



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN  
PROGRAMA DE COMPETENCIAS  
SOCIOAFECTIVAS PARA DOCENTES  
TUTORES DE EDUCACIÓN BÁSICA  
DE NIVEL SECUNDARIA BAJO UN  
ENFOQUE INTEGRADOR**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE  
DOCTOR EN PSICOLOGÍA

MARIA DEL PILAR GUADALUPE  
MONTERO CHICOMA

**LIMA-PERÚ**

**2024**



**ASESOR**

**Dra. Inés Verónica Bustamante Chávez**

**JURADO DE TESIS**

DRA. OLGA TERESA GONZALEZ SARMIENTO

PRESIDENTE

DR. ALBERTO AGUSTIN ALEGRE BRAVO

VOCAL

DRA. ELIZABETH DANY ARAUJO ROBLES

SECRETARIA

## **DEDICATORIA.**

A los docentes y estudiantes que inspiraron esta investigación.

## **AGRADECIMIENTOS.**

A mi asesora, Dra. Inés Bustamante Chávez, por su acompañamiento y  
rigurosidad.

Al Dr. Giancarlo Ojeda por valorar mi reflexividad y mostrarme que la  
rigurosidad y el principio de parsimonia no son excluyentes cuando la  
reflexividad las atraviesa.

A la Mg. Angelica Tapia, por sus alcances desde el ámbito de formación  
en competencias.

A la Dra. Elizabeth Araujo, por motivarme y confiar en la conclusión de  
este trabajo.

A mis maestros, compañeros y colegas de formación psicoterapéutica en  
Prácticas Colaborativas-Dialógicas y de Diálogo abierto, por las  
reflexiones compartidas.

A todas aquellas personas que me acompañaron durante el tránsito de este  
trabajo, desde la asistencia y la logística: Diego G., Camila M., Adriana  
D., Juan G., Bryan F., Marieth Z., Paula R., Cristhian L.

## **FUENTES DE FINANCIAMIENTO.**

Tesis Autofinanciada

# DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN PROGRAMA DE COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS PARA DOCENTES TUTORES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE NIVEL SECUNDARIA BAJO UN ENFOQUE INTEGRADOR

## INFORME DE ORIGINALIDAD

<b>10%</b> INDICE DE SIMILITUD	<b>10%</b> FUENTES DE INTERNET	<b>3%</b> PUBLICACIONES	<b>4%</b> TRABAJOS DEL ESTUDIANTE
-----------------------------------	-----------------------------------	----------------------------	--------------------------------------

## FUENTES PRIMARIAS

<b>1</b>	<b>Submitted to Universidad Peruana Cayetano Heredia</b> Trabajo del estudiante	<b>1%</b>
<b>2</b>	<b>repositorio.upch.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>3</b>	<b>www.upch.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>4</b>	<b>hdl.handle.net</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>5</b>	<b>revistas.upch.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>6</b>	<b>repositorio.ucv.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>7</b>	<b>repositorio.ulima.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>

archive.org

## **TABLA DE CONTENIDO**

### **I. INTRODUCCIÓN**

1.1 Identificación de la problemática	7
1.2 Justificación	11
1.3 Limitación	13

### **II. OBJETIVOS**

15

### **III. MARCO TEÓRICO**

3.1 Aspectos conceptuales	16
3.2 Antecedentes de Investigación	42

### **IV. METODOLOGÍA**

4.1 Tipo y diseño de Investigación	59
4.2 Categorías de análisis	60
4.3 Escenario de estudio	61
4.4 Participantes	63
4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	68
4.6 Validez y confiabilidad de la investigación	75
4.7 Análisis de datos	76
4.8 Consideraciones éticas	77

### **V. RESULTADOS**

79

### **VI. DISCUSIÓN**

154

### **VII. CONCLUSIONES**

186

### **VIII. RECOMENDACIONES**

190

### **IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

191

### **X. ANEXOS**

236

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1	Tabla de categorías y subcategorías de análisis	60
Tabla 2	Docentes-tutores participantes por grado escolar, sexo y edad	64
Tabla 3	Estudiantes participantes por grado escolar, rendimiento, sexo y edad	65
Tabla 4	Estudiantes Indicadores del criterio rendimiento escolar	65
Tabla 5	Padres de estudiantes participantes en el proceso, por grado escolar parentesco con el estudiante, desempeño escolar del estudiante	66
Tabla 6	Expertos participantes en el proceso de Juicio Experto	67
Tabla 7	Resultado Estudiantes: Temas y subtemas vinculados a la función del Docente-Tutor en el marco del acompañamiento socioafectivo	80
Tabla 8	Resultado Estudiantes: Temas y subtemas vinculados a lo que necesitan del Docente-Tutor en el marco del acompañamiento socioafectivo	85
Tabla 9	Resultado Estudiantes: Temas y subtemas vinculados a las cualidades valoradas en los Docentes-Tutores	90
Tabla 10	Resultado Docentes-Tutores: Temas y subtemas en el marco del contexto de la función y desafíos del acompañamiento socioafectivo	104
Tabla 11	Resultado Docentes-Tutores: Temas y subtemas sobre actitudes en el marco de las competencias socioemocionales que intervienen en el acompañamiento socioafectivo	125
Tabla 12	Resultados Padres de Estudiantes: Temas y subtemas vinculados con las competencias socioemocionales de los Docentes-tutores	134
Tabla 13	Resultados psicólogos: Temas y subtemas vinculados a la percepción de la función del Docente-Tutor	139
Tabla 14	Resultados psicólogos: Temas y subtemas respecto de actitudes de Docentes-Tutores vinculados con las competencias socioemocionales	142
Tabla 15	Ejes centrales del programa y su vinculación con los resultados evidenciados en el marco del primer objetivo de Investigación	148
Tabla 16	Resultados Evaluación Juicio de expertos mediante Coeficiente de V se Aiken del Proyecto Formativo	153



## **Resumen**

Se propone un programa de desarrollo de competencias socioemocionales, interpersonales e intrapersonales, para tutores de nivel secundaria de Educación Básica, bajo la metodología de proyecto formativo, a partir de los resultados de un estudio cualitativo de diseño fenomenológico de las competencias socioemocionales en tutores de nivel secundaria de Educación Básica. Los resultados evidencian a las competencias interpersonales de conciencia social, habilidades relacionales como competencias que impactan en la generación de un contexto relacional colaborativo y amenaza el sentido de agencia de padres y estudiantes; así como las competencias intrapersonales de autoconciencia y autogestión se ven afectadas por la complejidad y ambigüedad que para el tutor implica el acompañamiento socioafectivo y el vínculo afectivo implícito en la tutoría escolar. Asimismo, el programa de desarrollo de competencias socioemocionales propuesto reúne evidencias de validez de contenido a través de Juicio de Experto, en tanto, el análisis mediante el coeficiente V de Aiken reveló coeficientes cercanos a la unidad.

Palabras claves: Tutoría escolar, competencia socioemocional, aprendizaje socioemocional, Programas de desarrollo socioemocional, desarrollo de competencias docentes.

## Summary:

A program for the development of socio-emotional, interpersonal and intrapersonal competencies is proposed for tutors at the secondary level of Basic Education, under the training project methodology, based on the results of a qualitative study of phenomenological design of socio-emotional competencies in tutors at the secondary level. secondary school of Basic Education. The results show interpersonal competencies of social awareness, relational skills as competencies that impact the generation of a collaborative relational context and threaten the sense of agency of parents and students; as well as the intrapersonal competencies of self-awareness and self-management are affected by the complexity and ambiguity that socio-affective accompaniment and the emotional bond implicit in school tutoring imply for the tutor. Likewise, the proposed socio-emotional competency development program gathers evidence of content validity through Expert Judgment, while the analysis using Aiken's  $V$  coefficient revealed coefficients close to unity.

Keywords: School tutoring, socio-emotional competence, socio-emotional learning, socio-emotional development programs, development of teaching competences.

## I. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Identificación y planteamiento del problema:

En el contexto latinoamericano, desde el marco de las políticas educativas, la Tutoría y Orientación en la Educación Básica, es considerada como un componente fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes (Ministerio de Educación [MINEDU], 2020a; Ministerio de Educación [MINEDUC], 2021; Ministerio de Educación y deporte [ME], 2016; Ministerio Nacional de Educación [MEN], 2021; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1998; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006). En ese sentido, el despliegue de la tutoría y la orientación, en el escenario escolar, se convierte en un factor de calidad educativa, siempre y cuando respondan a las necesidades de los estudiantes y contextos educativos (Alvarez Gonzales, 2017; Boroel et al., 2018; UNESCO, 2015; MINEDU, 2020a).

Desde un enfoque formativo, la tutoría y orientación educativa se enmarca como un proceso educativo en el que un docente, a quien se le asigna la función de tutor (Docente-tutor), guía y ayuda a los estudiantes, desde lo individual o grupal, con la finalidad de potenciar su desempeño académico y su desarrollo integral con el apoyo de otros agentes educativos (Álvarez, 2014; Alvarez Gonzales, 2017; Monge, 2009; Müller, 2002; Wisker et al., 2014). En línea de lo dicho, en el escenario peruano, la tutoría y orientación educativa es propuesta como un servicio inherente al currículo y se define como un acompañamiento de carácter socioafectivo y cognitivo de los estudiantes, sustentado en un vínculo afectivo, con una finalidad formativa, promocional y preventiva; en el cual interactúan diversos agentes tales

como: Docente-tutor, docentes, directivos, padres de los estudiantes , estudiantes y otros profesionales de apoyo que formen parte de la institución (MINEDU, 2020a; MINEDU, 2017). Dicha interacción, la misma que puede observarse como recursiva desde una visión sistémica, configura a la tutoría y orientación como un servicio que funcionaría como un sistema en el que las acciones desplegadas por un agente afectan al resto del sistema y viceversa.

El carácter afectivo del vínculo, al que se le da relevancia en la definición antes expuesta, desafía al Docente-tutor en la construcción de espacios de intercambio y diálogo con los estudiantes, en la movilización de los recursos socioemocionales, que le permitan el logro de lo propuesto. Al respecto, cabe destacar que la evidencia empírica revela que la relación entre Docente y Estudiante es un factor importante en el desarrollo de este último, a la vez que esta relación está influenciada por factores individuales (Aspelin, 2019; Arghode, 2013) y contextuales de los agentes implicados en dicha interacción (Eccles y Roeser, 2011; Thapa et al.,2013).

En línea de lo dicho anteriormente, si bien existen propuestas que señalan a la función tutorial como algo inherente a la función docente (Álvarez González, 2017 MINEDU, 2020a; 2020b), la evidencia sugiere que no todos los docentes, que asumen el rol de Docente-Tutor escolar, se encuentran listos para ello (Gonzales-Benito et al., 2018; Velaz de Medrano et al.,2013; López, 2013); esto demanda repensar en las competencias docentes que faciliten el vínculo y el acompañamiento socioafectivo y cognitivo con los estudiantes, dentro de las cuales las competencias socioemocionales y el desarrollo de las mismas son

fundamentales (Jeennings et al., 2009; Dimitru 2019; Hen & Sharabi, 2014; Oliveira et al., 2021 Poulou, 2015; Schonert-Reichl, 2017; Vesely et al., 2013).

La competencia socioemocional, como constructo, se ha configurado a partir del aporte de modelos teóricos tales como los modelos de Inteligencia emocional, tanto desde el enfoque de habilidad como lo proponen Mayer et al. (2000) y desde el enfoque de rasgo como el propuesto por Bar-On (2006); así como los modelos de desarrollo socioemocional, más contextualizados al ámbito educativo, dentro de los cuales se incluyen el modelo propuesto por la Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional conocido en sus siglas como el modelo [CASEL] (2020) y el enfoque sistémico prosocial (Jennings y Greenberg, 2009), principalmente. En este marco, expertos como, Collie et al. (2019) coinciden en nominar como competencia socioemocional a la gestión de las experiencias sociales y emocionales, tanto intrapersonales como interpersonales, que desarrolla un individuo de manera eficaz, lo que favorece su propia prosperidad y la de los demás. Si bien la evidencia científica revela convergencias en la identificación de competencias socioemocionales idóneas en docentes, así como los factores que pueden promoverlas (Durlak et al., 2015; Gimbert et al., 2021; Jennings et al., 2009; Lozano et al., 2021), es necesario cautelar el no constituir las como competencias hegemónicas en su funcionamiento, manifestación y en sus implicancias en el ámbito de la tutoría y orientación escolar, sobre todo si consideramos que factores culturales y/o contextuales dan forma a la manera en que los individuos se relacionan entre sí; por tanto, sería importante comprenderlas y/o aproximarse a ellas desde un enfoque más local, en correspondencia con las particularidades culturales y contextuales en las que se enmarcan (Berger et al., 2016; Turner y

Stough, 2020), es decir desde un conocimiento situado que aporte hacia la construcción de un conocimiento socialmente útil (Cunliffe y Scaratti, 2017), ello permitiría construir alternativas para optimizar las competencias socioemocionales de los docentes-tutores que respondan a las necesidades y peculiaridades del contexto.

En adición a lo anteriormente mencionado, cabe destacar que en el contexto peruano se cuenta con poca información respecto de las competencias de los docentes, por las limitaciones en los procesos de evaluación, lo que ha ido en detrimento del desarrollo de capacitaciones en servicio que respondan a necesidades importantes, esto resulta preocupante si se toma en cuenta que el 64% de la población docente de Educación Básica laboran en instituciones educativas de gestión pública; en esa línea segunda orientación estratégica del Proyecto Educativo Nacional al 2036 prioriza la necesidad de asegurar que todas las personas que participan de la experiencia educativa cuenten con una guía docente que desarrolle su labor con solvencia, que despliegue proactivamente su liderazgo, para la transformación social y la construcción de vínculos afectivos positivos (Ministerio de Educación [MINEDU], 2020b).

En el marco de las ideas expuestas, la presente investigación pretende acceder a una comprensión contextual de las competencias socioemocionales de Docentes-Tutores de nivel secundaria, que laboran en una Institución Educativa de Educación Básica Regular, de gestión pública, ubicada en la zona Lima sur, cuyo perfil de población a nivel socioeconómico se clasifica como medio-bajo y bajo (Ipsos, 2022), que coadyuve al diseño de un Programa que promueva el desarrollo de competencias socioemocionales en Docentes -Tutores. Al respecto, cabe destacar

que en dicha institución se implementa una hora semanal de Tutoría Grupal, dentro de la programación de clase, cuya sistematización se evidencia a través del plan anual de tutoría grupal, siguiendo los lineamientos de la Tutoría dispuestos por el Ministerio de Educación; sin embargo en cuanto a la Tutoría individual, no se evidencia una sistematización de entrevistas individuales a los estudiantes, así como tampoco los docentes-tutores tienen horas asignadas para este tipo de actividad tutorial; en ese sentido, el docente-tutor debe utilizar a discreción sus horas libres de dictado de clases para realizar las entrevistas que considere pertinente o necesarias las que por lo general se enmarcan en estudiantes que tienen algún tipo de dificultad visible que requiere ser atendida.

En línea de lo expuesto se proponen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se configura la necesidad y relevancia de la competencia socioemocional del Docente-Tutor de nivel secundaria, en su rol tutorial, en la interacción con los estudiantes, con los padres de estudiantes y en el abordaje de sus necesidades socioemocionales en un contexto de Educación Básica de gestión pública? y ¿Cuál es la evidencia de validez de contenido, a través de juicios de expertos, de un programa orientado al desarrollo de competencias socioemocionales en Docentes-Tutores de Educación Básica de nivel secundaria?.

## **1.2 Justificación e importancia:**

Diversos estudios señalan la importancia del papel de las competencias socioemocionales de los Docentes, no solo como factor protector de la persona del docente, si no como uno de los factores que influye en la relación que establece con el estudiante (D'Amico et al., 2020; Lozano et al., 2021; Oliveira et al., 2021a;

2021b; Zhang et al.,2023), es así que a *nivel teórico*, la presente investigación tiene un valor, en el marco del conocimiento situado en tanto contribuye al conocimiento, brindando evidencia local que aporte a la comprensión de las competencias socioemocionales en la figura del Docente-Tutor a partir de la exploración de las experiencias de agentes involucrados (Estudiantes, Docentes-tutores, Padres de estudiantes y Psicólogos educativos).

Otro aspecto importante considerado en el marco de la justificación del estudio se vincula con los lineamientos normativos, en línea de las políticas educativas peruanas, respecto de la Tutoría y orientación educativa para la Educación Básica (Ministerio de Educación [MINEDU], 2020a), en las que se plantea su relevancia en vinculación con el desarrollo integral del estudiante, así como el perfil de idoneidad que deben cumplir los Docentes-Tutores, no obstante cabe mencionar, como se expresó en el apartado anterior que la información que se tiene sobre las competencias docentes es limitada (Ministerio de Educación [MINEDU], 2020b); en este orden de ideas se puede reconocer la *relevancia social* del estudio, en tanto provee una aproximación al conocimiento de las competencias socioemocionales de los tutores a nivel local, así como un propuesta de desarrollo de dichas competencias en el marco de la idoneidad propuestos en la normatividad antes mencionada.

Finalmente, es importante considerar los hallazgos de la evidencia científica que señalan la necesidad y la relevancia que tiene el desarrollo de competencias socioemocionales en los Docentes y la efectividad que tienen los programas de intervención vinculados con dicha finalidad (Jennings & Greenberg, 2009; Jones et al., 2019; Main, 2018; Mérida-López & Extremera, 2017; Oliveira et al., 2021a;



Puertas et al., 2019; Schonert-Reichl, 2019); en esta línea la presente investigación tiene *relevancia metodológica*, al aportar con el diseño de un instrumento de intervención que coadyuve en la optimización de competencias socioemocionales de Docente-Tutor en el contexto de Formación Continua.

## **1.2 Limitaciones**

### **Respecto del primer objetivo de estudio:**

Los resultados de la primera parte del estudio, que tuvo por objetivo acceder a una comprensión contextual de las competencias socioemocionales de los docentes-tutores, como es característico de los estudios con enfoque cualitativo, estos alcanzan solo al grupo de estudio inserto en la Institución Educativa a la que pertenecen ya que posee características contextuales y culturales particulares.

En el marco de muestra de estudiantes, la que fue No probabilística, si bien se tomó en cuenta el criterio de máxima variación al considerar en la selección de la muestra estudiantes de rendimiento escolar satisfactorio y de rendimiento escolar No satisfactorio, cabe precisar que la valoración de estos criterios, en los participantes, es realizada por el área de psicología de la institución, la coordinación académica de nivel secundaria y el equipo de tutores de cada grado y puede estar sujetas a sesgos, a lo que se adiciona que la percepción de dichos criterios por parte de algunos estudiantes no fueron coincidentes con la valoraciones previas.

En el marco de la muestra de padres de los estudiantes, que participaban en el estudio, la respuesta a dicha convocatoria fue mínima, teniendo que ampliarse la convocatoria a los padres de otros estudiantes cuyo resultado de respuesta fue por debajo de lo esperado.

**Respecto del primer objetivo de estudio:**

Respecto del alcance de los resultados de la segunda parte del estudio que tuvo por objetivo evaluar la validez de un instrumento de intervención, diseñado bajo la metodología de Proyecto Formativo, orientado al desarrollo de competencias socioemocionales en Docentes-Tutores de Educación Básica de nivel secundaria, el instrumento resultante solo alcanza una evidencia de validez por Juicio de Expertos.

## **II. OBJETIVOS**

- Comprender cómo se configura la necesidad y relevancia de la competencia socioemocional del Docente-Tutor de nivel secundaria, en su rol tutorial-orientador, en la forma en que interactúan con los Estudiantes, Padres de estudiantes y en el abordaje de sus necesidades socioemocionales en un contexto de educación básica regular de gestión pública.
- Evaluar la validez de contenido, mediante el análisis de concordancias de Juicios de Experto, de un programa diseñado bajo la metodología de Proyecto Formativo para desarrollar y optimizar competencias socioemocionales en Docentes-Tutores de educación básica regular de nivel secundaria.

### **III. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1 Aspectos teóricos conceptuales:**

La intencionalidad de la Tutoría en Educación Básica, como una vía que coadyuva al proceso desarrollo integral de los estudiantes, que se traduce en el acompañamiento socioafectivo y cognitivo del mismo en un clima de confianza y respeto (MINEDU,2020a; 2017) , así como la finalidad de la presente investigación que enfoca su atención en las condiciones socioemocionales del agente docente-tutor, para desarrollar dicho rol, exigió revisar el panorama conceptual y antecedentes de investigación vinculados a : La tutoría en Educación Básica, b)Competencia socioemocional y c) El desarrollo de competencias socioemocionales y Aprendizaje Socioemocional a través del desarrollo de Programas.

##### **3.1.1 Tutoría Escolar:**

En términos generales, se puede definir a la tutoría escolar como un proceso educativo en el que un profesor o tutor brinda apoyo y orientación individualizada a un estudiante o grupo de estudiantes con la finalidad de mejorar su desempeño académico y su desarrollo personal (Álvarez, 2014; Álvarez Gonzales, 2017; Monge, 2009; Müller, 2002;, Wisker et al., 2014).

Desde el marco institucional peruano, el Ministerio de Educación [MINEDU] (2020a) define a la tutoría como un servicio de carácter formativo, promocional y preventivo, inherente al currículo escolar, que consiste principalmente en un acompañamiento socioafectivo y cognitivo de los estudiantes en aras de mejorar su

desempeño académico y promover un desarrollo psicosocial positivo. En esta línea, la tutoría puede incluir discusiones sobre materias escolares, habilidades de estudio, resolución de problemas y asesoramiento emocional y motivacional, pues la idea es ayudar a los estudiantes a lograr sus objetivos y a desarrollar su potencial a largo plazo.

Desde un punto de vista epistemológico, la tutoría se encuentra principalmente fundamentada en el enfoque constructivista social de Vigotsky quien enfatiza la relevancia de las interacciones y relaciones interpersonales en el proceso de aprendizaje y el crecimiento personal, de esta forma, la zona de desarrollo próximo, concepto relevante en la teoría de Vigotsky, puede ser alcanzada mediante las interacciones con personas más capaces, como tutores, que instruyen, guían e alientan a los alumnos propiciando su desarrollo (Eun et al., 2008; Krajewska & Kowalczyk-Walędziak, 2014; Michael, 2019; Wood & Wood, 1996; Vygotsky, 1978).

Cabe mencionar que el concepto de tutoría no cuenta con un marco conceptual hegemónico y su formulación teórica se presenta dentro de la literatura mediante diversos enfoques centrados tanto en la práctica académica como también en relaciones interpersonales (Delgado et al., 2020.; Gargallo et al., 2019; Krajewska & Kowalczyk-Walędziak, 2014). En este sentido, la tutoría es vinculada con el término *“tutoring”* o *“shadow education”* los cuales refieren a una forma de enseñanza en la que un tutor brinda apoyo individualizado a uno o un grupo de estudiantes sobre materias académicas específicas, así como retroalimentación sobre el desempeño y estrategias de estudio (Michael, 2019; Topping, 2015). Esta forma de concebir a la tutoría se encuentra ligada estrictamente a la enseñanza y a

la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, la tutoría también se relaciona con el término “*mentoring*” definido como una relación de apoyo donde el mentor comparte con el mentoreado su conocimiento, experiencia y sabiduría con el objetivo de ayudarlo a mejorar y desarrollar habilidades profesionales (Castanheira., 2016; Santiesteban et al., 2022; Shenk et al., 2020; Tolan et al., 2013). Si bien se espera que el mentor brinde cierto apoyo emocional y cognitivo, en la mentoría esto ocurre dentro de una relación jerárquica de un superior y un subordinado, lo que puede limitar el crecimiento (Mullen & Klimaitis, 2019, Wisker, et al., 2014). Asimismo, a diferencia de la tutoría, la mentoría involucra un trabajo de planificación a largo plazo con una serie de etapas, pues se busca la transformación del mentoreado, y su aplicación es más común en el ámbito laboral y universitario. Por último, el concepto que muestra mayor similitud con la tutoría escolar es el de “*school counseling*” que de acuerdo con la American School Counselor Association [ASCA] (2012), la consejería escolar se refiere al apoyo profesional brindado por consejeros escolares capacitados a los estudiantes en un entorno educativo con el objetivo principal de ayudarlos a superar los desafíos personales, sociales y académicos y promover su desarrollo académico, profesional y personal/social. Específicamente, algunas escuelas cuentan con un consejero o departamento de consejería donde se ofrecen servicios variados que van desde el apoyo socioemocional y académico hasta tratamientos y evaluaciones más complejos a largo plazo (Knight., 2014; Mullen et al. 2018b; O'Connor & Coyne, 2016).

De igual forma, se puede destacar la superposición entre los conceptos de Tutoría y Orientación educativa y/o su uso indiferenciado en algunas circunstancias, esto

debido a que la orientación es una función implícita dentro de las actividades de un profesor tutor, por ello es menester realizar una diferenciación entre estos dos conceptos. Por un lado, la orientación educativa responde a un marco integrado de conceptos, metodologías y principios teóricos que sustentan el diseño, la planificación, evaluación e intervención sistemática en los entornos educativos con el objetivo de promover el desarrollo integral de los alumnos en diversas etapas de su vida con la participación de diferentes agentes educativos como profesores, psicólogos educativos, psicopedagogos, familia, tutores y profesores (Parras Laguna et al., 2009; Torrecilla-Sánchez et al., 2022). Por otro lado, la tutoría es un componente dentro del marco de la orientación educativa, cuya labor es realizada únicamente por un tutor. En cambio, la orientación educativa puede ser realizada por diversos miembros del personal educativo como profesores, coordinadores o psicólogos y no exclusivamente el tutor. Con respecto a esta disyuntiva (Álvarez Gonzáles y Bisquerra Alzina, 2012; Bisquerra Alzina, 2012; Gonzáles-Palacios & Avelino Rubio, 2016) sostienen que la acción tutorial es un aspecto concreto de la orientación, que involucra exclusivamente a los docentes, pues son ellos quienes ejercen la tutoría en horas destinadas para ello, además refiere que la finalidad de la misma va más allá de las áreas académicas, focalizándose en el desarrollo de la personalidad integral del alumnado.

En el contexto iberoamericano, la tutoría escolar, posee una historia que toma orígenes en las décadas de 1950 y 1960, cuando se empezaron a implementar programas de tutoría en países como México, Brasil y Argentina. Durante este período, la tutoría se enfocó principalmente en brindar apoyo a los estudiantes en

materias específicas, como matemáticas y ciencias (Acosta, 2019; Bermejo, 2009; Luna-Pérez et al., 2015).

En las décadas siguientes, la tutoría escolar en Latinoamérica evolucionó y se amplió para incluir una variedad de programas y enfoques. Algunos países, como México y Brasil, implementaron programas de tutoría a nivel nacional, mientras que en otros, como Argentina y Colombia, la tutoría se desarrolló a nivel local y se enfocó en mejorar el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes (Aceves & Simental, 2013; Acosta, 2019; Ayala et al., 2017). Con el auge de las competencias socioemocionales en la década de 1990, la tutoría escolar en Latinoamérica comenzó a dirigirse fundamentalmente en la promoción de factores socioemocionales, prevención del abandono escolar y el desarrollo social y bienestar general de los estudiantes (Bermejo, 2009; Hevia et al., 2022; Luna-Pérez et al., 2015, Narro Robles & Arredondo, 2013). En consecuencia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1998) propuso como objetivo principal para siglo XXI trabajar en la incorporación de sistemas de acompañamiento y tutoría en países del caribe y américa latina como una estrategia que ayude a mejorar la calidad educativa y prevenir riesgos psicosociales, sobre todo en los países más pobres de la región.

Hoy en día, los programas tutorías son ejecutados como parte de la currícula nacional de educación en diversos países, no obstante, en algunas regiones de Latinoamérica, la tutoría escolar todavía enfrenta desafíos, como la falta de asignación de recursos económicos, falta de apoyo gubernamental y sobre todo la escasa formación y capacitación profesional para los tutores, es así que para garantizar que la tutoría escolar sea efectiva, es importante que se invierta en la



capacitación de los tutores y en la mejora de los recursos disponibles (Boroel et al., 2018; Hevia et al., 2022; UNESCO, 2019).

Dado que en sus orígenes, la tutoría escolar en Iberoamérica se planteó como una estrategia pedagógica que pueda amortiguar los problemas psicosociales presentes en países con menos recursos, se aprecia que el concepto de tutoría, en países de la región se encuentra bastante relacionado al soporte afectivo, académico y desarrollo personal social (Acosta, 2019; Cruz Flores et al., 2011; González-Palacios & Avelino Rubio; 2016; Hevia et al., 2022). Por ejemplo, en Colombia, el Ministerio Nacional de Educación [MEN] (2021) en su plan nacional de orientación escolar definen a la tutoría u orientación escolar como un proceso pedagógico, dinámico, integral e integrador, especializado, continuo, planificado, de acompañamiento y asesoría desde la atención y prevención de riesgos psicosociales, familiares y académicos, como en la promoción del ejercicio de derechos de estudiantes, encaminado a fortalecer el desarrollo humano con la participación corresponsable de los demás integrantes de la comunidad educativa.

Por su parte, en Argentina, la tutoría se define como un espacio de acompañamiento que se encuentra presente en toda la trayectoria educativa del estudiante y que tiene el sentido de generar instancias que protejan el derecho a la educación, trabajando en la escucha, el diálogo y el establecimiento de relaciones de calidad entre estudiantes, profesores y padres de familia para la creación de puentes vinculares, en los cuales las dos partes se ven beneficiados (Ministerio de Educación y Deportes, 2016).

En México, según la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2006) la tutoría es un proceso de acompañamiento realizado por un profesor tutor que tiene como objetivo

brindar asesoramiento instructivo en diversas asignaturas y contribuir de forma sistemática al desarrollo de la personalidad integral del alumnado. Por su parte, en Chile, la tutoría adquiere un enfoque social preventivo y consiste en brindar asesoramiento académico o apoyo emocional, ya sea en modalidad personal o grupal, a estudiantes provenientes de poblaciones vulnerables que se encuentren en el rango de edad de 10 a 18 años y presenten indicadores de posible riesgo de deserción escolar buscando principalmente desarrollar en ellos competencias emocionales, sociales, cognitivas y metacognitivas mediante un sistema de modelado (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2021).

Específicamente, en el Perú, la orientación educativa y la modalidad de tutoría son implementadas por primera vez en el año 2001, asegurando su incorporación en todas las instituciones educativas mediante la creación de la Oficina de Tutoría y Prevención Integral (OTUPI) (MINEDU, 2005).

En el Perú, la tutoría escolar es una estrategia pedagógica de la orientación educativa que tiene la función de desarrollar competencias cognitivas y socioafectivas esenciales para el desarrollo integral de los alumnos por ello, si bien la tutoría es transversal, las temáticas que se desarrollan en el espacio de tutoría grupal y el asesoramiento individual están elaboradas en función al grado académico y las características individuales del alumno como etapa del desarrollo, edad, grado académico entre otros (MINEDU, 2017; 2020a). En esa línea, posee un carácter formativo, promocional y preventivo, inherente al currículo escolar, que consiste principalmente en un acompañamiento socioafectivo y cognitivo de los estudiantes en aras de mejorar su desempeño académico y promover un desarrollo psicosocial positivo (MINEDU, 2007). Asimismo, la tutoría posee algunas características

fundamentales : *Formativa*, en cuanto a que ayuda al estudiante en la adquisición de competencias que le permita enfrentarse a las exigencias de su entorno; *preventiva*, porque busca promover factores protectores para minimizar factores de riesgo; *permanente*, dado que se desarrolla a lo largo de todo su proceso educativo escolar bajo un criterio de continuidad; *personalizada*, en correspondencia con las particularidades de cada estudiante; *integral*, dado que bajo el enfoque de totalidad apunta al desarrollo de aspectos físico, cognitivo, emocional y social; *inclusiva*, porque involucra a todos los estudiantes; por último es *recuperadora*, en la medida que apoya a los estudiantes que presentan dificultades durante su proceso educativo; siendo una característica transversal a todas ellas, la relación tutor estudiante, como un elemento clave (MINEDU, 2017; 2007; 2020a; 2020b).

Dichas características tienen una implicancia significativa en la forma en que se organiza la tutoría en una institución educativa escolar, pues de las mismas se desprenden las directrices para su implementación en el diseño curricular del centro educativo. En este sentido, la tutoría debe estar claramente definida y declarada en el marco del diseño curricular de la institución escolar, esto conduce a que la tutoría debe ser un espacio de trabajo con los alumnos, previamente planificado, el cual tiene una cantidad de horas asignadas para su ejecución y un grupo de docentes responsables para ejercer dicha tarea. Es decir, la tutoría no es una labor que se puede realizar de manera arbitraria, sino que debe estar sujeta a una adecuada organización y planificación sistemática lo que recibe el nombre Plan de Acción Tutorial (PAT).

El *PAT* puede definirse como una herramienta didáctica que pretende promover el desarrollo académico, personal y profesional de los estudiantes (Álvarez, 2014; Álvarez, 2017, Venegas-Ramos & Sallán, 2018). Asimismo, puede ser concebido como la planificación sistemática de las escuelas para especificar los criterios, funciones, características y naturaleza de las tutorías declarando objetivos claros, estrategias para alcanzarlos y un cronograma para la implementación dentro de la currícula escolar (Álvarez Gonzales, 2012; Alvarez Gonzáles y Bisquerra, 2012; González-Benito et al., 2018). Bajo estos dominios, todo plan de Tutoría escolar debe contener los siguientes elementos: identificación de los responsables, objetivos, líneas de acción tutorial en pertinencia con las competencias básicas, líneas de acción para la transición de etapas educativas, líneas de acción para los alumnos con necesidades de apoyo educativo, lineamientos de coordinación interno y externo, programación de actividades, aspectos organizativos y el seguimiento y evaluación (Ariza & Ocampo; 2005; Álvarez Gonzales, 2006; Ponce et al., 2020).

La planificación de la tutoría o *PAT* asegura la pertinencia de las acciones emprendidas en el marco de la orientación educativa, necesariamente, éste debe desprenderse del Proyecto educativo institucional de cada centro educativo. Sin embargo, la institucionalización de la tutoría, poco cuidadosa, puede favorecer que los tutores no cuenten con los espacios curriculares necesarios, así como que se les asigne un número de tutorados que podrían ir más allá de su capacidad de cobertura favoreciendo esto una sobre exigencia para el profesor, pudiendo ello producir una superficialidad en las acciones tutoriales emprendidas, por tal motivo es recomendable que las instituciones educativas realicen un planeamiento

estratégico contextualizado a sus necesidades y características de su población. (Jimenez, 2013; Álvarez Gonzales, 2006; Álvarez Gonzales, 2017; Viel, 2009).

Existen diferentes modalidades en las cuales la tutoría logra implementarse como programa dentro de las instituciones educativas, es así que esta puede desarrollarse de manera presencial o virtual y grupal e individual (Cano, 2013; Clares et al., 2016; Wisker et al., 2014). Los profesores tendrán que realizar funciones específicas pertinentes a cada tipo de modalidad. En el contexto en el que se enmarca la presente investigación, el de la Educación Básica Regular del Perú, la tutoría se desarrolla, específicamente, desde la modalidad individual y grupal (MINEDU, 2020b).

Por un lado, la tutoría individual se lleva a cabo de manera personalizada entre el tutor y el estudiante, con el objetivo de brindar atención personalizada a un problema específico que el estudiante esté enfrentando. Según señala el MINEDU (2020a) la tutoría individual es una modalidad circunscrita dentro de la orientación educativa, en la cual el profesor tutor brinda un acompañamiento socioafectivo individualizado adaptado a las necesidades del estudiante. Bajo esta modalidad es el profesor quien planifica su tiempo y escoge un espacio dentro del centro educativo para dar atención a los temas de índole personal que son difíciles de manejar de manera grupal. En diversas ocasiones será el estudiante quien proponga un encuentro espontáneo por lo cual el profesor deberá abordar de forma inmediata y desde un enfoque de prevención. Es preciso resaltar que esta forma de tutoría no reemplaza a una intervención de carácter terapéutica, por tal motivo el profesor tutor, dentro del marco de la orientación educativa, podrá derivar un profesional del entorno educativo cuando perciba que el problema excede sus funciones tutoriales.

La tutoría individual ofrece una serie de ventajas y aspectos positivos como trabajar en la autoestima de los alumnos, facilitar que asuman responsabilidades y sobre todo permiten la expresión emocional y la escucha activa, lo cual supone y demanda un nivel de compromiso de mayor envergadura por parte del tutor y el estudiante (Ariza & Ocampo, 2005).

Por otro lado, la tutoría grupal, está definida como un espacio o actividad de aprendizaje en el que el tutor trabaja en conjunto con los estudiantes al mismo tiempo promoviendo un espacio donde no solamente se le brindan estrategias de índole interactivo o psicopedagógicas, sino también constituyendo un espacio colectivo donde es posible la expresión de sus sentimientos o forma de pensar y donde los alumnos tienen la posibilidad de reflexionar sobre sus dudas personales, formar sus valores personales, aprender a relacionarse adecuadamente con los otros y poner en perspectiva sus metas comunes y proyectos de vida a largo plazo. (MINEDU, 2017). Por lo tanto, la tutoría grupal responde a un plan previamente establecido que puede tener carácter flexible; mientras que la tutoría individual es una modalidad en el que se trabaja con el estudiante en pertinencia con sus características y particularidades, la mismas que no podrían abordarse de manera grupal (Ariza & Ocampo, 2005; MINEDU, 2020b).

Habiendo desarrollado, a lo largo de las ideas expuestas anteriormente, el rol que cumple la tutoría en la escuela y su finalidad claro está que deben existir condiciones necesarias que permitan que dicha finalidad pueda cumplirse con efectividad. En esa línea, pueden considerarse factores asociados al contexto social, a la estructura organizacional y administrativa de la institución educativa, al recurso humanos (a nivel profesional y personal) que pueden favorecer o amenazar la

dedicación, tiempo y los procedimientos bajo los cuales se desarrollan los programas de tutoría (Jimenez, 2013). En el marco del recurso humano, es fundamental que el profesor asignado para la labor tutorial posea ciertas habilidades o competencias específicas que le permitan desenvolverse de manera eficaz en las diversas actividades planteadas dentro del PAT (Delgado et al., 2020; León-Carrascosa y Fernández., 2021).

Según la Resolución Ministerial n°212-20 es de carácter obligatorio que todos los estudiantes tengan asignado un tutor y que tengan un espacio, traducidas en horas-tiempo, dedicado a la orientación y acompañamiento, a través de la tutoría grupal e individual, dentro de las cuales existe una hora exclusiva para la orientación (MINEDU, 2020a). Por ello, es importante explicar el factor recurso humano, referido específicamente a aquellos agentes que ejercerán la acción tutorial, a los que se denomina docentes tutores o tutores escolares, así como la formación de los mismos.

De acuerdo con el MINEDU (2013) un docente que es elegido como tutor debe tener ciertas características personales y una preparación especial que lo disponga a cumplir su labor tutorial con eficiencia, entre las cuales identifica las siguientes: *Consistencia ética* (referente para el desarrollo moral del estudiante); *equilibrio y madurez personal* (autocontrol y expresión asertiva de emociones); *capacidad empática y de escucha activa* (reconoce y comprende las necesidades de los alumnos); *autenticidad* ( ser honesto y genuino en sus relaciones); *liderazgo democrático* (ser escuchado e influenciar a sus estudiantes); *competencia profesional* (reconocido como autoridad por colegas, directivos y alumnos);

*aceptación incondicional* (respeta la diversidad y acepta a los alumnos tal y como son ).

Si bien algunos expertos (Monge, 2009; García Nieto, 2012) proponen que la tutoría es una función inherente a toda labor docente y que todo profesor debe contar con este tipo de competencias, la realidad demuestra que la acción tutorial demanda la realización de diversas actividades complejas como la orientación académica, personal, familiar, el soporte emocional, la planificación de actividades tutoriales y asesoramiento y apoyo con los demás profesores en las dificultades que puedan surgir con los alumnos y los procesos de enseñanza- aprendizaje, motivos suficientes para sostener que el tutor escolar debe ser un profesional especializado y con un perfil profesional bastante específico (León Carrascosa & Fernández, 2021; Sanz, 2010, Gargallo Castel et al., 2019).

Diversos autores sostienen que la formación y capacitación continua de los profesores tutores es trascendental pues tiene un efecto positivo sobre la calidad educativa (Sanz, 2010; Giner-Tarrida, 2012; Rodríguez Forero & Sierra, 2014; Álvarez Gonzales, 2017). En esta línea, se ha reportado evidencia que la satisfacción laboral del profesor tutor está relacionada a la formación y capacitación con respecto a sus funciones tutoriales, tanto desde sus inicios formativos como en el ejercicio actual de su cargo. Por ello, es importante profundizar en el estudio del perfil profesional del tutor pues dichas competencias que la integran tienen un impacto significativo en el desempeño de sus funciones orientadoras. Por ejemplo, Bisquerra Alzina (2012) al referirse a las condiciones de la entrevista, en un contexto de orientación o acción tutorial individual, refiere que si bien existen factores institucionales que pueden interferir en las mismas, como el hecho que



el tutor es a la vez docente académico del mismo tutorado, existen también factores indispensables relacionados con las actitudes propias del tutor tales como la comprensión, la empatía, la aceptación, la sinceridad y el respeto, que favorecen el proceso comunicativo que lleve a los tutorados a direccionar sus acciones de manera conveniente. En coherencia, Jiménez (2013) señala que el aspecto actitudinal por parte del tutor y lo comprometido que este puede estar con su labor favorecerá, en buena parte, una interacción con el estudiante en un ambiente de comunicación, humor, empatía y confianza. Algunas aproximaciones teóricas como las de García-Nieto (2012) propone cuatro rasgos deseables dentro del perfil del profesor tutor: Primero, debe evidenciar un interés y conocimiento del mundo infantil, adolescente y juvenil, puesto que debe saber sintonizar con los intereses, motivaciones y problemas de dicha población. Segundo, debe contar con una actitud entusiasta, escuchando a los adolescentes sin juzgar, guiando sin actitudes descalificantes, negativas o despectivas. Tercero, debe contar con un carácter afectuoso, cercano y empático, brindando soporte emocional necesario para momentos difíciles. Cuarto, emprendedor y dinámico en su función natural capaz de gestionar actividades y programas que motiven el interés de niños y adolescentes.

El análisis de las condiciones antes expuestas pone de manifiesto una caracterización del docente tutor, en la que las competencias técnicas-profesionales, que guardan estrecha relación con el manejo que estos tienen de estrategias y procedimientos para realizar la acción tutorial no serían suficientes, si es que los docentes tutores no cuenta con recursos personales necesarios, estos

últimos asociados específicamente a lo que denominaremos competencias socioemocionales.

### **3.1.2 Competencia socioemocional**

Las competencias socioemocionales (CSE) se han convertido en un tema de gran interés, diversos autores sostienen que existen superposiciones intra e inter conceptuales debido a la confusión del término CSE con otros conceptos similares como la competencia o inteligencia social y la inteligencia emocional propiamente dicha (Collie, 2019; Monnier, 2015; Lozano et al., 2021); dicha confusión se debe a que el desarrollo del concepto de competencias socioemocionales es el resultado de la integración de diversas teorías relacionadas a la inteligencia social (Thorndike, 1920; Gardner, 1994), la inteligencia emocional (Bar-On, 1997; Mayer & Salovey, 1997, Goleman, 1996), inclusive la del propio concepto de competencia (Seal et al. 2011; Vaida 2016).

En este orden de ideas, resulta inevitable hacer referencia al concepto de *competencia*, el cual, también ha sido considerado como un término polisémico, cuyas aproximaciones conceptuales han ido configurándose y evolucionando a partir de los aportes que han emergido de diversos escenarios, teniendo marcada relevancia el laboral-profesional y educativo. En esta línea y en el marco del presente estudio, se toma como referente el concepto de *competencia*, desde un enfoque de socioformación. Al respecto, cabe destacar que desde un enfoque socioformativo, las competencias se constituyen en un componente de la formación integral de individuo, por tanto no debiera convertirse en una meta en sí; así mismo la formación se constituye como un proceso sistémico, por tanto se configura a

partir de la corresponsabilidad entre diferentes agentes, tales como: la persona en formación, los facilitadores de la formación, el entorno social, cultural económico y ambiental, finalmente las competencias son consideradas como actuaciones de un individuo que son desplegadas, dentro de un marco ecológico, que responden a las necesidades e intereses del individuo, los requerimientos del contexto, el afrontamiento de situaciones problemáticas, así como la creación y emprendimiento en el marco de nuevos retos (Tobón, 2015).

La *competencia*, desde un enfoque de socioformación, está definida como actuaciones que emergen en la articulación de saberes, saber ser - saber conocer - saber hacer, (Fuentes-Arismendiz & Malagon -Mican, 2019; Tobón 2015), en ese sentido son consideradas como actuaciones integrales que se enmarcan en la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto, sea en los ámbitos personal, familiar, social, profesional, científico, cultural, artístico, recreativo y ambiental; con ética, idoneidad y mejora continua; se configuran por procesos cognitivos y afectivos, así como contemplan como públicos y evidenciables (Tobón, 2015; 2017).

En línea de las competencias socioemocionales, existen modelos teóricos que han aportado en la construcción del constructo CSE, cuya aplicación y aporte han sido importantes en contextos diversos, dentro de los cuales se encuentran principalmente los modelos de Inteligencia emocional: *El primero*, desde el enfoque de rasgo como el propuesto por Bar-On (1997; 2006) que propone la inteligencia emocional como un rasgo o variable latente que puede ser operacionalizado en cinco dimensiones como habilidades intrapersonales, interpersonales, el manejo del estrés, capacidad de adaptación al entorno y estado

de ánimo, considerándose estas cinco dimensiones como rasgos importantes de un individuo; estos rasgos están constituidos por competencias, habilidades y facilitadores, todos de naturaleza socio emocional y afectivo, que hacen posible que una persona pueda comprenderse a sí mismo y a las demás personas de su entorno, expresarse efectivamente considerando características del contexto social, entablar y mantener adecuadas relaciones interpersonales que favorezcan a su desarrollo y resolver con éxito las presiones diarias; Asimismo, la medición de la competencia emocional de un individuo depende de su coeficiente de inteligencia emocional que es proporcionado a través del Inventario de Inteligencia Emocional (The Emotional Quotient Inventory). *El segundo*, desde el enfoque de habilidad como lo propusieron Salovey y Mayer (1990), presentan un modelo más relacionado al concepto de habilidades definiendo a la inteligencia emocional como un subconjunto de la inteligencia social que involucra la habilidad de monitorear los sentimientos y emociones propios y de los demás, para discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y las acciones de uno mismo; en correspondencia con ello, la facilitación emocional del pensamiento, la percepción emocional, la comprensión emocional y el manejo de emociones representan cuatro subdimensiones que integran su propuesta y que son medidos por el test de inteligencia emocional MSCEIT (Mayer et al., 2000; Mayer et al., 2003). Ambos modelos coinciden en que existen rasgos fundamentales de la inteligencia emocional que no necesariamente son de naturaleza cognitiva, sin embargo, refieren que lo que determina que una persona sea más emocionalmente inteligente que otra es su habilidad innata o adquirida de procesar la información afectiva o emocional.

No obstante, en línea del presente estudio se considera relevante destacar otros enfoques que han surgido, más contextualizados al ámbito educativo y las relaciones sociales, que son agrupados como modelos sistémicos de Desarrollo socioemocional, dentro de los cuales se incluyen el enfoque integral de desarrollo de cinco competencias (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020) y el enfoque sistémico prosocial (Jennings y Greenberg, 2009; 2013; 2017; 2019). Ambos modelos plantean cinco competencias similares que enfatizan son vitales en el desarrollo socioemocional del individuo, que no son exclusivamente individuales si no que se configuran por las características y cultura del entorno social y educativo.

El modelo CASEL (2020) considerado un enfoque integral e interdisciplinario basado en la evidencia, toma sus fundamentos teóricos en las teorías de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) y Bar-On(2006) y algunas propuestas conceptuales provenientes de la psicología positiva como el concepto de resiliencia, habilidades sociales, bienestar psicológico y conducta prosocial y las incorpora al ámbito educativo (Shi et al., 2022); así mismo, propone cinco competencias socioemocionales: Autoconciencia (comprender las propias emociones y saber cómo influyen en contextos determinados); Autocontrol (manejo consciente de emociones, sentimiento, pensamientos y el comportamiento), Conciencia Social (comprender al otro y sus diferencias culturales) ; Habilidades para relacionarse (capacidad para mantener relaciones sanas y brindar apoyo) y Toma de decisiones responsables (implica conciencia crítica y reflexiones éticas de su conducta y repercusión a largo plazo); se enfatiza la importancia de la participación de los diferentes agentes socializadores que forman parte de la

comunidad educativa como los padres, familiares y cuidadores y la comunidad en general, según su lógica es importante promover ambientes de aprendizaje con un enfoque comunitario que ayuden a desarrollar las competencias socioemocionales para la educación.

Por su parte, el modelo teórico de Jennings y Greenberg (2009; 2013; 2017; 2019) considera la definición de CSE propuesta por Salovey y Mayer (1990) y observando coincidencias con las cinco competencias básicas del modelo CASEL (2020), no obstante sostiene que las CSE son más que un constructo psicológico basado en la habilidad o capacidad individual y su naturaleza demanda una elaboración conceptual más direccionado a las interacciones sociales proponiendo competencias más relacionadas a la adaptación, bienestar y el rendimiento. Según la lógica del modelo prosocial la enseñanza de habilidades sociales y emocionales puede mejorar la capacidad para aprender y tener éxito en la vida; sin embargo, postula que para que el desarrollo CSE debe ir de la mano con una cultura educativa que mantenga y promueva el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales. Precisamente "aula prosocial" se refiere a la enseñanza de habilidades como la empatía, la resolución de conflictos, la comunicación efectiva, la autorregulación emocional y el pensamiento crítico; asimismo contempla que las CSE en profesores son un eje fundamental para conseguir configurar aulas prosociales, es decir que si los maestros carecen de estrategias que les permitan conseguir un manejo adecuado de sus propias emociones y la de los demás, su salud se perjudica lo cual repercute de forma negativa en otras variables educativas como el manejo de la clase, la relación docente alumno, el clima escolar y los resultados profesionales y rendimiento de los estudiantes; finalmente plantea cinco principios fundamentales

que caracterizan el perfil del profesor emocionalmente competente, los que contempla: Tienen una alta conciencia de sí mismos, poseen alta conciencia social, son culturalmente sensibles, ejecutan y exhiben valores prosociales, saben regular sus emociones y comportamiento, así como establecer relaciones con los demás

Desde una integración de los enfoques revisados se propone a las CSE como la gestión de las experiencias sociales y emocionales tanto intrapersonales e interpersonales, de manera eficaz, en tanto promuevan el bienestar propio y el de los demás; Al respecto, Collie (2019) refiere que la SEC se pone en práctica mediante la satisfacción de necesidades socioemocionales, las motivación autónoma socioemocional, y los comportamientos de socioemocionales de los individuos, en las que el entorno social cultural.

