



UNIVERSIDAD
DE ATACAMA

FACULTAD DE HUMANIDADES
Y EDUCACIÓN

Departamento de Educación Física y Salud

LAS TUTORÍAS DE COHORTE COMO APOYO AL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL

Seminario para optar al grado académico de Licenciado en Educación.

Profesora Patrocinante: Juana Pizarro Toro

Alexis Darío Sepúlveda Cárdenas

Copiapó, Chile 2013

DEDICATORIA

A mis incansables padres, mi hermano, mi hijo y a todos aquellos que estuvieron a mi lado en cada paso de este camino.

Esta dedicatoria es un testimonio de gratitud hacia ustedes, que nunca se cansaron de insistir en apoyarme y alentarme para que completara esta carrera. Su fe inquebrantable ha sido mi mayor impulso. Cada logro es también el reflejo de su dedicación y aliento constante. Gracias por ser mi faro en los momentos oscuros y por compartir conmigo la alegría del término de un largo y enriquecedor proceso académico.

Con amor y agradecimiento eterno,

Alexis.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi profundo agradecimiento a todos los estudiantes que participaron en esta investigación. Su disposición para compartir sus experiencias y opiniones fue el elemento fundamental que enriqueció este estudio. Cada relato y perspectiva compartidos han contribuido significativamente a la comprensión más informada de la función del profesor jefe de cohorte estudiantil en nuestra comunidad académica.

Asimismo, quiero reconocer y agradecer a los profesores que brindaron espacio y apoyo para llevar a cabo esta investigación. Su colaboración y apertura fueron esenciales para lograr un análisis detallado y reflexivo sobre el tema. Este trabajo no habría sido posible sin la participación activa y la generosidad de todos los involucrados.

Especialmente al profesor César Araya Zarricueta por ser quien me orientó en mis inicios y finalización del proceso académico, a mi profesor jefe de Cohorte profesor Adolfo Concha Mora y a la Profesora Juana Pizarro Toro quien escuchó mis ideas y permitió que esta investigación viera la luz.

Alexis.

INDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
RESUMEN	vi
CAPITULO 1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 El problema de investigación	1
Fundamentación	
1	
1.2 Pregunta de Investigación	2
1.3 Objetivo general	2
1.4 Objetivos específicos	3
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	4
2.1 Conexiones significativas: descifrando el concepto de experiencia según Turner Thompson y Giddens para comprender la importancia de las experiencias estudiantiles con las tutorías.	4
2.2 Definición conceptual de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt	6
2.3 Exploración de las ideas y creencias de José Ortega y Gasset: una perspectiva integral sobre la vida y su influencia en posiciones actuales.	10
2.4 La significativa contribución de la asignatura de orientación al desarrollo estudiantil y humano: un fundamento para la comprensión holística del sentido de la orientación.	12
2.5 Persiguiendo significados: análisis de las representaciones sociales de Serge Moscovici y Denisse Jodelet en la comprensión de las experiencias y creencias de los estudiantes.	15
2.6 Resolución que crea la función de Profesor Jefe de Cohorte Estudiantil	18

2.7 Entrelazando complejidades: un análisis de la teoría de Pensamiento Complejo de Morín en la comprensión de las creencias estudiantiles sobre el desarrollo de la función del PJDC	20
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	22
3.1 Diseño de la investigación y enfoque metodológico.	22
3.2 Recolección de datos	24
3.3 Población	24
3.4 Muestra	26
3.5 Técnica de recogida de información.	26
3.6 Técnica de análisis de la información	27
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	29
4.1 Descripción del tratamiento de datos.	29
4.2 Descripción de las representaciones social de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación.	34
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	36
5.1 Análisis	36
5.2 Aspiraciones, orientaciones y sugerencias sobre lo que los estudiantes esperan y desean del PJDC.	37
BIBLIOGRAFÍA	39
ANEXO A RESOLUCIÓN EXENTA N° 30 y N° 128	41
ANEXO B TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA	44
PREGUNTA N°1 ¿CUÁL HA SIDO TU EXPERIENCIA PERSONAL CON TU PJDCE?	44
PREGUNTA N°2 DE ACUERDO A LO QUE USTED CREE, ¿CÓMO DEBERÍA SER O CÓMO DEBERÍA DESEMPEÑAR LA FUNCIÓN EL PJDCE?	58

RESUMEN

La presente investigación se adentra en un viaje exploratorio e interpretativo para comprender la realidad de la función del profesor tutor de cohorte estudiantil en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Atacama. Se desarrolla a través de una metodología cualitativa y un diseño etnográfico que busca revelar las percepciones y visiones emergentes de las entrevistas con los estudiantes de los niveles iniciales, con el objetivo de comprender cómo se ejerce dicha función en la Facultad de Humanidades y Educación de la UDA, específicamente explorando las experiencias y percepciones de los estudiantes de la Facultad de Humanidades. El marco teórico abordó la revisión de la literatura en relación a la experiencia, percepción, ideas y creencias, orientación, representaciones sociales y la teoría del pensamiento complejo, con el propósito de que el lector pueda comprender los conceptos y significados que clarifican los fundamentos de esta investigación. Además, se analizó la normativa vigente plasmada en la resolución que establece la función del profesor Jefe de Cohorte estudiantil y su modificación posterior. Para obtener información, se trabajó directamente con los estudiantes, brindando una visión integral de la realidad estudiantil y de la función del profesor jefe de cohorte. Este trabajo también aborda la importancia de las representaciones sociales como proceso de construcción colectiva y señala la falta de claridad en la implementación de las tutorías, entre otros aspectos. Los hallazgos de la investigación evidencian una falta de claridad en los lineamientos establecidos por parte de la Universidad. En cuanto a la percepción social de los estudiantes, predomina una visión negativa sobre la relevancia y efectividad de esta función en su formación tanto académica como personal.

CAPITULO 1. INTRODUCCIÓN

La investigación se desenvuelve en la compleja trama de la historia reciente de la Facultad de Humanidades y Educación, con un hito preciso en la reforma curricular “Docentes para el siglo XXI”, implementada con determinación entre los años 2000 y 2001. Esta significativa transformación introdujo elementos innovadores, destacando el Aprendizaje Basado en Problemas y la institución de la figura del Profesor Jefe de Cohorte Estudiantil (en adelante PJDC), con el claro propósito de adaptarse a las cambiantes necesidades del entorno educativo y anticiparse a las exigencias del siglo XXI. Concebida como una iniciativa innovadora en la institución, el profesor tutor de cohorte busca estrechar lazos entre los estudiantes y el docente, ofreciendo un apoyo académico y emocional en un ambiente de confianza y aprendizaje.

La teoría de las representaciones sociales, desarrollada por Moscovici (1979) y Jodelet (1984), fundamenta la necesidad de explorar y comprender estas representaciones como formas específicas de conocimiento del sentido común que se construyen en los intercambios de la vida cotidiana. Este enfoque permite analizar la vida estudiantil en relación con la vida universitaria desde una perspectiva multidimensional. En su conjunto, esta investigación se enmarca en la teoría de las representaciones sociales y emplea un enfoque cualitativo para explorar aspectos intangibles de las relaciones humanas y sociales, especialmente en el ámbito educativo interdisciplinario real de la función y cómo los estudiantes perciben su importancia y pertenencia para su desarrollo académico.

1.1 El problema de investigación

Fundamentación

La función del profesor tutor de cohorte en la Universidad de Atacama fue creada en 2007 con el objetivo de implementar mecanismos de apoyo pedagógico y personalizar las actividades tutoriales. Esto claramente da a entender que existirá una relación entre la cohorte de tutorados y el profesor jefe de Cohorte.

A través de una indagación exploratoria en la población estudiantil de la Facultad de Humanidades, se han identificado diversas problemáticas relacionadas con la representación social de los estudiantes sobre el rol del profesor tutor de cohorte. Algunas de estas problemáticas incluyen:

- Ausencia de profesores en las clases debido a licencias médicas, permisos administrativos o situaciones personales
- Carencia de una clara descripción de la función del profesor tutor de cohorte, lo que dificulta a los estudiantes expresar sus preocupaciones y problemáticas
- Escasa comunicación y relación entre estudiantes y profesores tutores de cohorte

Estas problemáticas afectan directamente la experiencia estudiantil, tanto académica como personal, y generan conflictos y descontento en el entorno educativo. La implementación de estrategias efectivas, como políticas claras para la entrega de evaluaciones, planes de contingencia para las ausencias docentes y un sistema ágil para la resolución de problemas emergentes, podría contribuir significativamente a mejorar la calidad de la experiencia académica y mitigar el malestar percibido por los estudiantes

La figura del profesor tutor de cohorte desempeña un papel crucial en la construcción de representaciones sociales de los estudiantes. La interacción directa en las tutorías no solo persigue la corrección de deficiencias académicas y personales, sino que constituye un terreno propicio para la aprehensión profunda de las dinámicas sociales y las prácticas educativas en el entorno universitario.

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cuál es la percepción de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación sobre el rol del profesor tutor de cohorte?

1.3 Objetivo general

Develar las representaciones sociales que los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación tienen sobre el rol del profesor tutor de cohorte.

1.4 Objetivos específicos

1. Comprender las percepciones de los estudiantes respecto al rol del profesor tutor de cohorte en la Facultad de Humanidades y Educación.

2. Identificar patrones y tendencias en las representaciones sociales de los estudiantes acerca del rol del profesor tutor de cohorte.

3. Analizar las creencias, actitudes y opiniones de los estudiantes en relación con el papel del profesor tutor de cohorte.

4. Identificar posibles áreas de mejora en la implementación del rol del profesor tutor de cohorte a partir de las percepciones de los estudiantes.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Conexiones significativas: descifrando el concepto de experiencia según Turner Thompson y Giddens para comprender la importancia de las experiencias estudiantiles con las tutorías.

La experiencia se refiere a los conocimientos o habilidades adquiridas a través de la participación activa en eventos, actividades o situaciones. También puede abarcar las vivencias y percepciones individuales, contribuyendo al desarrollo personal y la comprensión del entorno. Además, puede contribuir al crecimiento emocional, la empatía y la capacidad de enfrentar desafíos. En muchos contextos, la experiencia es valiosa para mejorar el juicio, resolver problemas y alcanzar un mayor entendimiento en distintas áreas de la vida.

Según Turner Thompson y Giddens (como se citó en Cruz Santana, 2013) la experiencia es un concepto complejo que se refiere a la vivencia subjetiva de un individuo en relación con su entorno y contexto. Efectivamente, la experiencia humana es un fluir constante lleno de conflictos, alianzas, rupturas, contradicciones y reconfiguraciones. La experiencia se relaciona con el cuerpo, ya que las experiencias fluyen a través de él. Además, la experiencia está contextualizada en el tiempo y el espacio, y está influenciada por las relaciones de poder y las normas sociales. La experiencia también está relacionada con la memoria y la emoción, ya que las emociones de las experiencias pasadas colorean las imágenes y contornos revividos por la sacudida actual.

En este sentido, la experiencia es un tiempo en el que imperan las emociones, que es traída al presente a través del narrador, quien la satura de imágenes recreadas, y al mismo tiempo son resignificadas por los oyentes, produciendo alegría, tristeza, empatía, descontento, ternura, odio, etcétera. En resumen, la experiencia es un concepto complejo que involucra aspectos cognitivos, emocionales, sociales y contextuales, y está influenciado por las relaciones de poder y las normas sociales.

Desde esta perspectiva, el concepto de experiencia cobra relevancia. Thompson (como se citó en Cruz Santana, 2013 afirma:

Que si bien puede ser una categoría imperfecta, aun así es indispensable para el historiador —y quizás para cualquier científico social—, ya que circunscribe la respuesta mental y emocional, trátase de una persona, un grupo humano, una pluralidad de acontecimientos relacionados entre sí o de muchas reproducciones del mismo tipo de acontecimiento. La experiencia surge de manera espontánea al interior del ser social; pues hombres y mujeres (y no sólo los filósofos) razonan e interpretan su mundo de vida. Es decir, no debe pensarse que “el ser” (como simple materialidad desposeída de idealidad) esté por un lado, y “la conciencia” (como mera idealidad abstracta) por el otro. Ningún tipo de ser social se desempeña ajeno a sus conceptos y expectativas para organizar el mundo, mucho menos podría reproducirse a sí mismo ni siquiera un solo día sin pensamiento (p.19-20).

En este sentido la experiencia cobra la importancia en la vivencia de las personas en el contexto en el que se desenvuelven, particularmente en el ámbito de la relación que se puede generar entre el tutorado y el PJDC.

Pues lo real no está “ahí fuera”, mientras que el pensamiento estaría “aquí dentro” en nuestras cabezas. Más bien el pensar y el ser habitan un solo y mismo espacio, que somos nosotros mismos. Así como las personas piensan, también tienen hambre y sienten odio, enferman o aman, y la conciencia está entremezclada con el ser; así como contemplan lo “real”, experimentan su propia realidad. Thompson (como se citó en Cruz Santana, 2013, p 37).

Aunque apunta que quizá haya discrepancia si la experiencia es una fase del conocimiento de muy bajo nivel. Sin embargo, no comparte la opinión de ciertos intelectuales que creen estúpidas a las personas comunes y corrientes, pues su experiencia es válida y efectiva pero dentro de límites definidos (su mundo de vida): el campesino “conoce” sus estaciones, el marinero “conoce” sus mares, pero ambos pueden no saber nada sobre medicina o cosmología” Thompson (como se citó en Cruz Santana, 2013).

La consideración de las experiencias de los estudiantes en relación con su relación con el PJDC se presenta como un imperativo en virtud de lo expuesto. Estas vivencias, al ser la expresión directa de sus estados emocionales y situaciones concomitantes, deben ser tomadas como auténticas y homogéneas, ya que encuentran fundamentación en la naturaleza inherente de dicha interacción educativa.

Por lo tanto, se hace necesario considerar estas experiencias para conocer la calidad de la interacción educativa y, en consecuencia, la realidad experiencial del proceso de tutorías. Esta concepción se vincula de manera directa con la teoría de representaciones sociales propuesta por Serge Moscovici (1979). En este contexto, las experiencias individuales y colectivas, permeadas por respuestas mentales y emocionales, se convierten en elementos fundamentales en la construcción de representaciones sociales compartidas. La interacción de las experiencias dentro de un grupo social facilita la formación de significados compartidos, normas y valores que caracterizan las representaciones colectivas de determinados conceptos o fenómenos. En síntesis, la idea de experiencia según Turner, Thompson y Giddens (como se citó en Cruz Santana, 2013) se entrelaza con la teoría de representaciones sociales de Moscovici al reconocer la importancia de las respuestas mentales y emocionales en la configuración de significados compartidos dentro de una comunidad, subrayando así la interconexión entre la vivencia individual y la construcción colectiva de representaciones sociales.

2.2 Definición conceptual de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt

La percepción, un tema fundamental en la psicología, fue objeto de profundos análisis por parte del movimiento Gestalt en las primeras décadas del siglo XX en Alemania. Este enfoque innovador, liderado por los investigadores Wertheimer, Koffka y Köhler, marcó un cambio significativo en la comprensión tradicional de la percepción. Contrariamente a la perspectiva fisiológica predominante en ese momento, que veía la percepción como el resultado de procesos corporales y actividad sensorial, la Gestalt propuso una visión revolucionaria. En lugar de considerar la percepción como un derivado

cerebral de estados sensoriales, la teoría Gestalt postuló que la percepción es un proceso mental fundamental.

Este movimiento desafió las ideas establecidas al afirmar que la percepción no solo era crucial en sí misma, sino que también constituía el fundamento para otras actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria y el pensamiento. La visión de la Gestalt implicaba que el adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual era fundamental para diversas funciones mentales.

Es importante contextualizar esta perspectiva dentro de la época en la que surgió. A principios del siglo XX, la fisiología había ganado relevancia en la explicación psicológica, considerando que los fenómenos psíquicos estaban precedidos y acompañados por actividades orgánicas específicas. La percepción, según la psicofisiología, era resultado de la actividad cerebral impulsada por la transformación de órganos sensoriales.

Sin embargo, la Gestalt adoptó una posición opuesta, destacando la percepción como un proceso mental inicial y autónomo. Inspirados en la filosofía de Kant, los gestaltistas consideraron la percepción como un estado subjetivo a través del cual se lleva a cabo una abstracción del mundo externo o de hechos relevantes.

En resumen, el movimiento Gestalt desencadenó una revolución copernicana en la psicología al desplazar la percepción de un rol secundario derivado de estados sensoriales a un proceso mental primordial. Su legado perdura, influyendo en la comprensión moderna de la percepción y la mente humana.

Leyes de la percepción según la Gestalt.

Concepto forma.

La teoría Gestalt destaca la importancia del concepto de forma en la percepción. Según este enfoque, el sujeto extrae información esencial de los objetos, expresada como contorno o borde. La forma permite representar los objetos y, al percibirlos, la conciencia busca comprender su esencia, facilitando la identificación, reconocimiento y relación mental. Organizar objetos por su forma implica darles una versión racional o geométrica,

proporcionando una representación clara. Esto permite desarrollar estados imaginativos y contrastar, pensar y comparar objetos. La Gestalt postula la tendencia de la conciencia hacia la racionalidad, traduciendo experiencias cotidianas en entidades conceptuales para avanzar en la abstracción.

Según Oviedo (2004)

La Gestalt es una teoría encargada de plantear la tendencia de la conciencia a la racionalidad. El fin último y principal labor de la conciencia, es el de traducir las experiencias cotidianas a entidades conceptuales con base en las cuales se pueda seguir adelantando un proceso de abstracción. (p.93)

Concepto pregnancia

Según la psicología de la Gestalt, se refiere a la tendencia mental a organizar la información externa en patrones simples y coherentes. Esta ley destaca la importancia de la regularidad, simplicidad y estabilidad en la percepción. Los conceptos de regularidad, simplicidad y estabilidad se utilizan para describir cómo la mente organiza datos fácilmente accesibles en categorías simples. Por ejemplo, la forma circular de una pompa de jabón facilita la percepción de su tamaño, textura y redondez. La pregnancia del círculo es un tema recurrente en la Gestalt, donde se considera una “buena forma” bien articulada que deja una impresión duradera en el observador. “La tendencia de la actividad mental a la abstracción dentro de la mayor simplicidad posible recibe el nombre de pregnancia” (Oviedo, 2004, p.93)

Concepto proximidad

El principio de proximidad en la teoría de la Gestalt, sugiere que los elementos cercanos se perciben como una unidad antes que los alejados. La disposición espacial de objetos se considera crucial para la abstracción, ya que la distancia entre elementos influye en la organización perceptual. “Una forma de agrupamiento de la información proveniente del mundo externo es el principio de proximidad” (Oviedo, 2004, p.93)

Concepto semejanza

“Si son varios los elementos activos de diferente clase, entonces hay, en idénticas condiciones, una tendencia a reunir en grupos los elementos de igual clase” (Katz, 1997 citando en Oviedo, 2004, p.94). El postulado de Katz postula que en contextos análogos, emerge una propensión a consolidar elementos perceptuales de idéntica categoría. En el ámbito de la percepción, la clasificación de datos se fundamenta en la semejanza entre estímulos. Adicionalmente, se resalta que el sistema perceptual tiende a otorgar una mayor atención a la información uniforme y recurrente, estructurándola en conglomerados ordenados que sobresalen ante estímulos menos frecuentes o ambiguos.

Concepto cierre

La ley del cierre dice que nuestra mente tiende a ver formas completas incluso cuando faltan partes, y esto se relaciona con la idea de que damos más importancia a la información que ayuda a definir los límites de un objeto. Es como cuando vemos una figura incompleta, nuestra mente la completa automáticamente. “Toda información que contribuya a la conformación del concepto de contorno es privilegiada por sobre aquella que no contribuye a darle bordes o límites definidos a los objetos: cambia la redacción del texto” (Oviedo, 2004, p.94)

Concepto figura fondo

La relación figura-fondo es como ver algo destacado (figura) en medio de un fondo más uniforme. Imagina mirar un objeto brillante en una habitación oscura; ese objeto es la figura, y el resto oscuro es el fondo. Nuestro cerebro organiza la información para distinguir la figura del fondo, y esto nos ayuda a percibir y entender lo que vemos. Es como cuando notas algo especial en un entorno más tranquilo y uniforme.

Según Oviedo (2004):

Se denomina con el nombre de “fondo” al elemento de homogeneidad que ofrece un grado de información constante e invariable que le permite al sujeto tener una impresión sensorial fácilmente constatable. Así mismo, se llama “figura” a todo elemento que ofrece un alto nivel de contraste o de ruptura y permite encontrar una variación que

le dé sentido, límites y características a ese elemento de homogeneidad que es el fondo.
(p.95)

La interrelación entre la percepción y la representación social constituye un aspecto trascendental en la comprensión de la dinámica cognitiva y sociocultural. La percepción, como proceso subjetivo de interpretación sensorial, desempeña una función primordial al incidir en la aprehensión individual de estímulos y experiencias. Esta aprehensión, a su vez, se convierte en la base sobre la cual se construye la representación social, entendida como el conjunto de significados compartidos por un grupo.

La interpretación singular de la realidad, influenciada por factores individuales y contextuales, contribuye a la variabilidad en la configuración de representaciones sociales dentro de una comunidad. Así, la percepción se erige como un eslabón crucial en la cadena cognitiva que da forma a las nociones colectivas y a las representaciones que subyacen en la interacción social. En este sentido, la relación entre percepción y representación social constituye un fenómeno intrincado que vincula los procesos cognitivos individuales con la construcción compartida de significados y creencias en el ámbito social.

2.3 Exploración de las ideas y creencias de José Ortega y Gasset: una perspectiva integral sobre la vida y su influencia en posiciones actuales.

Las ideas son conceptos, pensamientos o representaciones mentales que surgen en el individuo. Pueden abarcar desde pensamientos simples hasta conceptos más complejos y abstractos. Las creencias, por otro lado, son convicciones o aceptaciones de algo como verdadero o real, generalmente basadas en experiencias, valores o información recibidas. En conjunto, las ideas y creencias forman parte de la estructura cognitiva de una persona, influenciando su percepción del mundo y sus decisiones. Las ideas son como los bloques de construcción del pensamiento, mientras que las creencias son las convicciones arraigadas que influyen en la forma en que interpretamos y respondemos a la información y experiencias.

Ortega y Gasset (1986) expone que "Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas" (p. 2).

El autor también destaca que las creencias no son ideas que tenemos, sino ideas que somos. Son nuestro mundo y nuestro ser, y actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. En contraste, las ideas, es decir, los pensamientos que tenemos sobre las cosas, sean originales o recibidos, no poseen en nuestra vida valor de realidad. Actúan en ella precisamente como pensamientos nuestros y solo como tales.

Ortega y Gasset (1986) afirma: "Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la 'idea' de esa cosa, sino que simplemente 'contamos con ella'" (p. 2).

En resumen, resalta la importancia de las creencias en nuestra vida, las cuales constituyen la base de nuestra existencia y nos permiten actuar y adaptarnos a nuestra realidad. Por otro lado, las ideas, que son los pensamientos que tenemos sobre las cosas, no poseen en nuestra vida valor de realidad. La verdad o falsedad de una idea es una cuestión de "política interior" dentro del mundo imaginario de nuestras ideas, y nuestra idea de la realidad no es nuestra realidad, la cual consiste en todo aquello con lo que de hecho contamos al vivir.

Ortega y Gasset (1986) destaca la importancia de distinguir entre ideas y creencias, señalando que nuestras concepciones mentales, aunque fundamentales, no son equivalentes a la realidad objetiva. Las creencias forman el cimiento de nuestra existencia, constituyendo el terreno en el que se desenvuelve toda nuestra conducta, incluso la intelectual, la cual se encuentra intrínsecamente ligada al sistema de creencias auténticas que abrazamos. En contraste, las ideas, entendidas como los pensamientos que concebimos acerca de las cosas, carecen de una validez concreta en nuestra realidad cotidiana. Estas operan únicamente como productos de nuestra mente y, como tales, no ostentan un valor de realidad en sí mismas. Esta distinción adquiere relevancia en el

contexto de las representaciones sociales, donde las interacciones entre individuos en una comunidad dan forma a significados compartidos.

A través de la interacción, las ideas individuales y creencias se amalgaman en una representación social colectiva. Esta representación compartida contribuye a la construcción de significados, normativas y valores que caracterizan la comprensión colectiva de conceptos o fenómenos específicos. En el ámbito de las relaciones sociales, el proceso de compartir perspectivas y convicciones inicia una dinámica de negociación y consenso.

En este sentido, la relación entre ideas y creencias, cuando se comparten y negocian en el seno de una comunidad, facilita la interpretación y configuración de representaciones sociales más ricas y complejas. La interacción social enriquece la comprensión colectiva, permitiendo la gestación de significados compartidos que dan forma a la realidad percibida por ese grupo social.

2.4 La significativa contribución de la asignatura de orientación al desarrollo estudiantil y humano: un fundamento para la comprensión holística del sentido de la orientación.

La evolución de la orientación en la educación escolar, desde la educación media hasta la educación superior, ha sido un proceso gradual y adaptativo, pasando de un enfoque centrado en consejos de cursos detrás de figura de conducción de un profesor jefe en los primeros años de actividad educativa con el propósito de analizar problemas de conductas, organización de evento de celebración y paseos de curso, a un enfoque más integral que abarca aspectos emocionales, sociales, académicos y profesionales.

A continuación, se presenta una visión general de cómo ha evolucionado este proceso:

1. Consejo de curso: En los años ochenta, el consejo de curso era el principal medio para abordar problemas de conducta y otros asuntos relacionados con la vida académica.

Este enfoque se centró en la resolución de problemas específicos y no abordaba las necesidades integrales de los estudiantes.

2. Orientación como asignatura: Con el tiempo, la orientación comenzó a ser tratada como una asignatura en sí misma, lo que permitió un enfoque más amplio e integral. En esta etapa, se comenzó a abordar aspectos emocionales, sociales, académicos y profesionales, lo que permitió a los estudiantes desarrollar una visión más completa de su vida académica y personal.
3. Incorporación del desarrollo de la persona: A medida que la orientación evolucionó, también se incorporó el desarrollo de la persona como un aspecto central. Esto implicó un enfoque más holístico que buscaba desarrollar las habilidades y competencias de los estudiantes en diferentes áreas de su vida, no solo en el ámbito académico.
4. Tutoría y mentorización: La orientación en la educación superior comenzó a incluir elementos de tutoría y mentorización, lo que permitió a los estudiantes recibir apoyo y orientación personalizada y adaptada a sus necesidades individuales. Estos programas se centraron en la mejora de la calidad del servicio educativo y en la atención a las necesidades de los estudiante

El Ministerio de Educación, establece que la asignatura de orientación:

En conjunto con la contribución de las asignaturas del Currículo Nacional y los Objetivos de Aprendizaje Transversal, busca promover el logro de los objetivos planteados en la Ley General de Educación, que comprenden los ámbitos espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. Bajo este concepto, Orientación, está concebida como un espacio específico y privilegiado para que el estudiantado pueda elaborar y reflexionar en torno a los aspectos y dimensiones del desarrollo más relevantes y significativas de sus experiencias, en concordancia con su etapa de ciclo vital y la configuración gradual de su proyecto de vida. Para ello, se establece un tiempo curricular que contribuye a la formación y desarrollo integral de las y los estudiantes, mediante el análisis de sí mismos, su relación con los demás y el entorno. Esto involucra tanto los intereses, inquietudes y necesidades que manifiesten, como las condiciones y situaciones

que les planteen interrogantes o desafíos en términos de su bienestar y desarrollo biopsicosocial. (Unidad de Currículum y Evaluación, 2012)

Por otra parte, en el ámbito universitario, Lovato e Ilvento (2013) llevan a cabo un exhaustivo análisis sobre las tutorías, que se sitúa en el contexto dinámico del mundo contemporáneo, donde las tutorías evolucionan y adoptan nuevas formas para ofrecer un apoyo significativo a los estudiantes, buscando la personalización de sus proyectos de vida. La noción central de “Life Design” se presenta como un concepto clave en este proceso, destacando la importancia de la orientación universitaria en la configuración y realización de las metas académicas y profesionales de los estudiantes.

Lobato, Ilvento (2013) expresan:

El acompañamiento en sus diversas modalidades, según Boutinet (1998) debe ser abordado en términos culturales y antropológicos, como un signo de los tiempos. En una sociedad cada vez más compleja, inmersa en crisis cada 10 o 15 años, el joven y el adulto incorporan esta doble inestabilidad y complejidad. La persona al sentirse falta de autonomía, necesita ser acompañada. Un acompañamiento al estudiante, entendido como una práctica educativa de individualización socializada que posibilita construir, elaborar, realizar y evaluar su proyecto personal y profesional considerado en todas y cada una de sus dimensiones y en su globalidad, en un contexto de complejidad, de cambio e incertidumbre. (p.19)

La orientación en el ámbito educativo es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les permite comprender las condiciones y situaciones que afectan su bienestar y se adaptan a diferentes contextos, como por ejemplo poder expresar sus problemáticas durante su proceso formativo.

Lobato & Ilvento (2013) mencionan algunos aspectos clave de la orientación en la educación superior, tales como:

Transición hacia un enfoque integral: los estudiantes que han experimentado una orientación más estructurada en niveles educativos superiores pueden enfrentar desafíos en la transición hacia un enfoque integral que abarca aspectos emocionales y sociales, así como académicos y profesionales.

Reflexión en el desarrollo: la orientación en la educación superior puede ser una oportunidad para que los estudiantes reflexionen sobre diversos aspectos de su desarrollo, especialmente en el caso de aquellos que han transitado por sistemas educativos convencionales.

Estrategias de aprendizaje: la orientación educativa puede contribuir al desarrollo de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos, habilidades y experiencias en diferentes situaciones académicas

Mecanismos de orientación: los mecanismos de orientación, como las orientaciones académicas y profesionales, pueden ayudar a los estudiantes a planear y desarrollar sus habilidades y competencias en el ámbito educativo. La orientación puede ser una herramienta para la construcción de escenarios donde se expande el conocimiento y se buscan soluciones a problemas, generando acciones en pro del desarrollo humano.

2.5 Persiguiendo significados: análisis de las representaciones sociales de Serge Moscovici y Denise Jodelet en la comprensión de las experiencias y creencias de los estudiantes.

La teoría de las representaciones sociales ha sido abordada por diversos autores a lo largo de la historia de la psicología y las ciencias sociales. Uno de los principales exponentes de esta teoría es Serge Moscovici (1979) quien define la representación social como “un corpus organizado de conocimientos y una de las

actividades psíquicas que permiten a los individuos hacer inteligible la realidad física y social, integrándose así en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (p. 18).

Estas representaciones cumplen una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible. En otras palabras, permiten abordar lo desconocido de manera menos amenazante al proporcionar categorías para clasificarlo (Jodelet, 1984).

Esta teoría ha sido aplicada en diversas áreas, incluida la investigación educativa, donde proporciona una comprensión profunda de cómo las personas elaboran conocimientos y significados en relación con temas de interés común, influyendo así en su percepción y comportamiento. En particular, puede resultar crucial para analizar la percepción de los estudiantes sobre el rol del profesor tutor de cohorte, identificando patrones y áreas de mejora en su implementación.

En lo que respecta a los tipos de investigaciones en representación social, Moscovici (1979) distingue entre representaciones hegemónicas, caracterizadas por un alto consenso dentro del grupo, representaciones emancipadas, surgidas en subgrupos con formas de pensamiento innovadoras, y representaciones polémicas, que emergen en situaciones de conflicto o controversia social.

Moscovici, (como se citó en Perera Pérez, 2003) plantea que ellas son:

Representaciones hegemónicas: les es típico un alto grado de consenso entre los miembros del grupo y se corresponderían más con las representaciones colectivas enunciadas por Durkheim.

Representaciones emancipadas: no tienen un carácter hegemónico ni uniforme, emergen entre subgrupos específicos, portadores de nuevas formas de pensamiento social.

Representaciones polémicas: surgidas entre grupos que atraviesan por situaciones de conflicto o controversia social respecto a hechos u objetos sociales relevantes y ante los cuales expresan formas de pensamiento divergentes.

La teoría de las representaciones sociales, enriquecida por autores como Moscovici (1979) y Jodelet (1984), brinda un marco valioso para investigar cómo los estudiantes construyen significados en relación con el papel del profesor tutor de cohorte. Las representaciones sociales desempeñan un papel crucial en la interpretación y construcción de significados compartidos dentro de una sociedad. Estos autores elaboran dos conceptos como una forma de expresar la teoría: la objetivización y el anclaje.

"El anclaje es el proceso que permite a las representaciones sociales estar enraizadas en la realidad social y cultural de los individuos" (Jodelet, 2000, p. 8). El concepto anclaje refuerza la idea de que estas representaciones no son entidades abstractas, sino que están arraigadas en experiencias individuales y colectivas. Al explorar la necesidad de patrones, se revela la tendencia humana a identificar regularidades y conexiones significativas en la información, lo que contribuye a la formación y consolidación de estas representaciones.

La objetivación complementa el proceso, al externalizar a las representaciones a través de símbolos, discursos o prácticas sociales. Esta externalización no solo refleja la realidad social, sino que también influye en la manera que la sociedad percibe y organiza sus conocimientos.

En palabras de Jodelet (2000, p. 8), "la objetivación es el proceso que permite, por decirlo en sus palabras, 'hacer real' lo que es abstracto, lo que no tiene existencia física" Al buscar patrones en las representaciones sociales, se revelan las estructuras subyacentes que dan forma a las creencias colectivas ofreciendo una visión más profunda de cómo se construyen y perpetúan los significados compartidos de una comunidad. "La objetivación y el anclaje son dos procesos complementarios que permiten la construcción y la estabilización de las representaciones sociales" (Jodelet, 2000, p.8)

En base a esta teoría, es posible afirmar que la interacción constante entre el Profesor Jefe de Cohorte y los estudiantes establece un terreno fértil para la influencia recíproca en la construcción de significados compartidos. Las funciones del profesor jefe, que van más allá de la mera transmisión de conocimientos, actúan como catalizadores en la configuración de las percepciones y creencias colectivas El liderazgo desempeñado por

el profesor jefe, tanto en situaciones formales como informales, se convierte en un factor determinante en la dinámica social de la cohorte. Sus actitudes, valores y habilidades para fomentar un ambiente inclusivo y participativo contribuyen a la formación de representaciones sociales que reflejan no solo el contenido académico, sino también las relaciones y dinámicas interpersonales.

Las interacciones diarias entre el profesor jefe y los estudiantes son vehículos cruciales para la transmisión de valores, expectativas y normas compartidas. Estas interacciones no solo impactan la percepción de los estudiantes sobre sí mismos, sino también sobre sus pares y el entorno educativo en general. El liderazgo efectivo del profesor jefe puede contribuir a la construcción de una identidad colectiva positiva dentro de la cohorte, influyendo en cómo los estudiantes se perciben a sí mismos en relación con su grupo y su institución educativa. De manera simbiótica, las representaciones sociales previas de los estudiantes también influirán en cómo interpretan y responden al liderazgo del profesor jefe.

El profesor jefe, al actuar como un agente central en la vida académica y social de la cohorte, desempeña un papel clave en la propagación de representaciones sociales. Sus interacciones modelan comportamientos, actitudes y valores que, a su vez, son asimilados y replicados por los estudiantes en sus interacciones mutuas. En resumen, la conexión crítica entre las funciones del profesor jefe de cohorte y las representaciones sociales implica un análisis detallado de cómo las interacciones y el liderazgo de este profesional moldean la percepción colectiva, contribuyendo así a la formación y propagación de representaciones sociales dentro de la cohorte estudiantil

2.6 Resolución que crea la función de Profesor Jefe de Cohorte Estudiantil

La función académica de “Profesor Jefe de Cohorte Estudiantil”, se crea con el propósito de implementar mecanismos de apoyo pedagógico y personalizar las actividades tutoriales para compensar algunas deficiencias en las conductas de entrada de los alumnos, teniendo como objetivo disminuir las tasas de deserción y la permanencia prolongada en las carreras. (Resolución Exenta N° 30, Universidad de Atacama ,2007)

La citada resolución (Anexo A) reconoce la influencia que tuvo en su promulgación los requerimientos de aseguramiento de la calidad académica y las recomendaciones de investigaciones científicas que respaldan el empleo de mecanismos de personalización para abordar problemas de aprendizaje de prerrequisitos. La función del Profesor Jefe de Cohorte se detalla, resaltando su papel en recibir a estudiantes recién ingresados, orientar en deberes y derechos, llevar registros personalizados, supervisar la mantención del portafolio de alumno, orientar en la planificación y supervisar propuestas de toma de créditos. Se destaca la importancia de informar al Consejo de Departamento sobre situaciones presentadas por los estudiantes y supervisar la participación en Talleres de Apoyo Permanente. Esta iniciativa, implementada a partir del año académico 2007, busca optimizar los procesos de apoyo estudiantil y mejorar la eficiencia en la toma de decisiones académicas. La interacción directa en las tutorías no solo persigue la corrección de deficiencias académicas y personales inherentes al desempeño estudiantil, sino que constituye un terreno propicio para la aprehensión profunda de las percepciones individuales de los estudiantes.

La preeminente consideración conferida a la orientación educativa en el contexto del sistema educacional chileno encuentra resonancia en la instauración de la función del profesor jefe de cohorte en la educación superior. En este escenario, la orientación educativa se postula como un imperativo institucional dirigido a orientar las trayectorias formativas y personales de los estudiantes. La creación de la posición de profesor jefe en la educación superior, por su parte, constituye una materialización palpable de dicho compromiso, focalizándose en proporcionar asesoramiento individualizado y un seguimiento personalizado en un nivel educativo de mayor complejidad. Estos dos paradigmas convergen al reconocer la importancia capital de la orientación como catalizador del éxito académico y del bienestar integral de los educandos a lo largo de su periplo educativo.

2.7 Entrelazando complejidades: un análisis de la teoría de Pensamiento Complejo de Morín en la comprensión de las creencias estudiantiles sobre el desarrollo de la función del PJDC

Reconocido por su enfoque interdisciplinario, Morín (1999) ha contribuido significativamente a la teoría del pensamiento complejo en diversas áreas, incluyendo la sociología, la epistemología y la política. Su obra aborda cuestiones fundamentales relacionadas con la naturaleza de la complejidad en la sociedad y la condición humana.

En su obra “Los “siete saberes para la educación del futuro” expresa:

¡Cuántas fuentes, causas de error y de ilusión múltiple y renovada sin cesar en todos los conocimientos! Por eso la necesidad para cualquier educación de despejar los grandes interrogantes sobre nuestra posibilidad de conocer. Practicar estas interrogaciones se constituye en oxígeno para cualquier empresa de conocimiento. Así como el oxígeno destruía los seres vivos primitivos hasta que la vida utilizó este corruptor como desintoxicante, igual la incertidumbre que destruye el conocimiento simplista, es el desintoxicante del conocimiento complejo. De todas formas, el conocimiento queda como una aventura para la cual la educación debe proveer los viáticos indispensables.” (Morín E. 1999 p.13)

Esta investigación incorpora las ideas de Edgar Morín, eminente sociólogo y filósofo francés, para construir un marco más sólido en la comprensión de la visión y necesidad de las tutorías universitarias. Este autor propone una perspectiva compleja e interdisciplinaria que se alinea perfectamente con el espíritu y la naturaleza esenciales de la resolución mencionada y la investigación en curso.

Morín (1999) aborda la temática del apoyo y orientación desde un enfoque holístico, reconociendo la intrincada realidad humana. El pensamiento complejo es una corriente intelectual que propone una visión más abarcadora y holística del conocimiento, reconociendo la naturaleza intrínsecamente interconectada y dinámica de los fenómenos. Aboga por superar la fragmentación disciplinaria y abordar la complejidad de los sistemas,

considerando las interrelaciones y las múltiples dimensiones que influyen en cualquier situación. Sus principios incluyen la noción de que la realidad es multidimensional, no lineal, y está sujeta a incertidumbre. Destaca la importancia de considerar la contextualización, las interacciones y la recursividad en el análisis de fenómenos complejos. Además, promueve un enfoque que integre diversas perspectivas y disciplinas para obtener una comprensión más completa de la realidad.

La teoría del pensamiento complejo de Morín busca trascender la simplificación y abordar la complejidad inherente a la realidad, ofreciendo un marco conceptual que se adapta especialmente bien al estudio de fenómenos interdisciplinarios y a la comprensión profunda de sistemas complejos. La integración de estas perspectivas podría ofrecer un enfoque más completo y efectivo para mejorar las prácticas de tutoría en la educación superior. Su paradigma de complejidad, está del lado de las integraciones multidimensionales: biológico-cultural, especie-individuo y sociedad-individuo (Morín, como se citó en Rivero 2002)

El pensamiento complejo de Edgar Morín (1999), puede referenciarse como la ciencia, después del “fin de la ciencia”. Los autores y corrientes que influyen el pensamiento de Morín, van desde las ciencias formales y experimentales, a las ciencias sociales. La corriente constructivista, la filosofía, la antropología, el mito, Nietzsche y todo el abanico teórico que incluyen sus investigaciones, rinden cuenta de la transdisciplinariedad que se asume.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Diseño de la investigación y enfoque metodológico.

En el contexto de la presente investigación, se aborda la compleja dinámica de la tutoría en el ámbito educativo, con un enfoque particular en la función del profesor de cohorte.

Según Hernández Sampieri (2006), algunos tipos de diseños metodológicos para investigaciones con enfoque cualitativo incluyen:

El diseño etnográfico que se centra en la observación participante y la inmersión en la cultura o contexto social de estudio, con el fin de comprender las prácticas, creencias y valores de un grupo social específico. Por su parte, el diseño fenomenológico se concentra en comprender la esencia de las experiencias vividas por las personas, explorando y comprendiendo los significados que ellas atribuyen a sus vivencias. Mientras tanto, el diseño hermenéutico se enfoca en la interpretación de textos, símbolos o prácticas culturales para comprender su significado en un contexto específico, centrándose en la comprensión de los significados subjetivos y simbólicos. Estos enfoques metodológicos son fundamentales para llevar a cabo investigaciones cualitativas que buscan comprender la complejidad de las experiencias humanas y los fenómenos sociales.

Los diseños metodológicos cualitativos, entre ellos el etnográfico, son esenciales para explorar la complejidad de las experiencias humanas y los fenómenos sociales. Así, el diseño etnográfico se erige como un instrumento crucial para desentrañar las complejidades de la tutoría universitaria y, específicamente, la función del profesor de cohorte. La aplicación del diseño etnográfico en el ámbito educativo, específicamente al explorar la función del profesor de cohorte, implica sumergirse de manera activa en la cultura académica y social de la cohorte estudiantil. Este enfoque implica no solo observar, sino también participar en las interacciones y dinámicas diarias dentro del grupo de estudiantes y con el profesor tutor. (Hernández Sampieri, 2006)

Para explorar en profundidad las prácticas, creencias y valores que delinean esta relación educativa, se ha seleccionado el diseño etnográfico como metodología central de investigación con la intención de enriquecer la comprensión del fenómeno objeto de estudio, aprovechando las características distintivas de la investigación cualitativa y del propio diseño de investigación. La flexibilidad metodológica inherente a la investigación cualitativa y en particular al diseño etnográfico, posibilita explorar matices y aspectos contextuales que podrían escapar a métodos más rígidos o convencionales, enriqueciendo la comprensión del fenómeno en estudio.

Según Hernández Sampieri (2006), este diseño se distingue por su énfasis en la observación participante y la inmersión activa en la cultura específica o contexto social bajo escrutinio. La aplicación de este enfoque metodológico implica no solo la observación objetiva, sino también la participación activa en las experiencias compartidas dentro del grupo de estudiantes y con el profesor tutor. Este proceso de inmersión facilita la captura de contextos significativos, permitiendo así una interpretación más completa de cómo se lleva a cabo la tutoría en la práctica y cómo impacta en la dinámica grupal. El diseño etnográfico, al sumergirse en el contexto sociocultural, se integra deliberadamente con los sujetos participantes para proporcionar un análisis más holístico y contextualizado, lo que permite capturar las complejidades y dinámicas sociales de manera profunda.

Conscientes de la influencia subjetiva, se adoptó un enfoque reflexivo que capitaliza la capacidad del diseño etnográfico para desentrañar la riqueza de experiencias y perspectivas en su contexto cultural. Este proceso se ha guiado por la transparencia, al considerar diversas perspectivas y la contextualización de la interpretación, lo que se alinea con la naturaleza inmersiva y participativa del diseño etnográfico. Esta reflexión crítica, en consecuencia, busca aminorar cualquier sesgo percibido, asegurando así la integridad y la validez de los resultados a la luz del marco teórico presentado. Esta aproximación reflexiva, fundamentada en las características distintivas de la investigación cualitativa y del diseño etnográfico, se erige como pilar esencial para una investigación centrada en los sujetos.

3.2 Recolección de datos

En el marco de esta investigación, el proceso se inició como una investigación exploratoria, con las conversaciones informales entre estudiantes pertenecientes a diversos niveles de las carreras de licenciatura y pedagogía. La conceptualización del "profesor tutor de cohorte" surgió de manera orgánica durante sesiones de grupos de enfoque que se llevaron a cabo de manera espontánea en los pasillos de la facultad, aprovechando recreos y tiempos libres. Esta interacción no estructurada proporcionó un espacio propicio para explorar las percepciones iniciales y los conocimientos previos de los estudiantes en relación con esta figura académica, lo que posteriormente dio origen al problema de estudio y a la investigación de diseño etnográfico.

Tras un análisis exhaustivo de la normativa pertinente y una comprensión más profunda del lenguaje asociado, se elaboraron dos preguntas específicas. Estas preguntas se diseñaron con el propósito de profundizar en las representaciones sociales y en la comprensión que los estudiantes poseen respecto al rol del profesor jefe de cohorte. Este enfoque estratégico permitió obtener perspectivas más detalladas y matizadas sobre la percepción estudiantil acerca de la función de este docente, enriqueciendo así la comprensión global del fenómeno estudiado.

Las preguntas fueron:

1. Pregunta N°1: ¿cuál ha sido tu experiencia personal con tu tutor?
2. Pregunta N°2: de acuerdo a lo que usted cree, ¿cómo debería ser o cómo debería desempeñar la función el profesor jefe de cohorte?

3.3 Población

La determinación de la población en la investigación cualitativa constituye un aspecto esencial que requiere una cuidadosa consideración. Según Hernández Sampieri (2006), la población debe estar guiada por la pregunta de investigación. Es crucial que la

población sea lo suficientemente amplia para posibilitar la obtención de datos relevantes, pero al mismo tiempo, lo bastante específica para que los datos obtenidos resulten significativos y pertinentes para la investigación.

Otros expertos en el ámbito de la investigación cualitativa también han abordado el tema de la población. Creswell (2013), por ejemplo, destaca que la elección de la población debe basarse en una “comprensión del fenómeno que se está investigando” (Creswell, 2013). Además, enfatiza la importancia de seleccionar participantes adecuados, ya que esto puede incidir directamente en la calidad de los datos recopilados.

Denzin y Lincoln (2012) subrayan la trascendencia de la selección de la población en la investigación cualitativa, ya que puede afectar la validez y la confiabilidad de los resultados. Estos autores sugieren que la elección de la población debe basarse en la comprensión del fenómeno en investigación, así como en la teoría y el marco conceptual utilizados.

En resumen, la selección de la población en la investigación cualitativa es un aspecto crítico que requiere atención meticulosa. La población debe ser lo suficientemente amplia para garantizar la obtención de datos relevantes, pero también lo suficientemente específica para que los datos obtenidos sean significativos y aplicables a la investigación. Además, esta elección debe fundamentarse en la comprensión profunda del fenómeno, así como en la teoría y el marco conceptual empleados.

En el presente estudio, la población de interés comprendió estudiantes de todas las carreras y diversos niveles académicos de la Facultad de Humanidades. Estas son: licenciatura y pedagogía en educación básica, parvularia, inglés y educación física y salud.

Además, Creswell (2013) subraya la relevancia de la comprensión del fenómeno investigado al seleccionar la población, coincidiendo con la elección de estudiantes de carreras específicas en este estudio.

Denzin y Lincoln (2012) también enfatizan la importancia de la selección de la población en la investigación cualitativa, indicando que esta decisión afecta directamente

la validez y confiabilidad de los resultados. La selección de estudiantes de distintas carreras y niveles dentro de la facultad de humanidades se alinea con esta recomendación, buscando abordar la complejidad del fenómeno en estudio y enriquecer la comprensión del mismo.

3.4 Muestra

Para Hernández Sampieri (2006), “En algún momento de la inmersión inicial o después de esta, se define la muestra. A veces lo hacemos desde que comenzamos a plantear el problema de investigación. A diferencia del proceso cuantitativo, no hay una etapa específica en la cual se elabore tal definición”. (p, 562)

Se abordó la selección de la muestra con base en las recomendaciones de Hernández Sampieri (2006). El autor destaca la importancia de una selección basada en los objetivos de la investigación y la pregunta de investigación. En este contexto, la muestra consistió en 117 estudiantes de diversas carreras de la Facultad de Humanidades, lo que permitió obtener datos relevantes y significativos para los propósitos de la investigación. La muestra de esta investigación fue no aleatoria y por conveniencia.

Los criterios de selección de los estudiantes que respondieron las preguntas fueron delineados en concordancia con los parámetros establecidos por la resolución de la creación del PJDC. Esta normativa especificaba una atención focalizada en los niveles iniciales de estudios, es decir 1°, 2° y 3° año de la carrera.

3.5 Técnica de recogida de información.

En la fase inicial de recopilación de información, se dio inicio a interacciones tanto grupales como individuales. Durante estos encuentros, se exploraron las experiencias y conocimientos de los sujetos, específicamente enfocándose en los estudiantes y su percepción de la función del profesor jefe del corte.

Con el propósito de obtener una representación social más completa, se diseñó una entrevista estructurada que incluía dos preguntas abiertas. Este enfoque buscaba capturar significantes opiniones y percepciones significativas. La entrevista comenzaba explicando la investigación y el papel del investigador, en donde se explicitaba que la entrevista tenía relación con la recogida de información acerca de la función académica en cuestión y no así con alguna valoración sobre la calidad humana detrás del PJDCE. Luego se procedía a pedir la atención para dar inicio a la lectura de la resolución de la función del profesor jefe del corte, seguida por la entrega de papel y lápiz para que los participantes expresaran sus respuestas a las preguntas abiertas en hojas en blanco las que luego eran recolectadas para observar la información.

Posteriormente, se amplió el enfoque incorporando preguntas adicionales en las entrevistas. Estas indagaron sobre la naturaleza de las reuniones, la frecuencia de estas, la calidad de la relación con el profesor jefe, así como los canales de comunicación establecidos.

3.6 Técnica de análisis de la información

Se procedió a la transcripción textual de las respuestas vertidas por los estudiantes durante las entrevistas, dando lugar a la recopilación de un vasto conjunto de datos.

Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (Hernandez Sampieri, 2006).

Primera fase: análisis de la identificación de las palabras y conceptos más recurrentes en las respuestas de los estudiantiles, buscando con ellos concordancia en el contenido de dichas respuestas. Para Hernández Sampieri (2006):

...el investigador considera un segmento de contenido (no siempre estándar), lo analiza, se cuestiona: ¿qué significa este segmento?, ¿a qué se refiere?, ¿qué me dice?; toma otro segmento, también lo analiza, compara ambos segmentos y los analiza en términos de similitudes y diferencias. (p, 634)

Segunda Fase: se llevó a cabo la identificación de patrones, tendencias y similitudes emergentes en las respuestas recopiladas. Hernandez Sampieri (2006) dice: “El investigador va otorgando significados a los segmentos y descubriendo categorías. A cada una de estas les asigna un código” (P. 6). Con esto podemos usar desde números hasta colores.

Tercera Fase: Esta etapa consistió en la categorización de las opiniones, contextualizando los hallazgos en el marco proporcionado por las respuestas de los estudiantes. Aquí Hernández Sampieri (2006) expresa: “El investigador va otorgando significados a los segmentos y descubriendo categorías. A cada una de estas les asigna un código” (p. 634). Se analizaron los datos transcritos textualmente, identificando patrones y tendencias emergentes en relación con la función del PJDC.

Cuarta fase: Por último, se elaboró una tabla que sistematiza los conceptos más significativos y claves derivados de este riguroso proceso de análisis. O como diría Hernández Sampieri (2006) “las unidades de significado” (p, 634).

