implica la adaptación de la modalidad de tutoría para superar desafíos logísticos” (p. 13), lo que unido a las conclusiones del estudio de Espinoza-Díaz et als. (2014), hacen relevante que los tutores puedan comprender los factores intraescuela que favorecen el abandono escolar de sus tutorados y poder adaptar sus sesiones de tutoría en su contexto.

Adaptable y Flexible: Un aspecto relevante es comprender que las organizaciones escolares tienen sus propias dinámicas de gestión del tiempo, por lo que los TPRE necesitan ser flexibles en la organización de las sesiones de tutoría, ya que éstas se realizan en los horarios de clases de los estudiantes. Por ello, es necesario generar acuerdos con el equipo directivo, profesor jefe y docentes de aula. Esta flexibilidad “debe ser compatible con los propósitos del programa de tutorías” (GF3), es decir, tratar que el horario y lugar en que se realizan las tutorías sean adecuados.

De tal forma que las actividades que se realicen sean balanceadas, decididas por TPRE y el tutorado a partir de una pauta básica, en que se resguarde la coherencia entre las actividades y los objetivos de la intervención. Esto de acuerdo a DuBois y coautores (2002), quienes concluyeron que las actividades estructuradas se encuentran asociadas a mejores resultados.

Estar preparados siempre. “Es importante tener evidencias del trabajo con los estudiantes siempre a mano” (GF1). Un aspecto que destacan los TPRE y que facilita la vinculación con los directivos y profesores jefes, es contar con evidencias del trabajo que se realiza con los estudiantes, “tener claros los avances y dificultades” (GF1). Esto permite que, en situaciones informales y casuales, se pueda conversar sobre el alumno y tomar acuerdos conjuntos, especialmente con los profesores jefes, para identificar cambios en la sala de clases y aspectos que trabajar con los estudiantes. Contar con evidencias y estar atentos a las oportunidades de conversación con los profesores jefes, va construyendo paulatinamente una comprensión más clara sobre el programa, sus propósitos y la articulación con las acciones de los profesores del curso y de la institución. Con tal de maximizar las oportunidades de resignificación de la experiencia escolar del estudiante.

Conectados con los estudiantes y la escuela. La asistencia a la escuela de los tutorados es muy importante, por lo que mantener un contacto permanente con la escuela es clave. “No sólo para coordinar días y horarios de las sesiones de tutoría, sino para asegurar que el estudiante asista a la escuela permanentemente y tenga oportunidades de interacción con sus compañeros en un contexto de aprendizaje” (GF2). Esta comunicación permanente, especialmente por whatsapp, permite al tutor obtener información sobre inasistencia de estudiantes, tomar contacto con él y apoyar su asistencia a clases, ya que como especifica la literatura especializada (Jara Maleš, et al. 2017) en “las tutorías exitosas se dan patrones de contacto regular en un periodo significativo de tiempo” (p. 11) y mejoran la predisposición de los tutorados para asistir a clases habitualmente, disminuyendo el ausentismo (Dubois, Portillo, Rhodes, Silverthorn, & Valentine, 2011; Funk & Ek, 2002).

Etiqueta o información. Conocer la “imagen” y “etiquetas” asociadas a sus tutorados es un aspecto clave de la vinculación con el establecimiento al momento de recolectar información de sus estudiantes. Ello considerando que algunos de los datos e informaciones están “cargadas” por las etiquetas que tienen los tutorados, debido a sus trayectorias educativas, comportamiento y rendimiento escolar. Por lo que poder “navegar en la información de etiquetas que nos entregan y conocer al estudiante tras la etiqueta, implica escuchar con resguardo la información de algunos actores escolares” (GF2).

Reflexión conjunta. “Sería ideal participar en algunos consejos de profesores y mostrar los materiales de las sesiones y explicar los cambios en los estudiantes” (GF2). Los TPRES consideran que su participación en instancias formales de reflexión de los colegios no es facilitada por los equipos directivos. La agenda de trabajo del colegio está destinada a analizar procesos macros y no a focalizarse en el seguimiento del proceso de un estudiante para favorecer su retención escolar. Las tutorías propician reflexiones y apoyos para casos específicos y no reflexiones sobre procesos de aprendizaje de un grupo curso. Por ello es difícil analizar la dimensión individual sin estigmatizar.