De otro lado, en el marco de la relevancia que han tomado las CSE en el ámbito educativo, en la persona del educador, como es sabido, la docencia escolar es uno de los trabajos que requieren mayor demanda y desgaste emocional en todo el mundo (Lücker et al., 2022; Saïd et al., 2022; Schonert-Reichl, 2017); un factor predisponente de ello es que los docentes deben afrontar gran cantidad de situaciones estresantes como realizar grandes jornadas laborales, exceso de tareas, ambigüedad en sus funciones, un apoyo social reducido, manejo de la diversidad y principalmente en la gran responsabilidad que representa no solo formar académicamente a los estudiantes sino también estar expuestos y saber responder a situaciones difíciles dentro del entorno escolar que requieren y demandan gran carga afectiva (Jones et al., 2019; Schonert-Reichl, 2019, 2017). Así lo confirman últimos estudios epidemiológicos y metanálisis que han reportado evidencia que la docencia escolar se encuentra asociada a altos niveles de prevalencia en

sintomatología asociada a varios problemas de salud mental como ansiedad, estrés, burnout, dolencias físicas y problemas de sueño (Agyapong et al., 2022; Lücker et al., 2022; Ratanasiripong et al., 2022). Específicamente, para algunos maestros la labor de orientación y tutoría puede representar una fuente de estrés y sobrecarga emocional ya que deben afrontar fenómenos complejos como los derivados del tejido social, pobreza, diversidad cultural, comunicación con la familia, variación del perfil de los alumnos y gran carga laboral (Fernández y Malvar 2019). El análisis de la literatura demuestra que la salud mental del tutor u orientador educativo se ve afectada debido a la complejidad de sus funciones laborales (Aydin & Odaci, 2019; Becnel et al., 2021; Fye et al., 2018; Mullen et al., 2018a). Si bien, la evidencia viene demostrando que la orientación educativa resulta como una estrategia de salud mental para los estudiantes (Nalipay & Simon, 2023; Becnel et al., 2021), dentro de los cuales los tutores educativos desempeñan un papel fundamental, entonces es de suma relevancia que posean las competencias necesarias para abordar no solo temas académicos, sino también sociales y emocionales de sus estudiantes ; ello exige priorizar que el tutor u orientador educativo posea no solo competencias referidas a su formación académica o profesional, sino sobre todo a habilidades de índole socio afectivo como habilidades comunicativas, escucha activa, conocimiento sobre salud mental, autorregulación emocional, empatía, entre otros (Serrano et al., 2023).

### **3.1.3 Desarrollo de Competencias y aprendizaje socioemocional:**

Hacer referencia al desarrollo de competencias socioemocionales, en la actualidad, nos lleva ineludiblemente al territorio del aprendizaje socioemocional (ASE) que,



desde un enfoque educativo, conceptualmente acoge los procedimientos, investigaciones, teorías, políticas y estrategias que tienen como finalidad incorporar la enseñanza sistemática de CSE en niños, jóvenes y adultos (Durlak et al., 2015; Elias et al., 1997, Schonert-Reichl, 2017, 2019). Según CASEL (2020) ASE hace referencia a un proceso de enseñanza aprendizaje mediante el cual las personas adquieren y aplican de manera efectiva conocimientos y habilidades que les permitan tener un mejor control de la información emocional y afectiva para adaptarse mejor a las demandas de la vida y tomar decisiones que los aproximen a un desarrollo profesional y personal exitosos dentro de su comunidad. Desde el marco de la psicología educativa, el ASE implica prácticas sistémicas que buscan la enseñanza explícita de diversas competencias emocionales provenientes de diversas propuestas teóricas tales como la empatía, autocontrol, la autogestión de emociones, la autocompasión, asertividad, conciencia social, entre otros (Brackett et al., 2019; Stillman et al., 2017).

A pesar de que, en sus inicios, los trabajos relativos a ASE hacían referencia principalmente al mejoramiento de las CSE en niños y adolescentes, con el transcurrir de los años fue surgiendo un interés de corte sistémico que reconoció el papel de los profesores en la promoción de las CSE para todo el sistema educativo (Jennings & Greenberg, 2009; Lozano-Peña et al., 2021; Schonert-Reichl, 2017, 2019). En estos términos, algunos estudios de metaanálisis han reportado que variables como la satisfacción laboral y el bienestar docente pueden ser mejorados mediante programas de intervención de ASE además que actúan como un factor que protege a los profesores contra el burnout (Oliveira 2021a; 2021b). En vista de los resultados positivos que ofrecen los programas de ASE en el entorno educativo,

diversas organizaciones sociales como el Banco Mundial (Gould et al., 2013; Müller et al., 2019) han tomado la iniciativa de apoyar y financiar políticas internacionales que busquen implementar y mejorar calidad de dichos programas alegando que las competencias socioemocionales pueden servir como una medida preventiva para los diversos problemas sociales generados por la pobreza y la desigualdad social (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2015; 2018) y sobre todo porque desarrollar CSE previene diversos problemas de salud mental (Organización mundial de la salud [OMS], 2017).

De acuerdo a la lógica que envuelve al marco conceptual del ASE, la adquisición de las CSE se consigue a través de la instrucción explícita de habilidades socioafectivas básicas, tanto intra como interpersonales, pero con un enfoque de aprendizaje centrado en el alumno (Durlak et al., 2019; Tolan et al., 2016). Desde el enfoque centrado en el alumno sostiene que los maestros adquieren las CSE mediante la interacción con sus estudiantes, en el desempeño de sus funciones, cuando realizan el soporte emocional o abordan las necesidades de sus estudiantes, los profesores aprenden a regular e identificar sus propias emociones y la de los demás y sobre todo adquieren la habilidad de aplicarlas en situaciones específicas para un desempeño personal y colectivo exitosos (Durlak et al., 2015).

Aunque puede existir cierta controversia con respecto a la hipótesis que las competencias socioemocionales pueden ser adquiridas mediante programas instruccionales, sobre todo en población adulta, puesto que algunas capacidades como la empatía o regulación emocional tienen sus orígenes en las primeras etapas del desarrollo (Immordino-Yang, 2016); a diferencia de otras variables, como la personalidad o inteligencia que son constructos psicológicos que se desarrollan

principalmente en etapas tempranas de la vida para permanecer estables en la adultez, las competencias socioemocionales pueden mejorarse a través del proceso de enseñanza aprendizaje en diversas etapas de desarrollo (Jones et al., 2019; Torrijos-Fincias et al., 2018; Vaida, 2016).

En orden de lo dicho, desde una perspectiva basada en la neurociencia, las intervenciones basadas en el ASE para profesores se sostienen en el concepto de neuro plasticidad cerebral o el hecho de que el cerebro no permanece en un estado rígido después de la niñez, sino que se mantiene dinámico y maleable a lo largo de la vida (Gerdes et al., 2011; Schwartz & Begley, 2003). Esto ha implicado que las competencias socioemocionales como la empatía, la gestión emocional o cualquier tipo de comportamiento prosocial no sean considerados, exclusivamente como rasgos que residen dentro de una persona, sino como aspectos que demandan la estimulación constante del medio para existir, puesto que no son de naturaleza meramente individual, sino relacional o transaccional pues se basan en la capacidad que tiene el individuo para satisfacer necesidades al mismo tiempo que mantiene relaciones interpersonales positivas con otros sujetos (Jones & Doolittle, 2017; Rose-Krasnor, 1997).

Aunque la evidencia científica sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en profesores es sumamente reciente, se puede afirmar que hoy en día el ASE es uno de los campos de estudio más importantes de la educación debido al impacto positivo que tienen las intervenciones en el bienestar y desempeño docente y su repercusión en el bienestar de los alumnos (Gill, 2021; Oliveira, 2021a; 2021b; Jones et al., 2019). Así lo demuestran algunos estudios que sostienen que dichas intervenciones obtuvieron mejoras significativas en algunos

problemas de salud mental como la reducción del estrés, burnout y sentimientos de soledad (Domitrovich et al., 2016; Jennings et al., 2019; 2017; Frank et al., 2013; Flook et al., 2013; Tuluhan & Yalcinkaya, 2018).

La preocupación por el desarrollo de competencias socioafectivas en los docentes ha desencadenado un interés en el desarrollo de programas que busquen optimizar dichas competencias, en este contexto se han puesto en evidencia algunos factores, que vale la pena mencionar, en tanto que afectan el diseño y su implementación. Uno de estos factores se encuentra vinculado con el uso indistinto de terminologías para conceptualizar las CSE , lo que ha ido de la mano con las aproximaciones de diversas distinciones teóricas - competencia social, habilidades sociales, enfoques centrados en la compasión, etc. – ello ha generado algunas dificultades al momento de decidir qué competencias deben incluirse en el programa, su operacionalización y por consecuencia su medición y su coherencia con las actividades a desarrollar (Jones et al., 2019). En esta línea, (Lozano et al., 2021) condujo una revisión sistemática con un enfoque de revisión crítica y teórica con la finalidad de describir la evolución histórica del concepto de ASE aplicado a profesores y recomendaron que es relevante establecer lineamientos claros que conciban y conceptualicen la competencia socioemocional de manera unívoca. Estos lineamientos permitirían diseñar instrumentos con una base teórica amplia y suficiente que reflejan la multidimensionalidad del concepto, proporcionen una medida precisa para evaluar la efectividad de los programas de intervención. Esta afirmación es corroborada por Oliveira et al. (2021b) quienes realizaron un meta-análisis para analizar la efectividad de los programas ASE sobre diversos resultados docentes; sus resultados concluyeron que la diversidad conceptual también genera variabilidad

en cuanto al uso de instrumentos para medir las CSE lo cual hace que la interpretación de los resultados pueda estar sesgada debido a una inconsistencia en los procedimientos de evaluación.

En el orden de lo dicho, los procedimientos de evaluación de un programa, también resultan ser un elemento clave que deriva del modelo teórico que lo sustenta, en dicho marco se ha evidenciado una tendencia hacia práctica de una evaluación centrada en el uso de medidas de autoinformes, esto vinculado a que el modelo teórico o preponderante viene siendo el modelo de inteligencia emocional, sin embargo es preciso mencionar la necesidad de resguardar una evaluación que minimice los riesgos de la discapacidad social de los participantes o las imprecisiones que pueden resultar de dicha evaluación, esto último vinculado con ideas que hacen referencia a que la visión de una persona respecto de sus competencias, no necesariamente es consonante con la visión que otros pueden tener de las mismas (Aldrup et al., 2018; Monier, 2015). Es así que resulta importante incorporar triangular las respuestas en los test de autoinforme con medidas de terceros como percepción de los alumnos sobre las CSE del profesor o la observación de los comportamientos de los profesores por personal entrenado. Según Oliveira et al. (2021b) la triangulación con reportes de terceros no solo atañe a las CSE sino a otros constructos del ámbito educativo con los que se busca establecer una relación para determinar la eficacia de los programas de ASE como la autoeficacia docente, clima escolar o clima en el aula.

Por otro lado, para algunos autores la diversidad cultural es otro desafío que deben afrontar los programas de ASE y cualquier intervención que tenga como objetivo principal mejorar la calidad de los entornos educativos (Gagnier et al., 2022;

Repetto et al., 2007). Expertos como Tolan et al. (2016) sostienen que no ha habido consideración acerca de cómo las variaciones en las CSE pueden ser importantes en diferentes entornos, poblaciones o con diferentes objetivos al momento de diseñar un programa de intervención basado en el ASE.

Finalmente, es importante considerar que el desarrollo de CSE en docentes debe contemplarse desde la formación profesional; en esa línea, Aspelin (2019) plantea la importancia de incorporarlo currículos de formación a fin de que los futuros docentes puedan hacer frente a los complejos desafíos de dicha profesión. Por otro lado, es importante que la optimización de las competencias en mención tenga una continuidad, por lo cual resulta relevante resguardarla desde la capacitación continua durante el ejercicio profesional docente. En este sentido, una última revisión sistemática sobre el ASE en profesores en formación hecha por Turner & Stough (2019) encontró que muchos de estos programas mostraron eficacia positiva en cuanto a la mejora de CSE, ninguna reportó seguimiento longitudinal motivo por el cual es difícil determinar si verdaderamente los futuros docentes habrían adquirido la competencia, asimismo recomendó que es necesario realizar más estudios de corte cualitativos para recabar información sobre la experiencia subjetiva que tienen los participantes en todo el proceso.

### **3.2. Antecedentes de Investigaciones**

A continuación, se da cuenta de antecedentes relevantes en el marco de la investigación, las mismas, que en este apartado se organizan en tres líneas de evidencias científicas: En línea del análisis respecto de las competencias del Docente para el ejercicio de la Tutoría escolar, en línea del análisis de las

competencias socioemocionales en Docentes y en línea del análisis respecto de Programas de desarrollo u optimización de competencias socioemocionales en Docentes.

**3.2.1 En línea del análisis de la evidencia científica respecto de las competencias del Docente para el ejercicio de la Tutoría escolar:** Las investigaciones identifican competencias que son necesarias para que un Docente pueda cumplir adecuadamente con las funciones propuestas en los planes de acción Tutorial escolar, si bien se identifican competencias técnicas-profesionales, se observa una prominencia respecto de competencias que hacen referencia a la dimensión socioemocional. Dentro de estas investigaciones se ubicaron tanto estudios de tipo bibliográfico, como estudios empíricos realizados en población de docentes y/o estudiantes, dentro de los cuales se evidencian estudios de enfoque cuantitativo, cualitativos y mixtos. A continuación, se detallan los estudios.

Un estudio realizado por Giner-Tarrida (2012) que tuvo como finalidad determinar la categorización competencial del tutor mediante una construcción categorial elaborada mediante una revisión bibliográfica y validada con el análisis de expertos mediante el método Delphi, determinó que existen 5 competencias relevantes que componen el perfil profesional de un profesor tutor: competencias éticas (respeto por la diversidad y flexibilidad al abordar necesidades estudiantiles), competencias emocionales (capacidad de gestionar emociones propias, de los alumnos y personas del entorno educativo); competencias de gestión relacional y comunicación (habilidades de acercamiento y flexibilidad trabajando desde la asertividad y la empatía, escuchando sin juzgar); competencia de solución de conflictos (capacidad para dar respuesta a situaciones difíciles dentro del aula) y competencias de

desarrollo personal (capacidad para el mejoramiento profesional y adaptarse a nuevas situaciones).

Youde (2016) realizó una investigación de enfoque mixto que incluyó 72 estudiantes y 8 tutores de secundaria que tuvo como objetivo de explorar qué competencias del perfil del tutor son las que mejor se relacionan con la percepción de los alumnos, y se encontró que las competencias socioemocionales de autoconciencia, conciencia social; autogestión y gestión de relaciones interpersonales son propias de profesores que reciben una evaluación exitosa por parte de sus alumnos con respecto a su labor tutorial. Por su lado, León-Carrascosa & Fernández-Díaz (2021) emprendieron un estudio descriptivo con el fin de explorar cuáles son las competencias ideales para el perfil tutorial, para esto aplicaron encuestas de elaboración propia a 401 tutores y 4 mil 254 estudiantes; entre diversos resultados, señalaron que el profesor tutor, dada su especificidad de funciones, debe contar con ciertas cualidades como ser flexible y sensible y con experiencia, mostrar preocupación por sus estudiantes, saber escuchar y dialogar, ser capaz de resolver problemas y mantener una actitud positiva con asertividad y carisma.

En esta línea, Boroel et al. (2018) realizaron un estudio cualitativo con el objetivo de describir la percepción de 15 estudiantes de secundaria sobre el rol del tutor, y encontraron que los tutores se diferencian de profesores de asignaturas generales en competencias como habilidad para identificar problemas académicos, psicosociales y afectivos, la capacidad para brindar soporte emocional y asesoramiento académico, la capacidad para establecer acercamiento y generar confianza y la capacidad para resolver conflictos.



Fernández Tilve & Malvar Méndez (2019) utilizaron encuestas de autoinforme, aplicadas a 373 docentes orientadores, para identificar las competencias del perfil del orientador o tutor escolar mediante un análisis factorial exploratorio encontrando que las competencias del profesor orientador pueden clasificarse en 10 dimensiones: Autoconocimiento (capacidad de autocrítica, reflexiva, analítica, introspección); Actitud emprendedora (liderazgo, motivación, innovación); Dinamismo y Colaboración (entusiasmo, disponibilidad, autoconfianza); actitud pragmática (aprendizaje permanente, actualización, capacidad de respuesta); Integridad y Valores humanos (veracidad, compromiso, confiabilidad); ética (confidencialidad, discreción, responsabilidad); Tolerancia (respeto a la diversidad, ayuda, diálogo, escucha activa); Autorregulación (autocontrol, disciplina, tolerancia a la frustración, resiliencia, gestión del estrés); Comunicación y relaciones interpersonales (empatía, asertividad, comunicación); Socialización y compromiso (compromiso social, socialización coordinación, planificación).

Velaz de Medrano et al. (2013) realizaron un estudio en nueve comunidades estudiantiles españolas teniendo como muestra a 3179 profesionales ( tutores, orientadores y directores) con el objetivo de identificar las competencias relevantes para el perfil del tutor u orientador que dió como resultado algunas características importantes: Competencia social (habilidades sociales, liderazgo, flexibilidad, comunicación); Competencia emocional (empatía, interacción social, autocontrol); resolución de conflictos (mediación de conflictos, solucionar problemas); competencia de orientación familiar (orientación académica y profesional con la familia), atención al alumnado con dificultades (habilidad para identificar necesidades y atender dificultades graves); entre otros.

Asimismo, Serrano et al. (2023) mediante un estudio de enfoque mixto, que incluyó a 149 consejeros escolares, tuvieron el objetivo de identificar las competencias socioemocionales más importantes para el perfil del consejero escolar que trabaja con niños y adolescentes encontrando que la competencias de solución de conflictos es la más demandada, dicha competencia está constituida por distintas habilidades como la habilidades para solucionar problemas con estudiantes, familiares y profesores, gestionar las emociones, escuchar activamente, conocimientos de las normas y protocolo de acción, coordinación con diversas áreas escolares y estrategias de soporte, modificación de conducta y consejería.

De manera similar, Villarroel Montaner et al. (2017) emplearon un enfoque mixto, que incluyó a orientadores escolares como muestra, para elaborar un perfil de competencias del orientador escolar en colegios con alto grado de vulnerabilidad en Chile obteniendo como resultado cuatro competencias: *Liderazgo orientador* (generar estrategias de intervención en colaboración con la familia); *Gestión de proyectos de Orientación* (Diseña proyectos de intervención para la mejora ; *Orientación Vocacional y Desarrollo personal* (habilidades de socialización y empatía, manejo de técnicas de intervención pedagógica) y *Acompañamiento psicopedagógico* (desarrollar habilidades sociales y personales para la comunicación).

Cruz Flores et al. (2011) Realizaron una revisión narrativa sobre la tutoría que identificó que el perfil profesional del tutor puede agruparse en cinco competencias específicas: formativas, didácticas, cognitivas y éticas. En primer lugar, las *competencias formativas* aluden a la preparación académica como el expertise en su campo de estudio y trayectoria profesional. En segundo lugar, las *competencias*

*didácticas* refieren a las estrategias que optimizan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos como brindar orientación con respecto a hábitos de estudio, técnicas de organización académica, facilitación de material didáctico y diversas estrategias pedagógicas. En tercer lugar, las *competencias interpersonales* son las que permiten al profesor relacionarse, comunicarse, comprender y empatizar con los estudiantes y diversos miembros de la comunidad educativa, en este aspecto destacan la disponibilidad de tiempo del maestro, habilidades comunicativas como el asertividad y la escucha activa, la empatía, validación y soporte emocional. En cuarto lugar, las *competencias cognitivas* indican las habilidades que posee el profesor para organizar y sistematizar el pensamiento, de esta forma el tutor promueve y propicia la metacognición o reflexión del estudiante, brindan orientación profesional o vocacional y es un estrategia para proporcionar estrategias de solución de problemas. Por último, las *competencias éticas* se refieren al conocimiento y cualidades que poseen los tutores para guiar u orientar a sus tutorados en la formación de valores y cuestiones éticas asociadas a la vida personal y escolar sirviendo ellos mismos de ejemplo.

**3.2.2 En línea del análisis las evidencia científica respecto de las competencias socioemocionales en Docentes:** El análisis de las investigaciones revelan que las competencias socioemocionales tienen un impacto positivo en el Docente, tanto a nivel individual - ámbito de su bienestar - como a nivel de su relación con el entorno - la relación alumno-docente, la gestión del aula, clima del aula y clima escolar - estas evidencias sugieren la necesidad de no descuidarlas, privilegiando su atención a través de espacios o escenarios de intervención que permitan desarrollarlas u optimizarlas tanto a nivel de la formación profesional como a nivel de formación

continua. Dichas investigaciones se enmarcan en estudios de enfoque cuantitativo, de diseño correlacional y algunas en revisiones sistemáticas. A continuación, se detallan investigaciones.

D'Amico et al. (2020) realizaron un estudio que buscaba determinar la relación entre la inteligencia emocional percibida, el agotamiento, el compromiso laboral y la satisfacción laboral en 238 profesores de escuelas italianas, encontrando que algunas habilidades de la inteligencia emocional promueven mejoras en el lugar del trabajo, específicamente los profesores con altos niveles de autorregulación emocional y uso de emociones tenían mejores niveles de bienestar, satisfacción laboral y compromiso en el trabajo.

Otros estudios transversales como Sánchez-Pujalte et al. (2021) tuvieron el objetivo de identificar los niveles de burnout en un grupo de 430 docentes españoles de secundaria y la relación del burnout con otras variables como la inteligencias emocional rasgo y las CSE (Autonomía, Regulación, Conducta Prosocial y Empatía), lo cual evidenció que la empatía y la regulación emocional reducían significativamente el agotamiento emocional y el cinismo, por su parte, la eficacia profesional se relacionó positivamente con la regulación, empatía y prosocialidad, asimismo, la inteligencia emocional rasgo fue un factor protector contra todas las dimensiones del burnout.

Por su parte, Schoeps et al. (2021) analizaron el rol mediador del equilibrio afectivo en la relación entre las CSE y el burnout mediante datos de autoinforme de 200 maestros escolares, demostrando que la claridad y reparación emocional mostraron un efecto significativo directo e indirecto sobre todas las dimensiones del burnout, asimismo el afecto positivo medio la relación entre las habilidades emocionales y

el entusiasmo por el trabajo y el afecto negativo medió la relación entre las habilidades emocionales y los síntomas del síndrome de burnout lo cual dejó en evidencia que las habilidades emocionales mitigan el estrés laboral.

Mérida-López & Extremera (2017) y Puertas molero et al., (2019), realizaron revisiones sistemáticas que tuvieron como objetivo analizar la literatura científica con respecto a la relación entre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout, reportando evidencia de que la inteligencia emocional promueve el bienestar de los docentes y reduce el estrés, la ansiedad y sobrecarga en el ambiente de trabajo

Zhang et al. (2023) realizaron un estudio multinivel, con 990 maestros escolares de China, que tuvo como objetivo explorar el impacto de la competencia socioemocional de los docentes en el agotamiento laboral, centrándose en los efectos de mediación en cadena de las relaciones docente-alumno y el bienestar de los docentes. Sus hallazgos demostraron que la relación profesor-alumno medió la relación entre la competencia socioemocional docente y el desgaste laboral y el bienestar docente medió la relación entre la CSE docente y el agotamiento, por ello recomendaron que generar programas que mejoren las CSE y la relación del docente-alumno podrían ser una estrategia eficaz para combatir el agotamiento en el trabajo.

Taxer et al. (2018) examinaron el papel indirecto que tienen las relaciones maestro-alumno en el nivel de agotamiento emocional de los maestros a través de las experiencias de disfrute e ira de los maestros, reportando evidencia de que la ira y el disfrute expresado por los profesores incide en el agotamiento emocional docente y la percepción de la calidad de la relación que tienen los estudiantes, es decir que

los profesores que manifiestan con mayor frecuencia emociones positivas tienen una mejor relación con los alumnos y reducen el riesgo de sobrecarga emocional.

Por su parte, Virat (2020), en una muestra de 142 profesores, buscó examinar el efecto de la compasión docente sobre la relación profesor-estudiante y después de controlar el efecto de otras variables (género, edad, bienestar subjetivo, años de experiencia, estilo de apego) halló que los profesores que manifiestan una actitud compasiva, de ayuda a sus alumnos, preocupación o ternura y cuentan con estrategias para solucionar y abordar conflictos tuvieron una mejor relación con sus estudiantes.

De forma similar, Wink et al. (2021) realizaron un estudio que tuvo como objetivo evaluar la empatía cognitiva y afectiva en 178 docentes de alumnos con problemas de comportamiento, demostrando que los maestros con alta empatía cognitiva tienen un mejor manejo de comportamientos problemáticos, mayor uso de estrategias efectivas para resolver problemas, mayor cercanía en las relaciones y niveles más bajos de agotamiento. Sin embargo, advierten que muchos docentes se involucran demasiado en las necesidades afectivas de los estudiantes lo cual tienen un impacto negativo en su bienestar y afecta negativamente la relación con el estudiante lo que denomina el fenómeno de desgaste por empatía. Esto demuestra la relevancia del concepto de competencia emocional en la educación, puesto que la capacidad empática por sí misma no es garante de resultados efectivos en el entorno educativo, en este sentido es importante reforzar y capacitar las habilidades del docente para asegurar el desarrollo de sus potencialidades.

Valente et al. (2018) analizaron la relación entre la inteligencia emocional en 559 docentes de educación básica, sus hallazgos mostraron que los profesores que

tienen mayores puntajes en las dimensiones autorregulación emocional y expresión de emociones demuestran un mayor manejo de disciplina en el salón de clases previniendo conductas disruptivas.

Posteriormente Valente et al. (2020) Examinaron la relación entre las capacidades de IE del docente, la eficacia docente y la efectividad de la gestión del aula en 634 profesores de educación escolar, y demostraron que los maestros que tendían a tener niveles más altos de capacidad para percibir, expresar y manejar emociones reportaron niveles más altos de efectividad en la enseñanza y en la gestión del aula. Al parecer los profesores con alta inteligencia emocional perciben con facilidad el estado emocional de sus alumnos y adaptan su comportamiento alterando la actividad en el aula, por ejemplo, si percibe que los alumnos están desinteresados crítica al menos sensible y separa a los alumnos que probablemente tengan más fricciones.

Suton et al. (2009) reportó evidencia que los profesores con habilidades de regulación emocional tienen una mejor gestión del ambiente de clase, puesto que utilizan diversas estrategias nombrar sus propios sentimientos y controlan qué emociones experimentar en cada momento de clase y alteran los contenidos de sus pensamientos para regular su emoción.

En esta línea, una reciente investigación realizada por Caglar Gonluacik et al. (2022) tuvo como objetivo revelar la relación entre las habilidades de regulación emocional en 347 profesores escolares y sus competencias de gestión del aula y después de controlar el efecto de otras variables como (antigüedad, edad, campo profesional y tipo de escuela) demostraron que las habilidades de regulación

emocional de los docentes predijeron sus competencias de gestión del aula de manera positiva y significativa.

Jennings et al (2009) Con respecto al clima en el aula y su relación con las CSE, demostró que profesores con habilidades en el manejo de emociones tienen la capacidad de generar buenas relaciones con los estudiantes promoviendo un clima en el aula basado en el afecto y buenas relaciones.

Estudios más recientes, como el elaborado por Poulou (2017), el cual tuvo el objetivo de analizar la relación entre inteligencia emocional, las habilidades de aprendizaje socioemocional y las relaciones entre maestros y estudiantes, en 98 maestros de nivel primaria pertenecientes a 43 escuelas públicas de Grecia, encontraron que la inteligencia emocional de los docentes y su competencia sobre aprendizaje socioemocional estaban directamente relacionadas con dificultades emocionales y conductuales de los estudiantes, específicamente el estudio demostró que los niveles de inteligencia emocional del profesor tiene una relación directa con la evaluación de la cercanía afectiva reportada por los estudiantes, sugiriendo que un clima positivo de relaciones en las aulas es más probable que ocurra cuando el maestro tiene mayor inteligencia emocional.

En esta misma línea, Lucas-Molina et al. (2015) utilizaron una perspectiva socioecológica para examinar las relaciones entre las características individuales de los estudiantes, las relaciones problemáticas entre maestros y estudiantes y el acoso entre compañeros informado por los estudiantes, incluyendo a 94 docentes y 1894 alumnos como muestra. Sus hallazgos encontraron que una relación profesor-maestro basada en el apoyo emocional promueve la cooperación y apoyo entre los alumnos y previene conductas disruptivas como agresión entre estudiantes.



Por último, Oberle et al. (2020) presentaron una investigación cuyo objetivo fue investigar el vínculo entre el agotamiento de los maestros de la escuela primaria y las percepciones de los estudiantes sobre la competencia socioemocional (SEC) de los maestros; para ello encuestaron a 676 estudiantes y 35 maestros de educación primaria de 18 escuelas entre públicas y privadas, he identificaron que los niveles más altos de agotamiento de los maestros se relacionaron con recibir calificaciones más bajas de SEC por parte de sus estudiantes lo cual impactaba negativamente en su percepción del clima escolar.

**3.2.3 En línea del análisis de investigaciones respecto del desarrollo u optimización de competencias socioemocionales en Docentes:** El análisis de las investigaciones revelan que el desarrollo de competencias emocionales no es exclusivo de niños o adolescentes, sino que también debiera privilegiar a los adultos, en tanto el correlato neurobiológico respecto de la plasticidad vinculada a las habilidades socioemocionales. Asimismo, los hallazgos a través de investigaciones de enfoque cuantitativo - experimentales y cuasi experimentales - y cualitativo en los que han participado Estudiantes y/o Docentes revelan que el desarrollo de competencias socioemocionales en escenarios estructurados bajo un modelo de aprendizaje socioemocional tienen un impacto positivo en la salud y bienestar emocional del Docente y en su relación con el entorno; así también, algunas investigaciones destacan que los programas deben contemplar la diversidad cultural, las características contextuales y capacitaciones posteriores para hacer sostenible lo aprendido. A continuación, se detallan investigaciones.

Hein et al. (2015) realizó un estudio experimental en 41 sujetos para explicar los procesos neurobiológicos involucrados en el aprendizaje social de la empatía

demostrando que la interacción social del exogrupo aumenta la empatía y demostrando la maleabilidad de zonas cerebrales como las conexiones en la corteza insular anterior. Por su parte, Klimecki et al. (2013) realizaron un estudio experimental pre y post evaluación mediante neuroimágenes para evaluar el efecto de un programa de aprendizaje en estrategias de compasión aplicado a 94 mujeres sanas; en el cual sus hallazgos evidencian que las personas que recibieron el entrenamiento mostraron que los participantes que reaccionaron con afecto negativo antes del entrenamiento, el entrenamiento en compasión incrementó las experiencias afectivas positivas cuando participaban de las actividades del programa, asimismo a un nivel neuronal, la compasión provocó actividad en una red neuronal que incluía la corteza orbitofrontal medial, el putamen, el pallidum y el área tegmental ventral, regiones del cerebro previamente asociadas con afecto positivo y afiliación. En estos términos, el ASE tiene las bases teóricas y empíricas suficientes para justificar sus postulados y aplicaciones prácticas en el sistema educativo.

Al respecto, Jennings et al. (2017) realizaron un estudio experimental para probar la eficacia de un programa de intervención basado en la atención plena que incluía actividades para desarrollar competencias emocionales como regulación emocional, reaccionar sin juzgar y sensibilidad docente en 224 profesores de educación primaria; sus hallazgos demostraron una mejora significativa en la regulación emocional adaptativa, habilidades de atención plena, y mejora de dominio de apoyo emocional en el aula, asimismo el programa redujo la angustia psicológica y el estrés físico y psicológico.

Posteriormente en Jennings et al. (2019) realizaron un seguimiento a los mismos participantes para evaluar la efectividad del programa a largo plazo demostrando que los maestros que formaron parte del grupo experimental mostraron disminuciones significativas continuas a más de 9 meses de la intervención en la angustia psicológica, reducciones en la angustia física relacionada con el dolor, aumentos significativos continuos en la regulación emocional y algunas dimensiones de atención plena.

Por su parte, Hen & Sharabi (2014) probaron la efectividad de un programa basado en el modelo de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) para lo cual utilizaron un diseño cuasiexperimental con una muestra de 186 profesores de educación primaria, sus resultados evidenciaron un aumento significativo post intervención en los niveles de inteligencia emocional y preocupación empática, asimismo una regresión adicional indicó que tanto la expresión como la regulación de las emociones predecían la empatía al final del curso. Las asignaciones reflexivas de los participantes indicaron un aumento en la introspección personal, la conciencia emocional, la regulación emocional y la comprensión de los demás.

En esta línea, Dolev & Leshem (2016) realizaron un estudio cualitativo de tipo fenomenológico basado en el modelo de inteligencia emocional de Bar-On (2006) para explorar el impacto que podría tener un programa de capacitación en IE sobre 70 profesores de educación secundaria, los resultados indicaron que el programa generó un cambio positivo en la práctica diaria de los docentes, pues expresaron que el programa bajo estudio fue transformacional, iniciando un proceso de reflexión, introspección y desarrollo personal, además percibieron mejoras significativas en sus habilidades de autoconciencia y sus competencias de IE.

También se observó un cambio en su visión de los estudiantes y su papel como profesores.

Castillo-Gualda et al. (2017) realizaron una investigación de diseño cuasi-experimental, pre y post evaluación, para evaluar el impacto de un programa de educación socio-emocional en la inteligencia emocional como habilidad en 47 profesores de escuelas públicas en España, así como en variables organizacionales asociadas como el burnout, el compromiso y estrés laboral; sus hallazgos sostuvieron que hubo una mejora en la percepción, comprensión y regulación emocional, la satisfacción, la realización personal y compromiso laboral docentes, en comparación con el grupo control, no obstante no se evidenció un impacto significativo en la dimensión de agotamiento posiblemente porque se requiera más tiempo para que los profesores puedan percibir el impacto de las estrategias enseñadas en su vida laboral diaria, por ello los autores recomiendan la importancia de realizar estudios posteriores de seguimiento para obtener una visión más objetiva de la eficacia de los programas de ASE.

Por su parte, Flook et al. (2013) mediante un estudio experimental que buscó evaluar los efectos de un entrenamiento en atención plena en 18 maestros de primaria, encontraron mejoras a los participantes del grupo experimental en los aspectos de la atención plena, la autocompasión y autoeficacia docente, asimismo se reportó una disminución de los niveles de burnout y estrés psicológico.

Asimismo, Oliveira et al. (2021a) realizaron un metanálisis que tuvo el objetivo de investigar los efectos de las intervenciones de ASE para docentes escolares sobre el burnout para lo cual se incluyeron 13 estudios empíricos que demostraron que los programas de ASE contribuyen a la realización personal de los docentes, además

que ratifica el efecto amortiguador de las intervenciones contra el síndrome de burnout y el agotamiento emocional. Asimismo en otra revisión metanalítica Oliveira (2021b) realizaron una revisión sistemática con metaanálisis para evaluar la eficacia de los programas de ASE en los resultados docentes señalando que las intervenciones mejoraron los niveles de bienestar subjetivo y mitigaron el estrés psicológico; sin embargo el impacto sobre el clima del aula y eficacia no fue significativo probablemente por la gran variabilidad de instrumentos y métodos empleados en los estudios para medir dichas variables.

Rasheed et al. (2019) examinó los efectos del emparejamiento sobre los resultados de los niños (informados por los maestros) y la moderación de la diversidad en el aula a través de modelamiento multinivel para lo cual incluyeron como muestra de 224 maestros y 5200 niños con diversidad racial/étnica en 36 escuelas de Nueva York; sus hallazgos señalaron que la coincidencia de raza/etnicidad entre maestro y niño se asoció con una mayor participación de los niños en el aprendizaje, la motivación, las habilidades sociales y menos ausencias. Asimismo, la diversidad en el aula moderó el emparejamiento, de modo que la falta de coincidencia entre maestro y niño se relacionó con un menor compromiso, motivación, habilidades sociales, puntajes en matemáticas y lectura en aulas de baja diversidad, pero no en aulas de alta diversidad. Los autores destacan la relevancia que tiene la diversidad para el éxito de los programas que buscan mejorar el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes y recomiendan que es necesario que los profesores sean capacitados en habilidades socioemocionales para tener un mejor manejo de la diversidad en el aula.

Thierry et al. (2022) emprendieron un estudio mixto que incluyó a 6657 escuelas y 5 consejeros escolares, con los objetivos de examinar los factores a nivel de escuela/distrito y macro asociados a la implementación del programa SEL y analizar la percepción del proveedor de SEL sobre el contexto de la implementación facilitada por el consejero en las escuelas; encontrando que los principales problemas para la implementación eficaz de los programas de ASE son la falta de compromiso y confianza de los líderes escolares (administrativos, supervisores, colegas), , el agotamiento emocional del consejero o tutor y la falta de capacitación del mismo en CSE y estrategias de gestión del comportamiento de los alumnos. Por ello es necesario trabajar en la promoción de las CSE en etapas previas a la implementación de los proyectos de intervención, además de considerar que el refuerzo de dichas habilidades en los maestros debe ser una necesidad constante (Jones & Doolittle, 2017).

En esta línea, Duong et al. (2019) en un estudio en el cual participaron 20 profesores y 190 estudiantes, que tuvo como objetivo desarrollar estrategias para mejorar la calidad de la relación entre profesores y alumnos, demostró que uno de los pilares para conseguir objetivos en la adquisición de CSE son las capacitaciones posteriores a las actividades desarrolladas en un programa, pues permite a los docentes reforzar y consolidar lo aprendido.

## **IV. METODOLOGÍA**

### **4.1 Tipo y diseño de la investigación**

#### **4.1.1 Respecto del primer objetivo de la investigación**

La investigación es de nivel básico, en tanto la intención es conocer y comprender un problema lo que redundará en un aporte e incremento del conocimiento teórico, sin buscar la aplicación práctica (Ato, 2015); es de tipo cualitativo, dado que el investigador se ha situado como un instrumento importante de práctica interpretativa de las perspectivas de los participantes en un escenario natural (Creswell, 2018), ha reconocido su subjetividad y reflexividad como un recurso de investigación, así como no se ha buscado la generalización de los resultados, en tanto que el objetivo ha sido contribuir con la comprensión de las competencias socioemocionales del docente-tutor como un fenómeno que emerge en las particularidades culturales y contextuales de dicho escenario (Braun y Clarke, 2013). El diseño tiene una aproximación fenomenológica, en tanto se partió de la profundización de experiencias, percepciones, exploración de los juicios de opinión, de los docentes-tutores, estudiantes y padres de estudiantes respecto de las competencias socioemocionales de los docentes en el marco de la tutoría escolar (Creswell, 2018); a lo que se integra una aproximación crítica (Braun y Clarke; 2013; 2019), dado que a partir de los cuestionamientos respecto de dichas experiencias se pretendió lograr una comprensión local de dichas competencias.

#### **4.1.2 Respecto del segundo objetivo de la investigación**

El estudio es de tipo cuantitativo, considerando la recolección y análisis de datos numéricos; el diseño es descriptivo transeccional, dado que se pretende medir y describir la concordancia de las valoraciones por los Jueces Expertos, respecto de

un instrumento de intervención (Programa), que fueron recolectadas en un único punto en el tiempo. (Martinez y Chacón, 2016)

## 4.2 Categorías de análisis

En la tabla 1 se presentan las categorías y subcategorías a priori que orientaron el análisis de los datos vinculadas al primer objetivo del estudio.

**Tabla 1**

*Tabla de categorías y subcategorías de análisis*

<b>Categorías</b>	<b>Descripción de la Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Función del Docente-Tutor desde el acompañamiento socioafectivo</b>	Descripciones y/o formas de significar las acciones o tareas ejercidas que realiza el docente-tutor en el marco del acompañamiento socioafectivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación con estudiantes</li> <li>• Relación con padres</li> </ul>
<b>Desafíos del Docente-Tutor desde el acompañamiento socioafectivo</b>	Descripciones y/o formas de significar experiencias vinculadas a situaciones que causan preocupación y malestar y que requieren cierto nivel de esfuerzo para resolverlo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación con estudiantes</li> <li>• Relación con padres</li> </ul>
<b>Competencias socioemocionales implicadas en el acompañamiento socioafectivo</b>	<p><i>Componente Intrapersonal:</i> Relacionado con conocer, comprender y regular de las propias emociones pensamientos comportamientos.</p> <p><i>Componente Interpersonal:</i> Relacionado con comprender la perspectiva de otros y su diversidad, establecer y mantener relaciones saludables, así como, tomar decisiones sobre interacciones personales y sociales en base a evaluación de las consecuencias, normas sociales, ética.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia</li> <li>• Autogestión</li> <li>• Conciencia social</li> <li>• Habilidades de relación</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia



### **4.3 Contexto de estudio:**

El escenario de estudio es una institución educativa de educación básica regular, de gestión estatal que cuenta con tres niveles académico: nivel inicial, nivel primario y nivel secundario que se encuentra ubicado en una localidad periférica, de la zona Lima Sur cuyo perfil socioeconómico pertenece al medio-bajo y bajo. (IPSOS 2018).

La organización, se compone de una Dirección General de la cual dependen la Coordinación Académica del nivel secundaria, la coordinación académica del nivel primaria, el Área de psicología (conformado por una psicóloga y tres practicantes-asistentes) y la asociación de padres de familia -APAFA.

La gestión del horario escolar es considerada como una fortaleza por parte de los padres de los estudiantes, en tanto se distribuye en dos etapas: El horario de clases regular de 7:30 am - 2:30 pm y el horario de taller de Tareas Escolares que se desarrolla de 3:00 - pm a 5:00 pm.

El cuerpo docente se clasifica en docentes de asignaturas y docentes- tutores, estos últimos también dictan asignaturas, el número de docentes-tutores se distribuye de la siguiente manera: 03 en nivel Inicial, 20 en el nivel primaria, 17 en el nivel secundaria.

En cuanto a la población estudiantil, en el nivel Inicial existe un total de 55 estudiantes, distribuidos en tres secciones (3 años – 4 años – 5 años); en el nivel Primaria existe un total de 720 estudiantes distribuidos entre primer grado a sexto grado (cada grado contempla cuatro secciones); en el nivel Secundaria existe un total de 500 estudiantes distribuidos entre primer año a quinto año de secundaria (Cuatro secciones en 1ro - 2do -3ro, tres secciones en 4to y dos secciones en 5to).

En contexto con el tema de la presente investigación, cabe destacar, que la Institución implementa en sus tres niveles una hora semanal de Tutoría Grupal, dentro de la programación de clase cuya sistematización se evidencia a través del plan anual de tutoría grupal por cada grado académico, dentro del cual se contempla la secuencialidad de diversas actividades de aprendizaje a desarrollar, siguiendo los lineamientos de Tutoría dispuestos por el Ministerio de Educación; sin embargo esa secuencialidad puede tornarse flexible cuando el tutor identifica alguna necesidad emergente que requiera ser atendida en el grupo con prioridad. En cuanto a la Tutoría individual, no se evidencia una sistematización de entrevistas individuales a los estudiantes, así como tampoco los docentes tutores tienen horas asignadas para este tipo de actividad tutorial, a diferencia de la tutoría grupal o a diferencia de las horas asignadas para entrevistas a padres de estudiantes, en ese sentido el docente-tutor debe utilizar a discreción sus horas libres de dictado de clases para realizar dichas entrevistas, y solo las realiza cuando algún estudiante tiene alguna dificultad visible que requiere ser atendida.

Cabe destacar que el inicio de la investigación coincidió de manera no intencional-circunstancial con el inicio de algunos cambios importantes que se darían en la gestión de dicha institución, el cuál resultaba ser un tema sensible tanto para padres, como para el cuerpo docente respecto de la incertidumbre de dichos cambios vinculado a la permanencia en el puesto de trabajo por parte de los docentes.

En cuanto a la selección de docentes-tutores para asumir la tutoría de las diversas secciones de los grados escolares, esta es una decisión tomada por el equipo directivo, siendo los docentes informados sobre dicha elección el primer día de clases, durante la inauguración del año escolar en la que se encuentran presentes

también los estudiantes. Los criterios de selección se realizan en función a la carga horaria del docente, las características conductuales de los estudiantes de los grados de secundaria y el conocimiento de las cualidades que se tiene de los docentes-tutores, no obstante, esto último no se encuentra sistematizado a través de un sistema de evaluación de desempeño. En cuanto a la formación y desarrollo del docente que ejerce la tutoría escolar, la institución recibe el apoyo por parte de la Unidad de Gestión Educativa Local - UGEL a la que pertenecen, centrándose específicamente en las estrategias y el desarrollo de las actividades para trabajar los temas de tutoría grupal propuestos de acuerdo con los lineamientos de la UGEL. Los docentes no cuentan con espacios sistematizados, en los que puedan compartir y reflexionar sobre sus experiencias de acompañamiento tutorial.

#### **4.4 Participantes**

##### **4.4.1 Respecto del primer objetivo de la investigación**

###### **Docentes-tutores:**

El reclutamiento fue censal, en vista que participó la totalidad de docentes-tutores del nivel secundaria que en número fue 17 (Véase tabla 2), todos cumplían con los criterios de inclusión planificados: tener como mínimo dos años consecutivos de experiencia en el ejercicio como docente-tutor en el nivel secundaria, estar en actual ejercicio de la función docente-tutor y licenciamiento en Educación. Asimismo, consintieron voluntariamente su participación.

**Tabla 2***Docentes-tutores participantes por grado escolar, sexo y edad*

Grado escolar	N	Sexo		Edad mujeres	Edad varones
		Mujeres	Varones		
Primero de secundaria	4	1	3	28	29 52 55
Segundo de secundaria	4	4	0	25 28 30 38	
Tercero de secundaria	4	2	2	35 39	30 36
Cuarto de secundaria	3	1	2	39	43 44
Quinto de secundaria	2	2	0	44 48	

Fuente: Elaboración Propia

**Estudiantes:**

La muestra se constituyó por un total de 99 estudiantes distribuidos en los cinco grados académicos de nivel secundaria (véase tabla 3), la muestra fue de tipo No probabilística, dado que la selección de los participantes fue intencional (no aleatoria), dado que se incluyó a participantes que no solo contaran con el consentimiento formal de sus padres, si no que debían asentir formalmente su participación, y que estuvieran disponibles en los horarios programados para participar en las reuniones de los grupos focales. Asimismo, se consideró que la muestra estuviese constituida por estudiantes, de ambos sexos, que fueran identificados como estudiantes con un rendimiento escolar satisfactorio, así como estudiantes que fueran identificados como estudiantes con un rendimiento escolar no satisfactorio, en ambos casos el rendimiento escolar contempló tanto el desempeño académico como el desempeño conductual; cabe resaltar que la

cualidad de rendimiento escolar, a la que se hace referencia, fue caracterizado en coordinación con estándares de la institución (véase tabla 4). Esta consideración, se tomó en cuenta en tanto que la máxima variación en una muestra contribuye a mostrar la diversidad de perspectivas; no obstante, cabe precisar que la valoración de estos criterios en los participantes en el momento de elegirlos a los participantes fue realizada por el área de psicología de la institución, la coordinación académica de nivel secundaria y el equipo de tutores de cada grado.

**Tabla 3**

*Estudiantes participantes por grado escolar, rendimiento, sexo y edad*

<b>Grado Escolar</b>	<b>RS</b>	<b>RNS</b>	<b>RS</b>		<b>RNS</b>		<b>Edad Promedio</b>
	n	n	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	
Primero secundaria	10	10	7	3	2	8	11,9
Segundo secundaria	10	10	7	3	2	8	12,9
Tercero secundaria	10	10	6	4	2	8	13,9
Cuarto secundaria	10	9	6	4	2	8	14,7
Quinto secundaria	10	10	6	4	0	10	15,7

Nota: RS: Rendimiento satisfactorio. RNS: Rendimiento No satisfactorio

**Tabla 4**

*Indicadores del criterio rendimiento escolar*

<b>Rendimiento escolar satisfactorio</b>	<b>Rendimiento escolar No satisfactorio</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempeño académico con calificativo “AD” o “A”.</li> <li>• Desempeño conductual con calificativo “AD” o “A”.</li> <li>• El estudiante es un referente positivo de sus compañeros.</li> <li>• Proactividad evidenciada a través de su participación voluntaria en diversas actividades escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempeño académico con calificativo “B” o “C”.</li> <li>• Desempeño conductual con calificativo “B” o “C”.</li> <li>• Registra incidencias conductuales registradas en el diario y registro del parte de aula.</li> <li>• Las dificultades académicas y /o conductuales se registran desde el año anterior</li> </ul>

*Nota: "AD", logro destacado, cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia. Esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado. "A", logro esperado, cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado." B", en proceso, cuando el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo. " C", en inicio, cuando el estudiante muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo con el nivel esperado. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente (MINEDU,2020c)*

## **Padres:**

En cuanto a los padres participantes del estudio, el tipo de muestra fue intencional.

