



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

CARACTERÍSTICAS DE LA RELACIÓN TUTOR-ALUMNO Y EL PROCESO
DE ACOMPAÑAMIENTO EN ADOLESCENTES

Tesis para optar el título de licenciada en psicología con mención en psicología
educacional que presenta la

Bachiller
GIMENA BURGA VILLACORTA

Asesor
LIC. OSCAR PAIN LECAROS

Lima-Perú
2014



Resumen

El objetivo de esta investigación fue describir las características en la relación tutor-alumno, a través del reporte de los actores de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana, con el fin de conocer las características de dicha relación y aportar en un tema que no ha sido muy investigado en el Perú. Para este fin, se realizó entrevistas semiestructuradas a cuatro tutores y seis alumnos de cuarto de secundaria, y se revisó el Plan Anual de Tutoría 2013. Producto del análisis de las entrevistas y el PAT2013, se logró identificar cuatro perfiles de tutores. A partir de esta tipología de tutor se asocian a dos tipos de relación, de acuerdo a sus características. Cuando el tutor es autoritativo, hay percepción de apoyo y confianza en la relación, la cual brinda soporte en las áreas académica, emocional y familiar. En cambio cuando el tutor es autoritario represivo, permisivo indulgente y permisivo negligente, hay un distanciamiento en la relación ya que el alumno no percibe apoyo y confianza. Asimismo se encontró que una metodología flexible y centrada en las necesidades de los alumnos, aporta también a la relación entre ambos actores. De esta manera, se concluye que durante la adolescencia, la relación tutor alumno se constituye como un aspecto formativo que contribuirá con el desarrollo óptimo del adolescente en sus múltiples dimensiones. Se concluye con recomendaciones y posibilidades para futuras investigaciones.

Palabras clave: *orientación educativa, tutoría, relación, adolescencia.*

Abstract

The aim of this research was to describe the features in the mentor-student relationship through the report of the actors of a public highschool of Lima, to explore the characteristics of the relationship and provide information in a topic that has not been investigated in Peru. To this purpose, semi-structured interviews were conducted to four mentors and six students in fourth grade, and also the Annual Plan of Mentoring 2013 was revised. Results from the analysis of interviews and PAT2013, identified four profiles of mentors. This typology of mentor is associated with two types of relationship, according to their characteristics. When the mentor is authoritative, there is perception of support and trust in the relationship, which provides support in the academic, emotional and family areas. However when the mentor is repressive- authoritarian, permissive-indulgent and permissive-negligent, there is a rift in the relationship because the student does not perceive support and trust. It was also found that a flexible methodology and focused on the needs of students, also contributes to the relationship between the two actors. Therefore, it is concluded that during adolescence, the mentor- student relationship is established as a formative aspect that contribute to the optimal development of the adolescent in its multiple dimensions. It concludes with recommendations and opportunities for future research.

Keywords: *guidance, mentoring, relationship, adolescence*



Dedico esta tesis a mi tío Fernando Burga, por estar en los momentos significativos de mi vida, por creer siempre en mí, por tener ese bondadoso corazón y ayudarme a iniciar y culminar esta importante etapa. Muchas gracias.



Agradecimientos

A mi mamá, por ayudarme crecer, por no dejarme caer, pero sobre todo, por enseñarme a levantarme y a no rendirme jamás. Porque además de ser mi madre, es mi confidente y mi cómplice.

A mi papá, por su fe en mi, por enseñarme a aprovechar las oportunidades que se me presentan y porque por él he aprendido que las cosas se consiguen esforzándose y trabajando duro.

A mi asesor, Oscar Pain, quien con sus conocimientos, experiencias y sobre todo su paciencia y motivación, ha logrado que pueda finalizar esta investigación. Ha sido un profesor muy significativo a lo largo de toda mi formación, un verdadero maestro.

A mi abuelita Alicia, que desde el cielo me guía y me da fuerza. Por apoyarme en todos mis proyectos y por ser mi ejemplo de fortaleza y optimismo.

A mis profesores, Sheyla Blumen y José Mogrovejo, por comprender y apoyarme en los momentos más difíciles; y de quienes aprendí no solo conocimientos, sino a ser una profesional honesta e íntegra.

Finalmente a mis mejores amigos, Sonia, Parash, Fiorella y Ricardo por ser lo más valioso que me llevo en estos años, por estar conmigo en las buenas y en las malas; por hacer cada momento único e inolvidable durante mi formación en psicología.



Tabla de contenido

Introducción.....	9
La Tutoría en Secundaria desde un Enfoque de Desarrollo Humano.....	11
Teoría del Ciclo Vital.....	11
Tareas del desarrollo y características socio afectivas en la adolescencia.....	12
La Relación Tutor-Alumno en el Marco del Desarrollo Adolescente.....	15
Método.....	21
Participantes.....	21
Técnicas de recolección de información.....	22
Procedimiento.....	23
Análisis de información.....	24
Resultados y discusión.....	27
Formación en tutoría.....	27
Tipología de tutor.....	28
Descripción de la relación a partir del perfil del tutor.....	32
Metodología que favorece la relación tutor-alumno.....	39
Referencias.....	45
Anexos.....	53
Anexo A. Guía de entrevista de Alumnos.....	54
Anexo B. Guía de entrevista de Tutores.....	55
Anexo C. Matriz para análisis del PAT2013.....	56
Anexo D. Consentimiento informado de tutores.....	57
Anexo E. Consentimiento informado de alumnos.....	58
Anexo F. Ficha sociodemográfica de tutores.....	59
Anexo G. Ficha de datos de alumnos.....	59
Anexo H. Relación tipo 1.....	61
Anexo I. Relación tipo 2.....	62
Anexo J. Percepción de confianza y apoyo.....	63
Anexo K. Metodología que favorece la relación.....	64

En el Perú, la tutoría y orientación educativa es una estrategia relativamente reciente. Si bien, un primer referente de la misma lo constituye la Orientación y Bienestar el Educando [OBE], producto de la reforma educativa de 1970, no es hasta el año 2001 que la tutoría es oficial para la educación secundaria y, posteriormente, hacia el año 2004, para la educación inicial y primaria (MINEDU, 2006). Su incorporación como parte integral de la Educación Básica Regular [EBR] fue en el 2005, en donde aparece por primera vez como parte del currículo oficial en el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica Regular – Proceso de Articulación [DCN] (Ministerio de Educación [MINEDU], 2005a).

La razón de su incorporación está relacionada con un cambio en la visión del DCN y los retos que planteó la Ley General de Educación N° 28044 [LGE], la cual en el Artículo 29 señala que:

La educación básica está destinada a favorecer el desarrollo integral del estudiante, el despliegue de sus potencialidades y el desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores fundamentales que la persona debe poseer para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad.

Así, se incorpora en la propuesta curricular nacional varias nociones asociadas al desarrollo humano. Esto supone un reto para el sistema educativo, el cual debe atender a estas necesidades propias de los alumnos, con el fin de, promover y brindar las oportunidades necesarias para potenciar y asegurar este desarrollo en sus diferentes dimensiones, dado que se aspira, según la LGE, a brindar una formación integral.

La EBR asume estos retos desde las áreas curriculares, los temas transversales y la tutoría y orientación educativa (MINEDU, 2009), esta última como aquella que “...contribuye a garantizar el cumplimiento del derecho de los estudiantes a [...] una adecuada orientación, a lo largo de su vida escolar” (MINEDU, 2009, p.54). Es decir, brindar orientación a los estudiantes en los periodos comprendidos desde la infancia, la niñez, la pubertad y la adolescencia.

En el caso de la educación secundaria, cuya edad normativa es entre los 12 hasta los 17 años (MINEDU, 2009), abarca las etapas de desarrollo correspondientes a la pubertad y adolescencia. Así, los tutores afrontan diferentes retos ante los cambios físicos, psicosociales, cognitivos y emocionales que caracterizan estas etapas (Gómez, 2000; Shaffer, 2002 y Bravo, 2009). Estos cambios conllevan a una serie de posibilidades que se pueden constituir como factores de riesgo o protección para los alumnos (Santrock, 2007 y

Shaffer, 2002). Por este motivo es importante la presencia de un adulto que pueda orientarlos y acompañarlos, para lo cual, la relación que se genere entre el tutor y el alumno, será un aspecto fundamental que de bases para el proceso acompañamiento (Gómez, 2000).

La particularidad de tutoría en el Perú difiere de otras propuestas de orientación educativa que incorporan consejeros escolares como profesionales en el tema y docentes con dedicación exclusiva o especializada en aspectos psicopedagógicos (Pain, 2008). Por esta razón, la literatura especializada en el tema que se menciona a lo largo de esta investigación se puede referir a la orientación educativa a en general, a los consejeros o al soporte docente. En el contexto peruano, dado que todo tutor también es docente se utilizarán estas evidencias como fundamentos para poder entender la relación tutor-alumno.

La labor tutorial es una tarea compleja, porque por un lado, se debe formar al alumno, al brindar el soporte adecuado que oriente al adolescente en el empoderamiento de las tareas propias de su etapa de desarrollo. Por otro lado, tiene una función preventiva, porque como en toda etapa, estas tareas del desarrollo pueden exponer al alumno a ciertos riesgos durante la adolescencia (drogas, embarazo, delincuencia, entre otras.). Las cuales podrían interferir con un desarrollo óptimo.

En esta investigación se enfatiza la relación tutor-alumno, debido a que hay evidencia empírica sobre investigaciones con docentes que reportan que de acuerdo a determinadas características de esta interacción, se puede obtener diferentes consecuencias. Por un lado, cuando el alumno percibe apoyo y confianza en la relación, puede potenciar su desarrollo, quien mejoraría su rendimiento académico, percibiría bienestar socioemocional e incrementaría sus estrategias ante situaciones estresantes (Schlossberg, Morris, y Lieberman, 2001, Sink y Stroh, 2003). Por otro lado, cuando la relación no cumple las características de acompañamiento, no aportaría los elementos necesarios para facilitar el desarrollo óptimo del alumno, impidiendo la disminución de los factores de riesgo presentes en el entorno psicosocial del mismo (Hughes, Cavell, Willson, 2001; Flook, Repetti, y Ullman, 2005; Gest, S. D., Welsh, J. A., y Domitrovich, 2005).

Con el fin de caracterizar la relación tutor-alumno desde un marco de la psicología del desarrollo, en primer lugar, se partirá desde los principales aportes de la teoría del ciclo vital (Baltes, 1999), dado que corresponde con el enfoque planteado desde DITOE, y se describirán las tareas propias de la adolescencia en el marco de la tutoría en secundaria. En

segundo lugar, se abordará la relación tutor-alumno como base para el acompañamiento de los alumnos para, finalmente, plantear los objetivos de esta investigación.

La Tutoría en Secundaria desde un Enfoque de Desarrollo Humano

La presente investigación se aproximará a la comprensión de la relación tutor-alumno desde el enfoque orientado al desarrollo, debido a que la DITOE lo utiliza actualmente en lugar del centrado en el problema, que tiene un objetivo de orientación remedial al priorizar solo situaciones-problema (MINEDU, 2006; Sanz, 2001). Por este motivo, se va a plantear cuáles son los aportes de la psicología del desarrollo a la tutoría con el fin de explicar la complejidad de la función del tutor. De esta manera, se utilizará la teoría del ciclo vital de Baltes para integrar los aportes de la psicología a la intervención educativa, como lo es la tutoría. En este marco, primero se realizará una breve revisión teórica de algunos principios básicos indicados por Baltes, como son las ganancias, pérdidas, selección, optimización y compensación de recursos, así como la multidimensionalidad y multidireccionalidad. Posteriormente se describirán las tareas y características propias de esta etapa, importantes de conocer por parte del tutor para la comprensión de sus alumnos.

Teoría del ciclo vital

Según la teoría del Baltes (1999), el ser humano es un sujeto activo que es capaz de cambiar sus propias circunstancias, dentro de los límites biológicos y culturales, para intentar construir su propio desarrollo. Asimismo, resalta el papel de la cultura como agente influyente del proceso ya que, debido al potencial de flexibilidad de la persona, el contexto puede optimizar el rendimiento si se ofrece la ayuda necesaria, o de lo contrario, afectarlo negativamente. Dos principios importantes de explicar son la multidimensionalidad y la multidireccionalidad. La primera implica que el desarrollo se produce en varias áreas como la física, sociafectiva, cognitiva, y, a su vez, como producto de la interacción entre el individuo y su contexto. La multidireccionalidad indica que no existe una única vía de desarrollo, es decir que las distintas situaciones que se dan en la vida de las personas, pueden cambiar la dirección del desarrollo esperado. Además, el ser humano cuenta con un número limitado de recursos para lograr sus metas, y al utilizarlos podrán tanto perder algunos como ganar otros. Cuando esto sucede Baltes identifica tres procesos en el modelo de selección,

optimización y compensación [SOC]: la *selección* es elegir aquellos recursos que van a facilitar las tareas del desarrollo y busca el mantenimiento o la regulación de pérdidas de los mismos. Cuando ya se han seleccionado metas, se da el segundo proceso que es el de *optimización*, donde la persona deberá aprovechar al máximo los recursos con los que cuenta para elaborar estrategias que le permitan alcanzar sus objetivos. Finalmente, cuando se pierde un recurso, ya sea por restricciones biológicas o sociales, la *compensación* será la conducta orientada a buscar un reemplazo de estos.

Desde el modelo SOC, aplicándolo al espacio de la tutoría, los adolescentes van a seleccionar determinados objetivos que son importantes para ellos. Para facilitar el éxito en los mismos, optimizarán recursos y compensarán pérdidas, con el fin de adaptarse tanto a los cambios biológicos, cognitivos y socioafectivos como al logro de las tareas del desarrollo (Baltes, 2004). Ante este mecanismo, el tutor puede ser un recurso que los ayude a crear un entorno adecuado para su crecimiento. Por esta razón, se espera que las instituciones educativas puedan establecer el ambiente adecuado para mejorar las capacidades de los alumnos a través de la tutoría, enfatizando el eje de la misma: la relación entre el tutor (ambiente) y el alumno.