Para Hernández Sampieri (2006):

“Los segmentos se convierten en unidades cuando poseen un significado (a juicio del investigador) y en categorías del esquema final de codificación en el primer nivel, si su esencia se repite más adelante en los datos (por ejemplo, en la entrevista o en otras entrevistas). Las unidades son segmentos de los datos que constituyen los "tabiques" para construir el esquema de clasificación y el investigador considera que tienen un significado por sí mismas.” (p, 636).

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1 Descripción del tratamiento de datos.

En el desarrollo de la presente investigación, se reconoce la inherente posibilidad de sesgo derivado de la perspectiva del investigador quien buscaba conocer "¿Cuál es la percepción de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación sobre el rol del profesor tutor de cohorte?". Para responder a la pregunta y los objetivos de investigación se tomaron como categorías: la experiencia, comunicación, reuniones, toma de ramos, función del tutor de cohorte. Cada categoría esta interrelacionada con la experiencia de los estudiantes para buscar la descripción en las relaciones que se pueden generar entre la comunicación con sus PJDC en las reuniones tutoriales o actividades tutoriales.

Tal como dice Hernandez Sampieri (2006) "Elegir las unidades supone la selección de los segmentos que proporcionen un significado de los datos, de acuerdo con el planteamiento del problema. (p. 636)

Se le da un espacio especial a la explicación de la categoría "debería". Esta palabra se utiliza para dar una sugerencia o recomendación de manera amable y educada, en lugar de una obligación. Al utilizar "debería", se atenúa la necesidad o conveniencia de hacer algo. Por ejemplo, "deberías ir al médico" sugiere una recomendación, mientras que "debes ir al médico" denota una obligación. También se emplea para expresar modestia, cortesía o probabilidad. La forma "debería" es una forma del condicional simple del verbo "deber". Al utilizar "debería", se sugiere algo sin coaccionar a la persona. Por lo tanto, "debería" se utiliza para sugerir o recomendar algo, en lugar de obligar a alguien a hacer algo.

Para trabajar con datos, Hernández Sampieri (2006) sugiere que antes de utilizar programas como Atlas ti primero recomienda que: "... el estudiante realice una codificación simple en procesador de textos" (p.672). Teniendo esto en consideración y un conjunto de datos para analizar, se realizaron análisis de palabras más repetidas y su frecuencia en las respuestas, de manera manual y con software de procesador de datos

PDF, categorizando segmentos, sus respectivas descripciones y las respuestas asociadas al concepto de la categoría que corresponda, solo algunos ejemplos, como recomienda el autor citado.

Tabla matriz análisis cualitativo para interpretar y relacionar las ideas y percepciones.

Categorías	Segmento o unidad de análisis	Respuestas asociadas a la categoría
Experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Fue escasa • Regular • Buena • Medianamente satisfactoria • Irregular • Lejana • Lejanía • Lejana • No existe • Ninguna • 	<ul style="list-style-type: none"> • Como estudiante de la Uda la experiencia ha sido ingrata y distante, hemos tenido instancias para conversar, pocas y grupales. Individualmente ninguna. De mi parte, igual que mi tutor no he solicitado ayuda, creo debe ser algo mutuo, pero al no ver al docente cumplir su función he tomado la misma postura. • En realidad no ha ido muy cercana, debido a que en estos dos años jamás se acercado a hacernos una reunión, ni nos ha orientado en lo deberíamos hacer en estos años en la universidad, siempre hemos contado con otros profesores para nuestras dudas.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Falta 	<ul style="list-style-type: none"> • Buena en general. nunca hubo problemas, como tampoco comunicación.

	<ul style="list-style-type: none"> • No sé ni cómo se llama • No hemos tenido mayor comunicación 	
Reuniones	<ul style="list-style-type: none"> • pocas veces ha realizado reuniones • él no manifiesta interés en realizar reuniones • generalmente no es de parte del profesor la solicitud de reunión • las pocas reuniones que ha habido • no ha habido reunión o junta con el tutor ya que no ha realizado reuniones durante el año. 	<ul style="list-style-type: none"> • Personalmente mi experiencia no ha sido buena ya que mi profesor de cohorte no cumple su función como uno lo espera. No tengo una comunicación constante con él y pocas veces ha realizado reuniones. • No existe en comunicación con mi tutor, el no manifiesta interés en realizar reuniones.

	<ul style="list-style-type: none"> • jamás se ha acercado a hacernos una reunión 	
Toma de ramos	<ul style="list-style-type: none"> • Solo a principio de año con la de toma de ramos y créditos • No sé quién es mi profesor de cohorte y con respecto a toma de ramos y problemas • en cuanto a notas o créditos siempre he consultado con la secretaria académica de mi departamento. 	<p>En 4 años. Para la toma de ramos nunca esta y otro profesor debía firmar por él. Yo creo que si está preocupado de otras funciones debería haber dejado el cargo de jefe de cohorte ya que no puede responder con esa función.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No sé quién es mi profesor de cohorte y con respecto a toma de ramos y problemas • en cuanto a notas o créditos siempre he consultado con la secretaria académica de mi
Función	<ul style="list-style-type: none"> • No se conocen bien sus funciones por lo que su cargo parece de poca Relevancia 	<ul style="list-style-type: none"> • Malísima, aun no entiendo su función, que tiene disposición para hablar de forma personal sí, pero no ejecuta su función como corresponde.

	<ul style="list-style-type: none"> • aun no entiendo su función • quizás al desconocer las funciones que este realiza • No tengo tampoco claramente su función como profesor de cohorte. 	
Debería	<ul style="list-style-type: none"> • Deberíamos tener reuniones con él para que sepa en la situación en que se encuentran sus estudiantes. • debería tener cercanía con sus alumnos de cohorte • Como un profesor jefe, siempre presente 	<ul style="list-style-type: none"> • hacer reuniones semanal • ser más organizada y preocupada del rendimiento de los alumnos, ayudar si es posible a los alumnos con problemas de cualquier tipo. • desempeñar un rol fundamental ante las dudas consultas de sus estudiantes, tener un rol activo y proactivo, realizando reuniones, informando a los estudiantes mínimo dos veces al mes. • Debería ser una persona responsable 100% con su cohorte. • Reuniones periódicamente. Deben conocer al menos el nombre de los alumnos. Y en general hacer el trabajo bien no preocuparse de los estudiantes solo al momento de tomar ramos. Deben ser una

		<p>especie de “profesores jefes” como en los colegios, preocupados y comprometidos. Que no se comprometan en cosas que no pueden cumplir durante los 4 años de carrera, o que a medio camino se olvidan de los estudiantes.</p>
--	--	---

4.2 Descripción de las representaciones social de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación.

Importancia del seguimiento y comunicación constante

Los estudiantes resaltan la necesidad de un seguimiento constante y una comunicación activa por parte del tutor para brindar apoyo académico y personal.

Información Detallada del Tutor

Existe la expectativa de que el tutor esté informado sobre la situación académica y personal de los estudiantes para ofrecer un apoyo más efectivo.

Satisfacción y Participación Continua

Se espera que el tutor sea satisfactorio en su desempeño y participe activamente en los niveles, manteniéndose constantemente informado.

Personalización y Atención a Problemas

Los estudiantes desean un tutor más personalizado, preocupado, atento a los problemas individuales y activo en la formación académica. Estas representaciones sociales subrayan la importancia del seguimiento, la comunicación constante y la satisfacción con el desempeño del tutor, influyendo en la relación y la efectividad del apoyo brindado.

4.3. Revelaciones, percepciones y experiencias de los estudiantes con respecto a la función del Profesor Tutor de Cohorte

Cumplimiento de Funciones

Mayoritariamente hay un patrón de opiniones que sugieren que el tutor no cumple con las expectativas en funciones como coordinación de actividades y atención a necesidades académicas y personales.

Relación con Labores Administrativas

Los estudiantes relacionan la función del PJDC más con labores administrativas como la inscripción de ramos o créditos académicos.

Calidad de las experiencias

Se evidencia un mayoritario patrón en la percepción de experiencias negativas con cargas emocionales de descontento con la función del profesor.

También hay evidencias de respuestas neutrales que son reflejo del desconocimiento de la función del PJDC de que los estudiantes del nivel 300 de la carrera de Licenciatura y Pedagogía Básica han reportado experiencias positivas en sus respuestas, la que genera una mínima variabilidad, lo cual podría estar relacionado con la forma de relación y comunicación que han establecido con su PJDC a través de las redes sociales. Por otro lado, los estudiantes del nivel 200 de la misma carrera han expresado respuestas que sugieren una participación limitada, las que contrastan con la realidad del nivel 300. Se menciona para establecer y aclarar que la comunicación era a través de redes sociales y no de manera presencial con reuniones o actividades tutoriales.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

5.1 Análisis

En el análisis y comprensión de las representaciones sociales de los estudiantes a existe un patrón evidente de percepciones y experiencias. Existe evidencia de que la relación y opinión sobre la persona detrás de la figura del PJDC no es muy cuestionada, sin embargo el rol del PJDC entrega un muy alto porcentaje de desaprobación haciendo evidente la poca valoración y pertinencia que los estudiantes le ven a esta función. La representación se embalsama de conceptos de poca relación a nula, falta de compromiso, desaprobación en la comunicación, lejanía y muy pocas reuniones con las cohortes que deben guiar. También se vislumbran opiniones positivas sin embargo no van ancladas a situaciones en donde si existan clases tutoriales.

La representación social de la función del PJDC es la de un profesor con poco compromiso con su rol, que genera pocas instancias de acercamiento, provocando una lejanía y una baja relación y comunicación. Lo perciben más como una labor administrativa al mencionar que deben acercarse a él en la toma de créditos académicos o toma de ramos y de allí en adelante no tienen mayor comunicación con él o ella. A no ser, que los propios estudiantes se acerquen para solicitar su ayuda o colaboración.

Las representaciones sociales incluyen:

Percepción de Ineficacia

Los estudiantes expresan insatisfacción, falta de utilidad o percepción de ineficacia en la tutoría, esto indica una representación social negativa en relación con la capacidad de la tutoría para cumplir sus objetivos.

Evaluación de la función del PJDC

Las respuestas revelan falta de aprecio y valoración hacia el PJDC como guía académica, esto contribuye a una representación social negativa de la función del profesor jefe.

Identificación de Problemas Estructurales

Si se destacan problemas estructurales o sistémicos que afectan la calidad de la tutoría, las representaciones sociales incluyen percepciones críticas hacia la organización y ejecución de este servicio.

Frustración o Descontento

Expresiones de frustración, descontento o desánimo con respecto a la experiencia de tutoría reflejan una representación social negativa sobre la efectividad y pertinencia de esta función académica

5.2 Aspiraciones, orientaciones y sugerencias sobre lo que los estudiantes esperan y desean del PJDC.

- **Comunicación y atención:** Los estudiantes desean que el PJDC genere y facilite la comunicación y que esta sea regular y por lo tanto pueda estar al tanto a sus necesidades y problemas estudiantiles.
- **Apoyo académico:** Los estudiantes esperan que el PJDC les brinde apoyo en el ámbito académico, ayudándoles a resolver dudas y dificultades.
- **Reuniones:** Los estudiantes mencionan la importancia de tener reuniones periódicas con el profesor jefe de cohorte para abordar inquietudes y discusiones sobre el rendimiento académico.
- **Cercanía y empatía:** Los estudiantes desean que el profesor jefe de cohorte se aproxime a ellos y los trate con empatía, mostrando interés en su bienestar y apoyándolos en la toma de decisiones en pro de brindar un apoyo más personalizado como lo dicta la normativa.
- **Participación en la toma de decisiones:** Los estudiantes esperan que el PJDC participe activamente en la toma de decisiones académicas y se comunique con ellos sobre temas relevantes, como las fechas de TAP (Talleres de Apoyo Permanente) y pruebas en los distintos ramos.

En este contexto, las representaciones sociales se formarían en base a las experiencias y percepciones individuales de los estudiantes, lo que podría indicar áreas

específicas que necesitan atención y mejora en el diseño y ejecución de la tutoría. Por lo mismo es que los conceptos o palabras más usadas por los estudiantes de la facultad de humanidades son en la preguntas abiertas son lejanía, mala relación, toma de ramos, falta de interés, mayor cercanía, más preocupación y atención a los diversos problema que le puedan afectar en su vida académica y fuera de la universidad. La sensación es que no es determinante ni pertinente en la vida de los estudiantes. No cumpliendo la función enmendada en la resolución que creó su función. Una de las respuestas que refleja el sentir y representa en forma general del y las estudiante de Licenciatura y Pedagogía en Educación Básica, la cual se presenta a continuación: “creo que su función debería ser como su nombre lo indica de tutor, guía en el proceso de formación, un acompañamiento constante y no solo un título para agregar a su currículo como profesora. En lo personal no me suma ni me resta tenerla como tutora”. Una visión totalmente contraria a los considerandos emanados en la resolución que crea e incorpora la figura de Profesor Jefe de Cohorte Estudiantil en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Atacama.