En un primer momento se realizó la convocatoria a los padres de los estudiantes participantes del estudio, sin embargo, la respuesta a dicha convocatoria fue mínima, teniendo que ampliarse la convocatoria a los padres de otros estudiantes cuyo resultado de respuesta fue por debajo de lo esperado. La muestra final se logró conformar por 13 padres participantes (Véase tabla 5).

**Tabla 5**

*Padres de estudiantes participantes en el proceso, por grado escolar, parentesco con el estudiante, desempeño escolar del estudiante*

<b>Grado escolar</b>	<b>n</b>	<b>Edad</b>	<b>Parentesco</b>		<b>Desempeño Escolar</b>	
			Madre	Padre	RS	RNS
Primero Secundaria	3	35 41 50	2	1	2	1
Segundo secundaria	5	45 52 42 42	2	3	2	3
Tercero secundaria	1	55	1	0	1	0
Cuarto secundaria	1	61	1	0	0	1
Quinto secundaria	3	46 51 47	1	2	3	0

Nota: RS: Rendimiento satisfactorio. RNS: Rendimiento No satisfactorio

### **Psicólogos Educativos:**

El reclutamiento fue censal, debido a que participaron todos los miembros del staff del Área de Psicología, de la Institución, conformada por un Psicólogo que posee Título Profesional y tres que han obtenido el Grado de Bachiller y que laboran en calidad de Practicantes.

#### **4.4.2 Respecto del segundo objetivo de la investigación**

##### **Jueces expertos:**

Respecto de los Jueces Expertos participantes en el estudio, siguiendo el protocolo del proyecto, se seleccionó de manera intencional a cinco profesionales con sólidos conocimientos y experiencia en el campo de aprendizaje y desarrollo socioemocional, así como en la formación por competencias desde el enfoque socioformativo, tanto a nivel educativo y laboral (Véase tabla 6). Cuatro de ellos poseen el Grado académico de Doctor y uno el grado académico de Magister. Cabe destacar que en la selección de jueces expertos para evaluar la validez de contenido del programa no se consideraron a docentes-tutores, en tanto que el enfoque socioformativo en el que se enmarcan - los items - de la totalidad de criterios para evaluar el contenido del programa, se consideró un área de expertise que pudiera no ser muy cercana al expertise de Docente-tutor en actual servicio.

**Tabla 6**

*Jueces Expertos participantes en el proceso de criterio de jueces, por distinción profesional y área de expertise*

<b>Juez participante</b>	<b>Profesión</b>	<b>Área de ejercicio profesional</b>	<b>Área de expertise</b>	
			Formación por competencias	Desarrollo socioemocional
<b>Juez 1</b>	Psicólogo	Educativa	SI	
<b>Juez 2</b>	Psicólogo	Educativa	SI	SI

<b>Juez 3</b>	Psicólogo	Educativa		SI
<b>Juez 4</b>	Psicólogo Educador	Educativa	SI	SI
<b>Juez 5</b>	Psicólogo	Educativa	SI	SI

Fuente: Elaboración propia

## **4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

### **4.5.1 Respecto del primer objetivo de la investigación**

#### **Grupos Focales:**

Se desarrollaron Grupos Focales con los cuatro agentes educativos participantes: Estudiantes, Docentes- Tutores, Padres de estudiantes y Psicólogos educativos. Se consideró el uso del grupo focal , dado que esta técnica de recolección de datos permite recoger información desde un marco contextual-local; asimismo, se tomó en cuenta que las significaciones o valoraciones que los participantes van compartiendo son posibles en la interacción con los otros participantes, lo que conlleva que el conocimiento se vaya construyendo continuamente (Shotter,2008), lo que se convierte en un escenario natural propicio , lo que aporta en su validez ecológica (Braun & Clarke; 2013), así como permite acceder a valoraciones o significados generados socialmente (Gergen, 1985; Gergen et al., 2007).

#### *Grupo Focal con estudiantes.*

El grupo focal tuvo por objetivo explorar la percepción del estudiante respecto del acompañamiento socioafectivo del docente-tutor a partir de: la percepción de la función del docente-tutor, lo que valoran necesitar del docente-tutor en el acompañamiento tutorial; así como las cualidades del docente-tutor que valoran o les resultan importantes , en dicho acompañamiento a partir de la exploración de las experiencias que valoraron como buenas experiencias en la interacción con el



docente-tutor; para lo cual se elaboró una guía de Grupo Focal (Anexo 1), esta guía fue validada a través de la opinión de expertos (Anexo 2). En cuanto a su organización cada grupo focal tuvo una duración de 90 minutos aproximadamente, la misma que empezaba con la presentación del investigador, los asistentes y el objetivo de la reunión, luego de lo cual se generaba una dinámica lúdica para incentivar motivación y “romper el hielo”, también contempló un receso de 10 minutos en la que los estudiantes tomaban un refrigerio que el investigador y asistentes brindaron.

*Grupo Focal con docentes tutores:*

El Grupo Focal tuvo por objetivo explorar la percepción del docente-tutor respecto del acompañamiento socioafectivo que realiza con los estudiantes, desde la percepción de su función - desde su propia práctica y desde lo propuesto por el MINEDU (definición de acompañamiento socioafectivo) - los desafíos percibidos asociados a su función y las cualidades personales que consideran tienen implicancia en la interacción tutorial, para lo cual se elaboró una guía de Grupo Focal (Anexo 3), esta guía fue evaluada a través de la opinión de expertos (Anexo 4). En cuanto a su organización cada grupo focal tuvo una duración de 100 minutos aproximadamente, la misma que empezaba con la presentación del investigador, los asistentes y el objetivo de la reunión, luego la cual se generaba una dinámica para generar motivación y “romper el hielo”, también contempló un receso de 10 minutos en la que los estudiantes tomaban un refrigerio que el investigador y asistentes brindaron.

*Grupo Focal con padres de estudiantes:*

El Grupo Focal tuvo por objetivo explorar su percepción respecto de la interacción tutor-estudiantes, lo que consideraban había ayudado a sus hijos y había posibilitado una relación positiva entre el docente-tutor y el estudiante; así como su percepción respecto de lo que ayuda en lograr una interacción positiva entre docentes-tutor y padres de estudiantes. Par ello se elaboró una guía de Grupo Focal (Anexo 5), esta guía fue evaluada a través de la opinión de expertos (Anexo 6). En cuanto a su organización cada grupo focal tuvo una duración de 70 minutos aproximadamente, la misma que empezaba con la presentación del investigador, los asistentes y el objetivo de la reunión, luego la cual se generó una dinámica para motivar la participación y “romper el hielo”, posterior a lo cual se inició la ronda de preguntas de discusión.

#### *Grupo Focal con Psicólogos educativos*

Este Grupo Focal tuvo por objetivo, considerando el seguimiento que los psicólogos realizan de los estudiantes con dificultades y de la orientación que brindan tanto a Docentes como Tutores escolares, explorar la percepción respecto de las funciones que desempeña un docente-tutor en el marco del acompañamiento socioafectivo del estudiantes, en el marco de la tutoría escolar ; así como características personales del docente-tutor que tienen implicancia en dicho acompañamiento; para dicho fin se elaboró una pauta configurada por tres preguntas (Anexo 7) la misma que fue evaluada por juicio de expertos (Anexo 8).

#### **Entrevista a profundidad:**

Se usó la entrevista individual, solo en el caso de los docentes-tutores participantes, en tanto es el agente educativo referente de las competencias socioemocionales, en el que se centra la presente investigación. Se seleccionó la entrevista a profundidad,

en tanto que este tipo de técnica permite ampliar o profundizar en la información que el participante va compartiendo, con relación a sus experiencias, percepciones, entre otros. Es importante tomar en cuenta que el enfoque de la entrevista, fue entendida como un encuentro social en el que la información que emerge, en dicho encuentro, es la co-construcción de un conocimiento entre el entrevistador y el entrevistado, (Kvale, 2011; Qu y Dumay, 2011); así mismo, si bien la entrevista estuvo enfocada en temas particulares vinculados con la pregunta central de investigación, también hubo apertura para tratar nuevos temas que podían emerger, lo que dio paso a una entrevista semiestructurada (Qu y Dumay, 2011).

La guía de entrevista se configuró a partir de tres ejes temáticos: percepción de funciones tutorial, los desafíos percibidos en la función tutorial, percepción de características personales que tienen implicancia en el acompañamiento tutorial- en el marco de características socioemocionales (Anexo 9); esta guía fue evaluada a través de la opinión de expertos (Anexo 10). Cabe destacar que durante el proceso de diseño de la entrevista se realizaron dos entrevistas a tutores escolares, como pilotos, que ayudaron en la articulación de algunas preguntas, la pertinencia de ejes temáticos, y la organización de esta en función de tiempos, lo que a su vez contribuyó con la calidad del instrumento y apoya el rigor metodológico (Cypress, 2017).

#### **4.5.2 Respecto del segundo objetivo de la investigación**

##### **4.5.2.1 Programa sometido a evaluación de Juicio de expertos**

El *Programa*, propuesto se configura bajo la estrategia metodológica de proyecto formativo, tiene por finalidad que el docente tutor responda de manera constructiva

a situaciones relacionales y emocionalmente desafiantes, en líneas de las interacciones con estudiantes, padres de estudiantes y el abordaje de sus requerimientos socioemocionales, que surgen en el marco del acompañamiento tutorial, para lo cual las competencias socioemocionales interpersonales e intrapersonales resultan ser elementos indispensables; en ese sentido el programa gira entorno al desarrollo de cuatro competencias socioemocionales: Conciencia social y habilidades de relación (Interpersonales), autoconciencia y autogestión emocional (Intrapersonal)

Cabe destacar que la propuesta de programa se sustenta en los resultados vinculados con el primer objetivo de la investigación, así como tiene una base teórica en el marco del enfoque de socioformación, que contempla al proyecto formativo como una metodología de formación y valoración de competencias, dentro del cual la naturaleza bajo la cual se constituye el programa es de tipo *Proyecto Personal* (Cardona et al., 2013; Tobón, 2017; Tobón et al., 2015,); en el modelo de aprendizaje socioemocional (CASEL, 2020; Durlack 2015) y en línea de los aportes de los enfoques de Aprendizaje experiencial (Morris, 2019), Prácticas reflexivas (Andersen, 2005; Korsager et al., 2022; Markkanen et al., 2020; Florez-Lueg, 2022; Nocetti et al., 2020; Marshall, 2019; Wintergarden, 2016) y las Prácticas colaborativas y dialógicas y Diálogos abiertos (Anderson y Gehart, 2013; Anderson 2012; Arnkil, 2019; Seikkula y Arnkil, 2016).

El Programa se organiza en dos rutas, cada una de ellas correspondiente con cada una de las dimensiones que contempla la competencia socioemocional: Interpersonal (Conciencia social y Habilidades de relación) e Intrapersonal. Es así que la ruta denominada: *"EntreNos: Cultivando y Optimizando la dimensión*

*Interpersonal para una Tutoría escolar colaborativa*”, se enfoca en la dimensión interpersonal , orientándose específicamente al desarrollo de las competencias de Conciencia emocional y Construcción de relaciones saludables y de apoyo, mientras que la ruta denominada: *"IntraPower: activando nuestro potencial de autoconciencia y autogestión para una tutoría escolar saludable"*, se enfoca en la dimensión intrapersonal, orientándose al desarrollo de las competencias de Autoconciencia y Autogestión emocional. Cabe destacar que desde la estrategia metodológica de proyecto formativo, cada ruta se configura como una puesta en marcha para resolver un problema; por tanto, cada una de las rutas contempla la identificación y abordaje de una oportunidad de mejora en línea de la particularidad individual-contextual del participante, en el marco de situaciones relacional y emocionalmente desafiantes, en líneas de las interacciones con estudiantes y/o padres de estudiantes y/o el abordaje de sus requerimientos socioemocionales, que se encuentren vinculadas con las competencias socioemocionales implicadas en cada ruta.

Cada una de las rutas, en mención, se estructuran por las siguientes etapas: Dinamización del proyecto, Desarrollo del proyecto y Socialización. Respecto de la *Dinamización del Proyecto*, es una actividad que se constituye por la presentación del proyecto en el cual se presenta el objetivo, asimismo se orienta a que los participantes se apropien del Proyecto como un “Proyecto de Desarrollo Personal” por lo cual el participante realizará aportes, durante la presentación de la propuesta por parte del Facilitador y Co-Facilitadores, para que la propuesta final del proyecto calce con sus expectativas y necesidades de desarrollo en el marco de las competencias a desarrollar.

En cuanto al *Desarrollo del proyecto*, se constituye por las siguientes cuatro fases: el análisis de conocimientos previos, la gestión del conocimiento, el diagnóstico de una oportunidad de mejora y el emprendimiento para abordar la oportunidad de mejora. Cabe resaltar que, en esta etapa, específicamente las fases de Gestión de conocimientos, Diagnóstico y Emprendimiento se configuran por tres escenarios que se relacionan de manera recursiva: un primer escenario de actividades de trabajo autónomo, un segundo escenario de trabajo con Facilitadores y un tercer escenario de acompañamiento individual. En relación con la *Socialización*, tiene por objetivo socializar de manera colaborativa los aprendizajes del proyecto, reflexionando como usarlos en el futuro e identificar fortalezas u oportunidades de mejora en el desarrollo del proceso del Proyecto Formativo.

En cuanto a las evidencias de evaluación en cada una de las rutas se contemplan: Autoinformes, diario reflexivo, registros de observaciones, durante las actividades, registros de progresos en sesiones de acompañamiento individual y registro de retroalimentación de usuarios.

#### **4.5.2.2 Instrumento para la evaluación por Juicio de Expertos**

El instrumento para la evaluación del *Programa*, mediante el juicio de expertos, se configura por cinco criterios (Anexo13), los mismos que se detallan a continuación: Formulación y relevancia de las competencias y resultados de aprendizaje (3 ítems); pertinencia y utilidad de las evidencias e instrumentos de evaluación (2 ítems), Pertinencia y relevancia de contenidos temáticos, Pertinencia de la metodología (4 ítems) y Estructura y organización (2 ítems). El juez experto valora cada ítem de acuerdo con una escala que presenta las siguientes categorías: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo.

## **4.6 Validez y confiabilidad de la investigación**

### **4.6.1 Respecto del primer objetivo de investigación**

El aseguramiento de la calidad y la credibilidad de los resultados, de la presente investigación, se tomó en cuenta desde al inicio y durante el desarrollo de la misma; en ese sentido, cabe destacar que las técnicas de recolección de datos seleccionadas son técnicas que mantienen coherencia con el enfoque cualitativo de la sesión y el diseño de los instrumentos utilizados para su implementación (guía de grupos focales y guía de entrevista) fueron sometidos a la opinión de expertos, entre los cuales se contempló a tres psicólogos educacionales y dos docentes-tutores escolares, así mismo se realizó un piloto realizando dos entrevistas.

En cuanto a la muestra de Docentes-Tutores, si bien esta fue intencional, a partir de un reclutamiento censal se aseguró la participación de la totalidad de docentes-tutores de secundaria (población de interés en cuanto al tema de estudio), a lo que se adicionó la participación de agentes educativos tales como estudiantes, padres de estudiantes y psicólogos educativos, lo que se considera ha podido fortalecer el alcance y adecuación de datos.; asimismo, se ha mantenido un registro de las características sociodemográficas. Durante el proceso de recopilación de datos, el proceso de reflexión individual por parte del investigador, posterior a cada sesión, fue habitual, las reflexiones que surgieron eran puestas en notas o grabadas en audio, este proceso también se realizaba con los asistentes colaborativos luego de las sesiones de grupos focales.

Para el análisis de los datos se ha utilizado el análisis temático, asegurando la identificación de patrones, categorías y relaciones relevantes en los datos recopilados a lo que se sumó la triangulación de los datos, comparando diferentes

fuentes y perspectivas para fortalecer la rigurosidad. A ello se adicionó el análisis de pares y la revisión por expertos, con el fin de asegurar la solidez de los hallazgos.

#### **4.6.2 Respetto del segundo objetivo de investigación**

Se ha resguardado la validez del estudio, dado que los Expertos seleccionados para evaluar el Proyecto Formativo son profesionales con conocimientos y experiencia destacada en el ámbito de formación por competencias y/o desarrollo socioemocional, esto contribuyó a garantizar diversidad e independencia y minimizar sesgos. Asimismo, se ha garantizado un proceso sistemático y transparente, debido a que cada Experto fue expuesto a una presentación dinámica del Proyecto, posterior a lo cual tuvo un espacio individual para evaluarlo, utilizando una Guía que contenían los criterios del análisis a realizar. Cabe destacar también la revisión de los criterios que fueron consignados en la Guía de análisis por parte de un experto en formulación de proyectos en el ámbito educativo.

### **4.7 Análisis de datos**

#### **4.7.1 Respetto del primer objetivo de la investigación**

El análisis de los datos se desarrolló a través del Análisis Temático (AT), definido como un tipo de análisis que permite identificar temas y patrones de significado en un conjunto de datos y que se configura como un proceso iterativo (Braun y Clarke, 2013); asimismo, el análisis de los datos se alineó con los pasos para realizar el análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006; 2019). Se transcribieron los audios de los grupos focales y las entrevistas, consignando códigos de identificación a cada participante; se generaron códigos a través de un proceso híbrido (inductivo – deductivo) iterativo en el marco de la lectura y relectura; se



organizaron los códigos en temas principales, posterior a lo cual se realizó una revisión de coincidencias entre cita de entrevista , código y tema ,así como se revisó la coherencia entre los códigos agrupados, finalmente se nominaron los temas para posteriormente realizar el reporte.

#### **4.7.2 Respetto del segundo objetivo de la investigación**

Los datos recopilados fueron organizados en una base de datos empleando el software Microsoft Excel para Office 365, en este marco se cuantificaron los resultados utilizando el coeficiente V de Aiken, que se vincula con el cálculo promedio de las valorizaciones obtenidas por un grupo de jueces frente a cada ítem de un instrumento (Escrura, 1988). Los datos utilizados fueron los valores asignados por cada juez en donde, por cada acuerdo se tuvo 1 punto y por cada desacuerdo 0 puntos

#### **4.8 Consideraciones éticas**

La investigación se desarrolló resguardando el cumplimiento de los principios éticos vinculados a la autonomía, beneficencia y justicia. En esa línea se aseguró que todos los participantes, tanto en el marco del estudio vinculado al primer y segundo objetivo de la investigación (Estudiantes Docentes-Tutores, Padres de estudiantes, Psicólogos Educativos y Jueces expertos), tuvieran la información necesaria y pertinente respecto de su participación, a fin de que otorguen los consentimientos y asentimientos correspondientes (Anexo 14). En el primer estudio, se realizó una retroinformación a los docentes de los resultados el que fue acompañado con un taller sobre cómo abordar la entrevista con padres de estudiantes en situaciones críticas; mientras que en el segundo estudio se ofreció al

participante información que puede adicionar a su bagaje de conocimientos y contribuir a su práctica.

La confidencialidad y el anonimato de la identidad de los participantes se ha resguardado a través de la identificación de códigos. Así como los participantes de los grupos focales firmaron una declaración en la que se comprometían a resguardar la confidencialidad de la información vertida en dichas sesiones.

Cabe destacar que el desarrollo de la presente investigación cuenta con la aprobación del Comité Institucional de Ética en investigación de la UPCH, cuya última renovación tuvo una vigencia del 11 julio 2023 al 10 julio del 2024.

## **V. RESULTADOS**

### **4.1 Resultados del estudio vinculado al primer objetivo de la Investigación**

Para una mejor lectura del presente apartado, este se ha organizado siguiendo la ruta de los resultados obtenidos por cada uno de los grupos de participantes para finalmente integrarlos

#### **4.1.1 Estudiantes**

En este apartado se presentan los hallazgos que derivaron del análisis de la información recogida en los estudiantes que participaron en la investigación: Acompañamiento socioafectivo desde las funciones del tutor, necesidades de acompañamiento socioafectivo por parte del docente-tutor y cualidades valoradas en los docente-tutores, vinculadas con las competencias socioemocionales. Cabe mencionar que los temas y subtemas emergen de la integración del análisis del conjunto de datos recogidos de los estudiantes de los diferentes grados académicos, asimismo el análisis no reveló temas o subtemas diferenciados - relevantes - en correspondencia a los grados académicos.

##### **4.1.1.1 Acompañamiento socioafectivo desde las funciones del tutor:**

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a las descripciones expresadas por los estudiantes, desde su experiencia, respecto de la función que cumplen los docentes-tutores escolares, en el marco de la tutoría escolar definida como el acompañamiento socioafectivo cognitivo del estudiante. Esta categoría a priori se fundamentó en el hecho de que un individuo percibe y define al otro a partir de las experiencias de interacción que tiene con este último, a lo que se suman

las narrativas del contexto cultural educativo respecto de dicha función. En el análisis emergieron los siguientes temas. A partir del análisis se derivaron los siguientes temas: Relación entre un experto y un aprendiz, rol parental, enfoque de la función (véase tabla 7)

**Tabla 7**

*Temas y subtemas vinculados a la función del docente-tutor en el marco del acompañamiento socioafectivo*

<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>
Relación experto-aprendiz	
Rol parental	
Enfoque de la función	Centrado en el control y regulación conductual
	Centrado en lo instructivo directivo

Fuente: Elaboración propia

### **Relación entre un experto y un aprendiz**

Las palabras más utilizadas para identificar la función de tutor revelan la relación entre la figura de un experto y un aprendiz. Durante el diálogo los estudiantes utilizaron palabras como: "Enseña" y "aconseja", con mayor frecuencia, al momento de describir las funciones que identifican en los tutores, las mismas que se vincularon a situaciones diversas del contexto de aula.

*Nos enseñan, algunos nos dan consejos. Por ejemplo "Deberías estudiar para ser alguien en la vida", nos lo dijo a todos. Terminó su clase y nos empezó a decir a todos que deberíamos de esforzarnos, debía escucharlo, porque es verdad, necesitamos estudiar para poder ser alguien en la vida.*

(G2RF8)

*Es como un mentor. El que te aconseja ya como sales y ya no estudias y vas a trabajar o vas a estudiar o en las clases te dice cual es lo bueno, cual es lo malo. Te enseña sobre la vida, o sea lo que te viene al futuro...nos aconseja los valores, que tienes que ser responsables en un futuro y todo eso. Nos aconseja, por decir, el año pasado en mi salón hacíamos travesuras. Y ya pues, nos aconsejaba todo eso, que ya vas a estar en quinto, tienes que madurar y todo eso. (GF5OM5)*

### **Cumplimiento de un rol parental:**

Se observa un patrón en el que los estudiantes identifican la figura de tutor en analogía con el rol parental

*Los tutores son como nuestros padres, es como si fueran nuestros padres y nosotros somos los hijos que deben aprender, se encarga de nosotros, digamos que, si a alguien le sucede un accidente, él es como si fuera nuestro padre, va a ser el responsable. (GF1RF8)*

*Es como si fuera un tercer padre, de que te aconseja como vas a hacer más adelante. (GF5OM4)*

### **Enfoque de la función del tutor:**

#### ***Centrado en el control y regulación conductual:***

Si bien los estudiantes describieron funciones que eran transversales en situaciones diversas del contexto de aula, sin precisar una situación específica, se observó que cuando lo hacían la tendencia era señalar aspectos de índole disciplinar, de control y regulación conductual, en alineamiento con las normas y reglamento de conducta, así como a problemas que derivan en dicha línea, siguiéndole los aspectos de índole académico.

*Al comienzo se presenta, pero el “tutor” para mí, lo que hace es organizarnos y hacernos cumplir algunas normas de convivencia o sea las de siempre. No dormir en clase. No comer en clase. Venir correctamente uniformado. No traer celulares. Ser puntual. También organizarnos, mantenernos en un margen como un buen alumno. (GF4RF1)*

*Nos corrige, los errores que tenemos, siempre nos habla o nos indica, a veces hasta nos grita, nos castiga. Nos induce a que seamos mejores personas. Estamos jugando en el salón o estamos comiendo y eso no debe pasar, porque el aula es un lugar que es para estudiar, no es para hacer otras cosas. (GF5RF1)*

En la misma línea, los estudiantes identificaron aspectos relacionados a la formación de valores, vinculados a la regulación del comportamiento y relaciones con sus pares.

*Nos enseña valores, nos enseña cómo comportarnos. Por ejemplo, respeto, solidaridad; por ejemplo, si estamos jugando en el salón, nos dice qué hacer, nos apoya. (GF5RF2)*

*Conocer nuestros valores. Aprender a cómo usarlos: El valor del respeto bastante. Nos decía, nos daba como refranes, no trates a otras personas como no te gustaría que te traten a ti, no, y así no, varias cosas. (GF4OM1)*

***Centrado en lo instructivo-directivo:***

Los estudiantes enfocaron sus descripciones hacia acciones de tipo instructivas, por parte del tutor, las mismas que estaban vinculadas a lo correctivo, a indicarles qué hacer y cómo comportarse:

*Nos corrige, los errores que tenemos, siempre nos habla o nos indica, a veces hasta nos grita, nos castiga. Nos induce a que seamos mejores personas, por ejemplo, cuando estamos jugando en el salón o estamos comiendo y eso no debe pasar, porque el aula es un lugar que es para estudiar, no es para hacer otras cosas. (GF5RF1)*

*Muchas veces nos organiza en las actividades que tenemos en el colegio, nos dice mayormente qué hacer porque entre nosotros, a veces, hay discusiones o la mayoría no quiere participar y el tutor nos organiza, así no quieran, igual los manda a participar. (GF5RF1)*

En esa línea, algunos estudiantes hicieron referencia a la influencia que tiene el ejemplo del tutor en la regulación de su comportamiento, a lo que adicionan que las historias de vida narradas por los propios docentes tienen la intención de servir como ejemplos para que los estudiantes no cometan los mismos errores:

*Los alumnos somos como el espejo del tutor porque el tutor nos enseña cosas y si un alumno, tal vez, refleja irresponsabilidad o es irrespetuoso puede ser que el tutor, a veces no le enseñe bien. (GF5RF9)*

*Bueno a mí me ha pasado que ha habido tutores que a veces han comentado su vida personal, o sea te incentivaba de esos errores que ellos tuvieron, a corregirlos para ti mismo y aprender nuevas cosas, de cómo eran sus tiempos, sus épocas y como es lo de ahora, o sea cómo es que ellos han vivido es experiencia del pasado. Yo creo que lo que ellos quieren es que nosotros aprendamos de ellos, o sea de algunos errores de cómo era anteriormente la vida atrás, y como es actualmente como debemos mejorar*

*ese algo que por ejemplo nosotros tenemos o corregir algo de nuestros errores, algo así. (GF4OM9)*

#### **4.1.1.2 Necesidades de acompañamiento socioafectivo por parte del docente-tutor**

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a los planteamientos expresados por los estudiantes en respuesta a lo que señalaron valoran necesitar de un docente-tutor. Los estudiantes centralizaron sus requerimientos mayormente en escenarios que contemplan situaciones de interacción académicas sobre otras vinculadas a escenarios que involucran dificultades de índole disciplinario, personales y o situaciones no especificadas (generales). En línea de lo expresado por los estudiantes, las necesidades se enfocaron en dos dimensiones: Apoyo socioemocional y el Apoyo académico; al interior de cada dimensión las necesidades expresadas vincularon con algunas competencias socioemocionales que aparecían como relevantes en correspondencia con la naturaleza de dichas necesidades (Véase tabla 8).

Cabe señalar, que en los diversos grupos de enfoque hubo que recordar, con frecuencia, a los estudiantes que los requerimientos estaban en relación con el docente-tutor y no a otro docente, esto en tanto que los discursos de los estudiantes impresionaban que hacían referencias a otros docentes.



**Tabla 8**

*Temas y subtemas vinculados a lo que necesitan del docente-tutor en el marco del acompañamiento socioafectivo*

<b>Dimensión</b>	<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>
<b>Apoyo socioemocional</b>	Autogestión	Serenidad y calma en la ayuda
	Conciencia social	Reconocimiento expreso de esfuerzos y recursos.  Interés genuino de conocer al estudiante.  Comprensión escuchando sin juicios a priori.
<b>Apoyo educativo</b>	Autogestión	Expresión de buen ánimo y sentido de humor
	Conciencia emocional	Reconocimiento de necesidad para desplegar ayuda

Fuente: Elaboración propia

**En línea del apoyo socioemocional:**

Los estudiantes señalaron características y acciones del docente-tutor vinculadas con las siguientes competencias socioemocionales

***Autogestión:***

Los estudiantes señalaron necesitar que el tutor se centre en desplegar ayuda, teniendo una actitud paciente y calmada en momentos en los que los estudiantes tienen dificultades para lograr metas académicas y conductuales, así como resolver problemas, lo que implica tener una interacción dialogante, no punitiva

*Tener paciencia con algunos que no se comportan bien, hablarles para que cambien su forma de ser. No gritar mucho, no hacer castigos exagerados.*

*Hacer ranas es un castigo exagerado (GF5RF10)*

*Que no me grite cuando salgo mal, si no que me ayude (GF10M10)*

*Que sean un poco más pacientes. Es que, a veces cuando en el salón alguien discute así, se van a quejar, como que trata de calmarlos y que se amisten de nuevo. Por decir, sucedió un problema, él le dijo tal cosa a alguien, y la maestra hace que se pregunten ellos mismos por qué se dijeron eso...resuelve los problemas con paciencia, porque algunos, en verdad dan cólera, porque siempre son los mismos los que hacen renegar a los profesores (GF2RF5)*

### **Conciencia social:**

Los estudiantes señalan necesitar que el docente confíe en sus capacidades lo que se hace visible cuando los motiva reconociendo expresamente sus esfuerzos y sus recursos en situaciones en las que el estudiante tiene que lograr objetivos, así como en situaciones en las que hay que evaluarlos.

*Que me suba el ánimo, cuando estoy decepcionada de mí misma, que el profesor me diga: “tú puedes seguir haciéndolo”, “practica”. Que me siga orientando (GF1RF3)*

*Darnos esa confianza de que podemos, o sea que no solo te diga: “Ah ya has esto” !, si no que tenga su buena forma de decirte (GF4OM4)*

*Que nos felicite, que me felicite. Ósea que me diga que todo el año he hecho mi mejor esfuerzo (GF3RF4)*

Asimismo, señalan requerir que el docente tutor se interese en conocer al estudiante, se acerque y les pregunte sobre sus intereses y/o dificultades, lo que implica centrarse en el estudiante y no exclusivamente en el desarrollo de las clases

*...A veces los maestros, no saben cómo se sienten los alumnos y creo que deberían hablar, deberían decir en un momento en las clases, para desahogarse o para hablar un momento, un pequeño momento para poder conversar con los alumnos y así tener mucha más confianza. (GF2RF1)*

*Que nos preste más atención. Hay profesores que solo se dedican a la clase y no te prestan la suficiente atención para conocerte o para saber cómo eres. Podría preguntarte, no solo a ti, sino a todos. (GF2RF2)*

Por otro lado, señalaron requerir comprensión de parte de sus docentes- tutores y ser escuchados sin juicios a priori, en el marco de escenarios de interacción en las que no logran o tienen dificultades para responder en correspondencia con lo que se espera de ellos, sea en el ámbito de lo académico como en el ámbito de lo conductual- disciplinar, lo que se evidencia cuando un tutor pregunta o pide explicaciones antes de tomar medidas, no dejándose llevar por juicios a priori a partir de lo que observa

*Ser más comprensivo cuando hacemos algo que no está bien, que pregunten ¿qué ha pasado?, ¿por qué?, ¿en qué momento?, para que no hayan malos entendidos y así comprendernos, o sea de lo que ellos piensan sobre qué pasó, pero no pasó, ósea tratar de explicarles y ellos puedan entendernos (GF4OM9)*

*...Es que no somos, ni santos, pero tampoco es que lo seamos mucho. O sea, si somos inquietos, pero no tanto. Y a veces como que un profesor, a*

*veces te ve que te comportas mal y piensa que tú ya eres malcriado  
(GF4OM6)*

**En línea del apoyo educativo:**

***Autogestión:***

Hacen referencia al docente que expresa buen ánimo y sentido de humor, lo que favorece su atención y activación durante el desarrollo de las clases, lo que vinculan con situaciones en la que el docente-tutor interactúa con ellos de manera lúdica:

*Que sea alegre y que sea una maestra muy motivadora, que su tema lo haga como divertido, que exprese ahí, entre las personas que realmente le gusta su tema y empiece a expresarse así todo bien bonito con los demás, no solo con los de adelante sino también con los que están atrás. Si a ti te gusta tu tema, te encanta el tema, tú vas a enseñar, tú expresas lo que a ti te gusta y haces que a los demás también les guste lo mismo, o sea te da más motivación. Cuando nosotros no sabemos algo y empezamos a decir “no nos sale, ya no lo voy a hacer, lo dejo de lado” y tú dices “inténtalo otra vez, tal vez te salga, tal vez no, pero sigue intentando”. (GF5RF6)*

*Que sea divertido, porque a veces cuando todo es clase ya nadie entiende. que haga sus chistes, que no todo sea clase. (GF4RF10)*

***Conciencia social:***

Toma relevancia el reconocimiento de las demandas o necesidades de los estudiantes, por parte del docente-tutor, lo que se vincula con la necesidad enfatizada por los estudiantes respecto de que los docentes-tutores desplieguen

acciones vinculadas a ayudarlos a comprender temáticas de asignaturas que no logran comprender:

*Si no entiendo un curso o sea si el maestro me está explicando, pero yo no entiendo, él me puede explicar de otra manera., o sea, buscar otro camino para que yo entienda (GF1RF5)*

*Si no aprendemos que nos explique otra vez...que nos explique con ejemplos o que haga un ejercicio para aprender (GF2RF7)*

*Apoyo. Que nos ayude, que nos haga entender. Cuando no entiendo algo, que me explique (GF4RF6)*

#### **4.1.1.3 Cualidades valoradas en los docentes-tutores**

A partir de la exploración de diversas experiencias, en el marco de la relación docente-tutor y estudiante, los estudiantes valoraron como buenas experiencias tutoriales, en el marco del acompañamiento socioafectivo, aquellas en las que destacaban alguna cualidad o cualidades por parte de los docentes -tutores, las mismas que se enmarcaron en el despliegue de algunas competencias socioemocionales (Véase tabla 9); en esa línea, dichas interacciones perfilaron lo siguiente:

**Tabla 9**

*Temas y subtemas vinculados a las cualidades valoradas en los Docentes-Tutores*

<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>
<b>Autogestión</b>	Disposición de buen ánimo y sentido del humor. Liviandad en el abordaje de incumplimientos. Paciencia y perseverancia ante dificultades de estudiantes.
<b>Conciencia social</b>	Comprende dificultades, brindando oportunidades. Interés por conocer al estudiante y razones de sus dificultades. Valida-valora puntos de vista y da autonomía.
<b>Habilidades de Relación</b>	Relación más horizontal. Relación de confianza.

Fuente: Elaboración propia

**Autogestión:**

***Disposición anímica:***

Los estudiantes destacan experiencias en las que caracterizan al docente-tutor como *divertido*; en esta línea describen situaciones en las que el tutor suele salirse del rol formal de la instrucción, que por lo general tiene sentido de humor, hace bromas y suele contar anécdotas que las perciben como graciosas y otras que suele atraer la atención de los estudiantes.

*Es tutora, es divertida, se puede hablar con ella. Es muy graciosa: nos cuenta anécdotas de su vida y también conversábamos y reíamos. Es buena, amable: Es muy buena profesora, nos ayuda en el sentido de que es muy carismática (GFIRF8)*

*A veces hace clase si la ve aburrida, y empieza a contar sobre su vida, Sus estudios. De su vida pasada, Sobre todo lo que pasaba con su familia y todo eso nos contaba las cosas graciosas sus experiencias por diez minutos y ya después comienza con la clase y ya no es tan aburrido (GF3OM7)*

*La maestra era súper divertida, comprensiva y nos contaba sus cosas, sus experiencias de su vida. Aparte, me gustaba el curso. Era divertida porque hacía bromas, a veces.... Siempre nos contaba sobre su vida. Cómo era la vivencia con su familia, que sus padres estaban lejos y todo eso (GF4RF9)*

***Liviandad:***

Asimismo, señalan que el docente -tutor por lo general esta de buen ánimo, que por lo general sonrío, lo que facilita que se aborden situaciones de incumplimiento por parte de los estudiantes con liviandad.

*Una cualidad que me gustaba de él es que era siempre tranquilo, porque recuerdo que una amiga no hacía las clases y los afiches los ponía debajo de su carpeta, y digamos que él se enteró y dijo” muy bien, voy a hablar contigo en el recreo”, recuerdo que le hablaba con tranquilidad, solo hablaba y le decía cosas buenas, no es como otros profesores que decía: “quiero que hagas esto y esto”. Recuerdo que cuando estaba alegre siempre cantábamos canciones. Siempre nos contaba sus historias, de su madre, que nosotros deberíamos ser buenos porque, ¡Ay! Voy a empezar a llorar (GF2RF10)*

*Era alegre, comprensiva y recta. No se tomaba las cosas tan en serio, si es algo malo, se acercaba a ti y te decía “no hagas eso”, nada más. No hacías la tarea y te decía: “mañana me lo presentas y te pongo menos nota”. Pero*

*cuando no hacías la tarea después de la oportunidad que ella te daba, ya no sonreía nada y ponía su cara de molesta, te hablaba más fuerte, no fuerte gritando sino más fuerte. Y así hacía siempre (GF4RF5)*

*Por ejemplo, ella venía feliz y nos decía “Vamos chicos, ustedes pueden”. Todo divertido, bien alegre era. Era positiva siempre. mmm por ejemplo, si alguien se confundía o lo hacía mal como ella no lo había dicho. Decía “Ya hay que hacerlo otra vez juntos” (G3RF10)*

En línea de lo anteriormente mencionado describen al docente-tutor que desarrolla actividades académicas utilizando dinámicas enmarcadas en lo lúdico, lo que se expresa al permitir el movimiento y el desplazamiento de los estudiantes durante dichas actividades.

*Había un profesor en cuarto grado, que nos enseñaba, él siempre había sido muy divertido y también hacía cosas distintas, como en el recreo jugábamos con él, nos dejaba a veces hacer las tareas afuera y todo lo demás, también había otra profesora que nos envió a tomar medidas al patio Fue muy divertido, porque salimos al patio y todos estaban divirtiéndose. “Ven por acá, estamos tomando la medida”, “no, ven para acá, es más grande”. Y todos tomaban medida de cualquier parte del patio. Era algo diferente, porque estábamos siempre en la clase y queríamos algo más divertido y a la maestra se le ocurrió esa ide (GF2RF9)*

*Que cada vez que explique lo haga feliz Que explique alegre, Que esté motivado a explicar. -Que explique como jugando.. Que traiga cosas nuevas, no que sea como los demás profesores, la mayoría no hace muchas*



*dinámicas Con las dinámicas se conoce más a las personas, cómo hace, sus gestos. Ahí se va enfocando ya cada uno (GF4RF4)*

*Tal vez puedo ser más alegre con ellos, puedo enseñarles de una forma más divertida las clases, enseñarles como si fuera unas anécdotas o, sino que actúe prácticamente las historias, porque eso he visto mucho en algunos profesores. Más que todo, también que ellos vean realmente lo que nosotros tal vez no entendamos y que vean lo que nosotros sentimos en parte, si nos gusta o no nos gusta la clase (GF5RF9)*

***Paciencia y perseverancia en la relación de ayuda:***

Los estudiantes revelaron experiencias relacionadas a situaciones en las que el estudiante no responde académica o conductualmente de acuerdo con los objetivos que se esperaba de él o ella; y valoran cuando el docente se da un tiempo para cada estudiante cuando tiene dificultades, destacando al docente-tutor, que transmite tranquilidad y que usa frases que son positivas cuando las aborda, lo que es contrario con lo que ellos valoran que no funciona tal como: gritar, castigar inmediatamente; en este marco perciben a un tutor que no se da por vencido en el apoyo del estudiante aun a pesar que las dificultades se mantengan

*Una tutora no se rendía con los alumnos, que parecían, más que desinteresados por su curso, parecían frustrados porque no les salían algunas cosas y esa maestra siempre les tomaba interés, nunca los dejaba de lado, tomaba sus opiniones y hacía que ellos no se sientan como que alejados, excluidos de un grupo, que siempre se integren a uno, que participen en clase y los trataba de formar como mejores personas (GF5RF8)*

*Nunca rendirse, o sea el profesor tiene que decir “Okey, muy bien. Ya vamos a empezar, vamos a ponerle ganas, punche” y si no lo podemos hacer “Ya, para la próxima será. Lo volveremos a intentar..... hay algunos que son difíciles de trabajar y también uno tiene que tener paciencia, bueno usted tiene que tener paciencia. Eh tiene que, en lo que no podemos seguir decirnos que si podemos nunca perder la fe en nosotros.” (GF3RF9)*

*Alguna falta o cualquier cosa que nos equivoquemos, que no explote, que no nos llame la atención de una manera que nos pueda marcar, sino tratar de saber cómo corregirnos, pero de una manera en la que nosotros reflexionemos (GF5RF4)*

*Cuando tú no entregabas la tarea, te sentías como que el profesor es muy bueno. O sea, no importa tu tarea cómo era, bonita o fea, pero tenías que hacer la tarea obviamente. Él siempre decía: “es una tarea hermosa” (GF2RF9)*

*Era tranquila y nos entendía a todos. Nos explica sin gritarnos (detalle de tranquila). Cuando nos comportamos mal, también nos habla en vez de gritarnos.” Joan:*

*que más le agradezco me ayudó bastante a cambiar mi comportamiento de lo que era antes, él me ayudó a ser una mejor persona de lo que era antes, nunca se rindió, siempre me dio bastante apoyo moral y me ayudó con bastantes cosas que no las iba a superar solo. Mejoré un poco en mi comportamiento y mis notas (GF5RF1)*

## **Conciencia Social:**

### ***Comprensión:***

Los estudiantes usaron palabras como: *entiende, comprende, ponerse en lugar nuestro y empático*; así mismo enmarcan sus discursos en escenarios vinculados a situaciones en las que no están logrando las metas previstas o consideran que han cometido alguna falta o incumplimiento. En este marco, los estudiantes describieron experiencias en las que el docente-tutor brinda oportunidades para que los estudiantes rectifiquen algún incumplimiento y no recurre a medidas sancionadoras; no obstante, destacan que es importante que el docente-tutor supervise el cumplimiento de tareas académicas y normas disciplinares:

*Era comprensiva, si te faltó hacer algo, o no pudiste hacerlo por algún motivo, te entendía y sabía cómo hacerte sentir mejor, te decía ya no te preocupes, la próxima vez que toque el curso puedes entregar el trabajo (G2RF3)*

*Era estricto de manera distinta porque era comprensivo...por ejemplo hoy día entregábamos tarea y algunos no traían, él decía “mañana lo traes”, se olvidaban y al otro día ya se ponía todo serio y decía: “no, ustedes tienen que traer la tarea hoy día o les pongo su nota baja”. Y así era mi maestro, era el mejor. (GF4RF3)*

*Nos daba oportunidades de presentar la tarea primera vez, dependiendo la situación, te bajaba nota al siguiente día o no te bajaba nota. Tú le explicabas qué había pasado para que no presentes tu tarea, y según eso te decía si te ponía la misma nota o te voy a cambiar la nota. Y si no presentabas, también te exigía (GF4RF2)*

***Interés por conocer al estudiante:***

De otro lado compartieron experiencias en las que describe a un docente tutor que se interesa por conocer al estudiante y en ese marco genera espacios de conversación, por lo que suele acercarse al estudiante y/o estudiantes, destacando la importancia de hacer preguntas para conocer y comprender razones por las cuales un estudiante no ha cumplido o no logra las metas y de esta manera no hace juicios acelerados que no contemplan la visión del estudiante.

*A veces las maestras no conocen al alumno, entonces no saben si está bien o está mal, los profesores podrían preguntarnos Qué te gusta de la música, qué series te gusta ver, qué te gusta leer, cómo te gusta bailar, no sé. Tus cualidades, si eres alegre, te gusta ser serio, te gusta tener muchos compañeros, o te gusta tener compañeros serios y pocos, algo abierto para que sepa un poco más de ti. Y para que en algún momento, cuando tú tienes problemas, él te atienda tus problemas. Yo creo que sería así: llamaría por lista, llama a la chica por su nombre y le pregunta ¿cuáles son tus gustos? Y así la chica va tomando medidas, le dice “me gusta esto”, “me gusta lo otro”, “tengo estos miedos”, “no me gustan estas cosas”, “me encantan estas cosas”, y cualquier otra cosa. Y así ella va tomando confianza de la profesora, y la profesora va escuchándola más y atiende más a los problemas que tiene. Si tiene problemas en casa, o por qué no puede comprar estos materiales, porque a veces ocurre que tenemos trabajos grupales y algún alumno siempre va a decir “no puedo”, le va a decir a la profesora y ella lo va a entender (GF2RF9)*

*....No era un profesor que se amargaba rápido o sea tu hacías o sea tú, o sea yo soy un poco inquieto y por mi parte de mi si yo jugaba. O sea, si tumbaba algo o sea el profesor no era como que “¡Tú! ya has hecho algo!”, te gritaba, o sea no te gritaba de frente. Te preguntaba “¿Por qué lo habías hecho? ¿Porque hiciste eso? ¿Puedes levantarlo o puedes hacer esto?”. Te decía por qué, o sea te decía “por qué ( GF3OM3)*

En esa línea, también describen experiencias en las que destacan al docente -tutor que se interesa por lo que le ocurre al estudiante en situaciones en las que el tutor-docente logra identificar que un estudiante tiene una dificultad o problema sin que este último se la haya expresado abiertamente, a partir de lo cual el docente genera un acercamiento y pregunta para conocer acerca de lo que está ocurriendo con el estudiante.

*Cuando andabas triste, el profesor te decía porque estas triste, ¿Cómo era? “Tu vaca no produce” algo así, nos decía, nos animaba. O sea andabas triste y trataba de animarte. Y después te decía, “¿Qué pasa hijo?, ¿Qué está pasando hijo?, ¿Qué está pasando en tu casa? o ¿Qué problemas tienes? Se preocupaba por ti. Y como él te decía así, le decías no nada profe pero sabias que algo pasaba...(GF3OM3).*

*La maestra al ver que tú habías cambiado, lo notaba y te llamaba, te aconsejaba y te decía que nunca te rindas, ahí me daba cuenta de que estaba preocupada (GF5RF2)*

*Entendía tus problemas, tú tenías un problema y te preguntaba, te veía medio rara, decaída, te preguntaba que tienes y te empieza hablar, un día*

*llegué decaída, el profesor me dijo que tienes y empezamos a hablar  
(GF2RF2)*

### ***Validar legitimar y reconocer al estudiante***

Así también dentro de las experiencias expresadas por los estudiantes se contemplan situaciones en las que describen al docente tutor validando y/o valorando sus puntos de vista u opiniones, intereses (lo que vinculan con el “escuchar”) y ritmos del estudiante, lo que facilita que este último pueda elegir cómo desarrollar una actividad o tarea de aprendizaje

*El Tutor, tenía buena escucha, es que yo hablaba y ella escuchaba, nos comprendía RENZO1RF*

*También, que se sepa escuchar. Cuando está así bien concentrada en lo que hablábamos, nos dice “¡Ay! qué bonito que no sé qué”. (GF3RF9)*

*En temas de exposiciones, una vez me tocó un tema para exponer, era tipo debate y me gustó porque entendió lo que estaba debatiendo y a pesar de que esos son temas muy fuertes porque acá en nuestra escuela no se hablan. Entonces, sí entendía, probablemente si le digo esa a alguna maestra, obviamente diría: “No” (GF2RF1)*

*La maestra que nos enseñó en segundo nos hacía levantar la mano y decir, levantábamos, decíamos la respuesta y nos decía: “no, esa no es”, y mi compañero decía la misma que yo y ella respondía: “sí es, apúntalo”, o sea por las puras nos estábamos esforzando para que te diga que no es y al compañero que, literal te robó la pregunta y lo dijo, que lo ponga en la pizarra y que sí es válido. Nunca me hacía caso (GF4RF8)*

*...O sea teníamos que pensar como ella para responder y sacarnos una buena nota. Yo decía mi idea y si ella no estaba de acuerdo no nos contaba la opinión. Y se ponía a discutir con mi compañera, o sea discutían por ideas. (GF4RF10)*

*La maestra nos apoyaba, nos decía hagan la tarea, no nos apresuraba mucho. nos decía poco. Eso es lo bueno de una maestra que no te dice mucho, pero ahí tienes que hacerlo nomás.... nos decía poco. Eso es lo bueno de una maestra que no te dice mucho, pero ahí tienes que hacerlo más. (GF3OM2)*

*Era más chévere porque tu podías hacer a tu manera sin que te diga haz esto haz esto. Ah, y te parecía más chévere y te gustaba hacer la tarea. (GF3OM3)*

Finalmente, los estudiantes destacaron experiencias en las que valoraron situaciones en las que el docente- tutor es capaz de reconocer expresamente sus recursos y creer en sus posibilidades de logro.

*Me decía que yo podía, que yo era una buena alumna y que yo iba a poder lograr mis metas. (GF1RF3)*

*Te decía “mejora, tú puedes”, “mejora tú tienes todo para mejorar” o sea, te inspiraba (GF3OM3)*

*Siempre me apoyaba...a veces, cuando no entendía algo decía: “Sigue estudiando, tienes un buen futuro” (GF4RF6)*

*En primaria, yo antes era muy tímida y no hablaba casi con nadie, tenía muy pocos amigos en ese entonces. La maestra se dio cuenta de esto, un día teníamos como una exposición y yo le tenía error a las exposiciones, la*

*maestra me dijo: “tú vas a aprender porque yo sé que tú sabes” y me empezó a enseñar poco a poco, en las horas de recreo o me empezó a enseñar casi en las horas de salida, poco a poco me fui soltando y me gustaba más exponer, me gustaba más salir. La maestra me cambió, en parte, lo que era un defecto e hizo que se convirtiera en algo mejor (GF5RF6)*

### **Habilidades de Relación:**

#### ***Hacia una relación más horizontal:***

Sumado a lo anteriormente mencionado los estudiantes del segundo ciclo refieren experiencias en las que señalan una relación no heterarquica, es decir una relación en la que tanto docente-tutor y estudiante comparten experiencias de vida en el diálogo, comparten actividades de dispersión fuera del aula de clase; en esa línea, describen una aproximación que no se enmarca en un distanciamiento jerárquico, si no de tipo más horizontal.