De esta manera los conceptos de multidimensionalidad y multidireccionalidad, así como lo plantea el MINEDU (2006), pueden ser la base para comprender la relación tutor-alumno. Lo cual implica que cuando el docente acompañe los procesos de la adolescencia de sus alumnos, los debe concebir como personas que se desarrollan en múltiples dimensiones y que tienen diversas posibilidades de desarrollo de acuerdo a como ellos resuelven las tareas de esta etapa. A continuación se van a plantear cuáles son las tareas del desarrollo adolescente que deberá conocer el tutor.

Tareas del desarrollo y características socio afectivas en la adolescencia

Otros aspectos de la psicología del desarrollo que se incluyen en este enfoque de la Tutoría son las tareas evolutivas y características socioafectivas que se dan durante la adolescencia, producto de los cambios propios de su cuerpo, de su imagen e identidad, de su forma de pensar y su relación con el entorno (familiar y social). Estos requieren el uso de sus propios recursos y los que seleccione de su ambiente; incorporar valores y creencias de la sociedad; y al mismo tiempo, tomar sus propias decisiones (Pérez, 2011). Estas

transformaciones afectivas, sociales y cognitivas se integran a las tareas evolutivas que el adolescente deberá cumplir; y es labor del tutor acompañar a sus alumnos durante estos procesos.

Rice (2000) señala que las tareas evolutivas son *“aquellas habilidades, funciones y actitudes que los individuos tienen que adquirir en determinados momentos de sus vidas para funcionar de manera efectiva como personas maduras [...] el fracaso genera ansiedad, desaprobación social e incapacidad”* (p.39). Havighurst (1972) en Rice (2001) destaca ocho tareas fundamentales: (a) Aceptar el propio físico y su patrón de crecimiento para aprender a cuidarlo y utilizarlo con eficiencia, (b) formar relaciones nuevas y más maduras con sus pares de ambos sexos, aprendiendo habilidades sociales, (c) adoptar un rol sexual masculino o femenino, d) alcanzar independencia emocional de los padres y otros adultos pero manteniendo el afecto y la consideración, (e) prepararse para una profesión, descubriendo sus intereses y elaborando un proyecto de vida, (f) desarrollar actitudes positivas y la madurez emocional, (g) lograr una conducta socialmente responsable que recoja los valores y la participación ciudadana en su comunidad, y (h) adoptar un sistema ético que guíe su conducta en la vida adulta.

El logro de la identidad, es otra tarea fundamental en esta etapa, y se puede definir como el grado en el que los adolescentes han explorado el mundo y han logrado un compromiso con distintas áreas de la vida: política, religión, trabajo, amistad y rol de género (Bravo, 2009). James Marcia (1996) en Shaffer (2007) presentó un modelo con cuatro categorías para ubicar los estados de identidad del adolescente: difusión de identidad, exclusión, moratoria y logro de identidad. Este proceso de exploración genera muchas emociones que pueden afectarlo tanto positivamente, al ir aclarando sus roles, sus intereses y proyectos; como también cabe la posibilidad de que no se consolide esta identidad y el adolescente tenga un constante sentimiento de insatisfacción que puede desencadenar conductas violentas (Craig, 1994 y Rice, 2001).

Esta categoría es denominada identidad negativa por Berger (2006) y muchas veces es ocasionada debido a que los adultos que los rodean les ofrecen roles inalcanzables, que no resultan atractivos o, por el contrario, carecen de figuras representativas en su vida a las cuales emular. Como resultado pueden optar por adquirir una identidad opositora,

desafiante e incluso que busca el rechazo a la sociedad, adoptando estereotipos negativos (Kroger, 2004).

Respecto a las características socioafectivas que acompañan las tareas del desarrollo, se encuentra el apoyo social de pares y adultos. En relación a los primeros, se incrementa la importancia de las opiniones emitidas de sus compañeros, que los conduce a la adaptación al grupo de amigos en función del comportamiento, vestido y actitud. Esto puede convertir a los pares en agentes constructivos, al fomentar el involucramiento en deportes, actividades de recreo, mayor dedicación académica o evitar situaciones peligrosas; como destructivos al implicarlos en situaciones riesgosas y de desviación de la conducta (Dishion, Poulin, Burraston, 2001; Maillo, 2006).

Y en relación a los segundos, si bien, muchas veces esta etapa es caracterizada por un rechazo de la influencia de los adultos, no es una situación invariable; esto se debe que si los adolescentes sienten que son valorados y respetados por su comunidad, confían en ellos y mantienen una interacción cercana (Benson, 2003).

Otra característica socioafectiva, es la experimentación de emociones extremas pero transitorias de euforia, ansiedad, tristeza y enojo, a medida de que los adolescentes adquieren cada vez mayor conciencia de su cuerpo, las exigencias académicas y la constante comparación con sus pares. Estas son expresadas dentro de sus familias, en la escuela o vecindarios. Este entorno, no siempre es capaz de controlar dichas situaciones e incluso las propician, lo cual puede conducir al aumento de factores de riesgo como son las transgresiones de normas, adicciones, suicidios, etc. (Berger, 2006 y Rice, 2001).

A partir de todo lo descrito, se puede entender que la relación tutor-alumno debe entender la adolescencia como un proceso de cambios en distintas dimensiones y direcciones que pueden producir consecuencias tanto positivas como negativas, a través de la ganancia y pérdida de recursos mediante los tres procesos (selección, optimización y compensación) mencionados por Baltes (1999 y 2004). Este uso de recursos, a su vez, se articula con el cumplimiento de las tareas del desarrollo y las características socioafectivas que pueden constituir una percepción de vulnerabilidad en los adolescentes. Motivo por el cual, la presencia de un tutor que los oriente, al contemplar estos aspectos, será muy importante en la resolución de estas tareas, convirtiéndose en un factor formador y protector en su camino

hacia la adultez (Eccles, Midgley, Wigfieldm Miller, Reuman, Flanagan, Macgiver, 2003, López, Etxebarria, Fuentes, Ortiz, 2001; Martín y Solé, 2011; Santrok, 2006).

La Relación Tutor-Alumno en el Marco del Desarrollo Adolescente

Como respuesta a la necesidad de los alumnos, en el sistema educativo la tutoría se constituye como una herramienta para guiar a los adolescentes durante sus procesos de desarrollo, pues debe responder a estos cambios. En el marco de la teoría del ciclo vital y la identificación de las tareas del desarrollo, se va a presentar su definición y características generales, así como su organización en el sistema educativo peruano.

La tutoría es un proceso de acompañamiento cognitivo y socioafectivo que se da a lo largo de la educación básica y que busca contribuir a la formación del alumno mediante la dirección de sesiones personales o grupales por parte de los docentes. Esta formación implicaría el desarrollo académico, la convivencia social y la incursión en el mundo laboral como respuesta a las tareas evolutivas de los adolescentes (Montanero, 1998 en Bisquerra, 2010; MINEDU, 2005).

La tutoría puede darse en dos modalidades: la grupal y la individual. Actualmente, se incluye de manera obligatoria una hora de sesión de tutoría grupal semanal en el horario escolar (MINEDU, 2006; 2009). La hora de tutoría está concebida como el espacio apropiado para que los alumnos puedan expresar sus emociones, explorar sus dudas, aprender a comunicarse mejor, reconocer metas, apoyar a sus pares, etc. Sin embargo, según el Diseño Nacional Curricular de Educación Básica Regular [DCN-EBR], esta hora “no excluye el trabajo tutorial que se debe dar de manera transversal y permanente en las diversas actividades del currículo, así como otras reuniones con los alumnos y padres de familia” (MINEDU, 2009, p.49). Por esta razón, si bien la modalidad individual no está reglamentada dentro del diseño, si se reconoce su importancia, puesto que permite trabajar con los alumnos a partir de sus características específicas (MINEDU, 2005b). Entonces, se recomienda aplicar las dos modalidades, para lograr de manera óptima los objetivos planteados por la tutoría, cubriendo las necesidades tanto individuales como colectivas de los alumnos (Martin y Solé, 2011).

Asimismo, la tutoría no debe entenderse como una acción arbitraria, por el contrario requiere de una minuciosa organización de estructura y contenidos mediante un plan de

trabajo [PAT] (Montanero, 1998 en Bisquerra, 2010, y Gysbers y Henderson, 1997). Este plan no queda exento del impacto de la relación tutor-alumno porque, debido a su característica de flexibilidad, deberá reflejar la atención que los alumnos reciben de sus tutores para poder adaptarlo a las sesiones individuales y grupales que correspondan. De esta manera, se evita sobreponer únicamente la dispersión de propuestas que provienen de las enmiendas institucionales, las cuales producen planes tutoriales cargados de acciones aisladas y carentes de coherencia, perjudicando a los alumnos y la relación entre ambos actores (Martín y Solé, 2011).

La TOE en el Perú, se basa en tres ejes fundamentales: el currículo, el desarrollo humano y la relación tutor-alumno. El primer eje, el currículo, es el diseño que regula el sistema educativo. El artículo 42° del Reglamento de la LGE 28044 reconoce la tutoría como *"... un servicio inherente al currículo y tiene un carácter formativo y preventivo"*. Si bien no es un área curricular, está contemplado en el plan de estudios como una acción transversal al diseño, además se reconoce su importancia debido a los buenos resultados obtenidos en investigaciones realizadas en instituciones educativas de otros países (Gysbers y Henderson, 1997; Humphrey, 2004; Sink y Stroh, 2003).

El segundo eje es el desarrollo humano, que responde al enfoque de orientación educativa centrada en el desarrollo (Sanz, 2001). Este enfoque se basa tanto en la prevención como en la formación del alumno, que de acuerdo a la información que presenta la psicología del desarrollo, permite conocer las diferentes tareas y problemáticas psicosociales que va a enfrentar el alumno durante la adolescencia. Esto, permite anticipar dichas tareas y tener una propuesta de orientación, no solo en un aspecto sino en varias áreas, a través de un plan de acción de mediano a largo plazo.

El tercer eje hace referencia a la importancia de la presencia de un adulto cercano alumnos que pueda guiar a los alumnos *"...cuando los referentes familiares no se caracterizan por brindar cercanía emocional [...], cuando el entorno social no les brinda oportunidades de desarrollo acordes con su edad y necesidades"* (MINEDU, 2006, p.9). Por lo tanto, este eje se constituye como fundamental para el logro de los objetivos de la tutoría. Si el tutor no lograra tener una relación empática con varios alumnos, podría afectar la interacción con todo el grupo e interferir con la enseñanza de los contenidos planificados, así como la posibilidad de modificar el plan acorde a las necesidades que los alumnos podrían

estar presentando. Si el caso es lo opuesto, entonces la interacción permitirá que las conversaciones, las reflexiones y enseñanzas tengan mayor fluidez, favoreciendo el objetivo de la tutoría (Flook, Repetti, y Ullman, 2005, Humphrey, 2004 y Martín y Solé, 2011).

Una de las primeras características con las que debe contar el tutor, es la formación adecuada, a través de la cual desarrollen competencias relacionadas a conocimientos psicopedagógicos y de desarrollo humano, para que puedan obtener resultados exitosos en su labor (Bisquerra, 2012, Monge, 2010, Santana, 2003). Otro aspecto fundamental es el seguimiento individual del proceso personal de sus alumnos, pues cada uno de ellos tiene derecho a que alguien los acompañe, escuche sus necesidades, anhelos y sepa de sus logros y dificultades tanto en lo académico como lo personal (Martín y Solé, 2011). A partir de esto, es importante resaltar el desarrollo de la relación entre tutor con los avances y mejoras de sus alumnos, tales como la implicación de éstos en las tareas académicas, mejorar su predisposición hacia ellas, su seguridad al afrontar las dificultades que se presentan, su autoestima, etc. De esta manera empiezan a pensar que pueden hacer bien las cosas y tienen la seguridad de que cuando se equivocan tienen a alguien que los apoya para afrontar las situaciones negativas (García Fernández, 2006).

Por tal motivo es necesario que un tutor sepa ponerse en el lugar del alumno, comprendiendo las situaciones que está viviendo como parte de la etapa adolescente. Es decir que debe tratar de entender desde la perspectiva del *tutoreado*, y no desde la de un adulto, para aproximarse a saber lo que piensan y sienten. Asimismo es necesario que eviten dar discursos largos, y en cambio, realmente escuchar lo que ellos quieren decir, desde intereses hasta inquietudes. A su vez, debe mantenerse una presencia cercana, pero respetuosa de su autonomía e independencia, para que vayan tomando sus propias decisiones (Bertoglia, 2005, MINEDU, 2005b, Lewis, Romi, Qui, y Katz, 2008). De esta forma, nuevamente se recalca la importancia de la formación del docente en el desarrollo humano, para que pueda observar de manera efectiva las características propias de la etapas, convirtiéndose en un buen conocedor de las necesidades y peculiaridades de sus alumnos (García Fernández, 2006).

Asimismo, se espera que el perfil del tutor ideal tenga las siguientes cualidades: consistencia ética (practica valores fundamentales), madurez personal, autenticidad, liderazgo, empatía, escucha, aceptación incondicional del alumno, competencia profesional,

formación en psicología del desarrollo, en manejo de dinámicas de grupo, técnicas de entrevista y observación, consejería, programación de sesiones, orientación familiar y no directividad; convirtiéndose en un dinamizador estimado por sus alumnos como una persona experta y consecuente, respetado porque él respeta la individualidad de cada uno de ellos y les presta un apoyo incondicional en cada uno de los problemas que se les presentan (MINEDU, 2005b; García Fernández, 2006)

En su metodología se propone que debe haber una dialéctica entre la directividad y no directividad. Por un lado el tutor deberá guiar el proceso de aprendizaje, debido a la experticia que se espera de él, pero por otro lado su metodología debe ser flexible para permitir la construcción autónoma de conocimientos, habilidades y valores. De esta manera el tutor debe contar con la habilidad para a) comprender el punto de vista de cada alumno, b) facilitar la discusión en clase para el intercambio de información, c) organizar experiencias personales de aprendizaje y d) ser flexible. Todo esto con el objetivo de poder lograr las condiciones óptimas para el aprendizaje, conocer las características personales de los alumnos y ayudarlos en la toma de decisiones (Moncayo, 2006). Si bien es *“una irresponsabilidad dejar tomar decisiones fundamentales de forma prematura a personas que todavía están madurando, tampoco es deseable la figura del profesor que siempre llevan las riendas de la clase y que se hace responsable exclusivo de lo que acontece en la misma”* (García Fernández, 2006, p. 12).