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Nacional de Acreditación. (sf). Comisión Nacional de Acreditación -CNA – Ayuda Mineduc. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/comision-nacional-de-acreditacion-cna-5>
- Creswell, JW (2013). Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Recuperado de <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Cruz Santana, J. J. (2013). El concepto de experiencia en Víctor W. Turner, E.P. Thompson y Anthony Giddens: Un diálogo entre antropología social, historia y sociología. *Sociología Histórica*, 7, 345-375.
- Denzin, NK y Lincoln, YS (2011). *Manual de investigación cualitativa (4ª ed.)*. Gedisa
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ª ed.)*. McGraw-Hill Interamericana.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. (comp.) *Psicología social II* (pp. 474-486). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2000). *Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras*. En D. Jodelet & Guerrero TA (Eds.) *Develando la cultura* [Enlace al PDF] Recuperado de https://www.academia.edu/34885145/Estudios_en_Representaciones_Sociales_Jodelet
- Lobato, C. E Ilvento, M.C. (2013). La Orientación y Tutoría universitaria: una Aproximación actual. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico Dedicado a Tutoría y Sistemas de orientación y apoyo a los

estudiantes, Vol.11 (2) Mayo-Agosto. Pp. 17-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4414047.pdf>

Morín Edgar (1999) *Los siete saberes para la educación del futuro*. UNESCO Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Ortega y Gasset, J (1986) Ideas y Creencias. En *Obras Completas*. Madrid: Alianza.

Oviedo, GL, (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18),89-96.[fecha de Consulta 6 diciembre 2023. ISSN: 0123-885X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501809>

Perera Pérez, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. CD Caudales. Recuperado de https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf

Rivero Carmen I. (2002) El aporte de Edgar Morín al pensamiento social contemporáneo, desde una epistemología de la complejidad. *Revista Salud de los Trabajadores*. Vol 10, N° 1-2. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2938723>

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/tutor%C3%Ada>

ANEXO A RESOLUCIÓN EXENTA N° 30 y N° 128

UNIVERSIDAD DE ATACAMA
DEPARTAMENTO RECURSOS HUMANOS
Registro I

CREA FUNCIÓN ACADÉMICA DE
PROFESOR JEFE DE COHORTE
ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE
ATACAMA.

COPIAPO, enero 23 de 2007

RESOLUCION EXENTA N° 30

VISTOS:

Lo dispuesto en los D.F.L. Nros. 37 y 151, de 1981, el Decreto Supremo N°276, de 2006, todos del Ministerio de Educación Pública, la Resolución N°520, de 1996, de la Contraloría General de la República y el Decreto UDA N° 010, de 2000:

Considerando:

La necesidad de incorporar mecanismos de apoyo pedagógico, para compensar algunas deficiencias de las conductas de entrada de los alumnos, teniendo como objetivo disminuir la deserción, así como la permanencia prolongada en las carreras y aumentar la tasa de titulación.

Los requerimientos que impone el aseguramiento de la calidad académica en el área de la docencia de pregrado, en cuanto a contar con mecanismos sistemáticos y formales destinados a mejorar los indicadores académicos, a partir de una acción sistemática que contribuya a mejorar las conductas de entrada de nuestros estudiantes.

El resultado de las investigaciones científicas que recomiendan el empleo de mecanismos de personalización para la solución de los problemas de aprendizaje de prerrequisitos.

La necesidad de implementar actividades de apoyo y orientación de estudiantes por grupos establecidos según el año de ingreso y la especialidad, con el propósito de personalizar los procesos de apoyo estudiantil.

La PROV. N° 21, de 22 de enero de 2007, de la señora Vicerrectora Académica:

RESUELVO:

1°. A contar del año académico 2007 se crea la función académica de "*Profesor Jefe de Cohorte Estudiantil*" que efectuarán los docentes de la Universidad de Atacama, designados por el respectivo Decano, a propuesta de los correspondientes Directores de Escuela o Directores de Departamentos o Instituto, que cumplan las funciones de Director de Escuela. Dicha función consiste en la realización de actividades de apoyo y orientación de estudiantes por grupos establecidos según el año de ingreso y la especialidad, con el propósito de optimizar los procesos de apoyo estudiantil, y la obtención de información personalizada que permita una mayor eficiencia en la toma de decisiones académicas.

2°. Dichas funciones se efectuarán dentro del horario normal de actividades de los académicos designados, asignándole dos horas cronológicas semanales.

3°. Los Profesores Jefes de Cohorte efectuarán las siguientes funciones básicas:

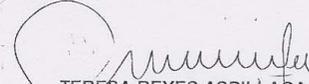
- Recibirán a los estudiantes recién ingresados a la Universidad y los aconsejarán y orientarán —hasta el egreso y titulación o término de sus estudios— en el conocimiento de sus deberes y derechos, en particular supervisarán el cumplimiento de sus obligaciones académicas y administrativas con la respectiva Facultad o Instituto y la Universidad.

rec. jug.

- Llevarán en una "Ficha Oficial" un registro personalizado de sus actuaciones académicas y situaciones personales que sean relevantes para su formación.
- Supervisarán la mantención del Portafolio de Alumno, en los casos que se utilice este instrumento de evaluación académica.
- Orientarán a los estudiantes para efectuar una adecuada planificación del cumplimiento de sus compromisos curriculares y de aprendizaje autónomo.
- Supervisarán las propuestas de toma de créditos de los estudiantes.
- Informarán al Consejo de la Facultad de las peticiones, solicitudes y otras situaciones presentadas por los estudiantes de la Cohorte. La presentación de cualquier solicitud académica de los alumnos deberá acompañarse de la información registrada por el respectivo Profesor Jefe de Cohorte.
- Al término del respectivo período académico, informarán al decano de los resultados académicos de los estudiantes asignados.
- Supervisarán la participación de los estudiantes con dificultades de aprendizaje de la cohorte en los Talleres de Apoyo Personalizado (TAP).
- Antes del inicio de clases del año lectivo respectivo, los Decanos deberán designar a los Profesores Jefes de Cohorte Estudiantil. En caso que el número de alumnos de la cohorte fuera superior a 40, el Decano podrá dividir la respectiva cohorte entre dos Profesores Jefes de Cohorte Estudiantil.

4º. Disposición Transitoria: Para la cohorte 2006 de todas las carreras que imparta la Universidad, se procederá a designar Profesores Jefes de Cohorte Estudiantil, de acuerdo a lo previsto en las normas de esta Resolución.

Anótese, comuníquese y remítase copia de esta Resolución, a la Contraloría de la Universidad de Atacama para su registro y control posterior.



TERESA REYES ASPILLAGA
Secretaría General


JUAN IGLESIAS DIAZ
Rector

JID/TRA/EAR/avu

Distribución:

- Contraloría Interna
- Rectoría
- Vicerrectoría Académica
- Secretaría General
- D.A.E.
- D.A.F.
- Facultades
- Institutos Docentes
- Decretación
- Oficina de Partes.
- Depto. Control Curricular.

UNIVERSIDAD DE ATACAMA
DEPARTAMENTO RECURSOS HUMANOS

Registro I

MODIFICA RESOLUCIÓN EXENTA UDA N° 030, DE 2007, REGISTRO I, QUE CREA FUNCIÓN ACADÉMICA DE PROFESOR JEFE DE COHORTE ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE ATACAMA.

COPIAPO, abril 25 de 2008

RESOLUCION EXENTA N° 128

VISTOS:

Lo dispuesto en los D.F.L. Nros. 37 y 151, de 1981, el Decreto Supremo N°276, de 2006, todos del Ministerio de Educación Pública, la Resolución N°520, de 1996, de la Contraloría General de la República y el Decreto UDA N° 027, de 2007:

Considerando:

Que por Resolución Exenta UDA N° 030, de 23 de enero de 2007, Registro I, se crea función académica de Profesor Jefe de Cohorte Estudiantil de la Universidad de Atacama.

Que en la sesión del Consejo General de Escuelas Docentes, celebrada el 14 de abril del año en curso, se solicitó al Rector regular la carga horaria destinada por los tutores de cohorte para el cumplimiento de sus funciones.

Que la Universidad se encuentra implementando la base de datos institucional que contenga las actividades académicas de los docentes, lo que hace necesario regular la carga horaria destinada al cumplimiento de las funciones de profesor tutor de cohorte, de acuerdo al número de alumnos que se debe atender.

El ORD. N° 68, de 23 de abril de 2008, de la señora Rectora (S):

RESUELVO:

MODIFÍCASE el artículo segundo de la Resolución Exenta N° 30, de 23 de enero de 2007, reemplazando su texto por el siguiente:

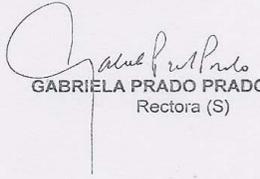
"2º. Dichas funciones se efectuarán dentro del horario normal de actividades de los académicos designados. Para la asignación de carga horaria y la consignación de las mismas en la ficha de actividades académicas, se aplicará el siguiente criterio:

- En caso que la cohorte a atender en el período académico correspondiente estuviese formada por un grupo igual o inferior a 20 alumnos: Se destinarán dos horas cronológicas semanales.
- En caso que la cohorte a atender en el período académico correspondiente estuviese formada por un grupo superior a 20 e inferior a 30 alumnos: Se destinarán tres horas cronológicas semanales.
- En caso que la cohorte a atender en el período académico correspondiente estuviese formada por un grupo superior a 30 e inferior a 40 alumnos: Se destinarán cuatro horas cronológicas semanales."

Anótese y comuníquese


TERESA REYES ASPILLAGA
Secretaria General

GPP/TRA/EAR/avu.


GABRIELA PRADO PRADO
Rectora (S)

ANEXO B TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA

PREGUNTA N°1 ¿CUÁL HA SIDO TU EXPERIENCIA PERSONAL CON TU PJDCE?

1. Con mi primer tutor XX (Q.E.P.D) la verdad que la relación fue escasa, no había preocupación. Con nuestro profe de ahora, Rodrigo Díaz Guaita, la verdad que la relación es mejor, hay más preocupación de parte de él. Durante el año nos juntamos no mucho pero algo de intervención existe por parte de él.
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
2. Regular, ya que el segundo año de carrera perdí continuidad de nivel. La información que se entregó en su minuto, no servía ya que era para nivel mayor al cursado.
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
3. Buena comunicación y disposición.
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
4. Ha sido medianamente satisfactoria, ya que falta una mayor comunicación con el tutor en diversos aspectos de, ¿...? (no se entiende y no se puede transcribir lo que allí dice) como tutor.
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
5. Ha sido breve con respecto a la coordinación de las actividades que debe desempeñar su rol, en particular fue un proceso irregular y poco efectivo.
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
6. Personalmente mi experiencia no ha sido buena ya que mi profesor de cohorte no cumple su función como uno lo espera. No tengo una comunicación constante con

el y pocas veces ha realizado reuniones. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

7. Buena relación, pero pocas veces se toca el tema de la situación académica o personal. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
8. Lejana porque no se han generado instancias para que el sepa de lo que nos hace falta o como nos esta yendo. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
9. Solo a principio de año con la de toma de ramos y créditos. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PED
10. Como persona nada que decir, pero el hecho de que esta en labores administrativas fuera del departamento provoca lejanía con sus alumnos, además nos hizo un solo ramo en 4 años. Para la toma de ramos nunca esta y otro profesor debía firmar por él. Yo creo que si esta preocupado de otras funciones debería haber dejado el cargo de jefe de cohorte ya que no puede responder con esa función. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
11. Lejana ya que está en otra sección administrativa y suele no estar en su oficina para realizar consultas pertinentes. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
12. Una relación muy lejana. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
13. Buena experiencia a pesar de la poca comunicación, pero en momentos de inquietud cuento con su apoyo y consejos. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

14. No existe comunicación con mi tutor, él no manifiesta interés en realizar reuniones. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
15. Ninguna, solo toma de ramos. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
16. Como estudiante de la uda la experiencia ha sido ingrata y distante. Hemos tenido instancias para conversar, pocas y grupales. Individualmente ninguna. De mi parte, igual que mi tutor no he solicitado ayuda, creo debe ser algo mutuo, pero al no ver al docente cumplir esa función he tomado la misma postura. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
17. No existe una mala relación, pero tampoco existe ese compromiso de tutor de cohorte, generalmente no es de parte del profesor la solicitud de reunión es mas de nosotros cuando lo necesitamos, porque tampoco somos capaces de pedir la reunión con éste. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
18. Bueno. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
19. Malísima, aun no entiendo su función, que tiene disposición para hablar de forma personal si, pero no ejecuta su función como corresponde. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
20. Cercana, compartimos medianamente. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
21. En lo personal es fría y las pocas reuniones que ha habido, no he podido asistir,¿...?(no se entiende y no se puede transcribir lo que allí dice) LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

22. Buena comunicación. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
23. Nos ha citado aprox. 4 reuniones en donde debatimos la problemática que nos afectan a cada uno. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
24. El, ¿...? (no se entiende y no se puede transcribir lo que allí dice) No hizo nada, después l cambiaron y se ha trabajo poco, el portafolio es un fantasma. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
25. El 1º año el profe realizaba reuniones periódicas unas pocas llegaban. La comunicación con el profe es poca o nula. La verdad solo hay un acercamiento si es muy pero muy necesario. No se conocen bien sus funciones por lo que su cargo parece de poca relevancia. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
26. Bueno mi experiencia fue buena al principio de la carrera, pero luego al transcurso de los años fue perdiendo la comunicación. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
27. La verdad el profesor no se ha acercado a conversar ningún tipo de asunto conmigo personalmente y no hace reuniones periódicas, pero si no ha explicado cosas y pasado documentos cuando es necesario; y su uno tiene problemas y lo consulta con él, tengo entendido que da soluciones de forma inmediata y atiende de buena gana. Buena, porque los momentos en que he solicitado su colaboración ha respondido de una buena forma y cumplido con las expectativas de lo solicitado. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS
28. No he tenido una experiencia muy cercana. Solo las clases que tenemos con nuestro profesor, pero nada más. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS

29. Casi no hay contacto con el profesor tutor, yo me he tenido que acerca a él para consultarle algunas cosas. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS
30. No se ha acercado lo suficiente, y como alumno necesito un poco de apoyo e informaciones de parte de ella. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS
31. No tengo relación alguna con mi profesora jefe de cohorte; supongo que ni siquiera sabe mi nombre. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS
32. Ni buena ni mala, no esta muy presente con nosotros, pero si tienes un problema el te puede ayudar. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS
33. No tengo ningún tipo de experiencia, excepto la de que el me haga clases, mas allá de eso nunca lo he visto. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS
34. Solo tramita cambio de carrera. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS
35. No he tenido mucha relación con el tutor, quizás al desconocer las funciones que este realiza. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS
36. El profesor jefe de cohorte solo se ha comunicado en los pasillos y ha intentado realizar alguna reunión, pero no se organizó. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS
37. Buena, ya que se preocupa por sus alumnas de manera personal, te escucha y te apoya. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS
38. Mi experiencia ha sido de pasillo, ya que ella al no hacer clases no la veo seguido así que cuando la veo por ahí le pregunto sobre algunas cosas. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS
39. Mi experiencia ha sido paupérrima, ya que el jefe de cohorte no ha trabajado de acuerdo a su labor. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS

40. La realidad no he tenido mucho contacto con el profesor para asuntos personales.
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
41. Ninguna. Porque el profesor tutor a lo más que hace es firmar la toma de ramos y nada más. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
42. No hemos tenido mucha comunicación. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
43. Ha sido buena se preocupa de nuestra actuación académica y manda constantemente e-mails para mantenerme al tanto. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
44. Ho ha habido reunión o junta con el tutor. No tengo tampoco claramente su función como profesor de cohorte, pero si tengo alguna duda, según mis compañeros, él no tiene inconveniente en facilitarte lo que necesites. Personalmente no he tenido necesidad de acudir al tutor. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
45. Solo conozco a mi profesor de cohorte por el nombre y porque es profesor.
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
46. Buena en general. Nunca hubo problemas, como tampoco comunicación.
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
47. Ninguna experiencia en especial he tenido problemas con la práctica y no me dio ninguna solución concreta, es mas dijo que me culpara a mi misma acerca de la situación. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
48. La experiencia ha sido regularmente buena, creo que hace falta más cercanía del profesor con los alumnos. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS

49. La verdad es que no hemos tenido mucha cercanía. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
50. La verdad es que la experiencia ha sido más bien nula, no hay mucho contacto con esta figura. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
51. No hemos tenido mucha cercanía. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
52. No poseo experiencia con mi tutor, no la he visto desde que firmó mi toma de ramos. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
53. Mi experiencia ha sido regular porque no es muy grata en el sentido de que no esta presente, que es una obligación, además lo encuentro ilógico el jefe de cohorte. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
54. Responde a mis consultas cuando es necesario. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
55. No contesta LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
56. No hemos tenido mayor comunicación con la profesora. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
57. No se quien es mi profesor de cohorte y con respecto a toma de ramos y problemas en cuanto a notas o créditos siempre he consultado con la secretaria académica de mi departamento. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
58. No contesta LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS

59. La verdad la relación es casi nula. Nunca he hablado con ella acerca de mi situación académica. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
60. Mi experiencia personal ha sido neutra, la verdad es que no he tenido mucho contacto con el/ella ya que no ha realizado reuniones durante el año. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
61. Buena, porque los momentos en que he solicitado su colaboración ha respondido de una buena forma y cumplido con las expectativas de lo solicitado. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
62. Ha sido buena, ya que me ha orientado para bien desde que llegué. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
63. Excelente experiencia, buen trabajo. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
64. Una muy buena, mi profesora de cohorte es muy comprometida y amable con nosotras. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
65. Muy buena, siempre esta atenta a las necesidades de los estudiantes. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
66. Ha sido una buena experiencia ya que mi profesor tutor se ha preocupado de informarme de todas las cosas importantes de la universidad, constantemente se preocupa de saber como voy en lo académico y por ultimo debo decir que me ayuda a resolver problemas con respecto a notas, pruebas, etc. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
67. Es una docente cercana que soluciona los problemas referentes a ramos, crédito, dificultades académicas, coordinación de actividades, materiales pedagógicos y de apoyo para el mejor desempeño académico. Por lo tanto yo creo que ha sido

eficiente y sobre todo humana. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

68. Muy buena, es muy preocupada en lo personal conmigo cualquier problema ya sea personal o educación siempre está disponible. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

69. Buena. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

70. Muy buena, una relación de profesor a alumno adecuado. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

71. Se ha preocupado en el sentido de que yo tengo que ir a consultar por mi progreso no porque el me llame y casi nunca cuando se busca está. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

72. Buena se preocupa, nos llama para darnos información (al celular) responde los correos. Pero es atenta cuando nosotros nos acercamos a ella. No se acerca de forma voluntaria a preguntar como estamos en la carrera. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

73. Me ha orientado en ciertas cosas pero hay otras en las que no. Muchas veces uno se entera de cosas importantes por medio de compañeros siendo que debería ser labor del tutor. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

74. En general ha sido buena, el problema es que se sabe con exactitud cuales la función específica que cumple el profesor de cohorte. En lo personal mi profesora siempre esta cuando se le necesita y siempre esta al pendiente de nosotros. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

75. A medias, por supuesto que hay poco contacto por ambas partes, aunque cuando existe la posibilidad de conversar acerca de temáticas que están afectando. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

76. La falta de comunicación, ya que al principio no los sentíamos cómodo, ya que nuestra situación por venir de otra universidad. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
77. Esta presente en lagunas ocasiones. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
78. Creo que falta mayor preocupación ya que si el alumno no lo busca no hay una preocupación del tutor acercarse a ellos por ende falta de compromiso con su rol. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
79. Por lo que he visto, supervisa como el curso, igual la profesora se ha preocupado de informarnos como nivel 100. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
80. Muy mala, no se ni como se llama. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
81. Mala porque no esta muy presente. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
82. Mi experiencia personal ha sido solo para informarme de los ramos, talleres y seminarios. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
83. Solamente hablé con ella al momento de tomar ramos al principio del año, después no he tenido otro contacto con ella hasta la fecha. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
84. Mala experiencia, ya que no ha estado pendiente de nuestras necesidades, que como estudiantes son muchas, más aún cuando se trata de alumnos que vienen por traslado de Universidad. La mayoría de las veces que necesitamos de nuestro tutor nunca está siendo que debe ser una persona presente en nuestro proceso educativo. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

85. Experiencia nula, ya que nunca he dialogado con ella ni siquiera me saluda cuando la veo por los pasillos. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
86. En realidad no ha ido muy cercana, debido a que en estos dos años jamás se acercado a hacernos una reunión, ni nos a orientado en lo deberíamos hacer en estos años en la universidad, siempre hemos contado con otros profesores para nuestras dudas. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
87. Mala porque nunca se ha hecho presente, ni siquiera nos conoce. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
88. Casi nula. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
89. Ha sido muy precaria poco compromiso de parte del tutor poco empatía y liderazgo. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
90. En mis dos años de carrera la he visto para la investidura y para que me firmara la toma de ramos, por lo cual no tengo una gran experiencia con ella. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
91. Solo la veo cuando es la toma de ramos solamente. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
92. Solo conozco el nombre de mi tutora, ya que es quien firma la toma de ramos, porque no hay ningún tipo de relación con ella ningún aporte en mi formación. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
93. Podríamos decir que buena, pero en el ámbito universitario esto quiere decir que cuando le he solicitado ayuda, me la ha dado, aunque no conozco sus funciones no se si me ha prestado ayuda en ese sentido (como profesor de cohorte). LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

94. Poca presencia. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
95. Solo la veo a principio de año en la toma de ramos. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
96. No ha estado muy presente, solo en la toma de ramos. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
97. No muy buena, puede que si tenga la voluntad de atender, pero al fin y al cabo no se realiza nada en concreto. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
98. Mi experiencia ha sido mala, ya que la única vez que la he visto fue para la toma de ramos, y prácticamente tuve que perseguirla. Además sintió alivio de no haberme quedado con un ramo. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
99. No ha habido relación, ni cercanía. Solo la he visto un par de veces. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
100. Ella si atiende inquietudes o problemáticas presentadas en algunas situaciones curriculares con los docentes. Por falta de tiempo yo creo que no entrega información que a veces es importante como grupo curso pero en forma individual siempre tiene presente la situación individual de sus alumnos. Ella es muy comprensiva, amable y accesible. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
101. Buena ya que orienta todas mis dudas. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
102. Se preocupa más de los otros niveles ya que es la directora y presenta desinterés por nosotros. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA

103. No contesta LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
104. No mucha, solo al comienzo del año. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
105. No ha sido mala, pero creo que le falta informarnos de lo que sucede. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
106. Es que se preocupa mucho más de otros niveles. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
107. Creo que podría mejorar, estar un poco mas presente, aunque ante cualquier problema siempre me ayuda a resolverlos. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
108. Mi experiencia con mi tutor ha sido hasta el momento igual buena, ya que me ha ayudado en las situaciones que le he presentado y me ha orientado en los tramites que hay que realizar como estudiante. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
109. Dulce y agraz, ya que, no veo una preocupación o real compromiso con sus alumnos. A veces, un poco de discriminación al ser alumnas de otra universidad. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
110. En algunas situaciones he sentido comodidad, como en otras me he sentido incomoda ya que se ha recalcado demasiado un asunto de discriminación, haciendo comparaciones por provenir de otra universidad. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA

111. Desde principio de año cuando la conocí, la recepción fue muy buena, creo por la situación en la que nos encontrábamos como ex alumnas de la universidad, después con el pasar del tiempo me he sentido discriminada con ciertas situaciones con respecto a actitudes, no estoy contenta con el trato. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
112. Ha sido regular, ya que existe mucha falta de información con respecto a varios temas como lo que es el portafolio? Qué es eso. ¿Quién es el jefe de cohorte? LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
113. No es una relación muy cercana. Solo para firmar la toma de ramos, me hizo clases el año pasado y si nos vemos nos saludamos. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
114. Ha sido muy lejana, ya que solo me ha firmado la toma de ramos y me ha solicitado el portafolio. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
115. Un poco distante. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
116. Regular, no conozco quien es la falta de comunicación hace la poca información, que provoca el desinterés de algunos alumnos ¿que es portafolio? LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
117. Buena, ya que nos integró y nos orientó positivamente al ingresar, independiente que veníamos de traslado de la universidad del mar. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA

PREGUNTA N°2 DE ACUERDO A LO QUE USTED CREE, ¿CÓMO DEBERÍA SER O CÓMO DEBERÍA DESEMPEÑAR LA FUNCIÓN EL PJDCE?

1. Reuniones todos los meses, más sentido a la comunicación profesor-alumno. Una mayor preocupación parte del profesor de cohorte frente a nosotros. Además generar instancias dentro y fuera de la universidad. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
2. Debería ser más personalizado en cuanto a disposición de tiempo de atención de alumnos. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
3. Debería recibir inquietudes de los alumnos y hacer algo por ello no solo escuchar. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
4. Debería realizar una labor más participativa con el alumnado (estudiante) estando más en contacto con lo que pasa regularmente en nuestra formación. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
5. Deberían realizarle reuniones, en todo el año académico, cada mes. No solo informar, sino analizar el continuo de las clases. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
6. El tutor debe estar constantemente con el curso a cargo, apoyándolos y dándoles consejos de cómo seguir su proceso académico. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
7. Preocuparse mas de los alumnos, ya que a veces hay situaciones ajenas a lo académico, pero igual afectan el desempeño en la universidad. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

8. Debiese ser preocupado y siempre estar atento a lo que nos aporoblemo.
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
9. Como somos pocos en cada nivel debería ser mas personalizado.
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
10. Como su nombre lo indica es un “jefe”, por ende debe guiar el proceso académico en todo ámbito, debo reconocer que una vez tuvimos una reunión pero periódicamente no. Deberíamos tener reuniones con el para que sepa en la situación en que se encuentran sus estudiantes. Si tienen problemas, si están estables realizando una buena practica o van bien en ramos. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
11. Bueno, debería ser alguien en el que nos pueda ayudar y guiar sobre el transcurso de la carrera en todo ámbito. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
12. Cercano al estudiante, preocupado y, que tome acciones frente a problemas que el nivel manifiesta frente a un profesor. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
13. Desempeñar una función mas cercana con el estudiante e informarse constantemente de su proceso académico y de los tramites que durante el año se deben realizar, ¿...? (no se entiende y no se puede transcribir lo que allí dice) escasa información. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
14. Tiene que tener trato amable y cercano con el alumnado, debe crear un clima positivo en el grupo curso y crear confianza entre él y los demás. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

15. Preocuparse del alumnado – preguntar si tiene algún problema – dar consejos – etc. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
16. No contesta LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
17. Quizás no como un papá o alguien que siempre nos esté retando, pero si existe una preocu. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
18. Responsable- preocupado por alumno – entregar información. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
19. No contesta LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
20. Estar constantemente en contacto con el alumno, mínimo 1 vez al mes reuniones para hablar de lo tema académico. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
21. Necesariamente mas motivante, para que sus pupilos momento de desenvolverse como futuros docentes se sientan mas confiados y seguros con su alumnos. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
22. Como supervisor y guía de todo el proceso a lo largo de toda la carrera. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
23. Reuniones cada 2 semanas y un mayor control y guía con la toma de ramos y revisión del portafolio. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