*Bueno, no sé a mi marco más el profe “X”. Siempre íbamos a jugar con él, era como un compañero más. (GF4OM4)*

*A veces los tutores, en sus tiempos libres, venían y compartían tiempo contigo, jugaban contigo, podía ser fútbol, ajedrez, en ese tiempo podías socializar con ellos, como si fueran amigos (GF5RF9)*

*Otros profesores entraban “A ver alumnos soy el profesor” y decían “A ver alumnos soy profesor” y explicar la clase, pero “Y” entraba y decía “Hola chicos que tal como están bueno vamos a empezar a clase y ya comenzamos con esto, esto, esto. Dibujaba bien y daban ganas de hacer (GF3OM1)*



***Hacia una relación de confianza:***

Por otro lado, las experiencias también destacan una relación en la que refieren que el docente-tutor que les inspira confianza es aquel que les declara explícitamente que se puede confiar en él-ella.

*Acercándose a él y decirle: “¿tienes una duda o algo? Puedes confiar en mí. Si tienes una duda, cuéntame”. (GF1RF2)*

*En la hora de tareas o en el recreo, te decía quédate un momento...o sea antes que todos salgan te decía “Quédate un ratito” .... Como que, si está pasando algo en casa o tienes algún problema, cualquier cosa él está ahí para apoyarte. Eso lo decía (Natally3OM)*

*Hay algunos profesores que, por ejemplo, cuando empieza el año, se presentan te dan esa confianza, te dicen: “cualquier duda que tengan o cualquier orientación que quieran que les brindemos, acérquense con toda confianza” Creo que era porque le importábamos nosotros, mucho, de verdad (GF5RF9)*

Así mismo, señalan que lo que posibilita una relación de confianza es cuando los estudiantes conocen al docente-tutor desde sus experiencias de vida, así como sus lados vulnerables, lo que se hace posible cuando los docentes tutores cuentan aspectos de su vida o experiencias personales.

*Me dio la confianza, primero me contaba sus experiencias, ahí fue cuando me dio la confianza de contarle mis experiencias y lo que me estaba pasando. Me orientaba si estaba bien y si estaba mal. (GF5RF4)*

*Es alguien con quien yo me identificaba, porque podía hablar con ella y aparte como era mamá, tenía a su hija, yo sabía, y ella entendía a su hija,*

*y a mí también me entendía es que yo me senté a su costado, y entonces hablábamos... ella me contaba (GF4RF3)*

*Para yo confiar.... Conocerlo bien, sus actitudes, sus pensamientos, sus emociones. (GF2RF7)*

*El entró el año pasado, era nuevo obviamente, ya pues todo normal, iba dos semanas, y ¡Wow! para nosotros como que ¿Dónde vive?, ¿cómo es como persona?, era chévere hacíamos chacota...y el profe nos comentaba su vida personal por qué llegaba tarde, o sea también como que nos generaba tristeza Yo lo veía a él y ¡Wow! Der repente no tiene a quien contarle o con quien hablar y nos contaba a nosotros (GF4OM 4)*

*Hemos compartido con algunos maestros...creo que algunos profesores como que se ponían en nuestro lugar y nos aconsejaban, como un profesor que tenía algunos problemas, y bueno, a los de nuestro salón nos comentaba sus cosas (GF4OM9)*

Por otro lado, las experiencias narradas, también hacen referencia a que el docente-tutor que inspira confianza es aquel que es considerado como un amigo, al que sienten parte del grupo es decir aquel con quien perciben comparten experiencias e intereses comunes.

*Tiene que hacerse amigos de los estudiantes y así va a haber confianza entre maestro y alumno Es como el amigo, entre amigos también se tienen confianza. (miguel 5OM)*

*El profe de educación física es un gran ejemplo sobre cómo es tan importante la confianza porque él cuando entró primer año nadie lo quería,*

*no, me incluyo poco a poco fue ganándose nuestra confianza nos entendía,  
se metía con nosotros, era parte de nosotros (GF4OM4)*

Asimismo, un docente-tutor que inspira confianza es aquel en quien perciben un interés genuino de ayudar al estudiante cuando tienes dificultades.

*Que muestre interés, que haga que sientas que te quiere ayudar o sea como  
yo que no soy tan inteligente (GF3OM3)*

#### **4.1.2 Docentes-Tutores**

A continuación, se presentan los resultados que derivaron del análisis de los datos recogidos en los Docentes-Tutores participantes en la investigación: dichos hallazgos se muestran en dos ejes: El contexto de las funciones y los desafíos y las actitudes del docente-tutor vinculadas a las competencias socioemocionales que intervienen en el acompañamiento socioafectivo en el marco de la tutoría escolar.

##### **4.1.2.1 El contexto de las funciones y los desafíos**

En este apartado, se expone el análisis en torno al contexto, en el cual se identificaron cuatro temas principales, dentro de cada uno de los cuales se presentan los subtemas que representan núcleos de análisis (Tabla 10).

**Tabla 10**

*Temas y subtemas en el marco del contexto de la función y desafíos del acompañamiento socioafectivo*

<b>Dimensión</b>	<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>
<b>Contexto función</b>	Rol	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rol orientador centrado en alumnos con dificultades</li> <li>• Rol parental para suplir falencias parentales</li> </ul>
	Implicancias del Rol	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación socioemocional</li> <li>• Multifunción – ambigüedad de función</li> <li>• Limitantes de la gestión tutorial</li> </ul>
<b>Contexto-Desafío</b>	Interacción Tutor - estudiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cambio del estudiante (convencerlo)</li> <li>• El control del estudiante</li> </ul>
	Interacción tutor-padres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad amenazante</li> <li>• Credibilidad del Docente</li> </ul>
	Persona del docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autocuestionamiento del deber hacer</li> <li>• Creencias y expectativas</li> </ul>

#### **4.1.2.1.1 Funciones:**

##### **El Rol**

Los docentes-tutores se enfocaron principalmente en el reconocimiento de tareas vinculadas con los estudiantes, en las que se identificaron el rol orientador vinculado principalmente con el estudiante que tiene dificultades, así como un rol análogo al de la figura parental.

##### ***Rol orientador centrado en estudiantes con dificultades:***

Los Docentes-tutores refirieron tareas relacionadas con la orientación y acompañamiento a partir del diagnóstico y conocimiento del estudiante.

*Nosotros como tutores, primeramente, hacemos un diagnóstico a los estudiantes, hace un seguimiento de nuestros estudiantes, viendo que les pasa, en todo momento, hasta terminar el año. (Tutora 1644)*

*La tutoría, para mí, es orientarlos, encaminarlos al camino correcto. Cuando digo el camino correcto me refiero a que el camino correcto + es un camino de valores. (Tutora 1239)*

*Yo soy tutor de primero de secundaria, y una de las cosas que tengo que hacer es que hablo mucho con mis alumnos y no solo con ellos, sino con todos los que tengo y enseño, las secciones que enseño. Entonces, la tutoría es encaminar, guiar a un alumno (Tutor 252)*

Dentro de este rol se identificaron co-ocurrencia que evidencian el ejercicio de este rol, enfocado en el marco de estudiantes que presentan algún tipo de dificultad:

*Poder identificar los casos emocionales que tienen cada uno de los alumnos, por ejemplo, vienen un poco más triste, o sin deseos, posiblemente cabizbajo no... Ver de forma podemos ayudar, o de repente algún problema en casa debe tener (Tutora 1748).*

*La función de un tutor es acompañar al estudiante en las dificultades e inquietudes que tenga. Generalmente se trabaja más en el aspecto académico y emocional de los alumnos, vemos que varios alumnos vienen con varios problemas personales y siguen con esos problemas para el aprendizaje. (Tutora 638)*

*Un acompañamiento, por ejemplo, si tiene alguna dificultad en la parte cognitiva o académica, o si, por ejemplo, está pasando por un mal momento*

*y si, el estudiante tiene la confianza de contarte sus problemas y escucharlo  
(Tutor 1443)*

***Rol Parental:***

Se evidenciaron coocurrencias que muestran una tendencia importante a vincular el rol orientador del Tutor con una percepción negativa de los padres, respecto de su involucramiento con el estudiante y/o participación:

*La tutoría es encaminar, guiar a un alumno, el trabajo tiene que hacerse de forma conjunta, nosotros tenemos, no me van a dejar mentir, atención con padres, en esa parte nosotros involucramos al papá para el aprendizaje del niño. Muchas veces, hemos tenido problemas en que citamos a los padres y no vienen, entonces el trabajo va a ser más difícil, pero no imposible. Entonces, tratamos, de forma personal, de conversar, me doy mi tiempo, de conversar con los alumnos. Yo creo que eso ha sido, un poquito, a favor mío de que yo he podido entablar muchas relaciones afectivas, conversar con los niños para poder ayudarlos en la parte de aprendizaje (Tutor 252).*

*Nosotros siempre los acompañamos, tratamos de guiarlos, pero una de las dificultades, a veces, son los propios padres, porque de repente nosotros le decimos “saluda al ingresar” y lo hacemos retirar y que ingrese nuevamente para que salude, pero muchas veces dicen: “pero en mi casa no hago esto”. Entonces, dicen: “¿por qué yo tengo que comportarme de esa forma si mis padres me dicen que es lo correcto?” Hay una lucha entre cómo nosotros educamos y el padre también, no estamos a la mano (Tutora 1239)*

*La mayoría de nuestros alumnos... no tienen un seguimiento en la casa de las tareas, de manera personal, su crecimiento personal se ven descuidados. Hay que intentar de que ellos se vean a sí mismos, como están, como se visten, como están así de responsables (Tutora 1539)*

En esa línea los Docentes describen un rol vinculado a compensar la ausencia de apoyo que perciben de los padres frente a los estudiantes y las actitudes que observan en ellos y que no se ajusta a sus expectativas, lo que perfila un tiempo de acompañamiento u orientación del alumno desde dicho contexto:

*Nosotros, como maestros, al menos el tiempo que yo llevo, suplimos ya a los padres de familia. Los padres, normalmente, ya no participan de la crianza de sus hijos, la mayor parte echan la culpa de los docentes porque el hijo salió mal o si contestó mal, inclusive, a veces, las tareas que creen que el profesor lo tiene que hacer o cuidar los libros de los hijos, cosa que esa responsabilidad está dentro de la casa nos vemos comprometidos, prácticamente, ya en dos funciones: hacer de padre adoptivo y ser maestro, ser padre es ser amigo, conversar con ellos, ver sus dificultades, sus problemas, estar cerca de ellos, porque algunos se enferman. A veces, sabemos por qué se enferman, a veces también vemos el motivo de por qué está triste o alegre, el reflejo de ellos nosotros lo vivimos. Cuando el padre lo ve, el padre no sabe, realmente, cómo es su hijo. Nosotros tenemos ocho o nueve horas que vivimos con los niños a diario, pero ellos solamente dos o tres horas, porque la mayor parte del tiempo se la pasan trabajando y no saben las problemáticas o decisiones de sus hijos, no los hacen participar. Como tutor, dentro de lo académico, estamos presentes, dándoles con todos*

*los cursos necesarios, aportándoles, ayudándolos en el mínimo que se pueda dar. (Tutor 155)*

*Cuando hablas con los papás, en la atención a padres, el papá dice: “no, pero yo le presto toda la atención a mi hijo” y eso no es verdad. ¿Por qué? Porque también, inclusive, a veces, por no quedar mal el padre con los profesores, tienden a mentir y eso les hace daño a los alumnos...entonces, lo que se hace es involucrar a los alumnos... entonces, como tutor tú le guías, le aconsejas, le das una mejor versión. Entonces, va entendiendo y se va encaminando (Tutor 429).*

*Las niñas más traviesas, todas ellas son las que se acuerdan, “mamá, mamá” me dicen. Los niños, ahora, de repente, ya son más tranquilos mis chicos, pero les falta el cariño. Son muy fríos. Poco a poco ahora he visto que esos chicos han sacado ese sentimiento y no se han dado cuenta, “pero maestra, nos faltó esto” y entonces recién se acercan al lado afectivo, porque yo siempre he visto niños así inquietos, inclusive me han dicho “mamá” y me decían que no tenían una mamá, yo les dije: “yo voy a ser tu mamá, a partir de ahora” y todos decían: “profesora, su hijo, mire sus medias cómo están, pobrecito no le ha comprado” y todo el salón decía que era mi hijo”. Entonces yo también decía: ¿dónde está mi hijo?, a veces lo resondraban y él mismo me decía “mamá”, he adoptado como dos o tres alumnos a lo largo de todo esto, hasta que un día mi madre me dice: “pero, entonces es como tu ahijado”, inclusive me he tomado la molestia de ir a conseguirle algunas ropas, ver sus medidas, porque es afectivo. He tenido un alumno que ha fallecido, las mamás a veces no se dan cuenta de las*



*enfermedades que tienen, he tenido que llamarle, he tenido que insistirle para que lo lleve al doctor, sin embargo, como que no le tomó importancia, hasta que el joven falleció. Para mí, ese fue un golpe tremendo porque cuando yo supe eso de un niño que falleció que era el más estudioso, el más alegre, el que leía mejor en mi clase, todo eso, pero al final, cuando él falleció, no lo podía superar, llegué a mi casa y lloraba, inclusive delante de mis compañeras, mis colegas, en la casa también lloraba, no podía creer que un angelito se había ido. A veces, por culpa de padres que a veces no los ven, están ahí las enfermedades y desisten. Ahora también tengo unos que están enfermos, y tengo que llamarlos y presionarlos para que los lleven al doctor, a veces pasa eso. (Tutora 1239)*

*Están en la etapa de la adolescencia.... están en la etapa de enamoramiento, ahí es donde los tutores tenemos que dar a tallar ahí, ¿darles consejos no?, apoyarles bastante emocionalmente, les puede afectar ...porque a veces, los papas no hablan con ellos, no les hablan, los dejan solos. (Tutora 1644).*

### **Las implicancias del rol desde su naturaleza y gestión**

De otro lado, durante la exploración de las funciones desde el marco normativo (MINEDU) como desde la que desarrollan en su labor diaria, los docentes-tutores reconocieron el involucramiento de su dimensión socioemocional, a lo que adicionaron su carácter multifuncional, la cobertura de alumnos que les demanda, en tanto la naturaleza orientadora implícita en la función y limitaciones que encuentran en el desde la gestión tutorial, en tanto el tiempo que asumen dicho cargo

***Implicación de la dimensión socioemocional del docente-tutor:***

los Docentes-tutores expresaron que la función les demanda la movilización de recursos socioemocionales, señalando la manera en que estas pueden mediar en la interacción con su tutorados:

*Como bien sabemos nosotros como tutores, apoyamos al estudiante no solo cognitivamente, sino somos un ente en el cual él (alumno) puede sentirse en confianza para contar sus problemas, o también nosotros podemos orientarlos de como ellos se deben comportar ante una determinada situación, en este caso nosotros desarrollamos los valores del respeto, la responsabilidad, la empatía, no... También creo que es muy importante desarrollar ese tipo de competencias socioafectivas en nosotros porque me parece que los estudiantes si interiorizan el ejemplo que le dan los maestros.... (Tutor1030)*

*Creo que algo que nosotros como tutores debemos saber es llegar a los estudiantes, o sea escuchar.... Por ejemplo, yo al tener un carácter un poquito fuerte, y no saber llegar a ellos, ellos en la vida te van a decir algo. (Tutor 252)*

En línea de lo socioemocional, también se recogieron percepciones de un rol que les demanda involucrarse con el estudiante más allá de lo académico, cuya complejidad puede hacerlos dudar de sus capacidades como tutor y en algunos casos decidir dejar la tutoría o dejar de perseverar; ello a su vez demanda que el tutor se encuentre preparado desde lo socioemocional, así como tenga bienestar emocional.

*Eso de ser tutor para mí era algo bastante fuerte, más que enseñar, era como traspasar lo académico, porque yo como polidocente solo daba clases y ya, me salvé, digamos. La tutoría decía: “es otra cosa”. Porque mi primera vez siendo tutora, para mí fue algo bastante fuerte. Luego, no volví a ser tutora hasta después .... sentí que yo, quizás, no era la adecuada para eso.....Algo especial que acá veo es el “vínculo afectivo” ... cuando te piden un poco más, como un vínculo afectivo, ósea, es algo adicional El vínculo afectivo , es como que por ejemplo, haya un alumno que no puede pronunciar en ingles ¿no?, o sea no puede pronunciar bien ciertas palabras, y de pronto no sabes que esa persona tiene problemas, es muy nervioso y se avergüenza de pronunciar, y eso no lo sabe uno , entonces , ¿cómo lo trabajas? ¿Cómo tratas al niño en comparación con el otro niño? allí ya tengo que poner mi corazón, o sea tengo que hacer un poco más. (Tutora 730)*

*Cuando ingresé a la tutoría, para mí fue un reto, también me sentía un poco incómodo, pensaba que quizás no lo iba a poder hacer, pero siempre hay algo dentro de ti que dices si voy a enseñar es por algo y la ayuda de los coordinadores también me ha ayudado bastante. Y con el pasar del tiempo, medio año de tutor, he entendido que tu vida ya no es la tuya, tu vida pasa a otras vidas, porque te involucras con ellos, escuchas sus problemas...es bonito guiarlos, enseñarlos y decirles las cosas que a ellos les gustaría saber. (Tutor 429)*

*A veces, ¿piensas no? “Tanto doy por estos jóvenes” que hablo, hablo y hablo, les converso y les digo que mejoren y no hacen caso. Y bueno, en un*

*momento, me siento derrotado. Siempre digo yo: “Para que tanto voy a dar, si no, van a aprender” ... mejor guardo mi colera, mi paciencia para mis hijos, que ellos van a necesitar más de mi”. Pensando en ese sentido, yo pienso que el maestro tiene que estar hecho para todo..., mis hijos me dicen: “Pa”, ¿porque estas renegando?”. Y ahora, en el colegio me dicen: “Profesor, ¿está renegando?” y “Por qué”, yo les digo. Y me dicen: “Parece que está renegando, profesor” “Mi cara es así, pero no estoy renegando” digo yo (Tutor 155)*

*Creo que un profesor, un tutor tiene que al menos intentar tener una estabilidad emocional. Si bien es cierto, tú entras al salón olvidándote de tus problemas, a veces las situaciones que suceden en el salón te afectan quieras o no quieras, entonces hay que tratar de, si es que el colegio no lo da, una también atenderse. Nos preocupamos tanto por cómo estamos físicamente más que por lo emocional, ¿no? Cómo nos sentimos y cómo nos mostramos. Sería importante saber que podemos contar con alguien para hablar de estos temas (Tutora 828)*

De otro lado, también señalaron que el vínculo afectivo en el marco del acompañamiento socioafectivo e interacción con el estudiante resulta ser un tema sensible en la actualidad, lo que exige al tutor a tener los cuidados con sus expresiones y formas de vincularse afectivamente con los estudiantes, a fin que estas no tengan una lectura equivocada por terceros, respecto que se estén vulnerando los derechos de menor, sin que ello limite la relación docente-tutor estudiante, principalmente cuando este último tiene algún tipo de dificultad.

*El vínculo afectivo es un tema amplio y complejo, porque uno puede equivocarse por error, porque a veces los niños hablan de más, y sale perjudicado el maestro. Porque el vínculo tiene bastante que decir. Uno como maestro puede involucrarse con el alumno, a poder ayudarlo, orientarlo. Pero, otras personas no lo toman desde ese punto, basta que lo tocaste y ya estas tocando otro tipo de afectividad, entonces por ahí, ya vienen las demandas y denuncias y perjudicas al profesor... Por ejemplo, ahora no podemos estar muy cerca del alumno, sino que mantener una distancia; entonces, mantener la distancia ¿qué afectividad le das tu a ese alumno que necesita apoyo, que necesita orientación, que de repente no tiene el apoyo de su casa, pero la encuentran el apoyo en el colegio. Y si hablamos de afectividad, los padres, mismos, rechazan muchos a sus hijos, y se dedican más a su trabajo, entonces ese niño obviamente va a venir con bastantes problemas emocionales, problemas de conducta, va a llamar la atención en todo momento, y ¿qué te queda a ti?, es conversar con ellos, entonces al llegar allí tienes que ser un poquito prevenido, cauto y decir las palabras adecuadas, para que ese niño no transfiera a otro, otro tipo de afectividad (se refiere a tergiversar), no?. Eso es lo que nosotros estamos trabajando... y entonces no hay apoyo para ellos. Ahora mas no están separando. (Tutor 155)*

*...Desde que llegue aquí, hace 7 años, los que trabajan en educación. Ha habido muchos problemas con muchos docentes, en el sentido, de que a los alumnos, la confianza, hablo de afectividad, porque no había tantos problema... como saludarle, abrazarle, darle un besito, antes se daba*

*naturalmente, ahora el docente tiene que cuidarse. Desde que cuando veo la situación que muchos docentes han sido encarcelados por muchos problemas, entonces yo tuve en mi mente, y lo he hecho, no sé si los demás se hayan dado cuenta de lo que he hecho, por ejemplo, si es hombrecito le doy la mano, son mujercitas, en su cabecita la felicito o en su hombro. No es que yo no quiero dar un cariño, como algunos – porque algunos si te roban-. Yo creo que hay varios tipos de confianza, del que estoy hablando específicamente, nosotros como docentes tenemos que tener un poquito de cuidado (Tutor 252)*

### ***La tutoría como multifunción:***

Expresan experiencias vinculadas a desarrollar un rol que les demanda otras tareas que desde su percepción pueden ir más allá de la tutoría.

*Acá nosotros como tutores vemos que, cuando un niño sufre un accidente, tiene algunas cosas que se puede ayudar en ese momento hay un tópico, lo llevamos ahí para que atiendan de una forma especial a ese niño o si tuviera que hospitalizarse, se llama a la mamá para que se pueda retirar. Somos profesores, tutores, psicólogos, todo hacemos por los niños para que se sientan bien (Tutor 252)*

*A veces, por culpa de padres que a veces no los ven, están ahí las enfermedades y desisten. Ahora también tengo unos que están enfermos, y tengo que llamarlos y presionarlos para que los lleven al doctor, a veces pasa eso.... yo les digo a los demás: “en el salón tú eres la tutora, la psicóloga, la barrendera, la madre” todas las funciones nosotros las cumplimos. (Tutora 1239)*

***La cobertura de estudiantes:***

Los docentes-tutores señalaron que su rol orientador, implícito, en su función tutorial, no solo involucra a los estudiantes que le son asignados como tutorados en el grado, si no que estas también implican a otros estudiantes.

*Nosotros, no solo hacemos tutoría con nuestros alumnos de la tutoría...*

*Nosotros también debemos identificar alumnos con problemas en otros salones cuando ingresamos, como bien dice, identificar y dialogar con los alumnos, en un momento conveniente y muchas veces, se les comunica a los mismos tutores no... que deben estar observando a los alumnos. (Tutor 1344)*

*Nosotros como tutores, primeramente, hacemos un diagnóstico a los estudiantes, con respecto a su entorno de donde viene, de su familia, porque no sabemos de dónde vienen, si tienen mama o papa, hemos identificado a estudiantes que viven con los abuelos, otros con los tíos, eso también tenemos que saber. Hacemos un diagnóstico al inicio, no solamente lo hacemos con nuestra aula de tutorados, eso conlleva a todas las aulas que enseñamos y siempre vamos a identificar ese tipo de estudiantes, y también evaluar la conducta en cada aula, en si pareciéramos que fuéramos tutores de todas las aulas. (Tutora 1644)*

***Limitaciones desde la gestión tutorial:***

El tiempo de duración de su asignación como tutores de un grupo específico de estudiantes debe permitir a conocer a todos los estudiantes y lograr las metas que se proponen a partir de un diagnóstico el cual debiera ser de dos años consecutivos

como mínimo, refiriendo que un tiempo menor puede limitar conocer a los estudiantes o lograr las metas previstas para el estudiante a partir del diagnóstico.

*Por ejemplo, ahora tienes tutoría de 4to y es un grupo nuevo. A menos que ya hayas tenido algún curso con ellos, donde ya sabes, los conoces... Entonces, ya teniéndolos en ese año, los conoces más, pero ya tienes un conocimiento previo. De mi punto de vista, pienso que, para llevar una buena tutoría, con resultados eficaces en los alumnos, mínimo podría ser, tener a cada grupo dos años; como en un año no los conoces completamente, pero, si llegas a conocer un 30, 40 o 50 por ciento a ellos. Como es su familia, que es lo que sucede en casa (Tutor 1344)*

*Yo creo que deben ser acompañados dos años seguidos, ya sea primero o segundo, o en lo posible cuarto... y ya seguir a quinto. Me parece que, 2 años como mínimo se debería tener, porque, en mi forma de pensar... tú vas formándolos a ellos, el propósito que tú tienes para ellos no lo puedes cumplir en un año... mínimo 2. Por ejemplo, yo creo que mi grupo se ha unido un monto, son más responsables. (Tutora 1539)*

#### **4.1.2.1.2 Desafíos de los docentes-tutores en el acompañamiento socioafectivo**

Los resultados que se presentan a continuación responden a expresiones de los docentes-tutores al explorar la experiencia que ellos señalaron como desafíos, las cuales hicieron referencia a situaciones que causan preocupación y malestar y que requieren cierto nivel de esfuerzo para resolverlos, en el marco del acompañamiento socioafectivo en la tutoría escolar.

#### **La interacción con los estudiantes:**



En esta interacción, los docentes-tutores describen un desafío vinculado a convencer al estudiante respecto de un cambio de actitudes, que los docentes consideran importante, destacando la relevancia que el tutor le da a su propio punto de vista respecto de dicho cambio dejando desplazado la visión del estudiante:

*Me dijeron: “ese salón es bien difícil y no creo que tu puedas sacarlos a esos chicos”. Bueno, llegué y conocí a los chicos, y si, eran unos chicos difíciles, dormilones, turistas, se paseaban por aquí y por allá, pedían ir al baño. Mi desafío fue cambiar a esos chicos con otra perspectiva competitiva...entonces cambiarles la mentalidad. (Tutor 155)*

*Lo difícil era hacerle entender a mi estudiante, “que no estaba en edad todavía para tener enamorado”. y lloraba y lloraba por él y todo. (Tutora 1644).*

*En ese salón había niñas de primer puesto, bueno yo no sé por qué en ese caso había varias niñas muy aplicadas que decían que el aborto estaba bien, que era una decisión. De esa forma tan extraña ... no se tal vez una doble moral... allí tenemos que calar en sus valores ... lo curioso es que están con esa mentalidad tan arraigada que les transmiten sus propias madres. (Tutora 1239).*

*En un debate sobre el aborto, entonces los chicos empezaron a decir que estaban de acuerdo. Bueno yo soy bien fuerte al hablar, de hecho, le dije “Al día siguiente se te cayó encima y ¿qué? ¿te embarazaste? Uno tiene que aprender hacer responsable” entonces me dijo” profesora, pero ¿qué pasa si usted...?”, le dije “tengo que hacerme responsable de mis actos”. (Tutora 328)*

En el marco de la preocupación de los docentes-tutores por lograr la sostenibilidad de un comportamiento regulado, por parte de los estudiantes, en los diferentes escenarios de clases dirigidas por otros docentes, surge el desafío de generar una imagen que refleje que ellos tienen el control sobre los estudiantes, al percibirse expuestos a la evaluación que estos últimos hacen de los docentes, para dirigir su comportamiento.

*En la conducta, también hay desafío, en la tutoría, como le digo. Mis niños están ok y hay profesores que entran a mi aula y como que ellos, ósea es lo que yo no entiendo muy bien, porque conmigo se portan de una manera... otros cuando entran se portan diferente. No digo que conmigo están como un cachaco, ósea se paran: me dicen “profesor me voy a parar” ósea tienen que pedir permiso, no dando vuelta como dicen otros, ósea “caminando por aquí, caminando por acá”, Parecen que los estudian, estudian a los docentes. Eso me preocupa porque los niños no toman conciencia que, en la hora de clase, yo les digo “¡es hora de clase!”, “no entiendo, es la hora de clase, en su hora de clase, deben atender, guardar atención cuando llega el docente, guardar respeto” “el silencio” les digo. Pienso que: es que primero estudian a los maestros. (Tutor 252)*

*Yo creo que los alumnos saben o manejan a los docentes que les dicen pasivos, y empieza el ruido, el no poner atención. Ahí está, como lo dije en el anterior, ahí se ve si el docente está preparado para poder acompañar a ese alumno en cómo tratar el tema de la disciplina en aula. Entonces no solamente trabajar el aspecto pedagógico, si no también lo conductual. Orientarlos en eso también, por ejemplo, diciéndole: “tienes que aprender*

*a comportarte para poder aprender, si vas a estar moviéndote no vas a poder aprender y captar lo que el maestro dice (Tutora 638)*

*En cuanto al desafío, es que también es la forma en como se presente ante a los alumnos, los alumnos te estudian, saben a quién le van a hacer, con quien van a empezar a hacer desorden o bulla. Por ejemplo, cuando yo entro a los salones, ellos ya saben, que tienen que estar correctamente ordenados, si no, no comienzo la clase u hora. Entre ellos mismos están diciéndose: “oye el profesor está ahí” o están ahí, que se golpean y cuando me ven, se ordenan, una vez que se hayan ordenado, ya comienzo la clase...entonces ellos nos estudian verdaderamente a quien le van a hacer eso y a quien no (Tutor 1344)*

### **La interacción con los padres:**

En esta línea, los docentes tienden a enfocar sus desafíos en escenarios en los que se perciben amenazados de tener responsabilidad sobre las consecuencias vinculadas al comportamiento de riesgo de los estudiantes relacionados con el ausentismo (no autorizados por los padres y colegio) y afectividad sexual, frente a los padres, de las cuales ellos perciben no tener control:

*La mamá me empezó a echar la culpa por teléfono, me dijo que yo tenía la culpa porque no le dije que su hija había faltado, me preguntó por qué no le comuniqué que su hija estaba en clase, prácticamente todo se vino contra mí. Yo, en ese momento, era hasta capaz de salir de mi casa, ir con la señora y buscar. Sentí de verdad bastante culpa, me sentía culpable en ese momento, me sentía desesperada, asustada también porque la responsabilidad, claro. Yo todavía me llevo el impacto cuando la mamá me*

*echó la culpa. Cuando me dijo “Tú tienes la culpa”, porque me tuteó, no me trató de usted, (Tutora 525)*

*Bueno siempre les hablaba a mis alumnos, no, a los estudiantes, las mujercitas, no, que siempre se hagan respetar por los varones. Porque ellos a veces, los chicos confunden la amistad. Y mucha confianza se dan los chicos y las chicas que se abrazaban. Un día me entero , porque en el salón mis alumnas hablaban : “Maestra no ha venido Olenka....lo que pasa es que se ha ido con su enamorado” – Entonces, yo me preocupé mucho... tenía mucho temor y en eso tuve que llamar a la mamá y no sabía cómo explicarle eso. Tuve que llamar a la mamá y decirle una manera que no se alarme, que no se exalte tanto, porque imagínate si yo porque yo también soy mamá y que me digan que mi hija se ha ido con otro muchacho, ¡Dios mío! yo inmediatamente también corro, pero eso fue lo que le dije a la mamá. Le conté a la señora, tuve que decirle lo que es porque no lo podría ocultarle. (Tutora 1644).*

*El caso con una pareja en salón, que había una parejita de enamorados, ya. Este que ellos se agarraban de las manos en el salón, entonces yo les decía “Aquí es el salón y el salón se respeta. Si tienes enamorado, bueno en la hora de salida eres libre pero aquí en el salón no puedes hacer eso, dándote beso con tu compañero”. Porque lo hacen de repente en el momento que no hay nadie, y siempre había alguien que separaba en la puerta y avisaba “Ahí viene la profesora, ahí viene la profesora”. Entonces pasaba eso y ellos se ponían de acuerdo. La alumna me dio a entender de que sus padres habían aceptado la relación. “Bueno eso ya es decisión de tus padres, pues*

*no”. “Pero ellos ya tienen conocimiento. Y si pasa cualquier cosa ellos ya tienen conocimiento”, yo les digo. “A la hora que salen, ellos saben a qué hora salen”. Y también les digo, “En el aula, en el salón se respeta”. (Tutora 1135)*

Por otro lado, refirieron desafíos vinculados a convencer a los padres, respecto de su visión en torno al comportamiento de los estudiantes, es decir lograr la credibilidad, lo que de alguna manera pareciera tener mayor valor que la de los padres:

*Lo papás se cierran, cuando tú les dices que el hijo es tal, se cierran porque dicen que no, que el hijo se porta de forma correcta y al final nosotros somos como los que mentimos. Al final, ellos se niegan a que de repente se han equivocado. (Tutora 1239)*

*Una mamá decía que tenía que prepararle la lonchera a su hija y yo le pregunté por qué su hija no podía hacerlo, y me dijo: “tal vez no lo haga bien, tal vez no se lleve algo, se va a olvidar o no va a cortar bien el pan”. Entonces, yo le digo: “yo creo que nadie hace las cosas al primer día o al primer acto, perfecto, va a tener dificultades”, entonces es bastante falta de confianza que tienen los papás sobre los hijos. (Tutora 525)*

*El papa normalmente, va a buscar pretextos para no estar cerca de su hijo, como a buscar culpables para no estar cerca de su hijo. O sea, sobreprotegerlo al niño en su crianza, no va. Entonces, el maestro se convierte pues entre.... puede ser bueno como también malo, ¿me entiende? Entonces cuando usted llama al papa y le dice: “mire su hijo ha destrozado esto”, él dice “NO, mi hijo cómo va hacer eso. Por qué”, “Usted le tiene*

*bronca, colera a mi hijo”,... “ pero es que su hijo se comporta así” y dicen “ en mi casa no es así” (Tutor 155)*

### **La persona del docente-tutor:**

Los docentes señalaron desafíos vinculados a experiencias de autocuestionamientos respecto de elegir por una opción – entre cumplir la norma o responder al cuidado o pedido del estudiante - en el marco del abordaje alguna situación conductual con los estudiantes, sobre todo cuando la opción que ellos están considerando podría ayudar o responder a alguna necesidad, no se alinea con lo hegemonía de actuación del docente (cumplimiento de las normas y procedimientos usuales) poniendo al docente en una posición entre cumplir la normas y procedimientos usuales o hacer algo diferente a las mismas pero que consideran ayudan .

*Entonces, me dijo “Profesor si mi papa se entera, mi papa me va a matar”.*

*Entonces, empecé a pensar si llevo a dirección a ellos, dirección obviamente que iba a hablar con sus papas, y si hablo con sus papas también este podía agredirle a su hijo. Me tome un riesgo.... Yo estaba entre la espada y la pared. No sabía qué hacer. Tenía tomarme ese riesgo porque si uno de ellos hablaba el problema era para mí, “Profesor porque no aviso a dirección, porque no aviso a los papas”(Tutor 429)*

*alguna vez me cuestione, ¿solamente existe el demerito?, por ejemplo: en la agenda cuando se porta mal, se le pone un demerito ya es como un mandamiento aquí. Eso es lo que me decían que haga. Y entonces, me cuestioné si solo existen esas formas de poner en la agenda, y me dije: ¿Por qué soy tan mala?(Tutora 638)*

De otro lado, los docentes-tutores experimentan desafíos vinculados a responder de acuerdo a expectativas contextuales de actuación, siendo dichas expectativas un referente de evaluación de su propia actuación, de autoexigencia y/o asumir roles que van más allá de su rol orientador.

*Tal vez, sea para mí. interpretar las acciones de cada estudiante, para comprender si el estudiante está pasando por un problema., para percibir si un alumno está sintiéndose mal, problemas familiares o no sé.... no estoy 100 por ciento seguro, que por cierta acción que está haciendo el estudiante, este pasando un problema. (Tutor 1030).*

*Cuando tu ingresas al aula, como alguna vez me dijeron, la mochila de problemas preocupaciones y tristeza que tengas las dejas afuera y tu entras con otra perspectiva (Tutora 525)*

*Es penoso cuando ellos empiezan a llorar, te conmueve el alma y como yo soy una persona sensible, no. Claro, en el momento cuando ellos están ahí, tienes valor pues no. Pero cuando ellos empiezan a llorar también soy sensible para ello. Tengo que mejorar eso. Te toca el corazón..... (Tutor 429)*

*Respecto de la tutoría, hay papás que muchas veces vienen y dicen no se que hacer ¿ Usted que me recomienda, porque ya no sé qué hacer? muchas veces, en mi caso me preguntan y esperan que yo le de la solución al padre.....buscan a los maestros como fuente de solución y quieren que el maestro les soluvcione el problema y empiezan a echar la culpa .... Para mi es un gran reto ayudar a buscar la solución (Tutora 525).*

#### **4.1.2.2 Actitudes del docente-tutor vinculadas a las competencias socioemocionales.**

Los docentes-tutores hicieron referencia a actitudes propias, que describieron como aquellas que tienen implicancias en el acompañamiento tutorial del estudiante; estas actitudes fueron analizadas y vinculadas en términos de competencias socioemocionales. Estas se organizaron en tres ejes: las que intervienen en el acompañamiento socioafectivo general, las que intervienen en el establecimiento de una relación de confianza con el estudiante y las relacionadas con el bienestar del docente-tutor (Véase tabla 11).



**Tabla 11**

*Temas y subtemas sobre actitudes en el marco de las competencias socioemocionales que intervienen en el acompañamiento socioafectivo*

<b>Dimensión</b>	<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>
<b>Intervienen en el acompañamiento socioafectivo general</b>	Autogestión	Expresión emocional desde la protección del tutor y del estudiante
	Conciencia social	Implicación de experiencia personales y familiares en el marco de interesarse conocer y comprender al estudiante.  Rescatar del lado negativo el lado positivo del estudiante.
<b>Intervienen en el establecimiento de una relación de confianza con el estudiante</b>	Autogestión	Expresión de calidez.
	Conciencia social	Empatía como acto responsivo.
	Habilidades de relación	Hacia una relación menos jerárquica, más horizontal y cercana.
<b>Intervienen en el bienestar del docente-tutor</b>	Autoconciencia	Al tanto de su estabilidad emocional.
	Autogestión	Regulación del estrés

Fuente: Elaboración propia

#### **4.1.2.2.1 Intervienen en el acompañamiento socioafectivo general:**

Los docentes-tutores se enfocaron en actitudes vinculadas a las competencias de Autogestión y conciencia social:

##### **Autogestión**

##### ***Expresión emocional y la protección del tutor y del estudiante***

Los docentes describen que el no expresar emociones y/o empatía, que en ese momento están experimentado con los estudiantes, resulta ser una falencia en la interacción con el estudiante dado que puede ser interpretado como una falta de interés u otro similar, sin embargo, explican que ello está vinculado a una manera

de protegerse a sí mismos y proteger al estudiante, así como transmitir fortaleza ante eventos adversos:

*A veces me tomo los problemas de manera personal pero no lo demuestro, el alumno puede estar triste, puede estar llorando, pero yo no, no muestro a esa persona que yo siento el dolor que me causa verlo así, entonces para mí eso es lo más complicado quizá, ellos necesitan que, que yo muestre un poco más en lo físico, en lo emocional, en mi rostro que me preocupo por ellos, pero no es así, soy una persona un poco fría en ese sentido, en las características del rostro, entonces suelo ser un poco dura con ellos cuando los escucho, cuando les doy consejos, ahí ¿no?... se le llama protección de la maestra, lo que pasa es que tiene que cuidar al estudiante , yo no puedo ponerme a llorar con los estudiantes, al menos yo lo veo así, así me lo han enseñado, pero luego trato de hacer lo posible para solucionarlo, yo me puedo poner mal de camino a mi casa en mi carro puedo soltar una lágrima porque me duele que un estudiante lo castiguen, me duele que un estudiante su papá se agresivo con él y él muestre esa agresividad en el salón, pero acá en el colegio no puedo mostrar eso, entonces, para mí eso es lo más complicado, quizá sobrellevar esas emociones, quizá dar ese espacio, demostrarles a ellos, no sé cómo que importan más de lo que ellos creen (Tutora 828)*

*Lo que creo que no genero mucho es la empatía, ...ponerme en el zapato del alumno, de que si tiene algún problema, yo creo que el alumno tiene que ser fuerte ante cualquier adversidad que pase, no, no soy de las personas de que “ese alumnito, tuvo algo entonces”, este, “el alumno tiene un problema*

*en casa”, eh, o “el alumno falto, hay que comprender al alumno”... por ejemplo cuando se portan mal lo que hago es ponerlos a trapear no... los que se portan mal que se queden a trapear, ustedes solitos sé, ¿no? entonces este, ... “profesora usted me tiene, usted me tiene cólera, porque siempre me hace trapear”, “no te tengo” cólera le digo, “eso es para que aprendas” le digo y luego lo vi ¿no?, sacando una lágrima, me dolió verlo pero tenía que mostrar fortaleza hasta que aprenda que tiene que ser disciplinado... lo siguió haciendo (Tutora 328)*

### **Conciencia Social**

#### ***Conciencia social- implicación de historia de vida:***

Los docentes- tutores describen el involucramiento con los estudiantes, en algunos casos más allá de su rol, en el marco de conocer al estudiante y su diversidad, así como comprender alguna situación particular por la que el estudiante pudiera estar atravesando; señalando que ello deriva de una implicación personal y/o experiencias familiares:

*Yo pienso que también ser empático, estar pendiente, yo pienso que eso nace de cada tutor porque a veces hay algunos tutores que dicen “mi función solamente es esto y yo no tengo que ver más allá”, entonces... yo me involucro para que no haya bullying o que se maltraten entre uno u otro, eso no me gusta, yo lo tomo algo personal...cuando yo veo eso me pongo en posición de mamá, (Tutora 1239).*

*Compenetrarme más con los alumnos, conocerlos, eso me ha llevado de conocer realidades distintas ...ha facilitado recordarme como he sido cuando he sido alumna, cómo han sido mis maestros, qué maestros para mi*

*me han parecido muy buenos, ...me decía “¿te sientes bien?, ¿estás bien?, eso para mí era: “me ha visto el maestro” ... entonces a partir de ahí he podido evidenciar que maestros, muy aparte de dar su clase al menos tienen ese minuto de poder interesarse en cómo estás (Tutora 525)*

*Trato de pensar bastante en mi familia, ya, cuando estoy con ellos... con las niñas porque mi mamá también no tuvo una situación muy fácil en la escuela ... trato de ver al más hiperactivo como mi hermano ¿no?, porque mi hermano repitió de año en el colegio ... yo no quisiera que mis papás se vean en lo mismo porque la situación en casa es muy complicada cuando suceden ese tipo de... acontecimientos, entonces trato mucho de, de si me molesto, quizá llamar la atención sí, pero luego buscar algo para solucionarlo, trato de esa habilidad, la empatía, el respeto...(Tutora 828)*

### ***Reconocimiento del estudiante***

El reconocimiento de aspectos positivos del estudiante como una prioridad, en esta línea se describen la manera en que las etiquetas convencionales usadas para describir a un estudiante son cambiadas por perspectivas más positivas y útiles para los estudiantes, no obstante esto deja la interrogante si este reconocimiento resulta ser un medio para lograr un objetivo o es un fin en sí mismo.

*Lo primero que yo hago siempre es resaltar sus buenas actitudes, sus fortalezas, “yo te veo que tú eres bien alegre, siempre paras sonriendo, esa actitud es muy buena” y por ejemplo hay niños que son bien inquietos, “yo te veo bien activo, te gusta hacer ya, ven ayúdame acá” entonces no hay razón de que ellos estén queriendo molestar, ofender o quererme hacer desorden en el aula; la observación me sirve bastante entonces yo los*

*observo, los miro, miro sus capacidades, sus potencialidades ... (Tutora 525)*

#### **4.1.2.2 Intervienen en el establecimiento de una relación de confianza con el estudiante**

En este marco, los docentes-tutores hacen referencia a escenarios en los que los estudiantes se acercan a ellos y les comparten sus experiencias personales o problemas que usualmente se guardarían para ellos; señalando que no es sencillo para un estudiante compartirlas con su tutor, en esta línea describieron algunas actitudes que favorecen dicha confianza.

##### **Autogestión:**

##### ***Expresión de calidez***

La gestión afectiva del docente-tutor vinculada a la expresión de calidez desde un lenguaje no verbal favorece motiva la cercanía de los estudiantes y que puedan confiar en los tutores.

*Bueno, particularmente yo también, soy un poco, digamos fría, o demasiado recta. Algunos me dicen “maestra, ¿porque no ríe conmigo? maestra, usted es muy seria, bueno, generalmente, yo sé que a mí no se me acercan mucho porque yo se que soy muy rígida de repente al estar un poco más seria eso me como que me limita un poco a que todos tengan esa facilidad de poderse acercar.....Ser un poco más sensible con el alumno, para que el alumno pueda contarte algunas cosas, tener una voz un poco más sublime con el alumno o con la alumna, para que como ellos entren en confianza y de repente contarte un poco más las cosas. (Tutora 1539).*

## **Conciencia Social**

### ***Empatía vinculada a la escucha como acto responsivo:***

Describieron el escuchar como un acto responsivo y vinculado a empatizar, en el que el estudiante está sintiéndose entendido, en su situación particular, por el docente-tutor

*Ellas, tuvieron la confianza de acercarse y me contaron, o sea, vinieron a mí, sin que yo sea su tutor, y me contaron, O sea, la confianza, es lo que depositan, porque a cualquiera no le dicen, y tú ves pues no, que inspiras confianza porque los puedes escuchar, los entiendes...(Tutor 1443).*

*Aprender a escucharlos, aprender a escucharlos porque no es fácil que una persona te cuente lo que le está pasando...y de escucharlos y luego ponerme en el lugar de ellos y apoyarlos y ayudarlos... y si hay algo que tenga que hacer por ellos...que si tengo que ir con ellos a algún sitio... tener eso no... esa disposición de ir a ayudarlos (Tutora 1644)*

*Saber escuchar...Yo creo que esa sería lo principal, saber escuchar a los alumnos, porque si tú no tienes una empatía con los alumnos, tampoco te va a contar los problemas...no te va a contar los problemas que él tiene (Tutora 638)*

## **Habilidades de relación**

### ***Hacia una relación menos jerárquica, más horizontal y de cercanía***

El escenario de una relación más horizontal se describe como una interacción entre el docente-tutor y el estudiante en el que el primero suele dejar su lado instructivo y suele utilizar un lenguaje jovial que expresa liviandad:

*Yo creo que el carácter yo lo dejo de lado en el aula, yo mismo me doy cuenta de que yo me convierto en uno más de ellos y a pesar, de la edad que tengo que es de 52 años, ellos ven en mi a una persona en la cual pueden confiar, (Tutor 252)*

*Yo siempre voy con esa actitud de “chicos... como están ¡” entonces, ellos mismo se motivan. En ese momento al ir con esa actitud, transmites confianza ... Ellos también como que se activan a conversar o dialogar (Tutor 429)*

De otro lado también describieron que el abrir sus historias de vida a los estudiantes crea la posibilidad de una relación de confianza:

*Comencé a contar un poco de mí, acerca de mis cualidades, mis fortalezas, y también mis debilidades...Y bueno, y poco a poco, bajo ese parámetro de referencia, ellos comenzaron a trabajar de manera ya personal. Cualquier inquietud venían a hablar conmigo (Tutor 1443)*

*Mientras tú más experiencias le cuentas al alumno... tenemos algo que les gusta mucho.., le gustan las anécdotas, entonces, como que entablan una forma de confianza con el docente no? Entonces de ahí parte. (Tutor 252)*

#### **4.1.2.2.3 Interviene en el bienestar del docente-tutor**

##### **Autoconciencia y Autogestión**

##### ***Cuidar la estabilidad emocional***

Se destacó el cuidado de su estabilidad emocional, y el estar atento a la manera en que se están sintiendo emocionalmente, considerando que este es un factor que puede protegerlos de posibles efectos nocivos en el marco de algunas experiencias que pueden resultar difíciles en el marco de las funciones que desarrollan:

*Considero que debe haber un trabajo de psicología, creo que un tutor tiene que al menos intentar tener una estabilidad emocional. Si bien es cierto, tú entras al salón olvidándote de tus problemas, a veces las situaciones que suceden en el salón te afectan quieras o no quieras, entonces hay que tratar de, si es que el colegio no lo da, una también atenderse. Nos preocupamos tanto por cómo estamos físicamente más que por lo emocional, ¿no? Cómo nos sentimos y cómo nos mostramos. (Tutora 638)*

### ***Estrategias para regular el estrés***

Describieron también intentos por lograr reducir el estrés que pueden experimentar, cuando los resultados no son los esperados, a partir del uso de auto instrucciones vinculadas a asumir la experiencia con liviandad y serenidad.

