



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**SISTEMA DE ACTIVIDAD DE TUTORADOS/AS Y TUTORES/AS PARES EN UN PROGRAMA DE
ACOMPAÑAMIENTO UNIVERSITARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

PRISCILLA SAA ULLOA

**Director:
MARÍA PAULINA CASTRO
Co director:
CARLOS DÍAZ CÁNEPA**

Comisión Examinadora:

Santiago de Chile, año 2023

Agradecimientos

Finalizo este recorrido enormemente agradecida del apoyo de mi mamá Lucy Ulloa, mi papá Patricio Saa y mis amigos, en especial Rodrigo Arce y Carol Uribe. Gracias por impulsarme a cumplir esta meta, por alentarme cuando me desanimé y por hacer que el período de estudios fuera más llevadero gracias a su preocupación y ayuda desinteresada.

Agradezco a todas y todos los estudiantes que decidieron participar de la investigación compartiendo su tiempo y experiencias dentro del programa de tutoría de pares.

También doy las gracias a Yann Tiersen, que sin saberlo me ha ayudado a concentrarme los últimos 10 años con el hermoso soundtrack de “Amelie”.

Por último, agradezco a mis compañeras de Magíster por ser mi principal red de apoyo durante el primer año de estudios, en el cual lloramos, reímos, nos frustramos y volvimos a reír juntas.

Muchas gracias por acompañarme en este importante ciclo.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue comprender la interacción entre el sistema de actividad de tutores/as y el de tutorados/as en un programa universitario de tutoría de pares dirigido a estudiantes con discapacidad. Esto, con el propósito de aportar al escaso conocimiento sobre los servicios de apoyo universitario para esta población. Para ello, el sistema de actividad de Engeström fue una herramienta conceptual de gran aporte teórico, ya que permitió describir y analizar el sistema de actividad de tutores/as y tutorados/as, así como la interacción entre éstos desde una perspectiva situada.

Se utilizó una metodología cualitativa de tipo exploratoria y descriptiva. Para la producción de información se realizaron entrevistas semi estructuradas y un grupo de discusión. El tipo de análisis fue de contenido temático, a través del cual se revelaron 3 momentos de transformación de la dinámica de tutorías con distintos elementos. Éstos se enmarcaron en primer lugar en el período de ingreso al programa, luego, a través de una serie de negociaciones definieron la construcción de un espacio compartido y finalmente la dinámica evolucionó hacia un evidente aumento en el nivel de autonomía de los/as tutorados/as.

Se destaca de los hallazgos que la efectividad del programa para el avance curricular de los/as tutorados/as no implica su inclusión plena, ya que aún identifican situaciones que restringen su participación en las aulas y por tanto demandan que más actores de la comunidad educativa se involucren en la construcción de una universidad más inclusiva.

Palabras claves: estudiantes con discapacidad, inclusión, universidad, sistema de actividad, tutoría de pares.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Marco teórico	15
2.1 Personas con discapacidad	16
2.2 Teoría de la actividad	18
2.2.1 Dinámica del sistema de actividad	19
2.3 Discusión y síntesis teórica	20
3. Objetivos de la investigación	20
4. Marco metodológico	21
4.1 Enfoque metodológico	21
4.2 Muestra y participantes	22
4.3 Técnicas de producción de información	25
4.4 Técnicas de análisis de información	27
4.5 Aspectos éticos	29
5. Resultados	29
5.1 Sistema de actividad de tutorados/as	30
5.1.1 Organización inicial de las tutorías	31
5.1.2 Apoyo académico	38
5.1.3 Acompañamiento en la vida universitaria	45
5.1.4 Valoración del programa	49
5.2. Sistema de actividad de tutores/as	53

5.2.1 Organización inicial de las tutorías	53
5.2.2 Apoyo académico	59
5.2.3 Acompañamiento en la vida universitaria	66
5.2.4 Valoración del programa	69
5.3 Análisis de la interacción entre el Sistema de Actividad de tutores/as y tutorados/as	73
5.3.1 Organización inicial de las tutorías	74
5.3.2 Construcción del espacio compartido	77
5.3.3 Evolución de las tutorías	79
6. Discusión y conclusiones	82
7. Referencias bibliográficas	88
8. Anexos	97
8.1 Consentimiento informado	97

1. Introducción

Durante el último siglo, a nivel mundial las instituciones de educación superior han registrado un aumento significativo en el ingreso de estudiantes (Altbach, 2015) bajo el reconocimiento de que un mayor nivel educativo contribuye a la obtención de oportunidades de desarrollo, encuentro y movilidad social (Filmus, 2005; Oviedo-Cáceres & Hernández-Quirama, 2020). Producto de ello, han debido asumir la diversificación de su población estudiantil y el incremento de la participación de estudiantes de grupos vulnerables que inicialmente fueron excluidos (Schuetze y Slowey, 2002).

El o la estudiante que ingresa, transita desde la experiencia escolar hacia la vida universitaria en base a su historia previa, a partir de la cual debe afrontar nuevas experiencias académicas y desarrollar nuevas estrategias de pensamiento, planificación y prácticas sociales que le permitan insertarse en el sistema de educación superior. Sin embargo, el resultado de esta transición no dependerá solo de sus habilidades y estrategias personales, ya que existe una responsabilidad compartida entre cada estudiante y la institución que le recibe (Gallardo, Goni, Sanhueza, & Cruz, 2019).

Bajo el reconocimiento de lo anterior, en Europa y Estados Unidos durante los años 80 se originan los primeros movimientos por la inclusión educativa, inicialmente enfocada solo en niveles previos a la educación superior a los que estudiantes con discapacidad luchaban por ingresar (Maldonado, 2020). Aunque, con los años fue tomando una visión mucho más amplia.

Booth y Ainscow (2000), referentes internacionales en el tema, plantean que la inclusión educativa es “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”. La inclusión, por tanto, es una nueva visión de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad, dirigida a responder a las distintas necesidades de todo el estudiantado, incrementar su participación en el

aprendizaje, las culturas y comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación (UNESCO, 2005b).

En este escenario, se obliga a las autoridades a generar las condiciones necesarias que permitan el goce efectivo del derecho a la educación superior. Por tanto, compromete a los centros educativos a realizar un análisis crítico sobre las acciones necesarias para asegurar el cumplimiento de ello (Booth y Ainscow, 2000).

En Latinoamérica se han creado abundantes marcos legales que buscan responder al desafío planteado, la mayoría de los países ha aprobado al menos una ley general centrada en la igualdad y equidad de oportunidades (Moreno, 2005). No obstante, son escasas las cifras disponibles sobre los avances en el tema (Villafañe et al., 2016) e inclusive autores como Maldonado, señalan que éstas no se han llevado a la práctica (2020). En consecuencia, es reconocido que las instituciones de educación superior carecen de sistemas funcionales para atender las necesidades de los nuevos grupos que han ingresado, siendo uno de los ámbitos con menor avance en temáticas de inclusión (Ocampo, 2018; Otondo Briceño, 2018).

En Chile, el estudio de Vásquez & Alarcón (2016) respalda la misma idea, concluyendo que las universidades del país han incorporado de manera apenas incipiente prácticas, políticas y culturas inclusivas, a pesar de que en sus discursos y planes estratégicos declaran serlo.

Como consecuencia de esta problemática, a nivel nacional se han adoptado nuevos mecanismos para generar cambios al respecto. Es así que la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) ha incorporado la evaluación de la respuesta a los desafíos en materias de inclusión como parte de los nuevos criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario (Resolución 43.066 de 2021 [Ministerio del Interior y Seguridad Pública]). La evaluación contempla 3 niveles que se centran en reconocer si las instituciones

cuentan con políticas, acciones, estrategias y recursos destinados a promover la diversidad e inclusión en su comunidad educativa. Éstos comenzarán a ser aplicados desde septiembre de 2023, por lo tanto las universidades tienen la responsabilidad de conocer desde ya los medios y programas pertinentes al asunto si desean acreditarse.

Inclusión de estudiantes con discapacidad

Uno de los grupos que históricamente ha enfrentado barreras en su participación e inserción universitaria es el de los/as estudiantes en situación de discapacidad (en adelante ESD). A nivel internacional se han realizado numerosos acuerdos que buscan defender el derecho a la educación de este grupo (ONU, 1982, 1993, 2006; UNESCO, 2007, 2009), sin embargo los acuerdos han avanzado predominantemente en niveles previos a la educación superior (Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C., 2014).

En Chile, el año 2008 se ratifica la Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, comprometiéndose a garantizar el acceso a la educación superior en igualdad de oportunidades, sin ningún tipo de discriminación y realizando los ajustes razonables necesarios para asegurar la participación de esta población (ONU, 2006).

Para dar cumplimiento al acuerdo, se impulsó la creación de normativas como la ley 20.422 (2010, artículo 39) sobre igualdad de oportunidades e inclusión de personas con discapacidad. Ley 21.091 (2018, artículo 2), la cual promueve la inclusión y compromete al sistema educativo a velar por la eliminación y prohibición de toda forma de discriminación arbitraria (por causa de la raza, etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, ideología, orientación sexual, discapacidad, entre otros motivos). Así también la ley 21.094 (2018, artículo 5) sobre universidades del estado, señala que éstas deben respetar, fomentar y garantizar la inclusión como un principio en el ejercicio de sus funciones.

Pero la problemática se encuentra lejos de estar resuelta. Según la última Encuesta de Discapacidad y Dependencia ENDIDE (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2022), el 17,6% de la población chilena mayor de 18 años se encuentra en situación de discapacidad. El 50,8% de quienes conforman este grupo tiene un nivel de educación media incompleta, a diferencia del 29,6% en personas sin discapacidad.

Específicamente en el nivel de educación superior, los últimos antecedentes (SENADIS, 2015) indican que el 9,1% de las personas con discapacidad cuenta con educación superior completa y el 5,9% con educación superior incompleta. Por tanto, sus tasas de participación en educación superior son inferiores a las de las personas sin discapacidad y su deserción es mayor (47,8%) en comparación a estudiantes sin discapacidad (40,8%).

Victoriano (2017) y García R. (2019) advierten que la inclusión universitaria de ESD es un problema complejo, ya que se encuentra influenciado por diversos factores e implica el compromiso de todos los actores educativos en su proceso. Asimismo en las investigaciones empíricas sobre el problema en cuestión, se reconoce que existe escasa información respecto a los modelos y normas que rigen los apoyos universitarios para ESD, las características de sus estudiantes o los instrumentos necesarios para que éstos puedan tener una participación universitaria en igualdad de condiciones.

De igual forma, se releva la necesidad de estudiar y abordar el tema más allá de lo académico, considerando actividades extracurriculares, infraestructura y participación de la comunidad como factores clave para la inclusión universitaria de ESD (Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera, 2014).

De acuerdo con los antecedentes presentados y lo señalado por Delgado-Sanoja y Blanco-Gómez (2015) se evidencia que el acceso de ESD a las instituciones de Educación Superior es solo el primer paso y no avala el logro de su participación en igualdad de condiciones. Es por ello que algunas universidades

han implementado programas de apoyo para su permanencia y egreso, destacándose el Aula de Recursos y Tiflotecnología de la Universidad de Concepción (ARTIUC), el Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (PIANE) de la Universidad Católica (Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera, 2014) y el acompañamiento de tutores/as pares de la misma institución (Lissi, Onetto, Zuzulich, Salinas, & González, 2013).

A modo de síntesis, se evidencia la necesidad de repensar la educación desde una perspectiva inclusiva que logre la cohesión de toda la comunidad universitaria, reconociendo que existe una fuerte relación entre la capacitación del profesorado, las campañas transversales de concientización y los programas de apoyo -como la tutoría de pares- para eliminar las barreras que obstaculizan la inclusión de ESD (Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2015).

Programas universitarios de tutoría de pares

Los programas universitarios de apoyo de pares se han posicionado a nivel internacional como una estrategia efectiva para fomentar la inclusión de estudiantes (Vogel, 2007), siendo reconocidos por favorecer una respuesta a la diversidad de necesidades del estudiantado (Araneda et al, 2020; Casado et al, 2015; Noufou et al, 2014; Petersen et al, 2020; Seery et al, 2021). De la misma forma, García et al (2010) destaca que facilitan una transición exitosa a la educación superior, fomentan el trabajo autónomo de los/as estudiantes y la transmisión horizontal del conocimiento.

Como consecuencia de sus aportes a nivel pedagógico y social, durante los últimos 20 años ha existido un auge en su implementación (Cardozo-Ortiz, 2011). En Chile, no existe una normativa que exija a las universidades impartir un programa de tutoría de pares ni un protocolo a seguir respecto a las normas, los/as actores que deberían estar involucrados/as o los recursos y estrategias a utilizar. No obstante, con la finalidad de mejorar su calidad educativa, las

instituciones de educación superior en su mayoría los han implementado acorde a su contexto (Díaz C. & Morrison R., 2016).

A pesar de su reconocimiento en el ámbito educativo, el término tutoría aún carece de una clara delimitación conceptual, por lo que es ampliamente utilizado para referirse a programas de apoyo con diversos enfoques y propósitos (Borgobello et. al, 2010). Esta diferencia se relaciona con los lineamientos institucionales, las características y necesidades de la población a la cual se dirigen (Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], 2019).

En el presente proyecto de investigación se utiliza el término tutoría de pares armonizando las definiciones realizadas por distintos autores (Cardoso P, 2020; Bustos G, 2018), entendiéndose como programas institucionales de participación voluntaria que otorgan apoyo integral y cooperativo en la vida estudiantil a través de la interacción sistemática entre estudiantes tutores/as y estudiantes tutorados/as.

En las investigaciones empíricas realizadas los últimos años sobre programas universitarios de apoyo de pares, se reconoce la participación e influencia de tutores/as, tutorados/as y la comunidad universitaria representada al menos a través de un actor, ya sea docente o profesional del equipo que coordina el programa (Araneda et al., 2020; Bustos, 2018; Cardoso, 2020; Carter et al., 2018; Seery et al., 2021; Victoriano, 2017).

Pese a lo anterior, predominantemente se ha investigado el tema con foco en las experiencias aisladas de los/as estudiantes que participan en los programas de tutoría, utilizando una perspectiva dualista sujeto-objeto. Esto se ha vuelto una limitación para el estudio del tema, por lo que se reconoce la necesidad de utilizar perspectivas colectivas (Victoriano, 2017) que permitan abordar temas como la dinámica en que se desarrollan los programas de tutoría de pares o las interacciones propias de tutor/a y tutorado/a en el contexto de desempeño de su actividad.

- Tutores/as pares

Un foco recurrente al estudiar los programas de tutoría de pares han sido los tutores/as. Este rol, como construcción histórica, se encuentra atravesado por distintos ejes, prácticas profesionales e institucionales, construyendo su significado a partir de diversos orígenes, desarrollos y propósitos (Capelari, 2016). Esto último ha implicado que actualmente el concepto de tutor sea utilizado para referirse a docentes (Lorenzo-Lledó et al, 2017), estudiantes (Bustos, 2018; Carter et al., 2018; Seery et al., 2021) o personal externo a la institución. En este estudio se utiliza el término específicamente para referirse a estudiantes universitarios/as.

La actividad de los/as estudiantes tutores/as se desarrolla en interacción con el objetivo institucional, personal y del/la tutorado/a con que se relacionan. Algunos/as autores/as explicitan que la participación en el programa por parte de tutores/as es un trabajo voluntario (Carter et al., 2018; Noufou et al., 2014; Seery et al., 2021), mientras que otros omiten la existencia de alguna remuneración y enfatizan en las ganancias en el ámbito del aprendizaje, la experiencia, desarrollo de habilidades y crecimiento personal (Noufou et al., 2014; Seery et al., 2021).

Las investigaciones asociadas refieren que los/as estudiantes que asumen este rol poseen una actitud solidaria (Carter et al., 2018) y/o altruista que les incentiva a mostrarse disponibles para prestar ayuda, contención emocional y vincularse creando una amistad con sus tutorados/as (Seery et al., 2021), inclusive desarrollando expectativas en este ámbito y experimentando frustración cuando se restringe la solicitud de apoyo por parte de sus tutorados/as solo hacia lo académico (Noufou et al., 2014).

En numerosas investigaciones se reconoce que además del indudable beneficio que implica participar en el programa de tutorías para el/la estudiante que recibe apoyo, también es provechosa la participación para el/la estudiante encargado de brindarlo (Bustos, 2018; Carter et al., 2018; Noufou et al., 2014; Seery et al., 2021; Victoriano, 2017).

Lo anterior, ya que puede potenciar sus capacidades ante la percepción de ausencia de desafíos para sí en las aulas (Bustos, 2018); desarrollar sentimientos positivos asociados a su labor; habilidades útiles para su profesión (Carter et al., 2018; Noufou et al., 2014); experimentar una mejora en sus actitudes hacia la diversidad (Carter et al., 2018); adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismo/a; generar un sentido de inclusión y propósito; crear redes de apoyo entre tutores/as y mejorar su perfil de empleabilidad (Seery et al., 2021), entre otros.

En los beneficios mencionados para los/as tutores/as es posible identificar la necesidad de interactuar con otros/as actores/as que influyen en su quehacer, siendo algo propio de su actividad en el programa de tutoría de pares. Ejemplo de ello es lo señalado en la investigación de Araneda et al (2020), quien destaca la importancia de la institución para el ejercicio del rol del tutor/a, siendo fundamental el entrenamiento que reciben para tener éxito en su labor. De forma similar, Noufou, et al (2014) concluye que existe una relación significativa entre la cultura organizativa de la institución y la disposición de los/as estudiantes a ser tutores/as.

- Tutorados/as

A nivel internacional las universidades han reconocido diversas necesidades en el estudiantado, y por tanto los programas de tutoría de pares que han implementado son acorde a las necesidades de éstos, poniendo foco en los grupos más vulnerados. Entre la población a quien se dirigen, es decir, los/as tutorados/as, se encuentran principalmente quienes cursan primer año de universidad (Araneda et al., 2020; Casado et al., 2015; Noufou et al., 2014; Seery et al., 2021), estudiantes con discapacidad (Cardoso, 2020; Carter et al., 2018; Victoriano, 2017) y estudiantes que no dominan el idioma de enseñanza (Maphalala & Mpofo, 2020; Petersen et al., 2020).

En cuanto a los beneficios generales que conlleva ser tutorado/a, los/as investigadores/as destacan que al participar en el programa, éstos se perciben más capaces y seguros de sí mismos, lo que se traduce en el logro de su

empoderamiento. Asimismo, disminuyen sus probabilidades de deserción, ya que minimizan el estrés al alcanzar de mejor manera las metas académicas (Cardozo-Ortiz, 2011).

La actividad de los/as estudiantes tutorados/as se desarrolla en interacción con un sistema complejo que es construido y transformado constantemente por quienes participan en él. Sin embargo, en los estudios solo ha sido abordado de forma tangencial, distinguiéndose una tendencia a investigar sobre: su experiencia personal siendo tutorados/as (Cardoso, 2020; Maphalala & Mpofu, 2020), su percepción sobre el programa de tutores/as pares y la relación con el desempeño académico (Araneda et al., 2020).

En síntesis, se repite la problemática identificada anteriormente en relación a las investigaciones de los/as estudiantes tutores/as, evidenciándose un foco marcado en el estudio del tema desde la perspectiva individual de uno/a de los actores del programa y por tanto restringiendo las posibilidades de entender su complejidad contextual.

Programas de tutoría de pares dirigidos a estudiantes universitarios/as con discapacidad

Una de las estrategias que suele implementarse para aumentar las oportunidades de participación universitaria de ESD y contribuir a su permanencia y egreso, es el acompañamiento de tutores/as pares (Lissi, Onetto, Zuzulich, Salinas, & González, 2013; Eckert & Suénaga, 2015), ya que se considera como una opción menos estigmatizante y con mayor presencia en la cotidianidad de la vida universitaria que la que suele ofrecer un/a profesional (Carter et al., 2018). Sumado a lo anterior, se reconoce que la interacción entre tutores/as y tutorados/as es una forma de concientizar sobre la inclusión de personas con discapacidad y promover una actitud positiva hacia ellas (Budisch, 2004; Hojas, 2009; Lissi et al., 2012).

Las instituciones y en consecuencia sus programas de tutoría, acogen a ESD de diferentes tipos. En las investigaciones empíricas se mencionan programas en exclusiva para ESD intelectual (Carter et al., 2018); sensorial o motora (Victoriano, 2017); o visual y motriz (Cardoso, 2020) que han autorreportado su condición en la institución de educación superior.

Respecto a la relación entre estudiantes tutor/a y tutorado/a con discapacidad, las investigadoras Lissi, Onetto, Zuzulich, Salinas, & González (2013) señalan que suele ser de tipo horizontal con establecimiento de límites, pudiendo cumplir con los deberes asociados y a la vez llegar a crear una amistad. En base a este planteamiento las autoras reconocen que las actividades y funciones que realizan tutores/as se interrelacionan con las características del vínculo con su tutorado/a en ambos sentidos.

Al igual que el común de los programas de tutoría de pares dirigidos a otros grupos, éstos también involucran un proceso formativo, de seguimiento y apoyo a sus tutores/as (Cardoso, 2020; Carter et al., 2018; Victoriano, 2017).