En esta etapa el adolescente continúa construyendo una visión del mundo, de la sociedad, de la cultura y la fe, como fundamentos teóricos dentro de una cosmovisión personal, en la cual podrá establecer los patrones de conducta que debe seguir dentro de su grupo social (Bordignon, 2006). Es importante poder desempeñar los roles adecuados en distintos entornos sociales, y seguir las reglas prescritas para esas situaciones, ya que permite que la persona se desenvuelva adecuadamente en el contexto en el que vive y, además, es esencial poder mantener elementos de individualidad del yo (Rice, 2000; Kimble, 2002; Coleman, 2003).

Los procesos característicos de la adolescencia integrados con la exigencia de la vida escolar, pueden generar diversas emociones difíciles de reconocer y manejar. Estas emociones llevarían a pensar que son los únicos en el mundo en experimentarlas, por lo que percibir que el tutor puede reconocerlas junto a ellos, lograría una relación de mayor

confianza con los alumnos (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu 2009). De esta manera, si los tutores logran cumplir con el perfil esperado y entablan una relación sólida con los alumnos, donde éstos realmente se sientan apoyados, valorados y aceptados, brinda bienestar a los mismos y disminuye su implicancia en situaciones riesgosas, pues aprenden a anticipar las consecuencias (Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003).

Asimismo, se ha encontrado que dicha relación puede compararse con resultados de investigaciones sobre la relación profesor y alumno, las cuales mencionan que sí hay un aporte al desarrollo óptimo de los alumnos en los siguientes aspectos: mejora del rendimiento académico (Klem y Connel, 2004), aumentan su autoestima y autoeficacia (Stracuzzi y Mills, 2010; Sink y Stroh, 2003); incrementan las conductas pro-sociales, los docentes reportan menores comportamientos agresivos (Flannery, Vazsonyi, Liao, Guo, Powell, Atha, Vesterdal, y Embry, 2003) y logran mejorar sus recursos al momento de tomar decisiones, resolver problemas, plantearse un proyecto de vida, reconocer sus fortalezas y debilidades y elaborar estrategias de afrontamiento (Little y Kobak, 2003; Pianta y Stuhlman, 2004; Schlossberg, Morris, y Lieberman, 2001; Henderson, Kelbey, y Engebretson, 1992). Así, se esperaría que el tutor, pudiera convertirse en una de esas personas significativas, capaz de ser escuchado por esta población. Ante este contexto, el tutor como pilar de la orientación educativa, debe considerar tanto las dimensiones, direcciones y las ganancias y pérdida, como características del desarrollo, para poder compensar y maximizar recursos cuando sea necesario (Pain, en prensa).

De esta manera, la presente investigación busca describir la relación tutor-alumno desde el reporte de los alumnos de educación secundaria y tutores de una institución educativa pública, con el objetivo de analizar y comprender las características propias de esta relación y poder aportar en un tema que no ha sido investigado en el Perú. Además, se busca explorar el aporte de la metodología utilizada por los tutores en las sesiones de tutoría y establecer si facilita la relación entre ellos.



Método

Participantes

Participaron en este estudio alumnos y tutores del nivel secundaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, los cuales fueron seleccionados de manera intencional de acuerdo al interés del investigador, las características de la investigación y a los objetivos de la investigación.

Se eligieron alumnos del cuarto grado de secundaria que contaban, por lo menos, con tres años de experiencia con un tutor perteneciente a la institución educativa. Los criterios de selección incluyeron (a) la edad, ya que coincide con la etapa post-puberal, entre los 14 y 16 años, donde se estarían dando los mayores cambios a nivel socio-afectivo y cognitivo, (b) el grado, porque ya han tenido tres años de experiencia con sesiones de tutoría e interacción con sus tutores, por lo que la información a recabar podrá ser más amplia y (c) el rendimiento académico del año 2012, a través del cual se identificaron aquellos alumnos con los promedios finales generales altos, medios y bajos para cada sexo.

Este último criterio fue tomado en cuenta debido a que hay investigaciones sobre la existencia de una relación entre el desempeño escolar de los alumnos y la interacción con profesores, de tal manera que se puede apreciar mejoras en su rendimiento académico de acuerdo a las características de intervención del tutor.

Asimismo, se balancearon varones y mujeres de manera equitativa con el objetivo de asegurar la heterogeneidad de los participantes para asegurar una mayor exploración del fenómeno. Los participantes finales fueron tres mujeres y tres varones, y para mantener su confidencialidad se les asignó un código de identificación a cada uno: A1, A2, A3, A4, A5 y A6.

En el caso de los tutores, el criterio de selección fue contar con dos años de experiencia como mínimo haciendo tutoría en la institución educativa. Del total de tutores, ocho cumplieron con estos criterios, de los cuales solo cuatro accedieron a participar en la investigación, tres mujeres y un varón. La edad de estos participantes oscilaba entre 37 y 53, con un promedio de 46, y fue conformado por tres mujeres y un varón. De la misma forma que el grupo anterior, se les asignó un código de identificación a cada uno para mantener su anonimato: T1, T2, T3 y T4.

A cada participante se le entregó un consentimiento informado (ver Anexo B), a través del cual se presentó el objetivo de la investigación y se solicitó el permiso para su participación y la grabación de las entrevistas.

Técnicas de recolección de información

Con el fin de describir a profundidad la relación tutor-alumno y poder caracterizarla, se utilizaron las siguientes técnicas de recolección: la entrevista cualitativa semiestructurada a tutores y alumnos, el análisis documental (ver anexo C) y una ficha de datos sociodemográfica, para ambos grupos de participantes (ver anexo F y G).

La entrevista semiestructurada a estudiantes (Anexo A) contó dos áreas: (a) el contenido de la tutoría, cuyo objetivo era indagar sobre los temas que presentaban los tutores, y la organización y ejecución de las actividades durante la sesión de tutoría y, (b) la relación tutor-alumno, con la cual se buscó que los alumnos pudieran clasificar a los tutores de acuerdo a su percepción, describir su interacción con los mismos a partir de sus experiencias con diferentes tutores, y la percepción de soporte ante dificultades en el ámbito académico, socioemocional y familiar.

La entrevista semiestructurada a tutores (Anexo B) también contó con las mismas áreas. La primera tuvo como objetivo describir las sesiones de tutoría, pero a diferencia de la entrevista a los alumnos, se profundizó en cómo éstas eran organizadas previamente, la priorización de temas trabajados y la metodología utilizada para lograr los objetivos de la sesión. Respecto a la segunda área, se buscó describir la interacción entre ambos actores desde la perspectiva de los tutores; a través de sus percepciones acerca de las características de los alumnos, la identificación y afrontamiento de situaciones complejas (llamadas de atención, problemas personales de los alumnos, desorden en las sesiones, entre otras) y el reconocimiento de haber logrado la meta del acompañamiento.

Para acceder a los antecedentes y el funcionamiento del sistema de tutoría de la institución educativa se realizó un análisis documental del Plan Anual de Trabajo 2013 del Comité de Tutoría y Orientación Educativa [PAT2013], cuyo contenido fue revisado a partir de la presencia y descripción de los siguientes elementos: conceptualización, necesidades de los alumnos, fundamentación, énfasis en la relación tutor-alumno y

metodología. Esta información sirvió para identificar si el contenido del plan brinda las pautas para una relación tutor-alumno satisfactoria durante las sesiones de tutoría.

En el caso de la ficha sociodemográfica para tutores se pidieron datos sobre edad, sexo, años de experiencia como tutor y en la institución educativa, su formación inicial, la inclusión de temas de tutoría en su formación inicial, capacitación y selección de temas de interés para capacitación en tutoría. Por otro lado, la ficha sociodemográfica para alumnos recogió datos sobre edad, sexo, grado y sección y años de permanencia en el colegio.

Procedimiento

Esta investigación se desarrolló en cuatro fases: el diseño de instrumentos y el piloto, la selección de participantes, la aplicación de entrevistas, la sistematización y el análisis de datos.

En la primera fase, se inició con la elaboración de la guía de entrevista para alumnos y para tutores a partir de una revisión de la literatura sobre el tema. Luego se realizó un ensayo piloto para verificar la comprensión de las preguntas y si la información que se recolectaba era pertinente para el logro del objetivo planteado. El piloto se llevó a cabo con dos tutores y tres alumnos de cuarto grado de secundaria pública, quienes posteriormente no participaron del estudio. Antes de iniciar la entrevista, se otorgó el consentimiento informado (Anexo D y E), a través del cual se presentó el objetivo de la investigación y se solicitó el permiso para la grabación de la misma. A través de esta etapa se corroboró que preguntas facilitaban el recojo de información para cumplir el objetivo y cuáles no, y se hicieron las correcciones pertinentes.

En la segunda fase, se solicitó a la subdirectora los horarios de los tutores de secundaria para identificar sus periodos libres de tiempo y luego se conversó con ellos directamente para confirmar su interés y del número inicial de tutores seleccionados, solo cuatro accedieron a participar. Asimismo, se solicitó el promedio de notas del año 2012 de los alumnos de cuarto de secundaria, a partir del cual se identificaron a los participantes con rendimiento académico alto, medio y bajo para ambos sexos. Se trabajó con una sola sección debido a la dificultad de horarios y la disposición que los profesores tuvieron para que sus alumnos se ausentaran por 40 minutos.

En la fase de aplicación se hicieron las entrevistas con los tutores, a quienes se les entregó el consentimiento informado, luego la ficha socio demográfica y finalmente, se procedió a entrevistarlos de manera individual en un intervalo de 30 a 40 minutos aproximadamente. Como siguiente paso, los alumnos fueron llamados de manera individual y se les entregó el consentimiento informado aclarando enfáticamente que era una entrevista anónima, lo cual tuvo que ser explicado a profundidad dado que algunos alumnos mostraron recelo de participar en el estudio. Una vez comprendidas las instrucciones y los objetivos, accedieron a ser entrevistados y a llenar la ficha de datos sociodemográficos (Anexo F y G). Las entrevistas a alumnos duraron 40 minutos aproximadamente.

Para la fase de sistematización y análisis de datos, se transcribieron las diez entrevistas y se sistematizó el contenido del PAT2013. En primer lugar, se hicieron repetidas lecturas de las entrevistas con el fin de analizar el contenido y se seleccionó la información que fue considerada relevante para el objetivo de la investigación (unidades de sentido). De la misma forma, se identificaron los datos PAT2013 de acuerdo la estructura de la tutoría y su pertinencia para la relación tutor-alumno.

Seguidamente, se procedió a asignar códigos a los datos seleccionados, de acuerdo a la bibliografía consultada, y al finalizar este procedimiento, los códigos fueron revisados nuevamente para corroborar su pertinencia y eliminar los que no lo eran. Además se eligieron las viñetas más representativas de los códigos para su futura ejemplificación. Posteriormente, se identificaron aquellos códigos que tenían relación entre sí para construir categorías, las cuales fueron representadas en seis esquemas diferenciados.

Análisis de información

Con el fin de controlar el nivel de subjetividad propio de este tipo de estudio y, así, lograr asegurar la confiabilidad del método aplicado y confirmar resultados obtenidos, se procedió a utilizar la triangulación metodológica a través del uso de dos técnicas de recolección de datos, como lo fueron las entrevistas semi-estructuradas y el análisis documental. Asimismo, para mantener una consistencia lógica, las entrevistas fueron realizadas en el mismo lugar, sala de profesores, para cada participante y se les hizo la misma cantidad y tipo de preguntas a cada uno de ellos y se evitó dar ejemplos directos que indujeran determinadas respuestas. Por otro lado, para conservar la credibilidad de los

datos, se consideraron todas las respuestas brindadas, sin omitir alguna que pudiera contradecir el sesgo de la investigadora, así como la presencia de preguntas que contradijeran la información recabada en la bibliografía. Finalmente, respecto al grado de transferencia, si bien los resultados no pueden generalizarse a otras poblaciones, por la misma naturaleza y finalidad del estudio cualitativo, si contribuye a un mayor conocimiento del fenómeno y establecer algunas pautas para futuras investigaciones sobre la relación tutor-alumno. Para dicho fin, se ha descrito con exhaustividad, amplitud y precisión todas las etapas de la investigación, desde la selección de participantes hasta las fases de análisis de resultados.





Resultados y discusión

Con el fin de analizar los datos recogidos en las entrevistas, este capítulo se ha dividido en cuatro secciones: formación en tutoría, tipología de tutores, tipo de relación a partir del perfil del tutor y metodología que favorece la relación tutor-alumno. Asimismo, es relevante mencionar que al no haber muchas investigaciones que describan o exploren la relación tutor-alumno, se ha utilizado literatura que reporta resultados sobre la interacción entre profesores, conejeros y alumnos, de tal manera que se pueda asociar los datos de la presente tesis con la evidencia empírica.

Formación en Tutoría

De acuerdo a la información recabada de la ficha sociodemográfica y entrevistas a los cuatro tutores, éstos consideran relevante el contar con una formación especializada en temas relacionados con tutoría para poder lograr mejores resultados con los alumnos. En la figura 1 se muestra la distribución de participantes de acuerdo su interés en temas de capacitación en tutoría.