*Tengo que tomarlo como algo divertido, no me voy a estresar, no me voy a estresar, pero claro, llegaba momentos en los que me estresaba pero trataba de... yo me decía: "Todo lo que hago lo tengo que tomar como que eh...me tengo que divertir en lo que tengo que hacer" Ya uno divertir, claro pero hay momentos difíciles en los que tú no lo tomas como diversión no, simplemente que lo tengo que tomar más tranquila, más segura y más serena en todos los problemas que vengan en el caso de los estudiantes (Tutora 1644).*

*Siento que me estreso cuando de repente los chicos les dices una cosa y no salió pues ¿no?, no salió o se revelaron o algo por el estilo...tenías una idea y luego no salió, entonces, como que hay una cierta frustración en ese momento ¿no?, pero luego ahí me tranquilizo y digo, este, "bueno", "bueno" digo ¿no?, todo puede suceder y siempre hay una oportunidad*



*¿no?, porque también a veces me pongo a pensar y pensar y digo ¿no?, como que te sientes mal ¿no?, pero después ya yo misma me trato de tranquilizar y decir “no, hay otra oportunidad para hacerlo bien” ¿no?.. ya pues la primera persona que se desilusiona soy yo pues ¿no?, y entonces me siento mal, pero poco a poco, de acuerdo con lo que dicen, me pongo ya de otra forma, (tutora 1239).*

*Yo podría decir que lo que me ayudo en ese momento, bastante tolerancia, no desesperarme, tal vez en el momento, ir corriendo, porque yo también pensaba ir donde la señora y ponerme a buscar con ella, pero también me dije “Debes tener calma, un poco calmarte”. Entonces, al principio no le conté nada a mi familia, porque estaba a mi alrededor, estábamos en una sala compartida cuando yo recibo la llamada. (Tutora 525)*

#### **4.1.3 Padres**

En este apartado se presentan los hallazgos que derivaron del análisis de los datos recogidos en los padres de estudiantes a partir de su percepción de la interacción tutor- estudiante que consideraban habían ayudado a sus hijos y se había posibilitado una relación positiva tutor-estudiante, así como su percepción respecto de lo que ayuda en la interacción entre padre y docente-tutor. Desde la interacción docente tutor y estudiante destacaron actitudes vinculadas a la autogestión, la conciencia social y las habilidades de relación; mientras que en la interacción entre padre de estudiantes y docente tutor tomaron relevancia actitudes vinculadas a la conciencia social y las habilidades de relación (Véase tabla 12)

**Tabla 12**

*Temas y subtemas sobre actitudes vinculadas con las competencias socioemocionales de los Docentes-tutores*

<b>Dimensión</b>	<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>
<b>Interacción estudiante- Docente tutor</b>	Autogestión	Sentido de humor, buen ánimo y energía.
	Conciencia social	Empatía y el reconocimiento y validación
	Habilidades de relación	Hacia una relación de mayor horizontalidad y de confianza
<b>Interacción entre padres de estudiante y docente tutor</b>	Conciencia social	Reconocimiento de los recursos y expertise de los padres
	Habilidades de relación	La escucha que promueva un trabajo más colaborativo

Fuente: Elaboración propia

#### **4.1.3.1 Desde la interacción docente-tutor y estudiante**

##### **Autogestión**

Los padres dan relevancia a la disposición anímica, el sentido de humor, y energía del tutor para activar y motivar a los estudiantes en el que su sentido de humor ayuda.

*Hacen algo para animarlos, el tutor es chistoso, los hace reír y busca motivar a los alumnos, eso es lo que mi hija me cuenta (Juana 4to)*

*Yo creo que el tutor debe tener debe ser jovial o sea que te da energía, expectativa para vivir mejor lo que hace que la clase sea más participativa, no tanto conceptual. (Jg padre)*

## Conciencia social

*El escuchar como un acto de empatía y de reconocimiento; los padres destacaron que sus hijos se sienten escuchados cuando perciben que el tutor comprende sus necesidades, cuando se sienten validados en sus puntos de vistas o percepciones, así como reconocidos en sus recursos y fortalezas.*

*Su tutor es alguien que escucha, lo quieren mucho. Cuando ella le decía que alguien la estaba molestando, el profesor le hacía caso inmediatamente y les llamaba la atención a los alumnos, buscaba soluciones cuando había una queja de un alumno. El profesor creía en ella (Mi madre)*

*Siempre salía a exponer e igualmente le dijo al profesor que otros también deberían exponer y no siempre él, para que los otro también se desenvuelva.*

*Decía que tenía que dar oportunidad a otras personas para exponer el trabajo porque era injusto Me gustó bastante la actitud del profesor, porque respetó la opinión de mi hijo. (Gv padre)*

*Una de las profesoras era como su amiga, el año pasado. La profesora la llamaba para que ayude a los que menos sabían (Vg padre)*

*Mi hija me contó: “mi tutora me dijo que sí puedo, me alentó y me ayudó”, sacó buena nota y ganó el concurso. (Sf madre)*

*Sus compañeros se preguntaban cómo lo escogió a él, de policía escolar, y la tutora les dijo que era responsable y servicial, además mencionó: “yo estoy viendo cómo es ahora, y él me ha ayudado en todo”. La tutora le dio seguridad a mi hijo, sabe cómo motivar a los alumnos, conoció a cada uno de ellos y supo cómo mejorarlos. Mi hijo decía: “la tutora no sé qué ha visto en mí”. Me dio la impresión de que a ella no le importa el pasado sino lo*

*que suceda en el presente, y eso fue aportó mucho en mi hijo le dio seguridad a mí y a mi hijo. Porque conoce a sus alumnos, sabe cómo motivarlos. No sabía cómo un tutor puede ser tan importante en el cambio de sus alumnos y también, involucrarse en sus vidas. Me quede sorprendida de cuán importante es eso. (Nm madre)*

*No creer lo que ella dice. Eso no ayudó tanto por parte de los tutores. Ella, si hace algo bueno lo dice, si hace algo malo, lo dice también. Como ya conocían su caso, no esperaban mucho de ella y no se daban cuenta de lo que pasaba realmente (Mi madre)*

### **Habilidades de relación**

*Hacia una relación de mayor horizontalidad y de confianza; los padres describieron que sus hijos suelen compartir con ellos que los tutores tienden establecer una relación de mayor horizontalidad, cuando el tutor se sale de su rol instruccional-convencional y se acerca al estudiante compartiendo sus historias de vida, en las que puede incluir historias difíciles, lo que favorece que los alumnos conozcan otro lado del tutor y confien.*

*El tutor comparte las experiencias de su familia, si tiene una mascota que cría; el alumno escucha las experiencias, se entera más de él y entonces confía más (Mg madre)*

*Les da confianza, como un segundo padre. Contando, las cosas que han pasado y como es ahora Mi hija también se hizo amiga de la profesora, por ejemplo, cuando el profesor cuenta cómo se ha equivocado y cómo ha solucionado eso. La maestra confía en ellos, y les cuenta cómo han sufrido,*

*y los chicos se sorprenden. También les enseña, que también han vivido cosas difíciles (Jn madre).*

*Hay momentos fuera de clase en que se ponen a conversar con ellos y así se cuentan las cosas. También, le cuentan sus historias que han venido de provincia algunos. Todo eso ayuda a que los chicos respeten a sus profesores, y le hagan caso (Mc padre)*

*Una de las profesoras era como su amiga, el año pasado. La profesora la llamaba para que ayude a los que menos sabían. Mi hija es muy respetuosa, la considera su amiga. Ella me cuenta: “mi profesora vende cuy y también es profesora”, quería comprarle, ella me contó que se sorprendió sus experiencias de vida. Mi hija me cuenta: “mi profesora me cuenta que también ha sufrido” (Vg padre)*

#### **4.1.3.2 Desde la interacción Docente-Tutor y padre**

##### **Conciencia social**

Los padres valoran en la interacción que tienen con los docentes-tutores, cuando estos últimos reconocen y expresan aspectos positivos de sus hijos y no solo se centren en aquellos aspectos que son negativos.

*Con su tutora actual, es muy puntual, si pregunto me dice que mi hija se está controlando muy bien, solo tiene que modular su tono de voz, porque a veces genera desorden, pero sigue las reglas y es muy participativa. Me dice sus puntos débiles y fuertes de mi hija, y me da algunas recomendaciones. En general, cuando recibo buenas noticias o cuando me comunican un buen desenvolvimiento de mi hija, salgo contenta de una entrevista. (Mr madre)*

*Lo bueno es que debe haber comunicación entre tutor y papá. A mí, a veces me dicen: “¿qué haces acá si tu hija está bien? Pero yo quiero ver cómo le va, cómo se comporta. (Sf madre)*

### **Habilidades de relación**

Los padres valoran la importancia de ser escuchados por el tutor en escenarios en las que deben tocar temas vinculados a problemáticas, dado que ellos tienen información valiosa que pueden dar pistas sobre lo que está ocurriendo con el estudiante, cuando esto no ocurre la interacción se convierte en un monólogo del docente-tutor quien termina indicando lo que el padre debe de hacer.

*Yo he escuchado que otros papás dicen: “ese tutor no me escucha, no me deja hablar, me corta, solo me dicen lo que mi hijo ha hecho mal, quiere imponer su autoridad” (Mn padre).*

*El tutor o tutora no escucha lo que queremos como padres, que escuche, el tutor puede no saber lo que está pasando en la familia, ya que, puede que, a raíz de eso, puede ser que se comporte como dice el tutor o profesor....*

*Que la tutora escuche la otra parte, a veces la tutora habla y habla, pero no escucha lo que les puede estar pasando. En las reuniones, a veces, los profesores son muy puntuales, te dicen que hagas esto y si algún alumno tiene un problema tiene que escuchar la situación que está pasando, lo que está ocurriendo en él o en su casa. (Mi madre)*

#### **4.1.4 Psicólogos Educativos**

A continuación, se presentan los resultados que derivaron del análisis de los datos que se recogieron de los participantes del que laboran en el área de psicología, los

que se enmarcan en la percepción de la función del Docente-Tutor y de las actitudes valoradas en línea de las competencias socioemocionales que contribuyen con el acompañamiento tutorial.

#### 4.1.4.1 La función del tutor desde el acompañamiento socioafectivo

Los resultados que se presentan en este apartado corresponden al análisis en torno a las expresiones de los participantes vinculadas con su percepción en línea de la función del Docente-Tutor, en los cuales resalta una función que se enmarca en un rol de acompañamiento centrado en estudiantes con dificultades, y actitudes vinculadas a la conciencia social y Habilidades de relación que favorecen a que dicha función tenga resultados positivos (Véase tabla 13).

**Tabla 13**

*Temas y subtemas vinculados a la percepción de la función del Docente-Tutor*

<b>Dimensión</b>	<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>
<b>Rol</b>	Enfocado en estudiantes con dificultades	
<b>Lo que ayuda en el marco del cumplimiento de la función</b>	Conciencia social	Interés en el estudiante
	Habilidades de relación	Trabajo coordinado con el área de Psicología

Fuente: Elaboración propia

##### 4.1.4.1.1 Rol enfocado en estudiantes con dificultades

La visión que los psicólogos manifiestan respecto de la función del tutor en línea del acompañamiento socioafectivo se enmarca en el acompañamiento de estudiantes con dificultades de índole emocional y familiar:

*Acompañar a los estudiantes en temas personales, porque ellos tienen problemas en casa y todo ello impacta en la vida emocional del estudiante (DPS7)*

*Ayudar a los estudiantes cuando tienen dificultades o problemas emocionales (DPS3)*

#### **4.1.4.1.2 Lo que ayuda en el marco del cumplimiento de la función**

##### ***Conciencia Social***

Las expresiones sugieren el interés auténtico y compromiso del Docente -Tutor cuando el estudiante tiene dificultades:

*El docente está al tanto de los problemas que tienen en casa... Lo que pasa es que este profesor quería estar siempre al tanto de lo que necesitaban sus alumnos, si es que lo que le ocurría al estudiante encajaba con lo que él había podido observar, estaba bastante preocupado, venía, preguntaba, quería saber.... podía notar que él iba mucho allá del tema académico (DPS1).*

*Siempre estaba pendiente del estado emocional de los chicos, a qué se debía lo que les ocurría, estaba en constante comunicación con los papás, se informaba también acerca de lo que estaba pasando con ellos en casa, con la familia (DPS15).*

##### ***Habilidades de relación***

Las expresiones hicieron referencias a trabajar en colaboración con el área de Psicología:

*La tutora, tiene bastante interés por cada uno de sus alumnos y ha seguido todas las pautas que se le iban dando, todo lo que ella necesitaba trabajar*



*con los padres y los alumnos, lo hacía, y lo hacía con una buena intención, sin renegar y sin pensar que era un trabajo más. (DPSI2)*

*Me preguntaba muchas cosas que no sabía, quería ayuda para saber cómo comunicar a los papás que ese chico sí sabía, y que solo necesitaba afecto y más atención (DPSI3)*

#### **4.1.4.2 Actitudes valoradas en el Docente-Tutor vinculadas con las competencias socioemocionales**

Desde sus experiencias de trabajo con los docentes-tutores, los psicólogos participantes describieron actitudes de los docentes-tutores que valoran como aquellas que intervienen al acompañamiento socioafectivo del estudiante (Véase tabla 14).

**Tabla 14**

*Temas y subtemas respecto de actitudes de docentes-tutores vinculadas con competencias socioemocionales*

<b>Dimensión</b>	<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>
<b>Configura una relación de confianza</b>	Autogestión	Regulación de emociones positivas y comportamientos de matiz punitivo
	Conciencia Social	Comprender sin recriminar.
	Habilidades de relación	Entre una relación jerárquica y horizontal. Trabajo colaborativo cuidando la confidencialidad.
<b>Contribuye en el abordaje de situaciones difíciles de los estudiantes</b>	Autoconciencia	Diferenciación entre emociones del tutor y del estudiante.
	Autogestión	Calma y serenidad.
	Conciencia social	Interesarse en conocer al estudiante.

Fuente: Elaboración propia

#### **4.1.4.2.1 Configura una relación de confianza**

##### **Autogestión**

Los psicólogos se enfocaron en describir actitudes relacionadas a la regulación de emociones positivas, así como regular comportamiento vinculados a lo punitivo.

*Si ellos ven a un tutor dinámico, que es muy motivador, los estudiantes dicen: “yo puedo trabajar con el docente, tanto en el momento de la clase como en otras actividades, me siento en confianza para hacerlo y hacerlo bien” .....Que los tutores no sean muy rígidos, , que usen la palabra “castigo” o que usen un tono de voz muy alto y que siempre los estén gritando, eso hace que el alumno no tenga confianza en su tutor(a) para*

*contarle cosas importantes que le pueden estar sucediendo y que diga:  
“mejor ahí nomás me detengo, solo me enfoco en lo académico, ya que tanto  
me insisten, que responda, que copie, mejor ahí nomás(DPSI8)*

### **Conciencia social**

Los psicólogos describieron la comprensión vinculada a escuchar sin recriminar.

*Que el estudiante sienta que su tutor lo comprende y que no lo va a juzgar,  
si hizo algo que no estuvo bien, es decir que lo va a escuchar, que no va  
recriminarlo, porque si siente que lo va a juzgar, no le va a decir nada de lo  
que le suceda, es decir no va a confiar (DPSI)*

### **Habilidades relacionales**

Se describieron actitudes en las cuales el tutor interactúa de manera horizontal con los estudiantes, lo que promueve que los estudiantes confíen en el tutor

*Yo veía que sabía en qué momento poner autoridad, pero en otros momentos  
trataba a sus alumnos como amigos, generaba un ambiente de confianza...  
podían hacer bromas entre ellos o podían venir los mismos alumnos a  
comentarle algunos problemas que les sucedía...yo sabía, por ejemplo, que  
ellos le iban a contar al profesor que primero estaban con una chica, luego  
habían terminado con esta chica y estaban con la otra chica.... Nunca vi,  
que los alumnos le faltan el respeto, lo veían como una figura autoridad,  
pero no era muy rígido tampoco, era bastante flexible en los momentos que  
él consideraba y los motivaba bastante (DPSII)*

Así mismo la confianza del estudiante hacia el docente-tutor no se quiebra, cuando en el marco del trabajo colaborativo de orientación a padres maneja adecuadamente la forma en que comunica alguna preocupación o información que es necesario que

conozcan respecto del estudiante, sin que este último sienta que su confianza ha sido traicionada.

*Yo he podido observar que existe cierta alianza entre los papás y tutores, que hace que el adolescente no quiera confiar sus cosas en el tutor; por ejemplo, si en el aula el estudiante le comenta que tiene enamorado(a), y en la reunión con los papás el tutor les informa de esto, entonces el papá llega a casa y dice: “el tutor o la tutora me han dicho que tienes enamorado”, esto genera que los alumnos llegan aquí y digan: “no le voy a contar nada al tutor(a) porque va a ir a contarle a mi papá”(DPSI8).*

#### **4.1.4.2.2 Contribuye en el abordaje de situaciones difíciles de los estudiantes**

##### **Autoconciencia**

Se identifica al reconocimiento de las propias emociones, diferenciando las emociones propias de las emociones de un estudiante, como un aspecto que interviene en la manera que un docente percibe y actúa frente a una dificultad del estudiante:

*Los tutores tienen una carga emocional... lo que me pasó con esa profesora fue que yo sentía que a la hora que ella me comentaba los casos que se veían de los alumnos, ya se involucraba mucho, o sea veía que ella parecía que estaba reflejándose en el alumno y se alarmaba mucho por cosas que, a mí, sinceramente, no me parecía que eran tan alarmantes...Creo que no sabía diferenciar entre lo que le pasaba a su alumno y lo que le pasaba ella, entonces se confunden y se alarman mucho y no saben cómo manejar la situación, entonces, al no saber cómo manejar la situación muestran al*

*alumno y a los compañeros demasiada preocupación, en vez de generarles calma, los asustan más (DPSI1).*

### **Autogestión**

Destacan la necesidad de que el docente-tutor de regule sus emociones a fin de mantener la serenidad y calma para abordar ocurrencias en el aula

*Los tutores tienen que saber gestionar sus emociones para resolver los problemas que se den en el momento, porque algunos pierden la paciencia o no tienen mucha tolerancia y eso también impide el trabajo del tutor en el aula (DPSI2)*

### **Conciencia Social**

Interesarse en conocer los intereses o lo que ocurre al estudiante antes de accionar en correspondencia con algún juicio personal, que se ha convertido en una afirmación, dado que dichos juicios se convierten en generalizaciones y comparaciones desafortunadas que favorece que los estudiantes no se sientan comprendidos y que el docente tutor imponga de manera hegemónica lo que el estudiante ha de hacer:

*La actitud que él tiene frente a determinados problemas, si es que mi alumno no me presta atención o lo veo cansado y agotado, que el mismo, por iniciativa propia, se acerque al alumno y le pregunte qué le está pasando, o las razones de por qué está reaccionando así, ahí yo vería si este maestro está apto para que se quede, ¿por qué? Porque se está preocupando por la situación del alumno (DPSI5).*

*Los tutores deben validar los problemas de todos los estudiantes, por ejemplo, para mí, un estudiante cuyos papás recién se están separando,*

*puede significar un problema tan importante, como para aquel cuyos padres ya tienen tiempo de separados .... entonces, muchas veces los tutores tienden a comparar los problemas y dicen: “pero ¿por qué te haces un mundo si los papás de tus compañeros se están separando?”. Creo que la empatía es importante en estas situaciones.... hablo desde la experiencia con un tutor, él tendía mucho a comparar los problemas de sus alumnos. (DPSI6)*

*Los tutores deben interesarse en conocer a los estudiantes en cuanto a sus gustos, sus propios intereses, no solo interesarse en que deben prestar atención en clase de una única manera: “Té sientas porque te digo que sientes” o “haces la tarea porque quiero que hagas tu tarea, porque yo lo digo”, si no adecuar lo que se le pide a las características del estudiante y darle cierta autonomía. Esto es ser empático (DPSI2).*

## **4.2 Resultados del estudio vinculado al segundo objetivo de la investigación:**

En este apartado se presenta la propuesta del Programa de desarrollo de competencias socioemocionales, para docentes-tutores de nivel secundaria de educación básica regular, el mismo que se diseña a partir de los resultados del primer objetivo del presente estudio. Así mismo, se muestran los resultados de la evidencia de validez de contenido de dicho Programa.

### **4.2.1 Propuesta del Programa**

El *Programa* (véase anexo 12) responde a los resultados que derivan del primer objetivo de la investigación, estos resultados revelan que los docentes-tutores

transitan por experiencias, en el marco de la función tutorial, vinculadas con situaciones que pueden resultar emocional y relacionamente desafiantes, cuyas formas de abordarlas afectan la finalidad de la tutoría escolar y su propio bienestar socioemocional, en línea de lo cual, tal y como se aprecia en el apartado anterior, el desarrollo de las competencias socioemocionales tanto intrapersonales e interpersonales tiene una implicancia importante . En este orden de ideas, el programa tiene como fin que el docente-tutor responda de manera constructiva a situaciones relacional y emocionalmente desafiantes, que surgen en el marco del acompañamiento tutorial, en línea de las interacciones con estudiantes, padres de estudiantes y el abordaje de sus requerimientos socioemocionales; para dicho fin ; el programa gira entorno al desarrollo de cuatro competencias socioemocionales : Conciencia social y habilidades de relación (Interpersonales), autoconciencia y autogestión emocional (Intrapersonal), cuya necesidad y relevancia se aprecia en el apartado anterior en correspondencia con los resultados .

En el marco de lo expuesto se analizan los ejes del programa (véase tabla 15) en vinculación con los resultados del primer objetivo de Investigación:

**Tabla 15**

*Ejes centrales del programa y su vinculación con los resultados evidenciados en el marco del primer objetivo de Investigación*

<b>Eje</b>	<b>Propuesta programa</b>	<b>Resultados evidenciados en el marco del primer objetivo de Investigación</b>
<p><b>Estrategia metodológica y finalidad</b></p>	<p><b>Proyecto formativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los proyectos parten de una meta que se traza a partir de situaciones problemáticas o retadoras ¿cómo generar respuestas constructivas frente a situaciones relacionales y emocionalmente desafiantes, que emergen en la tutoría escolar, que resguarden su finalidad, con base en la autoconciencia-autogestión emocional, conciencia social y habilidades de relación?</li> <li>• Los participantes se involucran en la toma de decisiones a diferentes niveles, lo que ubica al programa como un escenario formativo, en el que el docente-tutor está sometido a una experiencia constante de construcción colaborativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los resultados muestran a los docentes -tutores transitando por contextos relacionales y emocionalmente desafiante, cuyo abordaje pone en riesgo la finalidad de la tutoría escolar y afecta su bienestar. Se aprecian las implicancias de las competencias de autoconciencia- autogestión emocional, conciencia social y habilidades de relación.</li> <li>• El docente-tutor asume un rol parental, para suplir falencias parentales, que configura una relación jerárquica que dispone una postura directiva instructiva, enfocada en el control y la regulación, lo que limita las posibilidades de generar un contexto relacional de naturaleza colaborativo con padres y estudiantes.</li> </ul>
<p><b>Competencias contemplada y ejes temáticos</b></p>	<p><b>Competencias socioemocionales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensión Intrapersonales (Autoconciencia -Autogestión emocional)</li> <li>• Dimensión Interpersonales</li> </ul>	<p><b>A nivel intrapersonal (Autoconciencia y autogestión)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesamiento poco saludable de las experiencias relacionales o emocionalmente desafiantes o difíciles que surgen en el marco de la tutoría escolar, lo que afecta su posible actuación.</li> </ul>



---

(Conciencia social – habilidades de relación)

**Ejes temáticos Dimensión intrapersonal:**

- Comprendiendo las emociones- experiencia emocional
- Diferencias entre emociones y respuestas a las emociones
- Entendiendo nuestros pensamientos

**Ejes temáticos Dimensión interpersonal:**

- La construcción de puentes de comprensión: Exploración e inclusión de múltiples perspectivas
- La construcción de relaciones de colaboración en Tutoría escolar
- La construcción de contextos de interacción dialógicos en tutoría escolar

- Presencia de circunstancias en la que se requiere de la regulación de la afectividad positiva como predisponente de la generación de escenarios educativos y relacionales, lúdicos, motivadores, la flexibilización del rol jerárquico instructivo; así como en las que se requiere calma y serenidad, propicias para identificar y atender a los estudiantes cuando no responden de acuerdo a los estándares de logro y ante circunstancias en las que percibe debe condicionar su expresión emocional de empatía y calidez

**A nivel Interpersonal (Conciencia social – Habilidades de relación)**

- Presencia de circunstancias en los que requiere priorizar el lado personal del estudiante y conocerlo auténticamente, lo que implica que el Docente-Tutor coloque los juicios a priori entre paréntesis, acepte la diversidad y despliegue preguntas genuinas que lleven a conocerlos, para visibilizar sus auténticas necesidades y recursos; y en circunstancias en las que se requiere reconocer y validar las perspectivas de estudiantes y sus padres.
  - Presencia de circunstancias en la que los estudiantes requieren una relación de mayor horizontalidad
  - Presencia de circunstancias en las que los padres requieren sentirse escuchados por los docentes-tutores en cuanto a lo que sus hijos necesitan y en cuanto a su expertise de cómo lograr cubrir dicha necesidad.
  - Presencia de una visión unidireccional centrada en falencias del Estudiante y/o de los Padres, que conduce a una postura directiva instructiva, enfocada en el control, lo que limita las posibilidades de generar un contexto relacional de naturaleza colaborativo y amenaza el desarrollo de sentido de agencia del Estudiante y sus
-

---

Padres, imposibilitando la responsabilidad compartida vinculada al desarrollo integral del estudiante.

---

**Patrón metodológico de las actividades en las diferentes fases y actividades**

Incorporación de actividades experienciales las que el recurso son las o las propias experiencias por las que transita el docente-tutor.  
Incorporación prácticas reflexivas para discutir, reflexionar sobre sus experiencias y los aprendizajes vinculados a las mismas.  
Incorporación de prácticas colaborativas una relación e la que facilitadores y docentes-tutores se convierten en socios para lograr una meta.

- Las experiencias en el marco del acompañamiento tutorial y las situaciones relacional y emocionalmente desafiante, al enmarcarse en sus funciones, son parte de la experiencia habitual del docente tutor.
- Los docentes tutores no cuentan con espacios sistematizados en los que puedan reflexionar y/o compartir sobre sus propias experiencias, respecto del acompañamiento tutorial, más allá de los encuentros con el área de psicología, los cuales se centran en las metas a lograr con los estudiantes.
- Limitaciones por parte del docente-tutor para generar un contexto relacional de naturaleza colaborativo con padres y estudiantes

---

Fuente: elaboración propia

El programa se organiza en dos rutas, cada una de ellas correspondiente con una de las dimensiones que contempla la competencia socioemocional; es así como la ruta *"EntreNos: Cultivando y Optimizando la dimensión Interpersonal para una Tutoría escolar colaborativa"*, se enfoca en la dimensión interpersonal, orientándose específicamente al desarrollo de las competencias de Conciencia emocional y Construcción de relaciones saludables y de apoyo, mientras que la ruta *"IntraPower: activando nuestro potencial de autoconciencia y autogestión para una tutoría escolar saludable"*, se enfoca en la dimensión intrapersonal, orientándose al desarrollo de las competencias de Autoconciencia y Autogestión emocional. Considerando el hecho que todo Proyecto emerge como una puesta en marcha para resolver un problema, cada una de las rutas contempla la identificación y abordaje de una oportunidad de mejora en línea de la particularidad individual-contextual del participante en vinculación con las competencias socioemocionales implicadas en cada ruta.

Cada una de las rutas, en mención, se estructuran por las siguientes etapas: Dinamización del proyecto, Desarrollo del proyecto y Socialización. Respecto de la *Dinamización del Proyecto*, es una actividad que se constituye por la presentación del proyecto en el cual se presenta el objetivo, asimismo se orienta a que los participantes se apropien del Proyecto como un "Proyecto de Desarrollo Personal" por lo cual el participante realizará aportes, durante la presentación de la propuesta por parte del Facilitador y Co-Facilitadores, para que la propuesta final del proyecto calce con sus expectativas y necesidades de desarrollo en el marco de las competencias a desarrollar.

En cuanto al *Desarrollo del proyecto*, se constituye por las siguientes cuatro fases: el análisis de conocimientos previos, la gestión del conocimiento, el diagnóstico de una oportunidad de mejora y el emprendimiento para abordar la oportunidad de mejora. Cabe resaltar que, en esta etapa, específicamente las fases de Gestión de conocimientos, Diagnóstico y Emprendimiento se configuran por tres escenarios que se relacionan de manera recursiva: un primer escenario de actividades de trabajo autónomo, un segundo escenario de trabajo con Facilitadores y un tercer escenario de acompañamiento individual. En relación con la *Socialización*, tiene por objetivo socializar de manera colaborativa los aprendizajes del proyecto, reflexionando como usarlos en el futuro e identificar fortalezas u oportunidades de mejora en el desarrollo del proceso del Proyecto Formativo.

En cuanto a las evidencias de evaluación en cada una de las rutas se contemplan: Autoinformes, diario reflexivo, registros de observaciones, durante las actividades, registros de progresos en sesiones de acompañamiento individual y registro de retroalimentación de usuarios.

De otro lado, en cuanto a la duración de cada ruta, la ruta "*IntraPower*" tiene una duración total de 75 horas, distribuidos de la siguiente manera: actividad de trabajo con facilitadores 45 horas, actividad de trabajo autónomo 17 horas, actividad de acompañamiento individual 13 horas ( como mínimo / puede ampliarse de acuerdo con la necesidad del participante); la ruta "*EntreNos*" tiene una duración total de 77 horas, distribuidos de la siguiente manera: actividad de trabajo con facilitadores 47 horas, actividad de trabajo autónomo 17 horas, actividad de acompañamiento individual 13 horas ( como mínimo / puede ampliarse de acuerdo con la necesidad del participante).

#### 4.2.2 Resultados de la evidencia de validez de contenido del Programa

La Tabla 16 muestra los resultados del proceso de Juicio de Expertos al que fue sometido el diseño del Proyecto Formativo. El análisis a través del coeficiente V de Aiken revela coeficientes cercanos a la unidad, por lo que se puede concluir que los jueces presentan un alto nivel de acuerdo respecto de sus evaluaciones.

**Tabla 16**

*Resultados Evaluación Juicio de expertos mediante Coeficiente de V de Aiken del Proyecto Formativo*

<b>Dimensión</b>	<b>Item</b>	<b>V de Aiken Item</b>	<b>V de Aiken Dimensió n</b>
Formulación y relevancia de Competencias y resultados de aprendizaje	1	.93	.93
	2	.93	
	3	.93	
Pertinencia y utilidad de las estrategias de evaluación	4	.93	.97
	5	1.0	
Pertinencia y relevancia y pertinencia de contenidos	6	1.0	.97
	7	.93	
Pertinencia de Metodología	8	1.0	.98
	9	1.0	
	10	.93	
Estructura y Organización	11	1.0	1.0
	12	1.0	

Fuente: Elaboración Propia

## VI. DISCUSIÓN

### **5.1 Primer objetivo de estudio: Comprender cómo se configura la necesidad y relevancia de la competencia socioemocional del Docente-Tutor de nivel secundaria, en su rol tutorial- orientador, en la forma en que interactúan con los Estudiantes, Padres de estudiantes y en el abordaje de sus necesidades socioemocionales en un contexto de Educación Básica de gestión pública**

El desarrollo de ideas alrededor de este objetivo se enmarca en la visión de que las competencias socioemocionales en el ámbito educativo, no son condiciones exclusivamente individuales (Jones & Doolittle,2017), si no condiciones que son influidas de manera recursiva por factores contextuales y relacionales que pueden ser internos o externos al ámbito educativo (CASEL,2020; Durlack et al., 2015; Jennings et al.,2009; Tolan et al., 2016); es decir, el contexto relacional, que se configura por múltiples sistemas del cual el docente-tutor es participe directa o indirectamente (Bronfenbrenner, 2002), contribuye a dar forma y moldear sus competencias socioemocionales, reverberando a su vez en el contexto relacional. En adición a ello, cabe destacar que desde la visión del construccionismo social, los significados que las personas atribuyen a las diferentes experiencias o eventos no son construcciones exclusivamente individuales, si no que estos son creados en la relación, en el que el lenguaje es un elemento clave a través del cual se accede al mundo de los significados, generados socialmente, por tanto lo que se dice conocer emerge a partir de las convenciones de inteligibilidad compartidas por un grupo específico, las que conducirán la manera en que se interpretará lo que se observa (Gergen, 1985; Gergen et al.,2007); es así como la significación y/o

valoración de estas competencias por parte de los agentes educativos, participantes de esta investigación, surgen en el marco de su relación , así como de la relación con otros sistemas de las que son parte directa o indirectamente .

En una primera aproximación a la comprensión de la competencia socioemocional del Docente-Tutor, a partir de la integración de los resultados evidenciados en los cuatro agentes educativos participantes del estudio, a través de los resultados vinculados a la *percepción de la función tutorial y los desafíos que derivan de ella* - cuya exploración se fundamentó en el hecho que un individuo percibe y se define a sí mismo y al otro a partir de las experiencias de interacción que tiene con este último (Anderson, 2012; Gergen 2011) en el que se integran las narrativas del contexto cultural educativo respecto de dicha función - y a la forma en que estas son experimentadas por los estudiantes y los docentes-tutores, se revelan coincidencias entre ambos agentes educativos; estas coincidencias surgen en declaraciones explícitas respecto de una función tutorial que se enmarca en un rol parental (paternalista), que por parte de los estudiantes está vinculado a acciones de cuidado que consideran análogas a las que cumplen los padres con sus hijos; sin embargo, desde el análisis de lo expresado por los docentes-tutores, así como por los psicólogos educativos participantes, este rol toma sentido en el escenario de una acción tutorial que se enfoca principalmente en estudiantes que presentan algún tipo de dificultad, las mismas que los docentes-tutores atribuyen a las falencias que perciben por parte de los padres, tales como falta de involucramiento, poca participación en el proceso educativo de los estudiantes, así como a su falta de atención desde el hogar. Al respecto cabe señalar que algunas investigaciones han

demostrado que la falta de involucramiento parental no solo es debido a factores individuales familiares, sino también a factores vinculados a la relación docente-padres (Brown et al., 2020; Hornby y Lafaele, 2011); ello sugiere, desde el contexto temático de la investigación, que las competencias socioemocionales jugarían un rol importante, principalmente las relacionadas con la conciencia social y habilidades de relación.

*La Conciencia Social y las Habilidades de Relación desde el marco de las funciones y desafíos:* Las investigaciones señalan que la confianza, por parte de los docentes, en la eficacia de los padres en cuanto a su rol, así como sus habilidades para interactuar con familias diversas, que tiene como base la conciencia y comprensión de la diversidad, afectan la relación entre ambos agentes educativos, lo que a su vez tiene un impacto en el estudiante. (Boonk et al., 2021; Smith y Sheridan, 2019).

Cabe destacar que si bien la participación de los padres, puede en algunos casos, no ser correspondiente con las necesidades de los estudiantes, es importante tomar en consideración que ello puede agudizarse por narrativas que han incorporado los Docentes-Tutores, las mismas que se imponen en la interacción, y que fueron expresadas por estos, tales como: “la falta de interés y responsabilidad de los padres para con el desarrollo y formación de sus hijos”, lo que afecta la relación de confianza entre ambos agentes educativos (Padres y docentes-tutores) y minimiza la posibilidad que los padres sean considerados como colaboradores pares en el proceso de formación, limitando así un involucramiento idóneo de estos últimos (Boonk et al., 2021; Valdés y Sánchez, 2016); lo que a su vez descarta la posibilidad que el docente-tutor sea receptivo a conocer las ideas o expectativas de



los padres que permita trabajar de manera colaborativa los mismos objetivos desde el hogar y el colegio (Márquez-Cervantes y Gaeta-Gonzales, 2017); lo expuesto se corrobora con los hallazgos de esta investigación al evidenciarse que los padres expresan explícitamente sentirse no escuchados por los docentes-tutores, en las reuniones que se desarrollan para tratar asuntos vinculados con el desempeño de los estudiantes, quienes terminan imponiendo sus puntos de vista.

Lo anteriormente expuesto sumado al despliegue de la acción tutorial centrada principalmente en la atención de estudiantes con dificultades, como la evidenciada en la presente investigación en la que los docentes -tutores hacen referencia a un rol orientador y seguimiento a partir del diagnóstico e identificación de estudiantes que presentan algún tipo de dificultad, dispone un escenario en el que los aspectos negativos puedan tomar relevancia sobre los aspectos positivos, lo que podría influir en formas de interacción particulares con estos estudiantes que pudieran ser distintas a las desplegadas con estudiantes que no las evidencian, así como en la actitud de los docentes-tutores y los padres en el marco de sus encuentros favoreciendo posturas de *convencer al otro* o *defenderse del otro* que imposibilitan la construcción conjunta de padres y docente- tutor de vías de solución (Rodríguez-Ruiz et al., 2019).

En este orden de ideas, se puede interpretar cómo la función orientadora de la tutoría toma la forma de un rol parental que se convierte en una manera de suplir falencias parentales, lo que pudiera favorecer que se instaure una relación con dos caminos posibles: El primer camino, en el que puede prevalecer una relación con los estudiantes de tipo instructiva, directiva, jerárquica y monológica - esta última definida por Anderson (2012) como un espacio en el que toman relevancia las

perspectivas singulares, limitando el conocer al otro y la indagación mutua - lo que se evidencia en los hallazgos de esta investigación cuando los estudiantes describieron su percepción, respecto de la función del tutor, desde un lugar instructivo y directivo, así como centrado en el control y la regulación; y cuando los padres señalaron que en las interacciones, en el marco de las reuniones sostenidas con los docentes-tutores, estos últimos terminan indicando lo que deben hacer; ello es vinculante, también, con lo expresado por los docentes-tutores, quienes describieron como uno de sus desafíos es el hecho de que los estudiantes acepten la visión que los primeros transmiten respecto de su valoración sobre alguna situación particular o sobre alguna propuesta de cambio, en situaciones que ellos perciben que los estudiantes no actúan de una manera adecuada. Es así como el docente asume la figura del experto (Hornby, 2011), quien fija las metas de cambio y/o las acciones a emprender para lograr dichas metas, mientras que los padres y estudiantes asumen la figura del aprendiz, viéndose desafiados a aprender y/o hacer lo que es transmitido por el docente-tutor, poniendo así en riesgo el sentido de agencia de ambos. Esto último es coincidente con los hallazgos de Bilton et al., (2018) y Brown et al., (2020) que muestran a docentes con una tendencia a asumir la autoridad y el control en interacciones con padres vinculadas a los temas educativos de los estudiantes, mientras que los padres asumen un papel pasivo de recepción de la información, es así que la direccionalidad de la comunicación es principalmente de docente a padres, siendo los primeros quienes deciden el tema, centrándose en el conocimiento de los expertos. Cabe precisar, que un segundo camino es aquel en el que el rol parental puede resultar un factor de ayuda y soporte; al respecto, investigaciones como la de Brooks et al. (2012) revela que la

relación docente-estudiante, caracterizada por una conexión personal, cumple un papel protector importante para aquellos estudiantes cuyo apoyo de los padres se encuentra debilitado, lo que implica que dicha conexión pudiera resultar en un activo protector de la salud (Brooks et al., 2012; García Moya et al., 2018; Morgan y Ziglio, 2010) de los estudiantes.

En adición a lo anterior, la percepción de los estudiantes, participantes en esta investigación, hizo referencia a una función tutorial enfocada en lo disciplinar y que se centra en el control y regulación conductual, lo que pudiera favorecer que la acción tutorial se desenfoque de responder a las necesidades socioemocionales de los estudiantes. Al respecto investigaciones previas señalan que los factores que contribuyen al establecimiento de relaciones docentes-estudiantes que redunden en el bienestar de estos últimos, no son exclusivamente condiciones individuales de los docentes, si no que existen factores relevantes tanto contextuales y culturales, tales como: la reducción del tiempo compartido entre docentes y estudiantes, el énfasis en aspectos disciplinarios, así como al poco alineamiento que puede existir entre las características y prioridades del contexto escolar y las necesidades de los estudiantes (Eccles y Roeser, 2009; García Moya et al., 2019), lo que puede afectar el desarrollo y expresión plena de condiciones individuales de los docentes como las vinculadas a las competencias socioemocionales.

Lo expresado en el párrafo anterior pudiera explicar que la prioridad que se le otorga a lo disciplinar, pudiera vincularse con un escenario educativo en el que la efectividad de un docente-tutor es evaluada a partir del comportamiento de sus estudiantes y/o la relevancia que el contexto educativo, desde su línea axiológica, le otorga a la idea que el estudiante es reflejo del modelo del docente-tutor y por

tanto el docente-tutor debe ser modelo (MINEDU,2020 a), tal como lo expresaron algunos estudiantes – participantes en esta investigación – al señalar la figura del docente-tutor como ejemplo para sus comportamientos y/o formas de conducirse, lo que conduce a que el docente decida a que le da mayor prioridad. En esta línea, toman sentido dos desafíos expresados por los docentes-tutores; el primer desafío, en el marco de lograr un comportamiento regulado y sostenible por parte de los estudiantes en diversos escenarios de clases, relacionado a proyectar una imagen que refleje que ellos tienen el control sobre los estudiantes en contraposición a las posibles evaluaciones de las que se perciben ser objeto por parte de los estudiantes en las que pueden ser valorados como Docentes-Tutores que no tienen autoridad; y un segundo desafío que hace referencia a la toma de decisiones respecto de optar por una actuación docente hegemónica, en el marco del abordaje de situaciones disciplinarias con los estudiantes en correspondencia con la normas o procedimientos usuales u optar por otras alternativas que los docentes-tutores consideran pueden ayudar pero que salen del marco de los lineamientos antes mencionado.

*La autoconciencia y la autogestión desde el marco de las funciones y los desafíos:* La docencia escolar, por su naturaleza, demanda la movilización de recursos emocionales, así como está expuesta al desgaste emocional (Lücker et al., 2022; Saïd et al., 2022; Schonert-Reichl, 2017), lo que puede ser favorecido por el exceso de tareas, la ambigüedad en sus funciones, la responsabilidad que representa el saber responder a situaciones difíciles dentro del entorno escolar que requieren y demandan gran carga afectiva, lo que va más allá de la formación académica del estudiante (Fernández y Malvar, 2019; Jones et al., 2019; Schonert-Reichl, 2019),

esto último implícito y de prioridad en los docentes que asumen la función tutorial. En esta línea los Docentes-Tutores, participantes de este estudio, expresaron a partir de sus experiencias, implicancias socioemocionales en el marco de su función tutorial, es así que reconocieron la influencia de sus condiciones socioemocionales en la interacción con los estudiantes y describieron un rol tutorial que si bien les exige estar preparados desde lo socioemocional y sentirse bien emocionalmente, también les demanda involucrarse más allá de lo académico; la complejidad de este involucramiento los hace dudar, en algunas circunstancias, sobre sus capacidades como tutor y/o decidir dejar la tutoría o dejar de perseverar en el objetivo de la mismas. Esto último pondría en debate algunas ideas que se han constituido como relevantes y hegemónicas en el marco de la Tutoría y Orientación Escolar que señalan a la función tutorial como inherente a la función docente (Álvarez González, 2017; García Nieto, 2012; MINEDU, 2020a; 2020 b).

En el marco de lo expuesto, cabe destacar que las implicancias socioemocionales en los lineamientos de la acción tutorial tienen un correlato contextual desde un marco normativo institucional o ministerial, como por ejemplo lo expreso en la Resolución Ministerial n°212-20-MINEDU (2020a), sobre los lineamientos de la Tutoría, en el que se declaran frases como “vínculo afectivo”, “acompañamiento socioafectivo” o “atender necesidades afectivas de los estudiantes”; en esa línea se observa cómo las políticas, expectativas sociales y lineamientos profesionales de la enseñanza configuran e imponen demandas emocionales a los profesionales, que pueden considerarse como un tipo de demanda laboral que exigen prestar atención a los efectos adversos que estas demandas pueden traer consigo (Yin et al.,2016). En el escenario de esta investigación, el Docente-Tutor se percibe demandado a

establecer una relación con los estudiantes que va más allá de lo exclusivamente académico, según lo referido por los mismos Docentes-Tutores, participantes en la investigación; así como, percibe la ambigüedad de sus funciones al describir la tutoría desde la multifunción, es decir, en el marco de la realización de múltiples tareas como parte de su ejercicio tutorial, lo cual puede resultarles complejo en la medida que ello tiene un impacto emocional en el docente-tutor, pudiendo llegar a que el docente se sienta desbordado emocionalmente y sobre cargado con las múltiples funciones con las que se percibe comprometido - desde este sobre involucramiento que interpreta - teniendo ello finalmente un impacto en su interacción con el estudiante, cuyo resultado estaría desalineado con las expectativas que se construyen alrededor de la distinción de “vínculo afectivo”. Lo expresado puede considerarse una analogía de lo que Hornby y Lafaele (2011) denominan brecha entre la retórica y la realidad, al describir la división que existe en la retórica declarada en la literatura y las prácticas típicas en las escuelas.

En esta línea, los resultados revelan dos desafíos expresado por los Docentes-Tutores, que surge en los escenarios de interacción con los Estudiantes y Padres de los estudiantes; el primer desafío en el que se ve expuesto a responder de acuerdo a las expectativas de actuación docente, que tienen valor en el contexto y cultura escolar, lo que se convierte en referente de evaluación, de autoexigencia, lo que puede disponer la asunción de roles que van más allá de su rol orientador, si dichas expectativas no son comprendidas en contexto; un segundo desafío vinculado a responder a situaciones en las que se perciben amenazados de tener responsabilidad sobre las consecuencias de los comportamientos de riesgo de los estudiantes de las que perciben no tener control.

De otro lado, cabe mencionar que el vínculo afectivo entre Docente-tutor y estudiante, contemplado dentro de la tutoría y orientación escolar, principalmente en sus formas de expresión, ha ido transformándose en el tiempo, en respuesta a nuevos escenarios sociales en el que han surgido posibilidades importantes, como la visibilización, la sensibilización y la protección de los derechos de los menores, así como riesgos que demandan a las instituciones educativas mantenerse vigilantes del cuidado del menor; en ese sentido existen investigaciones, aunque más centradas en el ámbito de la educación primaria, que revelan el temor de los docentes varones frente al contacto físico como forma de expresión afectiva (Cruickshank et al.,2021). Como se mostró en el apartado de resultados, algunos docentes-tutores varones mostraron expresiones vinculadas a inquietudes sobre el acompañamiento socioafectivo e interacción con el estudiante, en el que evidencian que este es un tema sensible, al considerar que el docente-tutor debe tener los cuidados correspondientes con sus expresiones y formas de vincularse afectivamente con los estudiantes - centrándose en expresiones de afecto físicas - a fin que estas no tengan una lectura equivocada por terceros, respecto que se estén vulnerando los derechos de menor, y que ello no limite la relación docente-tutor estudiante, principalmente cuando este último tiene algún tipo de dificultad vinculada a falencias afectivas parentales. Al respecto, Fletcher (2013) en un análisis sobre la manera en que las discusiones sobre el contacto intergeneracional en educación disponen inseguridades en los docentes, las que define como discursivas, refiere que el comportamiento de los maestros ha transitado de un estado de relativa libertad y autonomía profesional, en su forma de conducirse con los estudiantes, a alinear su conducción en función a un escrutinio que conlleva

a ciertas presiones respecto de cómo comportarse de manera correcta con el estudiante y qué evitar en esta interacción. Es en este contexto que algunos docentes-tutores deben transitar por un aprendizaje progresivo y a la vez complejo respecto de nuevas formas de vincularse afectivamente con el estudiante y responder a sus necesidades, lo que implica desprenderse de formas habituales de interacciones/ expresiones afectivas, que a su vez han sido parte de la propia experiencia personal y de formación del docente-tutor, que en el pasado podrían haberse considerado como parte de la cultura educativa, pero que hoy no encajan dentro del contexto de cuidado del menor. En esa línea, cabe cuestionarse sobre la información y expresa claridad sobre este tema, que se brinda a los docentes-tutores, en documentos educativos oficiales y la presencia de espacios para comunicar y reflexionar sobre ello (Cruickshank, 2020) a fin de distinguir con claridad las expresiones afectivas apropiadas en el marco de interacción con los estudiantes; de esta manera se coadyuva en la configuración de los límites que resguardan el cuidado de la relación docente-tutor y estudiante; así como a pautar límites en la relación docente- tutor y estudiantes en la que estos últimos se sientan cuidados y apoyados y no expuestos a la intrusión o acción punitiva, evitando así contradicciones mal entendidas entre el compromiso y el apoyo esforzado de los docentes y el establecimiento de límites interpersonales (McHugh et al., 2013) .

En una segunda aproximación a la comprensión de la competencia socioemocional del Docente-Tutor, a partir de la integración de los resultados evidenciados de los cuatro agentes educativos participantes del estudio, respecto de la exploración de las *características o cualidades personales del docente-tutor* que



intervienen en el acompañamiento tutorial, se evidenciaron coincidencias generales y parciales en cuanto a la manera en la que estas se expresan o emergen en el contexto relacional, apreciándose la relevancia que tienen las competencias socioemocionales de: autogestión, conciencia emocional, habilidades de relación, mientras que las de autoconciencia fue expresada con menor relevancia y la toma de decisiones no fue evidenciadas de manera tangible en las citas de los participantes, pero en algunos casos pueden inferirse en el proceso de las propias reflexiones de los docentes-tutores; sin embargo, cabe destacar que estas cinco competencias se encuentran interrelacionadas (CASEL 2020; Jennings y Greenberg, 2019; Gimbert et al 2021).

En línea de la *autoconciencia*, que hace referencia al reconocimiento y/o evaluación de las emociones, pensamientos, valores respecto de su influencia en sus comportamientos en contextos diversos, se pudo apreciar que esta competencia emergió en el marco de citas que derivaron de docentes- tutores y psicólogos educativos. Es así, que se pudo apreciar expresiones, por parte del docente-tutor, que señalan la importancia respecto de estar atento a la manera en que se está sintiendo emocionalmente, considerando que este es un factor que puede protegerlos de posibles efectos nocivos en el marco de algunas experiencias que pueden resultar difíciles en el marco de las funciones que desarrollan; así como por parte de los psicólogos, la relevancia otorgada al reconocimiento que el docente-tutor tiene de su propias emociones y la diferenciación que este haga de sus emociones de la de sus estudiantes, dado que ello influencia en la manera en que perciben y actúan frente a las dificultades de los estudiantes.