Socios estratégicos no visitas. Los TPRES se consideran socios estratégicos de los establecimientos escolares, por lo que la vinculación está basada en metas compartidas. En la medida que los equipos directivos perciben los beneficios de las tutorías y los tutores comprenden la organización, se establece un vínculo que apoya la retención escolar. Por ello, es importante que los TPRES no sean considerados visitas, sino socios estratégicos.

CONCLUSIONES

Las tutorías son estrategias que han demostrado efectividad para resignificar la escuela y las trayectorias escolares de estudiantes en riesgo de abandono (Lehr et al. 2003). La bibliografía establece una serie de recomendaciones para su implementación. Es importante considerar que la figura del tutor es diferente a la del asesor, siendo ambos externos a la organización escolar, el primero trabaja e interactúa directamente con los estudiantes y el segundo con los docentes. De allí la importancia de este estudio y la ausencia bibliográfica de comparación de resultados.

En este artículo se indaga en la experiencia de 13 TPRES para vincularse con los establecimientos, el principal desafío es pasar de ser una “visita a un socio estratégico”, en que las actividades que se realizan con los cinco tutorados son importantes y comprendidas por la comunidad de profesores y el equipo directivo. Este tránsito requiere de los TPRES, comprender la cultura escolar en que se realizan las tutorías, las “etiquetas” adosadas a sus tutorados y resignificarlas, no sólo para el estudiante, sino que para los docentes. En este proceso es necesario que los TPRES se muestren flexibles, se adapten a las prácticas de gestión del tiempo de la institución y aprovechen todas las oportunidades, formales e informales, para entregar información sobre el desarrollo de las sesiones de tutoría, a partir de evidencias.

Estas evidencias de actividades personalizadas requieren demostrar los avances de los estudiantes y los desafíos necesarios de trabajar, siendo excelentes elementos para gatillar reflexiones compartidas y toma de acuerdos, para apoyar al estudiante. Tal como se declara en los focos grupales, los TPRES deben estar atentos, disponibles e informados sobre los avances de sus tutorados, de tal forma de comunicarlos a los docentes y directivos del establecimiento. Las oportunidades de diálogo entre TPRES y profesor jefe también son esen-

ciales porque permiten refinar la comprensión sobre los objetivos del proyecto e identificar los límites y alcances del acompañamiento, los que se dan en términos formales e informales. Estar y habitar el espacio del colegio es clave para pasar de ser visita a socio estratégico, tal como queda de manifiesto en los focos grupales realizados.

Pasar de los encuentros informales a los formales, para compartir información basada en evidencia de los estudiantes tutorados, reflexionar sobre ellos y tomar decisiones conjuntas, es un aspecto relevante para el grupo de tutores, pero aún pendiente.

Desde el punto de vista organizacional, la estructuración y consolidación de espacios formales es indicativo de que la acción tutorial se ha instalado en las prácticas organizacionales. En este sentido, que el vínculo contractual de los tutores sea con la universidad puede actuar como un obstaculizador para pasar de “visita a socio estratégico”, ya que los equipos directivos pueden considerarlos como “figuras transitorias” en la organización. En tal sentido, tales directivos carecerían de confianza en la continuidad del programa de tutorías. Por otro lado, el modelo contractual le permite al tutor focalizar sus energías y tiempo en la labor de acompañamiento, sin necesidad de cubrir otras tareas en la organización.

Indudablemente, lo anterior afecta la vinculación con el establecimiento. Es un aspecto que requiere ser problematizado, tanto en función de las necesidades de los tutorados, como la especialización y dedicación de tiempo que se requiere de los TPRE.