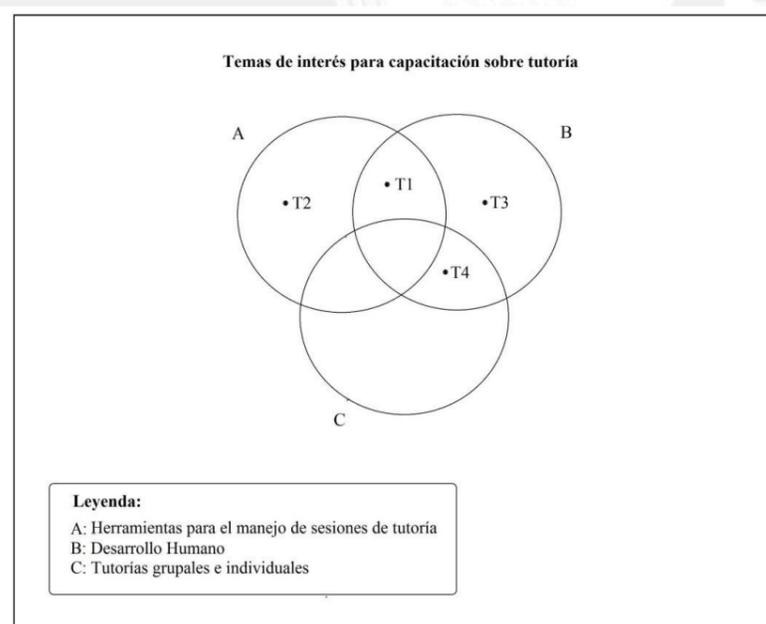


Figura 1. Distribución de participantes de acuerdo su interés en temas de capacitación en tutoría (elaboración propia).

Todos los tutores coincidieron en señalar el interés y la importancia de llevar cursos que los especialicen en temas de tutoría, y consideran necesarias las capacitaciones en estos temas. Este reconocimiento de sus limitaciones sobre la labor tutorial, radica en que durante su formación como docentes no estudiaron cursos que les permitiese desenvolverse adecuadamente como tutores. Por ello los docentes admiten que aparte de su experiencia personal a lo largo de su vida, no poseen conocimientos necesarios para cumplir con la responsabilidad de ser tutores, y por consiguiente apoyar a sus alumnos, como se puede apreciar en la siguiente cita:

...Nunca nos han enseñado y necesitamos para poder hacerlo mejor, porque es una cosa importante ya que podemos conversar con los alumnos y orientarlos para que sean mejores personas... este... y no tenemos los conocimientos suficientes para lograrlo, a veces es como intuitivo ¿no?, sería mejor si nos capacitaran, para cómo hacer una buena sesión de tutoría (T1).

Asimismo, todos los tutores señalaron que uno de los temas que les parecían más importantes para realizar la labor tutorial era el tema de desarrollo humano. Efectivamente, existe un reconocimiento de la importancia de que un tutor cuente con formación en el tema ya mencionado, debido a la etapa en la que se encuentran todos los alumnos de secundaria, que es la adolescencia (Bisquerra, 2012; Monge, 2010). La ausencia de estos conocimientos especializados puede presentar una dificultad al buscar soluciones ante el tipo de demandas que surgen en la etapa de la adolescencia (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; De la Fuente, 2010).

Tipología de Tutor

La presente clasificación fue constituida en base a la entrevista con los alumnos y la literatura consultada, a través de la cual se obtuvieron cuatro perfiles (figura 2). Para su análisis se utilizó la subdivisión de estos estilos, realizados por MacCoby y Martin (1983) en Torío, Peña y Rodríguez (2008): autoritativo, autoritario represivo, permisivo indulgente y permisivo negligente; ya que investigaciones etnográficas han demostrado que el comportamiento docente puede ser conceptualizado en función de los estilos parentales (Verkuyten & Canatan, 2003; Wentzel 2002). Conjuntamente, existen estudios que identifican dos dimensiones en el comportamiento del tutor: estructura y participación. La

primera se refiere a la existencia de equilibrio al presentar reglas formales e informales, y a poseer demandas y expectativas realistas para desenvolverse. La participación implica la demostración de afecto y preocupación por el alumno (Connell y Wellborn, 1991; Skinner y Belmont, 1993).

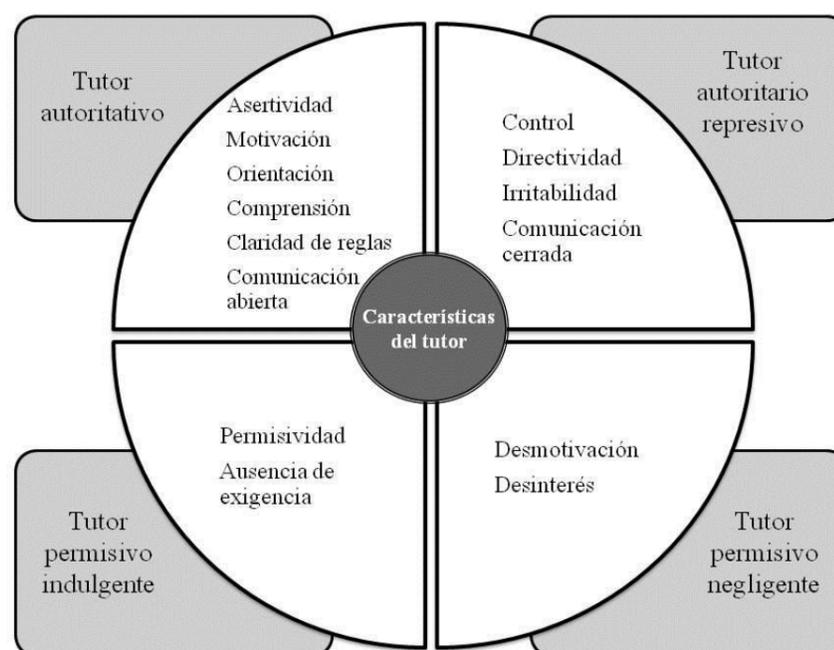


Figura 2. Tipología del tutor (elaboración propia)

El primer tipo de tutor identificado es el autoritativo, a partir de la agrupación de cinco características que los alumnos mencionaron sobre algunos tutores que tuvieron durante la educación secundaria. De esta manera, se puede apreciar la (a) *asertividad*: "Y el segundo tutor si no daba consejos, nos aconsejaba, nos ayudaba a ser mejores. [...] claro, también se molestaba, pero se notaba que era... este, como preocupación ¿no?, tampoco venía y nos gritaba, nos decía las cosas de frente pero explicándonos... así era". (A1); (b) la *motivación* "...nunca faltó a sus clases. Y si faltaba, lo recuperaba, o sea en su hora que nos toca o en su curso...como que siempre estaba interesado y dispuesto" (A4). También se reportó la (c) *orientación*: "Porque eso nos puede pasar a lo largo de la vida. O sea, nos hace ver las cosas que hay en la vida. Hacer las cosas bien, no hacer las cosas mal, arreglar nuestra

vida... "(A4); la (d) *compresión*: "Porque el profesor es bueno y nos dice: algún problema que tengan, cuenten conmigo, yo les voy a saber apoyar; todo eso" (A6); la (e) *claridad de reglas*: "...al comienzo hicimos reglas juntos [...] y nos preguntaba por qué las escribimos y todos hablábamos y él también nos decía su idea" (A6); y (f) la *comunicación abierta*: "Es divertido, hace chistes, nos cuenta sus historias y nos explica cuando preguntamos" (A3).

Este estilo se caracteriza por la comunicación bidireccional entre ambos actores, destacando el interés por el desarrollo de la autonomía del alumno. Mostrando no solo exigencia a mantener límites claros, sino que también transmiten la comprensión suficiente para que los alumnos sientan que son escuchados y atendidos según sus necesidades (MacCoby y Martin, 1983 en Torío et al, 2008). En este estilo los tutores promueven el intercambio y la comunicación abierta, pudiendo lograr en los alumnos una mayor aceptación de la relación, generando percepción de confianza (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000). De esta manera, el presente estilo revela altos niveles de estructura y participación, lo cual permitiría que se genere un disfrute y valoración de la la relación con los tutores autoritativos (Thijs y Verkuyten, 2009).

El segundo tipo de tutor identificado es el autoritario represivo, con las siguientes características: *control* (A5), *directividad* (A4), el tutor *irritabilidad* (A3) y la presencia de *comunicación cerrada* (A1):

...agarra y dice; sabes que tienes que atender a la clase o sino es una falta de respeto a tus mayores y si no hacen caso los para adelante de todos y ahí lo deja, o a veces los sienta y da roche pues, entonces da un poquito de miedo ¿no?, mejor le hacemos caso... (A5).

... Y también nos dijo que no deberíamos hacer promoción, sino dedicarnos a los estudios, porque lo que interesa es la universidad y no una fiesta ni un viaje y por eso no queríamos que nos tocara ese tutor este año, pero nos ha tocado y tenemos que aceptar eso [...] algunos lo han tomado a mal, porque el profesor les ha quitado eso, les entristece porque ya no nos vamos a ver nunca... (A4).

... Si alguien no hacía caso o hacía otra cosa le gritaba o lo echaba del salón, o si no lo ponía adelante de todos para que se quede quieto, era bien cargoso... (A3).

...Así pues, entra, habla y nos dice el tema... nos dice que hacer y quiere que exponamos [...] no le gusta conversar... como que no le importa.. (A1).

Como se puede apreciar, este tipo de tutor es percibido como muy estricto y no brinda espacios para fomentar la autonomía de los alumnos, evidenciando bajos niveles tanto de estructura como de participación. De esta manera, se observa que el excesivo valor que le dan a la obediencia, así como a la dedicación a las tareas que ellos considera importantes, así como las constantes medidas punitivas, podrían disminuir los niveles de autoestima de los alumnos, quienes se sienten en un rol subordinado (Baumrind, 1996, This y Verkuyten, 2009). De la misma manera, no le dan importancia al diálogo y dedican esfuerzos en mantener siempre el control sobre la situación (Pereyra y Pino, 2002) Por lo tanto los alumnos demuestran menos disfrute de la relación entre ambos actores, repercutiendo en la percepción de apoyo, confianza y la capacidad que podría tener el tutor para orientar efectivamente al alumno (Romi, Lewis, Roache y Riley, 2011).

El tercer tipo de tutor identificado es el permisivo indulgente. Que posee como características (a) la *ausencia de límites*: “Ah sí, la primera tutora era tranquila, era más armónica, quería que todos estuviéramos en armonía, nunca nos castigaba y nos dejaba hora libre... pero a veces ya eran faltosos con ella y como que se aprovechaban” (A1); y (b) la *ausencia de exigencia*: “Nos hacía juegos, solo hacíamos eso o a veces nos dejaba hacer las tareas para que no se molesten los otros profesores [...] casi no hablábamos de muchas cosas, pero era gracioso” (A5).

En este caso se puede apreciar que este tipo de tutor evita la afirmación de su autoridad así como imponer algún tipo de restricción o normas, como el permitir que tengan hora libre en lugar de llevar a cabo la sesión de tutoría programada. Hay escaso uso de castigos aunque se hayan dado situaciones de faltas de respeto, por lo tanto son tolerantes ante expresiones agresivas de los alumnos y carecen de asertividad. En general este estilo se describe por la pasividad y la permisividad (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Torío, et al, 2008). El presentar constante consentimiento y buena disposición si podrían originar una relación favorable, ya que los alumnos muestran simpatía por el tutor (participación), sin embargo no se brinda el espacio necesario para estimular la autonomía y el exceso de permisividad no contribuye a la orientación que permitan al alumno realmente establecer un vínculo de confianza (ausencia de estructura). De esta manera, si bien la relación es cordial, carece de las características necesarias para cumplir con el acompañamiento propio de la tutoría (Thijs y Verkuyten, 2008).

El cuarto tipo de tutor identificado es el permisivo-negligente, cuyas características son (a) la *desmotivación*: “No nos ayudaba, muy poco nos ayudaba porque algunas veces faltaba a sus clases. No nos llevaba a entender un problema exacto, hablaba por hablar y al final no entendíamos nada” (A4); y (b) el *desinterés*: “Tuvimos un tutor que nos hacía reflexionar, pero el de ahorita no se preocupa, ni caso nos hace” (A3).

MacCoby y Martin (1983) describen este estilo educativo como la ausencia de implicación afectiva en la vida de los alumnos por la falta de tiempo, interés o comodidad. Es decir que, los tutores no buscan invertir recursos en sus alumnos y no le dan importancia a la labor tutorial. De esta manera, se aprecian conductas como faltar a sus sesiones, sin mostrar interés de recuperarlas, o desarrollar los contenidos de la tutoría sin interés en lograr alguna orientación en el alumno, de tal manera que pareciera buscar resolver las obligaciones educativas de la manera más rápida y cómoda posible. Por estos motivos, los alumnos optan por distanciarse de sus tutores, debilitando la relación entre ambos. Como posibles consecuencias de esta situación, los alumnos podrían perder la motivación en los contenidos de la tutoría, y en el caso de que alguno de ellos presentara bajos niveles de autoestima, el tutor no podría aportar al afrontamiento de este contexto, debido a su indiferencia (Yoon, 2002 y Romi, et al, 2011).

Tipo de Relación a partir del Perfil del Tutor

García Fernández (2006) señala que el papel del tutor es el de un dinamizador, cuyos alumnos sienten aprecio, siendo percibido como una persona experta y consecuente. Además, los alumnos esperan que él respete la individualidad de cada uno de ellos y les brinde apoyo incondicional si tienen dificultades. Cuando estas características están presentes en la interacción, se podría esperar que la relación obtenga resultados positivos en ambos actores o viceversa (ver figura 3).

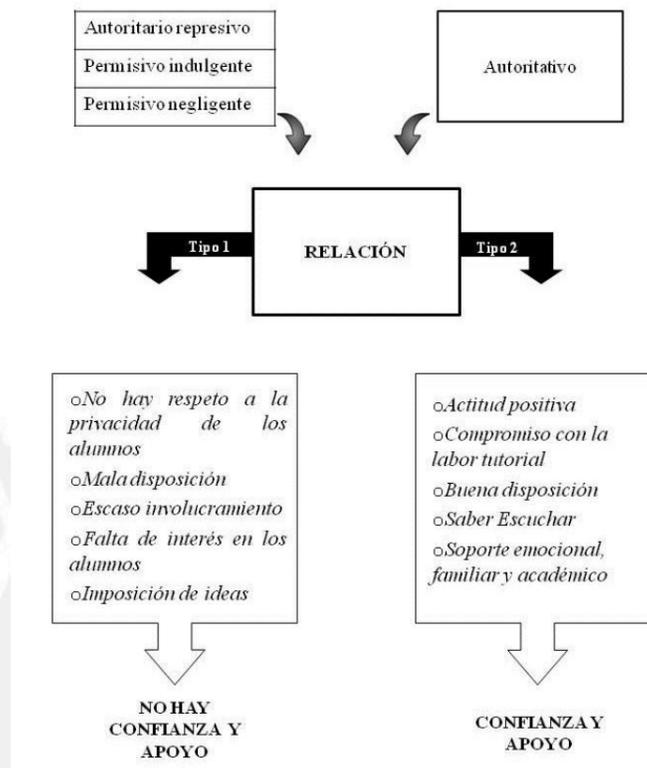


Figura 3. Tipo de relación a partir del perfil del tutor (elaboración propia)

Cuando los alumnos caracterizaron a los tres tipos de tutores: autoritario-represivo, permisivo-indulgente y permisivo-negligente, referían que éstos no estarían facilitando la percepción de confianza debido a la mala disposición que presentaba el tutor al momento de llevar a cabo su labor, como se aprecia en la siguiente viñeta: “Mmm... lo que pasas es que el tutor no es muy sociable... además es medio negativo, porque un profesor debe llegar y mostrar una cara de alegría, pero viene con sus ánimos bajos, molesto... no sé, no da ganas de hablar con él” (A1)

Esta ausencia de confianza también se debe a tres situaciones (ver anexo H). La primera sucede cuando los alumnos perciben una falta de interés en ellos pues no toman en cuenta sus necesidades y en su lugar, este tipo de tutores imponen sus propias ideas como se observa en las viñetas a continuación:

... Y también nos dijo que no deberíamos hacer promoción, sino dedicarnos a los estudios, porque lo que interesa es la universidad y no una fiesta ni un viaje y por eso no queríamos que nos tocara ese tutor este año, pero nos ha tocado y tenemos que aceptar eso [...] algunos lo han tomado a mal, porque el profesor les ha quitado eso, les entristece porque ya no nos vamos a ver nunca (A4).

La segunda situación se origina cuando no hay el respeto a la privacidad del alumno y se expone algún problema personal del mismo, delante de sus compañeros, sin considerar la confidencialidad en la relación: “Así delante de todos decía, -¿has entendido la clase? ¿Por qué estas así? Si tienes problemas dilo- y A estaba recontra palteado [...] sonaba molesto” (A2)

La tercera situación ocurre por una percepción de ausencia de comprensión hacia los temas de interés o problemas de los alumnos, quienes mencionan también que esto podría deberse al escaso involucramiento que demuestran en la relación: “Viene, da su clase y se va. Nunca nos pregunta nada y se le ve desganado, como si no le gustara. Debería venir y preguntarnos más cosas, otros profes lo hacen... ayudarnos a reflexionar, que nos haga ver la realidad” (A3).

De esta manera, se puede identificar lo que algunos investigadores han encontrado en este tipo de comportamiento del profesor, a partir de tres dimensiones que afectan la relación, las cuales pueden ser adaptadas al tutor: (a) la *incompetencia*, que es la percepción de falta habilidades de enseñanza básica indicando instrucciones confusas y generando aburrimiento durante las sesiones; (b) la *ofensa*, que sucede cuando los alumnos perciben la tendencia general del tutor a expresarse verbalmente de forma agresiva como como la imposición de reglas, o avergonzándolo; y (c) la *indolencia*, que también se ha detectado en las entrevistas con los alumnos, pues mencionan esta percepción de indiferencia del tutor que incluiría inasistencias a la clase de falta, finalizar las sesiones con rapidez para luego retirarse o la ausencia de interés en las necesidades de los alumnos (Banfield, Virginia, Richmond y McCroskey, 2006; Kearney, Plax, Hays y Ivey, 1991; Kelsey, Plax, Allen y Ritter, 2004).

Lewis y Riley (2009) mencionan que este tipo de mal comportamiento de los profesores (*teacher missbehavior*), que puede coincidir con las situaciones identificadas de los tutores, están relacionadas con las características propias del autoritarismo, la indulgencia y la negligencia, produciría un tipo de relación con efectos negativos en los alumnos que inicia con el distanciamiento entre ambos actores, perdiendo la confianza. Esto es debido a

que los alumnos demuestran menos respeto y otros sentimientos negativos hacia los tutores, lo cual interfiere con el ambiente de aprendizaje y disminuye su motivación y atención a los temas trabajados (Lewis, Romi, Qui, y Katz, 2008, McPherson, Kearney y Plax, 2006; Romi, et al, 2011). De esta manera, se aprecia que ya sea por un exceso de disciplina o por carencia de interés, los alumnos pueden sentirse ignorados o menospreciados, o mostrarse a la defensiva con el tutor, generando una aversión a la relación, como ha sucedido en investigaciones realizadas con profesores (Sava, 2002; Treloar, 2007). Esto conllevaría a que los alumnos eviten consultar a sus tutores cuando tengan dudas, y sus problemas podrían pasar desapercibidos, lo cual ocasionaría una interferencia ante la posibilidad del que tutor pueda intervenir cuando sea necesario. (Friedel, Marachi y Midgley, 2002 y Romi, et al; 2011). Las características de la este tipo de relación se pueden observar en el anexo H.

Por otro lado, en el anexo I, se aprecia el otro tipo de relación que se origina desde las características de un tutor autoritativo. En ésta los tutores enfatizan la importancia de mostrar una actitud positiva (T2) hacia sus alumnos, ya sea en el momento de dar las sesiones, así como en conversaciones individuales. Esto demuestra, de esta forma, el compromiso con los objetivos de la labor tutorial, como se expresa en la siguiente viñeta:

... yo acepto que al inicio acepté a regañadientes las responsabilidades de la tutoría por el hecho de que también tengo hijos y pensaba en tener mayor responsabilidad, pero no era culpa de los chicos y si me eligieron, porque no aceptar la oportunidad... por lo mismo que tengo hijos, ¿Por qué no ayudarlos, orientarlos en esta etapa [...] No importa si he tenido problemas, quien no los tiene, pero los chicos no tienen por qué pagar, uno siempre deben entrar al salón alegre y dispuesta... así los chicos te corresponderán (T2).

Cuando los alumnos observan este tipo de actitud en el tutor tanto en las sesiones, como en espacios ajenos a estas (recreo, paseos, entre otros), pueden percibir apoyo y confianza en la relación, al sentirse realmente escuchados por sus profesores, atendiendo sus necesidades e intereses: “Porque, o sea, es alguien que te da consejos, que te apoya... te debe apoyar, te debe aconsejar, debe decir no, no debes hacer eso, los problemas no se solucionan con problemas” (A1). De esta manera los alumnos reportan que efectivamente han recibido soporte por parte de sus tutores en el área emocional, familiar y académica (A3 y A4).

... Porque algunas veces el profesor nos ayuda a levantar nuestras notas, o sea. Le habla al profesor para le dé otra oportunidad al alumno para que suspenda la nota desaprobatoria a aprobatoria para que no afecte su promedio de todo este año (A3).

...Antes yo tenía problemas con mis hermanos, nunca nos llevábamos bien porque siempre nos peleábamos. El profesor me decía, me aconsejaba que tenía que hacer tal cosa, este. No tomar ya a lo brusco y eso, insultarse hermanos entre hermanos, porque no se ve bien. Sino deberías, me dijo, como yo tengo 4 hermanos, sentarlos en una mesa a conversar [...] Me siento contento ya, porque ya no nos peleamos muy seguidamente. Nos pelearemos de algunas cosas así, pero ya no como antes (A4).

Esta percepción de apoyo y confianza (ver anexo J) de los alumnos hacia su tutor, se caracteriza por dos factores importantes: la aceptación incondicional del alumno por parte del tutor (T3) y la importancia de brindar un acompañamiento individual (T4), a parte de las sesiones grupales establecidas, como también lo indica el PAT2013.

... he visto mucha incidencia en lo que es el lesbianismo y justamente me doy cuenta de eso y traté de investigar un poco al respecto y me di cuenta que en el aula hay casos de eso. No por criticar, sino para entender mejor y poder explicar mejor el tema... eso no se puede cambiar, solo entender [...] (T3).

...Entonces así pasa en la tutoría, siempre hay situaciones que en el momento yo tengo que retirarme y conversar con ellas fuera del aula. Y si requiere mayor tiempo como ahora un problema entre una alumna y un alumno donde ella no quiere aceptar las disculpas de él, pues tengo que ver esos temas fuera de la hora de tutoría (T4).

La aceptación incondicional del alumno por el tutor implicaría que éste último debe conocer las características personales de sus alumnos para entender sus procesos, intereses e inquietudes y así lograr el acompañamiento, como se señala en esta viñeta: "...cada alumno es un mundo diferente y solo interesándote por sus problemas es que uno empieza a ganarse su confianza pues ven que eres alguien en quien pueden confiar" (T2). Asimismo, esto supone que el tutor respete la autonomía (T1), la independencia y la individualidad de sus alumnos (A5).

...Porque... la idea es que me vea como un amigo, no alguien de le diga lo que tenga que hacer o decir, este... que le ordenes desde arriba ¿no? eso les molesta y así no te van a escuchar, pero si un demuestra que nos sentimos como iguales, entonces habrá mayor confianza (T1)



Figura 4. *Percepción de apoyo y confianza (Elaboración propia).*

A su vez, valorar el acompañamiento individual indica que los tutores muestran un interés más personal en sus alumnos, que trasciende al trabajo con el grupo, debido a que permite la intervención cuando se detecte un problema o una necesidad en el alumno: "... Entonces no necesariamente alguien no me va a levantar la mano y me va a decir <<yo soy>> pero uno se va dando cuenta y uno va tratando de llegar a esa persona, acercarse más" (T3). Para lograr éxito en esta intervención y poder guiarlos en la toma de decisiones, el tutor también deberá ser lo suficientemente empático y poseer la capacidad de saber escuchar:

...si se trata de un problema personal, yo lo escucho al alumno y primero le pregunto qué idea tiene para resolver su problema, de ahí ya le doy el consejo pero trato de no dar el sermón... (T1).

Los tutores demuestran, a través de sus comentarios y la de sus alumnos, que efectivamente buscan mantener una presencia cercana, pero respetuosa de la autonomía e independencia de los adolescentes para que vayan tomando sus propias decisiones (Bertoglia, 2005; Reeve y Yang, 2006). Este tipo de relación muestra efectos positivos en los alumnos, ya que varios reportan confiar en su tutor y sentir apoyo en varios aspectos de su vida (Doll, Zucker y Brehm, 2004). Esto corresponde a lo propuesto por Martín y Solé (2011)

donde se enfatiza la importancia de que el tutor realice seguimiento individual del proceso personal de cada alumno, quienes perciben que sus necesidades son escuchadas, felicitan sus logros y se preocupan por ellos tanto en lo académico, como lo personal. Esto podría estar generando la seguridad de que cuando se equivocan tienen a alguien detrás que les ayuda y apoya para que se rectifiquen y seguir adelante (García Fernández, 2006). Es decir, los alumnos perciben soporte social por parte de sus tutores, lo que en la literatura se constituye en un factor protector (Kilpatrick y Kerres, 2009).

Las características que describen este tipo de relación, también han sido halladas en otros estudios realizados con profesores (Bokhorst, Sumter y Westenberg, 2009; Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch y Michalowski, 2009), donde se resaltaban aquellas que revelaban un alto nivel de soporte social en relación desde la perspectiva de los alumnos. En estas figuraban la importancia de mostrar interés en los alumnos (comunicar preocupación por el bienestar de los alumnos, preguntarles sobre sus intereses personales), realizar acciones para mejorar estados emocionales (disposición de escuchar, iniciar las clases evidenciando buen humor, aliviar preocupaciones personales o académicas de los alumnos y mostrar respeto, manteniendo la honestidad y la privacidad), y mostrar interés por el progreso individual de los alumnos y crear ambientes para responder consultas o problemas de los mismos (Chu, Saucier y Hafner, 2010; Gutiérrez y Gonçalves, 2013).

Asimismo se encuentra una concordancia con la propuesta de Tardy (1985; 1988) acerca del soporte social, donde lo señala como un constructo multidimensional en el que se diferencian cuatro tipos: emocional, instrumental, de evaluación y de información. Los cuales se adaptan a diferentes situaciones y necesidades. De acuerdo a lo indicado por el autor mencionado, el soporte emocional incluye las percepciones de confianza y de cariño, así como las comunicaciones de la empatía y el cuidado. Como se aprecian en las viñetas, los alumnos valoran que los tutores se preocupen por ellos, los traten de manera justa y los respeten. De la misma forma con el soporte instrumental, el cual se refiere a la prestación de asistencia, como dedicarle a un alumno parte de su tiempo fuera de la hora de tutoría para poder conversar o la motivación de tomar horas del curso del tutor para poder concluir el tema que se debió tratar en las sesiones. El soporte de evaluación implica proporcionar retroalimentación sobre desempeño del alumno, así como sugerencias de mejora.

A su vez, los tutores complementan la información al reportar que determinados comportamientos son los que logran establecer una relación más positiva y con mejores resultados, como es el respeto de su independencia, escuchar con atención, crear oportunidades para que los alumnos trabajen a su manera, elogiando su progreso y siendo empático y receptivo con las preguntas y comentarios de sus *tutoreados* (Reeve y Jang, 2006).

Metodología que favorece la Relación Tutor-Alumno

A partir de las entrevistas a los tutores y la relación con el contenido analizado del PAT2013, se pudo identificar que el uso de diversas estrategias durante las sesiones de tutoría también puede favorecer la relación, debido a que pueden ser adaptadas de acuerdo a las necesidades que presenten los alumnos, quienes se sentirán escuchados y comprendidos (ver Anexo K). Porque si bien reportaron que cumplen con el cronograma del PTA, donde está esquematizada cada una de las actividades y temas que deben realizar durante el año, los tutores han demostrado tener una metodología flexible, pues muchas veces han optado por realizar modificaciones a partir de las necesidades que observan en el aula:

En realidad todos los temas son importantes, todos los temas son importantes. Pero antes de todo eso, yo a los chicos..., por ejemplo ahora tengo a 4to año de secundaria, les hice escribir en un papel qué temas quieren hacer porque una cosa es que ellos me entreguen un bosquejo de lo que tengo que desarrollar y otra es ver las inquietudes de ellos (T2).

A su vez, los tutores intentan no realizar sesiones directivas y asumen un rol facilitador al promover la discusión en clases, y así tratan de evitar dar discursos largos, lo cual permite brindar espacios adecuados para que los alumnos desarrollen los temas. Esto facilita la construcción autónoma del conocimiento (T4).

...Algunas veces vamos al aula de innovación y vemos un caso. Otras veces traigo una lectura, como motivación, y les pregunto qué opinan de ese caso particular y recojo sus saberes previos y luego desarrollamos el tema lo más rápido posible. Siempre acostumbro trabajar en grupos y así ellos en grupo sustentan causas, consecuencias de, por ejemplo, el embarazo prematuro [...] y ellos dan sus puntos de vista y sugerencias de acuerdo a su realidad y sus vivencias. Posteriormente sustentan estos puntos de vista en papelotes y se hace una discusión entre todos... (T4).

Finalmente, se enfatiza la importancia de lograr el desarrollo integral del alumno (T3), a través de la construcción de valores (T4) y fomentando la integración en el aula (T2).

...Definitivamente el ser humano es un ser social por naturaleza y necesita desarrollar muchos aspectos de nuestra vida en muchos ámbitos empezando de lo corporal, lo físico, lo psicosocial. Todos los temas son súper importantes... (T3).

... a ellos les cuesta convivir en un grupo con muchas diferencias, cada uno quiere imponerse. Y eso es lo que justamente ahora estamos trabajando hartito. Pero igual ellos siempre están queriendo imponerse. Esa es la dificultad; a pesar de que yo siempre intento llegar a ellos hablándoles de, pues, un país democrático, de que debemos buscar lo que la mayoría dice, comprendiendo la realidad donde nos encontramos [...] un tema importante que me gustaría trabajar y estoy viendo como incluirlo, es cómo aprender a convivir en una sociedad, que es muy difícil. Aprender a convivir en un aula y posteriormente tendrán que aprender a convivir en una universidad, en un trabajo... (T4).

...Ahora, por ejemplo que estamos compartiendo las actividades del día de la madre, la participación de todos ellos, cómo se van agrupando, la confianza que existe entre ellos también. Así también va uno ya manejando... (T2).

Se observa entonces que cuando el tutor utiliza una metodología donde fomenta el trabajo colaborativo, dispone a recursos didácticos, recurre a ejemplos de la realidad establece espacios donde los alumnos logren comprender los temas y a partir de los cuales puedan percibir la confianza para poder discutir fuera de clase (Hughes, Luo, Kwok y Loyd, 2008; Suldo et al, 2009). Esto cumpliría lo mencionado por Moncayo (2006), donde el tutor facilitador dispondrá de una dialéctica entre la directividad y no directividad, a través de su metodología debe ser flexible para permitir la construcción autónoma de conocimientos, habilidades y valores. Asimismo, según lo señalado por Moncayo y adaptado de investigaciones con profesores, el tutor presentaría la habilidad para (a) comprender el punto de vista de cada alumno, (b) facilitar la discusión en clase para el intercambio de información, (c) organizar experiencias personales de aprendizaje y (d) ser flexible con el objetivo de poder lograr las condiciones óptimas para el aprendizaje, conocer las características personales de los alumnos, ayudarlos en la toma de decisiones, fomentar actitudes positivas hacia el estudio, facilitar la integración en clase, entre otros.

De esta manera, la presente investigación logró el objetivo planteado, ya que se consiguió describir y analizar las características de la relación tutor-alumno para comprender

dicha interacción y sus implicancias en el desarrollo adolescente. Por un lado, cuando la relación presenta características tales como la falta de interés en el alumno por parte del tutor, escaso involucramiento con las necesidades de los alumnos, imposición de ideas, falta de respeto a la privacidad, control excesivo, así como permisividad, entonces no brinda el espacio necesario para atender a las necesidades del desarrollo del adolescente. Es decir que, los alumnos no perciben comprensión por parte de su tutor, lo cual conllevaría una ausencia de confianza necesaria para que se puedan abordar las dificultades que los alumnos presenten durante esta etapa. Esta situación interfiere con el objetivo de la tutoría que es la orientación y el acompañamiento.

Por otro lado, cuando la relación cuenta con características como la comunicación, la empatía, la comprensión, el interés por el bienestar de la persona e identificación de necesidades, entonces si se consolidaría una relación que le permita al alumno confiar en su tutor y percibir apoyo del mismo (Mietzel, 2005). Así, cuando a los alumnos presenten dificultades personales, académicas o familiares, tendrán la oportunidad de conversar con su tutor para encontrar una posible solución a lo que les sucede. Los efectos de este tipo de relación, en la que los alumnos perciben el soporte necesario, pueden repercutir en aumento de la autoestima del adolescente, el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés, logros académicos y disminución de factores de riesgo (Klem & Connel, 2006; Stracuzzi y Mills 2010; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003).

Asimismo, esta relación entre ambos actores corresponde al modelo SOC de Baltes (2004), debido a que los alumnos *seleccionan* a aquellos tutores en quienes más confían, a partir de las características de su perfil, así como su conducta en la interacción grupal e individual. La selección del tutor puede tener dos objetivos, el primero sería para *optimizar* los recursos de los alumnos para lograr el cumplimiento de tareas, o por el contrario, el tutor se podría convertir en un recurso *compensador* de alguna pérdida en el desarrollo del alumno, lo cual permite el acompañamiento del adolescente durante el proceso de logro de sus tareas y el afrontamiento de dificultades de manera exitosa. Esto, con el fin de optimizar su desarrollo y evitar la implicancia en situaciones de riesgo propias de esta etapa, tales como el consumo de sustancias, embarazos adolescentes, delincuencia, entre otros (Shaffer, 2002 y Bravo, 2009).

Otro aporte de la teoría del ciclo vital de Baltes (1999), que ayuda a comprender las características de este tipo de relación, es la aceptación que los tutores presentan ante las diferentes dimensiones del desarrollo adolescente (multidimensionalidad), ya que no priorizan solo una sino que las abordan de acuerdo a las necesidades de los alumnos, y se aproximan a diferentes áreas en las que se desenvuelven, para brindar pautas que los guíen hacia una formación adecuada. De esta manera, no solo intervienen en el contexto académico, por ejemplo, también abordan situaciones a nivel social como son las relaciones entre pares o familia, a nivel personal, como la orientación vocacional, o preocupaciones relacionadas con su identidad, el autoconcepto, autoestima, entre otras. También, la aceptación incondicional de los alumnos, que reportan los tutores puede estar relacionada con la comprensión de que cada adolescente tiene su propio curso de desarrollo, a través del cual completará las tareas correspondientes de su etapa, de acuerdo a su propio intervalo de tiempo, con diferentes factores que inicien determinadas conductas, así como diversas consecuencias de las mismas (multidireccionalidad).

Ante esta situación, es importante que los tutores cuenten con la formación necesaria para que puedan identificar los procesos, características y tareas del desarrollo humano, así como el conocer y utilizar herramientas para intervenir de manera óptima ante las diferentes situaciones propias de la adolescencia. Este conocimiento aportaría a su desempeño como tutores y les permitiría conocer y comprender mejor a sus alumnos, con el fin de lograr orientar y acompañarlos efectivamente (Hughes, Luo, Kwok, y Loyd, 2008).

Igualmente, se encontró que el uso de la metodología flexible durante las sesiones de tutoría, también puede aportar al desarrollo de una relación de confianza entre ambos actores. Esto se debe a que el tutor facilita espacios de discusión que permite a los alumnos expresar sus opiniones y hacer preguntas, en lugar de que el tutor sea el único que comunique sus ideas. Asimismo, este espacio brinda la oportunidad de conocer a los alumnos e identificar las necesidades que deben ser cubiertas, lo cual permite adaptar el contenido de las sesiones para abordarlas. Cuando esto sucede, los alumnos se sentirán escuchados, considerados y comprendidos por su tutor, contribuyendo a la percepción de confianza y apoyo necesaria para fortalecer la relación entre ambos actores (Bisquerra, 2006, 2012 y Suldo et al, 2009).

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede brindar una primera aproximación a la relación tutor alumno, que a pesar de no ser un tema investigado

en el Perú, resulta ser relevante para comprender su importancia en el desarrollo óptimo e integral de los alumnos. La bibliografía demuestra que la percepción que el alumno tiene de su tutor como alguien que lo acepta, que es confiable, y disponible; puede afectar el compromiso del adolescente con muchos aspectos de su vida. Los alumnos de secundaria que reportan una relación positiva con sus tutores presenta una mejora en su desarrollo integral, en comparación con alumnos que mantienen una relación menos positiva (Hughes, Cavell, Willson, 2001; Flook, Repetti, y Ullman, 2005; Gest, S. D., Welsh, J. A., y Domitrovich, 2005). Asimismo, muchos investigadores han usado distintas perspectivas teóricas para explicar los efectos de la relación tutor-alumno en el ajuste del adolescente, las cuales sostienen que una relación segura con el tutor sirve como un recurso regulatorio que permite a los jóvenes alumnos explorar activamente su entorno y hacer frente a las nuevas demandas académicas y sociales con mayor eficacia (Little y Kobak, 2003; Pianta y Stuhlman, 2004).

También, es importante mencionar que a través del reporte de los participantes se ha podido crear una tipología de tutor que permite clasificarlos de acuerdo a sus características. Dicha tipología no se encuentra actualmente en la propuesta hecha por el MINEDU (MINEDU, 2005b, 2006), convirtiéndola en una primera aproximación teórica que puede brindar la oportunidad de que el tutor identifique estos estilos en su quehacer profesional. El reconocer estas características, propias de cada tipo de tutor y que son percibidas por los alumnos, permite que el tutor fortalezca aquellas características que favorecen a la relación, así como detectar aquellas que no lo hacen, para corregirlas. Todo esto con el fin de contribuir con la mejora y el fortalecimiento de la labor tutorial.

A su vez, el enfoque de desarrollo es pertinente como uno de los ejes de la tutoría y permite comprender la relación tutor-alumno de manera integral, ya que incorpora conceptos que se explican los procesos y situaciones que se presentan en las instituciones educativas, además, supone ver al alumno desde todas sus dimensiones y direcciones de desarrollo sin priorizar únicamente las situaciones problema; y contribuye al objetivo del acompañamiento que es la formación y la prevención de los alumnos. Esta investigación permite aproximarse a la comprensión del sistema de tutoría y orientación educativa como uno de los espacios, con sus propias características, para favorecer el soporte social en los alumnos a través de la relación tutor-alumno, donde se espera que haya comunicación, confianza y apoyo, la cual

buscaría lograr la optimización y compensación de recursos necesarios para el desarrollo y el bienestar de los adolescentes (Benson, 2003; MINEDU, 2006).

Si bien por disposición de la institución educativa y los tutores, no se pudo realizar una observación de la sesión de tutoría, hubiera sido importante para complementar el discurso de los participantes. Asimismo, no se pudo conversar nuevamente con los participantes para que validen las categorías encontradas, debido a que la institución iniciaba un proceso de evaluación con el MINEDU en esta área, lo que impedía que la población se relacione con algún tema de tutoría que pudiera afectar dicho proyecto.

Para futuras investigaciones, sería importante explorar la tipología de tutor en otros contextos educativos como el urbano, urbano-marginal, el rural o el sector privado, para comprender cómo está funcionando dicha tipología y su asociación al tipo de relación que se construye con los alumnos, ya que los resultados de este estudio parten de una institución educativa con características particulares. Todo esto, con el fin de poder enriquecer el modelo de orientación en el sistema educativo peruano.

Finalmente, es preciso indicar que en la actualidad se requiere mayores investigaciones en el tema de tutoría. No solo para comprender mejor sus características, sino por la necesidad de reconocer la urgencia de formación de los docentes en esta área educativa; para asegurar una mejor intervención con los alumnos, quienes han revelado la importancia de esta relación para su desarrollo a través de las entrevistas realizadas.

Referencias

- Aunola, K., Stattin, K. & Nurmi, J.E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (1999). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507.
- Baltes, P. B. (2004). *A general model of successful (proactive) aging: Selective optimization with compensation*. Paper presented at the 57th Annual Scientific Meeting of the Gerontological Society of America, Washington.
- Banfield, S. R., Richmond, V. P., y McCroskey, J. C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55, 63-72
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En R.M. Lerner, A.C. Peterson y J. Brooks-Gunn (Eds.) *Encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland Publishing, INC.
- Berger, K. (2006). *Psicología del desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Séptima edición. Médica Panamericana:Madrid.
- Bertoglia, L. (2005). La interacción profesor-alumno: una visión desde los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas*. (4): 57 – 73
- Benson, P. (2003). *Developmental assets and asset building community: Conceptual and empirical foundations*. New York: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2006). *Orientación psicopedagógica y emocional*. Estudios sobre Educación, 11: 9-25.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis
- Bokhorst, C.L., Sumter, S.R., y Westenberg, P.M. (2009). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19: 418-426.
- Bordignon, N. (2006). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson: El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación* 2 (2): 50-63.
- Bravo, M. (2009). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Pirámide.