Por otro lado, acorde a las características de este grupo existen aspectos que diferencian sus programas de tutoría. Ya que, sumado al apoyo y orientación académica entregada por tutores/as (Cardoso, 2020), éstos/as asumen distintas responsabilidades y requieren mayor participación de la comunidad universitaria, considerando que deben adaptar materiales educativos y mediar con docentes para implementar adecuaciones curriculares no significativas acorde a las necesidades de su tutorado/a (Victoriano V., 2017). Además, Carter et al (2018) menciona que de forma voluntaria los/as tutores/as suelen acompañar a quienes apoyan en actividades extracurriculares de vida social, deporte y alimentación.

A partir de lo anterior, se desprende que la actividad de el/la tutor/a de un/a ESD conlleva estar en contacto con la comunidad, llegar a acuerdos, utilizar estrategias e instrumentos que la distinguen de una tutoría dirigida a otra población.

Programa de tutoría de pares dirigido a estudiantes con discapacidad en una universidad de reciente creación

La presente investigación se realizó en una universidad chilena de reciente creación. En ella, desde el 2018 existe una vía de admisión especial para ESD, a través de la cual pueden ingresar a la carrera de su preferencia, sin restricción de cupos por carrera o por tipo de discapacidad. Hasta el 2022, año en que se realiza la investigación, habían ingresado 19 ESD por esta vía y 87 por otras vías de admisión (vía regular y otras vías de admisión especial), sumando un total de 106 ESD auto reportados/as en la institución. Esta cifra varía constantemente, ya que a medida que el/la estudiante considera necesario, informa voluntariamente su condición.

Ésta universidad fue también el lugar de trabajo de la investigadora, quien formó parte del equipo encargado del programa en cuestión durante todo el proceso de investigación, por lo que se asumen las oportunidades y riesgos de la dualidad de roles en el estudio.

En el año 2018 junto con la vía de admisión especial se crea el programa de tutoría de pares dirigido a ESD, como una de las estrategias para responder a las necesidades de esta población.

El principal objetivo del mismo es favorecer que los/as estudiantes con discapacidad tengan igualdad de oportunidades que sus compañeros/as para participar en la vida universitaria. Para su cumplimiento, primero se determina la cantidad de tutores/as a requerir según necesidad de los/as ESD y las carreras de éstos/as, ya que siempre el/la tutor/a par es un/a estudiante de la misma carrera. Luego, se realiza un llamado a estudiantes con buen desempeño académico, disponibilidad horaria de 5 horas semanales, interés por apoyar a otros/as y aprender de inclusión, a postular al cargo de “tutor/a par inclusivo” lo que conlleva una entrevista de selección en la que se verifica el cumplimiento de las características antes mencionadas.

Existen tres tipos de tutores pares en el programa de inclusión: tutor/a general, tutor/a transcriptor/a o tutor/a tomador/a de apuntes y tutor/a de apoyo en el traslado. Todos/as reciben capacitación para el desarrollo del cargo, asesoría mediante la retroalimentación de sus informes de tutoría y el mismo aporte económico mensual a través de una beca laboral.

El/la tutor/a general es preferentemente de al menos una generación mayor a la del/la tutorado/a. Suelen requerirlo ESD de primer año, sin embargo es un servicio de apoyo entregado a estudiantes de todos los niveles.

Los principales compromisos que asume son: establecer un horario de 1 o 2 reuniones semanales para acompañar y apoyar a su tutorado/a en el proceso académico y de vida universitaria; apoyar a el/la ESD en tareas logísticas y administrativas propias de las necesidades requeridas por la universidad (ej: inscripción de asignaturas, ubicación de espacios y solicitud de servicios); trabajar colaborativamente con el equipo en el marco de los objetivos de acompañamiento del cargo (ej: apoyar en las campañas de concientización) y enviar semanalmente un informe de las actividades realizadas con su tutorado/a.

En cuanto a los/as tutores/as transcriptores o tomadores/as de apuntes, acorde a su función, deben cursar las mismas asignaturas de sus tutorados/as, por lo que son compañeros/as de carrera y generación. Están destinados/as principalmente a ESD auditiva y/o física que tengan dificultades para escribir mientras prestan atención a la clase.

Por último, los/as tutores/as de apoyo en el traslado cumplen el objetivo de acompañar a los/as ESD con dificultades para moverse dentro del campus en el cual estudian. Acorde a su rol, son preferentemente estudiantes de la misma carrera y generación, que comparten el mismo horario de clases.

El equipo de tutores/as es diverso, se compone de 21 mujeres y 7 hombres de las 5 escuelas que existen en la institución. Cabe destacar que dentro de este

grupo también existen 4 estudiantes con discapacidad desempeñándose como tutores/as.

El número de participantes varía cada año, ya que a pesar de ser un servicio de acompañamiento disponible para todos/as los/as ESD, lo toman de forma voluntaria según su necesidad e interés. Durante el año 2022, mientras se desarrollaba la investigación, 27 estudiantes participaron en el programa como tutorados/as, es decir el 25% de la población que había reportado tener una condición de discapacidad. La diferencia entre tutores/as y tutorados/as se debe a que una ESD acorde a sus necesidades de apoyo académico, requiere de dos tutores/as.

De acuerdo a la problemática reconocida en esta investigación, la disponibilidad de recursos de la misma y la mayor cantidad de interacciones propias a la actividad del/la tutor/a de tipo general con su tutorado/a, se decidió estudiar esta modalidad de tutoría.

Teoría de la Actividad

Esta investigación se sitúa en el campo de la Teoría Histórico Cultural de la Actividad, la cual en palabras de Salas-Madrid (2016) “propone que la acción humana ocurre en un sistema social y que ella no se da en el ‘vacío’, ni al margen de la propia conciencia y la realidad sociohistórica y, por consiguiente, es siempre ‘actividad mediada’” (p. 4).

En base a lo anterior, Engeström (2001) propone investigar el Sistema de Actividad (en adelante SA) colectivo como unidad de análisis, permitiendo su comprensión en un macro nivel que aporta a lo ya conocido respecto a las relaciones entre sujeto-objeto, otros sujetos e instrumentos propios a la actividad, en este caso de tutor/a-tutorado/a.

De este modo, el SA ofrece herramientas teórico-conceptuales valiosas para el estudio de un programa universitario de tutoría de pares, ya que permite

investigar las actividades de los/as estudiantes en relación al contexto en que las desarrollan. Asimismo, facilita la comprensión integral de la interacción entre la actividad de los/as tutores/as y tutorados/as, entendiendo que éstas no se producen únicamente por causa de sí mismos/as, sino que son influenciadas por contextos socioculturales, institucionales y personales que moldean su actuar (Capelari, 2016).

Por consiguiente, en la presente investigación se utiliza el modelo de SA de Engeström (2001), el cual permite visibilizar una serie de actores y componentes que enriquecen la comprensión situada de la actividad tutorial, como: las reglas del programa; los instrumentos utilizados; las responsabilidades asignadas; los objetivos establecidos institucionalmente, identificando el rol de la comunidad, compañeros/as y funcionarios/as. Todos ellos aportando diferentes significados y coexisten dentro del mismo SA.

Ahora bien, “para este enfoque los SA no son homogéneos ni estables o armoniosos, sino que poseen contradicciones internas, implican dinamismo, movilidad, perturbaciones y modificaciones” (Capelari, 2016, p. 75). Los SA se encuentran interconectados con otros mediante sus componentes y como consecuencia de ello, cuando un componente se modifica puede desencadenar contradicciones en otros elementos propios de su SA y/u otros SA. Pero estas contradicciones no son algo negativo (Daniels, H. 2003; Cole & Engeström, Y., 2001, Engeström, 2001b), sino que son inherentes a cada SA y representan oportunidades de transformación y desarrollo continuo, invitando a repensar nuevas formas de actividad que incluyan aquellos elementos posiblemente ignorados.

Relevancia de la investigación

Primeramente la relevancia de esta investigación está dada por la creciente necesidad de dar una respuesta inclusiva a la diversidad inherente al estudiantado universitario (Moreno, 2005). Por lo tanto, este estudio se convierte en un aporte

práctico para favorecer la inclusión universitaria de los/as ESD, a través del perfeccionamiento del programa de apoyo de pares en cuestión. Así también, es un insumo para la guía, mejora y reflexión de las universidades que han implementado este tipo de programa, se encuentran implementándolo o en un futuro lo harán, contribuyendo de esta forma a la mejora de su calidad educativa.

Otro aspecto que destaca esta investigación, es el enfoque de la Teoría Histórico Cultural de la Actividad, la cual aportó complejidad al análisis mediante múltiples perspectivas y contribuyó a renovar el estudio del tema, desviándose de la tendencia a investigar los programas de tutoría de pares desde la perspectiva de uno/a de sus participantes. Finalmente con el uso de la misma se logró profundizar en los cambios propios a la evolución de la dinámica del programa, detectando las necesidades de tutores/as y tutorados/as a las que institucionalmente se debe responder.

Pregunta de investigación

A partir de los antecedentes expuestos emerge la siguiente interrogante como guía de la investigación:

¿Cómo es la interacción entre el sistema de actividad de el/la tutor/a y el de el/la tutorado/a en un programa universitario de tutoría de pares dirigido a estudiantes con discapacidad?

2. Marco teórico

Este apartado se ha estructurado en torno a 2 herramientas conceptuales productivas para el estudio de las interacciones entre el sistema de actividad de el/la tutor/a y el de el/la tutorado/a en un programa de apoyo de pares dirigido a ESD: Discapacidad y Teoría Histórico Cultural de la Actividad.

La primera sección se focaliza en los distintos enfoques desde los que se ha entendido la discapacidad, destacando los aportes del modelo social y del

enfoque histórico-cultural para el desarrollo de la presente investigación. La segunda sección se centra en el modelo de sistema de actividad propuesto por Engeström, sus componentes y dinámica. Por último, se realiza una síntesis teórica y discusión respecto a los aportes que conlleva relacionar los diferentes conceptos con la actividad de tutores/as y tutorados/as.

2.1 Personas con Discapacidad

En razón de que el problema de esta investigación se sitúa en el contexto de ESD, se vuelve necesario aclarar los principios que contribuyen a la denominación de ciertas personas como “personas en situación de discapacidad”. Primero, es debido reconocer que existen diversos enfoques desde los que se ha definido la discapacidad, siendo prevalentes en la actualidad las conceptualizaciones que emergen desde el modelo rehabilitador y las del modelo social. Sumado a lo anterior y en línea con la perspectiva histórico-cultural asumida en este proyecto, se reconocen los aportes de éste en la discusión de la materia.

El modelo rehabilitador surge a finales del siglo XVI, momento de una revolución en el ámbito de la salud mental que genera un cambio desde la concepción religiosa-demonológica de la discapacidad vinculada al pecado, hacia una científica que terminó por asociarla a la enfermedad (Braddock, D. y Parish, S., 2001). Junto con ello, este modelo promovió que las personas con discapacidad dejaran de verse como inútiles en la sociedad y que se reconociera su potencial de *normalizar* sus *déficits* a través de asistencia médica, finalmente convirtiéndolas en sujetos de caridad.

Alrededor de los años 30 del siglo XX, Vygotsky (1997) elabora algunas tesis que rompen con el modelo predominante de la discapacidad, planteando que los principios del desarrollo humano y de la educación son los mismos para aquellos/as niños/as que tienen o no una deficiencia. Además, señala que los/as niños/as con esta condición, son primero que todo niños/as, siendo secundaria la

afectación por una deficiencia. De esta forma, a través del Enfoque Histórico-Cultural se contribuye tempranamente al cuestionamiento de los significados asociados a las personas con discapacidad.

Por otro lado, Palacios (2008) señala que el modelo social tiene su origen en los años sesenta del siglo XX, a partir de activistas con discapacidad que expresaron su rechazo a los fundamentos de los modelos existentes. Éstos/as impulsaron cambios políticos con la finalidad de reconocer que las causas de la discapacidad no son religiosas, científicas, o individuales. Sino que predominantemente sociales, debido a las barreras impuestas en la cultura, al no considerar los derechos de las personas en situación de discapacidad en la organización y diseño de la sociedad. De esta forma el modelo social enfatiza en reconocerles como personas con igualdad de derechos, surgiendo a partir de él definiciones como la siguiente:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, art. 1 párrafo 2, 2006).

De acuerdo a la definición antes mencionada, en Chile se establecen los criterios para identificar a una persona con discapacidad redactados en la Ley 20.422 (2010, artículo 5). En ella se reconocen 4 tipos de discapacidad: física, sensorial (visual o auditiva), mental por causa psíquica y mental por causa intelectual. Siendo esta misma clasificación la que se utiliza en la Credencial de Discapacidad del país y por lo tanto, la más adecuada de emplear en esta investigación.

2.2 Teoría de la Actividad

El modelo de sistema de actividad propuesto por Engeström se enmarca en la tradición histórico-cultural, más específicamente en la teoría de la actividad, consistente en el análisis del desarrollo de los sujetos en sus contextos de actividad social, haciendo hincapié en las relaciones entre ambos (Daniels, 2003).

Actualmente se reconocen 3 generaciones de la teoría, la primera fue creada por Leontiev y se compone de los elementos: sujeto, objeto y herramientas. En base a ella Engeström (2001) incorpora los elementos: comunidad, reglas y división del trabajo, creando lo que se denomina “triángulo mediacional expandido”, el cual organiza un modelo de la estructura básica de un SA humano.

A continuación, según el mismo autor se definen cada uno de los componentes mencionados:

- Sujeto: Hace referencia al individuo o subgrupo escogido para analizar su punto de vista y/o accionar.
- Objeto: Alude al espacio problemático o materia prima a los que se orienta la actividad, se encuentra mediado por herramientas y puede ser transformado o moldeado por ellas.
- Herramientas: Pueden ser instrumentos, recursos y símbolos externos e internos. Son las que ayudan a transformar o moldear el objeto en resultados.
- Reglas: Abarcan todas las normas, reglamentaciones y convenciones implícitas y explícitas que rigen las acciones e interacciones en el sistema de actividad.
- Comunidad: Conlleva a los/as individuos/as y/o subgrupos que comparten el mismo objeto general.

- División del trabajo: Alude a la posición vertical del poder y a la distribución horizontal de las responsabilidades y tareas entre miembros de una comunidad.

De acuerdo con los componentes descritos, el modelo de Engeström se presenta como un marco de referencia teórico-conceptual y epistemológico valioso que favorece la investigación científica contextualizada de la tutoría de pares en sus dimensiones primordiales.

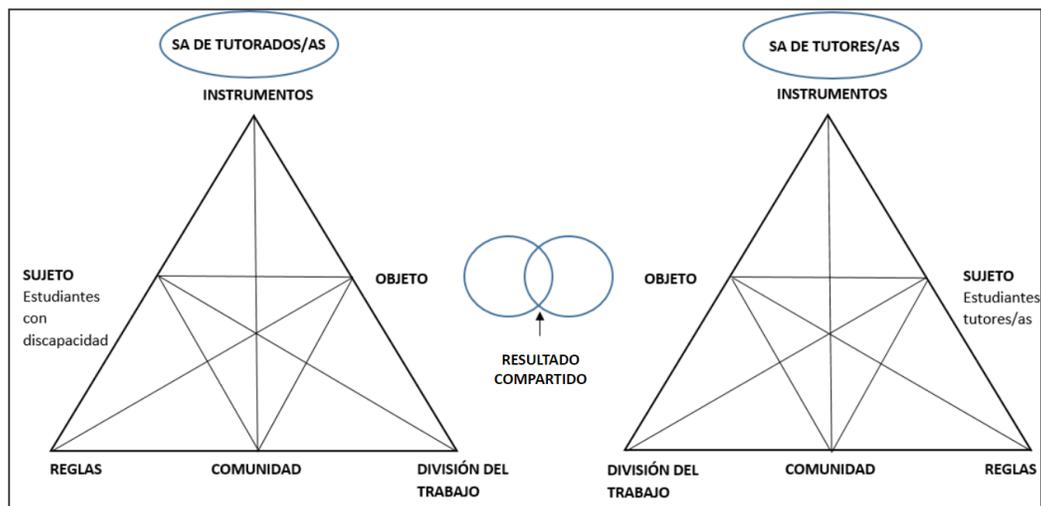
2.2.1 Dinámica del Sistema de Actividad

La multivocalidad y diversidad de puntos de vista que conviven en un SA implican necesidad de negociación, por lo que los SA se modifican constantemente, teniendo las contradicciones un lugar central en la dinámica de cambio y desarrollo (Engeström, 2008). De acuerdo a lo anterior, es posible interpretar las particularidades de las relaciones que se dan en un SA, las interacciones que se generan con otros SA, así como las negociaciones, dinámicas y posibilidades de cambio.

Figura

1

Interacción entre Sistemas de Actividad. Elaboración propia, inspirada en Engeström (2008)



En la figura n° 1 se puede observar el modelo de la tercera generación de la Teoría de la Actividad de Engeström (2001) modificado para representar el SA de tutorados/as y tutores/as en interacción.

2.3 Discusión y síntesis teórica

De acuerdo a los antecedentes teórico-conceptuales desarrollados en este apartado se construyeron las bases de la presente investigación. Por consiguiente, para comprender la interacción entre el SA de tutores/as y el de tutorados/as primero se realizó un análisis por separado, entendiendo que cada rol tiene un contexto de desarrollo particular. Asimismo, se asumió como propio a la Teoría de la Actividad reconocer las tensiones y contradicciones de forma natural y como promotoras de cambio.

Para concluir, se releva la importancia de prestar atención a la multiplicidad de voces que componen cada SA, sin limitar a un rol secundario a quienes participan del programa de tutoría de pares como estudiantes tutorados/as. Esto último, en concordancia con el modelo acuñado para entender la discapacidad desde la igualdad de derechos.

3. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Comprender la interacción entre el sistema de actividad de tutores/as y el de tutorados/as en un programa universitario de tutoría de pares dirigido a estudiantes con discapacidad.

Objetivos específicos

- Describir y analizar el sistema de actividad de tutorados/as en un programa universitario de tutoría de pares dirigido a estudiantes con discapacidad.
- Describir y analizar el sistema de actividad de tutores/as en un programa universitario de tutoría de pares dirigido a estudiantes con discapacidad.

- Analizar la interacción entre el sistema de actividad de tutores/as y tutorados/as en un programa universitario de tutoría de pares dirigido a estudiantes con discapacidad.

4. Marco metodológico y procedimiento

En este apartado se justifica la pertinencia del enfoque cualitativo para la investigación. A continuación, se describen las técnicas de producción de información y el tipo de muestra utilizado, indicando sus criterios de inclusión y exclusión. Posteriormente, se explicitan los procedimientos y el tipo de análisis realizado, finalizando con las consideraciones éticas de esta investigación.

4.1 Enfoque metodológico

Con la finalidad de dar cumplimiento a los objetivos propuestos para esta investigación, se abordó el problema planteado a través de un enfoque fenomenológico, el cual propone que los/as sujetos crean la sociedad y que a la vez, ésta se vuelve una realidad objetiva que crea a los sujetos (Berger & Luckmann, 2003). En consecuencia, permite acceder a la experiencia intersubjetiva de los/a estudiantes en su rol de tutor/a o tutorado/a.

Debido a que se indagó en un problema de investigación que ha sido poco estudiado, especificando sus características, propiedades y rasgos importantes, el carácter del diseño para esta investigación fue exploratorio y descriptivo (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

En cuanto al tipo de diseño, se utilizó una metodología cualitativa, ya que ésta se interesa precisamente en los modos en que el mundo social es experimentado, comprendido, producido e interpretado (Mason, 1996), en este caso, por los/a estudiantes tutores/as y tutorados/as. Esta metodología reconoce que la información producida es flexible y sensible al contexto específico en que se produce y que se encuentra asentada en la experiencia de los/as estudiantes

que participaron, por tanto se valoró e intentó descubrir la perspectiva de ellos/as sobre sus propios mundos (Marshall & Rossman, 1999).

De este modo, se procuró comprender la interacción entre los sistemas de actividad de tutores/as y tutorados/as según sus relatos.

4.2 Muestra y participantes

El tipo de muestra seleccionada fue no probabilística, acorde al enfoque cualitativo de esta investigación. La técnica utilizada fue por conveniencia, ya que permitió ajustarse a los límites de tiempo y además “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen & Manterola, p. 228, 2017).

En consecuencia, para esta investigación se realizó una invitación abierta a participar a todos/as los/as estudiantes tutorados/as que cumplían con los criterios de inclusión y luego, de acuerdo a quienes hayan realizado la entrevista individual, se incentivó a sus tutores/as a asistir al grupo de discusión. Esta distinción se realizó a modo de ajuste razonable para aquellos/as estudiantes con discapacidad que tienen dificultades para expresarse en público, lo cual hubiera implicado una barrera para su participación en un grupo de discusión.

Luego de la aprobación del proyecto de investigación se decidió incorporar un criterio temporal “Haber participado en el Programa de Tutoría de Pares por al menos 1 semestre”, ya que al momento de contactar a los/as estudiantes habían ingresado muy recientemente nuevas duplas que no contaban con la experiencia suficiente para tener resultados de su experiencia en el programa.