REFERENCIAS

- Albrecht, Terrance L., Gerianne M. Johnson & Joseph B. Walther. (1993). Understanding Communication Processes in Focus Groups. In *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. David L. Morgan, ed., Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Arango, C., Moreno, H., & Parra, I. (2015). La tutoría como estrategia pedagógica en las prácticas educativas. Trabajo de grado para optar al título de Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad de Sanbuenaventura <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/142856.pdf>
- Australian Institute of Health and Welfare (16 de septiembre de 2021). *Secondary Education: school retention and completion*. <https://www.aihw.gov.au/reports/australias-welfare/secondary-education-school-retention-completion>
- Bernárdez-Gómez, A., Belmonte, M. L., & Fenoll, E. G. (2021). El Asesoramiento como elemento de mejora para los centros educativos. *Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, 13 (1, jan-jun), 272-290.
- Boroel, B., Sánchez, J., Morales, K., & Henríquez, P. (2018). Educación exitosa para todos: la tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. *Revista Fuentes*, 20(2), 91-104. https://institucional.us.es/revistas/fuente/20/20.2.6_Boroel.pdf
- Cyr, J. (2019). *Focus groups for the social science researcher*. Cambridge University Press.

- Cyrulnik, B., & Anaut, M. (2018). *Resiliencia y adaptación. La familia y la escuela como tutores de resiliencia*. Gedisa. Barcelona.
- DuBois, D., Holloway, B., Valentine, J., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197.
- DuBois, D., Portillo, N., Rhodes, J., Silverthorn, N. & Valentine, J. (2011). How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence. En *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91. Institute for Health Research and Policy (M/C 275), Universidad de Illinois, Chicago.
- Espinoza-Díaz, Ó., Castillo-Guajardo, D., González, L. E., Loyola-Campos, J., & Cruz-Grau, S. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50.
- Finch, H., & Lewis, J. (2003). *Focus Groups. In Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Jane Ritchie and Jane Lewis, Eds. London: Sage Publications.
- Funk, E. & Ek, N. (2002). Mentoring Youth in Brandon: Successes, Challenges and Best Practices. Working Paper, disponible en https://www.brandonu.ca/rdi/files/2015/08/Mentoring_Youth_in_Brandon_Successes_Challenges_and_Best_Practices.pdf
- Garrido-Miranda, J., & Polanco, M. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Su visión sobre el profesorado. *Perfiles educativos*, 42(170), 6-21. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59512>
- Gómez-Collado, M. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 58, 209-233.
- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Parainfo. Madrid.
- Hennink, M. (2007). *International Focus Group Research: A Handbook for the Health and Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jara Maleš, P., Ochoa, F., & Sorio, R. (2017). *Las tutorías como estrategia para apoyar procesos de inclusión social juvenil: Evidencias y desafíos*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0000622>
- Krueger, R. A. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: An integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*, 32(3), 342-364.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology: Principles and Practice*. London: Sage Publications, Ltd.
- McNeven, S., McKay, L., & Main, K. (2020). The lived experience of professional mentorship and its implications for school-based mentoring programs. *Journal of Education*, 200(2), 89-96.

- Mendoza, E., & Zúñiga, M. (2017). Factores intra y extraescolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(1), 79-91. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.07>
- Ministerio de Desarrollo Social (2018). Política Nacional de Niñez y Adolescencia. Sistema de Garantía de derechos de la niñez y adolescencia 2015-2025. <http://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/167/Politica%20Nacional%20de%20Ninez%20y%20Adolescencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortiz, C., Mendoza, F., & Méndez, J. (2016). Las miradas detrás de las cifras: el abandono escolar desde la experiencia de los jóvenes y sus profesores tutores. *Revista mexicana de orientación educativa*, 13, 44-51.
- Rodríguez-Solera, C., & Valdivieso-Martínez, A. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(1-2), 81-106. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27012437005.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía, Medellín.
- Unesco (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- Valenzuela, J. P., Contreras, M., & Ruiz, C. (2019). Estudio de caracterización de estrategias que contribuyen a la retención escolar. *Informe final*. Disponible en <https://biblioteca-digital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18872/E19-0008.pdf?sequence=1>
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 115-139.
- Weiler, L. M., Chesmore, A. A., Pryce, J., Haddock, S. A., & Rhodes, T. (2019). Mentor response to youth academic support-seeking behavior: Does attunement matter? *Youth & Society*, 51(4), 548-569.