24. Debía ser un “amigo” que escucha y que te ayude a tratar de solucionar, o dar herramientas para conseguir lo que necesitas. Reuniones periódicas – evaluación del proceso – identificar fallas, etc. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
25. El profesor debería tener cercanía con sus alumnos de cohorte; conocer las principales problemas que lo aquejan, para apoyarlo y buscar solución junto al alumnos. Debe conocer el avance de sus alumnos. Debe ayudarnos a resolver problemas con otros profesores; no delegar funciones. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
26. Yo creo que el desempeño del profesor tutor debería ser mas importante y nos puede servir como guía de principio a final. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
27. Respecto a nuestro profesor creo que debería haber dejado mas en claro su función para que así podamos acudir a él en caso de inconvenientes; eso y también algunas reuniones periódicas para tratar tema de clases, universidad, etc. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS
28. El profesor de cohorte debería preocuparse de los alumnos que tiene a largo, hacen reuniones frecuentemente para saber los problemas que puedan tener los alumnos por notas, etc. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS
29. Debería preocuparse más por el curso de manera de estos pendiente en todos los ámbitos de sus alumnos e informar oportunamente de todos las novedades. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS
30. Debería hacer reuniones semanal. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS
31. Creo que se debería mantener siempre el mismo profesor tutor de cohorte; en mi caso he tenido 3 a lo largo de estos años, y ninguno de ellos me ha orientado. Creo que deberían tomar mas en serio sus cargos, y si no les interesa ser tutores de cohorte tengan derecho a renunciar a ello. El tutor de cohorte debería conocer a

sus alumnos y obviamente conocer sus falencias en el ámbito académico para así poder orientar al alumno. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS

32. Como un profesor jefe, siempre presente. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS

33. Sería estar al tanto de lo que ocurre a cada alumno o que es lo que ocurre en el curso con reuniones periódicas. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS

34. No estoy segura de cual es su función primordial. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS

35. Solo debería realizar las funciones que corresponde y que quizás nosotros por desconocimiento. No nos acercamos a los profesores LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS

36. Debería ser más organizada y preocupada del rendimiento de los alumnos, ayudar si es posible a los alumnos con problemas de cualquier tipo. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS

37. Debería dar más información con respecto a quien es el profesor jefe de cohorte. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS

38. Debería realizar al menos 1 reunión semestral para aclarar los puntos, sobre becas quizás o sociales, las notas, los pasos a seguir si estamos mal en un ramo etc. LICENCIATURA EN TRADUCCIÓN EN INGLÉS

39. El profesor de cohorte debiese ser un docente comprometido casi tan parecido como al de un profesor jefe en la secundaria. La realidad es que no cumplen con las funciones encomendadas. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS

40. Yo creo que debe ser un profesor atento a los problemas y necesidades de sus alumnos. Además de estar al tanto de cualquier conflicto que haya dentro del

cohorte. Además atender cualquier duda. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS

41. Debe ser mas comprometido con el alumno, tener mas comunicación y que no solo sea alguien para firmar papeles. La universidad se construye con todos los involucrados. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS

42. La profesora de cohorte debería mostrar mas interés en los alumnos. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS

43. Estar mas pendiente de sus alumnas y preguntar nuestra situación. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS

44. Podría interesarse un mas en los alumnos e informar principalmente todo lo que sea importante.

45. Debería estar un poco mas presentes de los problemas que afectan. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS

46. No contesta. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS

47. Ser mas activa y presente, más comprensiva. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS

48. Creo que hasta ahora ha sido bueno el desempeño pero hace falta mas cercanía y apoyo a los estudiantes en las diferentes áreas. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS

49. Pienso que debería intentar estar mas cercano a sus alumnos. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS

50. En mi opinión debería haber un poco mas de comunicación, y definirse bien cual es la función del jefe de cohorte, y esto debería también estar a disposición y conocimiento de los alumnos. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
51. Debería tratar de ser mas cercano con los alumnos, tratar de crear un vinculo. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
52. Mas comprometido y quizás preocupado por el avance de esto, sobre todo respecto al portafolio. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
53. Debería estar siempre en continuidad en el proceso no solo cuando al jefe de cohorte tenga temas para su interés. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
54. La función debería ser mas preocupada y con una visión mas real de lo que sucede con el alumno de acuerdo a su realidad. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
55. El profesor de cohorte debería preocuparse mas aún de la situación de cada alumno, ya que ha veces los alumnos pueden tener diferentes problemas y el profesor no se entera o definitivamente no se involucra en esto. Además debería supervisar los problemas académicos de los alumnos. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
56. Debería apoyarnos en todo momento y poder comprendernos y ayudarnos, guiarnos y clarificarnos algún punto específico que debamos resolver. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
57. Creo que debe ser una persona más activa que cumpla con su rol de orientación, que sea una guía para nosotros y que nos ayude con nuestros problemas académicos no tanto personales pero si académicos. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
58. No contesta. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS

59. Debería preocuparse de las necesidades del curso, preguntar constantemente si el curso tiene buena relación con sus profesores y si está de acuerdo con los tipos de evaluaciones. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
60. El profesor jefe de cohorte debería desempeñar un rol fundamental ante las dudas consultas de sus estudiantes, tener un rol activo y proactivo, realizando reuniones, informando a los estudiantes mínimo dos veces al mes. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN INGLÉS
61. Debería ser un defensor de los derechos de los estudiantes y un representante dentro de las decisiones de la comisión de aprobación de solicitudes. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
62. No contesta. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
63. No contesta. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
64. Debe ser una persona con buena disposición para escuchar y entender al alumnado. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
65. Creo que tal como va ahora. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
66. Debiera ser de mas apoyo en cuanto a que los estudiantes debieran ser informados por ella las fechas de TAP y pruebas en los distintos ramos, ella debiera informarse del estado de cada alumno en lo académico. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
67. Debe ser un agente de orientación y apoyo para el desempeño de los estudiantes. Debe ser el agente conector que abogue por las necesidades y dificultades del alumno ante el cuerpo académico y administrativo de la universidad. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

68. En mi opinión el docente hasta hoy ha cumplido todas sus funciones como alumno me siento satisfecho. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
69. No responde. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
70. Como un profesor preocupado y responsable por sus alumnos y llevar un registro de cada uno de ellos. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
71. Estar siempre en su oficina y llamar uno por uno a sus alumnos para ver si tienen alguna dificultad. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
72. Debería ser una persona responsable 100% con su cohorte. Reuniones periódicamente. Deben conocer al menos el nombre de los alumnos. Y en general hacer el trabajo bien no preocuparse de los estudiantes solo al momento de tomar ramos. Deben ser una especie de “profesores jefes” como en los colegios, preocupados y comprometidos. Que no se comprometan en cosas que no pueden cumplir durante los 4 años de carrera, o que a medio camino se olvidan de los estudiantes. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
73. Debería ser más comprometida (o) con su labor, debería realizar reuniones y entrevistas personales periódicas. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
74. Debería ser mas claro en las funciones que tiene como responsabilidad y darnosla a conocer de manera clara al comienzo de la carrera, lo que yo me pregunto si las personas desempeñan esta labor están ellas mismas informadas y capacitadas para esta función y si tienen algún tipo de capacitación. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

75. Debería estar mas presente en los temas de la carrera de manera individual a cada alumno y toda materia y7o asignatura que afecta al alumnado. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
76. Mas comunicativa, darnos a conocer las situaciones de cada una e informarnos de posibles situaciones que nos podamos enfrentar. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
77. Estar preocupado por todos los alumnos. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
78. Preocupación por alumnos – verificar avance de los alumnos – conocer problemas de los alumnos – ofrecer ayuda si alguien la necesita. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
79. Deberia estar preocupado de cada alumno, llamarlo cada cierto tiempo, para saber si hay algún problema. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
80. Debe ser mas preocupado, por lo menos conocer a sus alumnos. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
81. Estar presente, pregunta si hay algún problema. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
82. Creo que debería ser mas personal con cada alumno, preocuparse de la situación de cada uno, ya sea económica o socialmente. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
83. Debería estar atento al desempeño de sus alumnos, tratar de interactuar ya sea individual como grupal, además de detectar si alguien tiene problemas, de esa manera se evitaría el abandono de la carrera por parte de varios. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
84. Creo que el tutor de cohorte debe estar al pendiente nuestro, ya que su trabajo es orientarnos tanto en temas académicos como en temas personales (que requieran

apoyo moral o psicológico) que a nosotros como alumnos lamentablemente no se nos ha entregado. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

85. Debería ser un guía, por lo menos hacer una reunión cada 2 meses, para conocer el estado en que estamos, si nos falta algo, o si tenemos algún problema. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

86. Ser un guía y orientador en este proceso, por lo que en esta etapa, necesitamos a alguien que nos apoye y aclare nuestras dudas. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

87. Debe estar atento a las problemáticas de cada nivel, ser más cercana y atenta. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

88. Más al pendiente y proporcionando más información. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

89. Como un profesor jefe, cuando uno estudiaba comprometido un agente que supere el quehacer educativo. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

90. Debería hacer reuniones periódicas, informarse de los problemas de su cohorte, tener un horario claro para poder acercarse a ella. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

91. Debería estar preocupado por el bienestar de los alumnos. Debería tener mínimo una hora mensual para ver los avances y problemas que se presentan. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

92. Creo que su función debiese ser como su nombre lo indica de tutor, guía en el proceso de formación, un acompañamiento constante y no solo un título para agregar a su currículo como profesora. En lo personal, hasta ahora, no me suma ni me resta tenerla como tutora. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

93. Siendo una profesora presente, guiando al nivel que le corresponde en todo ámbito y no solamente al final de la carrera cuando hay que entregar un portafolio. Nota □ portafolio después de 3 años ya ni siquiera se bien que es y como se hace.
LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
94. Constantemente pendiente de todo tipo de necesidad. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
95. Debería realizar todo lo antes consultado y preocuparse por el estado psicológico, además de lo pedagógico. Licenciatura y pedagogía en educación general básica.
LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
96. Creo que debería ser una función mas activa y presente, de apoyo continuo.
LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
97. No se le debería sobrecargar tantas cosas a el o ella para que pueda desempeñar bien su trabajo. LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
98. Debería ser mas cercana, y preocuparse por la situación de los estudiantes que estén con problemas. Además de tener disponibilidad con sus alumnos.
LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
99. Debería cumplir un rol de orientador y guiarnos en cualquier dificultad que se nos presente a lo largo de nuestra formación. Actualmente solo nos envía la información por correo, pero no creo que eso sea lo que corresponde.
LICENCIATURA Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
100. Debería informar sobre las ventajas de los alumnos en problemáticas con docente para hacer validar nuestros derechos cuando sea necesario
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
101. No responde. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA

102. Apoyar en todo ámbito recordar que vamos su nivel y apoyarnos. Estar atenta a las dificultades de cada alumna. Supervisar constantemente, ya que muchos se han despreocupado por los estudios y en ese momento debería estar pendiente el tutor. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
103. Primero que se informe de este al principio de año, que se haga una reunión respectiva y todos los puntos que no tuvo arriba. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
104. Estar mucho más pendiente de los alumnos, de todos los niveles. Hacer más reuniones para saber nuestra situación actual. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
105. Estar siempre atento con lo que ocurre con su curso, informarle de todo lo que se realiza, en todos los aspectos, siempre en comunicación con el curso. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
106. Debería hacer una junta con todas las alumnas que le esta “llendo” mal y observar de que forma poder ayudarlas. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
107. Siempre mantenernos informados, y tener una relación de más confianza. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
108. No lo se, porque no conozco el desempeño o función de un profesor jefe de cohorte, para poder dar una opinión sobre esto, debería conocer la función en si. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
109. Debería ser un apoyo constante, jugado por sus alumnos, comprensible en casos de gravedad. Objetivo y reflexivo. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA

110. Debería ser una persona empática, apoyar a sus alumnas en situaciones de suma inferencia, comprensibles, ser un apoyo constante, orientador de actividades. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
111. A mi parecer debería ser una persona afectiva reflexiva y con mucha vocación. Ya que considero que es muy importante la calidad del profesor. Alumno al entregar confianza, al momento de ejercer la profesión. Un profesor que se presenta con un carácter hostil afecta considerablemente localidad educativa del alumno. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
112. Debería realizar reuniones mínimo 2 veces al mes para ver las inquietudes de los estudiantes, sin embargo es algo que ni sucede y creo que no sucederá tampoco. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
113. Debiera, en mi opinión, estar más preocupada por nuestra situación académica y darnos apoyo. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
114. Debería estar en constante seguimiento e informado sobre la situación actual de las notas, además de enfocarse de la situación personal para aconsejar y dar apoyo. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
115. Debería mantenerse constantemente preguntando por nuestros notas, hablando con nuestros profesores y con nosotros. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA
116. Debería ser satisfactoria, debido que tenemos que realizar o tomar consideraciones en grupo. El prof jefe de cohorte deber estar siempre en constante información de lo que sucede en los niveles. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULAR

117. No responde.

COMISIÓN EVALUADORA

Mg. Juana Pizarro Toro

Mg. Rodrigo Díaz Guaita.

Dr. Sergio Araya Sierralta