*La autogestión* definida como una competencia vinculada a la regulación de las emociones (regulación de los afectos), los pensamientos, así como el propio comportamiento en situaciones diversas, es una competencia que emerge de diferentes maneras en las experiencias descritas por los agentes educativos. En esa línea, los hallazgos evidenciaron que el buen ánimo (afectividad positiva) y sentido de humor expresado por el docente-tutor fue una condición personal valorada positivamente tanto por los estudiantes, los psicólogos y los padres, las mismas que según los referido por estos facilitan la creación de un escenario educativo dinámico y motivador, lo que a su vez demanda que el docente flexibilice el rol formal instructivo y jerárquico. Al respecto, cabe señalar que el afecto positivo tiene un correlato con el sentido de humor , las investigaciones señalan que la forma en que se usa el sentido de humor tiene una afectación en situaciones interpersonales, así como en el ámbito intrapersonal (Bolkan y Goodboy, 2015; Cann y Collete, 2014; Cooper et al., 2018); Sahín (2021) muestra hallazgos que sugieren que específicamente el sentido de humor afiliativo (Martin et al.,2003) definido como un tipo de humor adaptativo relacional que consiste en compartir bromas y comentarios ingeniosos a otros, conduce a emociones positivas y optimiza las relaciones interpersonales; en esa línea el sentido de humor dispone escenarios afectivos. Un escenario afectivo pudiera entenderse como un escenario de experiencia emocional positiva que, desde lo propuesto por Fredrickson (2013), predispone un pensamiento más flexible, creativo y abierto, lo que permite abordar desafíos de manera más efectiva. A diferencia de los estudiantes y padres, los docentes-tutores no hicieron referencia a sentido del humor, al respecto si bien es conocido que el sentido de humor ayuda en el marco de las ideas expuestas, el usarlo

como recurso de manera intencional no ha sido propuesto aun con claridad, sin embargo, es usado por algunos educadores para crear un escenario de diversión y hacer reír a los estudiantes (Sahin 2021)

Por su lado los Docentes-tutores, en líneas generales respecto del acompañamiento tutorial, consideraron la importancia de expresar la emoción que pueden estar experimentando en situaciones en las que refieren empatizar con el estudiante, en el marco de alguna situación difícil por la que este último esté atravesando, así como la calidez como un factor que puede propiciar cercanía de los estudiantes y que confíen en ellos; asimismo, señalaron que si bien la ausencia de esta expresión empática y cálida, cuando el estudiante presenta alguna dificultad, puede ser interpretada como una actitud de indiferencia, pueda estar vinculada a una manera de proteger al estudiante y trasmitirle fortaleza ante eventos adversos, así como de protegerse a sí mismos; esto último toma relevancia en el marco de la importancia que el docente- tutor expresa respecto del cuidado de su estabilidad emocional, considerando que este es un factor que puede protegerlos de posibles efectos nocivos en el marco de algunas experiencias que pueden resultar difíciles en el marco de las funciones que desarrollan. Este hallazgo tiene un sustento en lo propuesto por Gross (2015) que describe el proceso de regulación emocional activado por metas- que pueden ser hedónicas, instrumentales, intrínsecas y extrínsecas - que se logran a partir de algunas estrategias específicas, tales como: selección de situaciones, modificación de situaciones, despliegue de atención, cambio cognitivo y la modulación de respuesta; bajo este marco, dicho hallazgo, sugiere que los docentes tutores estarían siendo conscientes de la influencia que pueden tener sus emociones sobre si mismos y sobre los estudiantes, lo que conduce

que regulen conscientemente, tanto, sus experiencias como sus expresiones emocionales que provoquen cambios en las emociones de sí mismos y en el comportamiento de los alumnos (Taxer y Gross, 2018). De otro lado, cabe mencionar que, si bien detrás de expresar o no expresar una emoción hay un objetivo de orden superior, como proteger al estudiante, así como al mismo docente-tutor, es necesario tomar en cuenta que estos factores emocionales pueden favorecer o debilitar la conexión entre el estudiante y el docente-tutor; así como la relevancia que se le otorgue puede ser diferencial por la cultura (García Moya et al., 2019).

En línea de lo expuesto, otro aspecto que resulta importante considerar es el valor positivo que los estudiantes y psicólogos otorgaron a la actitud serena y calma por parte del docente-tutor cuando este debe abordar situaciones en las que el estudiante no muestra un desempeño académico o conductual de acuerdo a lo que se espera, lo que lo predispone hacia una actitud dialogante y no punitiva, que a su vez puede favorecer, desde la percepción del estudiante que el docente-tutor pueda darse el tiempo para identificar y atender la necesidad del estudiante y pueda perseverar en la ayuda que despliegue a pesar de su complejidad, esto último también valorado por estos últimos. Aunque lo expuesto no fue un recurso expreso por los docentes-tutores, el hallazgo pudiera ejemplificar lo propuesto en diversas investigaciones que explican que el uso, por parte de los Docentes-Tutores, de estrategias de regulación emocional centradas en el cambio cognitivo, que contempla la reevaluación o la reinterpretación de la situación vinculante con la emoción negativa, sobre el uso de las estrategias de supresión emocional, resultan ser una estrategia más adaptativa, en tanto permite la experiencia de emociones positivas

sobre las negativas, el bienestar, evitando así el desgaste emocional de los docentes (Chang y Taxer, 2021; Taxer y Gross, 2018; Yin et al., 2016); es así que un docente-tutor que reevalúa una situación difícil vinculada al mal desempeño de un estudiante, es decir evalúa el comportamiento del estudiante desde una perspectiva diferente, logrará transitar desde la ira o la frustración, vinculada a dicha situación, hacia la empatía. (Chang y Taxer, 2021) lo que posibilitará abordar la dificultad del estudiante de manera más efectiva.

*La conciencia social* enmarcada como una competencia vinculada con la comprensión del “otro” en línea de la diversidad, emerge en las diversas expresiones vertidas tanto por Estudiantes, Docentes-Tutores, Psicólogos y Padres de estudiantes en el marco de la interacción tutorial. En el contexto escolar la conciencia social como competencia del docente, es planteada como el comprender a los estudiantes desde sus diferentes ámbitos de vida, tomando en cuenta sus perspectivas en las diferentes interacciones educativas docente-estudiante (Collie 2017; Perry et al., 2015). En esa línea, los hallazgos de esta investigación muestran que la conciencia social tomó relevancia en un escenario en el que los Estudiantes expresaron necesitar sentirse priorizados desde el lado personal, por sobre el desarrollo de las clases u programación académica, por parte de los Docentes-Tutores, por lo que señalaron requerir que este se acerque y les pregunte sobre sus intereses y/o dificultades; ello podría favorecer una mayor conexión de los estudiantes adolescentes con el contexto escolar en tanto que las evidencias demuestran que esto sucede en los contextos que se priorizan la relaciones positivas docentes-estudiantes por sobre las capacidades de los estudiantes (Barskdale et al., 2021; Eccles y Roesser, 2009; McHugh et al.,2013; Yu et al.,2018). En

convergencia con lo mencionado, los Estudiantes y Psicólogos valoraron positivamente experiencias de interacciones en las que el Docente-Tutor se interesa por conocer al estudiante, se acerca y abre espacios de conversación y pregunta sobre sus intereses y/o situaciones particulares difíciles, por las que puede estar atravesando, así como conocer razones por las cuales un estudiante no ha cumplido o no logra las metas sin hacer juicios acelerados que no contemplen la visión del estudiante; lo que para Allen et al.,(2016) contribuye a la creación de confianza entre un docente y estudiante , en tanto esto se logra a partir del conocer al estudiante escucharlo sin juicios lo que conducirá al docente a intervenir de manera pertinente; asimismo, este camino permitirá conocer auténticamente los recursos y necesidades de los estudiantes (Yu et al., 2018). Esto converge con lo expreso por los Docentes-Tutores al señalar que lo que se necesita e influye en el acompañamiento tutorial es el involucramiento con los estudiantes – ir más allá de lo académico - con el objetivo de conocer a los estudiantes y comprenderlos en el marco de alguna situación particular por la que estos atraviesan; en esa línea cabe mencionar que estudios, en el marco de comprender y caracterizar las relaciones positivas entre docentes y estudiantes, revelan que un factor importante para ello es lo que se define como inversión del docente, es decir ir más allá de formas superficiales de interacción con el estudiante (McHugh et al.,2013; Yu et al.,2018). Tomando en cuenta las expresiones que algunos Docentes-Tutores refirieron respecto de que este sobre involucramiento derivado de una implicación personal y/o experiencias previas; al respecto algunos estudios señalan que las experiencias de apego influyen en la capacidad de los docentes para generar relaciones cercanas con los estudiantes (Milatz et al.,2015; Riley,2009).

La necesidad y valoración positiva de la comprensión y la empatía, expresa en las experiencias de los estudiantes fue otra forma en la que la competencia de conciencia social emerge, principalmente en situaciones en las que los Estudiantes señalan recibir oportunidades para reparar, mejorar o rectificar cuando no están logrando las metas previstas o consideran que han cometido alguna falta o incumplimiento, y el Docente-Tutor no recurre a medidas sancionadoras; el dar oportunidades pudiera vincularse con lo que McHugh et al (2013) identifica como ofrecimiento y ofertas que se constituyen como un elemento de los puentes de las relaciones de apoyo, los que como toda acción docente emergen a partir de sus creencias y cultura compartida en una comunidad escolar (Barksdale et al., 2021). A pesar que los estudiantes valoraron positivamente las nuevas oportunidades que les ofrecen sus Docentes-Tutores, esto no excluye la importancia que le dan a la supervisión del cumplimiento de tareas académicas y normas disciplinares por parte del docente-tutor, según lo referido por los mismos estudiantes; lo cual se vincula con otros hallazgos en los que los estudiantes valoran las altas expectativas de rendimiento tanto a académico y conductual y la aplicación de reglas, pero dentro de un marco de cuidado y afecto (Alles et al., 2016).

Modelos teóricos e investigaciones previas plantean la importancia de responder a las necesidades autonomía, eficacia y conexión de los estudiantes (Allen et al., 2016; Brooks et al., 2012; Eccles y Roesser, 2009; García Moya et al., 2019; Ryan y Deci, 2000; Yu et al., 2018); en esta línea, el tomar y comprender las perspectiva de los estudiantes que a su vez desafía al Docente-Tutor a conocer genuinamente al estudiante, posibilita acceder no solo a sus necesidades sino también a sus recursos. En este orden de ideas, los estudiantes participantes de esta investigación

expresaron necesitar que los docentes tutores confíen en sus capacidades lo que se hace visible, según señalaron, cuando los motiva reconociendo expresamente sus esfuerzos y sus recursos en situaciones en las que tiene que lograr objetivos, así como en situaciones en las que hay que evaluarlos; en convergencia, se observó que los Docentes-Tutores coincidieron con las expresiones de los estudiantes, señalando que lo que ayuda es el uso de distinciones más positivas para caracterizar a un estudiante. Asimismo, estos reconocimientos no solo aportan en el sentido de agencia de un estudiante - de autonomía y de competencia - si no influirá en el vínculo que los Docentes-Tutores establezcan con los padres y en un involucramiento favorable por parte de estos últimos (Bilton et al., 2018; Boonk et al.,2021), ello en vista que los Padres de estudiantes, participantes en la investigación, valoraron la interacción que tienen con los Docentes-Tutores, cuando estos últimos reconocen y expresan aspectos positivos de sus hijos y no solo se centren en aquellos aspectos que son negativos lo que por lo general enmarca la reuniones en la que los padres son convocados; no obstante, resulta relevante cuidar que el reconocimiento de un estudiante sea auténtico, lo que desafía al Docente-Tutor poder identificar los recursos de un estudiante y confiar en sus posibilidades, lo que a su vez requerirá de una genuina conexión entre ambos agentes educativos ( McHugh et al.,2013). En esa línea también, los estudiantes participantes valoraron positivamente cuando sus demandas y necesidades son reconocidas y cuando se sienten validados y legitimados en sus puntos de vista u opiniones, esto último valorado también por los Padres de estudiantes en su interacción con los docentes tutores.



En cuanto a las *Habilidades de relación* como competencia socioemocional, que contempla recursos que aportan en la configuración de relaciones que son saludables, gratificantes, y que permite desenvolverse de manera adaptativa en interacciones con grupos diversos (CASEL, 2020; Durlack et al.,2015); se han ubicado hallazgos que hicieron referencias a formas de interacción en línea de lo que implica esta competencia.

En este marco, se contemplan hallazgo de las declaraciones expresadas por los participantes de la investigación - Estudiantes, Docentes-Tutores, Psicólogos y Padres de estudiantes - quienes coincidieron en valorar positivamente formas de interacción, por parte del Docente-Tutor, que conducen hacia una relación que no se encuadre en un distanciamiento jerárquico, si no con algunas características vinculadas a la horizontalidad (la nominación “amigo” fue una clara referencia de ello), lo que de acuerdo a lo mencionado por los participantes favorece que se construya la confianza del estudiante hacia el Docente-Tutor; y ocurre cuando el Docente-Tutor deja su rol instructivo convencional para compartir actividades de dispersión fuera del aula de clase, utiliza un lenguaje más jovial que exprese liviandad, comparte intereses que son comunes al de los estudiantes; ello se constituye como un proceso de interacción en el marco de la inversión docente, nominados como conversaciones del mismo nivel, en el que el docente y estudiante tienen el mismo nivel o peso en el diálogo convirtiéndose en una figura intermedia, es decir entre lo estructuradamente parental y el amigo típico (Yu et a., 2018) lo que implica que cada uno tiene algo importante que aportar en la relación, adicionando ello al sentido de agencia y proactividad de un estudiante, lo que se

convierte en un escenario propicio de prácticas colaborativas (Anderson & Gehart, 2023; Seikkula 2019) en diversas situaciones educativas.

Asimismo, se valoraron positivamente interacciones en la que los Docentes-Tutores dialogan y se acercan a los estudiantes compartiendo sus historias de vida, en las que puede incluir historias difíciles o aspectos vulnerables; esto desde el punto de vista de los Docentes-Tutores y Padres de estudiantes favorece que los alumnos conozcan el otro lado de la vida del tutor y confíen en ellos; este hallazgo es coincidente con lo propuesto por Alles et al.,(2016) quien señala que cuando el docente comparte historias personales sobre situaciones difíciles y/o cómo las supera, sale de su zona cómoda habitual, impactando en el estudiante, inspirándolos y evidenciándoles que comprende sus luchas y perspectivas, lo que posibilita que los estudiantes confíen en ellos. Así mismo, esta confianza se va construyendo cuando los estudiantes perciben un interés genuino de ayuda cuando tienen dificultades, lo que implica que una contribución a la construcción de la confianza entre docente y estudiante se gesta cuando este último percibe las buenas intenciones del docente y que las acciones desplegadas por este se encuentran alineadas a sus necesidades (Boonk et al., 2021).

En línea de esta competencia relacional, surge la necesidad de interacciones para resolver colaborativamente situaciones vinculadas a las dificultades de los estudiantes, en escenarios de interacción con los padres, al respecto los Padres de estudiantes señalaron que su expertise parental no es tomada en cuenta en los escenarios de reunión con los Docentes-Tutores, lo que pone de manifiesto una escucha interrumpida por parte del docente-tutor, favoreciendo que la interacción sea más monológica y menos dialógica lo que conlleva a que el docente -tutor

priorice sus ideas dando paso así a la construcción de una solución unidireccional, cuyos resultados son frágiles en el tiempo. Ello evidencia el debilitamiento de lo que Anderson y Gehart (2023); Arnkil (2019), Gimbert et al. (2023), Seikkula y Arnkil (2016) proponen como la construcción de relaciones que dan paso a que las voces de las partes interesadas – entre las que se encuentran la de los padres - sean escuchadas y consideradas por igual, lo que posibilitará que dichas partes se perciban valoradas favoreciendo que se comprometan con el proceso educativo.

**5.2 Segundo objetivo de estudio: Determinar evidencias de validez de contenido, mediante el análisis de concordancias de Juicios de Experto, de un programa, diseñado bajo la metodología de Proyecto Formativo para desarrollar y optimizar competencias socioemocionales en Docentes-Tutores de educación básica de nivel secundaria**

El desarrollo de ideas alrededor de la discusión se enmarca en línea de los resultados obtenidos respecto de la evidencia de validez del Programa, a través del proceso de Juicio de expertos, los que sugieren que dicho programa – configurado bajo la metodología de Proyecto Formativo – reúne condiciones de idoneidad vinculadas a la pertinencia y relevancia de sus diferentes componentes: competencias, evaluación, contenidos temáticos, metodología, estructura y organización, así como el aporte del Programa en el desarrollo u optimización de las competencias socioemocionales.

En cuanto a la configuración del programa, bajo la *estructura de Proyecto formativo*, algunos estudios, principalmente en Latinoamérica, señalan a los Proyectos formativos como una estrategia pedagógica efectiva para promover el

desarrollo de las competencias - desempeños complejos en el entorno integrando diversos saberes - en los individuos debido a que todo proyecto parte de una *meta*: resolver un problema del contexto; en consecuencia, se genera un escenario de aprendizaje en el que los participantes deben implementar diversas acciones que los conduce a desplegar sus competencias en escenarios del mundo real, ello a su vez les demanda planificar, gestionar, supervisar y evaluar su trabajo, favoreciendo que se involucren activamente en su proceso de aprendizaje, fomentando un compromiso más profundo con el proyecto, aumentando así su motivación (Cardona et al., 2013; Tobón et al., 2015). Asimismo, la organización de un proyecto formativo contempla que los participantes se involucren en la toma de decisiones, a diferentes niveles, desde el diseño hasta su implementación, por lo que resulta favorable que el problema del contexto a resolver surja de los intereses del propio participante, siempre que sea posible, dado que ello favorecerá que el proyecto lo asuma como auténticamente suyo (Juárez et al., 2016)

En este orden de ideas, la propuesta para el desarrollo u optimización de competencias socioemocionales, bajo una estructura de proyecto formativo, se sustenta en el marco de los resultados de la primera parte de la presente investigación, los que en líneas generales muestran al Docente-Tutor transitando por contextos relacionales, en los que debe responder resguardando la finalidad de la Tutoría escolar (acompañamiento socioafectivo-cognitivo del estudiante que se sustenta en un vínculo afectivo) , situación que se pone en riesgo constantemente, principalmente cuando sus competencias socioemocionales de autoconciencia-autogestión emocional, conciencia social y de construcción de relaciones saludables y de ayuda se encuentran debilitadas. En esta línea, el Docente-Tutor con la

colaboración de facilitadores expertos desarrollará un proyecto personal orientado a responder la siguiente problemática ¿Cómo generar respuestas constructivas frente a situaciones emocional y relacionamente desafiantes que emergen en el marco de la tutoría escolar, que resguarde su finalidad, con base en la autoconciencia-autogestión socio emocional, conciencia social y construcción de relaciones saludables y de apoyo?. Cabe resaltar que esta problemática es particular para cada Docente-Tutor, dado que las situaciones identificadas como emocional y relacionamente desafiante puede variar en cada uno de ellos, lo que asegura a la vez que la problemática sea significativa, favoreciendo de esta manera que el Docente-Tutor, se apropie del proyecto, convirtiéndolo en un proyecto personal , el cual se alinea con uno de los tipos de proyecto contemplados dentro de los proyectos formativos del enfoque socioformativo (Tobón, 2015).

Si bien la propuesta de Proyecto Formativo para el desarrollo y optimización de competencias socioemocionales toma la forma de un Proyecto Personal es necesario destacar que ella se alinea con el modelo de aprendizaje socioemocional, el que contempla una instrucción explícita (Brackett et al., 2019; Stillman et al., 2017) en el que las habilidades sociales y emocionales se modelan, practican y se aplican a diversas situaciones, resguardando que el contexto de aprendizaje sea seguro, participativo y colaborativo (CASEL, 2020; Durlack et al., 2015)., lo cual enmarca las diversas etapas consignadas en la propuesta.

Respecto de la *metodología*, la propuesta privilegia tres escenarios diferenciados en las diferentes etapas del proyecto: un escenario de autoaprendizaje o aprendizaje autónomo, en el que el Docente-Tutor participante autogestiona la revisión de los contenidos temáticos, de manera individual y colaborativa, utilizando herramientas

de tecnología de la información; un escenario presencial de aprendizaje colaborativo acompañado por un facilitador; y un escenario de acompañamiento individual.

En cuanto a la consideración de un escenario de aprendizaje autónomo, investigaciones en el marco de la educación lo señalan como un aprendizaje que amplía el desarrollo de la autorreflexión, dispone la actuación de la motivación intrínseca, el alineamiento y adaptación con nuevos contextos de aprendizaje, así como contribuye con la mejora en la toma de decisiones y la resolución de problemas, promoviendo un aprendizaje más significativo y personalizado (Foster y Reinders, 2023; Markkanen et al., 2020), asimismo, exige un esfuerzo colaborativo entre facilitadores y participantes y por tanto una responsabilidad compartida del aprendizaje (Rahman et al., 2022); esto resulta favorable en escenarios formativos profesionales y personales donde el aprendizaje continuo y la adaptabilidad son clave para el desarrollo personal y profesional. Así también, el implementar dentro del espacio de aprendizaje autónomo la utilización de recursos tecnológicos que contemplan aplicaciones interactivas, permite alinear el Proyecto formativo a las propuestas educativas que señalan la importancia de integrar la tecnología a la formación docente. Al respecto investigaciones como la de Hepp et al. (2015) señalan que la tecnología promueve la generación de redes de profesionales que pueden compartir experiencias, desafíos y soluciones, facilitando la reflexión colectiva y el aprendizaje colaborativo, los que se constituyen como elementos clave para el desarrollo de un perfil profesional reflexivo, así como facilita que los participantes desarrollen y culminen sus actividades a su propio ritmo y conveniencia (Markkanen et al., 2020).

La inclusión de espacios de acompañamiento individual, tienen por objetivo proporcionar apoyo continuo a los Docentes-Tutores participantes entre las diferentes sesiones de aprendizaje colaborativo y autónomo. Al respecto cabe mencionar que el coaching individual incluido en los programas de intervención favorecen el reforzamiento de conceptos y habilidades que se van aprendiendo en integración en la práctica diaria, así como apoyo emocional ( Domitrovich et al., 2016; Schussler et al., 2021), permitiendo un trabajo más personalizado y enfocado en las necesidades y objetivos específicos de cada participante, facilitando así un desarrollo más profundo de sus competencias (Dolev y Leshem, 2016a); así también, la cercana interacción que promueven estos espacios de acompañamiento incrementa la sensibilización respecto de la mejora de las competencias socioemocionales de quienes están en formación (Chianese & Prats, 2021).

Dentro de las diversas actividades que se contemplan en la propuesta del Proyecto Formativo se privilegia el desarrollo de actividades experienciales que se enmarcan en la práctica reflexiva recurrentes, tanto a nivel individual-grupal, y en el enfoque de prácticas colaborativa.

Respecto de la inclusión de actividades de naturaleza experiencial, estas se configuran por ejercicios que tienen por objetivo que los Docentes-Tutores participantes exploren, apliquen y comprendan las diferentes distinciones contempladas en los ejes temáticos, tanto a nivel individual como a nivel colaborativo con sus colegas pares, utilizando como recurso las propias situaciones por las que transitan los participantes al ser situaciones reales de su propia práctica tutorial; en esa línea, Morris (2019) señala que lo que enriquece y profundiza la experiencia de aprendizaje es la inclusión de las interacciones entre participantes a

partir del intercambio de experiencias y perspectivas, así como la inmersión en las dinámicas culturales, históricas y sociales del lugar donde ocurre el aprendizaje, lo que trae como consecuencia un aprendizaje encarnado (Kiefer & Trumpp, 2012). En línea de lo mencionado los hallazgos revelan que programas orientados al desarrollo de habilidades socioemocionales cuyos resultados señalan su efectividad han incluido este tipo de actividades (Jennings et al., 2019; Márquez et al., 2021; Tarrasch et al., 2020; Tuluhan & Yalcincaya, 2018; Torrijos et al., 2018).

La incorporación de prácticas reflexivas, en la propuesta, se constituye en un elemento clave a lo largo de todo el proceso de desarrollo de las ambas rutas del Proyecto Formativo, en ese sentido se las puede apreciar integradas en las diversas actividades; si bien tienen su propio espacio en la individualidad del Docente-Tutor participante, no son exclusivas de este, en tanto que se las puede observar presentes en los espacios de aprendizaje colaborativo tanto en los contextos de interacción entre Docentes-Tutores, entre Docentes-Tutores y Facilitadores, así como, entre Facilitadores. La relevancia que se le otorga a las prácticas reflexivas en esta propuesta se sustenta en hallazgos que revelan que las oportunidades que los docentes tienen para discutir, reflexionar sobre sus experiencias y los aprendizajes vinculados a las mismas, interactuando entre sí - en forma colaborativa - son poderosas para el desarrollo de sus competencias, desarrollo y desempeño profesionales (Florez-Lueg, 2022; Korsager et al., 2022; Markkanen et al., 2020; Nocetti et al., 2020). Ello puede explicarse en la complejidad de la reflexión como proceso, dado que involucra la movilización de diversos recursos tales como, la generación de significado y la comprensión a través de la deliberación y el análisis, la integración de nuevas experiencias con conocimientos previos para generar una



mejor comprensión, la recursividad de los ciclos de reflexión en el que se revisan y actualizan experiencias y comprensiones previas a la luz de la nueva información, así como un esfuerzo intencionado e implicación directa por parte del individuo para analizar y criticar de forma constructiva sus vivencias, elecciones y sentimientos, con el objetivo de nutrir y perfeccionar su desempeño (Marshall, 2019). Asimismo, la práctica reflexiva contempla un proceso conjunto de reflexión y reflexividad, describiendo la reflexión como un proceso de inmersión en la experiencia del otro para conocerla y darle sentido, mientras que la reflexividad es la autoexploración que nos posibilita pensar y sopesar nuestras respuestas internas, ya sean valores o sesgos o reacciones. (Weingarten, 2016), por lo que es importante generar preguntas de indagación, que orienten el proceso de reflexión, desde una “presencia radical”, que surjan de prestar atención a aquello que se desarrolla en los contextos y relaciones específicas en las que nos encontramos, permitiendo cuestionar practicas comunes y discutir su estado de verdad (McNaame, 2015). Optimizar la práctica reflexiva requiere que las reflexiones se conecten directamente con el contexto específico de la práctica del docente y las experiencias vividas en el aula (Ruffinelli et al., 2021), privilegiando así el conocimiento local, lo que favorecerá la creación de un conocimiento práctico (Anderson, 2012).

La inclusión de actividades enmarcadas desde una práctica colaborativa va más allá de generar actividades que se desarrollan en equipo y más bien se enfoca en generar una relación entre los facilitadores y Docentes-Tutores en la que ambos se convierten en socios para lograr una meta. Utilizando la figura que dibujan Anderson y Gehart (2023), en el marco del abordaje psicoterapéutico, sobre el “anfitrión e invitado” y la de “socios conversacionales”, el conocimiento del

Docente-Tutor tiene una posición prominente y por lo tanto es un experto, mientras que el expertise del Facilitador radica en generar un contexto que de manera natural inviten a una relación de colaboración y los procesos conversacionales generativos. En cuanto a los *ejes temáticos*, la propuesta está considerando el desarrollo de distinciones vinculadas al desarrollo de las competencias implicadas en cada una de las rutas del Proyecto Formativo. La ruta “*IntraPower*” se enmarca en la dimensión intrapersonal de la competencia socioemocional : Autoconciencia y autogestión emocional; en ese sentido los contenidos desarrollados se alinean al modelo de inteligencia emocional planteado por Mayer & Salovey (1997) definiéndola como la capacidad de percibir y expresar las emociones, configurándose por un conjunto relevante de habilidades organizados en las siguientes dimensiones: percepción y expresión de emociones, facilitación emocional del pensamiento, comprensión y análisis de emociones y regulación emocional (Mayer et al., 2000); al respecto cabe resaltar que los hallazgo en relación a la efectividad de programas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales evidencian la incorporación de dicho modelo (Castillo-Gualda et al., 2017; Chianese y Prats, 2021; Jennings et al. 2019; Lozano-Peña et al., 2021; Toledo & Bonhomme, 2019; Tuluhan & Yalcincaya, 2018;). La ruta “EntreNos” se enmarca en la dimensión Interpersonal de la competencia socioemocional: Conciencia social y Construcción de relaciones saludables y de apoyo; en este punto resulta inevitable traer a la discusión la visión del MINEDU (2020a) respecto de la Tutoría escolar, la que caracteriza como aquella que contribuye en el desarrollo de competencias para la vida de los estudiantes, en el que resulta fundamental la coordinación de acciones de los diferentes agentes

educativos, promoviendo la responsabilidad compartida en la formación integral y el bienestar del estudiante. Es en este marco - al que se han sumado los resultados de la investigación que evidencian una implicancia importante de las competencias en mención - que toma sentido la incorporación de contenidos contemplados en enfoques de intervención alineados con una orientación construccionista social, la misma que tienen una visión relacional de los individuos, privilegiando el proceso relacional como elemento clave en la transformación mutua de quienes participan en un encuentro, independiente del rol desde el cual participan. Al respecto, Gergen et al. (2007) al discutir ideas sobre el construccionismo social en la práctica pedagógica, hace referencia al origen relacional de las proposiciones con sentido acerca de lo real, lo bueno y lo no tan bueno, a partir de lo cual reubica el lugar de la generación de conocimiento, ubicándolo en el proceso continuo de coordinación de acciones entre las personas lo que implica poner en primer plano el intercambio momento-a-momento, entre los interlocutores, localizando así el significado al interior de los patrones de interdependencia. En este orden de ideas, los contenidos propuestos en la ruta “EntreNos” devienen de los enfoques de intervención psicoterapéutica de Prácticas Colaborativas y dialógicas y Diálogo abierto. Estos enfoques proponen al diálogo como elemento clave, el cuál transcurre desde el hablar y el escuchar - como actos responsivos - en el cual tienen lugar las autorreflexiones y las reflexiones compartidas entre interlocutores, dando lugar a la construcción y reconstrucción de significados, permitiendo así que surjan nuevas comprensiones y perspectivas, en esta línea la colaboración se concibe al involucrar el trabajo en red y al establecer una relación de indagación mutua en el que la posición de experto es puesta en paréntesis, configurándose una relación

heterarquica (Anderson, 2005) evitando así la imposición de ideas y/o soluciones de unos sobre otros (Anderson, 2012; Anderson y Gehart, 2023; Arnkil, 2019; Olson et al., 2014; Seikkula y Arnkil, 2019;).

Respecto de la *evaluación*, ambas rutas del Proyecto Formativo, proponen una evaluación multifuente que no solo incluyen diversas evidencias de evaluación, tales como autoinformes, registro de observaciones, registro avances de logro, reporte de retroalimentación de usuarios, así como el uso de la lista de chequeo como instrumento; si no que incluyen también la participación de diversos actores, tales como, el propio Docente-Tutor participante, los Facilitadores y los usuarios o agentes educativos con los que interactúa. Al respecto, algunos hallazgos como los de (Aldrup et al., 2020; Monnier, 2015) sugieren que la autoevaluación de una persona respecto de sus habilidades socioemocionales no siempre concuerda con cómo otros evalúan esas mismas habilidades; por lo tanto, es crucial incorporar métodos de evaluación alternativos para obtener una comprensión más completa de estas competencias. A ello se adiciona la necesidad de promover una mayor objetividad y mitigar el efecto de la deseabilidad social cuando las evaluaciones se concentran en auto reportes, por ello la necesidad de incluir las percepciones de otros miembros de la comunidad educativa, como estudiantes y padres, en la evaluación de competencias socioemocionales (Mesmer-Magnus et al., 2006).

Finalmente es inevitable hacer referencia a la importancia de las condiciones y preparación de quienes serán facilitadores en el Proyecto Formativo, considerando que es relevante resguardar el contexto relacional durante su implementación, específicamente en el marco de la relación entre Facilitadores y Docentes-Tutores participantes, por lo que se busca mantener la sincronía entre las competencias a

optimizar en el Proyecto y el rol de los Facilitadores. En ese sentido, los Facilitadores deben poseer las condiciones profesionales y personales necesarias para construir una cultura colaborativa y de apoyo que proporcione un contexto cuidado y seguro para que el Docente-Tutor participante pueda compartir experiencias , reflexiones ,emociones, creencias, valores, constituyéndose de esta manera en un Facilitador auténtico (Malm, 2008); en esa línea la actitud , la perspectiva y la manera de pensar de los profesionales que acompañan a usuarios en escenarios de ayuda y soporte emocional, es incluso más importante que las habilidades técnicas (Seikkula y Arnkil, 2016); ello se vincula con el planteamiento de Anderson y Gehart (2023) y Anderson (2012) respecto de enmarcar el acompañamiento que realiza un profesional, a un usuario o consultante, primordialmente como una forma de “*ser-estar con*”- como una postura filosófica - más que como una forma de “*hacer*” o desplegar estrategias para lograr un objetivo, lo que implica una filosofía de vida en la que la manera de “estar” en lo profesional y personal no están separados.

## VII. CONCLUSIONES

### **Respecto del Primer Objetivo de la Investigación**

- La necesidad y la relevancia de las competencias interpersonales de conciencia social y habilidades relacionales se configuran a partir de la evidencia de una percepción del acompañamiento socioafectivo, por parte del Docente-Tutor, que se sostiene en una visión unidireccional centrada en falencias del Estudiante y/o de los Padres, que invisibiliza sus perspectivas, promoviendo una postura directiva instructiva, enfocada en el control y la regulación, por parte del Docente-Tutor, lo que limita las posibilidades de generar un contexto relacional de naturaleza colaborativo y amenaza el desarrollo de sentido de agencia del Estudiante y sus Padres, imposibilitando la responsabilidad compartida vinculada al desarrollo integral del estudiante.
- La necesidad y relevancia de las competencias intrapersonales de autoconciencia y autogestión emocional se configuran a partir de la evidencia de una percepción ambigua y compleja del acompañamiento socioafectivo, por parte del Docente-Tutor, que se sostiene en un correlato contextual-cultural educativo que le imponen expectativas de actuación, en línea de los afectivo-emocional, que al no ser comprendidas o no formar parte de su natural repertorio de aprendizaje emocional, por el que ha transitado, tiene un impacto emocional, favoreciendo que se perciba desbordado o que se trace estándares de actuación emocional poco viables o tome distancia emocional.
- La necesidad y relevancia de la Autoconciencia se configuran ante circunstancias en la que el Docente-Tutor y Psicólogos educativos la relevan

como un factor protector de posibles efectos nocivos que derivan al no procesar de manera apropiada las experiencias relacionales o emocionalmente desafiantes o difíciles que surgen en el marco de la tutoría escolar, lo que afecta su posible actuación.

- La necesidad y relevancia de la Autogestión se configura ante circunstancias vinculadas en las que se requiere de la regulación de la afectividad positiva como predisponente de la generación de escenarios educativos y relacionales, lúdicos, motivadores, la flexibilización del rol jerárquico instructivo; así como en las que se requiere regulación emocional que conduce a la calma y serenidad, propicias para identificar y atender con liviandad necesidades de los estudiantes o situaciones en las que no responden de acuerdo a los estándares de logro; y ante circunstancias en las que percibe debe condicionar su expresión emocional de empatía y calidez
- La necesidad y relevancia de la Conciencia social se configura ante circunstancias en las que se requiere priorizar el lado personal del estudiante, por sobre la programación académica, y conocerlo auténticamente, lo que implica que el Docente-Tutor coloque los juicios a priori entre paréntesis, acepte la diversidad y despliegue preguntas genuinas que lleven a conocerlos, visibilizando sus auténticas necesidades y recursos; y en circunstancias en las que se requiere reconocer y validar las perspectivas de estudiantes y sus padres.
- La necesidad y relevancia de las habilidades de relación se configuran a partir de circunstancias en las que los estudiantes requieren una relación de mayor horizontalidad con el docente-tutor en la que las conversaciones entre ambos contemplan el compartir y escuchar intereses comunes e historias de vida; y

en circunstancias en las que los padres requieren sentirse escuchados por los docentes-tutores en cuanto a lo que sus hijos necesitan y en cuanto a su expertise de cómo lograr cubrir dicha necesidad, lo que hace necesario construir contextos relacionales que favorezcan una relación de colaboración para abordar dificultades por las que puedan transitar el estudiante, lo que implica una escucha, activa, de todas las voces involucradas, evitando juicios que puedan interrumpirla.

### **Respecto del Segundo objetivo de la investigación**

- El programa de desarrollo bajo la metodología de proyecto formativo reúne criterios de idoneidad vinculados a la formulación y relevancia de competencias y resultados de aprendizaje, pertinencia y utilidad de las estrategias de evaluación, pertinencia y relevancia de contenidos temáticos, pertinencia de la metodología, estructura y organización.
- La configuración del programa, bajo la estrategia de proyecto formativo que posibilita que el docente-tutor trace su propia meta en el marco de su propia experiencia, en el marco del acompañamiento tutorial, contribuye a que la meta se auténtica y aporta al sentido de agencia y autonomía de este.
- La inclusión de actividades experienciales, reflexivas y colaborativas contribuye a un desarrollo contextualizado de las competencias, una mejor comprensión de la vinculación entre las competencias socioemocionales y los escenarios de su ejercicio tutorial, así como la creación de redes de colaboración.



- La distinción de tres escenarios de tres escenarios diferenciados de autoaprendizaje, aprendizaje colaborativo, y acompañamiento individual resguardan un desarrollo integral de las competencias.

## VIII. SUGERENCIAS

- En relación con el primer estudio, si bien los resultados se configuraron a partir de la recolección de los datos mediante grupos focales y entrevistas a profundidad, resultaría enriquecedor que en estudios similares se incorpore la observación directa de las interacciones entre Docente- Tutor y Estudiante e Interacciones entre Docente -Tutor y padres de estudiantes.
- En relación con el segundo estudio, si bien el instrumento de intervención diseñado como Proyecto Formativo solo alcanza una evidencia de validez por juicio, resulta importante implementarlo a fin de determinar su efectividad en cuanto al desarrollo de las competencias de autoconciencia y autogestión emocional, conciencia social y construcción de relaciones saludables.

## IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceves, Y & Simental, L. (2013). La orientación educativa en México: Su historia y perfil del orientador. Pilquen - Sección Psicopedagogía, (10). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4690875>
- Acosta, D & Vasco, C. (2013). Habilidades, Competencias y Experticias. Más allá del saber qué y el saber cómo. UNITEC. Colección Investigación Universitaria.
- Acosta, F. (2019). Políticas de la escuela secundaria: Análisis comparado en América Latina. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375590>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph19171070>
- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M., & Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a Situational Judgment Test. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>
- Allen, M. L., Rosas-Lee, M., Ortega, L., Hang, M., Pergament, S., & Pratt, R. (2016). They Just Respect You for Who You Are: Contributors to Educator Positive Youth Development Promotion for Somali, Latino, and Hmong Students. *The Journal of Primary Prevention*, 37(1), 71–86. doi:10.1007/s10935-015-0415-2

- Álvarez González, M. (2006). Planificación y organización de la acción tutorial. En M. Álvarez González (Coord.), *La acción tutorial: su concepción y su práctica* (pp. 27- 80). Madrid: MEC.
- Álvarez González, M. (2012). In Rodríguez Espinar S. (Ed.), *Manual de tutoría universitaria: Recursos para la acción*. Octaedro.
- Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI : Revista De La Facultad De Educación*, 35(2 Julio), 21.  
<https://doi.org/10.6018/j/298501>
- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina R. (2012) *Orientación Educativa : Modelos , áreas, estrategias y recursos*. Wolters klouwer
- Álvarez, J, J. (2017). La tutoría en secundaria. [Tutoring in secondary school] *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 65-89.  
<https://doi.org/10.6018/j/298521>
- Álvarez, R. J. (2014). *Acción tutorial y orientación: Aceptación, compromiso, valores*. Desclée de Brouwer.
- American School Counselor Association (2012). *The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs*, Third Edition. Alexandria, VA: Author.
- Andersen T. (2005) *Procesos de reflexión: actos informativos y formativos* (Z.Valcarcel,Trad). En S. Firiedman (Ed.), *Terapia familiar con equipo de reflexión: Una práctica de colaboración* (pp39-69).The reflecting team in action: Collaborative Practice in Family Therapy (Obra original publicada en 1995)

- Anderson H. (2012) Collaborative Relationships and Dialogic Conversations: Ideas for a Relationally Responsive Practice, 51(1), 1-20
- Anderson, H. & Gehart D. (2023) *Terapia Colaborativa: Relaciones y conversaciones que hacen una diferencia*. Routledge
- Arghode, V. (2013). Emotional and social intelligence competence: Implications for instruction. *International Journal of Pedagogies and Learning*. Retrieved from <https://www-tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/abs/10.5172/ijpl.2013.8.2.66>
- Ariza, G & Ocampo, H. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior *Universitas Psychologica* 4(1), 31-41. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64740104.pdf>
- Arnkil T. (2019) Generating Dialogical Spaces. Challenges for Open and Anticipation Dialogues and dialogical practices in general. *International Journal of Collaborative-Dialogic Practices*, 9(1), 51-64
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education, Suppl.Special Issue: Qualitative Research on Children's Well-being Across National and Cultural Contexts*, 11(1), 153-168. <https://relationellpedagogik.se/onewebmedia/Aspelin%20socio-emotional%20comp..pdf>

- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 153-168. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Ato, G. (2015) *Diseños de investigación en Psicología*. Pirámide
- Ayala Zuluaga, C. F., Tadeu Iaochite, R., & De Souza Neto, S. (2017). Colombia, brasil, argentina y chile: Práctica educativa y orientaciones pedagógicas. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 19(29), 197-218. <https://doi.org/10.19053/01227238.7576>
- Aydin, F., & Odaci, H. (2020). School counsellors' job satisfaction: What is the role of counselling self-efficacy, trait anxiety and cognitive flexibility? *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 30(2), 202-215. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.32>
- Barksdale, C., Peters, M. L., & Corrales, A. (2021). Middle school students' perceptions of classroom climate and its relationship to achievement. *Educational Studies*, 47(1), 84-107. doi:10.1080/03055698.2019.1664411
- Bar-On R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 Suppl, 13–25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Becnel, A. T., Range, L., & Remley, T. P. (2021). School counselors' exposure to student suicide, suicide assessment self-efficacy, and

- workplace anxiety: Implications for training, practice, and research. *The Professional Counselor* (Greensboro, N.C.), 11(3), 327-339. <https://doi.org/10.15241/atb.11.3.327>
- Benner, A. D., & Yan, N. (2015). Classroom Race/Ethnic composition, family-school connections, and the transition to school. *Applied Developmental Science*, 19(3), 127-138. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.983028>
- Bermejo Campos, B. (2009). Fundamentos de la acción tutorial. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (12). <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10241>
- Bilton, R., Jackson, A., & Hymer, B. (2017). Cooperation, conflict and control: parent–teacher relationships in an English secondary school. *Educational Review*, 70(4), 510–526. [doi:10.1080/00131911.2017.1410107](https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410107)
- Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación, Tutoría y Educación Emocional*. Síntesis.
- Bolkan, S., & Goodboy, A. K. (2015). Exploratory Theoretical Tests of the Instructor Humor–Student Learning Link. *Communication Education*, 64(1), 45–64. [doi:10.1080/03634523.2014.978793](https://doi.org/10.1080/03634523.2014.978793)
- Boonk, L. M., Ritzen, H., Gijsselaers, H. J. M., & Brand-Gruwel, S. (2021). Stimulating parental involvement in vocational education and training (VET): A case study based on learning histories of teachers,

- principals, students, and their parents. *Teaching and Teacher Education*, 100 doi:10.1016/j.tate.2021.103279.
- Boroel Cervantes, B. I., Sánchez Santamaría, J., Morales Gutierrez, K. D., & Henríquez Ritchie, P. S. (2018). Educación exitosa para todos: La tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. *Revista Fuentes*, 20(2), 91-104. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.06>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Braun V. & Clarke V. (2019) Reflecting on reflexive thematic análisis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11:4, 589-597, DOI: 10.1080/2159676X.2019.1628806
- Braun, V. & Clarke V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Sage
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://doi:10.1191/1478088706qp063o>
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brooks, F. M., Magnusson, J., Spencer, N., & Morgan, A. (2012). Adolescent multiple risk behaviour: An asset approach to the role of



- family, school and community. *Journal of Public Health*, 34(SUPPL. 1), i48-i56. doi:10.1093/pubmed/fds001
- Brown, M., McNamara, G., O'Brien, S., Skerritt, C., O'Hara, J., Faddar, J., . . . Kurum, G. (2020). Parent and student voice in evaluation and planning in schools. *Improving Schools*, 23(1), 85-102. doi:10.1177/1365480219895167
- CAGLAR GONLUACIK, M., BELENKUYU, C., & TAS, S. (2022). Examining the relationship between teachers' emotion regulation skills and classroom management competencies. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(5). <https://doi.org/10.15345/iojes.2022.05.012>
- Cann, A., & Collette, C. (2014). Sense of humor, stable affect, and psychological well-being. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3), 464-479. doi:10.5964/ejop.v10i3.746
- Cano González, R. (2013). *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias* ( n digital. ed.). Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Cardona, S., Vélez, J., y Tobón, S. “Hacia un modelo para el desarrollo y evaluación de competencias a través de proyectos formativos”, 2013 XXXIX Congreso Latinoamericano de Computación (CLEI), Caracas, Venezuela, 2013, pp. 1-10, doi: 10.1109/CLEI.2013.6670666.
- Castanheira, P. S. P. (2016). Mentoring for educators' professional learning and development: A meta-synthesis of IJMCE volumes 1-4.