El no cumplimiento de uno o más de los criterios que se detallan a continuación fue excluyente.

En base a lo señalado, los criterios de inclusión para tutorados/as fueron:

1. Ser un/a estudiante universitario/a con discapacidad.
2. Tener al menos un semestre de antigüedad participando en el Programa de Tutoría de Pares dirigido a ESD de la universidad en cuestión.
3. Contar con un/a tutor/a par de tipo general.
4. Manifestar su disposición a participar en una entrevista individual a través de la firma de un consentimiento informado.

En el momento de enviar las invitaciones, 9 estudiantes cumplían con los 3 primeros criterios antes mencionados, todos/as aceptaron la invitación y confirmaron su asistencia. Sin embargo, finalmente 8 se presentaron y firmaron el consentimiento informado, dando cumplimiento al último criterio de inclusión.

Tabla N° 1

Características de los/as participantes que cumplen el rol de tutorados/as.

Código participante	Género	Carrera	Cohorte	Tipo de Discapacidad	N° de semestres en el Programa de Tutorías
TD1	F	Medicina	2020	Auditiva	4
TD2	M	Administración Pública	2021	Psíquica	3
TD3	M	Ingeniería Comercial	2020	Psíquica	5
TD4	M	Ingeniería Civil	2021	Física	3
TD5	F	Derecho	2019	Física	7

Código participante	Género	Carrera	Cohorte	Tipo de Discapacidad	N° de semestres en el Programa de Tutorías
TD6	F	Derecho	2019	Física	7
TD7	M	Ingeniería Comercial	2021	Física	3
TD8	M	Ingeniería Comercial	2020	Psíquica	5

En la tabla N° 1 se presentan algunos antecedentes relevantes de los/as estudiantes tutorados/as que participaron en la investigación. Con el objetivo de resguardar su privacidad se identifican con códigos según el orden cronológico en que asistieron a las entrevistas. Las letras TD representan la palabra “TutoraDo/a”. En el “número de semestres en el programa de tutorías” se contabilizó el semestre en curso al momento de aplicar el instrumento de producción de información.

En cuanto a los/as tutores/as, los criterios de inclusión fueron:

1. Tener al menos un semestre de antigüedad participando en el programa de tutoría de pares dirigido a estudiantes con discapacidad de la universidad en cuestión.
2. Cumplir el rol de tutor/a par general.
3. Que su tutorado/a haya participado en la investigación a través de una entrevista individual.
4. Manifestar su disposición a participar en un grupo de discusión a través de la firma de un consentimiento informado.

Tabla N° 2

Características de los/as participantes que cumplen el rol de tutor/a.

Código participante	Género	Carrera	Cohorte	N° de semestres en el Programa de Tutorías
TR1	M	Medicina	2020	5
TR2	M	Ingeniería Civil	2017	6
TR3	F	Ingeniería Comercial	2019	5
TR4	F	Derecho	2019	5

En la tabla N° 2 se presentan algunos antecedentes relevantes de los/as estudiantes tutores/as que participaron en la investigación. Con el objetivo de resguardar su privacidad se identifican con códigos según el orden cronológico en que hicieron alguna intervención dentro del grupo de discusión. Las letras TR representan la palabra “TutoR/a”. En el “número de semestres en el programa de tutorías” se contabilizó el semestre en curso al momento de aplicar el instrumento de producción de información.

4.3 Técnicas de producción de información

Con el propósito de lograr una perspectiva articulada e integradora del tema de estudio que diera cuenta de la complejidad de los SA tutorial en su conjunto, se decidió utilizar distintas fuentes y técnicas de producción de información. A continuación se describen cada una de ellas en el orden secuencial en que se llevaron a cabo:

Entrevista semiestructurada: Se optó por esta técnica, ya que consiste en una pauta de preguntas que permite responder a el/la entrevistado/a con libertad,

facilitando producir información que pudiera no haber sido contemplada por la investigadora (Flick, 2007).

Durante el mes de mayo de 2022 se envió una invitación vía telefónica a los/as estudiantes tutorados/as, incentivándoles a colaborar en la investigación a través de una entrevista individual a realizarse durante mayo o junio. Inicialmente se proyectaba la opción virtual por el contexto de pandemia, sin embargo las condiciones sociosanitarias permitieron realizarlas de forma presencial. Para promover su participación se reservó una oficina privada y accesible dentro de la universidad y se invitó a los/as tutorados/as verificando previamente los horarios en los que tenían disponibilidad. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 40 a 60 minutos como máximo.

Se elaboraron preguntas abiertas acorde a cada uno de los componentes del Sistema de Actividad. Los temas se plantearon de forma cronológica con preguntas cómo: ¿recuerdas cómo ingresaste al Programa de Tutorías Pares?, ¿cómo se pusieron en contacto con tu tutor/a?, ¿cómo se organizaron para comenzar las tutorías?, ¿qué responsabilidades tiene cada uno/a?, ¿podrías describir una típica reunión de tutoría?, ¿desde que iniciaron hasta la fecha, has notado cambios?, ¿hay otros aspectos en los que te haya apoyado tu tutor/a?, ¿por cuánto tiempo más te gustaría contar con este apoyo?, entre otras preguntas que sirvieron para iniciar la conversación e ir profundizando en los relatos de los/as participantes.

Revisión de documentos institucionales del programa: Antes de pasar a la siguiente técnica, durante el mes de junio se realizó una revisión de la carta de compromiso que firman tutores/as al ingresar al programa, de sus informes mensuales de tutoría y de las entrevistas realizadas a los/as tutorados/as. Esto con la finalidad de orientar de mejor forma las preguntas hacia los/as tutores/as.

Grupo de discusión: Se utilizó esta técnica basada en la reflexividad en un ambiente de confianza, caracterizada por promover la interacción y discusión de

un tema a través de la participación activa de un grupo de pares (Colina, 1994). Durante finales de junio de 2022 se invitó a participar a todos/as los/as tutores/as de los/as estudiantes previamente entrevistados/as. Al igual que a los/as tutorados/as, se les contactó personalmente vía telefónica para dar a conocer la investigación e invitarles al grupo de discusión en un horario que anteriormente se verificó contaban con disponibilidad horaria en la universidad. A pesar de que todos/as confirmaron su participación, finalmente la asistencia de tutores/as fue menor a la de tutorados/as.

Se abordaron los mismos temas que en las entrevistas, pero esta vez planteándose como asuntos de discusión grupal en la que todos/as podrían aportar. La dinámica requirió que como investigadora tomara un rol secundario y solo marcara los “detonadores” de la discusión, favoreciendo que la conversación haya sido entre los/as participantes, como sugiere Chávez (2001). Inicialmente fue complejo generar esta dinámica solo con explicaciones verbales y los/as tutores/as tendían a dirigirse únicamente a mí. Sin embargo, al tomar una leve distancia física del grupo y recalcar el protagonismo de su diálogo sobre las experiencias en el programa, se logró mejorar la aplicación de esta técnica de producción de información.

4.4 Técnicas de Análisis de la información

En razón de los objetivos del estudio, se decidió utilizar el análisis de contenido temático descrito por Vázquez (1996), ya que es una herramienta que permite sistematizar la información cualitativa haciendo énfasis en el contexto social en que se produce.

De esta forma, el análisis de la información producida en las entrevistas y grupo de discusión se realizó acorde a las 5 primeras etapas que plantea Braun y Clarke (2006) (citado en Mielles, 2012), siendo estas: familiarización con los datos; generación de códigos iniciales; búsqueda de temas; revisión de temas; definición y denominación de temas y subtemas (categorías).

1. Familiarización con los datos: Para esta etapa fue esencial tener presentes los objetivos de la investigación y del análisis en sí mismo, lo cual permitió organizar la información producida, diseñar y definir ejes del procedimiento. Fue necesario revisar repetidas veces el proyecto de investigación en conjunto con los documentos del programa, transcribir las entrevistas y el grupo de discusión.

2. Generación de códigos iniciales: En ella se analizaron las transcripciones de las entrevistas y del grupo de discusión, se fragmentaron los aspectos más relevantes para la investigación y se catalogaron según un código asignado a cada participante en el Programa Microsoft Excel. Es decir, en este punto se seleccionaron minuciosamente las citas que dieron forma a determinados códigos representativos, cuidando siempre que la información mantuviera la fluidez original con que fue relatada.

3. Búsqueda de temas: En esta etapa se clasificaron los códigos en base a criterios cronológicos con el objetivo de obtener una visión sintetizada de la información trabajada. Luego, a partir de los códigos se crearon temas que pudieran representar la información ya codificada.

4. Revisión de temas: A continuación, se realizó una revisión completa de la codificación y temas pre-elaborados, reorganizando los códigos cada vez que fuera necesario.

5. Definición y denominación de temas y subtemas: En el último paso se crearon jerarquías entre temas y subtemas (categorías) que permitieran comprender mejor la información recabada. Finalmente se denominaron y definieron cada uno de éstos vinculándolos a los componentes del sistema de actividad de Engeström (2008) de acuerdo a los objetivos planteados.

4.5 Aspectos éticos

Para la presente investigación se elaboró un escrito de consentimiento informado para cada uno/a de los/as participantes. En el mismo documento se comprometió el carácter confidencial del estudio, resguardando el anonimato de cada uno de sus participantes y también se asumió el compromiso de informarles sobre los resultados de la investigación.

Debido a que la investigadora trabajaba en el equipo encargado del programa en cuestión, debió asumir la responsabilidad de aumentar sus niveles de reflexividad y mantenerse en constante vigilancia epistemológica (Bourdieu 2002) para que la información producida fuera rigurosamente tratada.

Ya que al momento de llevar a cabo este estudio existía un contexto de pandemia fue necesario contemplar riesgos de contagio de COVID-19, por lo tanto, para realizar las entrevistas y grupo de discusión en modalidad presencial, se tomaron las siguientes medidas:

La sala donde se realizaron las entrevistas y el grupo de discusión tuvo un baño cerca, se dispuso de alcohol gel y los espacios fueron previamente sanitizados. Se gestionó la entrega de mascarillas con mica transparente para facilitar la comunicación con estudiantes con discapacidad auditiva, ya que éstas permiten la lectura labiofacial. Tanto la sala de la entrevista, como el baño y el trayecto entre ellos cumplió con las normas de accesibilidad.

5. Resultados

Los resultados de esta investigación se presentan siguiendo el orden de los objetivos de la misma. Es por ello, que en primera instancia se aborda el tema "Sistema de Actividad de tutorados/as", para luego dar paso al tema "Sistema de Actividad de tutores/as" y finalmente acorde al último objetivo específico, se realiza un análisis de la interacción entre ambos sistemas de actividad.

A continuación, en la tabla N° 1 se presenta una síntesis de los temas y categorías que componen este apartado. Se detalla la cantidad de citas por categoría con la finalidad de distinguir los asuntos a los que se refirieron más los/as participantes.

Tabla N° 3

Síntesis de temas y categorías de los resultados.

Temas	1. Sistema de Actividad de Tutorados/as	2. Sistema de Actividad de Tutores/as	3. Interacción entre el SA de tutores/as y tutorados/as
Categorías	1.1 Organización inicial de las tutorías	2.1 Organización inicial de las tutorías	3.1 Organización inicial de las tutorías.
	1.2 Apoyo académico	2.2 Apoyo académico	3.2 Construcción del espacio compartido.
	1.3 Acompañamiento en la vida universitaria	2.3 Acompañamiento en la vida universitaria	3.3 Evolución de las tutorías.
	1.4 Valoración del programa	2.4 Valoración del programa	

5.1 Sistema de Actividad de Tutorados/as

En este apartado se describe y analiza el SA de los/as ESD tutorados/as a partir de sus propios relatos. Para ello, se elaboraron 4 categorías que permiten comprender de forma cronológica el quehacer de los/as estudiantes relativo al programa de tutoría de pares. Inicialmente se presentan los enunciados de los/as ESD referentes a la organización de las tutorías, es decir, las interacciones

necesarias para comenzar, cómo coordinar horarios, un espacio de encuentro y entablar los primeros acuerdos de la dinámica que llevarán.

Ésta es la categoría en la que más información entregaron los/as ESD entrevistados/as. Luego, con casi la misma cantidad de información representada en citas, se abordan las estrategias y personas involucradas en brindar apoyo académico para el desarrollo de las tutorías. A continuación, en la tercera categoría se presentan los antecedentes recabados respecto al acompañamiento brindado por el programa en otros aspectos de la vida universitaria, como el área socioemocional y extracurricular, siendo éste el aspecto en el que menos se exhibieron los/as tutorados/as. Finalmente se rescatan las conclusiones que los/as ESD compartieron sobre su experiencia global participando en el programa.

5.1.1 Organización inicial de las tutorías

Esta categoría se compone de 6 códigos que dan cuenta de los primeros pasos asociados al ingreso al Programa de Tutoría de Pares dirigido a estudiantes en situación de discapacidad. Los/as ESD tutorados/as se refirieron a las conversaciones con el equipo encargado del programa que les invitó a participar. También describieron los primeros encuentros con sus tutores/as y los desafíos asociados a asumir el rol de tutorado/a. Mencionan que tuvieron que incorporar una nueva actividad a su rutina, coordinar horarios, definir espacios y acordar normas para que ambas partes pudieran cumplir con su objetivo. Se destaca la flexibilidad como un componente esencial para la estabilidad del sistema de actividad.

En el primer código, titulado *Forma de ingreso al programa*, las respuestas de los/as participantes revelan más de una forma para acceder a éste y también variaciones en su grado de agencia.

Quando me ofrecieron el programa [nombre de otro programa de apoyo de la institución], yo quería, porque me estaba yendo medio

mal en física. No mal, pero no entendía. Así que yo me metí al día siguiente, traté de postular al día siguiente, me aceptaron y de ahí me llegó el correo de: 'Tienes un tutor'. Y ahí tuve tutoría (Participante TD4, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

El fragmento mencionado rescata varios aspectos en los que coinciden los/as estudiantes entrevistados/as. Primero, en que alguien les ofreció contar con el apoyo de un compañero/a de carrera y segundo, deciden tomarlo motivados/as a superar sus dificultades en una o más asignaturas. También concuerdan en haber tenido un rápido ingreso al programa luego de haber hablado con algún miembro del equipo encargado.

Algunos/as se involucraron más en el proceso y relatan inclusive haber sugerido a el/la compañero/a que deseaban fuera su tutor/a. Así también, se nombra a los compañeros de cursos superiores como orientadores, quienes en contexto de asamblea se encargaron de incentivar el ingreso al programa de tutorías a sus compañeros/as de primer año.

Por otro lado, hay estudiantes que mencionan su ingreso al programa como algo impuesto y que asumieron se les asignó por tener alguna situación de discapacidad:

Debió ser algo que hice cuando me pidieron algunos papeles.. mmm.. Que me acuerde en primer año, un poco antes de comenzar creo que me pidieron algunos de los papeles del registro que tenía creo que en el liceo y en básica y creo que los entregué y debió como... el este... por el autismo que tenía creo que me colocaron en el programa (Participante TD8, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Así como en el primer fragmento, se repite en ambos relatos la confusión respecto al programa de tutorías para ESD y otros programas de apoyo de la

universidad. De la misma forma, los/as entrevistados/as muestran inseguridad respecto a los protocolos y objetivos institucionales del programa al que ingresaron.

Independientemente de la forma de ingreso, una vez que ya acceden al programa es el *Comienzo de las tutorías*. Así se denomina el segundo código de esta categoría, en el cual toman contacto tutor/a y tutorado/a.

“Me llegó: ‘Hola soy tu tutor’, un whatsapp” (Participante TD4, entrevista personal, 1 de junio de 2022). Como relata el/la estudiante tutorado/a n°4, el/la tutor/a se encarga de tomar contacto y presentarse comúnmente a través de un medio informal, como whatsapp, en el que se pueden comunicar con mayor fluidez. Luego, es momento de agendar y concretar el primer encuentro. “Hicimos una reunión por zoom, me explicó cómo era la universidad y la experiencia que ella tenía online; y que tenía que colocar atención y todo eso, estuvimos hartos rato la primera vez” (Participante TD7, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

El fragmento antes mencionado representa la respuesta de los participantes en lo que respecta al primer encuentro, ya que concuerdan en que no parten de inmediato con el estudio de las materias. Dependiendo del semestre que esté cursando el/la tutorado/a, algunos/as tutores/as priorizan hacer una especie de inducción universitaria, compartir sus experiencias personales y consejos sobre la carrera profesional. También hay quienes buscan intereses en común intentando generar una relación de mayor confianza.

Referente a los/as tutorados/as que llevan más tiempo en la universidad, ya conocen a sus compañeros/as y pueden inclusive sugerir a alguno/a para que sea su tutor/a. En consecuencia, es distinto el punto de partida, por lo que en el primer encuentro suelen dedicarse a indagar las materias en las que requieren más apoyo.

El tercer código lleva por nombre *Horarios*, siendo uno de los aspectos a los que más se refirieron los/as participantes. Se visualizan variaciones en cuanto a la cantidad de veces que se reúnen por semana, pudiendo ser entre 1 a 3 veces. Sin embargo el tiempo destinado a estudiar suele estar dentro de las 3 horas semanales. “Ella me pidió mi horario, yo lo busqué y con un pantallazo se lo envié y ahí empezamos a organizar fechas libres, aunque mayormente nos juntábamos el fin de semana porque era cuando tenía más libre el horario.” (Participante TD8, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Del fragmento anterior se rescata una de las estrategias más usadas por los/as estudiantes, en la cual el/la tutor/a se encarga de conocer el horario académico de su tutorado/a para sugerirle posibilidades de reunión y que entre ambos/as lo definan. En más de un caso deciden reunirse los fines de semana como se declara en el relato.

Tenemos horarios muy dispares, en los que no calzamos en las ventanas para estar en la universidad juntas. Entonces, por ejemplo, ella tiene ventana cierto día en el que yo tengo clases en la mañana o tiene cierto día ventana en el que yo, por ejemplo, no tengo clases en la universidad, entonces lo hacemos online (Participante TD6, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Otra de las estrategias que suelen utilizar, es la que refiere la estudiante citada, cambiando la modalidad de la tutoría. Es así como la disponibilidad horaria puede repercutir en pasar de lo presencial a virtual.

En ambos fragmentos se refleja la misma problemática, ya que en su mayoría tienen horarios muy diferentes acorde al avance curricular de cada estudiante, independientemente de si son de la misma cohorte. Por supuesto, para quienes son de la misma generación es un poco más sencillo, pero es el caso menos común. Finalmente la mayoría no tiene un horario fijo para reunirse, sino que dos posibles horarios a los que se adaptan según la necesidad y

disponibilidad que tengan cada semana, con el compromiso de al menos concretar 1 reunión.

El cuarto código es sobre la organización del *Espacio de tutorías*. Los/as estudiantes entrevistados/as se refirieron principalmente a los cambios que realizaron producto del contexto de pandemia, los distintos lugares en los que suelen reunirse y sus preferencias.

Presencial igual es mejor, porque así uno le puede contar más cosas, es más didáctico porque hay una cercanía, en cambio el otro está detrás de una pantalla. Y claro porque hay veces también se puede cortar la señal o se cierra de repente y pasan todo ese tipo de cosas. De forma presencial no pasa eso (Participante TD2, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Así como se muestra en el fragmento de la entrevista n°2, todos/as los/as participantes tuvieron la experiencia de contar con tutor/a en al menos dos formatos: virtual por la pandemia y luego presencial. Aunque más de una dupla se mantuvo usando plataformas virtuales para hacer las tutorías, esto se debe principalmente a dificultades para conciliar horarios, por lo que se considera una segunda opción que requiere ser complementada con encuentros presenciales. La opinión del estudiante citado representa la preferencia de la mayoría de los/as tutorados/as al preguntarles sobre el formato que más les acomoda. Solo 1 estudiante mencionó que le gustaban ambas modalidades.

A veces nos juntamos en la biblioteca o a veces ella pide una sala que hay en el edificio B, una así como pa' reuniones de estudio, pero ella eso tiene que pedirlo. La mayoría de las veces nos juntamos ahí, en el edificio B. Igual ahí es mejor porque uno está como más privado que en la biblioteca, porque en la biblioteca uno no puede hablar mucho (Participante TD7, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Tal como se menciona en el fragmento anterior, las tutorías presenciales siempre se llevan a cabo dentro del espacio universitario, pudiendo haber variaciones en cuanto al lugar en específico acorde a las preferencias de cada dupla. Los sitios mencionados por los/as tutorados/as en forma decreciente son: biblioteca de la institución, salas de estudio, salas de clases, zonas de descanso y patios de alimentación.

En el quinto código, denominado *Acuerdos y responsabilidades*, se presenta la información entregada por los/as ESD entrevistados/as sobre las normas y acuerdos que ellos/as reconocen en su quehacer y la división de responsabilidades para el funcionamiento de las tutorías. Dentro de esta categoría, es el asunto al que más se refirieron los/as participantes.