- Chu, P.S., Saucier, D.A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*: 624-645.
- Coleman, J.C. (2003). *Psicología de la Adolescencia*. 4ª Edición. Madrid: Morata
- Compas, B. (2004). *Processes of risk and resilience during adolescence: Linking contexts and individuals*. Handbook of adolescent psychology, 2º Edición, pp.263-296. Hoboken: Wiley.
- Connell, J. P., y Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar y L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development. The Minnesota symposium on child psychology*.
- De la Fuente Anuncibay, R. (2010). Necesidades y recursos formativos de los tutores: paso previo en la elaboración de un Programa de Orientación y Tutoría para la Diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21*(3): 571-586.
- Dishion, T., Poulin, F., Burraston, B. (2001). The role of friendship in psychological adjustment. *New Directions for child and adolescent development, 9*: 79-92.
- Doll, B., Zucker, S., y Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. New York: Guilford Press.
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Miller, C., Reuman, C., Flanagan, C & MacIver, D. (2003). Development During Adolescence The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. *American Psychological Association, 48* (2): 90-101.
- Flannery, D. J., Vazsonyi, A. T., Liau, A. K., Guo, S., Powell, K. E., Atha, H., Vesterdal, W. & Embry, D. (2003). Initial behavior outcomes for the peacebuilders universal school-based violence prevention program. *Developmental Psychology, 39*(2): 292-308.
- Fernández Sierra, J. & Fernández Larragueta, S. (2006). Construcción y derribo de un perfil profesional: el caso de Psicopedagogía y la Convergencia Europea. *Estudios sobre Educación, 11*: 45-62.
- Flook, L., Repetti, R.L., & Ullman, J.B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology, 41*(2): 319-327.
- Friedel, J., Marachi, R., & Midgley, C. (2002). "Stop embarrassing me!" *Relations among student perceptions of teachers, classroom goals and maladaptive behaviors*. Presented at

- the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341:197-211.
- Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43: 281-301.
- Gómez, M. (2000). Adolescencia y prevención: conducta de riesgo y resiliencia. *Psicología y Psicopedagogía. Publicación virtual de la Facultad de Psicología de la USAL*. Año N° 4.
- Gutierrez, M. & Gonçalves, T. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescents. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3): 339-355.
- Gysbers, N. & Henderson, P. (1997). Comprehensive guidance programs that work-II. ERIC Counseling and student Services Clearing House.
- Henderson, P. A., Kelby, T.J., y Engebretson, K.M. (1992). Effects of a stress-control program on children's locus of control, self-concept, and coping behavior. *The School Counselor*, 40: 125-130.
- Hughes, JN., Cavell, TA. & Willson, V. (2001) Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4):289–301.
- HughesJ, Luo,W., Kwok, O. & Loyd., L. (2008). Teacher–Student Support, Effortful Engagement, and Achievement: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1): 1–14.
- Humphrey, N. (2004) The Death of the Feel-Good Factor? Self-Esteem in the Educational Context. *School Psychology International*, 25 (3): 347-360.
- Kelsey, D. M., Kearney, P., Plax, T. G., Allen, T. H., & Ritter, K. J. (2004). College students' attributions of teacher misbehaviors. *Communication Education*, 53: 40-55.
- Kearney, P., Piax, T. G., Hays, E. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39: 309-324.

- Kilpatrick, M., Kerres, C., Yu, S., Brown, S. & Hodgson, K. (2009). The Role of Youth's Ratings of the Importance of Socially Supportive Behaviors in the Relationship Between Social Support and Self-Concept. *Journal of Youth Adolescence*, 38:13–28.
- Kimble, C. (2002). *Psicología Social de las Américas*. 1ª Edición. Naucalpan: Pearson.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7): 262-273.
- Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence: The balance between self and other*. 3ª Edición. UK: Routledge.
- Lamborn, S. D., Mants, N. S., Steinberg, L., y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62: 1049-1065.
- Ley General de Educación N° 28044 (2003). Artículo 29. Lima:Perú
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. (2008). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21: 729-741.
- Lewis, R., & Riley, P. (2009). *Teacher misbehaviour*. The international handbook of research on teachers and teaching: 417– 431. Norwell, MA, USA: Springer.
- Little, M. & Kobak, R. (2003). Emotional security with teachers and children's stress reactivity: A comparison of special education and regular classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32: 127-138.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. & Ortiz, M.J. (2001). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid:Pirámide.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). *Socialization in the context of the family. Parent-child interaction*. En E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 4 *Socialization, personality and social development*, 1-101. New York: Wiley.
- McPherson, M. B., Kearney, P., y Plax, T. G. (2006). *Student incivility and resistance in the classroom*. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, y J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives*, 235-251. Boston: Allyn y Bacon.
- Maíllo, J. (2006). *Psicología del desarrollo: en una perspectiva educativa*. Madrid: CEPE
- Martin, E. & Solé, I. (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona:Graó.

- Mietzel, G. (2005). Claves de la psicología evolutiva, infancia y juventud. Barcelona: Herder
- Ministerio de Educación del Perú (2005a) Diseño curricular nacional de la educación básica regular. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación del Perú (2005b) Tutoría y orientación educativa en la educación secundaria. Lima: DITOE.
- Ministerio de Educación del Perú (2006) Marco conceptual de la tutoría y orientación educacional. Lima: DITOE.
- Ministerio de Educación del Perú (2009) Diseño curricular nacional de la educación básica regular. Lima: Autor.
- Moncayo, A (2006) La orientación en los centros educativos. Organización y funcionamiento desde la práctica. Barcelona : Graó.
- Monge, C (2010). *Tutoría y orientación educativa*. Nuevas competencias. Madrid: Wolters Kluwer.
- Montero, M. (1998). La acción tutorial. En Bisquerra, R. (2010). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, 149-165. Madrid: Wolters Kluwer.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21: 537-542.
- Pain, O. (en prensa) Orientación educativa y psicología del desarrollo. Ensayo final. Lima: Perú.
- Pain, O. (2008) *Asertividad en docentes tutores de instituciones educativas públicas: validación del instrumento ADCA-I*. Tesis para optar por el título de licenciado en psicología con mención en psicología educacional. Lima: PUCP.
- Pereira, MC. & Pino, M.R. (2002). Un programa de intervención pedagógica sobre educación familiar en el ámbito comunitario. Aspectos generales (I). *Revista de Ciencias de la Educación*, 189: 21-38.
- Pérez, N. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. San Vicente, Alicante : Club Universitario, D.L.
- Pianta, R. & Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33: 444-458.

- Reddy, R., Rhodes, J., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15: 119-138.
- Reeve, J., y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98: 209-218.
- Rice, P. (2000). *Adolescentes: Desarrollo, elaciones y cultura*. 9ª Edición. Madrid: Prentice Hall
- Romi, S., Lewis, R., Roache, J., y Riley, P. (2011). The Impact of Teachers' Aggressive Management Techniques on Students' Attitudes Toward Schoolwork. *Journal of Educational Research*, 104(4): 231-240.
- Santana, L. (2003). Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales. 1ª Edición. Madrid: Pirámide.
- Sanz, R. (2001). Orientación psicopedagógica y calidad educativa. Madrid : Pirámide.
- Sava, F. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, (18): 107–121.
- Schlossberg, S. M., Morris, J.D., & Lieberman, M.G. (2001). The effects of a counselor-led guidance intervention on students' behaviors and attitudes. *Professional School Counseling*, 4: 156-164.
- Sink, C. A., & Stroh, H. R. (2003). Raising achievement test scores of early elementary school students through comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling*, 6(5): 350-365.
- Shaffer R. & Kipp K. (2007). *Psicología del desarrollo infantil y adolescente*. 7ª Edición. México DF: Candage Learning.
- Skinner, E. A., y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85: 571-581.
- Stracuzzi, N. F. y Mills, M. L. (2010). Teachers matter: Feelings of school connectedness and positive youth development among Coos County Youth. *New England Issue Brief*, 23. Recuperado de:
http://www.carseyinstitute.unh.edu/publications/IB-Mills-Stracuzzi_TeachersMatter.pdf
- Suldo, S., Friedrich, A., White, T., Minch, D & Michalowski, J. (2009) Teacher Support and

- Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38(1): 67–85.
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13: 187–202.
- Tardy, C. H. (1988). *A Handbook for the Study of Human Communication: Methods and Instruments for Observing, Measuring, and Assessing Communication Process*. Greenwood Publishing Group.
- Thijs, J. & Verkuyten, M. (2009). Students' anticipated situational engagement: the roles of teacher behavior, personal engagement, and gender. *Journal of Genetic Psychology*, 170(3):268-86.
- Torío, S., Peña, J.V. y Rodríguez, M.C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20:151-178.
- Verkuyten, M., & Canatan, K. (2003). Normative orientation and educational outcomes in a school context. In Hagendoorn, L., Veenman, J. & Vollebergh, W. (Eds.) *Cultural Orientation and Socio-Economic Integration of Immigrants in the Netherlands*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Wentzel, M. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1): 287-301.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30: 485-493.





Anexo A. Guía de entrevista de Alumnos

Contenido de la sesión de tutoría

En tu experiencia....

- ¿Has tenido varios tutores o solo uno?
- ¿Qué temas usualmente trabajan en tutoría?
- ¿Han hablado sobre enamoramiento, sexualidad, drogas? ¿Cómo te sentiste al respecto? ¿Hay algún tema que te gustará que se converse más?
 - ¿Se lo han sugerido?
 - Si la respuesta es no: Si se lo sugieren, ¿creen que lo incluiría en las sesiones de tutoría?
- ¿Me podrías describir cómo es una sesión de tutoría usualmente?
 - ¿Por qué crees que tu tutor actuaba así?
- ¿Han organizado alguna actividad extracurricular? ¿Por qué?
- En su primera sesión de tutoría, ¿El tutor les explicó cómo iba a ser el trabajo durante el año? ¿Estuvieron de acuerdo?
 - ¿Creen que se cumplió? ¿Por qué?
- ¿Las sesiones son solo grupales, solo individuales o ambas?
 - ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?
 - Si menciona alguna sesión individual ¿A qué se debió eso?

Relación tutor-alumno

- ¿Cómo describirías tu relación con los tutores que has tenido en secundaria?
- ¿Qué tipos de tutores has tenido?
 - ¿Por qué los clasificas así?
- ¿Acudirías a tu tutor para pedirle consejo o contarle algún problema? ¿Por qué? ¿Ya lo has hecho antes? ¿Sientes que te ha ayudado? ¿Cómo?
- ¿Qué situaciones difíciles recuerdas que hayas pasado con él?
- ¿Qué situaciones difíciles recuerdas que hayas pasado en salón con tus compañeros?
 - ¿Tu tutor intervino? ¿Te hubiera gustado que intervenga?
- ¿Qué situaciones difíciles recuerdas que hayas pasado con algún profesor?
 - ¿Tu tutor intervino? ¿Te hubiera gustado que intervenga?
- ¿Qué situaciones positivas recuerdas que hayas pasado con él?
- ¿Sientes que ha influido en tu vida? ¿Cómo?
 - Académica
 - Emocional/personal
 - Familiar

Anexo B. Guía de entrevista de Tutores**Contenido de la sesión de tutoría****En toda su experiencia....**

- ¿Considera que la I.E le da importancia a la tutoría? ¿por qué?
- ¿Ha sido tutor de un mismo salón o cambiado?
- ¿Cómo es el proceso de selección del tutor? ¿Está de acuerdo? ¿Por qué?
- ¿Qué temas trabajan en tutoría?
 - ¿Cuáles cree que han sido los más importantes? ¿Por qué?
 - ¿Incluiría algún otro tema? ¿Por qué?
 - ¿Sus alumnos han sugerido algún tema en especial? ¿Qué hizo al respecto?
- ¿Me podría describir cómo es una sesión de tutoría?
 - ¿Los alumnos participan a menudo? ¿De qué manera? Si no es así, ¿Por qué cree que sucede eso?
 - ¿Qué hicieron en la primera sesión de tutoría?
- ¿Siente que se cumplió el plan? ¿Por qué?
- ¿Cuáles cree que deberían ser las características de un tutor?
- ¿Considera necesario tener algún conocimiento extra para llevar la tutoría? ¿Por qué?
- ¿Las sesiones son solo grupales, solo individuales o ambas?
 - Si menciona que son solo grupales: ¿Ha tenido alguna sesión individual? ¿Por qué?

Relación tutor-alumno

- ¿Cómo describirían su relación tutor-alumno?
- ¿Cómo siente que maneja al grupo?/ ¿Cómo siente que se lleva con ellos?
- ¿Cómo describiría a sus alumnos?
- ¿Cuáles son las situaciones más comunes que presentan sus alumnos?
 - ¿Cómo se entera de eso?
 - ¿Cómo lo aborda? ¿Ha tenido éxito? ¿Por qué?
- ¿Ha adecuado algún plan a partir de estas situaciones?
- ¿Cómo maneja las diferentes situaciones que se presentan con los alumnos? (Llamadas de atención, conflictos, desorden)
- ¿Cree que ha tenido alguna influencia sobre sus alumnos? ¿Cómo?

Anexo C. Matriz para análisis del PAT2013

Elemento	PAT2013			Relación con reporte de tutores		
	Presente	No presente	Descripción	Presente	No presente	Descripción
Conceptualización						
Necesidades de los alumnos						
Fundamentación						
Énfasis en la relación tutor-alumno						
Metodología						

Anexo D. Consentimiento informado de tutores

Lima ____ de ____ del 2013

Yo _____, acepto de manera voluntaria participar en la entrevista que será realizada por la alumna **Gimena Burga Villacorta** alumno de doceavo ciclo de la especialidad de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La entrevista será realizada en una sola sesión como parte del curso: Seminario de Tesis, con la asesoría y supervisión del **Lic. Oscar Pain Lecaros**. Siendo el objetivo de esta investigación es **conocer su percepción acerca de las sesiones de tutoría durante la etapa secundaria de la educación básica regular**.

- La alumna **se compromete a no revelar mi identidad** de la entrevistada en ningún momento de la entrevista ni después de ella.
- La entrevista **durará de 40 a 60 minutos** aproximadamente.
- La **entrevista será grabada** para poder transcribir y analizar las ideas.
- **Puedo hacer preguntas en cualquier momento de la entrevista** y optar por no contestar alguna que me resulte incómoda.
- **Puedo retirarme** de la entrevista aún después de iniciada la misma.

Firma de tutor(a)_____
Gimena Burga Villacorta

Anexo E. Consentimiento informado de alumnos

Lima ____ de ____ del 2013

Yo _____, alumno de ____ de edad, acepto de manera voluntaria que participar en la entrevista que será realizada por la alumna **Gimena Burga Villacorta** alumno de doceavo ciclo de la especialidad de Psicología Educativa de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La entrevista será realizada en una sola sesión como parte del curso: Seminario de Tesis, con la asesoría y supervisión del **Lic. Oscar Pain Lecaros**. Siendo el objetivo de esta investigación es **conocer su percepción acerca de las sesiones de tutoría durante la etapa secundaria de la educación básica regular.**

- La alumna **se compromete a no revelar la identidad de mi hijo/hija** de la entrevistada en ningún momento de la entrevista ni después de ella.
- La entrevista **durará de 40 a 60 minutos** aproximadamente.
- La **entrevista será grabada** para poder transcribir y analizar las ideas.
- **Puede hacer preguntas en cualquier momento de la entrevista** y optar por no contestar alguna que me resulte incómoda.
- **Puede retirarse** de la entrevista aún después de iniciada la misma.

Firma de alumno(a)_____
Gimena Burga Villacorta

Anexo F. Ficha sociodemográfica de tutores
Ficha de Datos

1) Edad:

2) Sexo:

3) Años de experiencia:

Como tutor:	En la institución educativa:
-------------	------------------------------

4) Formación inicial:

- a) Superior no universitaria
- b) Superior universitaria
- c) No estudió para ser docente
- d) Otros:.....

5) ¿Dentro de su formación inicial han llevado algún curso sobre tutoría?

- a) Si
- b) No

6) Ha recibido capacitación en tutoría: (Si la respuesta es negativa pase a la pregunta 8)

7) Marque los temas trabajados (puedes marcar más de una):

- a) Herramientas para el manejo de sesiones de tutoría
- b) Desarrollo humano
- c) Tutorías individuales y grupales.
- d) Diseño de Plan de Acción Tutorial
- e) Otros:

8) ¿Qué temas le gustaría trabajar en una capacitación? (puedes marcar más de una)

- a) Herramientas para el manejo de sesiones de tutoría
- b) Desarrollo humano
- c) Tutorías individuales y grupales.
- d) Diseño de Plan de Acción Tutorial
- e) Otros:

Anexo G. Ficha de datos de alumnos

LA RELACIÓN TUTOR-ALUMNO DURANTE LA ADOLESCENCIA

60

Ficha de Datos

Edad:

Sexo: (F) (M)

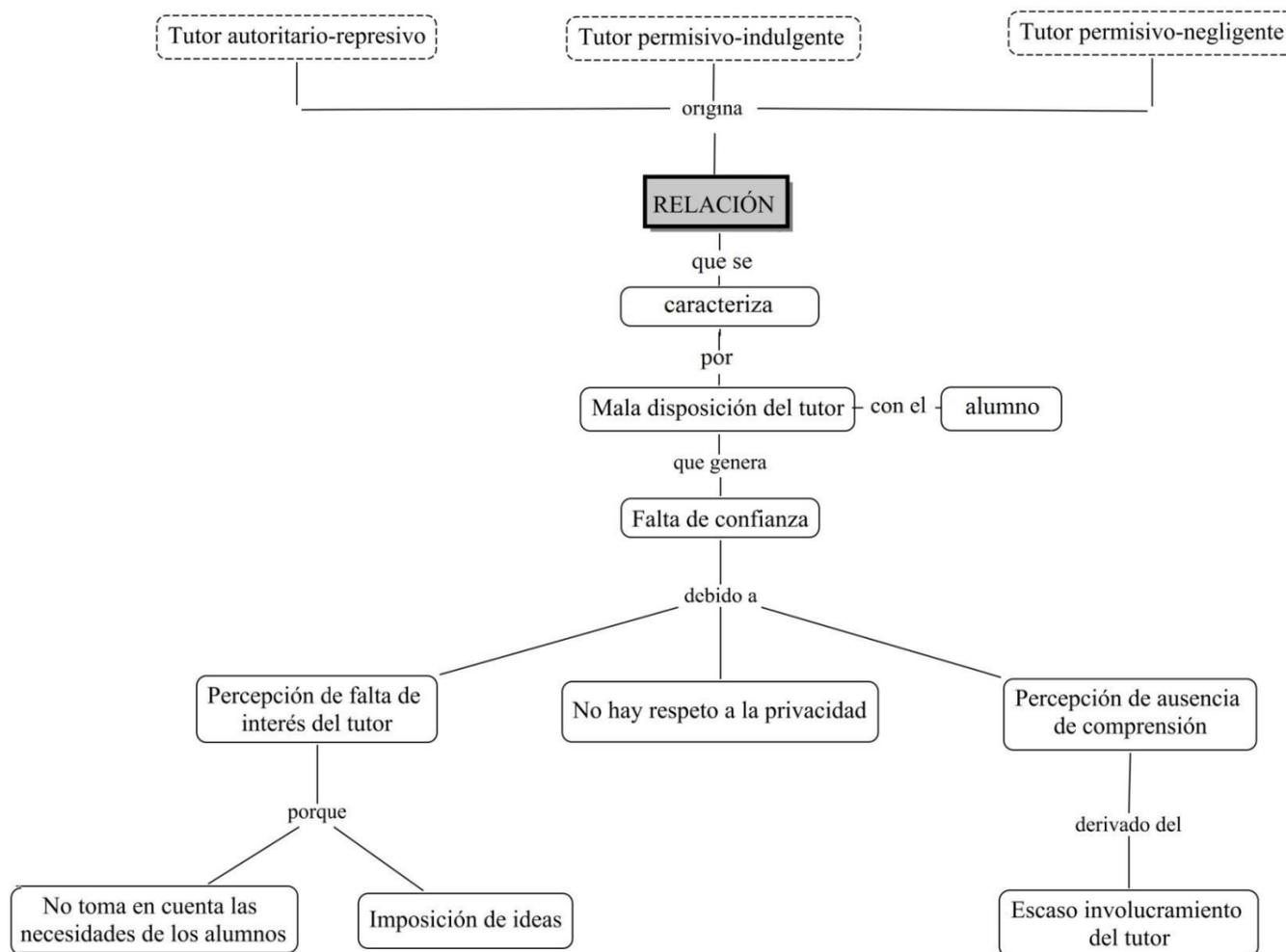
Grado:

Sección:

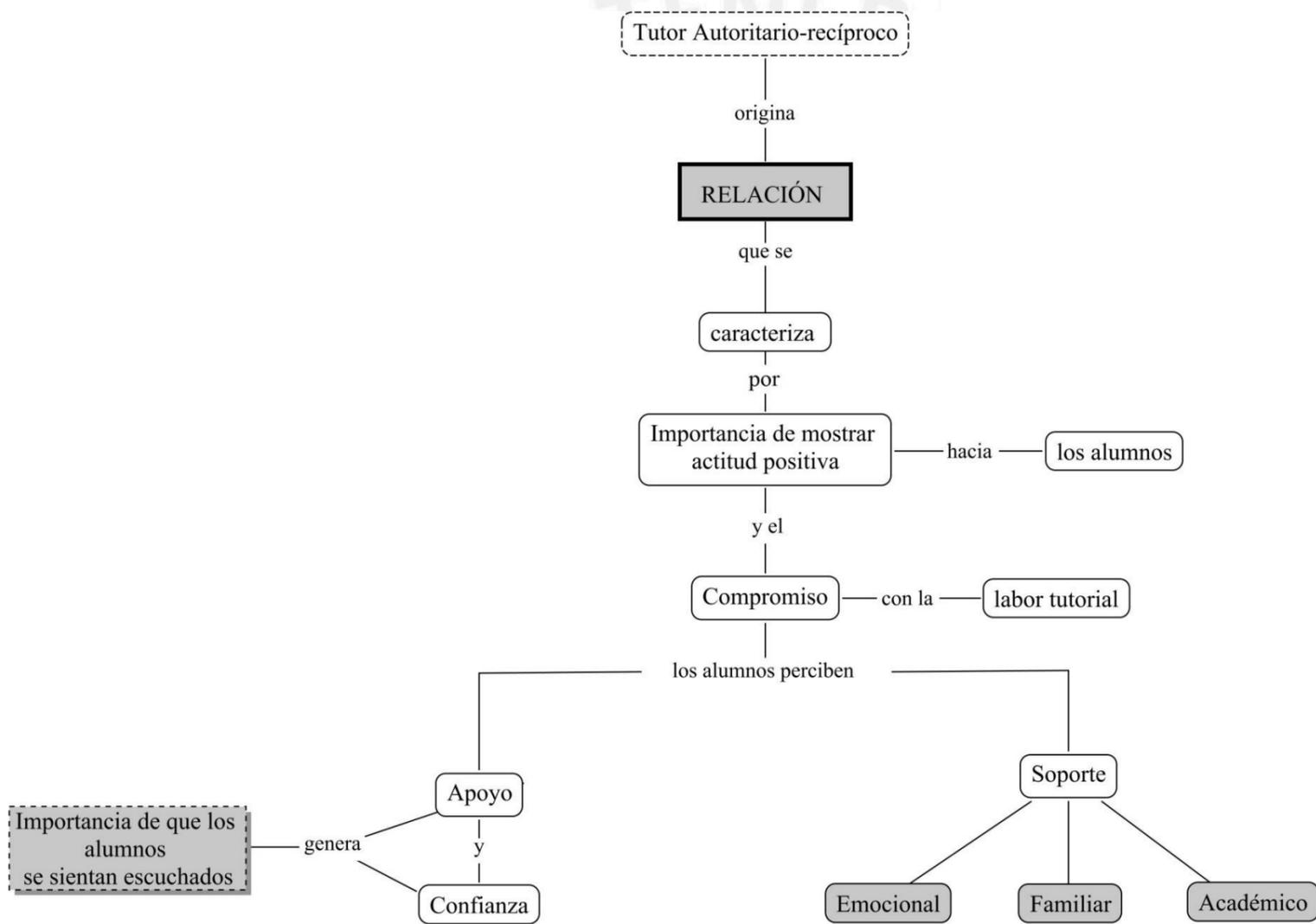
Años de permanencia en el colegio:



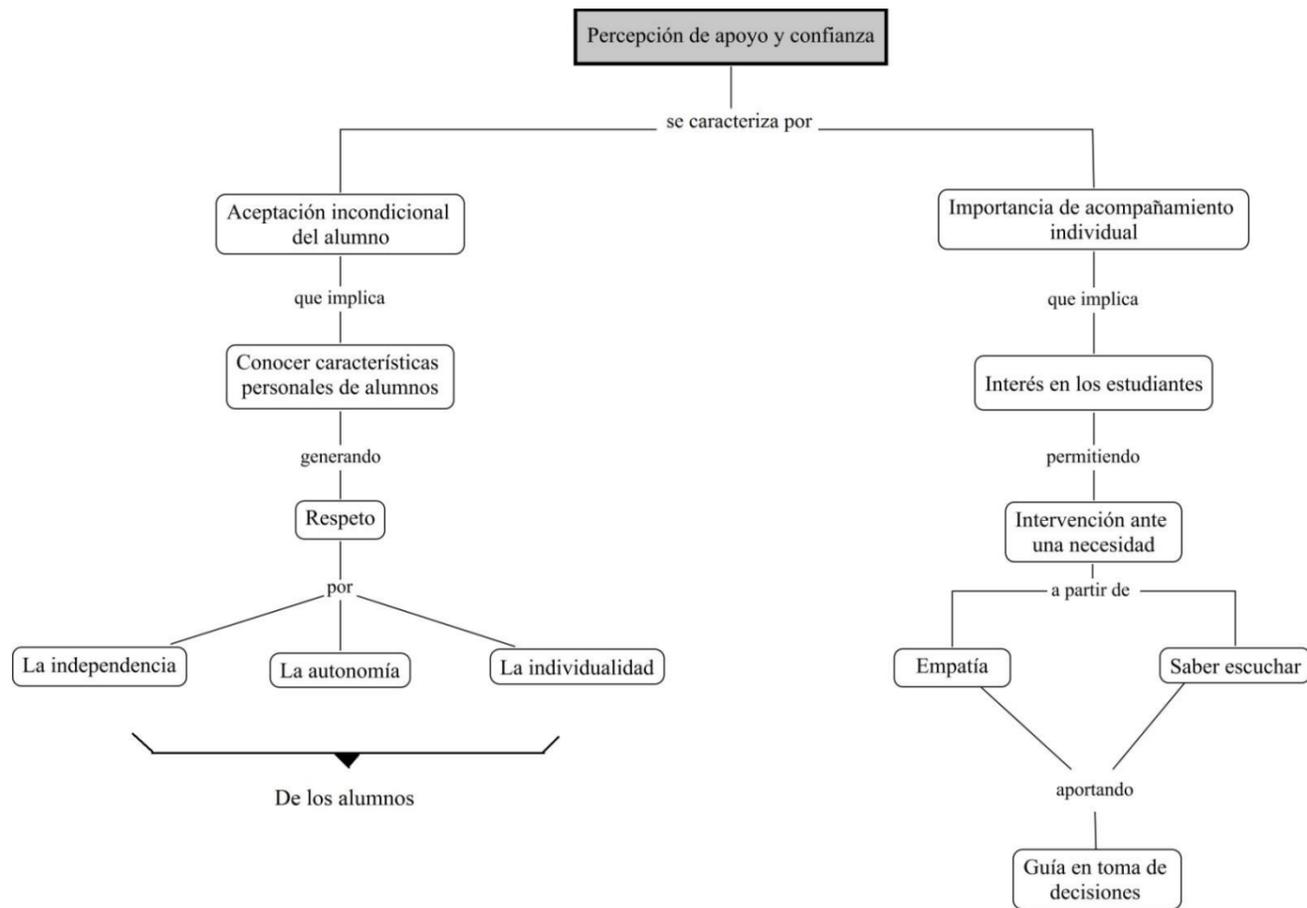
Anexo H. Relación tipo 1



Anexo I. Relación tipo 2



Anexo J. Percepción de confianza y apoyo



Anexo K. Metodología que favorece la relación