- International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(4), 334-346. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2015-0030>
- Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A., & Brackett, M. A. (2017). Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el compromiso laboral de profesores españoles. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 15(43), 641-664. <https://doi.org/10.25115/ejrep.43.17068>
- Castillo-Gualda, R; Fernández Berrocal, P; Brackett. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies* 1(2). doi:10.11114/jets.v1i2.203
- Chang, M. -, & Taxer, J. (2021). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27(5), 353-369. doi:10.1080/13540602.2020.1740198
- Chianese, C., & Prats Fernández, M. Á. (2021). Desarrollo de las competencias emocionales del profesorado de secundaria mediante una intervención integral en coaching. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 110-131. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31282>
- Clares, P. M., Cusó, J. P., & Juárez, M. M. (2016). las tics y el entorno virtual para la tutoría universitaria (icts and virtual environments for university tutoring). *Educación XX1*, 19(1), 287-310. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13942>

- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL] (2020). *CASEL'S SEL Framework*. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020>
- Collie, R. J. (2017). Teachers' social and emotional competence: Links with social and emotional learning and positive workplace outcomes. *Social and emotional learning in australia and the asia-pacific: Perspectives, programs and approaches* (pp. 167-184) doi:10.1007/978-981-10-3394-0\_9
- Collie, R. J. (2019). *The development of social and emotional competence at school: An integrated model*. *International Journal of Behavioral Development*, 016502541985186. doi:10.1177/0165025419851864
- Contini, N. (2005). La inteligencia emocional, social y el conocimiento tácito: Su valor en la vida cotidiana. *Psicodebate : Revista De La Facultad De Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad De Palermo*, (5), 63-80. <https://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico5/5Psico%2005.pdf>
- Cooper, C. D., Kong, D. T., & Crossley, C. D. (2018). Leader humor as an interpersonal resource: Integrating three theoretical perspectives. *Academy of Management Journal*, 61(2), 769-796. <https://doi.org/10.5465/amj.2014.0358>
- Cresswell J. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Sage

- Cruickshank, V. (2020). Appropriate physical contact: The alignment of policy and male primary teacher perceptions. *Issues in Educational Research, 30*(2), 473-492. <https://www.researchgate.net/publication/341841204>
- Cruickshank, V., Kerby, M., & Baguley, M. (2021). How do male primary teachers cope with the fear and uncertainty they experience in relation to physical contact? *Education 3-13, 1-14*. doi:10.1080/03004279.2021.1929378
- Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la educación superior, 40*(157), 189-209. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>
- Cunliffe, A. L., & Scaratti, G. (2017). Embedding impact in engaged research: Developing socially useful knowledge through dialogical sensemaking. *British Journal of Management, 28*(1), 29-44. doi:10.1111/1467-8551.12204
- Cypress, B. S. (2017). Rigor or Reliability and Validity in Qualitative Research. *Dimensions of Critical Care Nursing, 36*(4), 253–263. doi:10.1097/dcc.0000000000000253
- D'Amico, A., Geraci, A., & Tarantino, C. (2020). *The Relationship between Perceived Emotional Intelligence, Work Engagement, Job Satisfaction, and Burnout in Italian School Teachers. Psihologijske Teme, 29*(1), 63–84. doi:10.31820/pt.29.1.4

- Delgado-García, Manuel, Sara Conde y Ángel Boza (2020), “Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado”, *Revista Española de Pedagogía* (78) 275. pp. 119-143. <https://revistadepedagogia.org/lxxviii/no-275/perfiles-y-funciones-del-tutor-universitario-y-sus-efectos-sobre-las-necesidades-tutoriales-del-alumnado/101400077400/>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75-94. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1098793>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2016a). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21–39. doi:10.1080/13664530.2016.1207093.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., Embry, D. D., & Ialongo, N. (2016). How Do School-Based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of an Integrated Classroom Management and Social-Emotional Program. *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research*, 17(3), 325–337. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0618-z>
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., Embry, D. D., & Ialongo, N. (2016). How Do School-Based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of an Integrated Classroom Management and Social-Emotional Program. *Prevention science : The official journal*

- of the Society for Prevention Research*, 17(3), 325–337.  
<https://doi.org/10.1007/s11121-015-0618-z>
- Dumitru, G. (2019). The teachers' need for training in order to help their students through educational counseling. Paper presented at the *Proceedings of the 11th International Conference on Electronics, Computers and Artificial Intelligence, ECAI 2019*, <http://doi.org/10.1109/ECAI46879.2019.9041992>
- Duong, M. T., Pullmann, M. D., Buntain-Ricklefs, J., Lee, K., Benjamin, K. S., Nguyen, L., & Cook, C. R. (2019). Brief teacher training improves student behavior and student-teacher relationships in middle school. *School psychology (Washington, D.C.)*, 34(2), 212–221. <https://doi.org/10.1037/spq0000296>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., and Gulotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice, 1st Edn.* Guilford Publications
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 404–434). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. *Handbook of Adolescent Psychology*. doi:10.1002/9780470479193.adlpsy001013

- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
- Elias, M; Zins, J; Weissberg, R; Frey, K; Greenberg, M; Haynes, N; Kessler, R; Schwab-Stone, M; Shriver, T. *Promoting Social and Emotional Learning. Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6 (1-2), 103-111. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- Eun, B., Knotek, S. E., & Heining-Boynton, A. L. (2008). Reconceptualizing the zone of proximal development: The importance of the third voice. *Educational Psychology Review*, 20(2), 133-147. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9064-1>
- Fernández Tilve, M. D., & Malvar Méndez, M. L. (2019). *Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva*. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 239–257. doi:10.6018/rie.369281
- Fletcher, S. (2013). Touching practice and physical education: deconstruction of a contemporary moral panic. *Sport, Education and Society*, 18(5), 694–709. doi:10.1080/13573322.2013.774272
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress,

- Burnout, and Teaching Efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195. doi:10.1111/mbe.12026
- Flores-Lueg C. Procesos reflexivos promovidos en el prácticum Tutoría y conocimientos pedagógicos obtenidos por docentes en formación inicial. *Ciencias de la Educación*. 2022; 12(9):583. <https://doi.org/10.3390/educsci12090583>
- Foster, H., & Reinders, H. (2023). Of Horses and Water: Giving Learners Free Rein in Developing their Autonomy. *REFlections*, 30(2), 363–382. <https://doi.org/10.61508/refl.v30i2.267220>
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., & Metz, S. (2013). The Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on Educator Stress and Well-Being: Results from a Pilot Study. *Mindfulness*, 6(2), 208–216. doi:10.1007/s12671-013-0246-2
- Fuentes-Arismendi, J. C., & Malagon-Mican, M. L. (2019). The evaluation of competencies from the socioformative approach. *Human Development and Socioformation (HUDS)*, 1(1), 1–13. <http://www.cife.edu.mx/huds>
- Fye, H. J., Gnilka, P. B., & McLaulin, S. E. (2018). Perfectionism and school counselors: Differences in stress, coping, and burnout. *Journal of Counseling and Development*, 96(4), 349-360. <https://doi.org/10.1002/jcad.12218>
- Gagnier, K; Okawa, A; Jones-Manson, S. (2022). Designing and Implementing Social Emotional Learning Programs to Promote



- Equity. AnLar and the Office of Elementary and Secondary Education; Education, Innovation, and Research Program (EIR).  
[https://oese.ed.gov/files/2022/03/FINAL-EIR\\_SEL-Programs-White-Paper.pdf](https://oese.ed.gov/files/2022/03/FINAL-EIR_SEL-Programs-White-Paper.pdf)
- Gallardo, M., Tan, H., & Gindidis, M. (2019). A Comparative Investigation of First and Fourth Year Pre-service Teachers' Expectations and Perceptions of Emotional Intelligence. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(12).  
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44n12.6>
- García Nieto, N. (2012). La función tutorial en el ámbito educativo. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (342), 5-9.  
Recuperado a partir de  
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/310>
- García-Moya, I., Brooks, F., & Moreno, C. (2019). Humanizing and conducive to learning: An adolescent students' perspective on the central attributes of positive relationships with teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 1-20.  
doi:10.1007/s10212-019-00413-z
- García-Moya, I., Bunn, F., Jiménez-Iglesias, A., Paniagua, C., & Brooks, F. M. (2018). The conceptualisation of school and teacher connectedness in adolescent research: A scoping review of literature. *Educational Review*, 71(4), 423-444.  
doi:10.1080/00131911.2018.1424117

- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples* (2a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Gargallo Castel, A. F., Pérez-Sanz, F. J., Esteban-Salvador, L. (2019). Percepción del alumnado universitario sobre las tutorías académicas: revisión de los factores relevantes. *Educatio Siglo XXI*, 37(3 Nov-Feb), 55–82. <https://doi.org/10.6018/educatio.399161>
- Gerdes, K. E., Segal, E. A., Jackson, K. F., & Mullins, J. L. (2011). teaching empathy: A framework rooted in social cognitive neuroscience and social justice. *Journal of Social Work Education*, 47(1), 109-131. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2011.200900085>
- Gergen, K., Diazgranados Ferráns, S y Estrada Mesa, A. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2011) *Reflexiones sobre la construcción social*. Bs. As. Paidós
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Pertegal-Felices, M. L., & Sanchez, B. (2018). Emotional intelligence training intervention among trainee teachers: A quasi-experimental study. *Psicologia, reflexão e crítica*, 31(1), 33-13. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0112-1>
- Gill, M. G. (2021). Teachers' social-emotional characteristics and student outcomes: A commentary. *Educational Psychologist*, 56(4), 323–332. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991357>
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social emotional learning in schools: The importance of

- educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3-39. doi:10.1177/19427751211014920
- Giner-Tarrida, A. (2012). Perfil Competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 22-41.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230791003.pdf>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairos.
- Gómez-Collado, M. E. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el programa de tutoría académica. *Convergencia (Toluca De Lerdo, México)*, 19 (58), 209-233.
- González-Palacios, A & Avelino Rubio, I. (2016). Tutoría: Una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38.  
[https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/38/38\\_Gonzalez\\_Palacios.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/38/38_Gonzalez_Palacios.pdf)
- González-Benito, A., Vélaz-de-Medrano Ureta, C., & López-Martín, E. (2018). La tutoría en educación primaria y secundaria en España: una aproximación empírica. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 29(2), 105–127.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23156>
- Gordon, E. E. (2009). *5 Ways to Improve Tutoring Programs*. *Phi Delta Kappan*, 90(6), 440–445. doi:10.1177/0031721709090000614
- Gould, M; Kelcey, J; Reyes, J.; Sklar, Jr; Varela, A (2013). Learning and resilience : the crucial role of social and emotional well-being in contexts of adversity. Education notes,SABER Brief Washington,

- D.C. : World Bank Group.<http://documents.worldbank.org/curated/en/849991468337162828/Learning-and-resilience-the-crucial-role-of-social-and-emotional-well-being-in-contexts-of-adversity>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. doi:10.1080/1047840X.2014.940781
- Handbook of Positive Education, eds. M. L. Kern, and M.L. Wehmeyer (Cham:Palgrave Macmillan). p. 137–164.
- Hein, G., Engelmann, J. B., Vollberg, M. C., & Tobler, P. N. (2015). How learning shapes the empathic brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(1), 80–85. <https://doi.org/10.1073/pnas.1514539112>
- Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25(4), 375–390. doi:10.1080/10476210.2014.908838
- Hepp K., P., Prats Fernández, M. À, & Holgado García, J. (2015). Teacher training: technology helping to develop an innovative and reflective
- Hevia, F; Székely, M ; Vinacur, T & Zoido, P. (2022). Tutorías remotas: revisión de la literatura. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/tutorias-remotas-revision-de-la-literatura>

- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships* (Vol. 53, No. 9). New York: Springer.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. doi:10.1080/00131911.2010.488049
- Huerta Cuervo, R., Téllez, L. S., Luna Acevedo, V. H., Ramírez Solís, M. E., Vela Ibarra, C., & Ávila García, G. (2022). The socio-emotional competencies of high school and college students in the national polytechnic institute (mexico). *Social Sciences (Basel)*, 11(7), 278. <https://doi.org/10.3390/socsci11070278>
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Ipsos Perú. (2022). *Perfiles socioeconómicos Perú 2022* [version Adobe Digital Editions]. <https://www.ipsos.com/es-pe/perfiles-zonales-lima-detalle>.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. doi:10.3102/0034654308325693
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and

- classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. doi:10.1037/edu0000187
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of school psychology*, 76, 186–202. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of school psychology*, 76, 186–202. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Jiménez M. (2013). *La tutoría en la escuela secundaria*. España: Ediciones Díaz de Santos.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3-11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context.

- Educational Psychologist*, 54(3), 129-143.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Juárez, D., Torres C. (2016): Proyectos formativos de investigación: análisis de una experiencia *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/07/proyectos>.
- Kiefer, M. & Trumpp, N. (2012) Embodiment theory and education: The foundations of cognition in perception and action. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1)  
<https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.07.002>
- Klimecki, O. M., Leiberg, S., Lamm, C., & Singer, T. (2013). Functional neural plasticity and associated changes in positive affect after compassion training. *Cerebral cortex (New York, N.Y. : 1991)*, 23(7), 1552–1561. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhs142>
- Knight, J. L. (2014). *Preparing Elementary School Counselors to Promote Career Development*. *Journal of Career Development*, 42(2), 75–85.  
doi:10.1177/0894845314533745
- Korsager, M., Reitan, B., Dahl, M. G., Skår, A. R., & Frøyland, M. (2022). The art of designing a professional development programme for teachers. *Professional Development in Education*.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2038234>
- Krajewska, A & Kowalczyk-Walędziak, M. (2014). Possibilities and Limitations of the Application of Academic Tutoring in Poland. *Higher Education Studies* 4 (3).  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075616.pdf>

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata
- León-Carrascosa, V., & Fernández-Díaz, M. J. (2021). Identificación de los perfiles del tutor como resultado del funcionamiento de la acción tutorial. *Perfiles Educativos*, 43(174). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.59882>
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social–Emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 13(21), 12142. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social–Emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 13(21), 12142. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Lucas-Molina, B., Williamson, A. A., Pulido, R., & Pérez-Albéniz, A. (2015). effects of teacher-student relationships on peer harassment: A multilevel study. *Psychology in the Schools*, 52(3), 298-315. <https://doi.org/10.1002/pits.21822>
- Lücker, P., Kästner, A., Hannich, A., Schmeyers, L., Lücker, J., & Hoffmann, W. (2022). Stress, Coping and Considerations of Leaving the Profession-A Cross-Sectional Online Survey of Teachers and School Principals after Two Years of the Pandemic. *International*



*journal of environmental research and public health*, 19(23), 16122.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph192316122>

Luna Pérez, M; Machado, M & Colunga, S. (2015). Análisis histórico del proceso de acción tutorial en el ámbito educativo. *Transformación* 11(1). <https://core.ac.uk/download/pdf/268093367.pdf>

Main, K. (2018). Walking the talk: Enhancing future teachers' capacity to embed social-emotional learning in middle years classrooms. *Education Sciences*, 8(3), 143.  
<https://doi.org/10.3390/educsci8030143>

Mak, C., & Therriault, J. (2021;2022;). Developing a response to behavior plan: The interplay of Social–Emotional learning and diversity, equity, and inclusion. *Children & Schools*, 44(1), 59-62.  
<https://doi.org/10.1093/cs/cdab025>

Malm, B. (2008). Authenticity in teachers' lives and work: Some philosophical and empirical considerations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 373-386. doi: 10.1080/00313830802184525

Markkanen, P., Välimäki, M., Anttila, M. & Kuuskorpi, M. (2020): Un ciclo reflexivo: Comprender situaciones desafiantes en un entorno escolar, *Investigación Educativa*, 1–17. doi:10.1080/00131881.2020.1711790

Marques, A. M., Fóz, A. Q. B., Lopes, E. G. Q., & Tanaka, L. H. (2021). Emotional education program: A participative intervention with teachers. *Qualitative Research Journal*, 21(3), 274-285.  
<https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2019-0052>

- Márquez-Cervantes, M. y Gaeta-González, M. (2017) Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: El papel de los padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>
- Marshall, T. (2019). The concept of reflection: a systematic review and thematic synthesis across professional contexts. *Reflective Practice*, 20(3), 396–415. doi:10.1080/14623943.2019.1622520
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48–75. doi:10.1016/s0092-6566(02)00534-2
- Martinez, R. & Chacón J. (2016) *Análisis de datos y diseños en Psicología*. CEF
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York: Harper Collins.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97–105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- McHugh, R. M., Horner, C. G., Colditz, J. B., & Wallace, T. L. (2013). Bridges and Barriers. *Urban Education*, 48(1), 9–43. doi:10.1177/0042085912451585
- McNamee S. (2015) Radical presence: Alternatives to the therapeutic state, *European Journal of Psychotherapy & Counseling*, 17(4), 373-383, DOI: 10.1080/13642537.2015.1094504
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Mesmer-Magnus, J., Viswesvaran, C., Deshpande, S., & Joseph, J. (2006). Social desirability: The role of over-claiming, self-esteem, and emotional intelligence. *Psychology Science*, 48(3), 336–356

- Michael, R. (2019). Self-efficacy and future career expectations of at-risk adolescents: The contribution of a tutoring program. *Journal of Community Psychology*, 47(4), 913-923.  
<https://doi.org/10.1002/jcop.22163>
- Milatz, A., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2015). Teachers' relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing: A response surface analytical approach. *Frontiers in Psychology*, 6(DEC) doi:10.3389/fpsyg.2015.01949
- Ministerio de Educación (2005). Tutoría y orientación educativa en la educación secundaria.  
<http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/03-bibliografia-para-ebr/57-tutor%C3%ADa-y-orientacion-educativa-en-la-educacion-secundaria>
- Ministerio de Educación (2017). Currículo Nacional de Educación Básica.  
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación (2020a, 10 de noviembre). Resolución Ministerial n°212-20-MINEDU. Publicado en el portal web del Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1336381-212-2020-minedu>
- Ministerio de Educación (2020b). Proyecto Educativo Nacional [PEN 2036]: El reto de la ciudadanía plena.  
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>

- Ministerio de Educación (2020c, 11noviembre). Orientaciones para la evaluación formativa de las competencias en el aula. <https://sites.minedu.gob.pe/curriculonacional/2020/11/10/orientaciones-para-la-evaluacion-formativa-de-las-competencias-en-el-aula/>
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2021). Manual de tutorías pedagógicas. Subcomité de retención y nuevas oportunidades: División de Educación General. <https://cadadiacuenta.mineduc.cl/assets/pdf/Manual-Tutorias-Pedagogicas.pdf>
- Ministerio de Educación y Deportes (2016). La tutoría en la educación secundaria: Síntesis de la investigación conjunta de la Red entre tres Jurisdicciones y el Ministerio Nacional. Secretaría de innovación y calidad educativa. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/10-fernandez-tutorias-secundaria-red-3-jurisdicciones-issn.pdf>
- Ministerio de Educación. (2007). Manual de tutoría y Orientación Educativa. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4445>
- Ministerio de Educación. (2013). Tutoría y Orientación Educativa en la Educación Básica Alternativa. Dirección de tutoría y orientación educativa. [http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/04-bibliografia-para-eba/3-tutoria\\_eba.pdf](http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/04-bibliografia-para-eba/3-tutoria_eba.pdf)
- Ministerio Nacional de Educación de Colombia (2021). Plan Nacional de Orientación Escolar. Dirección de Calidad para la Educación

- Preescolar, Básica y Media.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-407341\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-407341_recurso_1.pdf)
- Monge Crespo, C. (2009). *Tutoría y orientación educativa: Nuevas competencias*. Wolters Kluwer.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills - a theoretical analysis and structural suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 59-84.  
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.1.4>
- Morgan, A., & Ziglio, E. (2010). *Revitalising the Public Health Evidence Base: An Asset Model. Health Assets in a Global Context*, 3–16. doi:10.1007/978-1-4419-5921-8\_1
- Morris, T. (2019) Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064-1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Mullen, C. A., & Klimaitis, C. C. (2019). *Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. Annals of the New York Academy of Sciences*. doi:10.1111/nyas.14176
- Mullen, P. R., Blount, A. J., Lambie, G. W., & Chae, N. (2018a). School counselors’ perceived stress, burnout, and job satisfaction. *Professional School Counseling*, 21(1), 2156759.  
<https://doi.org/10.1177/2156759X18782468>

- Mullen, P. R., Gutierrez, D., & Newhart, S. (2018b). *School Counselors' Emotional Intelligence and Its Relationship to Leadership. Professional School Counseling, 21(1b), 2156759X1877298.*  
doi:10.1177/2156759x18772989
- Müller, F., Denk, A., Lubaway, E., Sälzer, C., Kozina, A., Perše, T. V., Rasmusson, M., Jugović, I., Nielsen, B. L., Rozman, M., Ojsteršek, A., & Jurko, S. (2019). Assessing social, emotional, and intercultural competences of students and school staff: A systematic literature review. *Educational Research Review, 29, 100304.*  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100304>
- Müller, M. (2002). *Docentes tutores: Orientación educativa y tutoría (corr. y aum. ed.)*. Bonum.
- Nalipay, M. J. N., & Simon, P. D. (2023). Teachers are frontliners too: Promoting mental health literacy among teachers in low-and middle-income countries. *Asian Journal of Psychiatry, 81, 103407-103407.*  
<https://doi.org/10.1016/j.ajp.2022.103407>
- Narro Robles, J., & Arredondo Galván, M. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos, XXXV(141), 132-151.*  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228259009>
- Nocetti, A., Otondo, M., Contreras, G. & Pérez, C. (2020) Actitud hacia la reflexión en docentes en formación, *Práctica Reflexiva, 21(3), 330-343, DOI:10.1080/14623943.2020.1748879*

- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., & Pinto, J. B. R. (2020). *Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. Psychology in the Schools.* doi:10.1002/pits.22432
- O'Connor, M., & Coyne, J. (2016). School-Based Counselling Service Use: A Year in the Life of a School Counselling Department. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 27*(2), 251-261. doi:10.1017/jgc.2016.30
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021b). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Frontiers in psychology, 12*, 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021a). *A Meta-analysis of the Impact of Social and Emotional Learning Interventions on Teachers' Burnout Symptoms. Educational Psychology Review.* doi:10.1007/s10648-021-09612-x
- Olson, M, Seikkula, J. & Ziedonis, D. (2014). The key elements of dialogic practice in Open Dialogue. The University of Massachusetts Medical School. Worcester, MA. <http://umassmed.edu/psychiatry/globalinitiatives/opendialogue/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Proyecto principal de educación en América Latina. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113160\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113160_spa)



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. Paris, France: OECD Skills Studies, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2018). The future of education and skills: Education 2030 (E2030 Position Paper). Paris, France: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Parras Laguna, A; Madrigal Martínez, A., Navarro Asencio, E., Vale Vasconcelos, P., & Redondo Duarte, S. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos instituciones y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15395.pdf&area=E>
- Pathak, A & Rautela, R. (2020). Social and emotional learning: why teachers need it more than anyone else !. En Duraiappah, A; Chatterje, N & Yoko, M (Eds.). *The BlueDot. Exploring new ideas for a shared future* (pp. 14-15). UNESCO-

MGIEP.<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373703?posInSet=157&queryId=145717fb-eba5-49c4-90fd-d3c3bdee749f>

- Perry, N. E., Brenner, C. A., Collie, R. J., & Hofer, G. (2015). Thriving on challenge: Examining one teacher's view on sources of support for motivation and well-being. *Exceptionality Education International*, 25(1), 6-34. doi.org/10.5206/eei.v25i1.7715
- Ponce Ceballos, S., Aceves Villanueva, Y., & Boroel Cervantes, B. I. (2020). Exploración del comportamiento de un instrumento para evaluar la función de tutoría académica en el contexto de escuelas normales. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 139-155. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.006>
- Poulou, M. S. (2017). Students' emotional and behavioral difficulties: The role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *The International Journal of Emotional Education*, 9(2), 72-89. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162078.pdf>
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185. <https://doi.org/10.3390/socsci8060185>
- Qu, S.Q. and Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238-264. <https://doi.org/10.1108/11766091111162070>
- Rahman E, Yunus M, Hashim H, Rahman NK. (2022) Autonomía del alumno entre estudiantes y profesores en una universidad de defensa:

- percepción versus expectativa. *Sostenibilidad*, 14(10), 6086. <https://doi.org/10.3390/su14106086>
- Rasheed, D. S., Brown, J. L., Doyle, S. L., & Jennings, P. A. (2019). *The Effect of Teacher-Child Race/Ethnicity Matching and Classroom Diversity on Children's Socioemotional and Academic Skills*. *Child Development*. doi:10.1111/cdev.13275
- Ratanasiripong, P., Ratanasiripong, N. T., Nungdanjark, W., Thongthammarat, Y., & Toyama, S. (2022). Mental health and burnout among teachers in Thailand. *Journal of Health Research*, 36(3), 404-416. <https://doi.org/10.1108/JHR-05-2020-0181>
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. J., & Uribarri, M. (2007). Counseling in the area of socio-emotional competencies for secondary students in multicultural contexts. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121941009>
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 626-635. doi:10.1016/j.tate.2008.11.018
- Rodríguez Forero, N & Sierra Uribe, E. L. (2014). Reflexiones pedagógicas sobre la tutoría académica en educación superior. *Revista Salud Bosque*, 4(1). <https://doi.org/10.18270/rsb.v4i1.29>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. -, & Ceballos-Vacas, E. -. (2019). Tutoring with families in compulsory secondary education: Perception of fathers, mothers and tutor teachers. [Las tutorías con

- las familias en Educación Secundaria Obligatoria: Percepción de padres, madres y profesorado tutor] *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 31-43. doi:10.6018/reifop.389351
- Rose-Krasnor, L. (1997). *The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. Social Development*, 6(1), 111–135. doi:10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- Ruffinelli, A., Álvarez Valdés, C., & Salas Aguayo, M. (2021). Conditions for generative reflection in practicum tutorials: the representations of tutors and preservice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 1–18. doi:10.1080/02619768.2021.1949708
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Şahin, A. (2021). Humor Use in School Settings: The Perceptions of Teachers. *SAGE Open*, 11(2), 215824402110226. doi:10.1177/21582440211022691
- Saïd, M., Temam, S., Alexander, S., Billaudeau, N., Zins, M., Kab, S., & Vercambre, M. (2022). Teachers' health: How general, mental and functional health indicators compare to other employees? A large french population-based study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11724. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811724>

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. doi:10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg
- Sánchez-Pujalte, L., Mateu, D. N., Etchezahar, E., & Gómez Yepes, T. (2021). Teachers' burnout during COVID-19 pandemic in Spain: Trait emotional intelligence and socioemotional competencies. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 13(13), 7259. <https://doi.org/10.3390/su13137259>
- Santiesteban, L., Young, E., Tiarks, G. C., Boemi, M. G., Patel, R. K., Bauckman, K. A., Fine, L., Padilla, M. E., & Rajput, V. (2022). Defining advising, coaching, and mentoring for student development in medical education. *Curēus (Palo Alto, CA)*, 14(7). <https://doi.org/10.7759/cureus.27356>
- Sanz Oro, R. (2010). El profesor como tutor: Un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación = the teacher as tutor: A challenge for consolidation in the professional practice of guidance. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 346. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11537>
- Schenk, L., Sentse, M., Lenkens, M., Nagelhout, G., Engbersen, G., & Severiens, S. (2020;2019;). An examination of the role of mentees' social skills and relationship quality in a school-based mentoring program. *American Journal of Community Psychology*, 65(1-2), 149-159. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12397>

- Schoeps, K., Tamarit, A., Peris-Hernández, M., & Montoya-Castilla, I. (2021). Impact of emotional intelligence on burnout among spanish teachers: A mediation study. *Psicología Educativa (Madrid)*, 27(2), 135-143. <https://doi.org/10.5093/psed2021a10>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222–232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L. (2015). Improving Teacher Awareness and Well-Being Through CARE: a Qualitative Analysis of the Underlying Mechanisms. *Mindfulness*, 7(1), 130–142. doi:10.1007/s12671-015-0422-7
- Schwartz, J. M., & Begley, S. (2003). *The mind and the brain: Neuroplasticity and the power of mental force*. New York, NY: Harper Perennial.
- Seal, C; Naumann, S; Scott, A; Royce-Davis, J. (2011). Social emotional development: a new model of student learning in higher education.

- Research in Higher Education Journal* (10).  
<https://www.aabri.com/manuscripts/10672.pdf>
- Secretaria de Educación Pública (2006) Orientación y Tutoría. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria.  
<http://secgral4.edu.mx/documentos/pdf/antologia.pdf>
- Seikkula, J. & Arnkil, T (2016) *Diálogos terapéuticos en la red social*. Herder
- Serrano, Á., Sanz, R., Cabanillas, J. L., & López-Lujan, E. (2023). Socio-emotional competencies required by school counsellors to manage disruptive behaviours in secondary schools. *Children (Basel)*, 10(2), 231. <https://doi.org/10.3390/children10020231>
- Serrano, Á., Sanz, R., Cabanillas, J. L., & López-Lujan, E. (2023). Socio-emotional competencies required by school counsellors to manage disruptive behaviours in secondary schools. *Children (Basel)*, 10(2), 231. <https://doi.org/10.3390/children10020231>
- Shi, J., Cheung, A. C. K., Zhang, Q., & Tam, W. W. Y. (2022). Development and validation of a social emotional skills scale: Evidence of its reliability and validity in china. *International Journal of Educational Research*, 114, 102007. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102007>
- Shotter, J. (2008). *Conversational Realities Revised: Life, Language, Body and World*. Chagrin Falls, OH: Taos Institute Publications

- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128e157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Stillman, S. B., Stillman, P., Martinez, L., Freedman, J., Jensen, A. L., & Leet, C. (2017). Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 71–92. doi:10.1016/j.appdev.2017.07.010
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130-137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Tarrasch, R., Berger, R., & Grossman, D. (2020). Mindfulness and compassion as key factors in improving teacher's well being. *Mindfulness*, 11(4), 1049–1061. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01304-x>
- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how.” *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189. doi:10.1016/j.tate.2018.05.008
- Taxer, J. L., Becker-Kurz, B., & Frenzel, A. C. (2018). Do quality teacher–student relationships protect teachers from emotional exhaustion?



- The mediating role of enjoyment and anger. *Social Psychology of Education*. doi:10.1007/s11218-018-9468-4
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. doi:10.3102/0034654313483907
- Thierry, KL, Page A, Currie C, Posamentier J, Liu Y, Choi J, Randall H, Rajanbabu P, Kim TE and Widen SC (2022) How are schools implementing a universal social– emotional learning program? Macro- and school-level factors associated with implementation approach. *Front. Educ.* 7:1044835. doi: 10.3389/feduc.2022.1044835
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Tobón S. (2015) *Formación Integral y competencias*. Ecoe ediciones.
- Tobon, S. (2017). *Essential axes of knowledge society and socioformation*. Mount Dora: Kresearch. doi:10.24944/isbn.978-1-945721-19-9
- Tobón, S., Cardona, S., Vélez, J., & López, J. (2015). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento. *Acción Pedagógica*, 24(1), 20-31.
- Tolan, P., Henry, D., Schoeny, M., Bass, A., Lovegrove, P., & Nichols, E. (2013). Mentoring Interventions to Affect Juvenile Delinquency and Associated Problems: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews*, 9(1)  
[http://fresno.ultima.edu.pe/ss\\_bd00102.nsf/RecursoReferido?OpenF](http://fresno.ultima.edu.pe/ss_bd00102.nsf/RecursoReferido?OpenF)

- orm&id=PROQUEST-  
41716&url=https://www.proquest.com/scholarly-  
journals/mentoring-interventions-affect-  
juvenile/docview/1773958552/se-2
- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). *Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. Applied Developmental Science, 20*(3), 214–236. doi:10.1080/10888691.2016.1146080
- Toledo, C. O., & Bonhomme, A. (2019). Education and emotions: Coordinates for a vygotskian theory of affects. [Educación y emociones: Coordinadas para una teoría vygotskiana de los afectos] *Psicología Escolar e Educativa, 23*, 1-7. doi:10.1590/2175-353920190193070
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: Old method, new developments. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 38*(1), 1–29. https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Gamazo, A., & Sánchez-Prieto, J. C. (2022). La orientación educativa en España: mapeo sobre su estado actual (2010-2019). *Education in the Knowledge Society (EKS), 23*. https://doi.org/10.14201/eks.26739
- Torrijos Fincias, P. T., Sánchez, E. M. T., & Rodríguez Conde, M. J. (2018). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. *Anales de Psicología, 34*(1), 68–76. doi: 10.6018/analesps.34.1.27345

- Torrijos-Fincias, P; Torrecilla Sánchez, E. M., & Rodríguez Conde, M. J. (2018). Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in secondary education. *Anales De Psicología* (Murcia, Spain), 34(1), 68. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.1.273451>
- Tuluhan, S & Yalcinkaya, M. (2018). The effect of communication skills training program on teachers' communication skills, emotional intelligence and loneliness levels. *Revista De Cercetare Și Intervenție Socială*, 62, 151. [https://www.rcis.ro/images/documente/rcis62\\_10.pdf](https://www.rcis.ro/images/documente/rcis62_10.pdf)
- Tuluhan, S & Yalcinkaya, M. (2018). The effect of communication skills training program on teachers' communication skills, emotional intelligence and loneliness levels. *Revista De Cercetare Și Intervenție Socială*, 62, 151.
- Turner, K., & Stough, C. (2019). *Pre-service teachers and emotional intelligence: a scoping review. The Australian Educational Researcher*. doi:10.1007/s13384-019-00352-0
- Turner, K., & Stough, C. (2020). Pre-service teachers and emotional intelligence: a scoping review. *Australian Educational Researcher*, 47(2), 283–305. doi: 10.1007/s13384-019-00352-0
- Vaida, S. (2016). Social-emotional competence development in young adults: A theoretical review. *Studia Universitatis BabeșBolyai 61* (1) 107–22. <https://studiapsypaed.com/wp-content/uploads/2021/09/1-2016-8.pdf>

- Valdés, A. A. y Sánchez, P. A. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>
- Valente, S., Lourenço, A. A., Alves, P., Dominguez-Lara, S., University of Évora (CIEP-UE), University of San Martín de Porres, Education and Community Intervention (RECI), & School Group Alexandre Herculano - Porto. (2020). The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management. *Revista CES Psicología*, 13(2), 18-31. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.2.2>
- Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2018). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*. doi:10.1002/pits.22218
- Velaz de Medrano C., Mnzanares A., López -Martín E., Manzano-Soto N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas.
- Vélaz de Medrano, U; Manzanares, A; López, E; Manzanaro, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: Estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación Extraordinario*.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1c0612c9-4c3b-42f7-8ff8-0d8616cf9702/re201311-pdf.pdf>
- Venegas-Ramos, L., & Sallán, J. G. (2018). gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. estudios de casos. *Revista*

- Española De Orientación y Psicopedagogía, 29(1), 125-143.  
<https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/23298>
- Viel, P. (2009). *Gestión de la tutoría escolar: proyectos y recursos para la escuela secundaria, ejes de contenidos y tareas del tutor*. Noveduc.
- Villarroel Montaner, D., Garcés Bustamante, J., & Gairín Sallán, J. (2017). Competencias del orientador de centros subvencionados vulnerables para la mejora de la convivencia escolar. *Revista De Orientación Educativa*, (60), 100-114.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6741279>
- Virat, M. (2020). Teachers' compassionate love for students: a possible determinant of teacher-student relationships with adolescents and a mediator between teachers' perceived support from coworkers and teacher-student relationships. *Educational Studies*, 1–19.  
doi:10.1080/03055698.2020.1751083
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Waters, L. (2021). "Positive education pedagogy: shifting teacher mindsets, practice, and language to make wellbeing visible in classrooms," in *The Palgrave*
- Weingarten K. (2016) The Art of Reflection: Turning the Strange into the Familiar. *Family Process*, 55(2), 195-210. doi: 10.1111/famp.12158
- Wink, M. N., LaRusso, M. D., & Smith, R. L. (2021). *Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers' perceptions*,

- responses, relationships, and burnout. Psychology in the Schools.*  
doi:10.1002/pits.22516
- Wisker, G., Exley, K., & Antoniou, M. (2014). *Trabajando individualmente con cada estudiante: Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en educación superior.* Narcea, S.A. de Ediciones.
- Wood, D., & Wood, H. (1996). Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford Review of Education*, 22(1), 5-16.  
<https://doi.org/10.1080/0305498960220101>
- World Health Organization. (2017). Health promoting schools: An effective approach to early action on noncommunicable disease risk factors.  
<https://pmnch.who.int/resources/publications/i/item/health-promoting-school-an-effective-approach-for-early-action-on-ncd-risk-factors>
- Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work Environment Characteristics and Teacher Well-Being: The Mediation of Emotion Regulation Strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9), 907. doi:10.3390/ijerph13090907
- Youde, A. (2016). Tutor emotional competences valued by learners in a blended learning contex. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 19(2), 63-79. <https://doi.org/10.1515/eurodl-2016-0008>
- Yu, M. V. B., Johnson, H. E., Deutsch, N. L., & Varga, S. M. (2018). “She Calls Me by My Last Name”: Exploring Adolescent Perceptions of Positive Teacher-Student Relationships. *Journal of Adolescent Research*, 33(3), 332–362. doi:10.1177/0743558416684958

Zhang, W., He, E., Mao, Y., Pang, S., & Tian, J. (2023). How teacher social-emotional competence affects job burnout: The chain mediation role of teacher-student relationship and well-being. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 15(3), 2061. <https://doi.org/10.3390/su15032061>

## X. ANEXOS



## ANEXO 1

### **Guía de preguntas que orientaron el Grupo Focal – Estudiantes**

1. ¿Cuál es la función que cumple el tutor escolar, qué hace?
2. ¿Qué es lo que un estudiante necesita de su tutor?
3. ¿Cómo son esas experiencias o momentos, en el colegio que hacen pensar/sentir a los estudiantes que hay una buena relación con su Tutor escolar?.
4. ¿Cómo son esas experiencias o momentos en el colegio que hacen pensar/sentir a los estudiantes que no hay una buena relación con su Tutor escolar?.
5. ¿Qué características/acciones de los tutores ayudan a los estudiantes?
6. ¿Qué características / acciones de los tutores No ayudan a los estudiantes?

## ANEXO 2

### Guía para la evaluación por JUICIO de EXPERTOS

#### Grupo Focal – Estudiantes

Nombre \_\_\_\_\_

Especialidad \_\_\_\_\_

A continuación se le presenta un guía de preguntas a utilizar en un Grupo Focal que se desarrollará con estudiantes de 1ro a 5to de secundaria, que tiene por objetivo explorar la percepción del estudiante respecto del acompañamiento socioafectivo de los Docentes-Tutores a partir de: la percepción de la función del docente-tutor y de la necesidad de su presencia, lo que valoran necesitar del docente-tutor, así como de las experiencias que valoraron como buenas experiencias en la interacción con el docente-tutor, en el marco del cual se exploraron las características que observaban en dichos docentes-tutores.

Le pedimos que evaluar la pertinencia de cada pregunta en correspondencia con el aspecto que se pretende evaluar.

Percepción de la función del docente-tutor		Calificación				Observación	Sugerencia
		1	2	3	4		
1	¿Cuál es la función que cumple el tutor escolar? ¿Qué hace?						
Percepción de lo que valora necesitar del tutor escolar		Calificación					
		1	2	3	4		
2	¿Qué es lo que un estudiante necesita de su tutor?						
Experiencias positivas en la interacción con el docente-tutor,		Calificación					
		1	2	3	4		
3	¿Cómo son esas experiencias o momentos, en el colegio que hacen pensar/sentir a los estudiantes que hay una buena relación con su Tutor escolar?.						
4	¿Qué características/acciones de los tutores ayudan a los estudiantes?						
Experiencias negativas en la interacción con el docente-tutor,		Calificación					
		1	2	3	4		
5	¿Cómo son esas experiencias o momentos en el colegio que hacen pensar/sentir a los						

	estudiantes que no hay una buena relación con su Tutor escolar?.						
6	¿Qué características / acciones de los tutores No ayudan a los estudiantes?						

1: Muy Poco aceptable    2: Poco aceptable    3: Aceptable    4: Muy aceptable

## ANEXO 3

### **Guía de preguntas que orientaron el Grupo Focal Docentes-Tutores**

1. ¿Cuáles son las funciones que el Docente-Tutor desempeña en el marco de la Tutoría escolar?.
2. Desde la definición de la Tutoría escolar ¿Cómo acompaña un Docente-Tutor desde lo socioafectivo a un estudiante?.
3. ¿Cuáles son las situaciones desafiantes por las que transita un Docente-¿Tutor en el marco del ejercicio de su función Tutorial, qué las caracteriza?.
4. ¿Cuáles son aquellas características /actitudes del Docente -Tutor que ayudan en la relación con los estudiantes?.
5. ¿Cuáles son aquellas características /actitudes del Docente -Tutor que No ayudan en la relación con los estudiantes?.

## ANEXO 4

### Guía para la evaluación por JUICIO de EXPERTOS

#### Grupo Focal Docentes -Tutores

Nombre \_\_\_\_\_

Especialidad \_\_\_\_\_

A continuación se le presenta un guía de preguntas a utilizar en un Grupo Focal que se desarrollará con Docentes-Tutores de 1ro a 5to de secundaria, que tiene por objetivo explorar la percepción del docente-tutor respecto de sus funciones , del acompañamiento socioafectivo que realiza con los estudiantes , desde la percepción de su función - desde su propia práctica y desde lo propuesto por el MINEDU (definición de acompañamiento socioafectivo) - los desafíos percibidos asociados a su función y las cualidades personales que consideran intervienen en la relación con los estudiantes .

Le pedimos que evaluar la pertinencia de cada pregunta en correspondencia con el aspecto que se pretende evaluar.

Percepción de funciones		Calificación				Observación	Sugerencia
		1	2	3	4		
1	¿Cuáles son las funciones que el Docente-Tutor desempeña en el marco de la Tutoría escolar?						
Percepción de acompañamiento socioafectivo del estudiante		Calificación					
		1	2	3	4		
2	¿Desde la definición de la Tutoría escolar ¿Cómo acompaña un Docente-Tutor desde lo socioafectivo a un estudiante?						
Percepción de situaciones desafiantes		Calificación					
		1	2	3	4		
3	¿Cuáles son las situaciones desafiantes por las que transita un Docente-¿Tutor en el marco del ejercicio de su						

	función Tutorial, qué las caracteriza?.					
	Percepción de cualidades personales que intervienen en la relación con los estudiantes.					
5	¿Cuáles son aquellas características /actitudes del Docente -Tutor que ayudan en la relación con los estudiantes?					
6	¿Qué hace posible una relación positiva entre Docentes-Tutores y estudiantes?.					
7	¿Cuáles son aquellas características /actitudes del Docente -Tutor que NO ayudan en la relación con los estudiantes?					
8	¿Qué hace posible una relación poco favorable entre Docentes-Tutores y estudiantes?					

1: Muy Poco aceptable    2: Poco aceptable    3: Aceptable    4: Muy aceptable

## ANEXO 5

### **Guía de preguntas que orientaron el Grupo Focal Padres de Estudiantes**

1. ¿Qué es lo que más valora un padre de un Docente-Tutor en el acompañamiento que este hace de su hijo desde la Tutoría escolar?
2. ¿Qué es aquello que favorece una relación positiva entre el Docente-tutor y el estudiante?
3. ¿Qué es aquello que favorece una buena relación entre Docentes-Tutores y Padres?
4. ¿Qué es lo que más valoran los Padres durante la entrevista con los Docentes-Tutores?

## ANEXO 6

### Guía para la evaluación por JUICIO de EXPERTOS

#### Entrevista Padres de estudiantes

Nombre \_\_\_\_\_

Especialidad \_\_\_\_\_

A continuación se le presenta un guía de preguntas a utilizar en un Grupo Focal que se desarrollará con Padres de estudiantes de 1ro a 5to de secundaria por objetivo explorar la percepción de los padres de los estudiantes respecto de aquellos aspectos de la interacción tutor- estudiante que consideran ayudan a sus hijos y que posibilitan una relación positiva entre el docente-tutor y el estudiante; así como busca explorar el escenario de interacción entre Padres de estudiantes y Docentes-Tutores.

Le pedimos que evaluar la pertinencia de cada pregunta en correspondencia con el aspecto que se pretende evaluar.

Interacción entre estudiante y Docente-Tutor		Calificación				Observación	Sugerencia
		1	2	3	4		
1	¿Qué es lo que más valora un padre de un Docente-Tutor en el acompañamiento que este hace de su hijo desde la Tutoría escolar?.						
2	¿Qué es aquello que favorece una relación positiva entre el Docente-tutor y el estudiante?						
Interacción Padre de estudiante y Docente-Tutor		Calificación					
		1	2	3	4		
3	¿Qué es aquello que favorece una relación positiva entre el Docente-Tutor y el Padres del estudiante?						
4	¿Qué es lo que más valoran los padres durante las entrevistas con los Docente-Tutor?						

1: Muy Poco aceptable    2: Poco aceptable    3: Aceptable    4: Muy aceptable



## ANEXO 7

### **Guía de preguntas que orientaron el Grupo Focal Psicólogos Educativos**

1. ¿Cuál es la percepción que tienen los psicólogos respecto de las funciones que cumplen los Docentes -Tutores en el marco de la Tutoría escolar?
2. ¿Cuáles son las competencias socioemocionales que son necesarias en un Tutor para el acompañamiento socioafectivo del estudiante, considerando el perfil del estudiante, las características del contexto de la institución y las situaciones que aborda?
3. ¿Cuáles son las situaciones que a los Docentes-Tutores les resulta más difícil resolver/manejar marco de su función tutorial, qué condiciones no les estaría permitiendo resolverlas?

## ANEXO 8

### Guía para la evaluación por JUICIO de EXPERTOS

#### Entrevista Psicólogos educativos

Nombre \_\_\_\_\_

Especialidad \_\_\_\_\_

A continuación, se le presenta un guía de preguntas a utilizar en un Grupo Focal que se desarrollará con Psicólogos educativos, que tiene por objetivo explorar su percepción respecto de las funciones que desempeña un tutor en el marco de la tutoría escolar, las competencias socioemocionales necesarias para el desempeño de su función tutorial, y la percepción de los desafíos por los que transita un Docente-Tutor en vinculación a sus condiciones individuales

Le pedimos que evaluar la pertinencia de cada pregunta en correspondencia con el aspecto que se pretende evaluar.

Percepción de la función tutorial		Calificación				Observación	Sugerencia
		1	2	3	4		
1	¿Cuál es la percepción que tienen los psicólogos respecto de las funciones que cumplen los Docentes -Tutores en el marco de la Tutoría escolar?						
Interacción Padre de estudiante y Docente-Tutor		Calificación					
		1	2	3	4		
2	¿Cuáles son las competencias socioemocionales que son necesarias en un Tutor para el acompañamiento socioafectivo del estudiante, considerando el perfil del estudiante y las características del contexto de la institución?						
Percepción de los desafíos que enfrentan los tutores escolares		Calificación					
3	¿Cuáles son las situaciones que a los Docentes-Tutores les resulta más difícil resolver/manejar marco de su función tutorial, qué						

	condiciones no les estaría permitiendo resolverlas?						
--	--	--	--	--	--	--	--

1: Muy Poco aceptable    2: Poco aceptable    3: Aceptable    4: Muy aceptable

## ANEXO 9

### **Guía de Entrevista a Docentes-Tutores**

1. Que lo motiva ser/ continuar siendo Tutor
2. ¿Cuáles son aquellas funciones que le resultan fáciles desempeñar? ¿en qué medida sus condiciones personales lo facilitan?
3. ¿Cuáles son aquellas funciones que le resultan más difíciles de desempeñar? ¿qué lo hace difícil? ¿Cómo aborda dichas funciones al percibir las difíciles?
4. ¿Cuáles son/han sido sus experiencias gratificantes, en el marco del acompañamiento significativo del estudiante, que lo hacen o lo hicieron sentirse bien?. Exploración de la evocación de la experiencia.
5. ¿Cuáles son/han sido sus experiencias más difíciles, que le generan o le han generado malestar, en el marco del acompañamiento socioafectivo de estudiantes?. Exploración de la evocación de la experiencia
6. Desde el lado socioemocional, ¿qué habilidades considera que lo ayudan/ lo están ayudando a desarrollar el acompañamiento socio afectivo de sus estudiantes? ¿De qué manera lo ayudan?
7. Desde el lado socioemocional, ¿Qué habilidades aun requiere mejorar que pudieran estar limitando el acompañamiento socio afectivo a sus alumnos? ¿qué es aquello que limita / qué consecuencias trae
8. Cómo describiría sus experiencias de interacción con los padres, que favorece que usted tenga una buena relación con los padres y que limita que la tenga.
9. Cómo describiría sus experiencias de interacción con los estudiantes, que favorece que usted tenga una buena relación con los estudiantes padres y que limita que la tenga.
10. Desde su experiencia, ¿cuál es la evidencia que usted observa en los alumnos para inferir que está haciendo un buen acompañamiento socioafectivo, desde el marco de la tutoría escolar?
11. Desde su experiencia, ¿cuál es la evidencia que usted observa en los alumnos para inferir que debe mejorar el acompañamiento socioafectivo que viene desarrollando, desde el marco de la tutoría escolar?

**ANEXO 10: Guía evaluación Juicio Expertos – Entrevista Docentes**

Preguntas	1	2	3	4	Observación	Sugerencia
1. Que lo motiva ser/ continuar siendo Tutor						
2. ¿Cuáles son aquellas funciones que le resultan fáciles desempeñar? ¿en qué medida sus condiciones personales lo facilitan?						
3. ¿Cuáles son aquellas funciones que le resultan más difíciles de desempeñar? ¿qué lo hace difícil? ¿Cómo aborda dichas funciones al percibirlas difíciles?.						
4. ¿Cuáles son/han sido sus experiencias gratificantes, en el marco del acompañamiento significativo del estudiante, que lo hacen o lo hicieron sentirse bien?. Exploración de la evocación de la experiencia.						
5. ¿Cuáles son/han sido sus experiencias más difíciles, que le generan o le han generado malestar, en el marco del acompañamiento socioafectivo de estudiantes?. Exploración de la evocación de la experiencia						
6. Desde el lado socioemocional, ¿qué habilidades considera que lo ayudan/ lo están ayudando a desarrollar el acompañamiento socio afectivo de sus estudiantes? ¿De qué manera lo ayudan?.						
7. Desde el lado socioemocional, ¿Qué habilidades aun requiere mejorar que pudieran estar limitando el acompañamiento socio afectivo a sus alumnos? ¿qué es aquello que limita / qué consecuencias trae						
8. Cómo describiría sus experiencias de interacción con los padres, que favorece que usted tenga una buena relación con los padres y que limita que la tenga.						
9. Cómo describiría sus experiencias de interacción con los estudiantes, que favorece que usted tenga una buena relación con los estudiantes padres y que limita que la tenga.						
10. Desde su experiencia, ¿cuál es la evidencia que usted observa en los alumnos para inferir que está haciendo un buen acompañamiento socioafectivo, desde el marco de la tutoría escolar?.						

11. Desde su experiencia, ¿cuál es la evidencia que usted observa en los alumnos para inferir que debe mejorar el acompañamiento socioafectivo que viene desarrollando, desde el marco de la tutoría escolar?

--	--	--	--	--	--

ANEXO 11

**Ficha de Datos Personales Docentes-Tutores**

Ficha de Datos Personales						
Nombre:			Edad:		Sexo: (M) (H)	
Lugar de Nacimiento:			Fecha de nacimiento:		Tiempo de residencia en Lima:	
Estado Civil	Soltero ( )	Separado ( )	Hijos	SI		
	Conviviente ( )	Divorciado ( )		NO		
	Casado ( )	Viudo ( )				
Formación Profesional						
Carrera 1	Técnica ( )	Lugar de Formación		Grado académico	Bachiller ( )	
	profesional ( )				Licenciado ( )	
Carrera 2	Técnica ( )	Lugar de Formación			Magister ( )	
	profesional ( )				Otro ( )	
Docencia y Tutoría						
Área de especialidad en la docencia			Tiempo ejerciendo docencia			Tiempo ejerciendo la tutoría

ANEXO 12

**PROGRAMA**

**PROYECTO FORMATIVO: “IntraPower-EntreNos”**



**"INTRAPOWER": ACTIVANDO NUESTRO POTENCIAL DE AUTOCONCIENCIA Y AUTOGESTIÓN PARA UNA TUTORÍA ESCOLAR SALUDABLE**

<b>CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO</b>			
Tipo de proyecto	Proyecto Personal		
Etapa formativa de participantes	Formación Continua		
Participantes	Docentes-Tutores de nivel secundaria que participaron en la Investigación (17 participantes)		
Duración total del proyecto	75 horas		
Duración actividades de trabajo con facilitadores:	45 horas		
Duración actividades de trabajo autónomo:	17 horas		
Duración actividades de acompañamiento individual:	13 horas (como mínimo / puede ampliarse de acuerdo con la necesidad del participante)		
<b>COMPETENCIAS DEL PROYECTO</b>			
Identificación	Descripción	Resultados de aprendizaje	Evidencias / instrumentos / modos de evaluación de evaluación
Autoconciencia			
Autogestión emocional			
<b>TEMAS EJES DEL PROYECTO</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comprendiendo las emociones- experiencia emocional</b></li> <li>• <b>Diferencias entre emociones y respuestas a las emociones</b></li> <li>• <b>Entendiendo nuestros pensamientos:</b></li> </ul>			
<b>PROBLEMA DEL CONTEXTO QUE SE PRETENDE ABORDAR CON EL PROYECTO FORMATIVO</b>			
<p><b>Elementos Claves del contexto del problema:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los resultados de la investigación (Ver capítulo V) han revelado que los docentes-tutores transitan por experiencias - en el marco de la función tutorial - vinculadas con situaciones emocional y relacionamente desafiantes cuyas formas de abordarlas puede afectar la finalidad de la tutoría escolar. Esto ha sido evidenciado a partir de las evocaciones de los Estudiantes (en el marco de lo que refieren necesitar de sus tutores, y las cualidades que observan en ellos), de los Padres de los estudiantes (en el marco de lo que refieren puede ayudar en la en los contextos interaccionales con estudiantes y con ellos) de los Psicólogos educativos (en el marco de lo señalado respecto de la Autogestión y Autoconciencia emocional, como aquellas competencias que valoran de manera significativa en el acompañamiento socioafectivo del estudiante).</li> <li>• La formación profesional y continua de Docentes-tutores se focaliza mayormente en aspectos técnicos profesionales vinculado a la tutoría escolar del estudiante, sin embargo, el componente "la Persona del Docente-tutor" queda relegado, lo que limita la posibilidad de generar espacios vinculados al desarrollo del autoconocimiento y la autogestión emocional, dejando así un vacío respecto de un componente relevante que tiene influencia en el acompañamiento socioafectivo de los estudiantes.</li> <li>• La visión de una formación enfocada en la "Persona del tutor", por la naturaleza del elemento intrapersonal (autoconciencia y autogestión emocional) pudiera considerarse, por algunos, como un tema de la Psicología, sin embargo, a nivel de su formación y desarrollo la Educación como disciplina ofrece recursos que hacen posible la generación de un espacio formativo con una estructura clara que asegure la evidencia del proceso de aprendizaje y la medición de sus resultados, lo que a su vez contribuye a alinear dicho espacio de formación y desarrollo intrapersonal a los contextos formativos con los que los docentes-tutores se encuentran familiarizados.</li> </ul> <p><b>Pregunta a responder: lo que el proyecto busca resolver</b>  ¿Cómo generar respuestas constructivas frente a situaciones emocional y relacionamente desafiantes que emergen en el marco de la tutoría escolar, que resguarde su finalidad con base en la autoconciencia y la autogestión socio emocional del docente-tutor?</p>			
<b>ACTIVIDADES GENERALES</b>			
<b>Dinamización del Proyecto (Inicio – Motivación - Acuerdo del Plan)</b>			
Nominación Actividad	Tiempo	Actividades	Recursos
Presentación del proyecto y construcción de acuerdos		(*). El objetivo de las actividades apunta a que los participantes se apropien del Proyecto como un "Proyecto de Desarrollo Personal" por lo cual el participante realizará aportes, durante la presentación de la propuesta por parte del Facilitador y Co-Facilitadores, para que la propuesta final del proyecto calce con sus expectativas y necesidades de desarrollo en el marco de las competencias a desarrollar.	