Ninguno/a de los/as entrevistados/as nombró a otra persona de la comunidad educativa, solo se refirieron a acuerdos que les involucran a ellos/as con sus tutores/as, principalmente en relación a la división de tareas. Sin embargo, también reconocen responsabilidades compartidas, como: destinar un momento de la semana para reunirse al menos 1 vez y en caso de no poder asistir, informarle a su dupla y coordinar otro horario recuperativo.

...También tiene esa responsabilidad de decir: 'Sabes que yo no voy a poder estar este día porque tengo que hacer otra cosa' y por lo tanto también es deber que busque otra fecha, porque obviamente lo que estaba pendiente lo tiene que cumplir igual... Es una responsabilidad el hecho de que yo deba llegar con dudas... y juntarnos siempre unas veces a la semana para contarle, ¿Cómo me he sentido?, ¿Cómo he estado con los ramos?, ¿Cómo me ha ido en la universidad?. Todos estos temas. Y obviamente después cuando se da la instancia de evaluación, en decir: 'sí, mira yo quería aprovechar esta instancia para que resolvamos unas ciertas dudas' (Participante TD2, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Este fragmento recopila la mayoría de las situaciones a las que se refirieron los/as tutorados/as sobre el asunto en cuestión. Los/as tutores/as tendrían como primera responsabilidad tomar la iniciativa para conocer el estado de su tutorado/a en el ámbito socioemocional y académico. También deberían acompañarlos/as

semanalmente, orientarlos/as y ayudarles a resolver las dudas sobre las asignaturas. Por otra parte, los/as tutorados/as reconocen en sí mismos/as la responsabilidad de ser abiertos/as y activos/as al comunicar sus necesidades, prestar atención en las tutorías, revisar las materias previamente para tener claridad sobre sus próximas evaluaciones y las dudas que desean resolver con su tutor/a.

En menor medida mencionaron otros acuerdos, como: respetar un horario definido para mensajes o llamadas telefónicas y mantener la cámara encendida al realizar tutorías online. Por último, los/as ESD destacan transversalmente su compromiso personal como algo esencial para el funcionamiento de las tutorías, indicando que no cualquier estudiante estaría dispuesto/a a cumplir este rol por las demandas de tiempo y estudio que conlleva.

El sexto y último código de esta categoría lleva por nombre *Flexibilidad*, una característica transversal mencionada por los/as participantes para la organización inicial de las tutorías. En razón de la reiterada aparición de este componente en los relatos de los/as tutorados/as, se considera un aspecto a destacar al concluir este apartado.

Igual no, no siempre era el mismo horario, dependía de las circunstancias, porque había muchas veces que ella me decía que no podía juntarnos en este día, 'porque tengo a mi mamá enferma, tengo que acompañarla al CESFAM' o no sé, 'estoy estudiando, tengo una prueba', hartas cosas, entonces por eso que no era siempre continuo. Yo también tenía compromisos, entonces obviamente le decía: '[nombre tutor/a] que este día tengo que hacer este compromiso, entonces ¿podríamos vernos otro día a esta misma hora? o no sé un mismo día también, pero en otro horario (Participante TD2, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Considerando que este programa de tutorías es únicamente en parejas, existen más posibilidades de poder conciliar opiniones y adaptarse a los contratiempos del día a día, ya que solo deben coordinarse con su dupla. En la cita se rescata esta disposición de los/as estudiantes para buscar alternativas que

les permitan resolver las situaciones inesperadas que surgen en su diario vivir o en el de su dupla. Esto, entendiendo que ambas partes cumplen el rol de estudiantes, también son miembros de una familia y además cuentan con compromisos propios de su vida personal.

Finalmente se releva la flexibilidad como una cualidad que favorece el equilibrio en el sistema de actividad tutorial relatado por los/as tutorados/as.

5.1.2 Apoyo académico

Esta categoría se compone de 4 códigos que dan forma al tema “apoyo académico”, siendo éste el interés por el que principalmente ingresan los/as ESD al Programa de Tutorías y en consecuencia, también es reconocido por los/as entrevistados/as como lo más importante de sus reuniones. Éstos/as se refirieron a los recursos que utilizan antes, durante y después de las tutorías. También hicieron mención al proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el asunto más comentado de esta categoría. Se rescatan las experiencias en las que otras personas de la comunidad educativa se han involucrado y por último se dan a conocer los cambios que han ido implementando las duplas en la evolución de sus encuentros.

En el primer código, se presentan los resultados recabados respecto a los *Recursos* que los/as estudiantes emplean para comunicarse y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje asociado a las tutorías. En este punto se destacan las herramientas tecnológicas, sin embargo, también son mencionados algunos recursos más tradicionales.

En el siguiente fragmento se nombran los dos programas de videochat que mencionaron los/as participantes para las tutorías de tipo online: “En un principio fue por Zoom, antes de saber que Google Meet tenía esos subtítulos y cuando nos enteramos que tenía subtítulos ya lo hicimos netamente por Meet” (Participante TD1, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

Ambos programas fueron ampliamente utilizados a nivel educativo en el contexto de pandemia. Se rescata la búsqueda de plataformas más accesibles que respondan a sus necesidades, como en este caso de un/a estudiante con discapacidad auditiva que relata su preferencia por la plataforma que tiene subtítulos y le permite leer lo que su tutor/a dice. El/la mismo/a estudiante menciona que las transcripciones de las clases son un recurso esencial para su aprendizaje, ya que solo así se siente con la seguridad de recibir la información oral que comparten sus docentes.

En las entrevistas también mencionaron recursos de comunicación informal como las aplicaciones Whatsapp e Instagram a través de las que mantienen contacto durante la semana, comparten materiales de estudio y resuelven dudas simples. Otros recursos a los que se refirieron con la misma función pero más formales y menos utilizados son el correo electrónico y la plataforma universitaria "Ucampus".

Ella buscaba la información y me la explicaba en un PPT y si era algo relacionado como hacer un ejercicio o tipo matemático o algo así.. me lo mostraba colocando la cámara de su dispositivo en una especie de hoja... Agarraba el celular y apuntaba con la cámara ahí mientras escribía (Participante TD8, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Así como se indica en la cita anterior, los/as participantes han tenido que usar su creatividad para ingeniárselas con los recursos que conocen y tienen. En este caso para llevar a cabo las tutorías de apoyo académico mencionan utilizar recursos tecnológicos como Microsoft Powerpoint, PDF, computadores, celulares y aplicaciones interactivas de uso gratuito. Sin embargo, también continúan usando otras herramientas más tradicionales como cuadernos, libros, lápices y pizarras. La forma en que emplean estos recursos de aprendizaje será abordada en el siguiente código.

El segundo código de esta categoría se denomina *Proceso de enseñanza-aprendizaje*. En éste, los/as entrevistados/as relataron muy diversas estrategias acorde a las características personales de cada dupla, la disciplina que estudian, el contexto presencial o virtual, la carga académica, entre otros factores. Principalmente recurren a estrategias que usan sus docentes en clases, agregando el componente de personalización para responder en específico a las necesidades del/la tutorado/a.

Se infiere de los relatos de los/as tutorados/as que la estrategia de enseñanza-aprendizaje más utilizada parte por conocer las características del tutorado/a referente a su condición de discapacidad, su forma de aprender, los tiempos que necesita y las materias en las que requiere más apoyo.

En base a lo anterior, inician la planificación para estudiar los contenidos. Luego, incorporan otros aspectos como los programas de las asignaturas en las que requiere apoyo. Esto, para priorizar las materias que pronto serán evaluadas u ordenar los contenidos según el nivel de dificultad que refiere el/la tutorado/a. En otros casos prefieren revisar semanalmente todas las materias que consideran difíciles. El número de asignaturas que estudian con sus tutores/as varía en un rango de 1 a 4 asignaturas, en ningún caso son todas ellas.

La mayoría de los/as entrevistados describe una estructura similar a la siguiente, “Contaba con la transcripción cuando explicaba, lo proyectaba en zoom, yo podía leer a veces... cuando ya lo explicaba todo, también hacía preguntas de retroalimentación” (Participante TD1, entrevista personal, 1 de junio de 2022). Es decir, el/la tutor/a usa algún material de apoyo visual para de forma expositiva explicar los contenidos, mientras tanto el/la tutorado/a presta atención y siempre que desea va interactuando con él/ella. Al finalizar resuelven algún ejercicio o el/la tutor/a hace preguntas sobre el tema a su tutorado/a para verificar que haya comprendido la información.

La lectura se destaca como una estrategia ampliamente empleada previo y/o durante la reunión de estudio. Los/as tutorados/as mencionan que suelen enviar a sus tutores/as los textos de las clases, en algunos casos para que ambos/as puedan leerlos y luego en la reunión de estudio discutir sobre el tema y hacerse preguntas. En otros casos, para que el/la tutor/a haga un resumen, cuestionario, esquema u otro material de apoyo que facilite la comprensión de los contenidos para el/la tutorado/a.

Yo le muestro un trabajo, le digo lo que tengo que hacer. Ella lo ve y me dice que me puede ayudar en cierta parte o por ejemplo me dice: 'Tú anda avanzando y después me lo mandas y lo revisamos', entonces a veces por ejemplo, yo le mando un trabajo y lo vemos ahí juntos. Entonces ella ve, por ejemplo: 'No mira, yo aquí le cambiaría esta palabra por esto otro, para que suene más coherente'. Ese tipo de cosas hacemos (Participante TD2, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Del fragmento anterior se rescata otro tipo de estrategia empleada en trabajos o tareas académicas. Los/as tutorados/as reciben orientación y sugerencias sobre la forma en que podrían desarrollar sus trabajos, revisan junto a sus tutores/as sus avances y discuten sus ideas.

El tercer código de la presente categoría se denomina *Comunidad*, en él se agrupan los relatos de los/as tutorados/as respecto a sus interacciones y/o de sus tutores/as con otras personas para conseguir apoyo académico. También se consideran los relatos referidos a la participación de otros/as sujetos/as en las actividades propias a la dinámica de las tutorías.

Refieren que también han contado con el apoyo académico de sus compañeros/as de carrera, algunos de forma autogestionada y otros/as por parte de sus tutores/as. También mencionan algunas gestiones administrativas en las que se genera una interacción entre tutor/a y jefatura de carrera en pos de

conseguir ayuda. Además se mencionan las interacciones con el equipo profesional que se encarga del programa y en menor medida con la familia de los/as tutorados/as.

Una vez si participó otro... porque ella lo buscó en un ramo que estaba complicado yo, en gestión de empresas, en el juego de negocio. Entonces ella como que se le había olvidado un tema y me presentó a otro que era compañero de ella. Creo que se llamaba [nombre estudiante], pero eso fue una excepción y fue por modalidad por zoom, que me ayudó, me dió como estrategias (Participante TD7, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Tal como se muestra en la cita anterior, los/as entrevistados/as relataron que cuando sus tutores/as no tienen dominio de una materia o tema específico en los que ellos/as necesitan apoyo, les han dicho directamente que no pueden ayudarlos/as con eso y han conseguido que algún amigo/a de la comunidad estudiantil los/as supla para que sus tutorados/as puedan estudiar el asunto en cuestión. También fueron mencionados/as los/as compañeros/as de el/la tutor/a como un nuevo círculo social para el/la tutorado/a.

En cuanto a los/as compañeros/as de el/la tutorado/a, la mitad de los/as entrevistados/as señaló que tenía al menos un/a amigo/a en el curso con quien podía estudiar y resolver sus dudas universitarias, por lo que a veces no sentían la necesidad de recurrir a su tutor/a. Sobre el mismo tema, algunos/as entrevistados/as relatan que han hablado en un par de ocasiones con sus tutores/as para invitar a un/a amigo/a que tiene dificultades con la misma materia o también han pedido que en un trabajo grupal el/la tutor/a pueda ayudar a todos/as los/as integrantes. Sin embargo, estas dos últimas situaciones han sido en momentos excepcionales.

El jefe de carrera, pero más que eso es como para pedirle: 'Sabe profe que yo tengo un problema. Este trabajo no puedo hacerlo solo,

¿lo puedo hacer de un grupo de a tres? ¿podría hacer una excepción conmigo? esos han sido como unos casos, pero él no ha intervenido directamente, aunque igual [nombre tutor/a] a veces le mandaba correos a él, cuando yo tenía una complicación y explicándole mi situación (Participante TD2, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Además de la comunidad estudiantil, como se indica en el fragmento, los/as participantes nombraron a sus jefaturas de carrera y profesores/as como personas a quienes recurrir en búsqueda de ayuda cuando se ven enfrentados/as a una dificultad académica. Aunque éstos no tengan una participación directa en sus reuniones de tutoría, ambos están en conocimiento de los/as estudiantes de su disciplina que participan en el Programa de Tutorías Pares y en algunos casos los/as tutores/as les escriben para abordar alguna situación particular de su dupla.

También fueron mencionados dos programas de apoyo de la institución: el que se encarga en específico del Programa de Tutorías Pares para ESD y otro Programa de Tutorías con modalidad grupal abierto a todos/as los/as estudiantes de primer y segundo año.

Sobre el primer programa de apoyo, los/as estudiantes señalaron que solían comunicarse con los/as profesionales luego de haber sido incentivados/as por sus tutores/as. Esto, con el objetivo de resolver situaciones que consideraban más complejas de abordar dentro de su rol. Así también, quienes han tenido algún conflicto con su tutor/a han recurrido al equipo encargado en búsqueda de mediación. En cuanto al segundo programa, fue nombrado por dos estudiantes que han participado en él para complementar su estudio en las asignaturas que no son cubiertas por sus tutores/as.

Por último, en menor medida señalaron que sus familias, en específico sus madres, se habían involucrado en el desarrollo de las tutorías. Esto, únicamente porque en el contexto de pandemia se dio la instancia para que pudieran

conocerse de forma virtual y se generaron algunas conversaciones con las madres de los/as tutorados/as en las que ellas expresaron alguna preocupación o solicitaron ayuda para su hijo/a.

En el cuarto y último código de esta categoría se hace referencia a la *evolución de las tutorías*. Proceso natural en el que, con el pasar del tiempo, incorporan otras estrategias acorde a sus experiencias previas. Los/as entrevistados/as se refirieron a transformaciones propias al contexto sociosanitario, también mencionaron variaciones en la relación con sus tutores/as, en la dinámica de estudio, en los horarios y las responsabilidades asociadas a cada uno/a.

Una de las formas en que evolucionan las tutorías, fue producto de los cambios propios a la disminución de restricciones por la pandemia, pasando de tutorías puramente online, a la posibilidad de reunirse de forma online y/o presencial, en donde se ven enfrentados/as a una interacción más directa. Los/as ESD concuerdan en que este cambio les permitió conocerse mejor y entablar una relación de mayor confianza para expresar sus inquietudes. Además, en los encuentros de estudio los/as tutorados/as señalan haber reconocido las habilidades de sus tutores/as y en consecuencia comenzaron a validar con mayor seguridad la información que les compartían.

En un principio eran super producidas sus tutorías porque literalmente agarraba un PPT y hacía como una presentación y todo. Nos juntábamos y me decía: ya deja poner la presentación y todo. ¡Antes de juntarnos él preparaba una presentación, o sea, literalmente un profesor! Después cuando pasó el tiempo, ya el [nombre tutor] se empezó a relajar, porque ya igual está bien que se relajara un poquito, porque igual era muy producida a lo mejor gastaba mucho tiempo en tener que hacer una presentación, tener que estudiar, saber que hay que decir, todo eso... Cuando le pido que me explique algo lo explica no más, no es como que tenga que presentar algo y hacer una PPT y todo (Participante TD1, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

Así como relata el/la estudiante TD1 en la cita, a medida que las duplas se van conociendo, se van ajustando a sus necesidades específicas y por lo tanto van adoptando una dinámica de estudio más relajada en la que ambas partes se sienten cómodas. Al comienzo, algunos/as tutores/as deben tomar la iniciativa para preparar las tutorías de apoyo académico acorde a los contenidos que ellos/as consideran importantes y para ello suelen utilizar una amplia variedad de estrategias y recursos. A medida que los/as tutorados/as tienen mayor claridad sobre los contenidos específicos en los que necesitan apoyo y la forma en la que aprenden, van tomando un rol más activo y en consecuencia las estrategias de estudio suelen volverse menos demandantes para el/la tutor/a.

Mira, en el primer año nos juntábamos 3 veces por semana. En segundo, eran 3. Ahora, cuarto año, son dos, porque yo... Cuando la [nombre tutora] se vaya, yo no me veo sin nadie... Yo creo que el desapego tiene que ser paulatino, porque por ejemplo ahora los textos los leo yo... (Participante TD5, entrevista personal, 3 de junio de 2022).

Acorde a la naturaleza del Programa de Tutoría de Pares, se identifica como un avance disminuir la cantidad de reuniones por semana y aumentar progresivamente las responsabilidades asociadas a los/as tutorados/as. Tal como se señala en la cita anterior, éstos/as son conscientes de que deben ir adquiriendo herramientas que les permitan desenvolverse de forma cada vez más autónoma, ya que es parte de su desarrollo profesional y además sus tutores/as terminarán su ciclo universitario y no podrán continuar con la misma dinámica (o al menos con la misma persona).

5.1.3 Acompañamiento en la vida universitaria

Categoría compuesta por 3 códigos que agrupan los relatos de los/as ESD sobre las actividades que realizan en el marco del Programa de Tutoría de Pares pero que no implican el estudio de sus asignaturas. Se destaca el apoyo

socioemocional como parte de la dinámica de reuniones y en menor medida el apoyo en asuntos extracurriculares. En este contexto de acompañamiento, también se hace referencia a la relación de tutores/as con tutorados/as.

El primer código lleva por nombre *Apoyo extracurricular*, aludiendo al apoyo recibido por los/as tutorados/as en aspectos principalmente administrativos, como la inscripción o eliminación de asignaturas, justificación de inasistencias, envío de correos hacia docentes o jefe/a de carrera. Por otra parte, mencionan recibir orientación sobre el funcionamiento de la institución y los servicios a los que pueden acceder. Además, los/as estudiantes señalan tener una especie de inducción universitaria cada semestre, en la que sus tutores/as suelen anticiparles las características de sus docentes, asignaturas y eventos importantes.

A principio de año yo hice el calendario de mis evaluaciones y por temas de tiempo y porque el jefe de carrera sabe que no me iba a acostumbrar al tiempo que hay, la [nombre tutora] me hizo el calendario de evaluaciones y se lo mandó al jefe de carrera. Y la [nombre tutora] ahora tiene contacto directo con mis profes. Bueno, en el caso de materiales y cosas así siempre le mandaba correos al jefe de carrera como de mi parte (Participante TD5, entrevista personal, 3 de junio de 2022).

Como se indica en el fragmento de la entrevista, algunos/as tutorados/as solicitan apoyo en tareas como enviar un correo, recalendarizar sus evaluaciones y conseguir materiales de estudio. En este caso el/la entrevistado/a señaló que su tutora ha cumplido una función de intermediaria con sus docentes.

Podemos hablar siempre, le puedo preguntar siempre, incluso me ayudan más allá de la materia, o sea, tengo alguna duda no sé por ejemplo ¿qué sala es?. Entonces me ayuda más que en el materia, también me ayudan como a convivir dentro de la Universidad (Participante TD1, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

Aspectos cotidianos como el que relata el/la estudiante TD1 también fueron ampliamente mencionados. Encontrar una sala, oficina o lugar en la universidad es una de las primeras necesidades que surgen al ingresar a la institución y por tanto quienes acompañan a estudiantes de primer año deben ayudarles a resolver esas dudas. Así también, independiente del semestre de cursen, suelen requerir apoyo para contactar a otras direcciones de la Universidad acorde a la inquietud que desean resolver.

Me ha ayudado bastante en las becas, en las fechas, porque yo no sabía cómo llenar ese formulario. Ella me enseñó a llenarlo, me ayuda a postular, por ejemplo, a las becas del SENADIS, a las becas de la universidad. Me dice con quién hablar, qué papeles tengo que llenar, cómo llenar los papeles, porque ella tiene más experiencia en eso que yo, porque yo no sabía nada (Participante TD6, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

El último aspecto de apoyo extracurricular mencionado por los/as participantes fue para aplicar a otros servicios de la institución, entrega de información sobre becas de la universidad o de instituciones externas y apoyo en el proceso de postulación a éstas.

El segundo código se denomina *Relación con tutor/a* y en él se presentan las citas referentes a las apreciaciones de los/as ESD que participaron en la investigación sobre la convivencia con su tutor/a y el tipo de relación que perciben. Se destaca la cercanía y emociones positivas que comparten, como risas, complicidad, intereses en común, comodidad. También reconocen tener diferencias de opinión o situaciones en las que su tutor/a se molestó porque no cumplieron con un acuerdo. Sin embargo, no señalaron momentos en los que ellos/as se hayan sentido mal o se hayan molestado con sus tutores/as.

El relato de un/a estudiante en particular alude a una relación que experimenta muchos matices, inclusive sintiendo un afecto maternal con su tutora

“...Apareció mi gran genia, mi gran mamá, mi gran amiga, que es la [nombre tutora]” (Participante TD5, entrevista personal, 3 de junio de 2022).

La mayoría de los/as entrevistados/as refiere admiración por sus tutores/as. En algunos casos esa apreciación ha implicado que se perciban a sí mismos de la forma opuesta, indicando que se han sentido como una molestia.

Todos/as utilizaron la palabra “amigos” para describir la relación con su tutor/a, aunque en pocos casos eso implica que compartan fuera del espacio universitario “Somos entre amigos y cercanos pero más amigos diría yo. También como tipo, entre comillas como profesora y alumno a veces” (Participante TD8, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Acorde al rol de tutor/a y tutorado se evidencian límites en la relación, ya que también se refieren a momentos de formalidad. Por tanto, es posible concluir que según el tipo de actividad que estén realizando cambiará el nivel de jerarquía percibido en la relación.

El tercer y último código de esta categoría es sobre el *Apoyo socioemocional* que indicaron recibir los/as entrevistados/as. Tal como se señala en el código anterior, todos/as los/as tutorados/as mencionaron tener una relación cercana con su tutor/a, por tanto destinan tiempo a compartir vivencias del día a día que van más allá del estudio de las asignaturas. Esta instancia suele darse al inicio de las tutorías, dedicando los primeros minutos para saber cómo se han sentido durante la semana.

Me ayuda a que me haya enfocado más en la U de lo que generalmente pensaba o que hubiera querido para ser honesto. Me da apoyo, me ayuda por ejemplo, cuando perdí a mi hermana en primer año... me había dado su apoyo en el tema de ella y creo que le contó a [nombre equipo encargado del programa] para ver qué hacían o algo así creo que era... Si también me apoyó en eso. También sé que son apoyo emocional o eso lo interpreto yo a veces en general la [nombre equipo profesional] y la [nombre tutora]... Somos entre amigos y cercanos pero más amigos diría yo. También

como tipo, entre comillas como profesora y alumno a veces (Participante TD8, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Así como se indica en el fragmento anterior, los/as tutorados/as destacaron que son incentivados/as por sus duplas a enfocarse en sus estudios, confiar en sus capacidades y continuar con su carrera profesional. También les brindan orientación en periodos de estrés, comparten sus experiencias y aconsejan sobre cómo sobrellevar la ansiedad o el nerviosismo previo a una evaluación.

La mitad de los/as tutorados/as señalaron haber pasado por un momento difícil familiarmente debido a problemas de salud o muerte de algún integrante. Todos/as ellos/as indican haber conversado respecto a ese tema con sus tutores/as y haberse sentido apoyados por ellos/as. En síntesis, reconocen tener un espacio en el que son escuchados/as y lo identifican como algo que forma parte de los servicios de apoyo del programa.

5.1.4 Valoración del programa

Para finalizar la descripción y análisis del sistema de actividad tutorial relatado por los/as tutorados/as, en esta última categoría del tema se presentan los resultados referidos a la apreciación general de los/as ESD sobre su participación en el Programa. Sus conclusiones apuntan a 3 aspectos principales: reconocen sus diversas necesidades de apoyo, destacan las características de sus tutores/as y el impacto que ha tenido en su vida universitaria ingresar al programa.

El aspecto de esta categoría al que más se refirieron los/as entrevistados/as, fue a sus *Necesidades de apoyo*. En su mayoría indican que requirieron apoyo académico en la enseñanza básica o media. También coinciden en que ingresaron a la universidad sin saber mucho sobre el sistema universitario o estrategias para estudiar de forma autónoma. En consecuencia, es frecuente que en los relatos indiquen que ingresaron al programa luego de reprobado una o más asignaturas.

Todos/as los/as entrevistados/as identifican sus debilidades y son conscientes sobre los aspectos generales en los que necesitan algún grado de apoyo “Me gustaría ser más autónoma, pero me cuesta mucho enfocarme bien en lo que tengo que estudiar, porque tengo déficit de atención y soy como muy... Necesito ayuda para enfocarme, porque si no vuelo” (Participante TD6, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Frecuentemente mencionaron sus diagnósticos como una forma de respaldar que requieren ayuda en su proceso universitario “Yo por ejemplo soy del espectro autista, me cuesta entender muchas cosas, no tengo algunas habilidades como cualquier otro profesional, entonces igual necesito esa instancia [las tutorías] para que me ayude a desarrollar esas habilidades” (Participante TD2, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

A pesar de que desean tener mayor autonomía, todos/as señalaron que si fuera posible, quisieran continuar con sus tutores/as hasta obtener su título universitario.

Yo nunca voy a salir de clases con todo el tema entendido, nunca. Llego a mi casa y leo las transcripciones, no puedo lograr entender todo y me cuesta mucho, o sea si llega el [nombre tutor] y me explica como si fuera ese mi profesor y no los que estaban aquí en la universidad, ahí sí puedo entender los temas, ahí recién puedo como cachar bien todo lo que me están enseñando (Participante TD1, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

En menor medida los/as entrevistados/as expresaron sentirse incapaces de continuar con sus estudios sin la ayuda de un/a tutor/a. Esto debido a que, como indica el/la estudiante citado/a, hay ciertas necesidades de apoyo de los/as ESD que no son cubiertas en las aulas -en este caso, las de un/a estudiante con discapacidad auditiva- y por lo tanto las tutorías pasan a ser la principal instancia de aprendizaje a la que pueden acceder en la institución.

El segundo código directamente vinculado con la valoración del programa, son las opiniones de los/as tutorados/as respecto a las *Características del tutor/a*. Los/as entrevistados/as describen a sus duplas principalmente aludiendo a características académicas y de personalidad. Mencionan sentir que sus tutores/as los/as conocen bien y que éstos pueden identificar cuando están aburridos o cuando algo no anda bien sin que deban decirlo. Por lo que es posible deducir que son personas perceptivas, que poseen las habilidades blandas para empatizar con sus compañeros/as y además tienen el interés de hacerlo.

De verdad era tan de piel como que se notaba que quería ayudarme y.. que el [nombre tutor] lo encuentro tan seco, aparte de que ya había pasado por 3 carreras y que sabía muchas cosas. Además cuando él explica parece profesor, como que sabe todo (Participante TD1, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

Como se señala en el fragmento anterior, en las entrevistas la tendencia de los tutorados/as fue destacar las características intelectuales de sus tutores/as, identificándolos con palabras como: “genia”, “seco” o “muy inteligente”. Sin embargo, también están al tanto de sus debilidades en ciertas áreas: “me ha ayudado mucho en varias materias, pero en matemáticas no porque ahí no es muy buena”.

La [nombre tutora] es super agradable, simpática y todo eso... Me empezó a comentar todo de la universidad, me empezó a hablar de ella también, como un poco de en qué año iba. Ella me había comentado que había estudiado otra carrera, parece que ingeniería en ambientación o algo así y que había convalidado ramos y ahí había empezado a estudiar ingeniería comercial (Participante TD7, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Por otro lado, como señala el/la participante TD7, destacan algunas características de la personalidad de sus duplas, como “animosa”, “formal” o

“simpática”. Así también mencionan algunas cualidades más bien valóricas, como: “buena persona”, “atenta” y “una persona que siempre ayuda”.

Por último, como se observa en ambas citas, los/as ESD destacaron que sus tutores/as tienen una mayor experiencia en la vida universitaria, siendo un aspecto compartido por todos/as quienes cumplen este rol, inclusive en los casos de duplas de la misma generación.

El tercer código de esta categoría corresponde a la *Valoración de las tutorías*. En él se agrupan los relatos de los/as ESD sobre la importancia que le asignan a su participación en la actividad tutorial y los resultados que han obtenido producto de ella. Con este asunto se pretende sintetizar la experiencia relatada por los/as entrevistados/as desde su ingreso al programa hasta el momento de participar en la investigación.

Al preguntarles ¿cómo valoran la experiencia en el programa?, ¿qué resultados han obtenido? o si lo recomendarían a otros/as. Todos/as comparten una opinión positiva, con variaciones en el nivel de énfasis que expresan sobre la importancia para su vida universitaria. Algunos/as indican que “es muy útil”, “sirve de harto” o que les ayudó bastante. Así también, señalan a modo general que “Ayuda a sobrevivir la vida académica” (Participante TD7, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Respecto al ámbito socioemocional refieren que ha sido una buena experiencia, se han sentido apoyados/as y han tenido un trato ameno con su dupla. También destacan que en la modalidad presencial ha sido más útil aún, ya que han tenido que experimentar algo nuevo y los desafíos socioemocionales han aumentado.

Por otro lado, en términos académicos, transversalmente coinciden en lo fundamental que ha sido contar con un/a tutor/a para comprender los contenidos de sus asignaturas, mejorar sus calificaciones y aprobar inclusive las materias que

consideraban más desafiantes “Todas las veces que hemos tenido conversaciones y de todos los ramos en todas esas me ha ido bien” (Participante TD2, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

En menor medida los/as participantes expresaron que su éxito académico dependía de las tutorías y que de no contar con su tutor/a no sabrían cómo enfrentar los desafíos universitarios “Yo faltaba a clases, pero a las tutorías no” (Participante TD5, entrevista personal, 3 de junio de 2022).

Finalmente se reconoce que todas las variaciones están dentro de un valor positivo que los/as ESD otorgaron a su participación en el programa. Inclusive, ninguno/a de los/as tutorados/as mencionó algún tipo de mejora que pudiera implementarse en el programa o en específico con sus tutores/as. En consecuencia, se infiere que están satisfechos/as con los resultados obtenidos.

5.2 Sistema de Actividad de Tutores/as

En este tema se describe y analiza el Sistema de Actividad de los/as estudiantes que cumplen el rol de tutor/a. Para ello, se utilizan las mismas 4 grandes categorías que se emplearon en el SA de tutorados/as. Es decir, primero se presentan los resultados respecto a la organización inicial de las tutorías. Segundo, sobre el apoyo académico entregado en el contexto del programa. Tercero, en relación a los apoyos extra-académicos o acompañamiento en la vida universitaria, siendo éste el aspecto en el que más se expusieron los/as tutores/as. La cuarta y última categoría aborda la valoración final de su experiencia en el programa.

5.2.1 Organización inicial de las tutorías

Esta categoría se compone de 5 códigos que dan cuenta de los primeros pasos asociados al rol de tutor/a en el Programa Universitario de Tutoría de Pares dirigido a estudiantes en situación de discapacidad. En este caso, los/as tutores/as se refirieron a la forma en que se enteraron del programa y el proceso por el que

pasaron para ingresar. También mencionaron las actividades que decidieron priorizar al conocer a sus tutorados/as y cómo comenzaron a organizar la dinámica de cada encuentro. Destacan la autonomía que tienen para estructurar las tutorías acorde a las necesidades de sus duplas y la importancia que tiene generar un espacio de comodidad y confianza con ellos/as.

El primer código reúne los diversos relatos de los/as tutores/as sobre su *Forma de ingresar al programa*. Éstos mencionaron que en su mayoría se incorporaron entre los dos primeros años de estar estudiando en la institución y que el proceso fue más riguroso de lo que esperaban. Identifican que el método tradicional parte con ver una publicación en la plataforma de la universidad y luego enviar un correo expresando su interés por ser parte del equipo de tutores/as de estudiantes en situación de discapacidad. Después, deben pasar por una entrevista con el equipo encargado y finalmente recibir la respuesta sobre su postulación.

Sin embargo, también mencionaron otras formas de ingreso al programa, como acercarse a preguntar directamente al equipo si necesitaban tutores/as o ser contactados/as por una tercera persona que les incentiva a ser tutores/as como se expresa en las siguientes citas.

Mi jefa de carrera, la profe [nombre jefa de carrera] mandó un correo que decía que necesitaban a una tutora y dije 'esta es mi oportunidad', porque siempre me ha gustado enseñar. Para enseñar a través de mis conocimientos, ver si es que tengo habilidades, quizás pueda ayudar. No sabía nada más que eso y le respondí y dije que sí que estaba interesada y me dijo ya súper, para que me contactara para una entrevista con ustedes (Participante TD4, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

Yo no postulé, soy malo para revisar los avisos y todo eso en u-campus. O sea ahora lo reviso, tengo la costumbre... A mí me llamaron y me preguntaron si podía acompañar a una compañera mía de medicina también y como que ahí me comentaron de qué era el programa y si estaba disponible. Recuerdo que fue porque yo hacía ayudantía de biología y genética ese semestre y mi tutorada

como que conversó con ustedes porque dijo que ella me entendió (Participante TD1, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

De acuerdo a éstos fragmentos del grupo de discusión, además de la forma regular de ingreso, los/as estudiantes pueden pasar directamente a la fase de entrevista si han sido recomendados/as por su jefatura de carrera o por el/la estudiante en situación de discapacidad que requiere el apoyo. En este último caso los/as estudiantes se conocen antes de ser parte del programa. También hay quienes se identifican previamente por estar estudiando la misma profesión, sin embargo en la mayoría de los casos conocen a su dupla luego de haber sido confirmado su ingreso al programa.

Luego, el equipo profesional a través de un correo electrónico de confirmación comparte a ambas partes los datos de contacto de su dupla para que puedan comunicarse y *Comenzar las tutorías*. Los/as participantes coincidieron en que su forma de empezar a relacionarse fue usando la aplicación Whatsapp, en la que pudieron presentarse y acordar un horario y lugar para su primer encuentro.

Yo le hablé por WhatsApp, ella me dijo hola, que ya sabía y le pregunté como a qué hora podíamos juntarnos... Nos juntamos por Zoom y ella de inmediato prendió la cámara, o sea yo no dije nada y ella ya tenía la cámara y el micrófono prendido, todo listo y ella se presentó. Fue al revés, yo no me presenté, ella me dijo cómo se llamaba, me dijo que era mi compañera y me comentó al tiro -yo tengo hipoacusia-, que no podía escuchar por un lado, que estaba ocupando audífonos y me empezó a hablar de ella así que aproveché de preguntarle cosas. (Participante TD1, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

Como relata el/la estudiante en el fragmento anterior, ambos/as estaban al tanto de que serían tutor/a y tutorado/a. Debido al contexto de pandemia hay duplas que debieron iniciar las tutorías de forma remota, siendo la opción más “dinámica” o cercana una plataforma de videollamadas.

En algunos/as casos es el/la tutorado/a quien toma la iniciativa en la conversación y presenta de inmediato sus características y necesidades, por lo

que tienden a organizar de forma más rápida las tutorías académicas centrándose en las materias que van a estudiar, los aspectos desafiantes y sus preocupaciones.

En mi caso fue... tuve 2 experiencias con un tutorado y una tutorada donde en el primer caso yo tuve que acercarme, mandar un WhatsApp así diciendo, hola yo voy a ser tu tutor. Me presenté y todo el tema, pero ahora con el tutorado del año pasado no sé si la palabra es ansioso, pero quizá le gusta saber las cosas. Entonces yo el día antes que me confirmaran que iba a ser él, él ya me había hablado. Entonces para mí fue súper loco y me empezó a mandar stickers y yo empecé a mandarle stickers y dije ya listo nos juntamos mañana a conversar y así fue algo súper fluido (Participante TD2, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Por otro lado, como se señala en la cita, las experiencias pueden variar acorde a la personalidad de cada estudiante y en ocasiones es el/la tutor/a o en otras el/la tutorado/a quien toma el primer contacto. Así también, los/as tutores/as indican que los primeros días suelen ser un espacio de interacción más informal en el que buscan generar confianza y conocer sus intereses en común, por lo que la tendencia no es iniciar hablando de las asignaturas en un sentido expositivo.

El tercer código de esta categoría aborda los aspectos relacionados a los *Horarios y espacios de tutoría* que mencionaron los/as participantes en el grupo de discusión. Los/as estudiantes reconocen como regla general del programa reunirse mínimo 1 vez por semana. Sin embargo, todos/as indicaron hacer las tutorías dos veces por semana y coinciden en que es un acompañamiento constante que no se limita a un horario o espacio específico. En menor medida hay quienes declaran reunirse más horas de las que deberían cuando consideran que su tutorado/a así lo requiere.

Por lo general hacemos 2 reuniones a la semana, de 2 horas o 2:30 pero siempre hacemos descansos. A veces uno o 2 descansos pero es necesario descansar porque si tú hablas de materia y materia de

verdad que no se va a entender nada sólo será un desgaste para los 2 (Participante TD1, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

Tal como indica el/la estudiante TR1, los/as tutores/as coinciden en la importancia de las pausas dentro de la tutoría de estudio, por lo que van planificando los horarios tomando en consideración aspectos como el tiempo de concentración de su tutorado/a o el nivel de carga académica del día.

Nos podíamos juntar y almorzar en la cafetería o la biblioteca y tener más contacto, luego lo pasamos al zoom pero eso no perdió el contacto. Yo prendía la cámara y ella prendía la cámara, era la misma fluidez, manteníamos el contacto por WhatsApp (Participante TD4, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

Respecto a los espacios mencionados/as por los/as tutores/as, éstos varían en relación a las oportunidades que tengan, aunque siempre priorizan acorde al objetivo de la tutoría. Como se mencionó anteriormente hay momentos en los que acorde al objetivo es preciso un espacio más informal como la cafetería o casino, sin embargo en otras ocasiones deben buscar espacios más tranquilos como la biblioteca en donde puedan centrarse en estudiar. En este sentido, destacan la autonomía que tienen para acordar el horario y espacio de encuentro con sus tutorados/as.

El siguiente código agrupa los *Acuerdos y responsabilidades* reconocidas por los/as estudiantes que participaron en el grupo de discusión. Respecto a este asunto, recalcan el compromiso anteriormente mencionado de reunirse mínimo una vez a la semana con su tutorado/a y en el caso de que no puedan asistir al momento programado, avisar con anterioridad para reprogramar. También mencionan que deben enviar informes semanales al equipo profesional sobre los acontecimientos importantes de la semana y en caso de encontrarse en una situación en la que necesiten ayuda; contactarse de inmediato.

Mencionan que uno de los principales acuerdos con sus tutorados/as es que éstos/as estén al tanto de sus clases y repasen los contenidos antes de la reunión de tutorías para que en ella se puedan centrar en aspectos específicos y no comenzar de cero.

Respecto a otros ámbitos, mencionaron la confidencialidad como un compromiso y acuerdo importante de respetar al ingresar al programa de tutorías “La confidencialidad creo que es súper importante, no se puede ir divulgando lo que la tutorada o el tutorado nos dice” (Participante TD4, entrevista personal, 1 de junio de 2022). Esto, considerando que los/as tutorados/as comparten su información académica y personal con sus tutores/as.

Los/as participantes rescatan el respeto mutuo que esperan entregar y recibir dentro de las tutorías. En este caso, algunos/as tutores/as se han visto en la obligación de recalcar los límites de sus funciones a los/as tutorados/as que les han intentado traspasar sus responsabilidades personales como estudiantes universitarios/as “A mí nunca se me ha presentado, pero han existido reuniones de tutores que han comentado que el tutorado espera que el tutor le haga el trabajo, la tarea y siento que eso ya es responsabilidad del tutorado” (Participante TD2, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

En relación a esto, comparten su experiencia de que en algún momento han tenido dificultades para delimitar las responsabilidades de cada rol. Relatan que en un inicio suelen autoexigirse más de lo comprometido con el programa, porque se sienten responsables del éxito académico de sus tutorados/as, lo que con el tiempo comprenden no les corresponde.

Por último, se desprende de la cita anterior el compromiso de asistir a reuniones para todos/as quienes cumplen el rol de tutor/a.

El código que finaliza esta categoría se denomina *Flexibilidad* y alude a una característica esencial mencionada por los/as tutores/as, ya que reconocen como

parte de su rol adaptarse a las necesidades universitarias más urgentes de sus tutorados/as -dentro de los límites que pueden abordar- y replantear lo que tenían planificado en caso de que las circunstancias así lo requieran. Esto implica que deban estar dispuestos/as a modificar horarios, lugares de encuentro o temas de estudio.

El programa da la autonomía también, porque tampoco es como tan estricto de decir tu labor es juntarte... por ejemplo dicen claramente el mínimo en la semana, pero tampoco exige ni da horario. Entonces a veces uno se junta más, no sé uno se puede juntar en un horario que le convenga a los 2, a veces puede variar incluso la modalidad también. Es flexible, como que eso está bien porque es unidad de inclusión entonces tiene que ajustarse a cada estudiante (Participante TD1, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

A modo de síntesis de esta categoría se destaca el fragmento anterior, que da cuenta de lo distinta que puede ser la experiencia de ser tutor/a aunque sea en el mismo programa. Esto debido a lo personalizado del trabajo de pares que siempre conllevará ajustarse a las características de cada dupla.

5.2.2 Apoyo académico

La presente categoría está compuesta por 4 códigos que sintetizan la información expuesta por los/as tutores/as en el grupo de discusión respecto al apoyo académico que entregan en el contexto de las tutorías. Éstos/as se refirieron en mayor medida a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, también mencionaron los recursos que emplean, las instancias en las que otras personas de la comunidad educativa se han involucrado y finalmente los principales cambios que han identificado como parte de la evolución de las tutorías.

El primer código hace referencia a los *Recursos* empleados en la actividad tutorial mencionados por los/as tutores/as. Éstos concuerdan en el uso de algunas herramientas para comunicarse, otras para estudiar y mantener un registro de los documentos y/o actividades planificadas.

Los/as esenciales y más mencionados fueron Whatsapp, para comunicarse de forma fluida en el día a día; Zoom, notebook, cámara del notebook y micrófono para reuniones de tutoría virtual 1 o 2 veces por semana.

Los/as estudiantes emplean aplicaciones interactivas con el objetivo de hacer más dinámicas las tutorías académicas y así captar el interés de sus tutorados/as “Empecé a utilizar juegos por ejemplo *kahoot* cuando son preguntas con alternativa ocupó este juego y cuando son preguntas abiertas utilicé *kisses* y ella va respondiendo y luego hacemos la retroalimentación” (Participante TD4, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

También mencionan programas como Canvas y Microsoft Powerpoint en los que además de proyectar la información de manera escrita, utilizan imágenes ilustrativas. En cuanto a recursos usados en las tutorías presenciales, solo mencionaron una pizarra que pedían prestada en la institución.

En cualquier tipo de junta de estudio nosotros tenemos un calendario compartido por Drive ya. Me doy la lata de hacer el calendario a mano. Entonces yo digo ya, ¿en qué fecha estamos? ¿qué es lo que tenemos más cerca? esto, ya perfecto ¿cómo vas?, ¿qué es lo que podemos hacer?, ¿cómo te sientes para esto?, ¿cómo te fue en la prueba anterior? y así en ese calendario anotamos todo, ya sea una actividad que vale el 5% del ramo, hasta una prueba que vale el 50%, cosa de ver una lista general. Entonces vemos lo que se nos aproxima, lo que vamos a ver hoy, qué es lo que vamos a ver la otra semana (Participante TD2, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Respecto a la cita, se destaca el uso de recursos que les permiten planificarse como dupla y que los/as tutores/as puedan estar al tanto de las responsabilidades académicas de sus tutorados/as. Algunos/as mencionan

hacerlo de forma digital en la aplicación “Google Calendar” y otros/as de forma física en una agenda o calendario.

Finalmente se destaca que todas las herramientas que señalaron en el grupo de discusión son de uso gratuito o pertenecen a los/as estudiantes.

El segundo código hace referencia al *Proceso de enseñanza-aprendizaje* descrito por los/as tutores/as. Una de las ideas más reiteradas fue el interés por diferenciarse de sus docentes. Para ello buscan estrategias innovadoras que permitan dar un espacio de participación mayor que en las clases a los/as tutorados/as. También se interesan por interactuar con ellos/as y ser dinámicos/as a través del uso de juegos y actividades prácticas.

Un aspecto que reconocieron como importante, es darse el tiempo de conocer la condición de discapacidad de su tutorado/a y el método de aprendizaje que más le acomoda. Quienes han tenido más de un/a tutorado/a señalan que cada estudiante es distinto/a y acorde a éstos aspectos clave podrían variar las estrategias de enseñanza.

Yo lo que hago es darle más prioridad, al menos este último semestre y el semestre pasado a los ramos más complejos, por lo general a Procesal que es lo más difícil. Entonces un día tenemos que estudiar intensamente y partimos con algo introductorio de cómo te ha ido, qué tal la semana, todo para saber su semana y luego parto con la parte expositiva. Por lo general hago diapositivas, ocupo Power Point. Intenté ocupar otro programa pero no pude hacerlo, donde ocupo dibujos y todo eso y voy preguntando para no solamente hablar yo y así la materia que vamos a pasar, lo veo con una semana de anticipación para saber si ella fue entendiendo. A veces me dice sí entiendo y luego voy preguntando cuando me está diciendo muchas veces que sí y a lo mejor no está entendiendo tanto (Participante TD4, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

El fragmento anterior rescata gran parte de las ideas expuestas por los/as tutores/as respecto a la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Ésta fue desglosada en cuatro momentos: planificación, apertura, desarrollo y cierre de la tutoría.

En la planificación los/as tutores/as consideran los últimos 3 momentos mencionados, revisan y/o modifican el calendario de evaluaciones y priorizan a qué contenidos le dedicarán más tiempo. Por su parte, los/as tutorados/as previo a las tutorías tienen el compromiso de revisar los contenidos que estudiarán.

La apertura o acercamiento en la tutoría se realiza los primeros 15 minutos aproximadamente. Los objetivos son saber cómo se encuentra el/la tutorado/a y generar un ambiente de confianza, tranquilo y agradable para estudiar. Para ello, realizan preguntas sobre cómo les ha ido, qué han hecho, si pudieron estudiar y si hay algo que les pareció difícil.

En el desarrollo parten recordando los contenidos de la tutoría anterior. Luego van revisando nuevos contenidos de forma expositiva principalmente, aunque en ocasiones también leen en conjunto, discuten y analizan la información. Al momento de explicar algo, recalcan la importancia de verificar que su dupla haya comprendido y de esa forma tener la confianza de que pueden ir aumentando progresivamente la complejidad de los temas. Además, indican que como tutores/as deben estar pendientes de si el/la tutorado/a se desconcentra e indagar en el motivo.

Antes de pasar al momento final, suelen realizar pausas de entre 15 a 30 minutos, especialmente cuando estudiaron mucho y necesitan procesar los contenidos. En algunos casos deciden tomarse pausas de más de una hora y retomar el estudio luego de haber realizado otra actividad fuera del espacio donde se encontraban, como por ejemplo haber revisado una parte en la universidad, luego trasladarse a sus casas y reunirse de forma virtual para continuar la tutoría con otro tema.

En el cierre de la tutoría realizan actividades prácticas, usan aplicaciones, juegos y/o cuestionarios que ambos/as responden y luego van analizando. Finalmente el/la tutor/a hace una síntesis sobre lo que estudiaron.

La dinámica antes descrita es un ejemplo de tutoría regular que van armando con el tiempo, ya que todos/as recalcan que durante el mismo proceso van descubriendo las estrategias más adecuadas para ayudar a su tutorado/a.

En el tercer código de esta categoría se presenta la información producida respecto a las interacciones con la *Comunidad* educativa en el desarrollo de las tutorías. Los/as tutores/as mencionan escasamente la participación de otras personas. Señalan que son ellos/as quienes toman la iniciativa para contactar a otros/as en caso de que sea necesario, pero no es algo que ocurra con frecuencia por lo que la mayor parte del tiempo desarrollan sus actividades solo con sus tutorados/as.

Excepcionalmente mencionan al jefe/a de carrera como alguien que pudiese recomendarlos/as para el cargo de tutor/a. Por otro lado, indican que en algunos momentos han debido contactarse con los/as docentes de sus tutorados/as para entregarles un implemento que favorezca su participación en clases. Además, un/a tutor/a señala que trabaja en conjunto con otro/a tutor/a transcriptor del mismo programa y siempre están en contacto coordinándose para usar las transcripciones en las reuniones de estudio.

A mí igual me gustaría que eso, se involucren más con los profes o al revés que los profes se involucren más pero eso me ha tocado mucho. A veces hay ramos enteros que ella no va y se queda con la transcripciones que hace mi compañera y con la explicación que hago yo, entonces igual eso a veces me demanda más y me demoro más porque literalmente tengo que explicarle la clase y no es lo ideal, lo ideal es que ella participe en la clase (Participante TD1, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

Como se indica en la cita anterior, cuando los ajustes necesarios para los/as ESD no son realizados en las aulas, comienzan a ausentarse porque no logran recibir la información y por tanto aumenta la demanda de apoyo para los/as

tutores/as. En relación a este tema, los/as tutores/as expresan una sensación de desinterés por parte de los/as docentes y piden que éstos/as se involucren más con sus tutorados/as.

Finalmente, en situaciones complejas de sus tutorados/as que no saben resolver o que sobrepasan sus responsabilidades, piden orientación al equipo encargado del programa a través de sus informes semanales o de forma inmediata asistiendo a su oficina “Igual se entiende que no sabemos todo y hay cosas que no sabemos cómo manejar por lo que podemos necesitar ayuda de un profesional, orientación de la unidad” (Participante TD4, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

Para cerrar la categoría de “Apoyo académico” se presentan los resultados referidos a la *Evolución de las tutorías*.

Los/as tutores/as mencionan que a medida que van conociendo a sus tutorados/as, paulatinamente van descubriendo la forma más adecuada de acompañarlos/as. Este es un trabajo en conjunto con ellos/as, ya que señalan que a inicio de cada semestre analizan lo que hicieron bien y lo que podrían mejorar respecto del semestre anterior.

También algunos/as indican haber realizado cambios en la planificación de las tutorías. Inicialmente la dinámica suele ser intuitiva, pero a medida que van conociendo las necesidades de sus tutorados/as pueden tener una estructura más clara e ir especializando el acompañamiento acorde a sus características. Relacionado a lo anterior, señalan que han notado cambios en su capacidad de ajustarse a los horarios, ya que en un inicio tendían a excederse mucho, pero luego comenzaron a conocer los tiempos de concentración de sus tutorados/as y también se fueron adecuando a la cantidad de horas comprometidas con el programa.

En cuanto al contacto con el equipo encargado, mencionan que aumentó la frecuencia por causa de los informes que deben entregar. En los comienzos, la comunicación era mensual en caso de no haber alguna situación emergente, pero luego acordaron contactarse semanalmente.

Un tema que mencionaron es de autonomía. Yo creo que eso me costó mucho entenderlo a mí que quería ayudarlo en todo y no, como "tranquilo si yo puedo solucionar esto" y ya está. Este semestre hasta principios de este semestre yo seguía haciendo todo ese tema de como, "pucha, pero la beca de esto no postulaste", "ya pero tranquilo, la encontramos" y me fui dando cuenta de que al final el estrés que tenía antes me lo provocaba sola al hacer de que cualquier cosa que él tuviera, lo tenía que ayudar, o sea era como "tengo este trabajo" y yo era como ya, tenemos que hacerlo... y ya no era "podemos hacer este trabajo?" sino que era como "oye tengo este trabajo así que tú también tienes ese trabajo". Pero ya últimamente me he dado cuenta que ni siquiera me habla para pedirme las cosas, sino de que tengo que estar yo tipo "oye pero el trabajo" y él me dice "ya lo tengo hecho" y estoy viendo que parece que no vamos a seguir pero creo que es una muy buena señal (Participante TD3, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

El fragmento anterior es representativo del proceso que viven la mayoría de los/as tutores/as al participar en el programa. Suelen ingresar asumiendo más responsabilidad con sus tutorados/as de la que deberían tener, poniendo como objetivo que los/as ESD aprueben todas sus asignaturas. Pero a medida que van aprendiendo sobre la temática de inclusión y van conociendo la experiencia de otros/as tutores/as, comprenden que no deben asumir las tareas propias de sus tutorados/as. Finalmente reconocen que su objetivo es velar porque éstos/as adquieran las herramientas que les permitan continuar su proceso universitario de forma autónoma.

En la práctica, esto se traduce en que paulatinamente los/as tutores/as dejan de ayudar a sus tutorados/as en tareas como: inscripción de asignaturas, enviar correos, conseguir materiales académicos o hacer trabajos, entre otras. Así como señala el/la estudiante citada/a, los/as tutores/as pueden reconocer que se

acercan al cumplimiento del objetivo cuando sus tutorados/as se han vuelto más autónomos/as y disminuye considerablemente el nivel de apoyo solicitado.

Para concluir, se destaca que el proceso descrito ocurre a distintos ritmos y que en algunos casos, acorde a la condición de discapacidad del/la estudiante tutorado/a, la tutoría de pares se proyecta como un ajuste razonable a implementar durante toda la etapa formativa.

5.2.3 Acompañamiento en la vida universitaria

Categoría compuesta por 3 códigos que agrupan los relatos de los/as tutores/as sobre los distintos tipos de apoyo que entregan a sus tutorados/as, más allá de la enseñanza de contenidos, como, las características de la relación con su dupla; el apoyo socioemocional y extracurricular. Éste último aspecto fue al que más se refirieron de la categoría.

El primer código lleva por nombre *Apoyo socioemocional*, el cual en palabras de los/as tutores/as se expresa en el acompañamiento constante que brindan a sus tutorados/as. Además, en cada uno de sus encuentros establecen un momento de conversación en el que comparten experiencias de la vida diaria, sentimientos y preocupaciones.

Yo creo que la palabra más importante, o sea no sé si la más importante pero lo clave que hace uno es acompañar, porque un acompañamiento es como bien seguido, no una vez a la semana, sino que es un acompañamiento constante (Participante TD2, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

La cita anterior representa una idea compartida por todos/as los/as participantes. Éstos/as coinciden en que su labor no acaba al finalizar una reunión de estudio, ya que también están en contacto con sus tutorados/as para orientarlos/as y aconsejarlos en caso de que tengan una mala calificación, reprobren una asignatura o se enfrenten a un desafío. Esto en la mayoría de los

casos incluye que conozcan la vida personal de sus duplas y estén al tanto de las situaciones familiares y médicas que sus tutorados/as les cuentan voluntariamente.

También por ejemplo consultarle cómo se lleva con sus compañeros para saber si está sufriendo algún tipo de bullying, cómo se lleva con los profesores, si tiene algún problema, ese tipo de cosas también constantemente, si está todo bien, para saber pues eso también influye (Participante TD4, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

Como se indica en el fragmento del grupo de discusión, los/as tutores/as muestran preocupación por el bienestar de sus duplas e intencionalmente preguntan sobre distintos aspectos socioemocionales que reconocen podrían estar afectándoles. En el caso de estudiantes que por su condición de discapacidad tienen más dificultades para socializar, los/as tutores/as señalan que han intentado incluirlos en su grupo de amistades de la universidad y aprender de sus intereses para que tengan un espacio en el que puedan compartir sus gustos. En menor medida esto ha llevado a que algunas duplas se reúnan fuera de la universidad a hacer panoramas como salir a comer o ir al cine.

El segundo código, es sobre el *Apoyo extracurricular* que refieren entregar los/as participantes del grupo de discusión. Así como fue señalado en el código anterior, las duplas se contactan constantemente y además de hablar sobre sus asignaturas o aspectos socioemocionales, comparten a sus tutorados/as información sobre talleres universitarios y actividades dentro de la institución que pudieran ser de su interés. Junto con ello, los/as tutores/as asumen dentro de sus funciones la responsabilidad de recordar a sus tutorados/as información enviada por el equipo encargado del programa, principalmente referida a becas o beneficios a los que pudieran postular.

Yo era el delegado de la sección, entonces como que mezclaba mi labor de delegado y de tutor. Entonces, a veces le escribí al profe algo que le pasaba a ella. Le escribía a él, pero estaba mal porque

eran cosas particulares y yo dije ‘sabes que ya está bueno que tú empieces también a mandar correos, que te involucres también en eso, si te pasa algo debes mandar correo acá y trata de hacerlo tú’ y ahora lo que hago más que nada es como aconsejarla, ‘oye tienes que mandar este correo, tienes que hacerlo, sería bueno’ y ella me dice si tienes razón (Participante TD1, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

En variadas citas se observa una disminución paulatina del apoyo extracurricular entregado en tareas que, inicialmente los/as tutores/as van guiando o inclusive realizan por sus tutorados/as “Eso de tomar ramos lo hacíamos en conjunto, cuando ella lo hacía, yo la orientaba. Ya después al cuarto o tercer semestre ya era distinto porque ella ya sabía más o menos cómo se hacía.” (Participante TD4, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

No obstante, como parte de la evolución de las tutorías, llega el momento en que estas tareas son asumidas por los/as ESD. Ejemplo de ello son: la inscripción de asignaturas, gestión de recursos, contacto con servicios de apoyo universitarios e intermediación con docentes por ajustes razonables que favorezcan la participación educativa de los/as tutorados/as.

El tercer código hace referencia a la *Relación con sus tutorados/as*. Los/as participantes destacan su intención de mantener un trato amistoso y construir una relación de confianza en la que ambas partes se sientan cómodas. Conciernen en el logro de este objetivo, aunque luego de discutirlo describen su relación más bien como la de un/a hermano/a mayor (tutor/a) con su hermano/a menor (tutorado/a), ya que refieren asumir la responsabilidad de velar por el bienestar del otro/a.

Yo soy compañero de ella, pero al menos ella tiene su propio grupo de amistad. Somos amigos, pero ella se sienta con otras personas en la sala, conversa con otras personas, no es como que yo esté todo el día con ella (Participante TD1, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

Como se indica en la cita, los/as estudiantes acorde al contexto se relacionan como compañeros/as, amigos/as o tutor/a y tutorado/a. A pesar de que en casos como el anterior pasan mucho tiempo juntos/as, todos/as los/as participantes aseguran que cada uno/a tiene su espacio personal. En consecuencia, a pesar de tener la disposición de acompañarse cotidianamente, también existe una delimitación del momento de tutorías que les permite desconectarse del rol y compartir con otras personas dentro de la universidad.

Mi tutorado lo veía como super formal, me trataba de usted, como que no me quería molestar en nada, entonces como que empecé a insistir en que yo era su compañera y que podríamos tener una relación de más amistad (Participante TD3, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Como se indica en el fragmento, generalmente al comienzo los/as tutorados/as perciben una relación más jerárquica con sus duplas y los tratan con la misma formalidad que a sus docentes. Sin embargo, en las reuniones van comprendiendo que si bien existe una relación jerárquica, es una tutoría de “pares” en la que pueden expresarse informalmente como lo harían con otros/as compañeros/as.

Los/as participantes no hacen referencia a momentos de conflicto con sus tutorados/as.

5.2.4 Valoración del Programa

Para finalizar la descripción y análisis del sistema de actividad tutorial relatado por los/as tutores/as, en esta última categoría del tema se presentan los resultados referidos a la opinión de los/as participantes sobre el funcionamiento del programa en forma global. Sus conclusiones destacan 2 aspectos: identifican las características principales que poseen quienes cumplen el rol de tutor/a y evalúan positivamente la experiencia de participar en el programa de tutorías.

El presente código rescata los relatos de los/as participantes sobre las *Características de el/la tutor/a*. Éstos/as señalaron 3 características principales que deben poseer quienes cumplen este rol: primero, interés por ayudar a sus compañeros/as, segundo, experiencia universitaria y tercero, habilidades para manejar el estrés.

Creo que la mayoría de los que se postulan no saben que hay un pago, que yo sepa no saben, pero una motivación es saber que uno puede dar acompañamiento a alguien que quizás se pueda sentir solo en la universidad, porque igual muchos llegamos solos acá y no todos tenemos las mismas habilidades (Participante TD3, entrevista personal, 26 de mayo de 2022).

Así como señala el/la estudiante TR3, los/as tutores/as coinciden en que su ingreso al programa no fue por un interés económico, e inclusive luego de postular se enteraron que recibirían una remuneración. Por el contrario, concuerdan en que su principal motivación para participar en el programa nació de su sensibilidad a las necesidades de las personas, en este caso de sus compañeros/as. Más que enseñar o compartir conocimientos, como podrían hacerlo siendo ayudantes, destacan la predisposición a acompañar a sus pares desde el ámbito socioemocional, reconociendo que “todos/as necesitamos a alguien que nos guíe en la universidad”. Es por esto que aseguran que su actuar como tutores/as involucra cariño y compromiso.

Acompañar es una motivación de estar ahí y acompañar igual como que hay una predisposición anteriormente, como que uno la tiene, como que uno cierta vocación de ayudar a las personas y así igual ayudarse a uno porque igual comparto mucho contigo, o sea yo también siento que he progresado mucho como persona no solamente la parte académica sino también que ahora como enseñar se ha convertido en mi método de estudio predilecto entonces siento que como cuando lo explico ya estudié (Participante TD1, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

La segunda cita, además de reforzar la primera característica, permite inferir que quienes se desempeñan como tutores/as deben tener cierto manejo de los contenidos académicos para explicarlos a otro/a estudiante. Junto con ello, señalan que como tutores/as deben ser flexibles para adaptarse a la forma de ser y aprender de cada tutorado/a y disponerse a buscar nuevas herramientas para apoyarlo/a.

Enfatizaron en las habilidades que deben tener como tutores/as para manejar el estrés en situaciones donde, además de enfrentar sus desafíos personales, acompañan a sus duplas.

Finalmente señalaron que el/la tutor/a es alguien que puede guiar a otra persona y anticiparla sobre procedimientos y/o situaciones cotidianas que ocurren en la experiencia universitaria. Por lo tanto, quienes cumplen este rol suelen haber participado (o hacerlo simultáneamente) en actividades extracurriculares, como ser parte del staff de difusión de la institución, estar involucrado/a en alguna investigación, ser ayudante de cátedra o asistir a algún taller universitario, entre otras actividades.

El último código sintetiza la *Valoración del programa* por parte de los/as tutores/as. Esto incluye los relatos sobre cómo se han sentido siendo parte del programa, los resultados que identifican de su quehacer y las prácticas que les gustaría fueran implementadas para mejorar el funcionamiento del programa.

A modo general, concuerdan en evaluar positivamente la experiencia, mencionando que les agrada haber sido seleccionados/as, sentirse parte de un grupo y tener la autonomía para desenvolverse en sus labores. Declaran que ser tutores/as ha sido un desafío agradable en el cual quisieran permanecer.

Yo creo que también es ayudar, de hecho cuando yo leí el correo fue como “ah, mí oportunidad para poder enseñar, ayudar, acompañar”, entonces esa fue como mi motivación y después me entusiasmé

mucho más y sobre todo cuando uno ve los resultados, cuando ves que a tu tutorado le va bien es muy gratificante el saber que está contento porque le va bien, es porque te das cuenta que puede, entonces es súper motivador (Participante TD4, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

Tal como se indica en el fragmento anterior, los/as tutores/as se sienten satisfechos/as y motivados/as a continuar en el programa cuando notan que están cumpliendo el objetivo por el que quisieron ingresar. Esto se ve reflejado principalmente en un mejor rendimiento académico de los/as tutorados/as, pero también en otros logros como, que su dupla se sienta a gusto en el contexto universitario, demuestre mayor autonomía, seguridad para expresar sus ideas o forme parte de un grupo de amistad.

Tengo la suerte, la fortuna de que estudiamos la misma carrera, vamos en el mismo año de carrera entonces estudiamos lo mismo y vamos al mismo ritmo y también me ayuda mucho a mí. Antes igual era súper estricto conmigo y con los demás, como en el tema de los horarios, con la seriedad. Ya ahora no, como que soy mucho más relajado. De verdad como que me ha ayudado a no tener que encasillarme tanto, tratar de ser un poquito más libre y eso me gusta y me la paso mejor no soy tan cascarrabias (Participante TD1, entrevista personal, 1 de junio de 2022).

Otro de los resultados que los/as tutores/as identificaron de su participación en el programa fue en relación a sí mismos/as. Como se expresa en la última cita, los/as participantes coinciden en apreciar los aprendizajes obtenidos a nivel personal, ya sea por un cambio positivo en su carácter, por un sentimiento de resiliencia ante los desafíos superados o porque expresan que han podido relacionarse de mejor forma con otras personas. Además, en el sentido académico rescatan que al ser estudiantes de la misma carrera, hacer una tutoría es también

estudiar para ellos/as, por lo que valoran el tiempo invertido en las tutorías como provechoso para su formación profesional.

El último aspecto de este código describe las necesidades y posibilidades de mejorar el programa que identificaron los/as participantes en el grupo de discusión. Éstos/as señalan que podrían disminuir las dificultades que enfrentan si el equipo encargado les entregara más herramientas al ingresar al programa. Les gustaría tener una guía que reuniera las experiencias de otros/as tutores/as, los recursos utilizados según área de estudio, modelos de planificación y sugerencias para distintas situaciones que comúnmente deben enfrentar en su rol.

Respecto a sus tutorados/as, indican que es frecuente que hayan requerido intervenciones de programas de apoyo durante su enseñanza media y consideran que esto ha repercutido en su nivel de autonomía haciendo que asuman que necesitan más apoyo para sus actividades educativas. En relación a esto, proponen que previo ingreso a la universidad tengan una especie de nivelación en la que se les entreguen más herramientas que favorezcan su seguridad al enfrentarse a la universidad y de esta forma puedan desenvolverse con mayor autonomía.

Por último, concluyen que la institución debería asegurar que los/as ESD tengan las condiciones adecuadas para participar en las aulas. Para ello, recalcan que es clave que los/as docentes se involucren con los/as ESD e implementen las adecuaciones necesarias, ya que las tutorías nunca deberían reemplazar una clase.

5.3 Análisis de la interacción entre el SA de tutores/as y tutorados/as

Luego de describir y analizar en detalle los sistemas de actividad de tutores/as y tutorados/as en los dos primeros temas, en este tema se utiliza la información producida como base para profundizar en la interacción de ambos SA y analizar los aspectos que ayudan a la corregulación de éstos. Para ello, se

emplea una secuencia cronológica que distingue las negociaciones y transformaciones propias a la dinámica de tutorías en 3 momentos desde el ingreso de los/as estudiantes al programa hasta la fecha en que se realizó la entrevista. Además, se identifican las oportunidades de redefinir la interacción entre los/as SA para su desarrollo a través de sus puntos de tensión y contradicción.

En cada una de las 3 etapas se presenta una figura recreando el esquema de Engestrom con los aspectos que relevaron los/as participantes de las tutorías. Dada la pequeña extensión de las figuras, no es posible retratar todos los elementos que indicaron los/as estudiantes, por lo tanto solo se consideraron los más representativos de cada grupo y a continuación en el texto se complementan los antecedentes.

5.3.1 Organización inicial de las tutorías

El primer momento descrito por los/as participantes ocurre mayoritariamente en contexto de pandemia, por lo que es un factor que repercute de forma generalizada en las interacciones que dan lugar a este primer SA.

Tutores/as y tutorados/as coinciden en desconocer el programa antes de ingresar, inclusive los/as tutorados/as con más de 3 semestres en él, tienden a confundirlo con otros programas de apoyo. Sin embargo, este desconocimiento del aspecto institucional solo continúa en tutorados/as con el paso de los semestres, ya que tutores/as demuestran estar al tanto de los objetivos institucionales y el funcionamiento administrativo.

El equipo profesional actúa como mediador, informando a tutor/a y tutorado/a sobre los antecedentes de contacto de su dupla para que puedan presentarse. Según indican tutores/as el primer contacto es algo que cualquiera de los/as dos puede iniciar, sin embargo tutorados/as señalan que son los/as tutores/as quienes se encargan de ello.

Figura n°2

Interacción entre sistemas de actividad al momento de iniciar las tutorías



Al comenzar las tutorías es el tutor/a quien debe tomar la iniciativa para organizar todas las actividades propias a su quehacer, desde la conciliación de horarios, propuesta de espacio de encuentro, elaboración de material para las tutorías y entrega de apoyo en tareas administrativas como inscripción de asignaturas o envío de correos. Es decir, es el/la tutor/a quien va guiando la conformación de la dinámica de tutorías, conciliando los requerimientos institucionales del programa con las características particulares del estudiante a quien acompaña.

Un aspecto que favorece la correulación de este sistema y que también fue el más nombrado por tutores/as y tutorados/as en la etapa de organización, son las reglas en lo que respecta a la regularidad de las tutorías y el cumplimiento de cierta cantidad de horas semanales. Esto es solicitado de parte del equipo profesional a tutores/as y éstos a su vez lo transmiten a sus duplas. Por este motivo tutores/as reconocen que deben responder a normas propias del programa y además a los acuerdos con sus tutorados/as. En cambio, tutorados/as solo mencionan sentirse comprometidos a cumplir los acuerdos con su dupla.

A pesar de la marcada diferencia en la cantidad de responsabilidades, ambas partes se sienten desafiadas al asumir un nuevo rol que conlleva exigencias acorde al papel de cada estudiante. Ante este desafío, la flexibilidad es otro aspecto que actúa como corregulador de la estabilidad del sistema, permitiendo que cada dupla se organice según sus posibilidades y de esta forma tengan más autonomía y opciones de permanecer en el programa.

Para el cumplimiento de sus objetivos, tutores/as y tutorados/as señalan emplear herramientas de uso remoto, propio al contexto de pandemia en el que mayoritariamente iniciaron las tutorías. Por lo que a pesar de nombrar distintos elementos, coinciden en que el computador y la aplicación Zoom fueron los principales recursos tecnológicos que les permitieron comunicarse a distancia.

Otro aspecto evidentemente influenciado por la pandemia es la participación de la familia que indican tutorados/as, ya que al estar en sus casas, en más de una ocasión -sus madres principalmente- pudieron conocer la dinámica de las tutorías y en algunos casos intervenir. Esto no es mencionado por tutores/as, quienes solo identifican en este punto al equipo profesional del programa y a sus jefes/as de carrera como personas que les recomendaron para el rol de tutor/a.

Una característica particular de la primera etapa es que los/as tutorados/as se comunican con sus duplas como si éstos fueran sus docentes, partiendo la relación de forma evidentemente jerárquica. Es por esto que en los relatos, los/as tutores/as refieren que les corresponde modular la cercanía de la relación para generar un espacio de confianza en el que puedan interactuar como pares y expresar sus inquietudes sin temor.

Como el objetivo de los/as tutores/as es acompañar y apoyar a sus tutorados/as, tienen la disposición de conocer sus necesidades. Es por esto que a pesar de que ingresan al programa con una motivación de entregar más bien orientación sobre la vida universitaria, ceden ante el objetivo de los/as

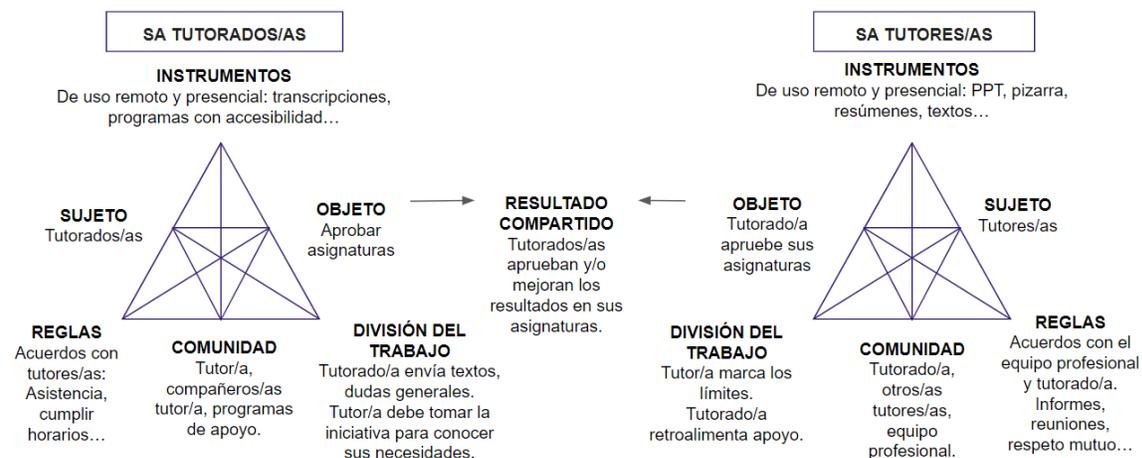
tutorados/as de aprobar sus asignaturas. Este es un punto de tensión, ya que inician con objetivos diferentes que deben ir negociando.

5.3.2 Construcción del espacio compartido

El paso al segundo momento está marcado por el cambio en el objetivo de los/as tutores/as, quienes asumen de forma personal la meta de que los/as tutorados/as aprueben sus asignaturas. Esto genera un aumento en la presión para ellos/as, en sus relatos señalan que tienden a autoexigirse y a asumir más responsabilidades de las comprometidas con el equipo profesional. Es así como en este punto desaparece del esquema el cumplimiento de horarios, porque consideran que el tiempo comprometido no es suficiente para alcanzar sus objetivos. En cambio, se incorpora la importancia del respeto mutuo. En contexto de alta carga académica lo acentúan como una regla que se puede traducir en avisar con anticipación cuando no puedan asistir a una tutoría.

Figura n°3

Interacción entre sistemas de actividad al construir un espacio compartido



Con la disminución de las restricciones por la pandemia, los/as estudiantes vuelven a las aulas y muchos/as de ellos/as recién recorren la universidad por primera vez. Esto también amplía las posibilidades en cuanto a las herramientas

que pueden utilizar para las tutorías, ya que ahora pueden emplear los espacios y recursos de la institución, como la biblioteca, salas, pizarra, plumones, entre otros. Además, continúan usando las herramientas tecnológicas anteriormente mencionadas, aunque con la salvedad de que la experiencia les hizo incorporar programas más accesibles. También los/as participantes destacan el uso de variados materiales de apoyo elaborados por los tutores/as, como presentaciones, resúmenes, cuestionarios, entre otros.

Por otro lado, se observa un cambio evidente en las tareas a las que designan más valor, en este momento ya han establecido una relación de mayor confianza que les permite expresar sus requerimientos, siendo un aspecto que desde el inicio los/as tutores/as incentivaron. Es así que tutorados/as envían los textos que deben estudiar, comparten dudas generales de las asignaturas y expresan sus preocupaciones esperando que su tutor/a tome la iniciativa para ayudarles. Esto se volvió un punto de tensión por la cantidad de requerimientos que luego empezaron a recibir, ya que expresaron haberse sentido sobrepasados/as por las demandas académicas, administrativas y socioemocionales de sus tutorados/as.

En relación a lo anterior, se entiende que el contexto de pandemia fue un factor que repercutió negativamente en el nivel de autonomía de los/as nuevos/as estudiantes y por tanto al retornar a la presencialidad sintieron un aumento en las demandas propias a la vida universitaria. No obstante, este segundo momento pareciera ser una etapa en la que independientemente del contexto de pandemia, tutores/as comparten su necesidad de comenzar a establecer límites respecto a las tareas que pueden abordar y las que no.

El último punto también se ve reflejado en la participación de otras personas de la comunidad en las tutorías, ya que los/as tutorados/as mencionan que a veces sus tutores/as piden apoyo a otros/as compañeros/as para que les ayuden a estudiar en contenidos específicos que no dominan. Solo uno/a de los/as

tutores/as menciona trabajar en conjunto con otro/a tutor/a transcriptor, con quien se coordina para usar las transcripciones de las clases como material de apoyo en las reuniones de estudio.

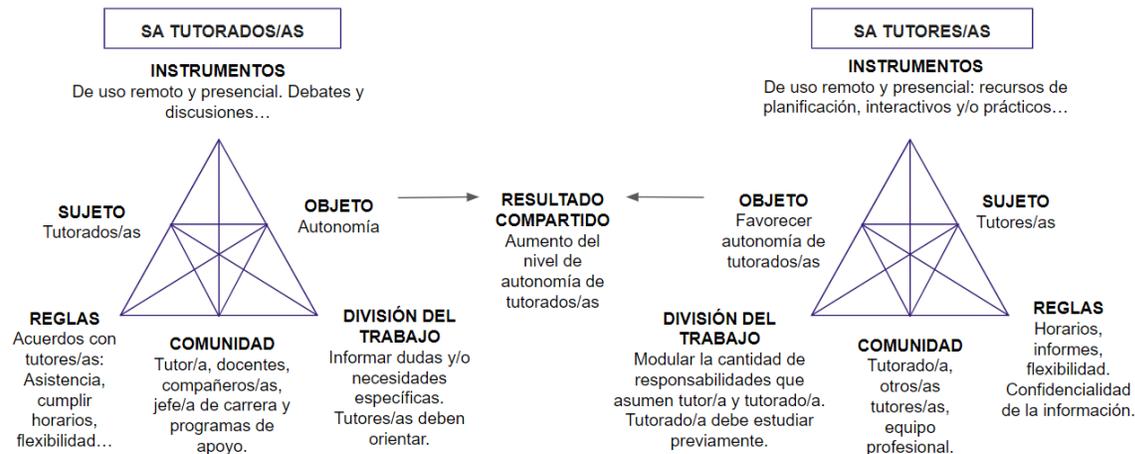
Respecto a este tema se genera una contradicción, ya que son solo tutorados/as quienes reconocen la participación de estos compañeros/as o personas en las tutorías. Por su parte los/as tutores/as expresan que quisieran que la comunidad educativa estuviera más involucrada en realizar los ajustes requeridos por los/as estudiantes en situación de discapacidad.

Finalmente, el resultado compartido de la interacción entre ambos sistemas es que los/as tutorados/as aprobaron y/o mejoraron sus resultados en las asignaturas. Además, los/as tutorados/as señalaron sentirse acompañados en el proceso de adaptarse a los quehaceres universitarios y por parte de los/as tutores/as destacaron la satisfacción personal de cumplir su objetivo como tutores/as. Junto con ello, mencionaron que la elaboración de material de apoyo, preparación de las tutorías y realización como tal fueron una forma de estudiar las materias también.

5.3.3 Evolución de las tutorías

El último “momento” es abstraído de la dinámica de tutorías que tenían los/as estudiantes cuando participaron en la investigación, es decir, luego de haber sido parte del programa de tutorías por 3 o más semestres. Para ese entonces, la mayoría de ellos/as ya habían pasado por las dinámicas descritas en las categorías anteriores y mencionaban nuevas formas de interactuar. Evidencia de ello es una mayor similitud entre la cantidad de tareas asignadas a cada uno/a y la transformación de su relación evidentemente jerárquica por una más horizontal.

Figura n°4

Interacción entre sistemas de actividad en su evolución

El elemento central en este nuevo esquema, es el cambio de objetivos que adquieren las tutorías. Ambas partes coinciden en buscar un aumento en el nivel de autonomía de los/as tutorados/as, entendiendo que el hecho de que adquieran las herramientas necesarias para continuar su proceso académico es incluso más importante que aprobar todas las asignaturas. Para ello, tutorados/as asumen paulatinamente más responsabilidades, estudian previo a las tutorías y cuando se encuentran con sus tutores/as plantean dudas y/o necesidades específicas.

En consecuencia de lo anterior, la carga con que se encontraban los/as tutores/as en el momento anterior es notablemente reducida, ya que en este punto tutorados/as no esperan ser asistidos en tareas administrativas o recibir resúmenes de sus textos porque ellos/as se encargan de hacerlo. Es más, los/as tutorados/as hacen énfasis en que también hay un esfuerzo de su parte y que no cualquier estudiante querría asumir las responsabilidades asociadas a su rol.

En cuanto al apoyo académico, pasa a tomar un carácter más personalizado. Luego de haber pasado por largas presentaciones y una gran

variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje, comienzan a utilizar las herramientas y estrategias que saben que son apropiadas para ellos/as en específico. Así también, señalan que debaten sobre los contenidos e incorporan ejercicios prácticos que implican una mayor participación del/la tutorado/a.

Otro aspecto que integran es la planificación más precisa de la estructura de las tutorías. Ambas partes están enteradas de esto y por tanto reconocen las distintas instancias que forman parte de sus reuniones. Como consecuencia, mejora su manejo del tiempo, pueden incorporar pausas y buscan horarios que favorezcan su mayor concentración.

Los apoyos que en un inicio fueron administrativos, pasan a dirigirse principalmente a un aspecto socioemocional. Esto, en concordancia con el aumento en el nivel de confianza que establecen en este punto, describiendo la relación con su dupla desde la amistad o hermandad. Es así que incorporan a sus normas la confidencialidad de la información, reconociendo que en el espacio de tutorías también se dan a conocer situaciones del ámbito personal.

Con el paso del tiempo la mayoría de los/as tutorados/as creó nuevas redes de apoyo a quienes recurrir. Entre ellos/as mencionaron a sus compañeros/as, programas de apoyo universitario y también docentes y jefes/as de carrera, a quienes contactan directamente en caso de tener alguna inquietud que resolver, ya sin la necesidad de que su tutor/a actúe como intermediario/a.

Las negociaciones realizadas para llegar a este momento son principalmente guiadas por los/as tutores/as, quienes reciben las directrices del equipo profesional y se encargan de modular la cantidad de responsabilidades que debe asumir cada uno/a para el logro del objetivo compartido. Se destaca que al estar ambas partes comprometidas con el mismo objetivo es posible flexibilizar en la planificación que realizan tutores/as con mayor facilidad, ya que pasan a validarse como pares y por tanto si el/la tutorado/a plantea una nueva necesidad, saben que es porque realmente es prioritaria.

Después de reiterados cambios que dan lugar a un nuevo sistema de actividad más cómodo para tutores/as y tutorados/as, ambos/as refieren satisfacción con el programa de apoyo. Luego de haber mejorado sus resultados en las asignaturas, los/as tutorados/as fueron adquiriendo mayor seguridad en sí mismos/as.

Finalmente el resultado compartido es el deseado: aumento en el nivel de autonomía del/la tutorado/a. Cabe destacar que en algunos casos esto implicará su salida del programa. No obstante, al ser entrevistados/as, uno de los temas en los que más énfasis hicieron fue en su necesidad de apoyo y en el deseo de continuar en el programa. Esto podría tener origen en variadas situaciones, ya sea comodidad con la dinámica creada con su tutor/a, inseguridad para continuar por sí solos/as, ausencia de los ajustes necesarios en las aulas para su participación, entre otros motivos que invitan a seguir estudiando las transformaciones del sistema de actividad tutorial.

6. Discusión y Conclusiones

En este apartado se desarrolla una discusión integradora de los resultados obtenidos en relación a los objetivos inicialmente planteados y las investigaciones vinculadas al tema. Se presentan las conclusiones finales y para terminar se señalan las limitaciones y fortalezas identificadas en el estudio y las implicancias para futuras investigaciones.

Considerando que el objetivo general de esta investigación es comprender la interacción entre el sistema de actividad de tutores/as y el de tutorados/as en un programa universitario de tutoría de pares dirigido a estudiantes con discapacidad, fue necesario describir y analizar en detalle ambos sistemas de forma separada, para luego analizar la interacción entre ellos. Esto, entendiendo que el comportamiento interno del SA de tutorados/as repercute en el de tutores/as y vice versa y por tanto también en los resultados compartidos (Engeström, 1999).

Los resultados de este estudio permiten dar respuesta al objetivo propuesto con el reconocimiento de 3 momentos de transformación de la dinámica de tutorías, propios a las negociaciones que realizaron tutores/as y tutorados/as en su quehacer cotidiano. De esta forma, los cambios identificados facilitan la comprensión de elementos correguladores, puntos de tensión y resultados de su interacción en el transcurso de la participación de los/as estudiantes en el programa de apoyo de pares.

El contexto educativo en el que se desarrollan las tutorías actuó como corregulador de la relación que establecieron, ya que les proporcionó un marco general sobre la forma en que debían negociar su dinámica, los roles que cada quien cumpliría, los espacios y herramientas a su disposición. Además, el equipo profesional encargado del programa cumplió la función de orientarles de forma más específica sobre estos aspectos, siendo la frecuencia, cantidad de horas de reunión y áreas de apoyo, los elementos que principalmente reconocieron las duplas.

Precisamente en torno a la función de los actores que se presentaron como correguladores se originan los puntos de tensión entre tutores/as y tutorados/as. Esto, debido a la falta de claridad en el momento de ingresar al programa sobre cómo conciliar las expectativas de cada estudiante en sus tareas cotidianas y la necesidad de estrategias que les facilitaran tomar decisiones.

Las características altruistas de los/as tutores/as generaron expectativas de entregar apoyo a su dupla de igual forma que en las investigaciones de Seery, (2021) y Carter, (2018), lo cual les motivó a mostrarse disponibles y tratar de responder a muchas de las necesidades que les plantearon sus tutorados/as, inclusive más allá de lo académico. Tal característica en ocasiones llegó a sobrecargarlos/as, como declararon en la transición al segundo momento identificado en su SA, cuando no tenían claridad sobre los límites de su rol.

Sumado a ello, en los resultados se identificó que los/as tutorados/as tuvieron menos instancias de orientación y/o encuadre del objetivo del programa con el equipo profesional, lo que finalmente repercutió en una mayor demanda de apoyo del debido hacia sus tutores/as, recayendo en éstos más responsabilidad. Por tanto, se asume que ambas partes requieren lineamientos más claros al momento de ingresar al programa.

Se infiere que uno de los motivos por los que todos/as los/as ESD entrevistados/as declararon que quisieran continuar con su tutor/a hasta finalizar sus estudios, es justamente porque no ingresaron al programa con el objetivo de adquirir herramientas para su autonomía, sino que pensando que son personas que de por sí, siempre requerirán apoyo al tener una condición de discapacidad. Lo cual sugiere que sus conceptualizaciones en torno a la discapacidad -y por ende hacia sí mismos/as- son las del modelo rehabilitador y no las de sujetos/as de derecho que plantea el modelo social (Palacios, 2008).

En relación a los resultados compartidos en la interacción del SA de tutores/as y tutorados/as, se condicen con lo planteado por Noufou et al (2014) y Seery et al (2021), quienes a pesar de investigar sobre programas universitarios de apoyo de pares dirigidos a otros grupos, concuerdan en la obtención de ganancias para ambos/as estudiantes en el ámbito del aprendizaje, desarrollo de habilidades y crecimiento personal. También, gracias a los hallazgos se reforzó la idea de que este tipo de programas son una estrategia efectiva para favorecer la inclusión de estudiantes (Vogel, 2007) sin importar su condición.

Finalmente se relevan dos grandes necesidades, primero, en sintonía con lo planteado por Victoriano (2017) y García R. (2019), involucrar a otros actores de la comunidad educativa en la implementación de ajustes razonables que permitan la participación autónoma de estudiantes con discapacidad. En segundo lugar, y de gran importancia para esta población en específico, reforzar desde un inicio en

cada dupla el foco de que tutorados/as adquirieran las herramientas necesarias para que continúen su proceso educativo de forma autónoma.

Al ser una investigación cualitativa no se pretende generalizar los resultados hacia todos los programas de tutorías. Pero sin duda es un insumo que impulsa la mejora del programa investigado en particular y fortalece el conocimiento sobre el funcionamiento de programas de apoyo universitarios dirigidos a estudiantes con discapacidad. Esto, en un período clave para las universidades chilenas, ya que desde el presente año comienzan a regir los criterios de inclusión en las evaluaciones para que sean acreditadas por la CNA.

En consecuencia, los hallazgos de este estudio sirven de forma extensiva como orientación para instituciones de educación superior que deseen implementar este tipo de programas. Inclusive para las que cuentan con uno y están buscando una herramienta teórica que les permita hacer un análisis crítico de su funcionamiento, como la Teoría del Sistema de Actividad. Así también, para las instituciones que tienen un programa de tutoría de pares, pero que no están considerando las necesidades del estudiantado con discapacidad, puedan incorporar las adecuaciones requeridas por esta población.

Además, se presenta la información producida en esta investigación como una experiencia universitaria que respalda los beneficios del programa y a la vez enfatiza en que para la búsqueda de una educación inclusiva no basta con tener un programa de apoyo de pares, ya que tal como indicaron los/as participantes, es necesario que docentes y la comunidad educativa en general esté involucrada en este objetivo.

Por otra parte, en particular para el programa donde se llevó a cabo la investigación, implicó un aporte práctico tener una visión sistémica del quehacer de los/as tutorados/as desde sus propias vivencias. Esto impulsó una serie de cambios para responder a las necesidades detectadas, destacándose 3 de ellos.

El primero fue la creación de una carta de compromiso para tutorados/as, en donde se detalla el objetivo del programa, los servicios de apoyo prestados y las responsabilidades asociadas a cada rol. Esta debe ser firmada previo ingreso al programa. En el caso de los/as estudiantes que ya habían ingresado, se generó una breve visita a la reunión de tutoría de cada dupla para leer en conjunto las cartas de compromiso de ambos/as y resolver sus inquietudes.

El segundo cambio consistió en invitar a los/as tutorados/as a las reuniones de capacitación que anteriormente se realizaban solo para tutores/as. Esta iniciativa tuvo una respuesta positiva por parte de los/as estudiantes, favoreció que intercambiaran experiencias y conocieran una potencial comunidad de apoyo.

El tercer y último cambio fue la elaboración de una guía digital del programa de tutorías que reúne las cartas de compromiso, las funciones del equipo profesional, estrategias de enseñanza-aprendizaje, herramientas que podrían utilizar, orientaciones para apoyar a estudiantes según sus distintos tipos de discapacidad, contacto e información sobre los servicios de apoyo disponibles en la universidad y respuestas a preguntas frecuentes.

La implementación de los cambios mencionados se realizó comprendiendo que es natural que tutores/as y tutorados/as pasen por periodos en los que se sientan más desafiados, experimenten momentos de tensión, negociación y transformación del espacio compartido. No obstante, se espera transmitir los aprendizajes obtenidos en las primeras generaciones del programa, prevenir que las duplas destinen más tiempo del comprometido, se sientan sobrepasados/as, incómodos/as o confundidos/as y facilitar su transición al momento en que comienzan a asumir responsabilidades como pares.

En relación a los aspectos que limitaron la comprensión del tema, se identificaron dos situaciones. En primer lugar, el hecho de contar con dualidad de roles e investigar en el programa del que a su vez se es responsable, es un factor que exigió un gran esfuerzo de reflexividad para no incorporar más antecedentes

de los proporcionados por los/as participantes. Bajo ese mismo reconocimiento, se detecta que hubiera sido provechoso para la discusión del tema contar con un tercer sistema de actividad que representara la mirada del equipo profesional y cómo éste va interactuando con los/as SA de tutores/as y tutorados/as.

La segunda situación corresponde al proceso de análisis de la información y redacción de los resultados, en el que se clasificaron distintos momentos descritos por los/as participantes según el orden que relataron en las entrevistas. Sin embargo, para ese entonces ya llevaban entre 3 a 7 semestres en el programa, por lo que principalmente respecto al comienzo de las tutorías, podrían perderse o modificarse antecedentes que fueron olvidando o transformando bajo el lente de la experiencia adquirida.

De las limitaciones anteriormente mencionadas, surge como recomendación para los/as investigadores que disponen de un período más prolongado para realizar su estudio, que utilicen la metodología de investigación-acción. Esto, con el objetivo de ir retratando las transformaciones del sistema de actividad en el tiempo determinado que ocurren. También, en el caso de que el/la investigador/a trabaje en el programa, como suele suceder, sería interesante poder evaluar la repercusión de los cambios que el equipo profesional va implementando.

Posibles nuevas líneas de investigación podrían responder las interrogantes sobre la transición de los/as estudiantes con discapacidad al salir del programa, cómo es la interacción con los equipos en las prácticas profesionales en las distintas disciplinas y cuáles podrían ser las alternativas para involucrar más a los/as docentes en el sistema de actividad tutorial.

Para finalizar y a modo personal creo que todos los potenciales cambios en esta materia deben ser liderados por personas con discapacidad.

7. Referencias bibliográficas

Ainscow, M., & Echeita, G. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.

Altbach, P.G. (2015), Globalization and Forces for Change in Higher Education, *International Higher Education*, (50), 2-4.
<https://doi.org/10.6017/ihe.2008.50.7997>

Araneda Guirriman, C. A., Obregón, A. F., Pérez, P. A., & Catari Vargas, D. A. (2020). Percepción de los estudiantes tutorados sobre el programa de tutores pares y su relación con el desempeño académico: evidencia desde el norte de Chile. *Formación Universitaria*, 13(3), 19-30.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300019>

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y participación de las escuelas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J. y Passeron J. (2002) El oficio del sociólogo: Presupuestos epistemológicos. Siglo veintiuno. Buenos Aires, Argentina.

Braddock, D. L., y Parish, S. L., "An Institutional History of Disability", en la obra titulada Handbook of Disability Studies, ALBRECHT, G.L., SEELMAN, K. D., y BURY, M., (Ed.), Thousand Oaks, Sage Publications, 2001.

Budisch, K. (2004). Correlates of college students attitudes toward disabilities. *Journal of Undergraduate Research*, 6, 1-5.

Bustos González, R. (2018). Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes que se desempeñan como tutores pares en la universidad.

Revista Colombiana de Educación(75), 99-118.
<https://doi.org/10.17227/rce.num75-8103>

Capelari, M. (2016). El rol del tutor en la universidad. Configuraciones, significados y prácticas. Buenos Aires: SB Editorial.

Chavez, M. G. (2001): Reflexión metodológica sobre la técnica del grupo de discusión en relación al discurso social común sobre música. Jiménez México, Universidad de Colima.

Colina, C. E. (1994): "Los grupos de discusión como propuesta metodológica". En: Cervantes, C., y Sánchez, E.: Investigar la comunicación. Propuestas Iberoamericanas. México, Universidad de Guadalajara.

Daniels, H. (2003) Vigotsky y la pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

Díaz C., Morrison R. (2016). Tutorías en educación superior: posibilidades para la terapia ocupacional. *Revista electrónica TOG*, 13(23), 1-15.
<http://www.revistatog.com/num23/pdfs/colab3.pdf>

Cardoso Pérez, M. (2020). La tutoría entre pares (mentoría) como apoyo a la inclusión educativa en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), e8. Epub 01 de agosto de 2020.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025743142020000200008&lng=es&tlng=es

Cardozo-Ortiz, C.E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325.

Carmody, G. & Wood, L. (2009). Peer tutoring in mathematics for university students. *Mathematics and Computer Education*, 43(1), 18-28.

Carter, E. W., Gustafson, J. R., Mackay, M. M., Martin, K. P., Parsley, M. V., Graves, J., Cayton, J. (2018). Motivations and Expectations of Peer Mentors Within Inclusive Higher Education Programs for Students With Intellectual Disability. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals (CDTEI)*, 42(3), 139-147. <https://doi.org/10.1177/2165143418779989>

CINDA: Centro Interuniversitario de desarrollo. (2019). Educación Superior Inclusiva. Santiago: EG Impresores.

Delgado-Sanoja, H. y Blanco-Gómez, G. (2015). Acercando la brecha entre la equidad y la igualdad en las oportunidades. La inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 67-88.

Engeström, Y. (1999) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin y J. Lave. (Comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Engeström, Y. (2008) The future of activity theory: a rough draft. Conferencia presentada en el Congreso ISCAR (International Society for Cultural and Activity Research). San Diego. 8 al 13 de septiembre de 2008.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward and activity theoretical reconceptualization. In *Journal of Education and Work*, Vol. 14 N° 1. San Diego, USA: University of California & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, University of Helsinki, Finland.

Filmus, D. (2005). Desafíos de la Educación para el Desarrollo Humano Integral. En: Sen, A. La Agenda ética pendiente de América Latina (pp. 9 - 12). Banco Interamericano de Cultura. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Flyvbjerg, B. (2006) "Five Misunderstandings about Case Study Research", *Qualitative Inquiry*, vol.12:2. California: Sage.

Gallardo, G., Goni, F., Sanhueza, M., & Cruz, S. (2019). Transición secundaria-educación superior: desafíos para los estudiantes, desafíos para las instituciones. En C. I. Desarrollo-CINDA, *Educación Superior Inclusiva* (págs. 268-271). EG Impresores.

García, M.; Gaya, M. y Velasco, P. (2010). Mentoría entre iguales: alumnos que comparten experiencias y aprendizaje. Actas XVI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática http://www.jenui2010.usc.es/actas_divididas/a15.pdf

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Hojas, A. M. (2009). *Inclusión de estudiantes con discapacidad en la UC: Experiencia, creencias y actitudes asociadas a la disposición de docentes para hacer adecuaciones curriculares*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ley N° 20.422. Diario Oficial de la República de Chile, 10 de febrero de 2010. <https://bcn.cl/2irkh>

Ley N° 21.091. Diario Oficial de la República de Chile, 29 de mayo de 2018. <http://bcn.cl/2fcks>

Ley N° 21.094. Diario Oficial de la República de Chile, 5 de junio de 2018. <http://bcn.cl/2f6x8>

Lissi, M. R., Onetto, V., Zuzulich, M. S., Salinas, M. & González, M. (2012). Tutorías de pares para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad. *Revista Diálogos*, 1(2), 26-29.

Lissi, M., Onetto, V., Zuzulich, M., Salinas, M., & González, M. (2013). Aprender a través de enseñar: análisis de la experiencia de estudiantes con Discapacidad Sensorial o Motora, en un contexto universitario. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8(1), 109-126.

Lorenzo-Lledó, G., Lledó Carreras, A., Lorenzo Lledó, A., & Arráez Vera, G. (2017). La acción tutorial como acompañamiento en el alumnado universitario con discapacidad: hacia una educación inclusiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Monográfico(3), 137-144.

Maldonado, E. P. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios Pedagógicos*(1), 413-129. doi:10.4067/S0718-07052020000100413

Mason, J. 1996. *Qualitative Researching*. Londres, Sage.

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 63-80.

Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático como el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística* (74), 195-225.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia MDSF (2022). *Encuesta Nacional de Discapacidad y Dependencia 2022*: División Observatorio Social de la Subsecretaría de Evaluación Social. [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/endide/230128_Presentacion_resultados_ENDIDE_2022\(Poblacion-adulta\).pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/endide/230128_Presentacion_resultados_ENDIDE_2022(Poblacion-adulta).pdf)

Moreno, M.T. (2005). Informe sobre la educación en América latina y el Caribe. Paper presentado en Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC.

Noufou, O., Rezania, D., & Hossain, M. (2014). Measuring and exploring factors affecting students' willingness to engage in peer mentoring. *international Journal of Mentoring an Coaching in Education*, 3(2), 141-157. <http://dx.doi.org/10.1108/IJMCE-11-2012-0071>

Ocampo, J. C. (2018). Discapacidad, inclusión y educación superior en Ecuador: El caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 97-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200007>

ONU (1982). El Programa de Acción Mundial para los Impedidos de la Organización Naciones Unidas. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado el 27 de agosto 2021 de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm>

ONU (1993). Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Organización de las Naciones Unidas.

ONU (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado el 2 de diciembre de 2021, de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Otondo Briceño, M. (2018). Inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior. *Revista Espacios* 39(49), 1-13. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394906.html>

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232.

Oviedo-Cáceres, M., Hernández-Quirama, A. (2020). Universidad y discapacidad: “La estrategia básica es la perseverancia”. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 395-422. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9618>

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cinca.

Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie500668>

Resolución 43.066 de 2021 [Ministerio del Interior y Seguridad Pública]. Aprueba Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario, de la Comisión Nacional de Acreditación. 16 de septiembre de 2021.

Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), 86–102. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47265>

Salas-Madriz, F. Aportes del modelo de Yrjö Engeström al desarrollo teórico de la docencia universitaria. *Educación*, vol. 40, núm. 2, julio-diciembre, 2016, pp. 1-22 <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i2.15257>

Schuetze, H.G., y Slowey, M. (2002), Participation and Exclusion: A Comparative Analysis of Non-traditional Students and Lifelong Learners, *Higher Education*, 44(3-4), 309-327
<https://doi.org/10.1023/A:1019898114335>

Servicio Nacional de la Discapacidad SENADIS. (2015). *II Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*: Departamento de estudios Servicio Nacional de la Discapacidad. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/1386>

Seery, C., Andres, A., Moore-Cherry, N., & O'Sullivan, S. (2021). Students as Partners in Peer Mentoring: Expectations. *Innovative Higher Education*, 42(3), 168-178. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09556-8>

UNESCO (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: (EPT/PRELAC).

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Paris. Edición Propia UNESCO.

UNESCO-IESALC (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: Tendencias internacionales. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>

Vásquez, B., & Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-19. doi:10.7764/PEL.53.2.2016.9

Vázquez Sixto, Félix. (1996). El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial. (Documento de trabajo). (pp. 47-70). Universitat Autònoma de Barcelona

Victoriano Villouta, Eugenia. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piñe-UC. *Estudios pedagógicos* 43(1), 349-369.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>

Vygotsky, L.S. (1997) Fundamentos de la defectología. Obras escogidas. Tomo V. Madrid: Machado Grupo de Distribución.

Villafañe, G., Corrales, A. y Soto, V. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372.

Vogel, G., Fresko, B. & Wertheim, C. (2007). Peer tutoring for college students with learning disabilities: perceptions of tutors and tutees. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 485- 493.

8. Anexos

8.1 Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

“SISTEMA DE ACTIVIDAD DE TUTORADOS/AS Y TUTORES/AS PARES EN UN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO UNIVERSITARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD”

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación “Sistema de Actividad de Tutores/as pares y el de Tutorados/as con Discapacidad”. Su objetivo es comprender la interacción entre el sistema de actividad de tutores/as y el de tutorados/as en un programa universitario de tutoría de pares dirigido a estudiantes con discapacidad. Usted ha sido invitado/a porque es un/a estudiante universitario/a con discapacidad de la institución en cuestión, participa del programa de tutorías pares inclusivas y ha sido tutorado/a por más de 1 semestre académico por un/a tutor/a par de tipo general.

La investigadora responsable de este estudio es Priscilla Saa Ulloa, estudiante del Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en asistir a una entrevista individual con Priscilla Saa Ulloa, donde se abordará como tema principal el desarrollo de las tutorías, es decir, sus apreciaciones y experiencias en relación a las actividades del programa, la forma en que se organizan con el/la tutor/a durante la semana, cómo se comunican, entre otros. Para ello, deberá asistir a

_____ el día _____ a las _____ hrs. Se estima que la entrevista tendrá una duración de 1 hora. Únicamente con el fin de conservar la información entregada para la investigación, es que la entrevista será audiograbada, sin embargo, ésta se podrá interrumpir y o retomar en cualquier momento que ud. estime conveniente.

Riesgos: Debido a la naturaleza de la investigación es necesario contemplar riesgos de contagio de COVID-19, por lo tanto, se tomarán las siguientes medidas: La sala donde se realizarán las entrevistas tendrá un baño cerca, se dispondrá de alcohol gel y los espacios serán previamente sanitizados. Se gestionará la entrega de mascarillas con mica transparente para facilitar la comunicación con estudiantes con discapacidad auditiva, ya que éstas permiten la lectura labiofacial. Tanto la sala de la entrevista, como el baño y el trayecto entre ellos cumplirá con las normas de accesibilidad.

Beneficios: Usted no recibirá una recompensa económica o de otro tipo por asistir a la entrevista. No obstante, su participación permitirá generar información para el perfeccionamiento del programa de tutorías pares inclusivas del cual forma parte, así también, será de utilidad para la mejora, guía y reflexión de otras universidades que hayan implementado o vayan a implementar este tipo de programas. Esto, a través del diálogo sobre el uso de nuevas herramientas que quizás no hayan sido consideradas, involucrando a otras personas de la comunidad, modificando tareas y normas acorde a las motivaciones y necesidades planteadas por las y los estudiantes tutorados/as y tutores/as.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su

nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Para el cumplimiento de lo anterior, solo la investigadora tendrá acceso a la información que ud. entregue.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, una vez terminada, se le hará envío del documento y se le invitará a una presentación formal.

Datos de contacto: Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Priscilla Constanza Saa Ulloa

Correo Electrónico: saa.priscilla@gmail.com

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio “Interacción entre el Sistema de Actividad de Tutores/as Pares y el de Tutorados/as con Discapacidad”, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Priscilla Saa
Investigadora Responsable

Lugar y Fecha:

Correo electrónico para la devolución de la información

Este documento consta de 3 páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.