<b>Desarrollo del Proyecto</b>			
<b>Nominación actividad</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>
Análisis de saberes previos	03 hrs.	(*) El objetivo de las actividades apunta a identificar necesidades de aprendizaje en relación con las competencias que pretende optimizar el proyecto formativo, adaptar los ejes temáticos para que sean relevantes y accesibles a los participantes, así como conocer los puntos de partida de cada participante en función a los resultados de aprendizaje propuestos.	
Gestión del conocimiento	06 hrs.	<b><u>Actividades de trabajo autónomo (AA)</u></b> (*). Las actividades tienen por objetivo que el participante autogestione el conocimiento de acuerdo con su ritmo y espacios de tiempo, así como evalúe su propio progreso; no obstante, debe respetar los plazos finales de culminación de las actividades.	
		<b><u>Actividad de trabajo con facilitador (AF)</u></b> (*). Las actividades tienen por objetivo que el participante transfiera lo que viene aprendiendo, a través de las actividades de trabajo autónomo, al abordaje de situaciones simuladas y/o situaciones reales de la experiencia individual y/o del equipo de trabajo, fomentar la reflexión colaborativa entre participantes sobre el abordaje de situaciones propuestas, modelar la reflexión colaborativa por parte de los Co-facilitadores y ofrecer retroalimentación constructiva a los participantes en relación a los temas revisados y/o inquietudes o dudas que hayan emergido de la actividad de trabajo autónoma.	
		<b><u>Actividades de acompañamiento individual con Co-facilitador asignado (AAI)</u></b> (*). El objetivo de las actividades apunta a acordar la manera en que podrían organizarse las sesiones de acompañamiento a fin de que le resulten útiles tomando en cuenta el objetivo del proyecto formativo tomando en cuenta el proyecto formativo, así como, explorar lo que lo que el participante pudiera estar identificando como una oportunidad de mejora a partir de lo que viene desarrollándose en las sesiones vinculadas con la gestión de conocimiento y a acordar en qué aspectos desearía ser acompañado de manera individual.	
Diagnóstico de oportunidades de mejora	<b>35 hrs. totales</b> 09 hrs. (AA) 22 hrs. (AF) 04 hrs. (AAI)	<b><u>Actividad de trabajo Autónomo (AA)</u></b> (*). Las actividades tienen por objetivo ofrecer un espacio de reflexión y autoevaluación individual que le permita desarrollar un diagnóstico individual respecto de sus competencias de autoconciencia y autogestión emocional.	
		<b><u>Actividad de trabajo con facilitador (AF)</u></b> (*). La actividad tiene por objetivo que cada participante haga una presentación del diagnóstico individual de sus competencias de autoconciencia u autogestión emocional, así como socializar los aprendizajes de manera colaborativa.	
		<b><u>Actividad de acompañamiento individual (AAI)</u></b> (*). El objetivo de las actividades apunta a acompañar al participante en la elección de la situación emocionalmente desafiante en Tutoría escolar, que le esté resultando difícil resolver, en el análisis de los factores vinculados a la experiencia emocional que estarían limitando el abordaje y/o solución efectiva de dicha situación y en la identificación de oportunidades de mejora relevante respecto del procesamiento de la experiencia emocional vinculada con en el abordaje de la situación elegida.	
Emprendimiento de soluciones	<b>13 hrs. Totales</b> 4hrs. (AA) 4hrs. (AF) 5hrs (AAI)	<b><u>Actividad de trabajo autónomo (AA)</u></b> (*). Las actividades tienen por objetivo ofrecer un espacio de reflexión individual que le permita al participante planificar y desarrollar acciones vinculadas a abordar la oportunidad de mejora identificada en la etapa de diagnóstico individual respecto de sus competencias de autoconciencia y autogestión emocional.	

		<p><b><u>Actividad de trabajo con facilitador (AF)</u></b>  (*) La actividad tiene por objetivo que cada participante haga una presentación del despliegue de estrategias y acciones, así como la evolución de resultados de estas, respecto del abordaje de la oportunidad de mejora identificada en el marco de la optimización de su competencia de autoconciencia u autogestión emocional, así como socializar los aprendizajes de manera colaborativa.</p>	
		<p><b><u>Actividad de acompañamiento individual (AAI)</u></b>  (*) El objetivo de las actividades apunta a acompañar al participante en la formulación de la meta e indicadores, elección de estrategias, acciones y recurso para el logro de la meta, así como el acompañamiento durante el despliegue de estrategias y acciones para abordar la oportunidad de mejora y evaluación de sus logros.</p>	
<b>Conclusión del proyecto</b>			
<b>Nominación Actividad</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Actividad</b>	
Socialización final	2 hrs.	(*) La actividad tiene por objetivo socializar de manera colaborativa los aprendizajes del proyecto, reflexionando como usarlos en el futuro e identificar fortalezas u oportunidades de mejora en el desarrollo del proceso del Proyecto Formativo.	

## "EntreNos": Cultivando y Optimizando la dimensión Interpersonal para una Tutoría escolar colaborativa"

CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO			
Tipo de proyecto	Proyecto Personal		
Etapa formativa de participantes	Formación Continua		
Participantes	Docentes-Tutores de nivel secundaria que participaron en la Investigación (17 participantes)		
Duración total del proyecto	77 horas		
Duración actividades de trabajo con facilitadores:	47 horas		
Duración actividades de trabajo autónomo:	17 horas		
Duración actividades de acompañamiento individual:	13 horas (como mínimo / puede ampliarse de acuerdo con la necesidad del participante)		
COMPETENCIAS DEL PROYECTO			
Identificación	Descripción	Resultados de aprendizaje	Evidencias / instrumentos / modos de evaluación de evaluación
Conciencia social			
Construcción de relaciones saludables			
TEMAS EJES DEL PROYECTO			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La construcción de puentes de comprensión: Exploración e inclusión de múltiples perspectivas</li> <li>• La construcción de relaciones de colaboración en Tutoría escolar</li> <li>• La construcción de contextos de interacción dialógicos en tutoría escolar</li> </ul>			
PROBLEMA DEL CONTEXTO QUE SE PRETENDE ABORDAR CON EL PROYECTO FORMATIVO			
<p><b>Elementos Claves del contexto del problema:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los resultados de la investigación (Ver capítulo IV) han revelado algunas necesidades y cualidades valoradas - en línea de la Tutoría escolar expresadas por Estudiantes, Docentes-tutores, Padres de estudiantes y Psicólogos educativos - que tienen una implicancia en el acompañamiento socioafectivo de estudiante y por lo tanto en la interacción con los padres de los estudiantes también. Lo revelado se enmarca en el componente Interpersonal en el cual la <i>Conciencia Social</i> y la <i>Construcción de Relaciones Saludables</i> resultan relevantes.</li> <li>• La formación profesional y continua de Docentes-tutores se focaliza mayormente en aspectos técnicos profesionales vinculado a la tutoría escolar del estudiante, sin embargo, el componente "la Persona del Docente-tutor" queda relegado, lo que limita la posibilidad de generar espacios vinculados al desarrollo de su Conciencia social y la Construcción de relaciones saludables, dejando así un vacío respecto de un componente interpersonal relevante que tiene influencia en el acompañamiento socioafectivo de los estudiantes</li> <li>• La visión de una formación enfocada en la "Persona del tutor", por la naturaleza del elemento interpersonal (<i>Conciencia Social</i> y la <i>Construcción de Relaciones Saludables</i>) pudiera considerarse, por algunos, como un tema de la Psicología, sin embargo, a nivel de su formación y desarrollo la Educación como disciplina ofrece recursos que hacen posible la generación de un espacio formativo con una estructura clara que asegure la evidencia del proceso de aprendizaje y la medición de sus resultados, lo que a su vez contribuye a alinear dicho espacio de formación y desarrollo interpersonal a los contextos formativos con los que los docentes-tutores se encuentran familiarizados.</li> </ul> <p><b>Pregunta a responder: lo que el proyecto busca resolver</b>            ¿Cómo generar contextos de interacción propicios en los escenarios de acompañamiento individual o grupal de estudiantes o de orientación a padres, en el marco de la tutoría escolar, que resguarde su finalidad con base en la <i>Conciencia Social</i> y la <i>Construcción de Relaciones Saludables</i>.</p>			
ACTIVIDADES GENERALES			
Dinamización del Proyecto (Inicio – Motivación - Acuerdo del Plan)			
Nominación Actividad	Tiempo	Actividades	Recursos

Presentación del proyecto y construcción de acuerdos	3 hrs.	(* El objetivo de las actividades apunta a que los participantes se apropien del Proyecto como un “Proyecto de Desarrollo Personal” por lo cual el participante realizará aportes, durante la presentación de la propuesta por parte del Facilitador y Co-Facilitadores, para que la propuesta final del proyecto calce con sus expectativas y necesidades de desarrollo en el marco de las competencias a desarrollar.	
<b>Desarrollo del Proyecto</b>			
<b>Nominación actividad</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>
Análisis de saberes previos	06 hrs	(* El objetivo de las actividades apunta a identificar necesidades de aprendizaje en relación con las competencias que pretende optimizar el proyecto formativo, adaptar los ejes temáticos para que sean relevantes y accesibles a los participantes, así como conocer los puntos de partida de cada participante en función a los resultados de aprendizaje propuestos.	
Gestión del conocimiento	<b>26 hrs. totales</b> 09 hrs. (AA) 24 hrs. (ACF) 04 hrs. (AAI)	<p><b><u>Actividades de trabajo autónomo (AA)</u></b> (* Las actividades tienen por objetivo que el participante autogestione el conocimiento de acuerdo con su ritmo y espacios de tiempo, así como evalúe su propio progreso; no obstante, debe respetar los plazos finales de culminación de las actividades.</p> <p><b><u>Actividad de trabajo con facilitador (AF)</u></b> (* Las actividades tienen por objetivo que el participante transfiera lo que viene aprendiendo, a través de las actividades de trabajo autónomo, al abordaje de situaciones simuladas y/o situaciones reales de la experiencia individual y/o del equipo de trabajo, fomentar la reflexión colaborativa entre participantes sobre el abordaje de situaciones propuestas, modelar la reflexión colaborativa por parte de los Co-facilitadores y ofrecer retroalimentación constructiva a los participantes en relación a los temas revisados y/o inquietudes o dudas que hayan emergido de la actividad de trabajo autónoma.</p> <p><b><u>Actividades de acompañamiento individual con Co-facilitador asignado (AAI)</u></b> (* El objetivo de las actividades apunta a acordar la manera en que podrían organizarse las sesiones de acompañamiento a fin de que le resulten útiles tomando en cuenta el objetivo del proyecto formativo tomando en cuenta el proyecto formativo, así como, explorar lo que lo que el participante pudiera estar identificando como una oportunidad de mejora a partir de lo que viene desarrollándose en las sesiones vinculadas con la gestión de conocimiento y a acordar en qué aspectos desearía ser acompañado de manera individual.</p>	
Diagnóstico de oportunidades de mejora	<b>12 hrs. totales</b> 04 hrs. (AA) 04 hrs. (ACF) 04 hrs. (AAI)	<p><b><u>Actividad de trabajo Autónomo (AA)</u></b> (* Las actividades tienen por objetivo ofrecer un espacio de reflexión y autoevaluación individual que le permita desarrollar un diagnóstico individual respecto de sus competencias de conciencia social y construcción de relaciones saludables.</p> <p><b><u>Actividad de trabajo con facilitador (AF)</u></b> (* La actividad tiene por objetivo que cada participante haga una presentación del diagnóstico individual de sus competencias de conciencia social y construcción de relaciones saludables, utilizando las distinciones desarrolladas en las diversas actividades, así como socializar los aprendizajes de manera colaborativa.</p>	

		<p><b><u>Actividad de acompañamiento individual (AA)</u></b>  (*) El objetivo de las actividades apunta a acompañar al participante en la elección de la Selección de una situación en el marco de Tutoría escolar, cuyo abordaje a nivel relacional le esté resultando difícil, en el análisis de los factores que estarían limitando el abordaje y/o solución efectiva de dicha situación y en la identificación de oportunidades de mejora relevante vinculadas con Inclusión de múltiples perspectivas, la construcción de relaciones de colaboración y la construcción de espacios dialógicos.</p>	
Emprendimiento de soluciones	<b>13 hrs. Totales</b> 4 hrs. (AA) 4 hrs. (AF) 5 hrs. (AAI)	<p><b><u>Actividad de trabajo autónomo (AA)</u></b>  (*) Las actividades tienen por objetivo ofrecer un espacio de reflexión individual que le permita al participante planificar y desarrollar acciones vinculadas a abordar la oportunidad de mejora identificada en la etapa de diagnóstico individual respecto de sus competencias de conciencia social y construcción de soluciones saludables.</p>	
		<p><b><u>Actividad de trabajo con facilitador (AF)</u></b>  (*) La actividad tiene por objetivo que cada participante haga una presentación del despliegue de estrategias y acciones, así como la evolución de resultados de estas, respecto del abordaje de la oportunidad de mejora identificada en el marco de la optimización de su competencia de autoconciencia u autogestión emocional, así como socializar los aprendizajes de manera colaborativa.</p>	
		<p><b><u>Actividad de acompañamiento individual (AAI)</u></b>  (*) El objetivo de las actividades apunta a acompañar al participante en la formulación de la meta e indicadores, elección de estrategias o acciones o recurso para el logro de la meta, así como el acompañamiento durante el despliegue de estrategias y acciones para abordar la oportunidad de mejora y evaluación de sus logros.</p>	
<b>Conclusión del proyecto</b>			
<b>Nominación Actividad</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>
Socialización final	2 hrs	(*) La actividad tiene por objetivo socializar de manera colaborativa los aprendizajes del proyecto, reflexionando como usarlos en el futuro e identificar fortalezas u oportunidades de mejora en el desarrollo del proceso del Proyecto Formativo.	

## ANEXO 13

### Guía para la VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Estimada-do Experta-o

Me dirijo a usted para solicitar su colaboración en el proceso de validación de una propuesta de formación continua que apunta a la optimización de competencias socioemocionales en docentes-tutores que realizan tutoría escolar en el nivel secundaria, quienes participaron en una investigación, que tuvo como objetivo acceder a una comprensión contextual de las competencias socioemocionales de los docentes que desarrollan tutoría escolar en el nivel secundaria.

La propuesta se configura en línea del abordaje de dos ejes: **Dimensión intrapersonal** y **Dimensión interpersonal**; la dimensión intrapersonal constituida por la autoconciencia y la autogestión emocional y la dimensión interpersonal constituida por la conciencia social y habilidades relacionales. Ambas dimensiones son atendidas mediante la estrategia de Proyecto Formativo, el cual contempla dos Fases:

- Fase 1: Proyecto "Intrapower": activando nuestro potencial de autoconciencia y autogestión para una Tutoría escolar saludable.
- Fase 2: Proyecto "EntreNos": Cultivando y Optimizando la dimensión Interpersonal para el Éxito Colaborativo.

Esta propuesta formativa surge en el marco de los resultados de una Investigación que tuvo como objetivo acceder a una comprensión contextual de las competencias socioemocionales de Docentes-Tutores, de educación básica de nivel Secundaria, en el ámbito de la tutoría y orientación escolar. Así mismo, se enmarca en el enfoque de aprendizaje socioemocional, toma como referencia la estrategia de proyecto formativo del enfoque socioformativo de competencias y el enfoque de prácticas colaborativas y dialógicas en la metodología de las diversas actividades desarrolladas.

A continuación, se sintetizan los principales aspectos que se tendrán en cuenta para el proceso de validación de la propuesta:

Objetivo de validación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar la formulación de competencias y los criterios de competencias.</li> <li>• Evaluar las estrategias de evaluación / retroalimentación</li> <li>• Evaluar los contenidos</li> <li>• Evaluar la metodología que enmarcan las actividades propuestas.</li> </ul>
Expertos	Psicólogos y educadores especializados en temas de desarrollo de competencias socioemocionales en entornos formativos
Método de validación	Evaluación por Juicio de Expertos. <i>Método individual:</i> Cada experto responde al cuestionario y proporciona su evaluación de forma individualizada.

**Nombre del evaluador:**

\_\_\_\_\_

**Profesión** \_\_\_\_\_ **Área de ejercicio profesional** \_\_\_\_\_

Criterio de evaluación	Item	Totalmente de Acuerdo 4	De acuerdo 3	En Descuerdo 2	Totalmente en Descuerdo 1	Sugerencia
Formulación y relevancia de competencias y resultados de aprendizaje	Las competencias identificadas son relevantes en cuanto a que contribuyen en la resolución de problemas del contexto.					
	Las competencias están claramente identificadas y descritas como desempeños de actuación en el que se identifican un verbo de actuación, un objeto conceptual, una finalidad y una condición de referencia o de contexto					
	Los resultados de aprendizaje se evidencian como desempeños concretos, que derivan de manera coherente de las competencias principales.					
Pertinencia y utilidad de las	Las evidencias de evaluación (productos) propuestas permiten recoger información directa sobre el logro de las competencias y los resultados de aprendizaje.					



estrategias de evaluación	La Lista de Chequeo y la Escala de Valoración, son instrumentos que por su finalidad resultan útiles para evaluar las evidencias de evaluación en coherencia con la naturaleza las competencias propuestas					
Pertinencia y relevancia de contenidos temáticos	Los contenidos temáticos contemplan de manera relevante los aspectos claves de las competencias socioemocionales propuestas.					
	Los contenidos temáticos son pertinentes a las competencias socioemocionales propuestas					
Pertinencia de la metodología	La metodología desplegada contempla procedimientos y recursos que facilitan el logro de las competencias: Actividades de trabajo autónomo del participante, Actividades de trabajo presencial con el facilitador y Actividades de acompañamiento individual al participante.					
	La secuencia de actividades tiene progresión lógica de los aprendizajes					
	Los tiempos propuestos para el desarrollo de las actividades son correspondientes con sus características y la naturaleza de estas					
Estructura y organización	Se evidencia la Presencia de los componentes relevantes de un proyecto formativo					
	Se evidencia una relación coherente entre los diversos componentes al interior de cada proyecto					

## Anexo 14

---

## Consentimiento de Participación en Juicio de Expertos

---

Institución: Universidad Peruana Cayetano Heredia - UPCH

Investigador: Mg. María del Pilar Montero Chicoma

Título: Diseño y validación de un programa de competencias socioemocionales para Docentes-Tutores de Educación Básica de nivel Secundaria bajo un enfoque integrador.

**Propósito del Estudio:**

Le invito a participar en un proceso de *Juicio de Experto*, para evaluar una propuesta de formación de Competencias Socioemocionales que se configura bajo la estrategia pedagógica de Proyecto Formativo, que tiene por finalidad contribuir con un estudio denominado “*Diseño y validación de un programa de competencias socioemocionales para Docentes-Tutores de Educación Básica de nivel secundaria, bajo un enfoque integrador*”.

**Procedimientos:**

Si usted acepta participar en esta Entrevista deberá asistir a una reunión con el investigador de una (01) hora.

**Riesgos:**

No se prevén riesgos en su participación en el Juicio de Expertos.

**Beneficios:**

Usted se beneficiará con la participación porque tendrá la posibilidad de acceder a información que puede adicionar a su bagaje de conocimientos y que puede contribuir a su práctica.

**Costos e incentivos:**

Su participación no está sujeta a ningún costo, por tanto, no deberá abonar ningún pago. Asimismo, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole por su participación.

**Confidencialidad:**

Su información personal será guardada a través de códigos, por tanto, no se consignarán sus nombres y/o apellidos. Si los resultados fueran publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participan de esta entrevista. Sus archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena a la entrevista sin su consentimiento.

Asimismo, se guardará de manera confidencial y con mucha reserva el registro de la información u opiniones brindadas por usted durante la sesión de entrevista.

**Derechos del participante:**

Si usted decide participar en esta entrevista, puede retirarse de esta en cualquier momento o reservarse el derecho a no responder en alguna parte de esta, sin perjuicio alguno. Si tiene alguna duda adicional comunicarse con la investigadora de la referencia: Mg. María del Pilar Montero Chicoma, al teléfono 999484411.

Si tuviera dudas sobre los aspectos éticos de los Grupos Focales puede contactarse con la Dr. Manuel Perez Martinot, presidente del Comité Institucional de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 3190000 anexo 2271.

**CONSENTIMIENTO:**

Acepto voluntariamente participar en el Juicio de expertos y mantener *la confidencialidad de la información sobre la propuesta a evaluar*. Asimismo, declaro comprender las implicancias de mi participación, entendiéndolo que puedo decidir no participar y que puedo retirar mi participación en cualquier momento.

---

Participante

---

Fecha

Nombre:

---

Investigador

---

Fecha

Nombre:

---

## Consentimiento de Participación en Entrevista Docentes-Tutores

---

Institución: Universidad Peruana Cayetano Heredia - UPCH

Investigador: Mg. María del Pilar Montero Chicoma

Título: Diseño y validación de un programa de competencias socioafectivas para docentes tutores de educación básica de nivel secundaria bajo un enfoque integrador

### **Propósito del Estudio:**

Le invito a participar en una Entrevista que tiene por finalidad contribuir con un estudio denominado “Diseño y validación de un programa de competencias socioafectivas para docentes tutores de educación básica, de nivel secundaria, bajo un enfoque integrador”. Esta entrevista busca recoger su experiencia en el ámbito del acompañamiento socioafectivo de alumnos en el marco de la Tutoría Escolar y el desarrollo de sus competencias socioafectivas para dicho acompañamiento.

### **Procedimientos:**

Si usted acepta participar en esta Entrevista deberá asistir a una (01) sesión individual de una (01) hora. La sesión de entrevista estará dirigida por el investigador: Mg. María del Pilar Montero Chicoma, quien le formulará preguntas respecto de su trayectoria profesional, experiencias, y percepciones de un docente en su rol como tutor.

- Que lo motiva ser/ continuar siendo Tutor
- ¿Cuáles son aquellas funciones que le resultan fáciles desempeñar? ¿en qué medida sus condiciones personales lo facilitan?
- ¿Cuáles son aquellas funciones que le resultan más difíciles de desempeñar? ¿qué lo hace difícil? ¿Cómo aborda dichas funciones al percibir las difíciles?
- ¿Cuáles son/han sido sus experiencias gratificantes, en el marco del acompañamiento significativo del estudiante, que lo hacen o lo hicieron sentirse bien?. Exploración de la evocación de la experiencia.
- ¿Cuáles son/han sido sus experiencias más difíciles, que le generan o le han generado malestar, en el marco del acompañamiento socioafectivo de estudiantes?. Exploración de la evocación de la experiencia
- Desde el lado socioemocional, ¿qué habilidades considera que lo ayudan/ lo están ayudando a desarrollar el acompañamiento socioafectivo de sus estudiantes? ¿De qué manera lo ayudan?
- Desde el lado socioemocional, ¿Qué habilidades aun requiere mejorar que pudieran estar limitando el acompañamiento socioafectivo a sus alumnos? ¿qué es aquello que limita / qué consecuencias trae
- Cómo describiría sus experiencias de interacción con los padres, que favorece que usted tenga una buena relación con los padres y que limita que la tenga.
- Cómo describiría sus experiencias de interacción con los estudiantes, que favorece que usted tenga una buena relación con los estudiantes padres y que limita que la tenga.
- Desde su experiencia, ¿cuál es la evidencia que usted observa en los alumnos para inferir que está haciendo un buen acompañamiento socioafectivo, desde el marco de la tutoría escolar?
- Desde su experiencia, ¿cuál es la evidencia que usted observa en los alumnos para inferir que debe mejorar el acompañamiento socioafectivo que viene desarrollando, desde el marco de la tutoría escolar? ½

Asimismo, las sesiones de entrevista se grabarán en audio, siempre y cuando Ud. lo autorice

**Autorización de Grabación:**

Yo \_\_\_\_\_ acepto que mi participación en la entrevista sea grabada en audio SI  NO

**Riesgos:**

No se prevén riesgos en su participación en la entrevista.

**Beneficios:**

Usted se beneficiará en la participación de esta entrevista, porque tendrá la oportunidad de compartir información del tema de la referencia, y compartir, también, algunas inquietudes que tenga en torno a la acción tutorial, frente a las cuales podrá recibir orientación por parte del investigador, considerando que este último es especialista en dicho ámbito.

Asimismo, toda la información resultante de estas sesiones aportará en beneficio del desarrollo de propuestas curriculares y/o programas de capacitación, en el ámbito de la educación, que contribuya al desarrollo de competencias para la tutoría escolar.

**Costos e incentivos:**

La sesión de entrevista no está sujeta a ningún costo, por tanto, no deberá abonar ningún pago. Asimismo, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole por su participación, únicamente la posibilidad de recibir orientación sobre alguna inquietud respecto a la acción tutorial que desarrolla en la actualidad y de contribuir con propuestas de mejora en el ámbito de la Tutoría escolar.

**Confidencialidad:**

Su información personal será guardada a través de códigos, por tanto, no se consignarán sus nombres y/o apellidos. Si los resultados fueran publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participan de esta entrevista. Sus archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena a la entrevista sin su consentimiento.

Asimismo, se guardará de manera confidencial y con mucha reserva el registro de la información u opiniones brindadas por usted durante la sesión de entrevista.

**Derechos del participante:**

Si usted decide participar en esta entrevista, puede retirarse de esta en cualquier momento o reservarse el derecho a no responder en alguna parte de esta, sin perjuicio alguno. Si tiene alguna duda adicional comunicarse con la investigadora de la referencia: Mg. María del Pilar Montero Chicoma, al teléfono 999484411.

Si tuviera dudas sobre los aspectos éticos de los Grupos Focales puede contactarse con la Dra. Frine Samalvides Cuba, presidenta del Comité Institucional de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 3190000 anexo 2271.

**CONSENTIMIENTO:**

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo las implicancias de mi participación en la entrevista, asimismo entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirar mi participación en dicha entrevista en cualquier momento.

\_\_\_\_\_  
Participante  
Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha

\_\_\_\_\_  
Testigo  
Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha

\_\_\_\_\_  
Investigador  
Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha

---

## Consentimiento de Participación en un Grupo Focal Docentes-Tutores

---

Institución: Universidad Peruana Cayetano Heredia - UPCH

Investigador: Mg. María del Pilar Montero Chicoma

Título: Diseño y validación de un programa de competencias socioafectivas para docentes tutores de educación básica de nivel secundaria bajo un enfoque Integrador

### Propósito del Estudio:

Le invito a participar en un Grupo Focal que tiene por finalidad contribuir con un estudio denominado “Diseño y validación de un programa de competencias socioafectivas para docentes tutores de educación básica, de nivel secundaria, bajo un enfoque integrador”. Este Grupo Focal busca recoger sus opiniones, a partir de sus experiencias educativas, respecto de las competencias socioafectivas de los docentes – tutores en el nivel secundaria y del acompañamiento socio afectivo que dichos tutores, realizan a los alumnos, en el marco de la tutoría escolar.

### Procedimientos:

Si usted acepta participar en este Grupo Focal deberá asistir a dos (02) sesiones de dos (02) horas cada una, las que se realizarán en el periodo de dos (02) semanas.

Cada sesión estará dirigida por el investigador: Mg. María del Pilar Montero Chicoma, quien en cada una de las sesiones formulará preguntas a los participantes, quienes generaran un diálogo en torno a dichas preguntas, a partir de los aportes y opiniones que brinde cada uno de los participantes.

- ¿Cuáles son las funciones que el Docente-Tutor desempeña en el marco de la Tutoría escolar?.
- Desde la definición de la Tutoría escolar ¿Cómo acompaña un Docente-Tutor desde lo socioafectivo a un estudiante?.
- ¿Cuáles son las situaciones desafiantes por las que transita un Docente- ¿Tutor en el marco del ejercicio de su función Tutorial, qué las caracteriza?.
- ¿Cuáles son aquellas características /actitudes del Docente -Tutor que ayudan en la relación con los estudiantes?.
- ¿Cuáles son aquellas características /actitudes del Docente -Tutor que No ayudan en la relación con los estudiantes?.

Asimismo, las sesiones de grupo focal se e grabaran en audio, siempre y cuando Ud. lo autorice.

### Autorización de Grabación:

Yo \_\_\_\_\_ acepto que mi participación durante el desarrollo de los dos Grupos Focales sea grabada en audio SI  NO

### Riesgos:

No se prevén riesgos en su participación en los Grupos Focales.

**Beneficios:**

Usted se beneficiará en la participación de estos Grupos Focales, porque tendrá la oportunidad de compartir y socializar información de la especialidad con otros colegas, lo que contribuirá a ampliar sus conocimientos en el marco de la Tutoría Escolar, ámbito que hoy tiene significativa relevancia en el entorno educativo.

Asimismo, toda la información resultante de estas sesiones aportará en beneficio del desarrollo de propuestas curriculares y/o programas de capacitación, en el ámbito de la educación, que contribuya al desarrollo de competencias docentes para la tutoría escolar.

**Costos e incentivos:**

Las sesiones de Grupo Focal no están sujetas a ningún costo, por tanto, no deberá abonar ningún pago. Asimismo, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole por su participación, únicamente la satisfacción de compartir un espacio de aprendizaje con otros colegas y de contribuir con propuestas de mejora en el ámbito de la Tutoría escolar.

**Confidencialidad:**

Su información personal será guardada a través de códigos, por tanto, no se consignarán sus nombres y/o apellidos. Si los resultados fueran publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participan de este Grupo Focal. Sus archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al Grupo Focal sin su consentimiento.

Asimismo, se guardará de manera confidencial y con mucha reserva el registro de la información u opiniones brindadas por usted durante las sesiones de los Grupos Focales.

**Derechos del participante:**

Si usted decide participar en los Grupos Focales, puede retirarse de este en cualquier momento o no participar en alguna parte de los mismos, sin perjuicio alguno. Si tiene alguna duda adicional comunicarse con la investigadora de la referencia: Mg. María del Pilar Montero Chicoma, al teléfono 989152134.

Si tuviera dudas sobre los aspectos éticos de los Grupos Focales puede contactarse con la Dra. Frine Samalvides Cuba, presidenta del Comité Institucional de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 3190000 anexo 2271.

**CONSENTIMIENTO:**

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo las implicancias de mi participación en los Grupos Focales, asimismo entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirar mi participación de los Grupos Focales en cualquier momento.

---

Participante	Fecha
--------------	-------

Nombre:

---

Testigo	Fecha
---------	-------

Nombre:

---

Investigador	Fecha
--------------	-------

Nombre:

---

## Consentimiento Informado Padres

---

Institución: Universidad Peruana Cayetano Heredia - UPCH

Investigador: Mg. María del Pilar Montero Chicoma

Título: Diseño y validación de un programa de competencias socioafectivas para docentes tutores de educación básica de nivel secundaria bajo un enfoque Integrador

### Propósito del Estudio:

Invito, a su menor hijo, a participar en un Grupo Focal que tiene por finalidad contribuir con un estudio denominado “Diseño y validación de un programa de competencias socioafectivas para docentes tutores de educación básica, de nivel secundaria, bajo un enfoque integrador”. Este Grupo Focal busca recoger sus opiniones, a partir de sus experiencias educativas, respecto de las competencias socioafectivas de los docentes – tutores en el nivel secundaria y del acompañamiento socio afectivo que dichos tutores, realizan a los alumnos, en el marco de la tutoría escolar.

### Procedimientos:

Si su menor hijo decide participar en este Grupo Focal deberá asistir a una (01) sesión de tres (02) horas de duración.

La sesión estará dirigida por el investigador: Mg. María del Pilar Montero Chicoma, quien durante la sesión formulará preguntas a los participantes, quienes generarán un diálogo en torno a dichas preguntas, a partir de los aportes y opiniones que brinde cada uno de ellos.

Las preguntas que se formularán en la sesión de trabajo giran alrededor de los siguientes temas:

- ¿Cuál es la función que cumple el tutor escolar, qué hace?
- ¿Qué es lo que un estudiante necesita de su tutor?
- ¿Cómo son esas experiencias o momentos, en el colegio que hacen pensar/sentir a los estudiantes que hay una buena relación con su Tutor escolar?.
- ¿Cómo son esas experiencias o momentos en el colegio que hacen pensar/sentir a los estudiantes que no hay una buena relación con su Tutor escolar?.
- ¿Qué características/acciones de los tutores ayudan a los estudiantes?
- ¿Qué características / acciones de los tutores No ayudan a los estudiantes?

Asimismo, las sesiones de grupo focal se grabarán en audio, siempre y cuando Ud. lo autorice.

### Autorización de Grabación:

Yo \_\_\_\_\_ acepto que la participación de mi menor hijo, durante el desarrollo de los dos Grupos Focales, pueda ser grabada en audio SI  NO

### Riesgos:

No se prevén riesgos, para su hijo, respecto de su participación en los Grupos Focales.



**Beneficios:**

Su hijo se beneficiará en la participación de este Grupo Focal, porque tendrá un espacio de aprendizaje personal a partir de la oportunidad de compartir y socializar sus experiencias educativas, con otros estudiantes, en el marco de la tutoría escolar, y en el último bloque de la sesión podrá identificar fortalezas y espacios de oportunidad en el ámbito de sus habilidades comunicacionales, a partir de lo experimentado en el intercambio al interior del Grupo Focal

Así también la participación de su hijo podrá tener un efecto de empoderamiento en el mismo, dado que en la dinámica de la sesión se validan los aportes y las experiencias educativas compartidas como un insumo que puede contribuir al diseño de una propuesta de formación de competencias docentes para ejercer la tutoría.

**Costos e incentivos:**

Las sesiones de Grupo Focal no están sujetas a ningún costo, por tanto, no deberá abonar ningún pago. Asimismo, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole por su participación, únicamente la satisfacción que los aportes de su hijo contribuirán con la formulación de propuestas de mejora en el ámbito de la Tutoría escolar.

**Confidencialidad:**

Su información personal, de su menor hijo, será guardada a través de códigos, por tanto, no se consignarán sus nombres y/o apellidos. Si los resultados fueran publicados, no se mostrará ninguna información que permita su identificación en este Grupo Focal. Sus archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al Grupo Focal sin su consentimiento.

Asimismo, se guardará de manera confidencial y con mucha reserva el registro de la información u opiniones brindadas por su menor hijo durante la sesión de Grupo Focal.

**Derechos del participante:**

Si usted decide que su hijo participe en los Grupos Focales, podrá retirarse de este en cualquier momento o no participar en alguna parte de los mismos, sin perjuicio alguno. Si tiene alguna duda adicional comunicarse con la investigadora de la referencia: Mg. María del Pilar Montero Chicoma, al teléfono 989152134.

Si tuviera dudas sobre los aspectos éticos de los Grupos Focales puede contactarse con la Dra. Frine Samalvides Cuba, presidenta del Comité Institucional de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 3190000 anexo 2271.

**CONSENTIMIENTO:**

Acepto voluntariamente que mi menor hijo participe en el Grupo Focal, comprendo las implicancias de participación en el mismo, asimismo entiendo que puede decidir no participar y retirar su participación de los Grupos Focales en cualquier momento, aunque yo haya aceptado.

---

Padre o apoderado

Nombre:

---

Fecha

---

Investigador

Nombre:

2/3

---

Fecha

---

## **Asentimiento de Participación en un Grupo Focal (de 12 a 17 años)**

---

Institución: Universidad Peruana Cayetano Heredia - UPCH

Investigador: Mg. María del Pilar Montero Chicoma

Título: Diseño y validación de un programa de competencias socioafectivas para docentes tutores de educación básica de nivel secundaria bajo un enfoque Integrador

---

### **Propósito del Estudio:**

Te invito a participar en un Grupo Focal que tiene por finalidad contribuir con un estudio denominado “Diseño y validación de un programa de competencias socioafectivas para docentes tutores de educación básica, de nivel secundaria, bajo un enfoque integrador”. Este Grupo Focal busca recoger sus opiniones, a partir de sus experiencias educativas, respecto de las competencias socioafectivas de los docentes – tutores en el nivel secundaria y del acompañamiento socio afectivo que dichos tutores, realizan a los alumnos, en el marco de la tutoría escolar.

### **Procedimientos:**

Si aceptas participar en este Grupo Focal deberás asistir a una (01) sesión de tres (03) horas de duración.

La sesión estará dirigida por el investigador: Mg. María del Pilar Montero Chicoma, quien durante la sesión formulará preguntas a los participantes, en torno a las cuales se generará un diálogo, a partir de los aportes y opiniones que se brinden respecto de las mismas.

Las preguntas que se formularán en la sesión de trabajo giran alrededor de los siguientes temas:

¿Cuál es la función que cumple el tutor escolar, qué hace?

¿Qué es lo que un estudiante necesita de su tutor?

¿Cómo son esas experiencias o momentos, en el colegio que hacen pensar/sentir a los estudiantes que hay una buena relación con su Tutor escolar?.

¿Cómo son esas experiencias o momentos en el colegio que hacen pensar/sentir a los estudiantes que no hay una buena relación con su Tutor escolar?.

¿Qué características/acciones de los tutores ayudan a los estudiantes?

¿Qué características / acciones de los tutores No ayudan a los estudiantes?

Asimismo, las sesiones de grupo focal se grabarán en audio, siempre y cuando lo autorices.

### **Autorización de Grabación:**

Yo \_\_\_\_\_ acepto que mi participación durante el desarrollo de los dos Grupos Focales pueda ser grabada en audio

SI  NO

½

**Riesgos:**

No se prevén riesgos en tu participación en los Grupos Focales.

**Beneficios:**

Te beneficiarás con tu participación en este Grupo Focal, porque tendrás un espacio de aprendizaje personal al tener la oportunidad de compartir y socializar tus experiencias educativas, con otros estudiantes, en el marco de la tutoría escolar, y en el último bloque de la sesión, con la guía del facilitador del Grupo Focal (Investigador) podrás identificar fortalezas y oportunidades de mejora en el ámbito de tus habilidades Comunicacionales, a partir de lo experimentado en el intercambio al interior del Grupo Focal.

Asimismo, toda la información resultante de estas sesiones aportará en beneficio del desarrollo de propuestas curriculares y/o programas de capacitación, en el ámbito de la educación, que contribuya al desarrollo de competencias docentes para la tutoría escolar

**Costos e incentivos:**

Las sesiones de Grupo Focal no están sujetas a ningún costo, por tanto, no se realizará ningún pago. Asimismo, no recibirás ningún incentivo económico ni de otra índole, por tu participación; únicamente la satisfacción de compartir un espacio de aprendizaje con otros estudiantes y de contribuir con propuestas de mejora en el ámbito de la Tutoría escolar.

**Confidencialidad:**

Tu información personal será guardada a través de códigos, por tanto, no se consignarán tus nombres y/o apellidos. Si los resultados fueran publicados, no se mostrará ninguna información que permita tu identificación. Tus archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al Grupo Focal sin tu consentimiento.

Asimismo, se guardará de manera confidencial y con mucha reserva el registro de la información u opiniones que brindes durante la sesión del Grupo Focal.

**Derechos del participante:**

Si decides participar en los Grupos Focales, puedes retirarte de este en cualquier momento o no participar en alguna parte de los mismos, sin perjuicio alguno. Si tienes alguna duda adicional te puedes comunicar con la investigadora de la referencia: Mg. María del Pilar Montero Chicoma, al teléfono 989152134.

Si tuvieras dudas sobre los aspectos éticos de los Grupos Focales puedes contactarte con la Dra. Frine Samalvides Cuba, presidenta del Comité Institucional de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 3190000 anexo 2271.

**CONSENTIMIENTO:**

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo las implicancias de mi participación en los Grupos Focales, asimismo entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirar mi participación de los Grupos Focales en cualquier momento.

---

Participante  
Nombre:

---

Fecha

---

Investigador  
Nombre:

---

Fecha

---

## Consentimiento de Participación en un Grupo Focal Padres de estudiantes

---

Institución: Universidad Peruana Cayetano Heredia - UPCH

Investigador: Mg. María del Pilar Montero Chicoma

Título: Diseño y validación de un programa de competencias socioafectivas para docentes tutores de educación básica de nivel secundaria bajo un enfoque Integrador

---

### Propósito del Estudio:

Lo invito a participar en un Grupo Focal que tiene por finalidad contribuir con un estudio denominado “Diseño y validación de un programa de competencias socioafectivas para docentes tutores de educación básica, de nivel secundaria, bajo un enfoque integrador”. Este Grupo Focal busca recoger sus opiniones, a partir de sus experiencias educativas, respecto de las competencias socioafectivas de los docentes – tutores en el nivel secundaria y del acompañamiento socio afectivo que dichos tutores, realizan a los alumnos, en el marco de la tutoría escolar.

### Procedimientos:

Si decide participar en este Grupo Focal deberá asistir a una (01) sesión de dos (02) horas de duración.

La sesión estará dirigida por el investigador: Mg. María del Pilar Montero Chicoma, quien durante la sesión formulará preguntas a los participantes, quienes generarán un diálogo en torno a dichas preguntas, a partir de los aportes y opiniones que brinde cada uno de ellos.

Las preguntas que se formularán en la sesión de trabajo giran alrededor de los siguientes temas:

- ¿Qué es lo que más valora un padre de un Docente-Tutor en el acompañamiento que este hace de su hijo desde la Tutoría escolar?
- ¿Qué es aquello que favorece una relación positiva entre el Docente-tutor y el estudiante?
- ¿Qué es aquello que favorece una buena relación entre Docentes-Tutores y Padres?
- ¿Qué es lo que más valoran los Padres durante la entrevista con los Docentes-Tutores?

### Autorización de Grabación:

Yo \_\_\_\_\_ acepto que la participación de mi menor hijo, durante el desarrollo de los dos Grupos Focales, pueda ser grabada en audio SI  NO

### Riesgos:

No se prevén riesgos, para su hijo, respecto de su participación en los Grupos Focales.

### Beneficios:

Su hijo se beneficiará en la participación de este Grupo Focal, porque tendrá un espacio de aprendizaje personal a partir de la oportunidad de compartir y socializar sus experiencias educativas, con otros estudiantes, en el marco de la tutoría escolar,

y en el último bloque de la sesión podrá identificar fortalezas y espacios de oportunidad en el ámbito de sus habilidades comunicacionales, a partir de lo experimentado en el intercambio al interior del Grupo Focal

Así también la participación de su hijo podrá tener un efecto de empoderamiento en el mismo, dado que en la dinámica de la sesión se validan los aportes y las experiencias educativas compartidas como un insumo que puede contribuir al diseño de una propuesta de formación de competencias docentes para ejercer la tutoría.

**Costos e incentivos:**

Las sesiones de Grupo Focal no están sujetas a ningún costo, por tanto, no deberá abonar ningún pago. Asimismo, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole por su participación, únicamente la satisfacción que los aportes de su hijo contribuirán con la formulación de propuestas de mejora en el ámbito de la Tutoría escolar.

**Confidencialidad:**

Su información personal, de su menor hijo, será guardada a través de códigos, por tanto, no se consignarán sus nombres y/o apellidos. Si los resultados fueran publicados, no se mostrará ninguna información que permita su identificación en este Grupo Focal. Sus archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al Grupo Focal sin su consentimiento.

Asimismo, se guardará de manera confidencial y con mucha reserva el registro de la información u opiniones brindadas por su menor hijo durante la sesión de Grupo Focal.

**Derechos del participante:**

Si usted decide que su hijo participe en los Grupos Focales, podrá retirarse de este en cualquier momento o no participar en alguna parte de los mismos, sin perjuicio alguno. Si tiene alguna duda adicional comunicarse con la investigadora de la referencia: Mg. María del Pilar Montero Chicoma, al teléfono 989152134.

Si tuviera dudas sobre los aspectos éticos de los Grupos Focales puede contactarse con la Dra. Frine Samalvides Cuba, presidenta del Comité Institucional de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 3190000 anexo 2271.

**CONSENTIMIENTO:**

Acepto voluntariamente que mi menor hijo participe en el Grupo Focal, comprendo las implicancias de participación en el mismo, asimismo entiendo que puede decidir no participar y retirar su participación de los Grupos Focales en cualquier momento, aunque yo haya aceptado.

\_\_\_\_\_

Padre o apoderado

Nombre:

\_\_\_\_\_

Fecha

\_\_\_\_\_

Investigador

Nombre:

\_\_\_\_\_

Fecha

---

## **Consentimiento de Participación en un Grupo Focal Psicólogos educativos**

---

Institución: Universidad Peruana Cayetano Heredia - UPCH

Investigador: Mg. María del Pilar Montero Chicoma

Título: Diseño y validación de un programa de competencias socioafectivas para docentes tutores de educación básica de nivel secundaria bajo un enfoque Integrador

---

### **Propósito del Estudio:**

Lo invito a participar en un Grupo Focal que tiene por finalidad contribuir con un estudio denominado “Diseño y validación de un programa de competencias socioafectivas para docentes tutores de educación básica, de nivel secundaria, bajo un enfoque integrador”. Este Grupo Focal busca recoger sus opiniones, a partir de sus experiencias educativas, respecto de las competencias socioafectivas de los docentes – tutores en el nivel secundaria y del acompañamiento socio afectivo que dichos tutores, realizan a los alumnos, en el marco de la tutoría escolar.

### **Procedimientos:**

Si decide participar en este Grupo Focal deberá asistir a una (01) sesión de dos (02) horas de duración.

La sesión estará dirigida por el investigador: Mg. María del Pilar Montero Chicoma, quien durante la sesión formulará preguntas a los participantes, quienes generarán un diálogo en torno a dichas preguntas, a partir de los aportes y opiniones que brinde cada uno de ellos.

Las preguntas que se formularán en la sesión de trabajo giran alrededor de los siguientes temas:

- Asimismo, las sesiones de grupo focal se grabarán en audio, siempre y cuando Ud. lo autorice. ¿Cuál es la percepción que tienen los psicólogos respecto de las funciones que cumplen los Docentes -Tutores en el marco de la Tutoría escolar?
- ¿Cuáles son las competencias socioemocionales que son necesarias en un Tutor para el acompañamiento socioafectivo del estudiante, considerando el perfil del estudiante y las características del contexto de la institución?
- ¿Cuáles son las situaciones que a los Docentes-Tutores les resulta más difícil resolver/manejar marco de su función tutorial, qué condiciones no les estaría permitiendo resolverlas?

**Autorización de Grabación:**

Yo \_\_\_\_\_ acepto que la participación de mi menor hijo, durante el desarrollo de los dos Grupos Focales, pueda ser grabada en audio SI  NO

**Riesgos:**

No se prevén riesgos, para su hijo, respecto de su participación en los Grupos Focales.

**Beneficios:**

Su hijo se beneficiará en la participación de este Grupo Focal, porque tendrá un espacio de aprendizaje personal a partir de la oportunidad de compartir y socializar sus experiencias educativas, con otros estudiantes, en el marco de la tutoría escolar, y en el último bloque de la sesión podrá identificar fortalezas y espacios de oportunidad en el ámbito de sus habilidades comunicacionales, a partir de lo experimentado en el intercambio al interior del Grupo Focal

1/2

Así también la participación de su hijo podrá tener un efecto de empoderamiento en el mismo, dado que en la dinámica de la sesión se validan los aportes y las experiencias educativas compartidas como un insumo que puede contribuir al diseño de una propuesta de formación de competencias docentes para ejercer la tutoría.

**Costos e incentivos:**

Las sesiones de Grupo Focal no están sujetas a ningún costo, por tanto, no deberá abonar ningún pago. Asimismo, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole por su participación, únicamente la satisfacción que los aportes de su hijo contribuirán con la formulación de propuestas de mejora en el ámbito de la Tutoría escolar.

**Confidencialidad:**

Su información personal, de su menor hijo, será guardada a través de códigos, por tanto, no se consignarán sus nombres y/o apellidos. Si los resultados fueran publicados, no se mostrará ninguna información que permita su identificación en este Grupo Focal. Sus archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al Grupo Focal sin su consentimiento.

Asimismo, se guardará de manera confidencial y con mucha reserva el registro de la información u opiniones brindadas por su menor hijo durante la sesión de Grupo Focal.

**Derechos del participante:**

Si usted decide que su hijo participe en los Grupos Focales, podrá retirarse de este en cualquier momento o no participar en alguna parte de los mismos, sin perjuicio alguno. Si tiene alguna duda adicional comunicarse con la investigadora de la referencia: Mg. María del Pilar Montero Chicoma, al teléfono 989152134.

Si tuviera dudas sobre los aspectos éticos de los Grupos Focales puede contactarse con la Dra. Frine Samalvides Cuba, presidenta del Comité Institucional de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 3190000 anexo 2271.



**CONSENTIMIENTO:**

Acepto voluntariamente que mi menor hijo participe en el Grupo Focal, comprendo las implicancias de participación en el mismo, asimismo entiendo que puede decidir no participar y retirar su participación de los Grupos Focales en cualquier momento, aunque yo haya aceptado.

\_\_\_\_\_  
Padre o apoderado \_\_\_\_\_  
Fecha  
Nombre:

\_\_\_\_\_  
Investigador \_\_\_\_\_  
Fecha  
Nombre: