



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

**VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DECANATO DE ARTES Y HUMANIDADES
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**La Incidencia de la Madurez Emocional en la Mentalidad y
Función del Tutor en Educación Media Superior**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:
Mtra. Sandra Soriano Gutiérrez**

**DIRECTORA DE TESIS:
Dra. Gabriela Croda Borges**

**CODIRECTOR DE TESIS:
Dr. José Víctor Orón Semper**

PUEBLA, MÉXICO

DICIEMBRE DE 2021



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyła**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

**VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DECANATO DE ARTES Y HUMANIDADES
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**La Incidencia de la Madurez Emocional en la Mentalidad y
Función del Tutor en Educación Media Superior**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

Mtra. Sandra Soriano Gutiérrez

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. Gabriela Croda Borges

CODIRECTOR DE TESIS:

Dr. José Víctor Orón Semper

PUEBLA, MÉXICO

DICIEMBRE DE 2021

Puebla, Pue., a 29 de octubre de 2021

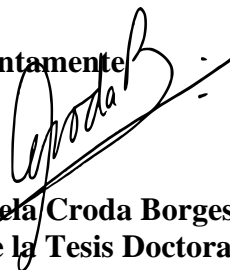
Dra. Emma Verónica Santana Valencia
Doctorado en Pedagogía
Facultad de Educación, UPAEP
Presente

Hago constar que he dirigido y revisado la Tesis Doctoral de la **Mtra. Sandra Soriano Gutiérrez** titulada: **La Incidencia de la Madurez Emocional en la Mentalidad y Función del Tutor en Educación Media Superior**, en la cual se han atendido las recomendaciones planteadas por el comité tutorial correspondiente, por lo que considero que este informe de investigación tiene la consistencia y calidad requeridas de una investigación de nivel doctoral.

Con base en lo anterior la tesis puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Pedagogía** de acuerdo a los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento, quedo atenta a las indicaciones correspondientes.

Atentamente



Dra. Gabriela Croda Borges
Directora de la Tesis Doctoral

A mis Padres,

*Pilares de formación y educación
en cada etapa de mi vida.*

A mis hermanos y sobrinos,

*Por su apoyo y cariño incondicional en toda las
situación que se me han presentado en la vida.*

Agradecimientos

Hay tanto que agradecer durante la realización de este proceso de investigación, que sin duda me deja ver que no camine en solitario, sino al contrario, el acompañamiento, la cercanía y el apoyo, siempre fue mi motor para continuar, a pesar de las contrariedades y las circunstancias que durante este tiempo se fueron presentando en lo personal, familiar, laboral, profesional, pero que al final abonaron lo mejor, y de la mejor manera para lograr concluir.

Expreso mi total agradecimiento en primer lugar a Dios por el don de la vida, y por poner en mi camino a personas que sin duda han sido pilares en este recorrido académico. De manera particular a la Dra. Gabriela Croda Borges Directora de esta tesis, por el seguimiento oportuno, la exigencia, la constancia y la disciplina que en cada momento me manifestó, y que hizo que esta investigación se llevará a cabo, ha sido un verdadero honor trabajar bajo su dirección, porque no sólo me encontré con la mujer académica sino también con la mujer humana y espiritual que da lo mejor de ella para el bien de los demás.

Mi profundo agradecimiento a cada uno de los profesores que participaron en mi formación.

Mi reconocimiento al comité de tesis por sus valiosas observaciones, aportaciones y sugerencias: al Dr. José Víctor Orón Semper, quién a pesar de la distancia territorial, logró que se viviera una cercanía académica que fue de gran valor y a la Dra. Leticia Gaeta por su profesionalismo, por su disposición, su cercanía, sus orientaciones y su trato amable y sincero, que en muchos momentos hicieron de lo difícil, fácil.

Gracias a la Mtra. Mónica Liliana Cortiglia Bosch por su valioso apoyo y cercanía en situaciones concretas durante esta investigación.

Gracias a mis compañeros y amigos, por sus comentarios y aportaciones, particularmente a los tutores de los distintos bachilleratos UPAEP, que participaron con disponibilidad y apertura en esta investigación.

Sin duda, gracias a mi familia quien en todo momento ha estado incondicionalmente a mi lado, a mi padre por siempre estar y por sus oraciones, a mi madre Q.E.P.D que es la mayor inspiración de mi vida, a mis hermanos Eduardo, Juan Carlos, Miguel Ángel y mis sobrinos Juan Daniel, Cynthia y Frida por su cariño, paciencia, apoyo y confianza, que significaron la fuerza para que culminará la Tesis Doctoral.

“...lo esencial es invisible a los ojos” ...

Saint-Exupéry

Resumen

La investigación doctoral se centra en la incidencia de la madurez emocional en la mentalidad y función del tutor en Educación Media Superior, tiene como punto de partida, el ámbito de la función tutorial específicamente en el proceso de madurez emocional del tutor y de la concepción que ellos tienen de las funciones que realizan y que demandan nuevas formas en los procesos de la tutoría con el estudiante, todo ello, en el contexto del tutor de Educación Media Superior.

El objetivo general de la investigación fue determinar la incidencia de la madurez emocional en la mentalidad y función del tutor en educación media superior. El marco interpretativo se organizó en torno a tres ejes: educación y educabilidad de la persona, tutoría y formación integral, concepto de madurez emocional ser y hacer del tutor.

Con respecto al método, el diseño se sustentó en el enfoque mixto que propone la conjugación de técnicas e instrumentos metodológicas para la recopilación de la información y el análisis de correspondiente. Los participantes en el estudio fueron 54 tutores de 9 bachilleratos de una escuela particular. Para la recopilación de datos se utilizaron los siguientes instrumentos: guía de entrevista semi estructurada con cuatro preguntas abiertas, acerca de las acciones de la tutoría a partir de la mentalidad que tiene los tutores de su función; así como, cuatro instrumentos seleccionados de acuerdo a los objetivos del estudio y son: el test AF5 auto concepto forma 5, la escala de asertividad de Rathus (RAS); escala de autoestima de Rosenberg, y la prueba de propósito en la vida (PIL) para identificar el proceso de maduración del tutor.

Como resultado de la investigación doctoral, el resultado principal fue la falta de conocimiento y formación del tutor en las funciones específicas de la tutoría, así como su bajo nivel de madurez emocional que repercute en su rol de tutor. Con base en el conocimiento generado, se propone fortalecer el desarrollo personal y profesional de los tutores mediante líneas de formación que incluyan: desarrollo de proyecto de vida de los tutores, en los cuales se contemplen aspectos y características de la madurez emocional, así como una profundización en el conocimiento, en la formación, y en el desarrollo de las habilidades necesarias para las acciones concretas en la función de tutoría.

Palabras Clave: Enseñanza Media Superior, madurez emocional, mentalidad del tutor, Tutoría.

Abstrac

The doctoral research focuses on the incidence of emotional maturity on the mentality and the tutor's role in senior high school education, the principal point is specifically in the process of emotional maturity of the tutor and the conception that they have about the functions that they carry out and demand in the new forms in the tutoring processes with the student, all this, in the tutor's context in senior high school education.

The general objective of the research was to determine the incidence of emotional maturity in the mentality and tutor's role in senior high school education.

The interpretive framework was organized around three axes: education and person's educability, tutoring and comprehensive training, the concept of emotional maturity being and doing of the tutor.

The design was supported on the mixed approach that proposes the combination of techniques and methodological instruments for the compilation of the information and the corresponding analysis.

The participants in the study were 54 tutors from 9 private senior high schools. For data collection, the following instruments were used: semi-structured interview guide with four open questions, about the actions of tutoring based on the mentality that tutors have of their role; as well as, four instruments selected according to the objectives of the study and they are: the AF5 self-concept form 5 test, the Rathus assertiveness scale (RAS); Rosenberg Self-Esteem Scale, and the Purpose in Life Test (PIL) to identify the tutor's maturation process.

As a conclusion of the doctoral research, the main result was the lack of knowledge and training of the tutor in the specific functions of tutoring, as well as his low level of emotional maturity that affects his role as tutor. Based on the knowledge generated, it is proposed to strengthen the personal and professional development of the tutors through training lines that include: development of the tutors' life project, in which aspects and characteristics of emotional maturity are contemplated, as well as a deepening of knowledge, training, and the development of the necessary skills for concrete actions in the tutoring function.

Keywords: Higher Senior Education, emotional maturity, mentality of the tutor, Tutoring

ÍNDICE GENERAL

Oficio de Liberación Directora de Tesis	3
Dedicatoria	4
Agradecimiento	5
Resumen	6
Abstract	7
INTRODUCCIÓN	14
PRIMERA PARTE	
ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	25
1.1 Descripción de la problemática	26
1.2 Preguntas de investigación	34
1.3 Objetivos de investigación	35
1.4 Justificación de la investigación	35
CAPITULO II MARCO TEÓRICO	40
2.1 Educación y educabilidad de la persona	41
2.1.1 Finalidad de la educación	44
2.1.2 Perspectiva antropológica de la educación	47
2.1.3 Educabilidad de la persona	49
2.2 Tutoría y formación integral	52
2.2.1 Conceptualización de la tutoría	56
2.2.2 Función de la tutoría	66
2.2.3 Tutor como persona	69
2.3 Concepto de madurez emocional ser y hacer del tutor	76
2.3.1 Madurez emocional del tutor	79
2.3.2 Mentalidad del tutor	84
2.3.3 Autoconcepto	87
2.3.4 Autoestima	88
2.3.5 Asertividad	90

SEGUNDA PARTE ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO III MÉTODO	94
3.1. Enfoque	96
3.2 Tipo de estudio	99
3.3 Contexto de la investigación	101
3.4 Población y muestra	102
3.5 Variables de estudio	104
3.6 Técnicas e instrumentos recopilación de datos	107
3.7 Procedimiento	119
3.8 Consideraciones éticas	121
CAPÍTULO IV ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	122
4.1 Análisis descriptivo por variables	125
4.1.1 Análisis descriptivo de la madurez emocional del tutor: (dimensión: asertividad, autoestima, AF5, plan de vida)	126
4.1.2 Análisis descriptivo de la mentalidad tutorial	176
4.1.3 Análisis descriptivo de la función tutorial	184
4.2 Análisis correlacional	196
4.3 Análisis interpretativo y discusión de resultados	197
CONCLUSIONES	213
REFERENCIAS	225
ANEXOS	243
A.1 Matriz de Variables	244
A.2 Ficha de presentación para instrumentos	249
A.3 Instrumento denominado AF5 Auto Concepto forma 5	250
A.4 Instrumento denominado Escala de Asertividad de Rathus	252
A.5 Instrumento denominado Escala de Autoestima de Rosenberg	255
A.6 Instrumento denominado Test de Propuesta De Vida	256
A.7 Ficha de presentación para entrevista semiestructurada	259
A.8 Entrevista semiestructurada para tutores	260
A.9 Carta de solicitud para el piloto de investigación	261

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1 Estudios de investigación: cuantitativo y cualitativo	98
Figura 3.2 Técnicas de recogida de datos	108
Figura 4.1 Análisis de datos	176

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1 Definición, autor y categoría de la tutoría	57
Tabla: 31 Participantes en la investigación	103
Tabla 3.2 Tutores por semestre de atención en su función tutorial	104
Tabla 3.3 Preguntas de la entrevista semiestructurada	118
Tabla 4.1 Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión académica del autoconcepto	129
Tabla 4.2 Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión social del autoconcepto	131
Tabla 4.3 Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión emocional del autoconcepto	132
Tabla 4.4 Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión familiar del autoconcepto	134
Tabla 4.5 Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión físico del autoconcepto	135
Tabla 4.6 Medidas de tendencia central y de dispersión de cada una de las dimensiones y del autoconcepto en general	136
Tabla 4.7 Medidas de tendencia central y de dispersión de la variable autoestima	138
Tabla 4.8 Distribución de frecuencias de la dimensión digno de aprecio de la autoestima	139
Tabla 4.9 Distribución de frecuencias de la dimensión cualidades buenas de la autoestima	139
Tabla 4.10 Distribución de frecuencias de la dimensión cualidades buenas de la autoestima	139
Tabla 4.11 Distribución de frecuencias de la dimensión cualidades buenas de la autoestima	140
Tabla 4.12 Distribución de frecuencias de la dimensión satisfecho de mí de la autoestima	140
Tabla 4.13 Distribución de frecuencias de la dimensión no estoy orgulloso de la autoestima	141
Tabla 4.14 Distribución de frecuencias de la dimensión soy un fracasado de la autoestima	141
Tabla 4.15 Distribución de frecuencias de la dimensión sentir respeto por mí de la autoestima	142
Tabla 4.16 Distribución de frecuencias de la dimensión sentir respeto por mí de la autoestima	142

Tabla 4.17	Distribución de frecuencias de la dimensión no buena persona de la autoestima	143
Tabla 4.18	Medidas de tendencia central y de dispersión de las variables del asertividad	145
Tabla 4.19	Distribución de frecuencias del ítem para ser más agresiva del asertividad	147
Tabla 4.20	Distribución de frecuencias del ítem aceptar citas provoca timidez del asertividad	147
Tabla 4.21	Distribución de frecuencias del ítem quejarse con el camarero del asertividad	148
Tabla 4.22	Distribución de frecuencias del ítem evitar ofender del asertividad	149
Tabla 4.23	Distribución de frecuencias del ítem pasar mal rato al decir no del asertividad	149
Tabla 4.24	Distribución de frecuencias del ítem ínsito saber por qué del asertividad	150
Tabla 4.25	Distribución de frecuencias del ítem provocó discusión del asertividad	150
Tabla 4.26	Distribución de frecuencias del ítem luchó por mantener posición del asertividad	151
Tabla 4.27	Distribución de frecuencias del ítem se aprovechan de mí del asertividad	151
Tabla 4.28	Distribución de frecuencias del ítem disfruto la conversación del del asertividad	152
Tabla 4.29	Distribución de frecuencias del no sé qué decir al otro sexo del asertividad	153
Tabla 4.30	Distribución de frecuencias del rehuyó telefonar a instituciones del asertividad	153
Tabla 4.31	Distribución de frecuencias de escribir carta en lugar de entrevistas personales del asertividad	154
Tabla 4.32	Distribución de frecuencias de embarazoso devolver articulo comprado del asertividad	155
Tabla 4.33	Distribución de frecuencias de embarazoso devolver articulo comprado del asertividad	155
Tabla 4.34	Distribución de frecuencias de embarazoso devolver articulo comprado del asertividad	156
Tabla 4.35	Distribución de frecuencias de en discusión temo alterarme del asertividad	157
Tabla 4.36	Distribución de frecuencias de exponer mi punto de vista del asertividad	157
Tabla 4.37	Distribución de frecuencias de evito discutir sobre precios del asertividad	158
Tabla 4.38	Distribución de frecuencias que los demás se enteren de lo que hago importante del asertividad	159
Tabla 4.39	Distribución de frecuencias soy abierto y franco de asertividad	159
Tabla 4.40	Distribución de frecuencias deja las cosas claras del asertividad	160
Tabla 4.41	Distribución de frecuencias pasó mal rato al decir no del asertividad	161
Tabla 4.42	Distribución de frecuencias reprimir mis emociones del asertividad	161

Tabla 4.43	Distribución de frecuencias protesta por un mal servicio del asertividad	162
Tabla 4.44	Distribución de frecuencias cuando me alaban no sé qué responder del asertividad	162
Tabla 4.45	Distribución de frecuencias cayó al que molesta del asertividad	163
Tabla 4.46	Distribución de frecuencias llamó la atención a quien se cuele en la fila del asertividad	163
Tabla 4.47	Distribución de frecuencias expreso mis opiniones del asertividad	164
Tabla 4.48	Distribución de frecuencias en ocasiones incapaz de decir nada del asertividad	164
Tabla 4.49	Distribución de frecuencias en el rango asertividad	165
Tabla 4.50	Medidas de tendencia central y de dispersión del propósito de vida	166
Tabla 4.51	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem me encuentro usualmente del propósito de vida	167
Tabla 4.52	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem la vida me parece del propósito de vida	167
Tabla 4.53	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem en la vida tengo del propósito de vida	167
Tabla 4.54	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem mi existencia del propósito de vida	168
Tabla 4.55	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem cada día del propósito de vida	168
Tabla 4.56	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem yo preferiría del propósito de vida	168
Tabla 4.57	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem después de retirarme del propósito de vida	169
Tabla 4.58	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem en los objetivos de mi vida del propósito de vida	169
Tabla 4.59	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem mi vida es del propósito de vida	170
Tabla 4.60	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem si fuera mi último día de vida del propósito de vida	170
Tabla 4.61	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem me pregunto por mi vida del propósito de vida	171
Tabla 4.62	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem el mundo me parece, del propósito de vida	171
Tabla 4.63	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem soy una persona, del propósito de vida	172
Tabla 4.64	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem soy una persona, del propósito de vida	172
Tabla 4.65	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem con respecto a la muerte, del propósito de vida	173
Tabla 4.66	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem el suicidio, del propósito de vida	173
Tabla 4.67	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem propósito o misión de vida, del propósito de vida	174

Tabla 4.68	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem mi vida está, del propósito de vida	174
Tabla 4.69	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem mis tareas diarias, del propósito de vida	175
Tabla 4.70	Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem mis tareas diarias, del propósito de vida	175
Tabla 4.71	Ejemplo de vaciado de información	178
Tabla 4.72	Ejemplo de vaciado de información por categorías	178
Tabla 4.73	Contenidos de las categorías de los tutores mujeres con respecto a la P1, objetivos de la tutoría	180
Tabla 4.74	Contenidos de las categorías de los tutores hombres con respecto a la P1, objetivo	181
Tabla 4.75	Contenidos de la importancia, utilidad y significado del plan de acción tutorial con respecto a los tutores mujeres de la P2	186
Tabla 4.76	Contenidos de la importancia, utilidad y significado del plan de acción tutorial con respecto a los tutores hombres de la P2	188
Tabla 4.77	Contenidos del comportamiento del tutor cuando un tutorando ha cometido un error con respecto a los tutores mujeres de la P	190
Tabla 4.78	Contenidos del comportamiento del tutor cuando un tutorando ha cometido un error con respecto a los tutores hombres de la P3	192
Tabla 4.79	Actitudes y valores en la relación del tutor- tutorado, por parte del TM	194
Tabla 4.80	Actitudes y valores en la relación del tutor- tutorado, por parte del TH	196
Tabla 4.81	Variable Asertividad y entrevista estructurada	198
Tabla 4.82	Variable Autoestima y entrevista estructurada	199
Tabla 4.83	Variable Auto concepto- Dimensión académica y entrevista estructurada	203
Tabla 4.84	Variable Auto concepto- Dimensión social y entrevista estructurada	204
Tabla 4.85	Variable Auto concepto- Dimensión emocional	206
Tabla 4.86	Variable Auto concepto- Dimensión familiar	208
Tabla 4.87	Variable Auto concepto- Dimensión Física	209
Tabla 4.88	Variable Plan de vida	210

INTRODUCCIÓN

Analizar la función de tutoría en educación media superior, es abordar los conceptos, experiencias y procesos de formación que llevan a cabo los tutores, siendo el rol de tutor un referente importante en la formación de los estudiantes, porque dan seguimiento, acompañamiento y orientación en los ámbitos académico y formativo, en suma, fortalecen la formación integral de los estudiantes.

Los procesos de acompañamiento en los ámbitos de orientación seguimiento y formación, se han desarrollado con mayor frecuencia en la función tutorial desde los distintos niveles académicos de los estudiantes de educación básica y media superior, sin embargo, esta formación estaría incompleta si no se considera la madurez emocional del tutor, la cual repercute en el proceso educativo del estudiante, al no sentirse acompañado y motivado por su tutor.

En este marco, la investigación doctoral, se centra en la función que realiza el tutor a partir de su madurez emocional y de la mentalidad que tiene de la función que realiza, es decir, cómo se concreta y se concibe el quehacer de la función tutorial desde la madurez emocional del tutor.

En este contexto, la concepción de la función tutorial desde la madurez emocional del tutor, implica un cambio de mentalidad y el desarrollo de habilidades del tutor, que requieren de tiempo, esfuerzo, dedicación, formación, vocación y mucha paciencia, ante las nuevas generaciones, que demandan ser escuchados, acogidos, queridos, acompañados, no sólo en lo académico, sino en lo afectivo y emocional.

Los estudiantes exigen un aprendizaje real, basado en sus experiencias de vida, donde puedan discernir sobre su ser y hacer en el mundo que les toca vivirlo que conlleva a que la función tutorial sea un reto constante para la persona del tutor.

La investigación tiene como punto de partida el análisis de las prácticas que los tutores de Educación Media Superior realizan, proceso que en el contexto mexicano comenzó a reformularse con el modelo de acción tutorial que se propuso en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en el año 2009-2010, a partir del cual se establecieron las directrices del papel del tutor para desempeñar adecuadamente sus funciones, la coordinación con los docentes y la prestación de servicios en apoyo a los estudiantes en la prevención de los problemas de deserción y rezago de los estudiantes, a la motivación, la toma de decisiones, la solución de problemas y el sentido de responsabilidad, sin embargo, no había una concientización y mentalización en la formación de dichas acciones para los tutores asignados a los grupos de estudiantes.

Ante la carencia de esta situación es preciso clarificar las funciones del tutor, porque estas serán el medio necesario para el logro de los objetivos de la tutoría, y específicamente la mentalidad que el tutor tiene al respecto de lo que ha de hacer en beneficio del estudiante.

La elección de la madurez emocional del tutor como objeto de estudio para disertar sobre la mentalidad que este tiene de sus funciones dentro de la tutoría, se sostiene por dos razones.

La primera razón por la que se elige la madurez emocional, obedece a que el concepto de emociones se ha consolidado en el discurso educativo reciente, tanto en el plano

académico, como en el normativo, lo cual promueve educación emocional y la atención de los estudiantes en la dimensión afectiva.

La necesidad de atención de la dimensión afectiva del estudiante requiere de la formación del tutor, desde un esquema de formación humanista, que se caracterice por favorecerla cercanía, resiliencia y con el trabajo organizado y colaborativo, de esta manera la intención fue realizar un análisis del nivel de madurez emocional de 54 tutores de nueve bachilleratos particulares, considerando las posibles interpretaciones del nivel en que cada uno de estos tutores se encuentran y, por consiguiente, la segunda razón se sostiene en la necesidad de identificar la mentalidad del tutor en función de las condiciones y necesidades que la tutoría conlleva, y que al ser conformada por: asertividad, autoestima, auto concepto y plan de vida, a constituye un aspecto sustancial y básico que moviliza el actuar del tutor.

Lo anterior busca lograr el objetivo planteado en el estudio: establecer la incidencia de la madurez emocional y la mentalidad del tutor en su función tutorial.

A partir de establecer el nivel de madurez emocional e identificar la mentalidad del tutor en la función de tutoría entre los 54 tutores de los nueve bachilleratos particulares, como las variables de la investigación doctoral, se dispuso la información para el proceso de análisis y discusión con base en los componentes de la madurez emocional: asertividad, autoestima, auto concepto y plan de vida, así como los cuatro aspectos de la tutoría: objetivo, utilidad, relación tutor – tutorado, comportamiento del tutorado con respecto al tutor.

Los estudios antecedentes sobre la figura del tutor resaltan la importancia del trabajo cercano y con sentido humano que llevan a cabo quienes realizan dicha

función, desde esta perspectiva se considera que el enfoque humanista es adecuado para el análisis de las prácticas desde la propuesta de Carl Rogers, que permite en este estudio analizar al tutor como facilitador del aprendizaje, quien favorece un clima de aceptación y confianza en el grupo, que evita el ejercicio de la función como autoridad. Se asume desde la perspectiva de Rogers que destaca “Los líderes o personas en quienes se percibe como figura de autoridad, deben sentirse lo suficientemente seguras de sí mismas y de su relación con los demás” (2005, p.140).

El tutor genera desde su vocación y su propio proceso de aprendizaje, la motivación intrínseca, que destaca su intencionalidad de actuar para el bien de a sus estudiantes y quienes les rodean; se trata así de una forma de humanización, traducido en manifestaciones concretas, ha de ser la atmosfera envolvente del proceso educativo en las escuelas, ante los retos y desafíos de los estudiantes de educación media superior; forma para la vida, la persona alcanza la plenitud en la vivencia que da la unidad a todas las dimensiones de su ser (Conferencia Episcopal Mexicano, 2012).

Se trata de una perspectiva de formación personalizante que, con base en el pensamiento pedagógico de García Hoz, se refiere a “Personalizar el proceso educativo, dar carácter personal al mismo, no es tanto adaptarlo a las peculiaridades individuales cuanto llevarlo adelante contando con la persona”. (Pérez y Ahedo, 2020, p. 154).

Desde una visión más integral el actual sistema de tutoría identifica el fortalecimiento de las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente, así como la contribución a la mejora de su práctica profesional, de modo que cuenta con más y mejores capacidades para propiciar el cumplimiento de las finalidades de la

Educación Básica y el máximo logro de aprendizajes en sus alumnos, en el cual ya denota el valor y formación de la persona en el acompañamiento de su proceso dentro de las funciones que el Tutor realiza en la función tutorial.

Como lo señala el estudio de Morales (2021) en relación al acompañamiento como estrategia de formación, que pone de manifiesto que el tutor ha de conocer e identificar las acciones a realizar en la interacción del alumno -tutor, para evitar el abandono escolar en el Bachillerato General Justo Sierra en México, ayunándoles a potencializar sus habilidades y destrezas, a la colaboración y cooperación entre pares y de quien lo necesite (p.71-75).

En relación a la madurez emocional, se encontró un estudio desarrollado en Azogues- Ecuador por Echeverría (2018) el cual tuvo como objeto el diseño de un modelo de programa para desarrollar las competencias emocionales de los estudiantes de primero bachillerato, él estudió reveló que es importante “la participación activa de los tutores en las sesiones de dominio y regulación de las emociones para que conjuntamente puedan dominar las emociones con los estudiantes” (p.36).

En esta misma línea en España por García (2017) un estudio realizado a tutores tuvo como propósito determinar los sentimientos que predominan en el tutor hacia su alumnado y la percepción que el estudiante tiene de dichos sentimientos, así como la interacción para la educación emocional que el tutor utiliza con el estudiante, llegando a la conclusión que el tutor debería tener un apoyo y formación extra, no sólo ser capaces de impartir educación.

Por su parte Lázaro, Asensi y Rodríguez, (citados por Fernández, 2004) consideran que la tutoría es el proceso auxiliar de la orientación educativa y ocupacional que retoma los aspectos relacionados con el contexto escolar y busca formar a los profesores y alumnos con cierto potencial y con un perfil especial, con el objetivo de apoyar a los estudiantes que presenten problemas de diversa naturaleza, siempre y cuando se relacionen con su rendimiento y adaptación al ambiente y ritmo escolar y académico, lo cual coincide con la perspectiva de esta investigación, en donde el papel del tutor impacta en todas las dimensiones de la persona.

Dentro de esta investigación sobre la tutoría, se retoma lo señalado por Álvarez y Bisquerra (1998) quienes definen a la tutoría como una acción sistemática, específica concretada en un tiempo y un espacio en la que el estudiante, recibe una especial atención, ya sea individual o grupalmente, considerándose como una acción personalizada.

Las evidencias encontradas demuestran que a pesar de que existe un trabajo de tutoría, no hay una consolidación de esta en relación con la madurez emocional del tutor y con consiguiente con el estudiante, lo cual plantea metas para la continuidad de la investigación.

En la revisión de la literatura, se analizaron las investigaciones vinculadas a la madurez emocional Bisquerra (2003, p.12) quien la define como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”

Con relación a las aportaciones de Bisquerra (2016, p.17) la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social.

Steiner y Perry (1998, p.27) señalan que la educación emocional se dirige al desarrollo de tres capacidades básicas: “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones”

Por su parte, Martín y Bock (1997, p.181) al respecto afirman que: “Los alumnos que tienen profesores inteligentes, desde el punto de vista emocional, disfrutaban asistiendo a la escuela, aprenden sin pasar miedo alguno y van edificando una sana autoestima. Pero, sobre todo, la postura humana del profesor trasciende a ellos”

Desde esta perspectiva, el tutor ha de exigirse y tener una actitud de resiliencia, de apertura, de acogida y de búsqueda constante que le dote de herramientas para discernir sobre su persona, su autoestima, su auto concepto y plan de vida. Como lo menciona Orón (2017, p. 417) en su tesis doctoral “La vía emocional es el mejor camino para conocer las propias tendencias, las tendencias tienen un origen múltiple, variado y contextual”

En este orden de ideas, la investigación realizada reconoce la importancia de la madurez emocional del tutor y la mentalidad que este tiene de su función de tutoría, por lo que avanzar en la comprensión y el reconocimiento de las aportaciones de los tutores de Educación Media Superior de nueve bachilleratos se consideran como una oportunidad de

realizar un acercamiento a la corroboración e incidencia de estos aspectos con su rol y función.

Ante la problemática descrita la pregunta que orientó la investigación fue:

¿Cómo incide la madurez emocional en la mentalidad y función del tutor de Educación Media Superior?

La pregunta planteada fue la guía para el desarrollo de la investigación cuyo objetivo fue establecer la incidencia de la madurez emocional del tutor en el desarrollo de su función tutorial y con ello disponer de conocimiento sobre el la mentalidad necesaria para el adecuado desarrollo de la función tutorial.

El informe de investigación doctoral que se presenta se ha estructurado en dos partes, claramente interconectadas mediante los fines y objetivos de estudio:

La primera parte denominada encuadre de la investigación, contiene el capítulo denominado planeamiento de la investigación, que se estructura del siguiente modo:

Descripción de la problemática se exponen distintas razones por las cuales se ha realizado la investigación, las preguntas de investigación por las cuales se ha generado el desarrollo de la investigación doctoral de este trabajo, los objetivos generales y específicos del estudio, la relevancia de la investigación la cual expone los constructos fundamentales que ayudarán a dirigir las evidencias y conclusiones, así como los límites y contribuciones que cita ideas centrales que contribuyen a los procesos que serán fundamento de la investigación.

Posteriormente, se presentan los referentes teóricos, organizado en tres apartados: el primero analiza los antecedentes de la educación, la perspectiva de la persona, y la educabilidad de la persona, que son temas centrales que ayudarán a comprender la relevancia de la educación y formación en la persona; el segundo apartado expone los referentes teóricos en lo que se ha basado el estudio, la tutoría y formación integral, presentando la conceptualización de la tutoría y sus fundamentos, así como la función de la tutoría desde diferentes perspectivas, para finalizar con la persona del tutor y en el tercer rubro, se aborda la madurez emocional dentro del ser y hacer del tutor y se expone la madurez emocional del tutor desde el auto concepto, autoestima, asertividad y plan de vida.

La segunda parte denominada estudio y análisis de la investigación, describe y explica el diseño y análisis que se llevó a cabo en la investigación de esta tesis doctoral.

En el capítulo tres aborda el desarrollo de la estrategia metodológica, estableciendo el enfoque de la investigación mixto, el tipo de estudio cualitativo y cuantitativo, así como las herramientas metodológicas aplicadas; se define el contexto y los participantes dentro del estudio, así como los instrumentos y técnicas empleadas desde la validez y confiabilidad. Se explicita la fase de recopilación, describiendo las características particulares de los participantes y las implicaciones que se llevaron a cabo durante la aplicación de los cuatro instrumentos seleccionado para este estudio y la entrevista semiestructurada, concluyendo con la propuesta metodológica de la investigación a través de las categorías de estudio, para ello se describe la construcción las categorías a partir de las aplicaciones de instrumentos.

En el capítulo cuatro, se presentan los resultados de los análisis de los cuatro cuestionarios aplicados para valorar los niveles de madurez emocional, desde el enfoque

cuantitativo y de la entrevista semi estructurada para identificar la mentalidad que tiene el tutor acerca de las funciones tutoriales, desde el enfoque cualitativo, para reconocer los elementos que influyen en la investigación.

Posteriormente, se incluye la triangulación de datos con respecto al análisis de los dos enfoques cuantitativos y cualitativos, aportados de las distintas fuentes sobre la madurez emocional y la mentalidad de tutor de acuerdo a su función.

Las conclusiones, implicaciones y líneas para futuras investigaciones, se presentan en el último capítulo, en el que se da evidencia de del logro de los objetivos y se presentan las consideraciones finales, entre las que destacan las posibles investigaciones que se consideran necesarias desarrollar.

Se encuentran las referencias que fueron consultadas y dieron sustento teórico al estudio y los apéndices que incluye los instrumentos de aplicación y la matriz de categorías.

PRIMERA PARTE

Encuadre de la investigación

Planteamiento de la Investigación

“En la relación educador- educando, el educador ha de ser ingenioso para hablarles a su corazón, a su cabeza”

Jerónimo Usera.

En este capítulo se establecen los elementos centrales que sustentan la investigación y a partir de los cuales se estructura y desarrolla el informe de la investigación doctoral, inicia con la presentación del planteamiento del problema, con base en una serie de reflexiones que proceden de una visión empírica de la función que realiza el tutor, específicamente en Educación Media Superior, a partir de la observación de acciones que cada tutor lleva a cabo desde su propio conocimiento y criterio, todas ellas en situaciones complejas que toman como elementos: la orientación y el seguimiento, la formación integral y la madurez emocional; la posterior lectura de diversas fuentes con respecto al tema, incluyendo la visita y el diálogo con distintos docentes que desempeñan el rol de tutor, permitiendo el acotamiento y enfoque de la investigación realizada.

La descripción de la problemática inicia con la narración del acompañamiento del tutor de Educación Media Superior en los procesos de formación integral de los estudiantes y la relevancia del perfil de tutor a partir de su formación y madurez emocional.

A continuación, se comenta la mentalidad que posee acerca de su función y que pone de manifiesto el ser y hacer dentro de la institución educativa a la que pertenece.

Posteriormente de la reflexión y análisis de las funciones que realiza el tutor de acuerdo a su mentalidad, formación y madurez emocional, fue posible formular las preguntas de investigación y los objetivos a desarrollar que más adelante se exponen.

Se concluye este capítulo con la justificación de la investigación en la que se establecen los límites y la contribución de la misma.

1.1 Descripción de la problemática

El Sistema de Educación Media Superior en México, ha apostado por acompañar los procesos de formación de los estudiantes a través de la figura del tutor, existen en todos los subsistemas de Educación Media Superior lineamientos y metodologías llevadas a cabo para organizar y poner en práctica programas de orientación educativa, que tienen como finalidad contribuir a la mejora de la formación integral del estudiante.

Cabe mencionar que la educación media superior, es uno de los niveles que requieren del desarrollo de prácticas educativas que promuevan la formación del estudiante de una manera integral y que ayuden a evitar los altos porcentaje de deserción y fracaso escolar que actualmente presenta. De acuerdo a SEP y CONAPO (2007), en EMS se tiene un 40 % de deserción escolar, alcanzando un 60% de eficiencia terminal.

Otro dato importante a resaltar es que la educación media superior, es uno de los niveles que requieren del desarrollo de prácticas educativas que promuevan la interacción y la formación del estudiante de una manera integral y que ayuden a evitar los altos porcentajes de deserción y fracaso escolar que actualmente presenta. De acuerdo a SEP y CONAPO (2013), en los últimos 8 años, aunque la tasa de abandono escolar de México se redujo, la

disminución fue de sólo 2.4 puntos porcentuales y los alumnos que dejan la Educación Media Superior cada año pasaron de 595 mil a 628 mil.

Dentro de estas investigaciones destaca la visión de la función tutorial, tomando como referente el modelo que propone la RIEMS, para corroborar la viabilidad de las estrategias de apoyo de los alumnos durante su proceso de formación en el bachillerato. Y de esta forma sustentar las prácticas de tutoría en el referente que la RIEMS marca, desde el acuerdo 9/CD/2009 y el acuerdo Secretarial 442, que subraya que la formación integral, la disminución de la reprobación y la deserción en la EMS están íntimamente ligada a la calidad con la que se preste el servicio de tutoría.

En definitiva, la tutoría es considerada como uno de los medios más útiles, para conseguir el progreso y desarrollo de las dimensiones de la persona, es un proceso continuo de fases sucesivas, según las etapas evolutivas del ser humano, que permiten a la persona acceder desde su ser al proceso de acompañamiento del estudiante,

En la actualidad se reconoce que la educación tradicional centrada en la transmisión de saberes, conceptos e instrumentos para el aprendizaje de contenidos resulta insuficiente para la formación integral del estudiante, por lo que es fundamental una formación que abarque todas las dimensiones de la persona, como indica en su tesis de doctorado (Orón, 2015) es propio del ser humano la educación, ya está conlleva la ayuda del mismo ser humano en su proceso de formación, el ser humano por naturaleza comparte con otro y se deja ayudar.

Ante lo citado anteriormente la educación y el proceso de formación de los estudiantes cada vez es de mayor complejidad en las instituciones educativas por los retos sociales, políticos, económicos que la sociedad vive y que exigen una formación en valores, actitudes y emociones desde la naturaleza humana.

En lo señalado en el Acuerdo Secretarial No. 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de Diversidad (2008), se enfatiza la importancia de tener en cuenta la formación de los estudiantes en un proceso de acompañamiento que los ayude a discernir y fortalecer la toma de decisiones, los valores, las acciones y la construcción de un proyecto de vida.

Es necesario reflexionar sobre la experiencia tutorial con los estudiantes, interactuar entre pares, a fin de que los tutores analicen estrategias preventivas para favorecer desde distintas acciones la atención y orientación de los estudiantes en sus procesos de formación. La formación de los estudiantes de educación media superior, implica en el docente una preparación constante para encauzar y acompañar los procesos de formación y en particular, para quienes desempeñan la función de tutor.

En esta perspectiva Martínez (2009, p. 108) afirma que el profesor será un animador, un experto en la mayéutica, que buscará situaciones problemáticas de la vida y las propondrá a sus alumnos, situaciones que tengan en cuenta todas las dimensiones del ser humano: inteligencia, sensibilidad y cuerpo, ya que la neurociencia actual nos demuestra que existe esa relación estrecha, como señalamos, entre la inteligencia y la afectividad; esto le permitirá llevar a sus alumnos a lo que pueden llegar a ser.

Dado su carácter social, a formación se da a través de procesos relacionales, tutor-estudiante, de ahí la importancia del desarrollo de la maduración emocional de quien acompaña, guía y orienta los procesos de formación en las instituciones educativas.

En México, se reconoce que la tutoría ha tenido una evolución relativamente reciente como función educativa, misma que en el año 2000 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, propuso como estrategia de atención a los jóvenes de Educación Media Superior con los programas de tutoría. Destacando la figura del tutor, el cual es un agente educativo clave para la atención de las diversas necesidades de formación, que serán adquiridos por los estudiantes y que engloba un todo en los distintos aspectos de su vida. ANUIES (2000)

Bajo estas consideraciones es fundamental profundizar en el modo de pensar que el tutor tiene acerca de lo que implica su función, dentro del seguimiento y acompañamiento de los estudiantes. Dado que el tutor llegó a desempeñar su función, sin un proceso previo de formación, sin haber pasado un proceso de selección para ser tutor y en ocasiones sin haber experimentado un crecimiento o desarrollo personal que incluya el análisis y la introspección, así como, sin tener claridad en los objetivos, metas y logros de la función tutorial.

En contraste, se espera que el tutor esté preparado en los ámbitos de desempeño: ético, profesional y emocional, porque él comparte con los estudiantes una relación afectiva, que involucra todo tipo de emociones y sentimientos, es una persona que siente, hace sentir, se comunica y establece relaciones intersubjetivas entre él y sus estudiantes que lo llevan a crear lazos afectivos que involucran las emociones en este sentido se:

“sostiene que si queremos enseñar las habilidades necesarias para la inteligencia emocional será necesario que en las escuelas y, también, en los hogares, se fomente el tipo de entorno emocional que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente, del mismo modo en que se han creado entornos físicos que fomentan el desarrollo corporal e intelectual” (Greeberg, 2000, p. 41)

Lo anterior se ve reflejado en la necesidad que el tutor conozca los objetivos de la educación emocional, para que aprenda a utilizar sus recursos personales y gestionar sus emociones, de tal modo que favorezca la maduración emocional de sus estudiantes. Entendiéndose educación emocional al: “Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994, p. 9).

De esta manera, la importancia de investigar sobre el modo de pensar del tutor sobre su función, de forma tal que pueda desarrollar y potencializar, habilidades para la vida, autoconocimiento y regulación de sus emociones, y de esta forma resolver problemas cotidianos con flexibilidad y creatividad. (Tuirán, 2016).

Dado lo anterior es necesario conocer la importancia de la maduración emocional del tutor en el proceso de acompañamiento del estudiante, ya que este acompañamiento genera un vínculo de confianza, que repercute en la motivación para el aprendizaje, interés en el estudio y en la mejora de su comportamiento del estudiante.

Cabe destacar que en el Modelo Educativo 2017- 2018 se menciona que la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo

cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.

A partir de lo anterior se reconoce la relevancia de la función tutorial en el desarrollo de la maduración emocional del estudiante, favoreciendo su desarrollo integral. Lo que implica que el tutor antes de iniciar su función, ha de conocer el desarrollo de su propia madurez emocional para lograr los objetivos que establece la función tutorial dentro de su institución educativa.

Lo anterior, debido a que actualmente los tutores tienen una gran variedad de documentos y recursos didácticos que le ayudan a establecer líneas de acción y metodologías para el logro de los objetivos de la función tutorial, la literatura revisada ha permitido observar que no es la falta de información, sino de formación en el desarrollo de la madurez emocional para lograr procesos de formación integral con mejores resultados en los estudiantes.

En la práctica diaria se ha podido observar que los tutores se preocupan y ocupan por cuestiones administrativas, por el llenado de formatos y expediente del estudiante, por la vinculación y canalización a especialistas, por llevar a cabo una serie de entrevistas con sus compañeros docentes y padres de familia, por la organización, seguimiento y ejecución en actividades curriculares y extracurriculares, por las evaluaciones académicas, por mantener su permanencia en la institución, por la disciplina, aunado a ello, cada tutor cumple con un número de horas clase dependiendo de su disciplina académica, lo que genera falta de involucramiento con sus pares y estudiantes, estrés y enojo.

En muchos casos los tutores se sienten agobiados, estresados, desmotivados por el trabajo y son vulnerables ante las situaciones de conflicto dentro y fuera de las aulas, lo que ocasiona depresión, ansiedad, desánimo y descontrol en su maduración emocional, que afecta directamente al proceso de formación y maduración emocional del estudiante.

No resulta fácil para el tutor llevar a cabo su función tutorial y ser acompañante, guía, líder, mediador y orientador del estudiante en situaciones de conflicto emocional, es por ello que el tutor ha de identificar primero en el mismo su dimensión personal, dimensión social y dimensión contextual para que lleve a cabo su función, teniendo en cuenta que estas dimensiones facilitan u obstaculizan su ser tutor en educación media superior.

En este sentido la dimensión personal analiza las previsiones por el tutor respecto a sus concepciones y expectativas, y los mecanismos de interacción que lleva a cabo en su rol y que se ven influidos por su mentalidad y las características individuales de los estudiantes, el tutor ha de poner en práctica su madurez emocional: la autoestima, el asertividad, el auto concepto y su plan de vida para ejercer su práctica tutorial, Martínez Figueira, (2010) imprescindible para el desarrollo de la función tutorial; sin embargo, es susceptible de ser aprendido de manera tal que la «formación para la tutoría» es una pieza clave para ser un buen tutor.

En relación a la dimensión social, se consideran tres niveles para el logro de su desempeño: los estudiantes, los padres de familia y el personal administrativo. Los padres de familia se relacionan con factores que abarcan su relación de confianza, cercanía y apoyo dentro de la escuela para favorecer los procesos de formación integral de los estudiantes que son guiados y orientados por el tutor.

El personal administrativo es el ámbito en el que tutor lleva a cabo su función desde el respeto, la autonomía, enseñanza eficaz, la integración social, la convivencia y la puesta en práctica de, una red de apoyo social, a partir de experiencias de éxito escolar. En este sentido la tutoría se entiende:

“como un proceso cooperativo de acciones formativas y secuenciadas, estrechamente vinculadas a la práctica educativa y con una clara proyección hacia la madurez global del individuo, mediante las cuales se le enseña a aprender, comprender, reflexionar y decidir de manera comprometida, responsable y autónoma” (Álvarez Pérez, 2002, p. 33).

La dimensión contextual, aunque involucra al estudiante, familias y docentes como partes de la función que realiza el tutor, requiere de un conjunto de recursos internos y externos que las instituciones educativas, en sus proyectos han de prever y proveer, para que el tutor cuente con las herramientas necesarias que ayuden a dar seguimiento y orientación a los procesos de formación integral de los estudiantes, desde la formación, compromiso, planificación y constancia que implican las funciones de tutoría.

Además, ha de tener en cuenta la intervención de programas proactivos en los cuales el tutor puede atender a todo tipo de estudiante independientemente de su condición socio-cultural y económica, todo esto ha de fortalecer la función del tutor, Morelato (2005).

Escapan algunos tutores que desconocen los objetivos de su función tutorial y su madurez emocional, que conlleva a no saber utilizar sus recursos personales y no saber gestionar sus emociones, de tal modo que no favorece a los procesos de formación integral de los estudiantes.

Por lo que ha de exigirse una actitud dinámica y de búsqueda constante que le obligue a realizar una lectura diaria de su ser y hacer cotidiano en las aulas; diferenciando contextos y criterios pedagógicos centrales; y sobre todo reconocer que la educación contribuye a la transformación estructural y al desarrollo de una sociedad más justa.

Con base en las ideas expuestas, se reconoce la necesidad de investigar la incidencia de la maduración emocional del tutor en el desempeño de la acción tutorial para el logro de los propósitos establecidos en la formación del estudiante.

A partir de esta postura se plantearon las siguientes interrogantes:

1.2 Preguntas de Investigación

La pregunta general de la investigación es:

¿Cómo incide la madurez emocional en la mentalidad y función del tutor de educación media superior?

Las preguntas particulares planteadas son:

¿Cuáles son los niveles de madurez emocional del tutor?

¿Cuál es la mentalidad del tutor sobre su función?

¿Cómo desarrolla su función tutorial?

1.3 Objetivo General

Determinar la incidencia de la madurez emocional en la mentalidad y función del tutor en educación media superior.

Objetivos particulares

- Identificar el nivel de madurez emocional del tutor

- Reconocer la mentalidad del tutor sobre su función tutorial

- Identificar la función tutorial que desarrolla el tutor

Situados en este punto, la problemática de estudio se centra en el análisis de las funciones que realiza el tutor de Educación Media Superior desde su mentalidad y madurez emocional que permean en la formación integral del estudiante.

1.4 Justificación de la Investigación

Es de interés analizar cómo incide la madurez emocional del tutor en su función tutorial desde la mentalidad de su ser tutor en Educación Media Superior(EMS) dado que es un tema que desde hace unos años ha sido de un constante cuestionamiento, sobre el ser y que hacer del tutor en los proceso de tutoría, es fundamental indagar con profundidad, la forma en que la madurez emocional del tutor se relaciona con el logro de los objetivos de la función tutorial, teniendo en cuenta que al ser la educación un proceso complejo en el ámbito escolar, el tutor es una de las figuras más importantes dentro de este proceso, porque es el cauce idóneo para brindar el acompañamiento que posibilite y apunte en los

estudiantes su desarrollo personal y profesional, logrando así, una formación integral para la vida, que lo llevará a afrontar desafíos que exige la sociedad.

Ante este panorama, el tutor ha de identificar y aprender a trabajar con el desarrollo de su madurez emocional, lo cual es un gran desafío para la educación en nuestros días ya que requiere ser realizada y vivida desde la convicción, la coherencia de vida, la riqueza de los valores, sabiendo reconocer aquellas situaciones o factores que obstaculizan o facilitan su rol de tutor, desde su dimensión personal, social y contextual, y que pudieran afectar al estudiante en el aprovechamiento académico y formativo.

El análisis de la lectura realizada ha permitido identificar las funciones que debe llevar a cabo un tutor con base en una orientación educativa, ha de realizar un buen desempeño en las funciones que demanda su función tutorial, con actitud positiva, congruente y empática, hacia el estudiante, generando en todo momento un clima de confianza, respeto y armonía. Es interesante el ir profundizando en todo este proceso de cambio de paradigma de las funciones tutoriales desde la orientación educativa, porque a pesar de las diferencias culturales, las demandas de los estudiantes hoy en día son las mismas en todas partes.

Este nuevo enfoque de las funciones del tutor, ha de formar líderes promotores y comprometidos con su aprendizaje “a partir del reconocimiento de las nuevas condiciones en las que se inscribe el conocimiento, la educación requiere adoptar un nuevo paradigma con respecto a la formación de sus estudiantes, cuyos rasgos fundamentales son: aprendizaje a lo largo de la vida; orientación prioritaria al aprendizaje auto dirigido: a aprender a aprender,

aprender a emprender y aprender a ser; formación integral con visión humanista”. (Rodríguez, 2014, p. 246).

La propuesta de la investigación partió del estudio de la madurez emocional: la autoestima, el asertividad, el auto concepto y el plan de vida, considerando que se trata de un proceso eminentemente relacional que atiende la formación integral de los estudiantes e implica una perspectiva de aprendizaje en el fortalecimiento de sus actitudes, valores y dimensiones, impactando directamente en su crecimiento personal.

El trabajo del tutor cada día dentro y fuera de las aulas ha de ser constante, creando conciencia desde el más mínimo detalle, sabiendo que desde ahí parte la vida misma y por consecuencia la vida de sus estudiantes.

Esta formación del estudiante para que sea eficaz por parte del tutor, requiere la adquisición de saberes en la educación requiere, en este sentido Morin en su obra, “ los siete saberes necesarios para la educación del futuro” nos habla de una reestructuración en la educación para este nuevo siglo, que nos abramos a nuevas ideas, nuevos pensamientos, nuevas estrategias que nos ayudarán a transmitir el conocimiento desde una visión más actualizada, para una sociedad que avanza en modernidad y tecnología y que necesita procesos de formación para la vida, nos dice: “que para afrontar la ceguera del conocimiento, debemos de enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento e identificar los orígenes de errores y cegueras” (Morin, 1999, p. 6).

Con base en ello es fundamental generar programas que faciliten el conocimiento de las relaciones y complejidades de los factores que favorecen u obstaculizan la función del

tutor, con base en el conocimiento de su dimensión personal, social y contextual, para que cobre sentido en los procesos de formación de los tutores y que inciden en el desempeño de su función tutorial desde su ser tutor en educación media superior.

El estudio aporta al ámbito académico, información confiable y sistematizada que pueda orientar el diseño de programas de formación de tutores en educación emocional, así como conocimiento de base para que posteriormente se puedan hacer propuestas fundamentadas. De cara a comprender la singularidad de cada tutor dentro del aula, pero con objetivos claros y precisos de la institución educativa a la que pertenece, para fortalecer la calidad académica y calidad de vida los estudiantes de educación media superior.

Al tratarse de una investigación de tipo mixto, el alcance de la misma no es, el generalizar las funciones tutoriales dentro de una homogeneidad de los tutores, si no de dar cuenta de las particularidades que presentan los tutores con base en la mentalidad que tienen de su función y de la implicación de su madurez emocional en los procesos de seguimiento de los estudiantes, a fin que se consideren los elementos importantes que están orientados a reconocer la singularidad de los tutores en la función que realizan para establecer programas de formación en beneficio de las tutorías en educación media superior.

Esta investigación se sustenta en la concepción del ser y hacer del tutor, desde su mentalidad y madurez emocional para beneficio de la formación de los estudiantes en palabras de Orón (2017)

La educación emocional consiste en ayudar a que el joven tome su situación emocional dada como un punto de partida para el crecimiento personal dentro del paradigma de la integración personal (p.352)

Con el contraste de los diferentes autores y las evidencias empíricas se construye un marco analítico que lleva a otras interrogantes, que presenta el trabajo, las cuales pueden surgir a partir de la documentación revisada y del análisis de los procesos que se llevaron a cabo con cada uno de los tutores.

Un propósito fundamental es que esta investigación se constituya como un punto de partida para futuras reflexiones, en torno a identificar si el tutor realmente se encuentra con recursos madurativos y desarrollo personal que le permitan situarse de forma creativa ante el estudiante, para que pueda ejercer su función, o si el tutor se encuentra suficientemente maduro a nivel de su autoestima, asertividad, autocontrol, de su auto concepto de su plan de vida, para poder atender al estudiante.

No se trata simplemente de saber si sabe tener recursos interactivos, entendiendo recursos como las habilidades socioemocionales, porque si la persona no está madura, el tener un recurso no le sirve de nada.

Se ha desarrollado un proceso metodológico mixto de acuerdo a los requerimientos de esta investigación, es decir, identificando la incidencia de la madurez emocional del tutor conforme a la función que ejerce en la formación integral de los estudiantes, para lograr un perfil, que abone a un plan de formación tutorial en el ámbito de la madurez emocional en educación media superior. Se pasó de un nivel descriptivo a un nivel interpretativo y correlacional para que respondiera a los objetivos de la investigación.

*“La educación no cambia al mundo:
cambia a las personas que van a cambiar el mundo.
Paulo Freire*

Con la finalidad de contrastar las diferentes posturas teóricas con el acercamiento al acontecer cotidiano de las funciones que realiza el tutor de educación media superior, específicamente en la relación de su mentalidad y madurez emocional, se plantean tres campos de análisis: El primero, referido a la educación y persona; el segundo se enfatiza en la tutoría y formación integral con base en la función que realiza el tutor; finalmente el ser y hacer del tutor desde su madurez emocional, como fundamento de la incidencia que tienen en la formación integral del estudiante.

La documentación analizada permite ofrecer un valioso material de consulta como punto de referencia para quienes se interesan por el conocimiento de lo que es e implica la tutoría dentro de las aulas y con objetivos definidos en las instituciones educativas de educación media superior.

El propósito de este capítulo es la construcción teórica y analítica en los que se fundamenta la tutoría, desde su origen hasta su aplicación en las instituciones educativas, así como los factores que han convergido en las características personales, lineamiento y acciones que se han llevado a cabo en los procesos de seguimiento y acompañamiento de los estudiantes desde la figura del tutor.

2.1 Educación y educabilidad de la persona

La educación ha ido cambiando y evolucionando de acuerdo a los signos de los tiempos, que permite el desarrollo y la formación del ser humano en ámbitos intelectuales, culturales, éticos, morales y emocionales, “El hombre llega a ser hombre exclusivamente por la educación; es lo que la educación hace de él” (Kant, 2004, p. 49), se trata de entonces de un proceso continuo de formación del hombre.

Desde esta reflexión se destaca que la educación permite estar a la vanguardia de lo que hoy exige la sociedad, “es algo propio del ser humano, no es una actividad más que podría realizarse, sino que está ligada a la misma naturaleza humana” (Orón, 2017, p.60) en este sentido el ser humano redescubre su naturaleza a partir de su proceso de formación en una educación que permea todas sus dimensiones: intelectual, física. Emocional, espiritual y de salud, “en la educación se encuentra el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (Kant, 2004, p.50).

En esta misma línea, Emile Durkheim considerado uno de los padres de la sociología y de las ciencias de la educación, definía a la educación como:

“la educación es la acción ejercida por las personas adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida social. Ella tiene por finalidad suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados, intelectuales y morales que reclaman de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al cual está particularmente destinado a vivir” (Durkheim, 1975, p. 52-53)

El proceso de la educación ha sido relevante para distintos autores, entre sus ideas destacan que es un deber y un derecho, que el ser humano tiene en sí mismo, y que le comprometen a ser responsable de procurar el desarrollo de sus habilidades, conocimientos, potencialidades, valores y madurez emocional para alcanzar una formación integral.

En este sentido, la concepción de la educación centrada en el aprendizaje del estudiante supone un cambio de funciones y habilidades del tutor, que requiere de tiempo, esfuerzo, dedicación, formación y vocación, Monroe (1958) refiere que el aprendizaje fue dado por los tutores, los cuales fueron elegidos por los criterios de la estima mutua, el afecto y la amistad y estos son los responsables de la educación sobre el honor, la justicia, el patriotismo, el sacrificio, el autocontrol y honestidad.

La UNESCO (2016) considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad, es la única organización de las Naciones Unidas que dispone de un mandato para abarcar todos los aspectos de la educación.

Es importante destacar que, en este proceso de evolución de la educación, su objetivo ha imperado en promover y estimular el desarrollo armónico, progresivo e integral de la persona, creando para ello las condiciones más favorables. La necesidad de educación lleva implícita la exigencia de que la persona ha de ser educada y formada de acuerdo a sus niveles de desarrollo.

Por lo tanto, la educación como se mencionó anteriormente ha de ser un deber, donde el ser humano está obligado a promover el “pleno desarrollo de su personalidad humana” (DUDH, art. 26, no. 2), por sí mismo, o por la intervención de agentes externos.

La importancia de la necesidad de educación lleva implícita la exigencia de que la persona sea educable. De ahí que se reconoce la educabilidad como una posibilidad y una

categoría humana: posibilidad porque significa la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible; categoría humana, porque se predica de todo hombre esta cualidad.

Es por ello que Feroso define la educabilidad como “cualidad específicamente humana o conjunto de disposiciones y capacidades del educando, básicamente de su plasticidad y de su ductilidad que le permiten recibir influencias y reacciones ante ellas, con lo que elabora nuevas estructuras espirituales, que le personalizan y socializan” (1985, p. 191).

La educabilidad es lo que permite el perfeccionamiento de lo específicamente humano, de ahí que surge la necesidad de aprendizaje, en donde la persona comienza a desarrollarse y a perfeccionar su relación con los demás.

Incluso bajo el aspecto biológico, la comparación del hombre con los otros animales, muestra la necesidad que tiene de educación. Así mismo sus facultades cognitivas y afectivas van teniendo una evolución en su proceso de aprendizaje. Y en lo social va logrando gradualmente adoptar comportamientos de orden cultural, moral y emocional, aprendiendo a distinguir lo bueno de lo malo y a adoptar conducta en una cierta conducta en relación con lo demás.

De ahí que las capacidades de pensamiento -inteligencia y razón- y volitiva, son la justificación última de la posibilidad humana, lo que explica el poder de adquisición de saberes y de perfecciones éticas o virtudes. En este sentido Usera (1848) muestra su

convencimiento de que la persona humana siempre es educable, y está abierta a una permanente humanización.

De esta orientación depende la formación de criterios y el modo de situarse en la vida, de ahí la importancia de entender la educabilidad como la esperanza de poder llegar a ser lo que el hombre debe ser, lo cual se asocia en los procesos de acompañamiento que favorecen la importancia de la característica social y relacional de la educación en donde se requiere una figura que tenga una serie de cualidades personales, emocionales, y sociales que favorezcan la formación del otro.

2.1.1 Finalidades de la educación

La persona es el centro de la acción educativa y constituye un fin en sí mismo. En este sentido, la educación contribuye a la formación integral de la persona en sus dimensiones: social, emocional, física, familiar y laboral esto constituye un proceso de formación que lleva implícito un acompañamiento y seguimiento de una persona que forme desde la libertad y responsabilidad en un clima de ambientes propicios para el desarrollo de sus potencialidades y madurez emocional.

Lo anterior se ve reflejado en Zabalza (2001) la educación conlleva una mayor calidad cuando integra de forma complementaria tres dimensiones: valores, afectividad y satisfacción de los participantes del proceso educativo. En este sentido el ser humano a través de la educación, logra de manera integral desarrollar todas sus dimensiones, para alcanzar determinados fines, fomentando la relación con los otros, es decir el respeto al otro, siendo este un valor absoluto, intangible. De aquí la exigencia de una educación emocional y ética.

Hoy por hoy, educar es básicamente desarrollar en cada persona los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto ‘educación’ y utilizar las distintas áreas del conocimiento para generar en los estudiantes destrezas, hábitos, actitudes, habilidades y madurez emocional, que los capaciten para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin perjuicio en una sociedad que exige retos y coherencia en el ser y hacer.

En esta vertiente social de la educación, el hombre y su felicidad temporal y eterna fueron la principal preocupación de Jerónimo Usera (1848 -1886):

El hombre es un ser “perfectísimo a quien Dios hizo a su imagen y semejanza, muy superior, por consiguiente, a todo lo creado, no en robustez, no en fuerza, no en agilidad, ni en la sutileza de sus sentidos, sino por lo noble y elevado de su entendimiento y por el libre uso de su albedrío” (Usera, 1852, p. 18).

La educación, por lo tanto, consistirá en la ayuda que el tutor ha de proporcionar al estudiante en el desarrollo de su proceso de aprendizaje, fortaleciendo sus habilidades, valores, actitudes y madurez emocional.

Es decir, la ayuda ha de ser doble porque el tutor le ayudará a crecer, primero, en la adquisición de los hábitos intelectuales y de los hábitos morales o virtudes y, segundo, en la ayuda para comprender en qué consiste la optimización de su madurez emocional, que es la destinación del perfeccionamiento humano, según la trascendencia personal del amar.

Esto se comprende porque la persona se caracteriza porque ama, por eso Polo (2003) insiste en que el trascendental personal más radical es el amar personal.

En este sentido, Polo (citado por Orón, 2017) señala que la *sindéresis* es la conexión entre el querer de la voluntad y el trascendental personal amar. Educar desde esta finalidad del amor, implica, pues el conocimiento de las características generales y particulares del grupo y de cada persona. Se ha de tener en cuenta que la vida de cada estudiante es parte fundamental de las finalidades de la educación, ya que la persona que se educa va marcando, como ritmo propio, su itinerario, desde el desarrollo de sus facultades. Implica transformación sucesiva, que abarca diversas fases, tanto en la adquisición de conocimientos como en la adopción o modificación de actitudes y de madurez emocional.

De igual manera Fresko (1997) señala que la educación consiste en caminar desde el acompañamiento y el seguimiento, en el que no existen. Hechos cerrados, independientes o aislados. Todo lo que se realiza en el ámbito de la educación se interrelaciona para fortalecer o para obstaculizar los procesos de formación, se ha de “formar su personalidad, mediante el descubrimiento de la realidad y la cultura, de tal forma que pueda vivir satisfactoriamente. Se fundamenta en cuatro elementos claves: a) ayuda, b) proceso, c) formar personas, d) vivir satisfactoriamente” (Lázaro y Asensi, 1987, p. 24).

Desde esta perspectiva el docente que tiene como función ser tutor es responsable de llevar a cabo el seguimiento del proceso de formación del estudiante, para ello debe contar o poseer un preparación psicológica, emocional y pedagógica que le permita evaluar e identificar las necesidades de sus estudiantes, diseñar y aplicar proyectos que den solución a problemáticas a las que se enfrentan sus estudiantes y lograr una adecuada empatía y comunicación con sus estudiantes.

Bajo esta perspectiva, la educación es un quehacer que requiere intencionalidades y unos objetivos, en beneficio de la formación de los estudiantes, así mismo es una acción del docente que implica orientar, guiar, y dar sentido a un proceso de formación. Rufino Blanco y Sánchez dice que el objetivo de la educación es “el desenvolvimiento racional de todas las potencias del hombre” (Blanco y Sánchez, 1912, p.56) por lo que la finalidad de la educación es conducir a la persona al desarrollo de sus potencialidades, destrezas y madurez emocional para toda vida, en definitiva “el fin de la educación depende siempre del concepto que se tenga de la vida” (Blanco y Sánchez, 1912, p.59)

2.1.2 Perspectiva antropológica de la persona

Con base en lo expuesto, la educación es exclusiva del ser humano, el cual está obligado a desarrollar sus dimensiones, a potencializar sus procesos cognitivos y afectivos y establecer las condiciones necesarias para ejercer sus derechos dentro del contexto social que habita y procurar alcanzar la plenitud de su ser. “Formarse como persona quiere decir formarse para la libertad, de modo que la educación personalizada no, es más que un ejercicio libre “que sirve a la libertad” (García Hoz, 1993, p. 106)

La persona es el núcleo esencial de toda actividad educativa, el concepto de persona está en función de las concepciones filosóficas y religiosas de cada teórico de la educación y del espacio histórico temporal el que se sitúa. ¿qué es el hombre? ¿Cuál es su origen y su fin? Pregunta la Escritura (salmo 8,5; 144.3) ante ello el Concilio planeta (Concilio Vaticano II, Nostra Aetate), que el hombre no es psico y orgánico, sino que es psicoorgánico, porque ni organismo ni psique tienen cada uno por sí substantividad.

La substantividad humana es una por sí misma” (Zubiri, 1988 p. 41) “En la unidad de cuerpo y alma, el hombre por su misma condición corporal, es una síntesis del universo

material...el hombre tiene razón; por virtud de su inteligencia es superior al universo material” (GS, 12)

En este sentido el hombre es un ser moral que tiene el poder y el deber de configurar por sí mismo, responsablemente, su propia vida, lo cual supone que este deber es conocido y reconocido como obligatorio. El conocimiento y reconocimiento íntimo de este deber por parte del hombre (Hormann, 1985, p.155).

Usera sostiene que la persona “es muy superior a todo lo creado, no es robustez, no en fuerza, no en agilidad, ni en la sutileza de sus sentimientos. Sino por lo noble y elevado de su entendimiento y por el libre uso de su albedrío” (1952 p. 18).

La persona alcanza su plenitud cuando, liberado totalmente de la cautividad de las pasiones, tiende a su fin con la libre elección del bien y se procura medios adecuados para ello con eficacia y esfuerzo crecientes (OS, 17) Es un Ser dotado de inteligencia y libertad, subsistente en sí misma, es sujeto de derechos inviolables, que se derivan de su propio ser, anteriores a todo derecho positivo o voluntad y disposición humana (Ulaibarri, 1979, p.353-354).

Como decía Juan XXIII, todo hombre porque es persona, naturaleza dotada de inteligencia y libre albedrío, “tiene, por sí mismo derechos y deberes que dimanen inmediatamente y al mismo tiempo de su propia naturaleza”. Desde la complejidad de definir a la persona Mounier dice:

“una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia en su ser; mantiene esta subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de

valores libremente adoptados. Asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una conversión constante “(1964, p. 71-72).

En este sentido la persona es un ser relacional con las demás personas, en todos los tiempos y en todas las culturas, la persona ha ido madurando y desarrollando su inteligencia, sus capacidades y sus procesos de aprendizaje de forma autónoma y social, en este sentido Orón menciona que el ser humano vive en búsqueda es decir con los ojos abiertos, porque ha de distinguir y valorar las cosas, relacionándolas unas con otras para lograr un desarrollo de sus capacidades intelectuales y emocionales.

Usera (1886) asemeja la acción educativa y las características de la persona, con la función del tutor y el objeto de la educación como: el hombre vive, es bio tiene vida. La primera función del tutor es darle asistencia y orientación, logrando que el alumno sea capaz de vivir desde todas sus dimensiones, para lograr una formación integral.

El tutor ha de inspirar confianza entre sus alumnos, para lograr aprendizajes significativos desde un buen desarrollo intelectual y madurez emocional, todo esto es posible sólo si, y sólo si el tutor posee una madurez emocional y equilibrio en sus propias dimensiones, el tutor es la base de la dualidad tutor- alumno, alumno – tutor.

2.1.3 Educabilidad de la persona

La educación es un proceso continuo de fases sucesivas, de acuerdo a las dimensiones evolutivas del ser humano, que le permita acceder desde su ser a lo que puede y debe ser.

Se trata de un proceso perfectivo e intencional es decir el desarrollo de su naturaleza humana que ha de darse desde un modo sistemático desde una educación física para el

desarrollo de su bienestar corporal “perfeccionamiento de las facultades específicamente humanas” (García Hoz, 1963, p.25)

Por educabilidad se entiende aquella “cualidad específicamente humana o conjunto de disposiciones y capacidades del educado” (Fermoso, 1985, p.191), es decir las capacidades de pensamiento y de madurez emocional que rigen el desarrollo espontáneo de las facultades del hombre, siendo este el responsable de sí mismo, y que está obligado a procurar el desarrollo de sus potencialidades para alcanzar la plenitud de su ser.

El reconocimiento de la necesidad de educación lleva implícita la exigencia de que la persona sea educable, procurando el desarrollo armónico de sus dimensiones: laboral, físico, social, emocional y familiar. De tal forma que logre una formación integral, siendo capaz de ser agente de cambio en su contexto social.

En este sentido, el proceso de enseñanza será personalizado y personalizante, es decir que la educación se adapte a las características y contextos socioculturales de cada alumno, estableciendo mecanismos psicológicos de personalización y socialización que permitan el desarrollo intelectual y emocional de cada uno de los alumnos. “el docente ha de partir del conocimiento de sus alumnos para desarrollar sus facultades y encauzar sus tendencias “(Usera, 1991, p. 2)

Un proceso que ha de favorecer la habituación de los alumnos a las prácticas del bien desde los primeros años, en una actitud de respeto a la dignidad de la persona, para lograr una educación activa, comprensiva, creativa. El no conocer esto, o descuidarlo, sería

desconocer el poder del hombre, su individualidad, su vital necesidad de crecimiento, de comunicación y progreso” (Pereira, 1976, p. 48)

Siguiendo esta línea es importante destacar la importancia del acto humano, Orón (2017 p.176) en su tesis doctoral menciona que:

“al ser el actuar un actuar personal, los actos generarán crecimiento en el co- ser o la co-existencia-con, la libertad personal, el conocimiento personal y la entrega. Así pues, el acto global-personal debe suponer lo siguiente: crecimiento y mejora de sus relaciones interpersonales y de sus relaciones con el medio ambiente; crecimiento en libertad que requiere un crecimiento en la intencionalidad del comportamiento; crecimiento en autonomía supondría un crecimiento en la ‘libertad de’, y el crecimiento en intencionalidad supondría un crecimiento de la ‘libertad para’

Desde esta perspectiva es necesario identificar el actuar humano en virtud de definir el acto global – personal, en su crecimiento y relación para los demás. porque ambos interactúan entre sí, es decir que el ser humano con el acto global, se desarrolla a partir del crecimiento habitual y de la interacción con los otros, en este punto la emoción es acto global personal, por implica el crecimiento que la persona va desarrollando dentro de su proceso y relación con los demás.

Por lo tanto, la educación es personal e individual, es decir, fortalecer en el estudiante sus capacidades intelectuales, morales, éticas y emocionales para lograr un crecimiento personal; intencional y auto educativo, la persona es dueña de sí misma, pero ha de dejarse ayudar por el otro, para lograr procesos tutoriales efectivos, en los cuales el tutor orienta y guía al alumno hacía una formación integral desde las acciones de tutoría.

2.2 Tutoría y formación integral

La tutoría como se señaló en el apartado anterior ha ido evolucionando de acuerdo a los distintos factores sociales y académicos que tiene cada institución educativa de acuerdo a sus necesidades y contexto, pero sin perder la esencia que tiene la función tutorial, en este sentido el concepto de tutoría, parte del concepto de orientación, el cual ha cambiado en el ámbito educativo.

El término de orientación desde sus orígenes ha evolucionado, pasando de la ayuda de la persona en el salón de trabajo al ámbito educativo, el cual se ha convertido en un proceso de personalización que permite fortalecer en el estudiante sus dimensiones, en el servicio de acompañamiento personal y grupal para favorecer su proceso de formación en la instituciones educativas, “ la orientación es un proceso que tiene como finalidad guiar, orientar, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que las rodea” (Rodríguez, 1988).

Por lo tanto, la orientación tiene como objetivo enriquecer la vida personal, cotidiana, ciudadana y profesional de los estudiantes, en su entorno familiar y social “la orientación es una función, no una persona” (Bisquerra, 2002).

Desde esta perspectiva la tutoría se incorpora como un elemento fundamental de la orientación educativa, porque establece las pautas que guíen a los estudiantes a dotarlos de herramientas para favorecer su proceso académico y formativo. Esta función realizada desde el rol tutor será fundamental para ayudar al estudiante a descubrirse y desarrollarse en sus diferentes dimensiones ética, social, espiritual, profesional, física e impulsar su vida hacia su crecimiento y madurez.

En este proceso de orientación Riart (1996, p. 29) define las funciones de la orientación como grandes acciones, propias, especiales y habituales, como narcoactividades que pueden especificarse en otras funciones o actividades más concretas.

De esta manera la tutoría es una estrategia clave para el proceso de acompañamiento, orientación y seguimiento en las instituciones educativas, que conlleva a una elección de acciones que establezcan programas de formación para tutores en beneficio de los estudiantes, “el proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes se concreta mediante la atención personalizada, por parte de académicos competentes y formados para su función”. (Rodríguez, 2014, p. 247).

La formación de tutor es fundamental es la función que ha de realizar, porque constituye uno de los instrumentos más poderosos para optimizar el proceso de formación del estudiante. El Sistema de Educación Media Superior, ha apostado por brindar los mecanismos de apoyo en los procesos de formación integral de los estudiantes a través de la figura del tutor, basados en la necesidades y prioridades de cada institución.

El concepto de tutoría parte de la acción realizada por el tutor, la cual ha de potenciar el desarrollo integral del estudiante, favoreciendo la construcción de su proyecto profesional y de vida, por lo que se trata de una acción orientadora y formativa, que determinará las herramientas y mecanismos que llevarán a procesos formativos idóneos.

Rodríguez (2008) retomando el concepto de tutoría la considera como la acción nuclear del conjunto de acciones impulsadas en educación media superior, para ayudar a

resolver las encrucijadas entre la cantidad y la calidad, la masificación y la personalización, la gestión del profesorado y la gestión del alumnado y el énfasis por el resultado y el proceso.

En este sentido Borges y Carvalho (2013) afirman que los programas de tutoría atienden desde diferentes modalidades, las cuales pueden desarrollarse de manera formal e informal.

La tutoría informal no lleva un horario, ni día en específico, se dan en todo momento y sin ningún protocolo, en contraposición la tutoría formal se rige sobre unas acciones institucionales, normativas y programación tutorial.

De acuerdo a estos autores es importante establecer programas que inviten al estudiante a ser tutorados desde la formalidad e informalidad, teniendo en cuenta que ambos tienen el mismo fin desde la función tutorial y desde los objetivos que establezca la institución educativa:

“para consolidar una oferta educativa de calidad, se han ideado nuevas formas que constituyen una importante estrategia de apoyo al proceso de aprendizaje; una de ellas es el modelo de flexibilización educativa, que se centra en la atención personalizada de los alumnos” (Díaz, 2002, p. 11)

Estas estrategias de aprendizaje y acompañamiento que realiza el tutor se clasifican en: individual, grupal y entre pares para lograr mejores resultados en el proceso de formación y aprendizaje del estudiante. “Serán los estudiantes quienes, con su actividad individual y grupal, su participación creciente y su actitud crítica, permitan una mayor eficacia y más profundas realizaciones” (Michel, 2008, p.11).

Es importante identificar cada una de estas estrategias dentro de esta conceptualización de la tutoría. La tutoría individual es aquella en la que el tutor de una forma personalizada da seguimiento y orientación a problemáticas como: dificultades en el aprendizaje, actitud negativa ante la escuela, bajo rendimiento escolar, baja autoestima, entre otras. Se trabaja con el estudiante de forma personalizada, definiendo los objetivos y estrategias que le ayudarán en su proceso de formación, y que pongan en riesgo su situación personal y académica.

La tutoría individual es una situación en la que se establece una relación directa cara a cara entre tutor y estudiante sobre cuestiones académicas individuales, de su situación personal, social o profesional. Se da una interacción, verbal y no verbal. (Universidad Politécnica de Cartagena, 2009).

Por lo contrario, la tutoría grupal es el proceso de acompañamiento y orientación de un grupo de estudiantes con la finalidad de establecer ambiente de aprendizaje propicios que ayuden a fomentar las habilidades comunicativas, la integración, la colaboración, cooperación y el bienestar de los estudiantes en el aula, busca orientar a los tutorados a lo que van a ser capaz de conocer (área cognitiva), lo que van a ser capaz de hacer (habilidades y destrezas) y van a ser capaz de ser (actitudes y responsabilidades) (Romo, 2011).

En este sentido, Boza et al. (2000) afirmaron que “El tutor grupal debe trabajar estrechamente con los actores que intervienen en el proceso educativo, para fortalecer el desarrollo académico, establecer metas académicas, realizar actividades para la resolución de los problemas escolares, propiciar el desarrollo habilidades de estudio” (p.35).

De acuerdo a estas estrategias se observa que cada una de ellas trabaja de acuerdo a los fundamentos que establece la función tutorial, uno de los indicadores de éxito de estas estrategias es la programación ya que establece las acciones que ha de llevarse a cabo, teniendo como finalidad la orientación y el seguimiento de los procesos educativos, estableciendo un vínculo de cooperación y coordinación entre tutor y estudiante. Por lo tanto, la tutoría es un método catalogado dentro del marco del aprendizaje y que fortalece los procesos de desarrollo y madurez emocional de los estudiantes.

2.2.1 Conceptualización de la tutoría

Como se ha mencionada anteriormente, la persona vale por sí misma y no puedes diluirse en un grupo, si no que la formación y educación ha de responder a las posibilidades concretas de cada estudiante, impregnando todo el ser y quehacer de su persona, y es aquí donde surge la Tutoría.

Un dato acerca de la tutoría en la antigüedad se puede ver en el poema épico de Homero, La Odisea. En él se narra que Odiseo, antes de partir a la guerra de Troya, confió la educación de su hijo Telémaco a su amigo Mentor- Mentor quien fue su guía, su consejero, compartió su experiencia y se convirtió en el responsable de su educación física, intelectual, espiritual y social (Lindbo y Schultz, 1998; Lyons y Scroggins, 1990; Ross-Thomas y Bryant, 1994; St. Clair, 1994; Young y Wright, 2001).

“La novedad de la tutoría llegó a las escuelas en el contexto de una reforma curricular que significaba –para los directivos y profesores en primera instancia– cambios en los propósitos y contenidos de las asignaturas que impartían y trastocó los horarios de todos los profesores. Sólo en uno de los estados visitados las autoridades educativas habían elaborado lineamientos específicos”. (Weiss, 2016, p. 5)

La tutoría ha sido conceptualizada de diversas maneras, adoptando fines, metas y objetivos orientados a dar seguimiento a la formación del estudiante, a contribuir al desarrollo y a la mejora de plan de vida en contexto real.

Álvarez y Bisquerra (1998) establecen que la tutoría es una acción sistemática, específica concretada en un tiempo y un espacio en la que el estudiante, recibe una especial atención, ya sea individual o grupalmente, considerándose como una acción personalizada porque: contribuye a la educación integral.

Distintos autores coinciden en distinguir la tutoría como una función de cooperación, de ayuda, de acompañamiento y seguimiento en el proceso de formación del estudiante, para lograr la plenitud integral de sus posibilidades en el aspecto académico y emocional, en la tabla 2.1 se concentran definiciones y autor de la tutora:

Tabla 2.1

Definición, autor y categoría de la tutoría

DEFINICIÓN	AUTOR	CATEGORÍA
<i>la tutoría como una acción sistemática, específica concretada en un tiempo y un espacio en la que el estudiante, recibe una especial atención, ya sea individual o grupalmente, considerándose como una acción personalizada porque: contribuye a la educación integral.</i>	<i>Álvarez y Bisquerra (1998)</i>	<i>Acción sistemática</i>
<i>La tutoría es una interacción en dos sentidos –un proceso de buscar, dar y recibir ayuda-. La tutoría se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una</i>	<i>Lippit, 1986, p. 1</i>	<i>Interacción: dar y recibir</i>

<p><i>organización, o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio</i></p>		
<p><i>La tutoría es un servicio indirecto que tiene lugar entre profesionales de estatus coordinado. Es iniciado por el tutorado, quién tiene toda libertad para aceptar o rechazar los servicios en cualquier momento. Involucra al tutor y al tutorado en una relación confidencial y colaborativa que se configura por las metas que tiene el tutor</i></p>	<p><i>Aubrey, 1990, p. 3</i></p>	<p><i>Relación confidencial y colaborativa</i></p>
<p><i>Es el conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de los cambios necesarios en la persona y en su contexto, a fin de lograr la plena autonomía y realización, tanto en su dimensión personal como social</i></p>	<p><i>Rodríguez Espinar, 1993, p. 30</i></p>	<p><i>Conocimiento tecnológico- lograr autonomía y realización personal y social</i></p>
<p><i>La tutoría se puede definir como un proceso interactivo de ayuda – una serie de pasos secuenciados dados para alcanzar algún objetivo a través de las relaciones interpersonales-. Un participante en la transacción tiene un extenso conocimiento en una función específica, el tutor, y el otro,</i></p>	<p><i>Kadushin, 1997, p. 25</i></p>	<p><i>Proceso interactivo</i></p>

<p><i>generalmente un profesional, el tutorado, se enfrenta con un problema relativo a su trabajo que requiere el conocimiento y pericia del tutor para su solución o mejora</i></p>		
<p><i>La tutoría es un método de enseñanza por medio del cual un estudiante o un grupo de estudiantes reciben educación personalizada e individualizada de parte de un profesor. Consiste en la orientación sistemática que proporciona un profesor para apoyar el avance académico de un estudiante conforme a sus necesidades y requerimientos particulares</i></p>	<p><i>ANUIES, 2001, p.137</i></p>	<p><i>Método de enseñanza individualizada</i></p>
<p><i>A partir del reconocimiento de las nuevas condiciones en las que se inscribe el conocimiento, la educación requiere adoptar un nuevo paradigma con respecto a la formación de sus estudiantes, cuyos rasgos fundamentales son: aprendizaje a lo largo de la vida; orientación prioritaria al aprendizaje auto dirigido: a aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser; formación integral con visión humanista</i></p>	<p><i>Rodríguez, 2014, p. 246</i></p>	<p><i>Conocimiento y aprendizaje al largo de la vida</i></p>
<p><i>la tutoría es un proceso cooperativo de acciones formativas y secuenciadas, estrechamente vinculadas a la práctica educativa y con una clara proyección hacia la madurez global del individuo, mediante las cuales se enseñe a aprender, comprender, reflexionar y decidir de manera</i></p>	<p><i>Pantoja (2002)</i></p>	<p><i>Proceso cooperativo de acciones formativas y secuenciales</i></p>

<i>comprometida, responsable y autónoma.</i>		
<i>la tutoría comprende un proceso cooperativo de acciones formativas y secuenciadas, estrechamente vinculadas a la práctica educativa y con una clara proyección hacia la madurez global del individuo, mediante las cuales se enseña a aprender, comprender, reflexionar y decidir de manera comprometida, responsable y autónoma.</i>	<i>Álvarez (2002),</i>	
<i>Proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada, por parte de académicos competentes y formados para su función</i>	<i>Rodríguez, 2014, p. 247</i>	<i>Proceso de acompañamiento</i>

Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, la tutoría es un proceso que conlleva una serie de elementos que forman parte del ser y hacer del estudiante y del tutor en el día a día dentro de una Institución Educativa.

Para la ANUIES (1998), la tutoría es definida como un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico, a lo largo del proceso formativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social. Desde la década de los noventa se ha insistido por institucionalizar la tutoría, la cual adquiere presencia en diversos discursos dirigido por organismos nacionales e internacionales con la UNESCO.

En el documento titulado Programas Institucionales de Tutoría de la ANUIES (2001

b) se declara que:

“A partir del reconocimiento de las nuevas condiciones en las que se inscribe el conocimiento, la educación requiere adoptar un nuevo paradigma con respecto a la formación de sus estudiantes, cuyos rasgos fundamentales son: aprendizaje a lo largo de la vida; orientación prioritaria al aprendizaje auto dirigido: a aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser; formación integral con visión humanista”. (Rodríguez, 2014, p. 246).

De acuerdo a Pantoja (2002) la tutoría es un proceso cooperativo de acciones formativas y secuenciadas, estrechamente vinculadas a la práctica educativa y con una clara proyección hacia la madurez global del individuo, mediante las cuales se enseñe a aprender, comprender, reflexionar y decidir de manera comprometida, responsable y autónoma.

Por su parte, Álvarez (2002), señala que la tutoría comprende un proceso cooperativo de acciones formativas y secuenciadas, estrechamente vinculadas a la práctica educativa y con una clara proyección hacia la madurez global del individuo, mediante las cuales se enseña a aprender, comprender, reflexionar y decidir de manera comprometida, responsable y autónoma.

De esta manera la tutoría es una estrategia fundamental para el proceso de acompañamiento, orientación y seguimiento de la formación académica y formativa de los estudiantes, es “el proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada, por parte de académicos competentes y formados para su función”. (Rodríguez, 2014, p. 247).

Lázaro, Asensi y Rodríguez, (citados por Fernández Juárez, 2003-2004) consideran la tutoría como el proceso auxiliar de la orientación educativa y ocupacional que retoma los aspectos relacionados con el contexto escolar y busca formar a los profesores y estudiantes, teniendo como objetivo la orientación, el seguimiento y el acompañamiento de los estudiante en su proyecto de vida, en este sentido es de gran importancia la formación del tutor desde su madurez emocional ya que tiene un valor especial en la coyuntura histórica que vive con su estudiante.

Sánchez (citado por Sánchez, Vales y Galván Parra, 2004-2005), afirma que la tutoría es un sistema de atención educativa en el que el profesor apoya a un pequeño grupo de estudiantes de una manera sistemática, de modo que la tutoría supone un cierto grado de estructuración: objetivos, organización por áreas, técnicas de enseñanza, integración de grupos conforme a ciertos criterios, mecanismos de monitoreo y control.

Es importante señalar que la tutoría en México, ha evolucionado y desarrollado en Educación Media Superior y Superior, con diferentes intensidades de forma natural, ANUIES (2001) relata la evolución del sistema tutorial en la educación superior, en específico dentro de la UNAM, su aplicación se dio inicialmente en el posgrado, particularmente en la Facultad de Química.

En los inicios la función tutorial consistía en el compromiso que el tutor y estudiante tenían en el desarrollo de actividades académicas y de la realización de proyectos de investigación de interés común, este sistema tutorial en el nivel de licenciatura se inició en la UNAM dentro del Sistema de Universidad Abierta (SUA), en dos modalidades distintas: individual y grupal.

Por su parte, en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo se ofrecía asistencia al estudiante a lo largo de su trayectoria escolar dentro de un modelo de tutoría integral. En la Universidad de Guadalajara la función de tutoría se inició en 1992, estableciéndose estatutariamente como una obligación de todo miembro del personal académico tenían que desempeñarse como tutores académicos de los estudiantes para procurar su formación integral.

Según Díaz Barriga (2005), en el año 1999 la ANUIES convocó a investigadores y académicos de Universidades públicas de sus instituciones afiliadas, a un representante de CENEVAL y al presidente de la AMPO (Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación), para la implementación de programas de tutoría dirigido a estudiantes de licenciatura., desde esta perspectiva la tutoría en México inició como una acción organizada, sistemática y promovida institucionalmente en el año 2000, en las escuelas públicas, principalmente en Educación Superior (Romo, 2010).

Sin embargo, la función tutorial es propia de los diversos niveles educativos, es decir cada institución realiza sus programas de acción de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes, por lo que actualmente, en Educación Media Superior, se realizan programas, diplomados, cursos, taller, congresos que fortalecen el desarrollo y el impacto de las funciones que ha de realizar el tutor.

En la Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS (2008), se enfatiza el papel de la tutoría como un elemento fundamental para atender y dar seguimiento a las necesidades de los estudiantes, constituyendo uno de los procedimientos de apoyo para fortalecer su formación y responder a los desafíos de la EMS: calidad, cobertura y equidad,

que son fundamentos importantes en los aprendizajes que requieren las nuevas generaciones de estudiantes.

Posteriormente y de acuerdo a lo señalado en el Acuerdo secretaria No. 442 en donde se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de Diversidad (2008), el Marco Curricular Común, permite llevar a las estructuras curriculares a que contribuyan a formar personas con capacidad de enfrentar las circunstancias del mundo actual. Reconoce que las disciplinas por sí solas no cumplen este objetivo, por lo que se requiere una visión más compleja, que identifique la importancia de los ejes transversales, a la vez que permita a las instituciones desarrollar programas y proyectos académicos según necesidades y prioridades de sus objetivos, atendiendo los retos y desafíos de sus estudiantes.

Por lo que la tutoría ha de buscar favorecer el desarrollo de las once competencias genéricas y sus atributos, en vinculación con las competencias disciplinares y profesionales, la tutoría como un elemento clave para fortalecer el desarrollo de la calidad educativa ante los desafíos de las generaciones de estudiantes que hoy demandan aprendizajes significativos y convincentes.

Es por ello que en el Nivel Medio Superior los siete mecanismos de apoyos son: generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los estudiantes, atender y acompañar al estudiante a través de programas de tutoría, desarrollar la planta docente, mejorar las instalaciones y el equipamiento, profesionalizar la gestión, evaluar el sistema de forma integral, implementar mecanismos para el tránsito de estudiantes entre subsistemas, y centros escolares.

Estos mecanismos de apoyo, están orientados al acompañamiento del estudiante de EMS contribuyendo al desarrollo de habilidades, estrategias, actitudes y valores “el fin de la educación depende siempre del concepto que se tenga del fin de la vida (Blanco y Sánchez, 1912, p. 59).

Por otra parte, en el Acuerdo número 9 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato, establece orientaciones sobre la función tutorial en el Sistema Nacional de Bachillerato y define los siguientes objetivos generales a fin de reorganizar un marco común entre los diferentes subsistemas en el ámbito de la Tutoría:

- 1) Integrar a los alumnos a un nuevo entorno escolar, ya sea que inicien sus estudios de bachillerato o que se hayan cambiado a una nueva institución.
- 2) Facilitar el desarrollo personal de los estudiantes en el marco de sus necesidades y posibilidades como individuos, teniendo en cuenta las circunstancias que los rodean.

Por otra parte, surge la tutoría entre pares, este sistema, el cual fue implantado en el ámbito anglosajón con el nombre de sistema monitorial en Gran Bretaña y de instrucción mutua en Estados Unidos, fue desarrollado por Lancaster, la investigación especializada señala, tal y como lo indica (Sánchez, 2009) que el estudiante tutor suele desarrollar un mejor nivel de comprensión de la información y un aprendizaje más duradero, debido a que el mismo posee la responsabilidad de estudiar durante la semana los contenidos de cada sesión, con el propósito de enseñarlos luego a su compañero tutorado.

El Sistema de tutoría de iguales (*peer tutoring, cross age tutoring*) ha sido aplicado a varias y diversas actividades, entendiendo que los pares son otras personas con status

similares y que realizan tutoría como una situación individualizada de aprendizaje (Taylor Fitz Gibbon, 1992).

Esta modalidad de tutoría de pares incluye directamente en las relaciones de ayuda y cooperación que se dan entre los estudiantes, consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo (Johnson y Johnson, 1999, citado por Díaz y Hernández, 2005, p. 107).

2.2.2 Función de la Tutoría

La función de la tutoría va más allá de la mera transmisión de unos contenidos perfectamente estructurados y didácticamente presentados. La tutoría pretende acompañar al estudiante de Educación Medias Superior a lo largo de su formación en el Bachillerato, con el fin de lograr una adecuada formación integral.

En este acompañamiento se involucran diversos aspectos académicos como personales con el fin de que el estudiante pueda desarrollar su madurez emocional y potencializar sus habilidades, cualidades, actitudes, y capacidades para un aprendizaje para la vida. Carl Roger (citado por Brunet y Negro 1993), al tutor han de exigirse una serie de competencias, que lo convierten en modelo de humanidad, cercanía y confianza, ha de ser él mismo, es decir, una persona real y auténtica; ha de ser congruente con lo que piensa, con lo que hace y con lo que dice, encarnar y difundir los valores positivos del mundo que lo rodea.

Sus comentarios en clase y fuera de ella, han de ser expresión de coherencia y de sinceridad. Supone la consideración positiva de que la persona tiende hacia el crecimiento,

respetando las capacidades, posibilidades y limitaciones del estudiante, infundiendo confianza para desarrollar sus posibilidades intelectuales y personales.

En esta misma línea que menciona Rogers de la persona y su práctica en la formación integral del estudiante, la figura de un buen tutor es una herramienta fundamental en este proceso, esto significa un compromiso que adquiere consigo mismo, con la sociedad y con sus estudiantes, porque es trabajar con la humanidad de la persona, como lo enfatiza Morin, (2000, p.13) “se trata de enseñar la humanidad a la humanidad. Rodrigo de Zayas”.

Justamente esta, es la visión que debe tener el Tutor de EMS, de educar a la humanidad desde la humanidad misma, afrontando los retos y cambios constantes que la educación y la sociedad requieren, estar dispuestos en todo momento a ver desde la óptica de Morin, (1995, p.75)

“Estaba dispuesto a creer en el amor... pero me sucedió algo más. Creí, creo en la fraternidad, creí, creo en el arrepentimiento, en el perdón, en la redención. Esto está en el meollo de la Fe que he evocado ya y en el origen de la ética de la que voy a hablar”.

La función tutorial no es un proceso sencillo y mucho menos educar con calidad, porque la buena educación y una buena tutoría en el proceso de aprendizaje del estudiante, parte de su propio proceso de humanización, porque lo esencial no es sólo el conocimiento, la parte científica, sino lo que da, lo que tiene, lo que aporta y sobre todo el compromiso de formar personas para la vida.

Un compromiso que implica una misión y una vocación, “ la misión de la enseñanza es transmitir, no el saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra

condición y ayudarnos a vivir (Morin, 2000, p. 11) esta misión parte desde su situación antropológica y axiológica que lo define y no solo eso, sino que le da forma, con un todo formado por partes artísticas, religiosas, políticas, morales, jurídicas y con una parte consciente y otra inconsciente que lo determina, pero que lo lleva a vivir dentro de un proceso de humanización.

Es fundamental para estos tiempos que estamos viviendo, tener presente estas tres formas de educar:

- Educar por humanización, debe ser la gran motivación del tutor, con el propósito de hacer el bien a sus estudiantes y a los que lo rodean.
- Educar en humanización, traducido en manifestaciones concretas, ha de ser la atmosfera envolvente del proceso educativo en las aulas.
- Educar para humanizar, la persona alcanza la plenitud en la vivencia que da la unidad a todas las dimensiones de su ser.

Las funciones tutoriales describen las responsabilidades y acciones generales a cargo del tutor a fin de que este cumpla con la importante misión que le es asignada. Rodríguez Moreno (1995, p. 55) que refiere: “Es el maestro quien, a través de un apropiado clima de optimismo, confianza y cooperación, debe conseguir una adecuada integración de la labor orientadora en la práctica diaria de la enseñanza”.

Una propuesta en el trabajo de tutoría virtual en México propone nueve principios para la tutoría virtual, el autor habla desde su experiencia como tutor a través de dos programas académicos usando las TIC para la educación superior y son: el acompañamiento continuo que genera diálogo y no simplemente una entrega de información, así como

conocerse y comunicarse lo cual llevará a la finalidad de un aprendizaje total, no solo del aprendizaje instrumental o teórico (Prieto, 2012).

En este escenario es importante que en cada institución educativa se establezcan las funciones que ha de realizar el tutor, para que los procesos de formación de los estudiantes sean de calidad y sus proyectos profesionales y de vida sean trascendentes en el momento histórico que les toca vivir.

2.2.3 Tutor como Persona

Ser tutor no es sencillo, se requiere de formación y vocación, para lograr una educación de calidad, cimentada en bases sólidas que ayuden al progreso de la sociedad y a una buena educación. En este sentido Bedy (1999) identifico tres aspectos de los tutores: modelos, confidentes y maestros. Son una fuente de consejo, apoyo, guía, enseñanza, retos, protección, confidencialidad y amistad, de igual forma, los tutores son líderes y facilitadores del aprendizaje en la formación integral del estudiante.

Es por ello que el buen tutor, en el proceso de aprendizaje del estudiante, debe verse desde su propio proceso de formación, porque lo esencial no es sólo el conocimiento, la parte científica, sino lo que da, lo que tiene, lo que aporta y sobre todo el compromiso de formar personas para la vida.

Un compromiso que parte de su profesión y vocación “los maestros deben tener una verdadera vocación y amar su labor, caracterizada por valores espirituales, humildad, ánimo y una moral de servicio, la formación que deben recibir tiene que ser la mejor” de acuerdo a Conferencia del Episcopado Mexicano (CEM, 2012, p. 74).

Esta vocación parte desde su situación antropológica y axiológica que lo define y no solo eso, sino que le da forma, así pues, con un todo formado por partes artísticas, religiosas, políticas, morales, jurídicas y con una parte consciente y otra inconsciente que lo determina, pero que lo lleva a vivir dentro de un proceso de misión, vocación y humanización. (Peyton, 2001).

Los tutores son guías, acompañantes, orientadores que han de lograr la excelencia académica, son las personas que establecen objetivos, metas e indicadores de acción para el logro de aprendizajes de sus estudiantes, los tutores clarifican, retroalimentan y dar respuesta a problemas que se presentan dentro y fuera del aula, enseñan y depuran los conocimientos propios de su área de conocimiento, fortalecen y potencializan habilidades, conocimiento, actitudes, valores y madurez emocional.

Es por ello que todo tutor ha de tener bases fuertes y sólidas de formación y de madurez emocional, para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes, ha de tener información de las características de las personas que se tienen a cargo, para dotarse de herramientas que puedan ayudar en los procesos de seguimiento de los alumnos.

Al ser la tutoría un trabajo que requiere tiempo, esfuerzo, dedicación y mucha paciencia, es importante que cuenten con personas especializadas que le ayuden en momentos puntuales, (docentes, psicólogos, pedagogos, directores) para que el estudiante realmente logre discernir sobre su ser y hacer, en la vida.

Ha de tener una madurez emocional equilibrada para ayudar a sus estudiantes en su proceso de formación.

Con todo lo dicho anteriormente no se puede hacer caso omiso a la importancia que tiene el papel del tutor, porque hablamos de éxitos o fracasos en proyectos nuevos de vida, es un compromiso con ellos mismo, con la sociedad y con sus estudiantes, porque es trabajar con toda la humanidad de la persona.

Y es justamente esta, la visión que debe tener el Tutor de EMS, afrontando los retos y cambios constantes que la educación y la sociedad requieren.

Por lo tanto, el estudiante y el tutor son individuos que deben vivir desde su propia experiencia características comunes que les harán afrontar los nuevos retos y desafíos que el mundo de hoy presenta. Un mundo que vive la falta de valores, aprendizaje y virtudes, pero al mismo tiempo la necesidad de poseerlos, sólo echar un vistazo al gran abanico que nos presenta un salón de clase y descubriremos que a pesar de lo negativo que pueda ver, el estudiante quiere, necesita, exige y grita en silencio, que se le tome en cuenta, que se les respete, que se valore y que se le transmita un nuevo aprendizaje.

“La educación forma a la persona a partir de su propia realidad, pero con el curso de todo el contexto humano que a lo largo de los siglos va conformando la cultura, de tal manera que educar es crear siempre una novedad desde la realidad personal y social que somos “como lo indica la Comisión del Episcopado Mexicano (CEM, 2012, pág. 97)

Y es aquí donde el estudiante debe quitarse las gafas negras que muchas veces no le permiten ver la luz y que le ciegan a lo que es capaz de dar y comprometerse por un mundo

más humano, justo, que exige de él, tenacidad, esfuerzo, voluntad, perseverancia, responsabilidad, solidaridad y coherencia de vida.

En este sentido es importante reconocer con mayor convicción la necesidad de contar con la figura del tutor en los procesos de formación de los estudiantes. A partir de una adecuada comprensión del rol ha de realizar, se señalan las funciones centrales que se espera desempeñe en la escuela. Sobre esta base se presentan los elementos deseables que deben conformar el perfil del tutor en la EMS y Superior, conviene subrayar que la posibilidad de disminuir la reprobación y la deserción en la EMS y Superior está íntimamente ligada a la calidad con la que se preste el servicio de tutoría en cada uno de los planteles del nivel.

Ningún espacio escolar tiene el alcance de la tutoría para entender y apoyar a los estudiantes en tanto personas que enfrentan dilemas complejos y de consecuencias para toda la vida.

El tutor ha de educar para la salida de sí mismo, para el encuentro gozoso y comprometido con los demás ya que es un guía, un orientador, un líder, ha de estar convencido de que sólo en la colaboración, el trabajo en equipo y la formación de él mismo, es posible una labor educativa eficaz.

Como nos lo indica el texto de Díaz Barriga y Hernández (2002, p.11) “Los profesores tienen ideas, comportamientos y actitudes sobre los que hay que conectar cualquier actividad de formación...”, marcándose así el papel fundamental del docente que es el trabajo dinámico con los principales miembros de la educación, (docentes, alumnos,

padres de familia, tutores y orientadores) para lograr un proceso de aprendizaje más significativo.

En España se realizó un estudio sobre las relaciones entre los estilos de aprendizaje, las Modalidades de Bachillerato LOGSE y el rendimiento académico con el objetivo de establecer las bases psicopedagógicas y estructurales de una intervención individualizada, llegando a la conclusión de que los tutores deben conocer los estilos de aprendizaje para desarrollar mejor su papel y el estudiante logre una mayor autonomía en su forma de aprender. (Adán, 2007).

Continuando con la formación del tutor, se realizó una valoración, en un Bachillerato de Barcelona, sobre la importancia de la tutoría a distancia, en la cual el tutor es clave para evitar el abandono de los estudiantes, en el menciona que los tutores necesitan de un sistema integral de superación que incluya aspectos psicopedagógicos, tecnológicos, ideológicos y en técnicas de dirección que le permita alcanzar una visión holística de facilitador y una visión emocional como mentor, para realizar con éxito sus funciones correspondientes. (Álvarez y Martín, 2019)

Con todo lo dicho anteriormente el tutor ha de comprometerse con las realidades que hoy viven las nuevas generaciones dentro de sus entornos, de modo crítico, para poder ser orientador de quienes comienzan su camino en la vida, los estudiantes. Ha de estar siempre abierto a las necesidades, preocupaciones e inquietudes propias de sus estudiantes en las distintas etapas en las que se encuentran, tratando de darle cauce dentro del ámbito escolar.

Uno de los graves problemas que hoy enfrentan las instituciones educativas, es el desinterés y el poco compromiso de los tutores con la función tutorial y con la demanda de los procesos de aprendizaje, que en determinadas ocasiones hacen que los estudiantes se vuelvan apáticos, negativos, pasivos y desinteresados en su proceso de formación.

Estudiantes con variables de aprendizajes por debajo de lo que se considera como calidad educativa, por otra parte, se encuentran estudiante que van estableciendo objetivos personales y profesionales muy fuertes; pero en ambos casos, son estudiantes que demandan una educación práctica, “fácil” (entendiendo por fácil sin enredos, ni historias que no los lleve a nada en concreto, ni útil para su vida) novedosa, creativa, dinámica y donde las nuevas modernidades tecnológicas sean aplicadas.

Por lo tanto, la figura de un buen tutor es una herramienta fundamental en este proceso enseñanza aprendizaje, que tiene como objetivos:

- Orientar al alumno en su formación personal, académica y social, de manera que aprenda a tomar decisiones, establecer metas, adquirir confianza, desenvolverse en diferentes contextos sociales.
- Enseñarle a que aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas para que logre establecerse metas y retos desde su madurez emocional.
- Ayudarle a discernir sobre la opción que debía elegir en su proceso de formación
- Ayudarle a vivir y amar

La tutoría es considerada uno de los trabajos más estresantes y complejos de las instituciones educativas, donde priman las relaciones interpersonales y donde el tutor sólo tiene que trabajar la gestión de sus propias emociones, sino las de los alumnos, familias,

padres y compañeros, lo que en ocasiones puede llevar a desbordarse, generando sentimientos de malestar, estrés o frustración (López, Jiménez y López, 2011).

Algunos autores señalan que la figura del tutor trasciende de ser un mero transmisor de conocimientos, reflejándose como modelo vicario de comportamiento, destacando la influencia que sus respuestas emocionales ejercen en el alumnado (Pérez-Escoda, Filella, Soldevilla y Fondevilla, 2013).

Tal como cita Comellas, Ballesteros, Lojo, Redó y Sugranyes (2002), “en relación con la acción tutorial, el profesorado será el dinamizador de las relaciones entre la sociedad y el alumnado, más allá de su tarea específica de transmisión de conocimientos”. (p. 16)

Para consolidar el perfil del tutor es necesario considerar dos aspectos: cualidades humanas: se refieren a la definición del ser tutor. Cualidades científicas: se refieren al saber del tutor, desde esta perspectiva Giner y Puigardeu (2008) mencionan que el tutor es “la persona que acompaña en el crecimiento de cada uno de sus alumnos, que le orienta y le guía para que éste consiga lo mejor de sí mismo, utilizando diferentes recursos y estrategias que están a su alcance” (p. 22)

En este sentido autores, coinciden en que no todo docente podría ser un buen tutor, ya que “el tutor debe poseer aptitudes relaciones, afectivas y discursivas en grado elevado”. (Riart, 2006, p. 27) La empatía, actitud positiva y estabilidad emocional son cualidades esenciales que debe poseer un profesor que a la vez ejerza de tutor, y que debe transmitir a su grupo.

Lo que significa que el tutor ha de conocer no sólo a su estudiante, si no a sus estudiantes a los que forman su grupo de tutoría, y así poder analizar la actuación más correcta a realizar, siempre atendiendo a las necesidades que su y sus estudiantes presentan, sabiendo escucharlos en todo momento y crear así un círculo íntimo de confianza. La observación es vital para poder acertar en la estrategia de actuación elegida. (Monroy y Sugranyes, 2002), García Hoz (1985), “la capacidad de un sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida” (p. 32).

Entre las muchas implicaciones y funciones que el tutor realiza, está la de ser persona, con todo lo que ello implica, limitaciones, fortalezas, áreas de oportunidad y habilidades, que hacen que su función le exija formación y preparación personal, para dar resultados conforme a los objetivos que él y su institución establecen en su función tutorial.

2.3 Concepto de Madurez Emocional Ser y Hacer del Tutor

De lo expuesto hasta el momento es importante mencionar que un principio fundamental en la educación de la persona es su desarrollo integral y armónico, que está condicionado con su madurez emocional en el que intervienen factores de componente hereditario que acompañan siempre a la persona, y los ambientales los cuales condicionan el desarrollo afectivo y emocional.

La educación emocional forma parte de educación integral o total de la persona, tiene por objeto la vida afectiva, sentimental emocional de todo ser humano. “La unidad del ser humano dificulta la posibilidad de aislar las emociones y la afectividad que tiene implicaciones interactivas con las demás funciones de la personalidad. Sin emoción puede haber habilidad, pero no arte”. (Dewey, 2008, p. 80).

El concepto y alcance del término madurez emocional ha ido variado considerablemente. Su estudio constituye, una de las aportaciones más importantes de la psicología y pedagogía. La madurez emocional cada vez tiene mayor relevancia entre los filósofos, psicólogos, pedagogos y psicopedagogos. El sistema educativo debe prestar atención a la enseñanza de conocimientos, pero también debe “tratar de educar el afecto, es decir impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones. La respuesta implica un currículum de educación emocional”. (Bisquerra, 2012, p. 82).

En esta misma postura encontramos que “se debe de caracterizar en qué consisten las emociones, cómo a partir de estas surgen la educación emocional, y qué papel juega está dentro del mismo proceso” (García, 2012 p.1).

La intención de identificar el concepto de madurez emocional, es para analizar la implicación de está en el contexto del estudiante y del tutor. En este sentido Barreto (2015) señala que: “La educación emocional se desarrolla en dos contextos, la escuela y la familia, pero con base en un diálogo fluido y una formación específica y armonioso con los docentes, el estudiante llegará a ser una persona altamente asertiva, positiva”. (p.12)

Por lo tanto, se podría definir la educación emocional como: “Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitar para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (Bisquerra, 2012, p. 90)

En este aspecto, la educación emocional estaría compuesta por los siguientes elementos: (Giner y Puigardeu, 2008, p. 65) • Conocimiento y reconocimiento de las propias

emociones. • Capacidad para gestionarlas de forma creativa. • Capacidad de motivación intrínseca que permita posponer las gratificaciones. • Capacidad de empatía y reconocimiento de las emociones de otros. • Capacidad de relacionarse con los otros y el entorno reconociendo las propias emociones de forma empática en busca del bien común.

En el ámbito escolar, “la educación emocional debe considerarse como un recurso adicional, con el objetivo de favorecer la convivencia en el centro y de fomentar la maduración personal del alumnado y los recursos interpersonales del propio alumnado, del profesorado y de las familias.” (Acosta, 2008, p. 17).

Como afirma Bisquerra (2004), “la educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámicas de grupos autorreflexión, razón dialógica, juegos, etc.) con objeto de favorecer al desarrollo de competencias emocionales. (p. 74)

En esta misma línea “La educación no debe ser únicamente académica, tampoco únicamente emocional ni moral, debe ser lo más completa posible, porque así lo dicta el principio central de todas las leyes educativas: la educación integral de la persona.” (Yus, 2008, p. 185)

Por su parte Miranda y Torrent (2001) citado por Monge (2009) ofrece un programa de educación emocional donde, el educador con los alumnos, deben trabajar los siguientes aspectos: Autoconocimiento y autoestima. El conocimiento de los otros componentes del grupo. Autocontrol de la vida. Relaciones interpersonales y comunicativas. Cuidar la salud.

Además, ser conocedores del entorno familiar que envuelve a los alumnos, puede aportar información extraordinaria para lograr un entendimiento completo de la actitud que pudieran presentar en el aula. Apuntan Giner y Puigardeu (2008) que “la principal herramienta de que disponen los padres para la educación emocional de sus hijos es el ejemplo”. (p. 68)

De modo que la educación emocional ha de verse como una necesidad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, que les permita tomar conciencia del manejo de sus emociones, con habilidades para solucionar problemas, e interactuar con los otros en una convivencia con calidez humana. Logrando procesos exitosos de formación, no sólo en el área cognitiva sino también en el área emocional.

2.3.1 Madurez Emocional del Tutor

El tutor es un agente para la educación emocional, ya que además de la responsabilidad de guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, es una persona que siente, hace sentir, se comunica y establece relaciones intersubjetivas entre él y sus estudiantes. A través de estas relaciones se fomenta en el estudiante el aprendizaje de habilidades emocionales. Asimismo, la escuela debe plantearse la enseñanza de la competencia emocional en pro del desarrollo integral de la persona.

En este sentido, el estudio desarrollado por Bernal y Cárdenas (2009) desvela que las interacciones entre profesores y estudiantes se encuentran impregnadas por la afectividad, reflejándose en la interacción entre tutor y estudiante en donde se percibe un alto componente afectivo o emocional. La afectividad desarrollada por el tutor podría ser

un posible anclaje para la vinculación afectiva de los estudiantes hacia el aprendizaje, la motivación y el desarrollo individual.

Además, como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2002) es importante reforzar la dimensión emocional junto con la cognitiva en los procesos de aprendizaje. En este sentido las emociones influyen en la motivación y, por tanto, en un buen desarrollo emocional favoreciendo un clima adecuado para el aprendizaje.

Por ello es importante que el tutor cuente con una formación en habilidades socioemocionales, en este sentido, Delors (1996) indica la necesidad de formar al docente en educación emocional a fin de que pueda dar respuesta a ciertas necesidades que tienen sus alumnos. El objetivo de la educación emocional es enseñar a utilizar recursos personales para gestionar las emociones, de tal modo que se favorezca el bienestar personal en todos los ámbitos.

Todo lo anterior refuerza la importancia de la formación del tutor en un saber emocional (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Por otro lado, Bisquerra (2005, p.2) afirma que la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarlos para la vida.

Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”. En esta misma línea Pérez González (2008) afirma que la educación emocional es un proceso educativo o preventivo, fundamentalmente desarrollado mediante programas cuya finalidad

principal es el desarrollo de la inteligencia emocional (en adelante IE) o las competencias socio-emocionales.

En este orden de ideas, es necesario señalar que existe una cierta confusión entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional (para mayor profundización véase Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Son numerosos los autores que han indicado la importancia de desarrollar e implementar en el ámbito educativo programas específicos de IE o de competencias socioemocionales (e.g. Bisquerra, 2000; Bisquerra, 2011; Bueno, Teruel y Valero, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador Y Teruel-Melero, 2009; Galindo, 2005; Marín, Teruel y Bueno, 2006; Teruel, 2000).

La inclusión de la educación emocional en el tutor pasa por la necesidad de que la misma forme parte del bagaje pedagógico del profesorado y para ello es preciso que se constituya en un campo de conocimiento relevante en su formación.

Son varios estudios los que ponen de manifiesto que el tutor está concienciado de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula, sin embargo, no dispone ni de la formación ni de los recursos para desarrollarla (e.g. Suberviola-Ovejas, 2012).

No obstante, es necesario el diseño de instrumentos que posibiliten la identificación y evaluación de las competencias profesionales, personales, emocionales o sistémicas (Iglesias-Cortizas, 2009; Repetto, Beltrán, Garay-Gordovil y Pena, 2006).

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) el dominio de las habilidades emocionales por parte del tutor es necesario para que sus alumnos aprendan y desarrollen dichas competencias, ya que, a través de la enseñanza implícita, sus estudiantes van a poder aprender las mismas y, por otro lado, el dominio de habilidades socioemocionales le va permitir enfrentarse mejor a su ejercicio profesional y a las distintas situaciones del mismo.

No solo las habilidades socio-emocionales tienen que ser aprendidas de forma implícita sino también de forma explícita, y para ello es necesario, la inclusión en los planes de acción tutorial, como unas competencias específicas necesarias para dominar y favorecer el desarrollo emocional de sus estudiantes generando contextos de enseñanza-aprendizaje más adecuados (Palomera, Fernández Berrocal y Brackett, 2008).

Las personas emocionalmente no formadas tendrán graves dificultades en desarrollar una acción educativa coherente en este campo ya que, para poder educar emocionalmente, el profesor tiene que ser emocionalmente competente. Además, en línea con las propuestas de Fernández-Domínguez, Palomero-Pescador y Teruel-Melero (2009, p.43) se debe recalcar que “los aspectos afectivos y relacionales son un auténtico mediador en el proceso de enseñanza–aprendizaje, facilitando o no un aprendizaje significativo”.

Por otra parte, dado que la dimensión emocional es fundamental en las relaciones interpersonales y que el proceso educativo se desarrolla en escenarios interactivos, es muy importante que en la formación de los maestros se incluya la educación emocional.

La formación de las emociones puede tener lugar en ámbitos muy diversos y con una gran variedad de repercusiones en situaciones tales como: el afrontamiento del estrés

laboral (Bar-On, 2000); la disminución del nivel de agresividad en entornos educativos y/o laborales (Garaigordobil, 2005; Moriarty, 2001); el desempeño laboral (Wong y Law, 2002); el desarrollo de la carrera (Emmerling y Cherniss, 2003); la implicación en la carrera profesional dentro del ámbito empresarial (Repetto y Pérez, 2003); así como la mejora en el trabajo con personas que poseen alguna discapacidad intelectual (Extremera, Durán y Rey, 2005).

En definitiva, cabe afirmar que la formación en competencias socioemocionales tiene una relevancia especial tanto para el ámbito educativo (Weissberg y Greenberg, 1998), como para el empresarial. La educación emocional tiene en la tutoría un espacio idóneo para la intervención.

La tutoría se propone, entre otros aspectos, atender al desarrollo personal más allá de los contenidos de las materias académicas ordinarias. Las auténticas actividades de tutoría en gran medida son actividades de educación emocional. Por esto hay un vínculo entre tutoría y educación emocional. (Bisquerra, 2008, p. 154)

Los contextos socioculturales en los que se inscribe cada plantel y los precedentes de formación contribuyen a la constitución de sujetos.

El desarrollo y la expresión de la madurez emocional del Tutor será el resultado de una formación integral del estudiante con logros significativos, que se verán reflejados en el actuar de ambos, creando condiciones para el trabajo participativo y colaborativo, y promoviendo condiciones de formación para afrontar los complejos retos de la educación.

En este sentido algunos autores, coinciden en que no todo docente podría ser un buen tutor, ya que “el tutor debe poseer aptitudes relaciones, afectivas y discursivas en grado elevado”. (Riart, 2006, p. 27)

La empatía, actitud positiva y estabilidad emocional son cualidades esenciales que debe poseer un profesor que a la vez ejerza de tutor, y que debe transmitir a su grupo. Un grupo al que debe conocer tanto a nivel grupal como individualmente y así poder analizar la actuación más correcta a realizar, siempre atendiendo a las necesidades que su alumnado presenta, escuchándolo en todo momento y crear así un círculo íntimo de confianza. La observación es vital para poder acertar en la estrategia de actuación elegida. (Monroy y Sugranyes, 2002)

La educación emocional tiene en la tutoría un espacio idóneo para la intervención. La tutoría se propone, entre otros aspectos, atender al desarrollo personal más allá de los contenidos de las materias académicas ordinarias. Las auténticas actividades de tutoría en gran medida son actividades de educación emocional. Por esto hay una convergencia entre tutoría y educación emocional. (Bisquerra, 2008, p. 154)

2.3.2 Mentalidad – Concepción del Tutor

El tutor al realizar su función tutorial ha de ser consciente de lo que implica su ser y hacer, a partir de lo que es como persona, en su tesis doctoral Orón (2019) menciona que: “Desde el mismo momento de nacer, y aún antes, la persona vive, y viviendo experimenta y siente la urgencia de posicionarse ante todo debido a la diversidad que la misma experiencia despierta en su interior” un interior que lo lleva a tener consciencia de lo que piensa y hace dentro de su función.

Por consiguiente, las emociones determinan en gran medida la identidad del Tutor (Shapiro, 2010), menciona que la práctica docente, que debe ser asumida como positiva e importante (Ezer, Gilat, y Sagee, 2010), implica compromiso, motivación y, de alguna manera, apego emocional (Day y Leitch, 2001). Si los maestros no logran experimentar esta motivación, pueden llegar a no ejercer su profesión (Hong, 2010).

Para Zembylas (2005), las personas hacen sus emociones, las emociones no les suceden. Las emociones están asociadas al desarrollo intrapersonal e interpersonal, como consecuencia del bienestar individual subjetivo (Buitrago y Herrera, 2013).

En este sentido, los tutores en formación deberían consolidar sus habilidades sociales y emocionales para lograr un alto desempeño profesional (Herrera y Buitrago, 2014).

Es importante considerar que las emociones en gran medida determinan la identidad del tutor (Shapiro, 2010), es por ello que la función del tutor ha de considerarse como positiva e importante en la formación del estudiante (Ezer, Gilat, y Sagee, 2010), porque implica compromiso, motivación y, madurez emocional y afectivo con los estudiantes (Day y Leitch, 2001).

Es fundamental que los tutores tengan una mentalidad consciente de lo implica su función, ha de establecer y dotar de herramientas, materiales, estrategias que apoyen a la implementación de actividades y metodologías dentro y fuera de aula, para que los estudiantes dentro de la etapa educativa que viven, logren procesos formativos integrales.

Por otra parte, los sistemas educativos han experimentado cambios estructurales frente a los requerimientos de nuevas generaciones poblacionales, de desarrollos tecnológicos desafiantes y de contextos que sugieren otras maneras de vivir y ser.

Es así como, ahora más que nunca, reconocer el papel de las emociones en la vida de los individuos es fundamental para el profesorado, quienes a su vez deben reconocerse como sujetos emocionales, un factor determinante en la configuración de su identidad docente y de la creación de sentido de la profesión (Reio, 2005)

Estudios como los de Badia, Monereo y Meneses (2013) han evidenciado que hay tres aspectos de las emociones que inciden en la enseñanza: la motivación para enseñar, la autoevaluación docente y la eficiencia educativa.

Los tutores que realizan su función con vocación a la docencia y a la tutoría generalmente suelen tener sensibilidad y aprecio por el otro, con una valoración en el rol que desempeñan el cual refleja en el compromiso y entusiasmo con que asumen su función (Day, 2004).

Dentro de este compromiso del tutor, Mariño, Pulido y Morales (2016), establece que para obtener buenos resultados en el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes, es indispensable la formación y capacitación del tutor dentro de un proceso permanente que implica aprender y desaprender dentro de su misma función tutorial, teniendo como riesgo la forma de pensar que tiene el tutor sobre su propia formación profesional, que puede afectar sus emociones y comportamientos frente a los cambios que se suscitan dentro del currículo y de las instituciones educativas en el hacer de los proceso de tutoría (Chi-Kin et al., 2013).

Las emociones son el motor de las acciones, son las que definen el ser y hacer de las personas dentro de los contextos en los que se mueven, es por ello, que para lograr una convivencia armónica en la escuela, supone que el tutor tenga apertura a sus propias vivencias y sentimientos, fortaleciendo el auto concepto el cual juega un papel decisivo en el desarrollo de la personalidad, con una buena autoestima que le permita una interacción adecuada con sus estudiantes, desde una asertiva actuación.

Dicho lo anterior, la educación emocional en esta investigación hace referencia al autoconcepto, la autoestima y el asertividad, en el proceso de formación de los tutores.

2.3.3 Autoconcepto

El auto concepto es un factor de la personalidad del estudiante al que los educadores deben prestar atención González y Tourón (1994, p.239), en este sentido Broc (1994) afirman que el autoconcepto es susceptible de modificación, siempre que se tengan en cuenta las dimensiones que influyen en cada periodo evolutivo y se trabajen de forma simultánea y sistemática.

Son distintos autores que hace referencia al autoconcepto que tiene relevancia con las dimensiones de la persona en el ámbito, físico, laboral, social, emocional, familiar. “Los líderes o personas en quienes se percibe como figura de autoridad, deben sentirse lo suficientemente seguras de sí mismas y de su relación con los demás” (Rogers, 2005, p.140).

La tutoría pretende acompañar al estudiante de Educación Medias Superior a lo largo de su formación en el Bachillerato, con el fin de lograr una adecuada formación

integral. En este sentido Alcántara (1990) señala que es necesario reflejar a las personas estudiantes un conocimiento objetivo de sí mismas.

Por lo tanto “La educación es algo propio del ser humano, no es una actividad más que podría realizarse, sino que está ligada a la misma naturaleza humana. Ser humano, educar y ser educado se reclaman. Y la educación no puede perder de vista que ayuda al ser humano a ser más humano” (Orón, 2015)

Por ello es fundamental que los tutores reconozcan sus dimensiones académica, social, afectiva, emocional, familiar y física, para que de esta forma logren fortalecer los procesos de tutoría.

En este sentido es fundamental comprender que el auto concepto, en un término más amplio es el juicio que la persona establece de sí mismo, es decir, se representa, conoce y valora a ella misma. No es una estructura indiferenciada, ya que las personas pueden distinguir entre los diferentes dominios su vida a la hora de elaborar sus autopercepciones (Markus y Wurf, 1987; Díaz-Atienza, 2003).

2.3.4 Autoestima

En esta línea de aceptación y valoración de la persona, la autoestima es fundamental en la formación del estudiante, ya que involucra una serie de sentimientos que tanto el tutor como el estudiante viven en el día a día.

En este sentido la autoestima es “una actitud hacia uno mismo. Es la forma habitual de pensar, amar, sentir y comprometerse consigo mismo. Es la posición permanente según

la cual nos enfrentamos con nosotros mismos” (Alcántara, 1990, p.17). En el ámbito de tutoría, se trata del modo en que el Tutor actúa consigo mismo en los diferentes ambientes en los que se desarrolló, sobre todo en la relación con sus estudiantes.

Ante este panorama, el tutor ha de identificar y aprender a trabajar en el desarrollo de su madurez emocional, desde una alta autoestima que le permitirá sentirse vital y estable en su vida, ya que ésta, es un componente imprescindible para llegar a la felicidad y superar los retos educativos que se presentan en el día a día, y que requieren ser realizados y vividos desde la convicción, la coherencia de vida, la riqueza de los valores, sabiendo reconocer aquellas situaciones que pudieran estar afectando a él mismo y al estudiante.

Al poseer una adecuada autoestima el tutor, será capaz de lograr en los estudiantes relaciones interpersonales productivas, en el aprovechamiento académico y formativo, dando soluciones a los problemas que el estudiante enfrenta, a través de una planeación estratégica que le ayudará a lograr aprendizajes significativos desde la coherencia y la estabilidad emocional.

Gastón de Mézerville (2004, p. 61) menciona que “La autoestima es la percepción valorativa y confiada de sí misma, que motiva a la persona a manejarse con propiedad, manifestarse con autonomía y proyectarse satisfactoriamente en la vida”.

Desde esta reflexión es de suma importancia que el tutor conozca aspectos de su madurez emocional como la autoestima y el asertividad, así como sus dimensiones, para que aprenda a utilizar sus recursos personales y gestionar sus emociones, de tal modo que favorezca la maduración socio emocional de sus estudiantes.

Rice (2000) señala que la autoestima de una persona es la consideración que tiene hacia sí misma. Señala este autor que ha sido denominada como el vestigio del alma y que es el ingrediente que proporciona dignidad a la existencia humana.

Por lo tanto, el tutor es un agente educativo fundamental para la atención de las diversas necesidades de formación, que serán adquiridos por los estudiantes y que engloba un todo en los distintos aspectos de su vida.

Es importante señalar que la autoestima es un factor importante para las relaciones y el bienestar social, porque al sentirse a gusto con él mismo, será capaz de sentirse a gusto con los demás, y esto es fundamental en el ámbito de la tutoría, ya que el tutor ha de sentirse a gusto con él mismo y con sus estudiantes para poder llevar a cabo las funciones tutoriales.

2.3.5 Asertividad

Los orígenes de la palabra “asertividad” se encuentran en el latín *asserere* o *assertum*, que significa “afirmar” o “defender” (Robredo, 1995). Es con base en esta concepción que el término adquiere un significado de afirmación de la propia personalidad, confianza en sí mismo, autoestima, aplomo y comunicación segura y eficiente (Rodríguez y Serralde, 1991)

A partir del vínculo afectivo que se desarrolla entre el estudiante y el tutor, el asertividad que este último trabaje y reafirme en el estudiante será una fuente de motivación para el aprendizaje, interés en el estudio y en la mejora de su comportamiento.

De acuerdo con Aguilar (1987), las personas asertivas tienden al autocontrol, es decir, tienen control sobre sí mismas y sobre sus acciones. Cuando la persona carece de autocontrol y el ambiente responde contrariamente a sus intereses, podrá reforzar su mentalidad de víctima y se creará incapaz de dirigir su destino.

Es por ello que la asertividad es importante en el acompañamiento que realiza el tutor a su estudiante para que desarrolle sus habilidades, cualidades, actitudes, emociones y capacidades para un aprendizaje para la vida. Pick y Vargas (1990) afirman que para ser asertivo se necesita aceptarse y valorarse, respetar a los demás, permanecer firmes en las propias opiniones, comunicar con claridad y directamente, en el lugar y momento adecuados y de forma apropiada, lo que se quiere o se necesita decir.

Diversos autores han señalado la importancia de la conducta asertiva y de su papel dentro de la Terapia de la Conducta, debido a su influencia en el bienestar psicológico y social de los individuos (Benton & Schroeder, 1990; Palau, Ballester, Morales & Riesco, 2005/2006; Segal, 2005; Suelves y Sánchez-Turet, 2001; Willis, Baker y Botvin, 1989; Yesmont, 1992). Existen diversas definiciones de asertividad, por ejemplo, para Yücel, Kora, Özyalçın, Alcalar, Özdemir y Yücel (2002) constituye la habilidad de expresar pensamientos, sentimientos y creencias de forma explícita y apropiada, mostrando respeto por los derechos de los otros a la vez que protegemos los nuestros.

Según estos autores la persona asertiva encuentra relativamente fácil hacer y rechazar demandas de otros, asimismo son capaces de enfrentar las consecuencias de ser rechazados. Por su parte Kelly (1982), en el marco del entrenamiento de las habilidades sociales, define asertividad como la capacidad de un individuo para transmitir su posición,

opiniones, creencias y sentimientos a otras personas de manera efectiva y sin disconformidad.

En el ámbito de la tutoría es fundamental que el tutor mantenga una conducta asertiva ya que le ayudará a actuar y mantener una postura coherente, ejerciendo sus derechos y los derechos de los demás, respetando al mismo tiempo los sentimientos, actitudes y opiniones de sus estudiantes.

“el asertividad, además, está ligada a la conducta, por lo que el entrenamiento asertivo no solo permite desarrollar actividades inherentes y propias del ser humano, sino que le ayuda a mejorar sus relaciones con su entorno y a desarrollar habilidades sociales” (Gago, 2017, p. 16).

Con base en esta asertividad los tutores han de formar estudiantes con pensamiento crítico, tolerantes, capaces de formular proyectos de vida, que les ayuden a crecer y madurar con autonomía y coherencia de vida, y de esta forma lograr procesos de desarrollo académico y de formación exitosos en los estudiantes. Es importante que el tutor trabaje en un plan de vida que los lleve a establecer tiempos, acciones, metas y logros que le sean de beneficio en su rol de tutor.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III

METODO

*“El conocimiento científico está en permanente evolución;
que se encuentra a sí mismo cambiado de un día para otro”.*

Jean Piaget

El capítulo aborda el proceso metodológico mediante el cual se desarrolló la investigación, incluye el enfoque, tipo de estudio y en general el procedimiento seguido con los tutores que participaron en el estudio. Se detalla el modo en el que se seleccionaron, adecuaron, diseñaron y validaron los instrumentos.

Incluye las especificaciones y enfoque de la investigación, integra las características en el proceso que se llevó a cabo durante la realización del estudio, así como el tipo de estudio de acuerdo a su diseño en función del avance logrado.

Se describe el contexto en el que se desarrolla la investigación, la población, el tipo de muestreo, el tamaño y características de la muestra lograda.

Posteriormente se detallan los instrumentos para la recopilación de datos, los procesos para la validez y confiabilidad de los instrumentos.

Finalmente se describe el procedimiento realizado en las distintas fases de la investigación, que incluye cada uno de los instrumentos, así como la recopilación de la información, codificación y análisis de datos.

Se exponen los resultados a las interrogantes descritas en la investigación, de los instrumentos que fueron aplicados a los 54 tutores de Educación Media Superior que participaron en la investigación, lo que permite comprender el nivel de madurez emocional en cuanto a su autoestima, asertividad, plan de vida y dimensiones, posteriormente se describe y se desarrolla el análisis de la entrevista semi estructurada identificando cuatro variables: objetivos de la tutoría, relación tutor -tutorado, acción del tutor, importancia, utilidad y significado de la tutoría.

El problema investigado: la incidencia de la madurez emocional en la mentalidad y función del tutor en educación media superior, se ubica dentro del ámbito de la orientación y tutoría educativa. El proceso metodológico de la investigación incluyó: la recolección, análisis e integración de datos de un contexto específico, desde el cual se puedan o plantear propuestas para generar mejoras en las funciones tutoriales en educación media superior.

La descripción de la situación del tutor, se realizó con base en las funciones que el tutor de Educación Media Superior realiza, a partir de la consideración de que la conceptualización de madurez emocional debe ser definida desde la mentalidad que el tutor tiene con base en la función que lleva a cabo.

La investigación incluyó el análisis de la madurez emocional y mentalidad del tutor, ubicada en un contexto educativo de educación media superior. Dicho análisis se realizó desde en el ámbito de la tutoría, de manera que los resultados obtenidos desde la perspectiva de tutor, fortalezcan los procesos de tutoría en la formación integral de los estudiantes, así como brindan información confiable que coadyuva en la toma de decisiones en la elección y formación de tutores.

3.1 Enfoque

La naturaleza de la investigación corresponde a un abordaje metodológico de enfoque mixto, dado que se utilizaron técnicas e instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos para analizar por una parte la madurez emocional de los tutores de Educación Media Superior y por otra la mentalidad que ellos tienen en la función tutorial que realizan, el enfoque mixto permitió la complementariedad de los datos.

De acuerdo a Tashakkori y Creswell 2007 la investigación mixta es “aquella en la que se recogen y analizan datos, se integran hallazgos y se formulan inferencias utilizando aproximaciones o métodos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o programa de investigación” (p. 4). Y de esta forma lograr una visión más amplia, completa para la investigación.

El enfoque mixto permite analizar la incidencia de la madurez emocional con la mentalidad del tutor, para entender la complejidad dentro de la función de la tutoría, esto permite comprender el impacto que estos ámbitos tienen en los tutores sobre todo en la formación integral de los estudiantes, con un enfoque centrado en los procesos y resultados, este enfoque ofrece información complementaria al contar con la aplicación de distintos instrumentos, tipos de datos y contextos, que permite una riqueza interpretativa y la posibilidad de contrastar la información.

En este sentido Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos:

(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad

al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques.
(p. 21)

En la misma línea de pensamiento, desde la óptica propuesta por Di Silvestre (s. f.):

“la complementariedad metodológica ha permeado la comunidad científica por lo que: (...) se ha ido posicionando en la actualidad una estrategia de investigación que permite combinar la metodología cualitativa y la cuantitativa aun cuando éstas en el pasado se han encontrado en posturas opuestas. Esta estrategia de investigación es la denominada “multi métodos”, “métodos mixtos”, o “triangulación metodológica”, cualquiera sea su nombre ella apunta a la combinación de la metodología cualitativa y la cuantitativa (p. 71)

Considerando las características del enfoque mixto, del cuantitativo se utiliza la recolección y el análisis de datos en la aplicación de los instrumentos: autoconcepto, autoestima, asertividad y plan de vida, para establecer con exactitud los niveles de maduración emocional de los tutores, y, por otra parte, del cualitativo, las preguntas abiertas del cuestionario esto con la finalidad de utilizar información objetiva y confiable para el estudio de investigación requerido.

Al utilizar el enfoque mixto, se entremezclan los enfoques cualitativo y cuantitativo, en un proceso que recolecta, analiza y vincula los datos, para obtener información y triangularla, a fin de favorecer la comprensión del objeto de estudio.

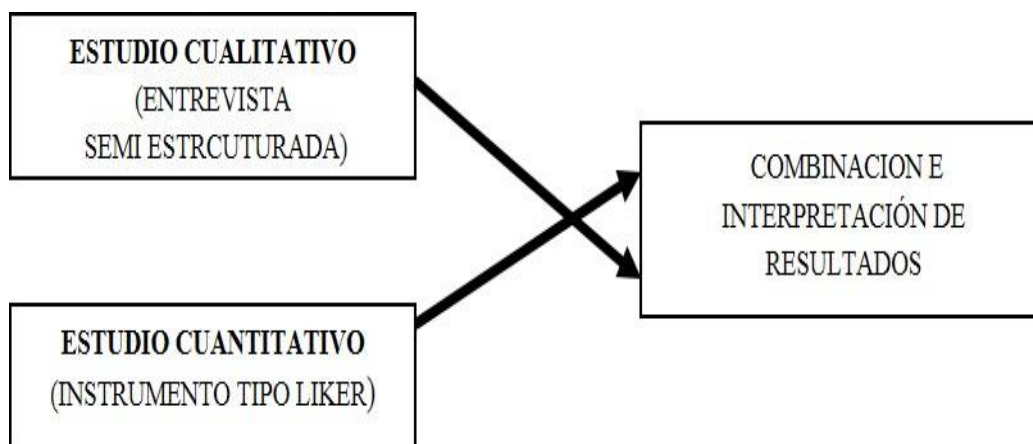
En este sentido la triangulación que se traduce, en el uso combinado de técnicas cuantitativas y cualitativas de recogida y análisis de datos, Flick nos dice que la triangulación es una “combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectiva teóricas diferentes para ocuparse de un fenómeno” (p. 243), la selección de esta metodología se halla en la idea de recopilar información a partir de distintas perspectivas

para fortalecer y establecer un confiabilidad y validez a los datos “reducir categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad del objeto de estudio (Pérez, 2002, p. 106)

En el siguiente esquema (figura 31) se observa el enfoque sobre los cuales se desarrolla la investigación.

Figura 3.1

Enfoque de investigación: cualitativo y cuantitativo



Fuente: Elaboración propia

El enfoque cualitativo “busca comprender la realidad social por medio del razonamiento inductivo, cuyo fin es la construcción teórica” (Izcara, 2014, p.11), en este sentido el punto clave de esta investigación se sitúa justo en el análisis de la madurez del tutor desde su función tutorial, en el nivel de Educación Media Superior, “mediante acciones prácticas localizadas, las personas se encargan de crear u mantener el orden social “ (Firth, 2010, p.598) en tanto que este tipo de análisis ayudo a la reconstrucción de la información de acuerdo a los objetivos de la investigación

Por su parte el estudio cuantitativo de acuerdo con Tamayo (2007), consiste en el contraste de teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma, siendo necesario obtener una muestra, ya sea en forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio. Rodríguez, (2010, p.32), señala que el método cuantitativo se centra en los hechos o causas del fenómeno social, con escaso interés por los estados subjetivos del individuo.

3.2 Tipo de estudio

El tipo de investigación fue de alcance correccional con base descriptiva y de tipo interpretativo, El análisis de los datos cuantitativos (instrumentos tipo escala) se realizó mediante estadística que permitió la interpretación sobre el nivel de desarrollo de la madurez emocional en la autoestima, asertividad, autoconcepto y propuesta de vida, del tutor, y de esta forma identificar por medio del enfoque cualitativo el tipo de mentalidad del tutor, durante los procesos de su función tutorial. Al mismo tiempo, se enmarca dentro de un estudio descriptivo en el cual se reseñan las características o rasgos de la situación objeto de estudio.

Por otra parte, el análisis del método cualitativo de la entrevista semi estructurada proporciona información detallada y no mediada acerca de la mentalidad del tutor en su función tutorial. Esta información permitió contar con un marco, para extraer los principales ejes temáticos y problemas que se presentan en la realidad del tutor de Educación Media Superior en el momento de establecer los lineamientos con sus estudiantes en la función de tutoría.

Los estudios descriptivos “pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar como se relacionan las variables medidas” (Hernández, Fernández y Baptista 2006, p. 102).

Este estudio se dirige fundamentalmente a la descripción de los procesos de la acción tutorial, así como a la mentalidad que cada tutor presenta.

Por otra parte, los estudios correlacionales “pretenden responder a preguntas de investigación, Este tipo de estudios tiene como propósito conocer la relación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. (Hernández, Fernández y Baptista 2006, p. 105).

En esta perspectiva, este estudio se utilizó para determinar en qué medida la incidencia de la madurez emocional está relacionada entre sí en los distintos tutores. Se trató de averiguar de qué manera las dimensiones, actitudes o emociones de una variable influyen en los valores de otra variable.

Este tipo de investigación tiene un valor correlacional, ya que proporciona una información más detallada. En este nivel se agrega la pregunta ¿Cómo se incide la madurez emocional en sus distintas variables en la persona del tutor?

La investigación interpretativa se ofrece como respuesta a los aspectos que no pudieron ser cubiertos por los métodos cuantitativos ante la naturaleza del comportamiento humano, (Álvarez – Gayou, 2003).

Se utilizaron los datos investigados a partir de los instrumentos aplicados a los tutores para explicar los niveles de madurez emocional en el desempeño de la función tutorial a partir de la mentalidad del tutor que van más allá de los sujetos de estudio.

A tal respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2006) establecen una serie de rasgos de este tipo de investigación cuantitativa que se presenta a continuación:

“Una investigación puede caracterizarse como exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa, pero no situarse únicamente como tal. Esto es, aunque un estudio sea en esencia exploratorio contendrá elementos descriptivos; o bien, un estudio correlacional incluirá componentes descriptivos, y lo mismo ocurre con los demás alcances. Asimismo, debemos recordar que es posible que una investigación se inicie como exploratoria o descriptiva y después llegue a ser correlacional y aun explicativa” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 110)

Se desarrolla de manera participativa y reflexiva, puesto que el investigador está consciente del efecto que produce en los sujetos de estudio, es riguroso en cuanto que la investigación “busca resolver los problemas de validez y confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo (interpretación y sentido compartidos) “(Sandoval, 2002, p.42).

Finalmente se pone mayor énfasis en los sujetos y sus las funciones que realiza en el ámbito de la tutoría, así como las interpretaciones de madurez emocional que hacen dichas funciones en lo individual.

3.3 Contexto de la investigación

La investigación se llevó a cabo en los bachilleratos particulares de inspiración católica dirigida por laicos en el Estado de Puebla. Perteneciente a distintas localidades: Huamantla.

Santa Ana, Cholula, Angelópolis, Santiago, Sur, San Martín y Atlixco, de tipo particular y de inspiración católica dirigida por laicos.

Los bachilleratos cuentan además de estudios académicos, con proyectos de formación y orientación, que fortalecen la formación integral de los estudiantes, logrando un alto prestigio por su calidad en los servicios educativos, con una identidad y misión, en el marco de una filosofía educativa expresada en el lema: “crear corrientes de pensamiento y formar líderes que transformen a la sociedad, en la búsqueda de la verdad, integrando fe, ciencia y vida”.

Actualmente los nueve bachilleratos cuentan con infraestructura y espacios adecuados para sus actividades académicas y extra curriculares. El número de grupos varían de acuerdo a la cantidad de alumnos que tienen inscritos, que van de 230 a 680, integrados en los tres niveles de bachillerato, cada grupo está formado de 25 a 30 alumnos que cuentan con un tutor que los orienta en sus procesos académicos y formativos. Los tutores llegan a atender de uno a tres grupos y de distinto nivel durante todo un ciclo escolar.

3.4 Población y muestra

La población participante en el estudio estuvo compuesta por tutores de educación media superior.

Para establecer la muestra se delimito la población objeto de estudio que fueron 54 tutores de nueve bachilleratos de escuela particulares de inspiración católica del Estado de Puebla, perteneciente a distintas localidades: Huamantla. Santa Ana, Cholula, Angelópolis, Santiago, Sur, San Martín y Atlixco

La edad media de los tutores que participaron en el estudio fue de 30 años, oscilando sus edades entre 24- 50. De los tutores 77% son de género femenino y 23% masculino; siendo un total de 34 mujeres y 20 hombres, la función tutorial a desempeñar varía de acuerdo a los establecidos por el bachillerato al que pertenezca el tutor, así como la designación del nivel y grupos a su cargo. Como lo refiere la tabla 3.1

Tabla: 3.1

Participantes en la investigación

Tutores	Número de tutores	Hombres	Mujeres
Angelópolis	6	1	5
Atlixco	6	3	3
Cholula	6	3	3
Huamantla	6	2	4
San Martín	4	1	3
Santa Ana	6	2	4
Santiago	10	3	7
Sur	6	3	3
Tehuacán	4	2	2
TOTAL	54	20	34

Fuente: Elaboración propia

La selección de los tutores para participar se estableció a partir de los siguientes criterios de inclusión: ser docente de tipo completo, que impartiera en su grupo de tutoría una o más asignaturas de acuerdo a su disciplina académica, que tuviera más de un año trabajado en el bachillerato, disponibilidad, sentido de pertenecía a la institución, vivencia de valores, que fomentara una buena convivencia y ambiente de aprendizaje.

Criterios de exclusión: ser docente de hora clase, que presentará una enfermedad aguda, llevar menos de un año dando clase en los bachilleratos, tener menos en año siendo tutor de grupo.

El proceso de llevo a cabo de manera voluntaria, informando a cada partícipate la importancia de sus respuestas y del estudio de investigación “asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga, y en este sentido. Será preferible y más descriptivo hablar de la necesidad de autenticidad” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 32).

La función tutorial que desempeñan los participantes en el estudio se centra en dos y tres semestres al mismo tiempo como lo refleja la tabla 3.2

Tabla 3.2

Tutores por semestre de atención en su función tutorial

SEMESTRES	Tutores	Con un semestre	Con más de dos semestres
Primer semestre	18	14	4
Segundo semestre	7	6	1
Tercer semestre	13	8	5
Cuarto semestre	7	6	1
Quinto semestre	8	5	3
Sexto semestre	7	6	1

Fuente: elaboración propia

3.5 Variables de estudio

A partir de la revisión teórica realizada y de los datos obtenidos por los instrumentos de aplicación, se identificaron y conceptualizaron las variables de estudio, se determinaron las

dimensiones y los indicadores correspondientes a cada una de ellas. Las variables identificadas como categorías de análisis fueron tres: madurez emocional, mentalidad del tutor y función de la tutoría.

De acuerdo con Martínez (2006) este proceso tiene como objetivo la asignación de categorías o clases significativas y definitivas a la información recabada, en un proceso continuo que requiere “de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, párrafo, hecho o dato” (p.266)

La elaboración de variables al análisis de datos sigue un procedimiento inductivo consistente en examinar las unidades de información identificando su temática, y la relación de estas con otras unidades similares. Se trata de un proceso de identificación y clasificación que, realizada sobre la tabla de analizadores, permite un mayor detalle y ajuste en la categorización.

Al examinar los datos vamos reflexionando acerca del contenido de los mismos, nos preguntaríamos por el tópico capaz de cubrir cada unidad. De este modo se van proponiendo categorías provisionales, que a medida que avanza la codificación pueden ir siendo consolidadas, modificadas o suprimidas a partir de la comparación entre los datos agrupados bajo una misma categoría o a partir de la comparación con los datos incluidos en otras diferentes. (Rodríguez Gómez, 1996, p. 10).

Finalizado el sistema de variables, el producto es un conjunto de unidades informativas englobadas por temáticas y que se relacionan con los analizadores, que pretende responder a los problemas de la investigación. Este último paso del análisis permite ir encauzando los datos para su posterior triangulación. La conceptualización de las variables se puede consultar (ver anexo 1).

La primera variable de estudio la madurez emocional.

Se identificó de acuerdo Acosta (2008, p. 17) “la educación emocional debe considerarse como un recurso adicional, con el objetivo de favorecer la convivencia en el centro y de fomentar la maduración personal del alumnado y los recursos interpersonales del propio alumnado, del profesorado y de las familias.”, así mismo se derivó en 4 subcategorías: auto concepto, autoestima, asertividad, plan de vida.

La segunda variable la mentalidad del tutor.

Se identificó de acuerdo al autor Orón (2017, p. 350) “La visión de integración-crecimiento es congruente con una educación entendida como formación, donde en lugar de distancia es la relación educador-educando la que hace educativo el encuentro. Esto implica que el educador también tiene que crecer y no se trata tanto de dirigir, sino que juntos mejoran la interrelación personal y así el alumno también crece como persona” en este sentido la mentalidad que ha de tener el tutor con lleva a identificar y realizar las acciones propias de la función tutorial en la relación e interacción con los estudiantes, desde la empatía, cercanía, encuentro y formación, esta mentalidad se deriva en 4 subcategorías : objetivos de la acción tutorial, actitud del tutor en la orientación, relación tutor – tutorando, plan de acción tutorial, funciones importantes en la tutoría y que el tutor ha de conocer para llevar a cabo.

La tercera variable

Se identificó de acuerdo a (Rodríguez, 2014, p. 247). “el proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada, por parte de académicos competentes y formados para su función, apoyándose

conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza”, así mismo se derivaron 3 subcategorías. Importancia, utilidad y significado.

La matriz de variables que permitió definir conceptual y operativamente las variables de estudio y que fue el medio para fundamentar la selección de los instrumentos (anexo I)

3.6 Técnicas e instrumentos de recopilación de datos

Para el diseño de esta investigación se combinaron técnicas de recogida de datos de las metodologías cuantitativas y cualitativas, dado que la técnica “es una operación de selección y de estructuración de datos de modo que quede patente una red de significaciones” (Postic y De Ketele, 2000, p. 22), esta combinación de técnicas y estrategias es la combinación de la metodología mixta que se ha utilizado para este estudio.

El enfoque cuantitativo utiliza el cuestionario, inventarios y análisis demográficos que producen números, los cuales pueden ser analizados estadísticamente para verificar, aprobar o rechazar las relaciones entre las variables definidas operacionalmente.

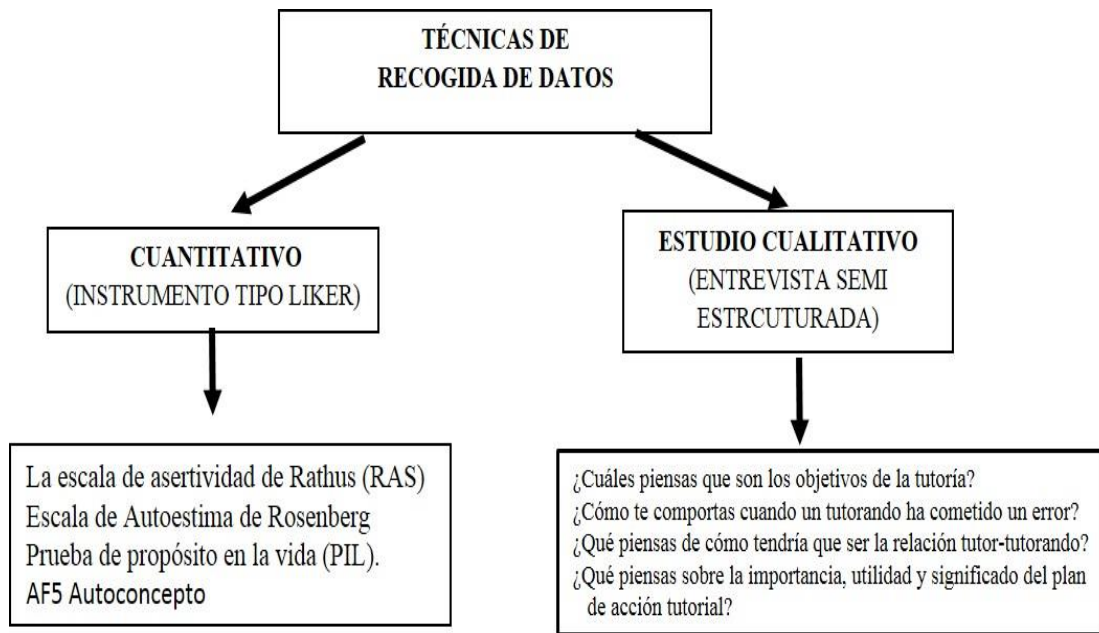
Además, regularmente la presentación de resultados de estudios cuantitativos viene sustentada con tablas estadísticas, gráficas y un análisis numérico, en este sentido el foco de la investigación se situó en el análisis de la incidencia de la madurez emocional en la función del tutor, aplicando cuatro instrumentos tipo Likert: el instrumento denominado AF5 Auto concepto Forma 5; La escala de asertividad de Rathus (RAS); Escala de Autoestima de Rosenberg; Test de propuesta de vida

Las técnicas utilizadas se han seleccionado, considerando el tipo de datos que se requerían para dar sentido y respuesta al objetivo de esta investigación.

La figura 3.2 muestra las técnicas e instrumentos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos utilizados.

Figura 3.2

Técnicas de recogida de datos



Fuente: Elaboración propia

Para la captura de la información generada de estos muestreos sistemáticos, se utilizó inicialmente el programa Excel. Una vez recolectados los datos se procedió a realizar un análisis estadístico descriptivo.

Para la aplicación y recolección de datos cualitativos se aplicaron cuatro cuestionarios cuantitativos, estos son completamente estructurados con preguntas cerradas que deben responderse por una escala de puntos, este estudio ha utilizado el método de estudio con escala de Likert, que son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe

indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una escala ordenada y unidimensional (Bertram, 2008).

La aplicación y recogida de datos se llevó a cabo de manera presencial, se invitó a los cincuenta y cuatro tutores a una reunión en ella el investigador explico el objetivo del estudio, en un primer momento: se le envió un documento compartido en drive trabajado en Formulario Google, en el cual se encontraban los cuatros cuestionarios.

En un segundo momento el investigador pidió que iniciaran con el cuestionario de auto concepto, dando el tiempo suficiente para responder, al concluir les dieron cinco minutos, para continuar con el de asertividad, de igual manera les dieron un tiempo adecuado para analizará y contestar, al finalizar los dos primeros cuestionarios, se les dio un tiempo de descanso de tres cuartos de hora, posterior a ello, continuaron con el cuestionario autoestima con tiempo suficiente para dar respuesta al mismo y concluyendo con el de propósito en la vida.

En el tercer momento los tutores guardaron la información, y este se descargó en Excel, para posteriormente trabajarla en el programa de SSPS (Statistical Product and Service Solutions) que es una herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico, Castañeda. Cabrera, Navarro y De Vries, 2010 señalan que:

SPSS le facilita crear un archivo de datos en una forma estructurada y también organizar una base de datos que puede ser analizada con diversas técnicas estadísticas. A pesar de que existen otros programas (como Microsoft Excel) que se utilizan para organizar datos y crear archivos electrónicos, SPSS permite capturar y analizar los datos sin necesidad de depender de otros programas. Por otro lado, también es posible transformar un banco de datos creado en Microsoft Excel en una base de datos SPSS.

Una vez obtenido los datos se hizo la recolección de los mismo en el programa SPSS para obtener los datos por separado de acuerdo a cada uno de ellos.

Para la recolección de datos cualitativos se diseñó un guion, para la entrevista semi estructurada “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene a libertad de introducir preguntas adicionales para introducir conceptos tradicionales, para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 418), cuyo propósito fue conocer la mentalidad, técnica o personalizada de los tutores sobre su acción tutorial.

La entrevista semi estructurada con cuatro preguntas abiertas que buscaban que los tutores reflexionaran acerca de las acciones de la tutoría a partir de la mentalidad que cada uno de ellos tiene como tutor, a partir de estudios cualitativos, en la primera y cuarta pregunta se recogió información del tutor con respecto al conocimiento que tiene acerca del objetivo y la función de la tutoría, en la segunda y tercera pregunta se pretendió detectar en qué medida implementaba la educación emocional en las acciones y relación con el tutorado. “la transcripción, especialmente de entrevistas, es un cambio de medio y eso introduce cuestiones de precisión, fidelidad e interpretación. (Kvale 1988, pág. 97)

Cohen y Manion, 2002 señala que la entrevista semi estructurada es un proceso que:

“...Son flexibles; permiten al investigador indagar de modo que pueda penetrar más profundamente, si lo desea o aclarar malentendidos; capacitan al entrevistador para comprobar los límites del conocimiento del informante; animan a cooperar y ayudan a establecer una relación de confianza mutua y permiten al entrevistado hacer una valoración más cierta de lo que realmente cree el informante” (p. 385).

Instrumentos

Los instrumentos fueron seleccionados, adaptados para la finalidad del estudio y validados al contexto.

La selección de los instrumentos partió del enfoque de la investigación, a partir de test para medir los niveles asertividad, autoestima y el autoconcepto de las personas, en este sentido se seleccionaron: El instrumento denominado AF5 Autoconcepto Forma 5; La escala de asertividad de Rathus (RAS), Escala de Autoestima de Rosenberg; La prueba de propósito en la vida (PIL).

La adaptación de los instrumentos fue a partir de la finalidad del estudio, como fue el caso del guion de entrevista que estableció cuatro preguntas para identificar la mentalidad del tutor, se realizó un piloteo con tres tutores considerando como criterios de afinidad con la población de estudio, al pertenecer a los bachilleratos particulares de inspiración católica, que llevaban más de cinco años laborando en la institución educativa y el hecho de que participaban en el proceso de la tutoría. El piloteo permitió realizar adecuaciones referidas al uso y al tipo de construcción de las preguntas. Dado los resultados del piloteo se consideró que el contenido de las preguntas resultó pertinente.

Para efectos de aplicación de los instrumentos tipo test se realizaron pruebas en los formularios de Google, que permitieron la digitalización de las pruebas en formato adecuados para ser contestados con facilidad.

Se realizó la validación de los instrumentos por criterios externos por parte de 3 expertos, uno en madurez emocional, y dos en diseño curricular, y por la cercanía del objeto de la investigación.

Los instrumentos seleccionados fueron:

Escala del Autoconcepto

El autoconcepto académico hace referencia a la percepción del desempeño del rol de estudiante; el social, a la percepción del desempeño en las relaciones sociales; el emocional, al estado emocional y la implicación y compromiso con la vida cotidiana; el familiar, a la integración en la familia; y el físico, a la percepción del aspecto y la condición física (García y Musitu, 2014). Los ítems puntúan en una escala tipo Likert que admite 11 posibilidades de respuesta (0 = nunca y 10 = siempre), siguiendo las recomendaciones de Cummins y Gullone (2000).

Como se ha mencionado este instrumento aborda el estudio del autoconcepto desde una perspectiva multidimensional y considera en él 5 factores o dimensiones como 5 contextos significativos en la formación del autoconcepto: académico, social, emocional, familiar y físico. Cada dimensión se mide con 6 ítems, lo cual permite medir con un único instrumento las principales dimensiones del autoconcepto (Grandmontagne y Fernández, 2004).

El instrumento en mención, reúne suficientes condiciones teóricas y metodológicas para indicar que se trata de un instrumento adecuado. Las cinco dimensiones que propone (académica, social, emocional, familiar y física) se fundamentan en el modelo teórico de Shavelson et al. (1976), quienes describen entre otras características, la organización jerárquica a partir de una dimensión general. Pues consideran que el autoconcepto presenta diversos aspectos que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con distintas áreas del comportamiento humano (Palacios y Zabala, 2007).

A continuación, se presenta la estructura factorial, que permite evaluar los distintos factores o dimensiones del autoconcepto con sus respectivos ítems:

Autoconcepto académico (ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26).

Autoconcepto social (ítems 2, 7, 12, 17, 22, 27).

Autoconcepto emocional (ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28).

Autoconcepto familiar (ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29).

Autoconcepto físico (ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30).

Escala de asertividad de Rathus (RAS)

La escala de asertividad de Rathus (RAS) ha sido uno de los instrumentos más utilizados en la evaluación de la conducta asertiva (Díaz, Ruiz & Villalobos, 2012). Existe una adaptación para Costa Rica (RAS adaptada) realizada por León y Vargas (2009).

Tomando como punto de partida los resultados de dicha investigación, así como la práctica clínica de la autora en la que ha aplicado de forma sistemática la RAS adaptada en el contexto del entrenamiento de la conducta asertiva, se propone revisar la hipótesis. Más recientemente, se ha enfatizado que las conductas asertivas pueden tener diferentes consecuencias de acuerdo con el medio en el cual se emiten.

Se utilizó la traducción al español de la escala diseñada originalmente por Rathus (Corcoran y Fisher, 1987) presentada por Comeche, Díaz y Vallejo (1995). Esta, al igual que la versión original, contiene 30 afirmaciones.

De ellas, 16 fueron elaboradas en sentido desfavorable y 12 en sentido favorable con respecto al nivel de destreza asertiva de la persona. Esta característica contribuye en

alguna medida a contralor algunos estilos de respuesta poco deseables, por ejemplo, la tendencia a estar de acuerdo con todos los enunciados de la escala con independencia de su contenido (Prat y Doval, 2003).

Para la indagación de los reactivos, se realizaron por escala de Likert. La escala utilizada fue: muy típico de mí, bastante típico de mí, algo típico de mí, algo no típico de mí, poco típico de mí, muy poco típico de mí.

El procesamiento de los datos se realizó mediante las puntuaciones obtenidas por los tutores sumando los valores respecto a cada reactivo. A partir de lo anterior se determinaron los rangos considerando la amplitud de los puntajes mínimos y máximos por cada ítem por el conjunto de los ítems referidos a la variable explorada con lo que se obtuvieron puntajes parciales, por ítem u puntajes generales referidos a la variable asertividad.

El instrumento está diseñado para ser auto administrado, de tal forma que los sujetos evalúan cada afirmación de acuerdo con una escala de seis anclajes, la cual va de -3 (muy poco característico de mí, extremadamente no descriptivo) a +3 (muy característico de mí, extremadamente descriptivo).

Así, al asumir una postura asertiva la persona debe considerar la relación costo/beneficio en un contexto particular (Rakos, 2006) analiza el problema de la medición del asertividad, a través de un inventario de 30 ítems para evaluar el constructo. Su calificación está dada a partir de una clave de puntuación desde +3 (muy característica, extremadamente descriptiva), hasta -3 (definitivamente no característica, nada descriptiva).

Escala de Autoestima de Rosenberg

Escala de Autoestima de Rosenberg. Se trata de una de las escalas más utilizadas para la medición global de la autoestima. Desarrollada originalmente por Rosenberg (1965) para la evaluación de la autoestima en adolescentes, incluye diez ítems cuyos contenidos se centran en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a. La mitad de los ítems están enunciados positivamente y la otra mitad negativamente.

El estudio de la autoestima es, por tanto, un aspecto esencial en la investigación, siendo de interés identificar la alta o baja autoestima de los tutores.

Su fácil aplicación y la rapidez de corrección la convierten en un instrumento especialmente útil en contextos clínicos que exigen una adecuada relación coste/efectividad de las intervenciones, evaluadoras o terapéuticas. Por otra parte, es asimismo de interés como instrumento de comparación para la adaptación de nuevos instrumentos que permiten una evaluación más compleja de la autoestima, diferenciando tipos y áreas específicas de la autoestima (O'Brien y Epstein, 1983).

Esta escala está conformada por 10 reactivos que se contestan en una escala tipo Likert de cuatro opciones que van de extremadamente de acuerdo a extremadamente en desacuerdo. Cinco reactivos redactados en forma positiva y cinco en forma negativa (se califican de manera inversa: 3,5, 8, 9 y 10). Es una escala de auto aplicación en la que los participantes eligen las respuestas que más los identifican.

La autoestima es uno de los conceptos objeto de mayor estudio e investigación en ciencias sociales y del comportamiento. La definición para autoestima ha cambiado poco

desde los primeros usos en el siglo XIX; no obstante, a la connotación global inicial se sumaron aspectos relacionados con el autorrespeto y la autoaceptación (Tafarodi y Milne, 2002).

Cuestionario Propósito de vida

La prueba de propósito en la vida (PIL), Crumbaugh y Maholick 1964, 1969) fue diseñada para Evaluar el significado percibido y el propósito de la vida. La logoterapia fue una guía teórica. Marco para el desarrollo del instrumento, haciendo hincapié en el significado y el propósito percibidos en la vida y cómo estos constructos se relacionan con el bienestar.

La importancia del significado / propósito en la vida de los seres humanos. Condición ha crecido más allá de la logoterapia para convertirse en un componente esencial de la Psicología Positiva (King et al., 2006, Schulenberg et al., 2008, Wong y Fry, 1998).

El significado es Positivamente asociado con esperanza, fe, amor, salud y felicidad, y asociado negativamente Con depresión, ansiedad, consumo de drogas / alcohol y propensión al aburrimiento (Melton y Schulenberg 2007, 2008; Pohlmann et al. 2006; Schulenberg et al. 2008). El PIL es utilizado rutinariamente por investigadores interesados en estudiar el significado constructo (Frazier et al., 2003, Reker 2000, Steger 2006). Los 20 ítems de la PIL emplean un Formato de respuesta tipo Likert. Se utilizan diferentes anclajes para cada elemento, dependiendo del elemento.

Su objetivo es evaluar el “sentido de vida” o su contraparte “vacío existencial” a través de una estructura cuantitativa y cualitativa. Para este estudio se utilizó la parte A que

es la cuantitativa ya que las partes B y C son de corte cualitativo con un uso clínico exclusivamente.

Como se mencionó anteriormente, la parte A cuenta con 20 ítems tipo Likert de 7 puntos, cada ítem cuenta con diferentes puntos de anclaje, dependiendo de su contenido, por ejemplo, el ítem 4 “mi existencia es...” tiene como opciones de respuesta que van desde 1 “sin sentido ni propósitos”, hasta 7 “llena de sentidos y propósitos”.

Por su parte la pregunta 18 “mi vida está...” tiene como opciones de respuesta que varían del 1 “fuera de mis manos y controlada por factores externos” hasta 7 “en mis manos y bajo mi control”. El 4 es el punto neutral. El instrumento cuenta con una traducción al castellano realizado por Noblejas (1994). La indagación de los reactivos, se realizaron por escala de Likert.

Es una escala de 7 alternativas de respuesta: falta claro sentido de vida, indefinición, metas muy típicos de mí, bastante típico de mí, algo típico de mí, algo no típico de mí, poco típico de mí, muy poco típico de mí, que se expresan de mayor a menor sentido de vida y que al interior de esta escala hay sub escalas que para efectos del análisis se concentran los tres primeros niveles que refieren a unas metas: falta claro sentido de vida, indefinido y sentido de vida. Y puede ser que en algún momento en esas sub escalas los datos se concentren muchos más cercanos en la parte más baja de esa sub escala.

El procesamiento de los datos se realizó mediante las puntuaciones obtenidas por los tutores sumando los valores respecto a cada reactivo. A partir de lo anterior se determinaron los rangos considerando la amplitud de los puntajes mínimos y máximos por

cada ítem por el conjunto de los ítems referidos a la variable explorada con lo que se obtuvieron puntajes parciales, por ítem u puntajes generales referidos a la variable propósito de vida.

La entrevista desarrollada en este estudio corresponde a un modelo de tipo cualitativa semiestructurada. El investigador en todo momento guía la investigación, siguiendo un protocolo, pero con flexibilidad al entrevistar. La entrevista se llevó a cabo al final de la aplicación de los instrumentos cuantitativos, con el tiempo suficiente para que sus respuestas fueran lo más objetivas posibles, la ventaja de este instrumento es que permite al investigador establecer detalles y de a quién investiga. La tabla 3.3 expone el guion de las preguntas elaboradas para la misma.

Tabla 3.3

Preguntas de la entrevista semiestructurada

1 ¿Cuáles piensas que son los objetivos de la tutoría?
2 ¿Qué piensas sobre la importancia, utilidad y significado del plan de acción tutorial?
3 ¿Cómo te comportas cuando un tutorando ha cometido un error?
4 ¿Qué piensas de cómo tendría que ser la relación tutor-tutorando?

Fuente: Elaboración propia

Para este proceso metodológico se sigue el realizado por Ruiz Morales (2013) para el estudio de caso, y a fin de mostrar la información con la claridad que se precisa, mantiene una misma formulación identificativa de los entrevistados (TH1, TH2. TM1, TM2...). Las

entrevistas son plasmadas literalmente incluyendo, para facilitar la comprensión de los extractos.

3.7 Procedimiento

Para el proceso de aplicación de instrumentos, se invitaron a 54 tutores de bachilleratos de escuelas particulares, previamente se le solicitó al director general de Educación Media Superior la autorización para realizar la aplicación de instrumentos, a través de un documento se les invitó a los tutores a participar a dos reuniones presenciales con el fin de participar en un proceso de investigación en tutoría.

En la primera reunión, el investigador explicó el protocolo de aplicación de cada uno de los instrumentos, ratificó que su participación era voluntaria y anónima. Ningún participante se negó a contestar, cabe señalar que en esta primera reunión se aplicaron los instrumentos cuantitativos, cada una de ellos con una duración 20 minutos, por la extensión del instrumento el de propuesta de vida con una duración de 30 minutos aproximadamente por tutor, estos se aplicaron a través de los formularios de Google, una vez completados todo los cuestionarios por parte de los tutores se descargó la información en Excel, y se subió al SPSS creando un archivo de datos en una forma más estructurada.

La finalidad de los cuestionarios tipo test, fue cuantificar los niveles de madurez emocional de los tutores de educación media superior, los datos reflejan la percepción que el individuo tiene respecto a la variable, los cuestionarios están constituidos por un número determinado de ítems: el instrumento denominado AF5 Autoconcepto Forma 5; La escala de asertividad de Rathus (RAS); Escala de Autoestima de Rosenberg; La prueba de propósito

en la vida (PIL). En ellos, el tutor debería escoger una de las opciones de respuesta que se presentan para cada afirmación, las cuales van desde un polo desfavorable o negativo.

Durante el desarrollo de la misma el investigador permaneció en el salón para solucionar las posibles dudas que pudieran surgir. En el momento en que se presentaba alguna duda, el aplicador resolvía individualmente la consulta con el fin de no distraer al resto de los examinados.

No se proporcionó información adicional, ni se realizó una definición previa del significado de las variables analizadas con objeto de no condicionar la concepción de los términos que tuviera cada uno de los encuestados.

En la segunda reunión presencial, el investigador explico el objetivo de la aplicación del guion de entrevista y la intencionalidad de la misma, en un primer momento se les compartió una carpeta drive, en las cual estaban escritas las cuatro preguntas que tenían que contestar, en un segundo momento se hizo la lectura a cada una de las preguntas, dando los tiempos y espacios adecuados para que ellos fueran contestado, en un tercer momento se les pido que releyeran sus respuestas por si hubiese alguna duda o comentario, y en un cuarto momento se les solicito que guardarán el documento y lo enviaran por la misma carpeta drive.

Cabe mencionar que sólo cuando era necesario profundizar en alguna de las preguntas, se atendía de manera individual al tutor para ampliar sus respuestas, dando posibilidad a la flexibilidad y libertad de las mismas.

3.8 Consideraciones éticas

El proceso se llevó a cabo de manera voluntaria, informando a cada participante la importancia de sus respuestas y del estudio de investigación “asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga, y en este sentido. Será preferible y más descriptivo hablar de la necesidad de autenticidad” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 32),.

Se solicitaron los permisos correspondientes para participar en el estudio y se obtuvo el conocimiento informado, se ofreció y se cuidó la confidencialidad considerando que los resultados del estudio se analizarían de manera global y no de forma independiente. Se solicitó la autorización: primero al director general de los bachilleratos para acceder a los participantes y segundo a cada participante se solicitó el permiso para que una vez que se obtuvieron los resultados de manera general se pudieran difundir con fines académicos.

Capítulo IV

Análisis y discusión de los resultados

*“La inteligencia no solo va a consistir en el conocimiento,
sino también en la destreza con la que se apliquen
dichos conocimientos en la práctica”*

Aristóteles.

En este capítulo se exponen el análisis y discusión de resultados cualitativos y cuantitativos.

En un primer momento se describe el contexto general de los cincuenta y cuatro tutores que llevan a cabo su práctica de tutoría en los distintos Bachilleratos y que participaron en la investigación, lo que permitió comprender su mentalidad en la función que realizan y su nivel de madurez emocional.

En un segundo momento y con un esfuerzo analítico más profundo se realizó la interpretación global de los resultados, de las tres categorías, cuyo objetivo fue o identificar el nivel de madurez emocional y la mentalidad que el tutor tiene en virtud de la función tutorial que realiza.

La información se organiza en dos partes, en una primera parte el análisis de los datos cuantitativos, relacionados con la madurez emocional de los tutores: asertividad, autoestima, auto concepto, propósito de vida; en la segunda parte se presentan los datos cualitativos derivados del cuestionario de preguntas abierta para medir la mentalidad que tienen los tutores con los objetivos de la acción tutorial, el comportamiento que muestran en las acciones que realiza el estudiante, su relación con el tutorado y el plan de acción tutorial.

El capítulo de análisis y discusión de resultados, concluye con la discusión e interpretación que se logró a partir de la triangulación.

A continuación, se caracteriza la función de los tutores en los distintos Bachilleratos de Educación Media Superior de inspiración católica, en los que se desarrolló el estudio, se identificó en primera instancia a cada uno de los planteles: Huamantla, Santa Ana, Cholula, Angelópolis, Santiago, Sur, San Martín y Atlixco, todos ellos con filosofía humanista y de inspiración católica dirigida por laicos, lo que permite ubicar el perfil de los tutores, posteriormente se hace una descripción de cada uno de los planteles en los que los tutores realizan su función tutorial y finalmente de una forma más detallada la concepción que tiene los tutores de su función tutorial así como su proceso de madurez emocional.

Cada uno de los tutores realiza su función de tutoría con los mismos lineamientos académicos y de formación establecidos por la Dirección General de los Bachilleratos, en este sentido uno de los rasgos más relevantes de su práctica tutorial el hacer de cada uno de los tutores a partir de su personalidad y carácter propio. Adams (1993) señala como atributos de los tutorados: responsabilidad, iniciativa, ingeniosidad, habilidad para desarrollar un plan a fin de alcanzar sus metas y escuchar los consejos del tutor, además de no asumir el rol de niño necesitado a expensas de lo que disponga el tutor.

A partir de ello no será factible establecer generalizaciones, pero si se estará en condiciones de brindar una visión global de la concepción del tutor en su mentalidad y madurez emocional a partir de la función que lleva a cabo en la formación integral de los estudiantes. La vida emocional del ser humano precisa de formación y educación, no solamente en beneficio de sí mismo, sino también de la sociedad en que vive, de la que vive, por la que vive, en parte, puesto que el ser humano es un ser social (Poch, 2001).

Siendo desde sus inicios, el maestro titular, quién realizaba distintas actividades entre las cuales fungía como el responsable del seguimiento y la atención de los estudiantes tanto a nivel académico como disciplinar, mediando la comunicación con los padres de familia, directores y profesores para corroborar y retroalimentar los avances, dificultades o situaciones especiales que se presentaran en el grupo.

Así mismo, las funciones del tutor han de clasificarse atendiendo a la naturaleza y etapa- semestre de la orientación que se brinda, ha de definir en cada una su principal objetivo, así como los métodos, procedimientos y estrategias para su ejecución, de tal forma que dirija su trabajo hacia la orientación y seguimiento del proceso del estudiante en el ámbito académico y formativo.

Es de suma importancia que los tutores no cambien cada semestre, tiene que permanecer el ciclo completo con los estudiantes, durar mínimo un año. Se recomienda que cada tutor atienda un máximo de 90 estudiantes, teniendo en cuenta el contexto de cada plantel para que el nivel de atención sea trabajado de forma individual y grupal, adaptándolos a las necesidades propias de cada Bachillerato.

Considerando dichos niveles de atención, el tutor fortalecerá las habilidades, actitudes y valores que a través de su función tutorial, llevará a cabo con el estudiante, aplicando estrategias en la canalización académica, elaborando reportes del trabajo realizado con el estudiante en el seguimiento de la canalización, impulsando y propiciando el trabajo colaborativo entre los estudiantes, docentes y padres de familia, fomentando el estudio independiente, sugiriendo hábitos y técnicas de estudio, orientado las actitudes de los estudiantes hacia la participación ciudadana y el desarrollo sustentable, impulsando a la

vivencia de los valores entre los miembros de la comunidad educativa y motivando hacia la participación social y el bien común a través de las habilidades, talentos e intereses de los estudiantes para lograr experiencias significativas.

Es importante señalar que los indicadores a tener en cuenta para seguir y evaluar la función que llevan a cabo los tutores son los comportamientos de buenas prácticas en la realización de las tareas que le son asignadas dentro del grupo en los plazos requeridos, en la participación de forma activa en los espacios de encuentro, compartiendo la información, los conocimientos y las experiencias, participar en la consecución de acuerdos y objetivos comunes comprometiéndose a ellos.

4.1 Análisis descriptivo por variables

A continuación, se muestra el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, ambas aplicaciones se llevaron a cabo de manera secuencial con el objeto de que los resultados obtenidos en el análisis previo de la fase cuantitativa, ayudará en la aplicación de los instrumentos y en la recogida de datos cualitativos y como información complementaria en la descripción de los resultados.

Hernández et al. (2003), citando a Danke, afirman que los estudios descriptivos “(...) buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que es sometido a un análisis” (p. 117). En este orden de ideas, Babbie (2000) plantea que “Uno de los principales objetivos de muchos estudios sociales científicos es describir situaciones y acontecimientos (...) estas descripciones suelen ser más fieles y precisas que las casuales” (p. 74). Desde esa misma

óptica, Hernández et al. (2003) indican que algunos de ellos describen situaciones, eventos o fenómenos y que se busca detallar lo que se investiga.

Después de haber recopilado la información se desarrolló un análisis “recoger, analizar e interpretar tanto los datos cualitativos como cuantitativos en un solo estudio, o en una serie de estudios que investigan el mismo paradigma subyacente” (Leech y Onwuegbuzie, 2009, p. 265-266 con el propósito de describirlas, interpretarlas y entender la combinación de ambas para explicar los procesos de madurez emocional de tutores con base en su mentalidad al realizar su función tutorial.

4.1.1 Análisis descriptivo de la madurez del tutor

En este primer apartado se presentan los resultados del análisis de los cuatro cuestionarios aplicados para medir los niveles de madurez emocional de los tutores.

El proceso que se llevó cabo para realizar el análisis cuantitativo, se realizó una vez que los datos se codificaron, se transfirieron a una matriz, se guardaron en un archivo, se revisaron y corrigieron, con fines de validarlos y proceder al análisis descriptivo y a la aplicación de pruebas estadísticas, como lo sugiere Eyssautier (2002).

Los datos utilizados en esta primera fase del análisis se basaron en los puntajes o resultados que se obtuvieron de las escalas aplicadas a 54 tutores de Educación Media Superior que conformaron la muestra.

De nuestra población de estudio los resultados indicaron el grado de desarrollo entre el autoconcepto general, académico, social, emocional, familiar y físico. Con la finalidad de

identificar la dimensión predictora de mayor relevancia de las cinco dimensiones que conforman al auto concepto general.

En el caso de las puntuaciones del autoconcepto se realizó una correlación entre las dimensiones **académico**, social, emocional, laboral, familiar, físico, para identificar en el nivel de dimensión y que se encuentra cada tutor.

En el instrumento de escala de asertividad de Rathus. Se evidencia una relación significativa en cuanto al nivel en que se encuentra cada uno de los tutores, a partir del análisis de los datos que se exportaron como matriz en el programa SPSS, se determinaron los niveles medio, alto y bajo, partir de esto se pudo identificar el mínimo y máximo puntaje, Y posteriormente se hace una correlación con la de auto estima

En el instrumento de Rosenberg los resultados de este estudio permiten extraer en qué nivel se encuentra alta, normal y baja al ser la autoestima es uno de los indicadores más potentes de ajuste psicológico y adaptación social, sería significativo hacer la correlación entre la autoestima y con cada una de las dimensiones del autoconcepto.

En el instrumento PIL propósito en la vida, se establece una diferenciación semántica para determinar niveles en su sentido de vida de los tutores encuestados. Para posteriormente hacer una correlación con la autoestima, el asertividad y el autoconcepto.

Los resultados de las dimensiones del auto concepto del tutor se integran por las siguientes dimensiones: académica, social, emocional, familiar y físico.

En la dimensión **académica** las preguntas analizadas sobre el auto concepto del tutor fueron sobre el desempeño profesional, la valoración por parte de los superiores, el grado de implicación, la estima de los superiores la valoración del desempeño y el reconocimiento de la capacidad del tutor por parte de los superiores.

Las medidas de tendencia central y de dispersión calculadas para los indicadores de la dimensión académica del auto concepto del tutor se presentan en la siguiente tabla 4.1. La tabla 4.1 permite observar que cuatro de seis indicadores; desempeño profesional, valoración por parte de los superiores, implicación laboral y valoración de desempeño son las medias más altas de la dimensión académica, por encima de una puntuación de 90, a excepción de los indicadores estima de los superiores y reconocimiento de capacidades, cuyas mediana y moda son las más bajas de la dimensión académica.

Los indicadores que obtuvieron el puntaje más alto posible, de 99, y en los que se presentan las tres modas son: desempeño profesional, implicación laboral y valoración de desempeño, mientras que los indicadores con los puntajes más bajos son: valoración por parte de los superiores, estima de los superiores y reconocimiento de sus capacidades, sin embargo, destaca que el puntaje en cada uno de ellos se considera alta, ya que es superior a 90.

Con relación a la desviación estándar, los datos de la tabla # reflejan que el indicador estima de los superiores tuvo la mayor desviación de la media siendo de 16.78, mientras que el indicador sobre valoración de desempeño fue el que menor dispersión de datos tuvo siendo de 5.52.

Con respecto al rango se observa que el indicador estima de los superiores es el que tiene el mayor rango, de 98, ya que tiene un puntaje mínimo de uno, que es el valor más bajo y un puntaje máximo de 99; le sigue el indicador implicación laboral con un rango de 69, el cual tiene un puntaje mínimo de 30 y un puntaje máximo de 99, el indicador de reconocimiento de capacidades con un rango de 39 con un mínimo de 60 y un máximo de 99, siendo estos los que tienen un rango mínimo menor que los indicadores desempeño profesional, valoración por parte de los profesores y valoración del desempeño.

Tabla 4.1

Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión académica del autoconcepto

Estadísticos de la dimensión académica		Desempeño profesional	Valoración por parte de los superiores	Implicación laboral	Estima de los superiores	Valoración del desempeño	Reconocimiento de capacidad
N	Válido	54	54	54	54	54	54
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media	90.91	90.59	90.17	87.13	94.26	89.43
	Moda	99	90	99	90 ^a	99	90
	Desviación std.	8.203	6.878	13.097	16.783	5.529	8.829
	Rango	29	29	69	98	19	39
	Mínimo	70	70	30	1	80	60
	Máximo	99	99	99	99	99	99

a. Existen múltiples modas. Se muestra el valor más pequeño

En la dimensión **social** las preguntas analizadas sobre el auto concepto del tutor fueron sobre la facilidad para hacer amigos, ser una persona amigable, dificultad para hacer amigos, ser una persona alegre, dificultad para hablar con desconocidos y tener muchos amigos

Las medidas de tendencia central y de dispersión calculadas para los indicadores de la dimensión social del auto concepto del tutor se presentan en la siguiente tabla 4.2.

La tabla 4.2 muestra que tres de seis indicadores; ser una persona amigable, ser una persona alegre, facilidad para hacer amigos, son las medias más altas de la dimensión académica, por encima de una puntuación de 80, a excepción de los indicadores tener muchos amigos, dificultad para hablar con desconocidos, dificultad para hacer amigos, cuyas mediana y moda son las más bajas de la dimensión social.

Los indicadores que obtuvieron el puntaje más alto posible, de 99, y en los que se presentan las cuatro modas son: facilidad para hacer amigos, ser una persona amigable, ser una persona alegre mientras que los indicadores con los puntajes más bajos son: dificultad hacer amigos y dificultad para hablar con desconocidos, sin embargo, destaca que el puntaje en cada uno de ellos se considera alta, ya que es superior a 90, y los indicadores de puntaje bajo fue de uno.

Con relación a la desviación estándar, los datos de la tabla 4.2 reflejan que el indicador dificultad para hablar con desconocidos tuvo la mayor desviación de la media siendo de 34.74, mientras que el indicador sobre ser una persona amigable fue el que menor dispersión de datos tuvo siendo de 10.56.

Con relación al rango se observa que los indicadores facilidad para hacer amigos, dificultad hacer amigos, dificultad para hablar con desconocidos y tener muchos amigos son los que tiene el mayor rango, de 98, ya que tiene un puntaje mínimo de uno, que es el valor más bajo y un puntaje máximo de 99; le sigue el indicador implicación laboral con un rango de 69, el cual tiene un puntaje mínimo de 30 y un puntaje máximo de 99, el indicador de reconocimiento de capacidades con un rango de 39 con un mínimo de 60 y un máximo de

99, siendo estos los que tienen un rango mínimo menor que los indicadores ser una persona alegre y ser una persona amigable.

Tabla 4.2

Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión social del autoconcepto

Estadísticos de la dimensión social	Facilidad para hacer amigos	Ser una Persona amigable	Dificultad hacer amigos	Ser una persona alegre	Dificultad para hablar con desconocidos	Tener muchos amigos
N Válido	54	54	54	54	54	54
Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media	80.81	90.98	26.50	89.35	39.83	69.72
Moda	99	99	1	99	1	99
Desviación std.	25.347	10.566	33.167	12.303	34.743	29.918
Rango	98	54	98	49	98	98
Mínimo	1	45	1	50	1	1
Máximo	99	99	99	99	99	99

En la dimensión **emocional** las preguntas analizadas sobre el auto concepto del tutor fueron sobre tener miedo de algunas cosas, muchas cosas provocan nervios, facilidad para asustarse, comentarios de los superiores provocan nervios, preguntas de los superiores provocan nervios y sentirse nervioso.

Las medidas de tendencia central y de dispersión calculadas para los indicadores de la dimensión emocional del auto concepto del tutor se presentan en la siguiente tabla 4.3. La tabla 4.3 permite observar que la dimensión emocional a diferencia de la dimensión académica, social, familiar y física, presenta la variación más relevante en sus indicadores con respecto a la media, ya que oscilan entre 21.31 y 58.46; el indicador tener miedo a algunas cosas, tiene la media más alta de la dimensión emocional, 58.46, mientras que el indicador sentirse nervioso, tiene la media de 21.31 y la moda de uno, que son las medidas de tendencia central más bajas de la dimensión emocional.

Los indicadores que obtuvieron 98, el puntaje más alto y en los que se presentan las dos modas son: tener miedo de muchas cosas y muchas cosas provocan nervios, mientras que los indicadores con los puntajes más bajos, uno, son: facilidad para asustarse, comentarios de los superiores provocan nervios, preguntas de superiores provocan nervios y sentirse nervioso.

Con relación a la desviación estándar, los datos de la tabla 4.3 refleja que el indicador tener miedo de algunas cosas tuvo la mayor dispersión de la media siendo de 36.01, mientras que el indicador sentirse nervioso, fue el que menor dispersión tuvo siendo de 29.49.

Con respecto al rango se observa que los seis indicadores: tener miedo de algunas cosas, muchas cosas provocan nervios, facilidad para asustarse, comentarios de los superiores provocan nervios, preguntas de los superiores provocan nervios y sentirse nervioso, tienen un rango de 98, con un puntaje mínimo de uno, que es el valor más bajo y un puntaje máximo de 99; qué es el puntaje más alto.

Tabla 4.3

Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión emocional del auto concepto

Estadísticos de la dimensión emocional		Tener miedo de algunas cosas	Muchas cosas provocan nervios	Facilidad para asustarse	Comentarios de los superiores provocan nervios	Preguntas de superiores provocan nervios	Sentirse nervioso
N	Válido	54	54	54	54	54	54
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media	58.46	45.81	25.91	37.19	39.83	21.31
	Moda	80	80	1	1	1	1
	Desviación std.	36.010	35.741	29.620	34.627	34.743	29.496
	Rango	98	98	98	98	98	98
	Mínimo	1	1	1	1	1	1
	Máximo	99	99	99	99	99	99

En la dimensión **familiar** las preguntas analizadas sobre el autoconcepto del tutor fueron criticado en casa, sentirse feliz en casa, decepcionado de la familia, la familia ayuda en cualquier problema, la familia da confianza y sentirse querido por la familia.

Las medidas de tendencia central y de dispersión calculadas para los indicadores de la dimensión familiar del autoconcepto del tutor se presentan en la siguiente tabla 4.4.

La tabla 4.4 permite observar que dos de seis indicadores, la familia da confianza y sentirse querido por la familia, son las medias más altas de la dimensión familiar, por encima de una puntuación de 97, mientras que el indicador decepcionado de la familia cuyas mediana y moda son las más bajas de la dimensión familiar con una puntuación de 4.28.

Los indicadores que obtuvieron el puntaje más alto posible, de 99, y en los que se presentan las cuatro modas son: sentirse feliz en casa, la familia ayuda en cualquier problema, la familia da confianza y sentirse querido por la familia, mientras que el indicador con el puntaje de uno considerado el más bajo fue el de decepcionado de la familia.

Con relación a la desviación estándar, los datos de la tabla 4.4 reflejan que el indicador criticado en casa tuvo la mayor desviación de la media siendo de 35.31, mientras que el indicador la familia da confianza fue el que menor dispersión de datos tuvo siendo de 4.34.

Con respecto al rango se observa que el indicador criticado en casa tiene el mayor rango, de 98, con un puntaje mínimo de uno, que es el valor más bajo y un puntaje máximo de 99; le sigue el indicador implicación laboral con un rango de 69, el cual tiene un puntaje

mínimo de 30 y un puntaje máximo de 99, el indicador de la familia da confianza con un rango de 19 con un mínimo de 80 y un máximo de 90.

Tabla 4.4

Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión familiar del autoconcepto

Estadísticos de la dimensión familiar	Criticado en casa	Sentirse feliz en casa	Decepcionado de la familia	La familia ayuda en cualquier problema	La familia da confianza	Sentirse querido por la familia
N Válido	54	54	54	54	54	54
Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media	26.00	96.35	4.28	95.65	97.35	97.33
Moda	10.00	99.00	1.00	99.00	99.00	99.00
Desviación std.	35.317	5.828	15.059	12.792	4.340	5.129
Rango	98	29	79	89	19	29
Mínimo	1	70	1	10	80	70
Máximo	99	99	80	99	99	99

En la dimensión **físico** las preguntas analizadas sobre el autoconcepto del tutor fueron sobre cuidado físico, lo buscan para realizar deporte, se considera elegante, se gusta físicamente, bueno haciendo deporte, persona atractiva.

Las medidas de tendencia central y de dispersión calculadas para los indicadores de dimensión físico del auto concepto del tutor se presentan en la siguiente tabla 4.5.

La tabla 4.5 muestra que el indicador se gusta físicamente, es la media más alta de la dimensión físico, por encima de una puntuación de 90, mientras que los indicadores cuidado físico; lo buscan para realizar deporte, se considera elegante, bueno haciendo deporte y persona atractiva, obtuvieron la mediana y la moda son las más bajas de la dimensión física, y en particular destaca el indicador lo buscan para realizar deporte con una moda de 50.

Los indicadores que obtuvieron el puntaje más alto posible, de 95, y en el que se presenta la moda es: se gusta físicamente, mientras que los indicadores con los puntajes más bajos son: cuidado físico, lo buscan para realizar deporte, se considera elegante, se gusta físicamente, bueno haciendo deporte y persona atractiva, sin embargo, destaca que el puntaje en cada uno de ellos se considera bajo, con respecto al puntaje de 95.

Con relación a la desviación estándar, los datos de la tabla 4.5 reflejan que el indicador lo buscan para realizar deporte tuvo la mayor dispersión de la media siendo de 38.39, mientras que el indicador se gusta físicamente fue el que tuvo menor dispersión de la media, siendo de 12.71.

Con respecto al rango se observa que los indicadores cuidado físico, lo buscan para realizar deporte, se considera elegante, bueno haciendo deporte, persona atractiva son los que tiene el mayor rango, de 98, ya que tiene un puntaje mínimo de uno, que es el valor más bajo y un puntaje máximo de 99; el indicador con el menor rango de 54, se gusta físicamente, tiene un puntaje mínimo de 45 y un puntaje máximo de 99.

Tabla 4.5

Medidas de tendencia central y de dispersión de la dimensión físico del autoconcepto

Estadísticos de la dimensión Físico		Cuidado físico	Lo buscan para realizar deporte	Se considera elegante	Se gusta físicamente	Bueno haciendo deporte	Persona atractiva
N	Válido	54	54	54	54	54	54
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media	71.85	47.91	65.87	90.80	56.26	76.72
	Moda	80.00	50.00	80.00	95.00	60.00	82.50
	Desviación std.	25.395	38.399	32.932	12.718	33.749	23.194
	Rango	98	98	98	54	98	98
	Mínimo	1	1	1	45	1	1
	Máximo	99	99	99	99	99	99

La tabla 4.6 muestra que la media más alta es la dimensión familiar con una puntuación de 9.75, mientras que la dimensión física obtuvo la mediana y la moda más bajas, con una puntuación de 5.73; en el auto concepto general se obtiene una puntuación media de 38.78. Las dimensiones: académica, social, familiar obtuvieron el puntaje más alto posible, de 10, la dimensión física obtuvo un puntaje de 8, siendo la dimensión emocional el puntaje de 3 siendo el más bajo, con respecto al puntaje de 10, con 41 de puntaje en el auto concepto general.

Con relación a la desviación estándar, los datos de la tabla # reflejan que la dimensión emocional tuvo la mayor dispersión de la media siendo de 2.25, mientras que la dimensión académica fue la que tuvo menor dispersión de la media, siendo de .620, con una desviación de auto concepto general de 5.07.

Con respecto al rango se observa que la dimensión emocional, es la que tiene el mayor rango, de 10, teniendo un puntaje mínimo de uno, que es el valor más bajo y un puntaje máximo de 10, la dimensión académica con el menor rango de 2, tiene un puntaje mínimo de 8 y un puntaje máximo de 10 y el autoconcepto general con un rango de 25, un puntaje mínimo de 22 y un puntaje máximo de 28.

Tabla 4.6

Medidas de tendencia central y de dispersión de cada una de las dimensiones y del autoconcepto en general

	D1_Académica	D2_Social	D3_Emocional	D4_Familiar	D5_Físico	Autoconcepto _general
N Valido	54	54	54	54	54	54
Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media	9.12	8.09	6.65	9.75	5.73	38.78
Moda	10	10	3 ^a	10	8	41
Desviación Std.	.620	1.692	2.256	.890	1.695	5.076
Rango	2	7	10	4	6	25
Mínimo	8	3	0	6	2	22
Maxim	10	10	10	10	8	48

a. Existen múltiples modas. Se muestra el valor más pequeño

Los resultados obtenidos de las variables autoestima del tutor se integran en los siguientes ítems: digno de aprecio, cualidades buenas, capacidad de hacer, actitud positiva, satisfecho de mí, no estoy orgulloso, soy un fracasado, sentir respeto por mí, pienso soy inútil, no buena persona.

Las medidas de tendencia central y de dispersión calculadas para los ítems de la autoestima del tutor se presentan en la siguiente tabla 4.7

La tabla 4.7 muestra que la media más alta es la dimensión (ítems) capacidad de hacer, obtuvo una puntuación de 3.78, mientras que la dimensión (Ítems) soy un fracasado, fue la media más baja, con una puntuación de 1.20; en la autoestima general se obtiene una puntuación media de 26.24.

La moda que más se repite con un nivel de cuatro son digna de aprecio, cualidades buenas, capacidad de hacer, actitud positiva y satisfecho de mí, mientras que la moda más baja con un puntaje de uno no estoy orgulloso, soy un fracasado, sentir, pienso soy un inuit y no buena persona. Respeto por mí, con respecto al puntaje general de la autoestima fue de 25.

Con relación a la desviación estándar, los datos de la tabla 4.7 refleja que la dimensión (ítem) no estoy orgulloso tuvo la mayor dispersión de la media siendo de 1.17, mientras que la dimensión (ítem) cualidades buenas obtuvo menor dispersión de la media, siendo de .420, con una desviación de autoestima general de 2.71.

Con respecto al rango se observa que las dimensiones (ítem), no estoy orgulloso, soy un fracasado, sentir respeto por mí, pienso soy inútil, no buena persona tiene un rango

mayor de 3, teniendo un puntaje mínimo de uno y un puntaje máximo de 4 cuatro; las dimensiones (ítems) capacidad de hacer, actitud positiva, satisfecho de mí obtienen un rango de dos con un puntaje mínimo de dos y un puntaje máximo de cuatro; las dimensiones (ítems) digno de aprecio, cualidades buenas tiene un rango de uno, con una puntuación mínima de tres y una puntuación máxima de cuatro y autoestima general con un rango de 18, un puntaje mínimo de 22 y un puntaje máximo de 40.

Tabla 4.7

Medidas de tendencia central y de dispersión de la variable autoestima

AUTESTIMA	Digna de aprecio	Cualidades buenas	Capacidad de hacer	Actitud positiva	Satisfecho de mi	No estoy orgulloso	Soy un fracasado	Sentir respeto por mi	Pienso soy inútil	No buena persona	AUTOESTIMA
N Validos	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	3.74	3.78	3.74	3.69	3.70	1.91	1.20	1.69	1.30	1.50	26.24
Moda	4	4	4	4	4	1	1	1	1	1	25
Desviación Std.	.442	.420	.483	.577	.571	1.170	.528	.968	.717	.841	2.712
Rango	1	1	2	2	2	3	3	3	3	3	18
Mínimo	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	22
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40

De acuerdo a la escala utilizada se puede apreciar en la tabla 4.8, que prácticamente más de la mitad de los tutores en la dimensión digno de aprecio, se ubica en el 74.1% en muy de acuerdo con una frecuencia de 40 y mientras que 25.9 % manifestaron estar de acuerdo con el 18 de frecuencia.

Tabla 4.8

Distribución de frecuencias de la dimensión digno de aprecio de la autoestima

Digno de aprecio		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	De acuerdo	14	25.9	25.9	25.9
	Muy de acuerdo	40	74.1	74.1	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

En la dimensión cualidades buenas la tabla 4.9, muestra que 77.8% de los tutores consideran estar en muy de acuerdo con una frecuencia de 42, en tanto que 22.2% señala estar de acuerdo con 12 de frecuencia.

Tabla 4.9

Distribución de frecuencias de la dimensión cualidades buenas de la autoestima

Cualidades buenas		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	De acuerdo	12	22.2	22.2	22.2
	Muy de acuerdo	42	77.8	77.8	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

En cuanto a la capacidad de hacer, la tabla 4.10, muestra que 75.9 % de los tutores consideran estar en muy de acuerdo con una frecuencia de 41, 22.2% señala estar de acuerdo con 12 de frecuencia, mientras que 1.9% manifestó estar en desacuerdo con una frecuencia.

Tabla 4.10

Distribución de frecuencias de la dimensión cualidades buenas de la autoestima

Capacidad de hacer		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	En desacuerdo	1	1.9	1.9	1.9
	De acuerdo	12	22.2	22.2	24.1
	Muy de acuerdo	41	75.9	75.9	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Sobre la dimensión actitud positiva la tabla 4.11 muestra que el 74.1% de los tutores están muy de acuerdo con una frecuencia de 40, el 20.4% está de acuerdo con una frecuencia de 11 y el 5.6% en desacuerdo con una frecuencia de tres.

Tabla 4.11

Distribución de frecuencias de la dimensión cualidades buenas de la autoestima

Actitud positiva		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	En desacuerdo	3	5.6	5.6	5.6
	De acuerdo	11	20.4	20.4	25.9
	Muy de acuerdo	40	74.1	74.1	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

En la tabla 4.12, se puede observar que la dimensión satisfecha de mí e75.9% de los tutores están en muy de acuerdo, en tanto que 18.5% en de acuerdo con 10 de frecuencia y el 5.6% en desacuerdo con el tres de frecuencia.

Tabla 4.12

Distribución de frecuencias de la dimensión satisfecho de mí de la autoestima

Satisfecho de mi		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	En desacuerdo	3	5.6	5.6	5.6
	De acuerdo	10	18.5	18.5	24.1
	Muy de acuerdo	41	75.9	75.9	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Con relación a la dimensión sobre no estar orgulloso la tabla 4.13 muestra que 51.9% de los tutores está en muy en desacuerdo, con una frecuencia de 28; el 25.9% señala

estar en desacuerdo con una frecuencia de 14; 20.4% en muy de acuerdo con una frecuencia de 11, mientras que 1.9% de los tutores manifiestan estar de acuerdo con una frecuencia.

Tabla 4.13

Distribución de frecuencias de la dimensión no estoy orgulloso de la autoestima

No estoy orgulloso		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy en desacuerdo	28	51.9	51.9	51.9
	En desacuerdo	14	25.9	25.9	77.8
	De acuerdo	1	1.9	1.9	79.6
	Muy de acuerdo	11	20.4	20.4	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Sobre la dimensión soy un fracasado se puede observar en la tabla 4.14 que los tutores están en un 83.3% en muy en desacuerdo con 45 de frecuencia, mientras que 14.8% considera estar en desacuerdo con 8 de frecuencia y 1.9% en muy de acuerdo con una frecuencia.

Tabla 4.14

Distribución de frecuencias de la dimensión soy un fracasado de la autoestima

Soy un fracasado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy en desacuerdo	45	83.3	83.3	83.3
	En desacuerdo	8	14.8	14.8	98.1
	Muy de acuerdo	1	1.9	1.9	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Con respecto a la dimensión sentir respeto por mí, en la tabla 4.15 los tutores manifiestan un 59.3% estar en muy en desacuerdo con una frecuencia de 32; el 20.4%

considera estar en desacuerdo con una frecuencia de 11; un 13.0% en de acuerdo con una frecuencia de siete y un 7.4% manifiesta estar en muy de acuerdo con un cuatro de frecuencia.

Tabla 4.15

Distribución de frecuencias de la dimensión sentir respeto por mí de la autoestima

Sentir respeto por mí		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy en desacuerdo	32	59.3	59.3	59.3
	En desacuerdo	11	20.4	20.4	79.6
	De acuerdo	7	13.0	13.0	92.6
	Muy de acuerdo	4	7.4	7.4	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Con relación a la dimensión pienso soy inútil, la tabla 4.16 señala un 81% de los tutores mencionan estar muy en desacuerdo con 44 de frecuencia; el 11.1% en desacuerdo con 6 de frecuencia y en de acuerdo y muy de acuerdo con un 3.7% y dos de frecuencia.

Tabla 4.16

Distribución de frecuencias de la dimensión sentir respeto por mí de la autoestima

Pienso soy inútil		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy en desacuerdo	44	81.5	81.5	81.5
	En desacuerdo	6	11.1	11.1	92.6
	De acuerdo	2	3.7	3.7	96.3
	Muy de acuerdo	2	3.7	3.7	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

En la tabla 4.17, es posible apreciar que en la dimensión no buena persona el 68.5% de los tutores consideran muy en desacuerdo con 37 de frecuencia; 16.7% en de desacuerdo con nueve de frecuencia; mientras que un 11.1% en de acuerdo con seis de frecuencia y 3.7% en muy de acuerdo con 2 de frecuencia.

Tabla 4.17

Distribución de frecuencias de la dimensión no buena persona de la autoestima

No buena persona		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy en desacuerdo	37	68.5	68.5	68.5
	En desacuerdo	9	16.7	16.7	85.2
	De acuerdo	6	11.1	11.1	96.3
	Muy de acuerdo	2	3.7	3.7	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Los resultados obtenidos de las variables de la asertividad del tutor se integran en los siguientes ítems: para ser más agresiva, aceptar citas provoca timidez, quejarse con el camarero, esfuerzo evitar ofender, pasar mal rato al decir no, ínsito saber por qué, provocó discusión, luchó por mantener posición, se aprovechan de mí, disfruto la conversación, no sé qué decir al otro sexo, rehuyó telefonar a instituciones, escribir carta en lugar de entrevistas personales, embarazoso devolver articulo comprado, ocultar los sentimientos, evitar hacer preguntas por miedo, en discusión temo alterarme, exponer mi punto de vista, evito discutir sobre precios, que los demás se enteren de lo que hago importante, soy abierto y franco, dejar las cosas claras, paso mal rato al decir no, reprimir mis emociones, protesto por un mal servicio, cuando me alaban no sé qué responder, callo al que molesta, llamó la atención a quien se cuele en la fila, expreso mis opiniones, en ocasiones incapaz de decir nada.

Las medidas de tendencia central y de dispersión calculadas para los ítems del asertividad del tutor se presentan en las siguientes tablas 4.18

Las tablas 4.18, muestran que la media más alta es el ítem disfruto la conversación, con una puntuación de 4.31, mientras que el ítem escribir carta en lugar de entrevistas personales, fue la media más baja, con una puntuación de 1.93; en el asertividad general se obtiene una puntuación de 89.57

En cuanto a la moda que más se repite con un nivel de uno son: pasar mal rato al decir no, provocó discusión, se aprovechan de mí, rehuyó telefonar a instituciones, escribir carta en lugar de entrevistas personales, embarazoso devolver articulo comprado, evitar hacer preguntas, en discusión temo alterarme, evito discutir sobre precios, que los demás se enteren de lo que hago importante, paso mal rato al decir no, cuando me alaban no sé qué responder con un puntaje general de asertividad de 68.

Con relación a la desviación estándar, los datos de la tabla 4.18 reflejan que el ítem para ser más agresiva tuvo la mayor dispersión de la media siendo de 1.57, mientras que el ítem que los demás se enteren de lo que hago importante, obtuvo menor dispersión de la media, siendo 1.21, con una desviación de asertividad general de 18.44.

Con respecto al rango se observa que el ítem, para ser más agresiva, aceptar citas provoca timidez, quejarse con el camarero, evitar ofender, pasar mal rato al decir no, ínsito saber por qué, lucho por mantener posición, disfruto la conversación, no sé qué decir al otro sexo, rehuyó telefonar a instituciones, escribir carta en lugar de entrevistas personales, embarazoso devolver articulo comprado, ocultar los sentimientos, evitar hacer preguntas, en

discusión temo alterarme, que los demás se enteren de lo que hago importante, soy abierto y franco, dejar las cosas claras, paso mal rato al decir no, reprimir mis emociones, protesto por un mal servicio, cuando me alaban no sé qué responder, cayó al que molesta, llamó la atención a quien se cuele en la fila, expreso mis opiniones, en ocasiones incapaz de decir nada tiene un rango mayor de cinco, teniendo un puntaje mínimo de uno y un puntaje máximo de seis, el ítem provocó discusión, se aprovechan de mí, exponer mi punto de vista, que los demás se enteren de lo que hago importante, mí obtienen un rango de cuatro con un puntaje mínimo de uno y un puntaje máximo de cinco, en la asertividad general se tiene un rango de 98, un puntaje mínimo de 38 y un puntaje máximo de 136.

Tabla 4.18

Medidas de tendencia central y de dispersión de las variables del asertividad

Asertividad		Posición	Aprovechar	Conversación	Decisión	Rehuir	Entrevistar
N	Validos	54	54	54	54	54	54
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media	3.98	2.28	4.31	2.93	2.81	1.93
	Moda	4	1	4	3 ^a	1 ^a	1
	Desviación Std	1.339	1.280	1.412	1.452	1.480	1.226
	Rango	5	4	5	5	5	5
	Mínimo	1	1	1	1	1	1
	Máximo	6	5	6	6	6	6

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño

Asertividad		Devolver	Sentimientos	Miedo	Alteración	Dialogar	Evitar
N	Valido	54	54	54	54	54	54
	Perdido	0	0	0	0	0	0
	Media	2.43	2.65	2.19	2.24	3.00	2.94
	Moda	1	2	1	1	2	1
	Desviación Std.	1.422	1.184	1.304	1.288	1.387	1.547
	Rango	5	5	5	5	4	5
	Mínimo	1	1	1	1	1	1
	máximo	6	6	6	6	5	6

		Demostrar	Franco	Claridad	Negar	Reprimir	Protestar
N	Valido	54	54	54	54	54	54
	Perdido	0	0	0	0	0	0
	Media	2.33	4.54	3.31	2.57	3.15	2.83
	Moda	1	4	3	1	4	3 ^a
	Desviación Std.	1.213	1.313	1.301	1.512	1.379	1.240
	Rango	4	5	5	5	5	5
	Mínimo	1	1	1	1	1	1
	máximo	5	6	6	6	6	6

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño

Asertividad	Agresivo	Timidez	Queja	Esfuerzo	No	Insistir	Discusión
N	Validos	54	54	54	54	54	54
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media	3.24	2.41	2.87	4.17	2.69	3.54
	Moda	4	2	3	5	1	4
	Desviación Std.	1.577	1.206	1.441	1.575	1.515	1.488
	Rango	5	5	5	5	5	5
	Mínimo	1	1	1	1	1	1
	Máximo	6	6	6	6	6	6

Total Asertividad

Asertividad	Ordenar	Regañar	Opinar	Callado	N	Valido
N	Valido	54	54	54	54	Perdido
	Perdido	0	0	0	0	Media
	Media	3.17	3.28	4.00	2.69	Moda
	Moda	3	2	4	3	Desviación Std.
	Desviación Std.	1.397	1.571	1.454	1.210	Rango
	Rango	5	5	5	5	Mínimo
	Mínimo	1	1	1	1	máximo
	máximo	6	6	6	6	

De acuerdo a la escala utilizada se puede apreciar en la tabla 4.19, que 13 de los tutores señalaron que el ítem para ser más agresiva es algo típico de mí, en un 24.1%, mientras que el 22.2 % con una frecuencia de 12 tutores manifestaron algo no típico de mí, el 18.5% con una frecuencia de 10 tutores expresó ser muy poco de mí, 14.8% con una frecuencia de ocho señaló poco típico de mí, el 11.1% con una frecuencia de seis determino

ser muy típico de mí y el 9.3% con una frecuencia de cinco manifestó que el ítem para ser más agresiva era bastante típico de mí.

Tabla 4.19

Distribución de frecuencias del ítem para ser más agresiva del asertividad

Para ser más agresiva		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mi	10	18.5	18.5	18.5
	Poco típico de mi	8	14.8	14.8	33.3
	Algo no típico de mi	12	22.2	22.2	55.6
	Algo típico de mi	13	24.1	24.1	79.6
	Bastante típico de mi	5	9.3	9.3	88.9
	Muy típico de mi	6	11.1	11.1	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

A partir de los resultados se puede apreciar en la tabla 4.20, que 33.3% de los tutores señalaron que el ítem aceptar citas provoca timidez es poco típico de mí, con una frecuencia de 18, en un 25.9%, manifestaron muy poco típico de mí con una frecuencia de 14, el 20.4% se encuentra en algo no típico de mí con una frecuencia de 11, mientras que 16.7% expresa que es algo típico de mí con nueve de frecuencia, en 1.9% manifiestan que es bastante típico de mí y muy típico de mi con una frecuencia cada uno

Tabla 4.20

Distribución de frecuencias del ítem aceptar citas provoca timidez del asertividad

Aceptar citas provoca timidez		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mi	14	25.9	25.9	25.9
	Poco típico de mi	18	33.3	33.3	59.3
	Algo no típico de mi	11	20.4	20.4	79.6
	Algo típico de mi	9	16.7	16.7	96.3
	Bastante típico de mi	1	1.9	1.9	98.1
	Muy típico de mi	1	1.9	1.9	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

En la tabla 4.21, se observa que con base en los resultados 27.8% de los tutores con una frecuencia de 15, manifiesta que de acuerdo al ítem quejarse con el camarero es poco típico de mí, 22.2% considera que es muy poco típico de mí con una frecuencia de 12, 18.5% manifiesta que es algo típico de mí y poco típico de mí con una frecuencia de 10, 7.4% con una frecuencia de cuatro expresa que es bastante típico de mí y 5.6% está en muy típico de mí con una frecuencia de tres.

Tabla 4.21

Distribución de frecuencias del ítem quejarse con el camarero del asertividad

Quejarse con el camarero		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mí	12	22.2	22.2	22.2
	Poco típico de mí	10	18.5	18.5	40.7
	Algo no típico de mí	15	27.8	27.8	68.5
	Algo típico de mí	10	18.5	18.5	87.0
	Bastante típico de mí	4	7.4	7.4	94.4
	Muy típico de mí	3	5.6	5.6	100.0
Total		54	100.0	100.0	

Se observa en la tabla 4.22 que los resultados obtenidos en el ítem esfuerzo por evitar ofender, están en un 29.6% en bastante típico de mí con 16 de frecuencia, un 22.2% en muy típico de mí con 12 de frecuencia, el 18.5% manifiesta que es algo típico de mí con un 10 de frecuencia, el 13.0% expresa que es poco típico de mí con un siete de frecuencia, el 9.3% de los tutores considera que es poco típico de mí con cinco de frecuencia y el 7.4% manifiesta que es muy poco típico de mí con un cuatro de frecuencia.

Tabla 4.22

Distribución de frecuencias del ítem evitar ofender del asertividad

Esfuerzo evitar ofender		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mí	4	7.4	7.4	7.4
	Poco típico de mí	7	13.0	13.0	20.4
	Algo no típico de mí	5	9.3	9.3	29.6
	Algo típico de mí	10	18.5	18.5	48.1
	Bastante típico de mí	16	29.6	29.6	77.8
	Muy típico de mí	12	22.2	22.2	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Los resultados muestran en la tabla 4.23, que en el ítem pasar mal rato al decir no, el 29.6% expresa que es algo muy poco típico de mí con 16 de frecuencia, el 22.2% manifiesta que es poco típico de mí y algo típico de mí con 12 de frecuencia, mientras que 14.8% señala que es algo no típico de mí con ocho de frecuencia y 5.6% con tres de frecuencia expresan que es bastante típico de mí y muy típico de mí.

Tabla 4.23

Distribución de frecuencias del ítem pasar mal rato al decir no del asertividad

Pasar mal rato al decir no		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mí	16	29.6	29.6	29.6
	Poco típico de mí	12	22.2	22.2	51.9
	Algo no típico de mí	8	14.8	14.8	66.7
	Algo típico de mí	12	22.2	22.2	88.9
	Bastante típico de mí	3	5.6	5.6	94.4
	Muy típico de mí	3	5.6	5.6	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

En cuanto al ítem ínsito saber por qué, la tabla 4.24 demuestra que más de la mitad de los tutores un 35.2% manifiesta que el algo típico de mí con 19 de frecuencia, 20.4% expresa que es algo no típico de mí con 11 de frecuencia, 14.8% con ocho de frecuencia señala que es muy típico de mí, el 11.1% establece que es bastante típico de mí y muy típico

de mí con seis de frecuencia y un 7.4% señala que es poco típico de mí con un cuatro por ciento.

Tabla 4.24

Distribución de frecuencias del ítem insito saber por qué del asertividad

insito saber por qué		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mí	8	14.8	14.8	14.8
	Poco típico de mí	4	7.4	7.4	22.2
	Algo no típico de mí	11	20.4	20.4	42.6
	Algo típico de mí	19	35.2	35.2	77.8
	Bastante típico de mí	6	11.1	11.1	88.9
	Muy típico de mí	6	11.1	11.1	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

En cuanto al ítem provocó discusión la tabla 4. 25 muestra que más de la mitad de los tutores el 42.6% expresa que es muy poco de mí con 23 de frecuencia, 27.8% señala que es algo no típico de mí con 15 de frecuencia, 18.5% considera que es algo típico de mí con 10 de frecuencia, 7.4% dice que es poco típico de mí con una frecuencia de cuatro y 3.7% manifiesta que es bastante típico de mí con dos de frecuencia.

Tabla 4.25

Distribución de frecuencias del ítem provocó discusión del asertividad

Provoco discusión		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mí	23	42.6	42.6	42.6
	Poco típico de mí	4	7.4	7.4	50.0
	Algo no típico de mí	15	27.8	27.8	77.8
	Algo típico de mí	10	18.5	18.5	96.3
	Bastante típico de mí	2	3.7	3.7	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

A partir de los resultados obtenidos se observa en la tabla 4.26 que el ítem lucha por mantener posición, más de más mitad de los tutores 42.6% expresa que es algo típico de mí con una frecuencia de 23, el 25.9% señala que es bastante típico de mí con una frecuencia de 14, el 9.3% se señala que es muy poco típico de mí y muy típico de mí con una frecuencia de cinco, 7.4% expresa algo típico de mí con un cuatro de frecuencia y el 5.6% considera poco típico de mí con tres de frecuencia.

Tabla 4.26

Distribución de frecuencias del ítem luchó por mantener posición del asertividad

luchó por mantener posición		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mí	5	9.3	9.3	9.3
	Poco típico de mí	3	5.6	5.6	14.8
	Algo no típico de mí	4	7.4	7.4	22.2
	Algo típico de mí	23	42.6	42.6	64.8
	Bastante típico de mí	14	25.9	25.9	90.7
	Muy típico de mí	5	9.3	9.3	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

En el ítem se aprovecha de mí, la tabla 4.27, muestra que más de la mitad de los tutores señalan que es muy poco de mí con 22 de frecuencia, el 20.4% considera que es algo no típico de mí con 11 de frecuencia, el 18.5% señaló que es algo típico de mí con una frecuencia de 10, el 16.7% considera que es poco típico de mí con una frecuencia de nueve y el 3.7% restante dice que es bastante típico de mí con dos de frecuencia

Tabla 4.27

Distribución de frecuencias del ítem se aprovechan de mí del asertividad

Se aprovechan de mí		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mí	22	40.7	40.7	40.7
	Poco típico de mí	9	16.7	16.7	57.4
	Algo no típico de mí	11	20.4	20.4	77.8
	Algo típico de mí	10	18.5	18.5	96.3
	Bastante típico de mí	2	3.7	3.7	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

De acuerdo a los resultados señalados en la tabla 4.28, el ítem disfruto de la conversación, un poco más de la mitad de los tutores un 31.5% señala que es algo típico de mí con una frecuencia de 17, el 24.1 señaló que es muy típico de mí con una frecuencia de 13, el 22.2% señala que es bastante típico de mí con un 12 de frecuencia, mientras que 13.0% manifiesta ser algo no típico de mí con una frecuencia de siete, 7.4% considera muy poco típico de mí con una frecuencia de cuatro y por último un 1.9% expresa que es poco típico de mí con una frecuencia.

Tabla 4.28

Distribución de frecuencias del ítem disfruto la conversación del asertividad

Disfruto la conversación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valid	Muy poco de mi	4	7.4	7.4	7.4
	Poco típico de mi	1	1.9	1.9	9.3
	Algo no típico de mi	7	13.0	13.0	22.2
	Algo típico de mi	17	31.5	31.5	53.7
	Bastante típico de mi	12	22.2	22.2	75.9
	Muy típico de mi	13	24.1	24.1	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Considerando los resultados que la tabla muestra 4.29. se observa que el 24.1% se manifiesta en algo típico de mí y algo no típico de mi con una frecuencia de 13 para ambas posturas, el 20.4% manifiesta muy poco típico de mí y poco típico de mi con una frecuencia de 11, muestra que un 7.4% expresa ser muy típico de mi con una frecuencia de cuatro y el 3.7% manifiesta bastante típico de mí, con una frecuencia de dos.

Tabla 4.29

Distribución de frecuencias del no sé qué decir al otro sexo del asertividad

No sé qué decir al otro sexo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mi	11	20.4	20.4	20.4
	Poco típico de mi	11	20.4	20.4	40.7
	Algo no típico de mi	13	24.1	24.1	64.8
	Algo típico de mi	13	24.1	24.1	88.9
	Bastante típico de mi	2	3.7	3.7	92.6
	Muy típico de mi	4	7.4	7.4	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

La tabla 4.30, muestra que el 27.8% de los tutores señalan muy poco de mí y algo no típico de mí con una frecuencia de 15, el 16.7% manifiesta que el ítem rehuyó telefonar a instituciones es algo típico de mí con una frecuencia de nueve, 13% considera que es poco típico de mí con una frecuencia de siete, un 11.1% con una frecuencia señala que es bastante típico de mí con una frecuencia de 6 y el 3.7% señaló que es muy típico de mí con una frecuencia de dos.

Tabla 4.30

Distribución de frecuencias del rehuyó telefonar a instituciones del asertividad

Rehuyó telefonar a instituciones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mi	15	27.8	27.8	27.8
	Poco típico de mi	7	13.0	13.0	40.7
	Algo no típico de mi	15	27.8	27.8	68.5
	Algo típico de mi	9	16.7	16.7	85.2
	Bastante típico de mi	6	11.1	11.1	96.3
	Muy típico de mi	2	3.7	3.7	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Se observa en la tabla 4.31, que de acuerdo a los resultados del ítem escribir carta en lugar de entrevistas personales más de la mitad de los tutores señala que es muy poco típico de mí con una frecuencia de 29, 18.5% manifiesta que es algo no típico de mí con una frecuencia de 10, 16.7% señaló que es poco típico de mí con una frecuencia de nueve, el 7.4% de los tutores manifestó que es algo típico de mí con una frecuencia de cuatro y en porcentaje de 1.9% expresa que es bastante típico de mí y muy típico de mí, ambos con una frecuencia de uno.

Tabla 4.31

Distribución de frecuencias de escribir carta en lugar de entrevistas personales del asertividad

	Escribir carta en lugar de entrevistas personales	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mí	29	53.7	53.7	53.7
	Poco típico de mí	9	16.7	16.7	70.4
	Algo no típico de mí	10	18.5	18.5	88.9
	Algo típico de mí	4	7.4	7.4	96.3
	Bastante típico de mí	1	1.9	1.9	98.1
	Muy típico de mí	1	1.9	1.9	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

La tabla 4.32 se muestran los resultados obtenidos del ítem embarazoso devolver artículo comprado en el cual la mitad de los tutores con 33,3% señala que es muy poco de mí con una frecuencia de 18, 25.9% expresa que es poco típico de mí con una frecuencia de 14, un 18.5% señaló que es algo no típico de mí con 10 de frecuencia, 14.8% manifiesta que es algo típico de mí con una frecuencia de ocho, en un porcentaje de 5.6% manifestaron muy típico de mí con frecuencia de tres y con 1.9% con una frecuencia de uno señaló que es bastante típico de mí.

Tabla 4.32

Distribución de frecuencias de embarazoso devolver artículo comprado del asertividad

Embarazoso devolver artículo comprado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mí	18	33.3	33.3	33.3
	Poco típico de mí	14	25.9	25.9	59.3
	Algo no típico de mí	10	18.5	18.5	77.8
	Algo típico de mí	8	14.8	14.8	92.6
	Bastante típico de mí	1	1.9	1.9	94.4
	Muy típico de mí	3	5.6	5.6	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Los resultados demuestran en la tabla 4.33 que los tutores en un 29.6% señalaron que es poco típico de mí con una frecuencia de 16, el 25.9% manifestó que es algo no típico de mí con una frecuencia de 14, mientras que el 22.2% con una frecuencia de 12 expresó que es algo típico de mí, el 18.5% están en postura de muy típico de mí con una frecuencia de 10 y en 1.9% con una frecuencia de uno en ambos casos manifestaron bastante típico de mí y muy típico de mí.

Tabla 4.33

Distribución de frecuencias de embarazoso devolver artículo comprado del asertividad

Ocultar los sentimientos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mí	10	18.5	18.5	18.5
	Poco típico de mí	16	29.6	29.6	48.1
	Algo no típico de mí	14	25.9	25.9	74.1
	Algo típico de mí	12	22.2	22.2	96.3
	Bastante típico de mí	1	1.9	1.9	98.1
	Muy típico de mí	1	1.9	1.9	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 4.34, demuestran que más de la mitad de los tutores en 37% señaló que es muy poco de mí el ítem embarazoso devolver artículo comprado con una frecuencia de 20, 31.5% considera muy poco de mí, con una frecuencia de 17, en un 18.5% los tutores señalaron que es algo no típico de mí con una frecuencia de 10, 5.6% consideran que es algo no típico de mí con frecuencia de tres y 3.7% se encuentra los que señalaron bastante típico de mí y muy típico de mí con una frecuencia de dos.

Tabla 4.34

Distribución de frecuencias de embarazoso devolver artículo comprado del asertividad

	Evitar hacer preguntas por miedo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mí	20	37.0	37.0	37.0
	Poco típico de mí	17	31.5	31.5	68.5
	Algo no típico de mí	10	18.5	18.5	87.0
	Algo típico de mí	3	5.6	5.6	92.6
	Bastante típico de mí	2	3.7	3.7	96.3
	Muy típico de mí	2	3.7	3.7	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

De acuerdo a la escala utilizada se puede apreciar en la tabla 4. 35 que más de la mitad de los tutores un 40.7% señalaron que el ítem en discusión temo alterarme, es muy típico de mí, con una frecuencia de 22, 27.8%, con una frecuencia 15 tutores manifestaron algo no típico de mí, 16.7% con una frecuencia de 9 tutores expresó poco de mí, 9.3% con una frecuencia de cinco señaló algo típico de mí, 3.7% con una frecuencia de dos determino ser bastante típico de mí y 1.9% con una frecuencia de uno manifestó muy típico de mí.

Tabla 4.35

Distribución de frecuencias de en discusión temo alterarme del asertividad

En discusión temo alterarme		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mi	22	40.7	40.7	40.7
	Poco típico de mi	9	16.7	16.7	57.4
	Algo no típico de mi	15	27.8	27.8	85.2
	Algo típico de mi	5	9.3	9.3	94.4
	Bastante típico de mi	2	3.7	3.7	98.1
	Muy típico de mi	1	1.9	1.9	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

A partir de los resultados se puede apreciar en la tabla 4.36 que 24.1% de los tutores señalaron que el ítem exponer mi punto de vista es poco típico de mí, con una frecuencia de 13, en un 22.2%, manifestaron algo no típico de mí con una frecuencia de 12, el 20.4% señaló bastante típico de mi con una frecuencia de 11, mientras 16.7% expresó muy poco típico de mí y algo típico de mí, con una frecuencia de nueve.

Tabla 4.36

Distribución de frecuencias de exponer mi punto de vista del asertividad

Exponer mi punto de vista		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mi	9	16.7	16.7	16.7
	Poco típico de mi	13	24.1	24.1	40.7
	Algo no típico de mi	12	22.2	22.2	63.0
	Algo típico de mi	9	16.7	16.7	79.6
	Bastante típico de mi	11	20.4	20.4	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

En cuanto al ítem evito discutir sobre precios, la tabla 4.37 muestra que la mitad de los tutores el 27.8% expresa que es muy poco de mí con 23 de frecuencia, 25.9% señala que es algo no típico de mí con 14 de frecuencia, 20.4% considera que es algo típico de mí con 11 de frecuencia, el 11,1% dice que es bastante típico de mí con una frecuencia de seis y 5.6% manifiesta que es muy típico de mí con tres de frecuencia.

Tabla 4.37

Distribución de frecuencias de evito discutir sobre precios del asertividad

Evito discutir sobre precios		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mi	15	27.8	27.8	27.8
	Poco típico de mi	5	9.3	9.3	37.0
	Algo no típico de mi	14	25.9	25.9	63.0
	Algo típico de mi	11	20.4	20.4	83.3
	Bastante típico de mi	6	11.1	11.1	94.4
	Muy típico de mi	3	5.6	5.6	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

En cuanto al ítem ínsito que los demás se enteren de lo que hago importante, la tabla 4.38 demuestra que más de la mitad de los tutores un 31.5% manifiesta que es muy típico de mí con 17 de frecuencia, el 27.8% expresa que es algo no típico de mí con 15 de frecuencia, el 25.9% con 14 de frecuencia señala que es poco típico de mí, 7.4% señala que es algo típico de mí y bastante típico de mí con un cuatro de frecuencia.

Tabla 4.38

Distribución de frecuencias que los demás se enteren de lo que hago importante del asertividad

	Que los demás se enteren de lo que hago importante	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mi	17	31.5	31.5	31.5
	Poco típico de mi	14	25.9	25.9	57.4
	Algo no típico de mi	15	27.8	27.8	85.2
	Algo típico de mi	4	7.4	7.4	92.6
	Bastante típico de mi	4	7.4	7.4	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

A partir de los resultados se puede apreciar en la tabla 4.39 que 33.3% de los tutores señalaron que el ítem soy abierto y franco es algo típico de mí, con una frecuencia de 18, 29.6 señaló que es muy típico de mí, con una frecuencia de 16, en un 22.2%, manifestaron que es bastante típico de mí con una frecuencia de 12, 9.3% se encuentra poco típico de mí con una frecuencia de cinco, mientras que 3.7% expresó que es algo no típico de mí con dos de frecuencia, 1.9% manifiestan que es muy típico de mí y muy típico de mí con frecuencia de uno.

Tabla 4.39

Distribución de frecuencias soy abierto y franco del asertividad

	Soy abierto y franco	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mi	1	1.9	1.9	1.9
	Poco típico de mi	5	9.3	9.3	11.1
	Algo no típico de mi	2	3.7	3.7	14.8
	Algo típico de mi	18	33.3	33.3	48.1
	Bastante típico de mi	12	22.2	22.2	70.4
	Muy típico de mi	16	29.6	29.6	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Se observa en la tabla 4.40, que los resultados obtenidos en el ítem dejan las cosas claras, están en un 31.5% en algo no típico de mí con 17 de frecuencia, un 20.4% en poco típico de mí con 11 de frecuencia, 18.5% manifiesta que es algo típico de mí y algo no típico de mí, con una frecuencia de 10, 7.4% expresa que es muy poco típico de mí con cuatro de frecuencia y 3.7 % de los tutores considera que muy típico de mí con dos de frecuencia.

Tabla 4.40

Distribución de frecuencias deja las cosas claras del asertividad

Deja las cosas claras		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mí	4	7.4	7.4	7.4
	Poco típico de mí	11	20.4	20.4	27.8
	Algo no típico de mí	17	31.5	31.5	59.3
	Algo típico de mí	10	18.5	18.5	77.8
	Bastante típico de mí	10	18.5	18.5	96.3
	Muy típico de mí	2	3.7	3.7	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

En cuanto al ítem pasó mal rato al decir no, la tabla 4.41 muestra que más de la mitad de los tutores un 37% manifiesta que es muy típico de mí con 20 de frecuencia, el 18.5% expresa que es algo típico de mí con 10 de frecuencia, 16.7% con 9 de frecuencia señala que es algo no típico de mí, 14.8% señala que es poco típico de mí con una frecuencia de ocho, el 11.1% señaló que es bastante típico de mí con 10 de frecuencia y 1.9% se expresó en muy típico de mí con una frecuencia.

Tabla 4.41

Distribución de frecuencias pasó mal rato al decir no del asertividad

Paso mal rato al decir no		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mi	20	37.0	37.0	37.0
	Poco típico de mi	8	14.8	14.8	51.9
	Algo no típico de mi	9	16.7	16.7	68.5
	Algo típico de mi	10	18.5	18.5	87.0
	Bastante típico de mi	6	11.1	11.1	98.1
	Muy típico de mi	1	1.9	1.9	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

La tabla 4.42, muestra los resultados obtenidos del ítem reprimir mis emociones en el cual la mitad de los tutores con 35.2% señala que es algo típico de mí con una frecuencia de 19, el 18.5% expresa que es algo no típico de mí con una frecuencia de 10, un 16.7% señaló que es algo muy poco de mí y poco típico de mí, con 9 de frecuencia, 9.3% manifiesta que es bastante típico de mí con una frecuencia de cinco, en un porcentaje de 3.7% manifestaron muy típico de mí con frecuencia de dos.

Tabla 4.42

Distribución de frecuencias reprimir mis emociones del asertividad

Reprimir mis emociones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mi	9	16.7	16.7	16.7
	Poco típico de mi	9	16.7	16.7	33.3
	Algo no típico de mi	10	18.5	18.5	51.9
	Algo típico de mi	19	35.2	35.2	87.0
	Bastante típico de mi	5	9.3	9.3	96.3
	Muy típico de mi	2	3.7	3.7	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

En cuanto al ítem protesta por un mal servicio, la tabla 4.43 señala que 27.8% expresa que es algo típico de mí y algo no típico de mí, con 15 de frecuencia, 20.4% señala que es poco típico de mí con 11 de frecuencia, 18.5% considera que muy poco típico de mí con 10 de frecuencia, 3.7% dice que es bastante típico de mí con una frecuencia de dos y 1.9% manifiesta que es muy típico de mí con una frecuencia.

Tabla 4.43

Distribución de frecuencias protesta por un mal servicio del asertividad

Protesta por un mal servicio		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mí	10	18.5	18.5	18.5
	Poco típico de mí	11	20.4	20.4	38.9
	Algo no típico de mí	15	27.8	27.8	66.7
	Algo típico de mí	15	27.8	27.8	94.4
	Bastante típico de mí	2	3.7	3.7	98.1
	Muy típico de mí	1	1.9	1.9	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Considerando los resultados que la tabla 4.44, muestra se observa que 25.9% se manifiesta en muy poco típico de mí con una frecuencia de 14, 20.4% manifiesta muy poco típico de mí y algo no típico de mí con una frecuencia de 11, un 5.6% expresa bastante típico de mí y muy típico de mí, con una frecuencia de tres.

Tabla 4.44

Distribución de frecuencias cuando me alaban no sé qué responder del asertividad

Cuando me alaban no sé qué responder		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mí	14	25.9	25.9	25.9
	Poco típico de mí	11	20.4	20.4	46.3
	Algo no típico de mí	11	20.4	20.4	66.7
	Algo típico de mí	12	22.2	22.2	88.9
	Bastante típico de mí	3	5.6	5.6	94.4
	Muy típico de mí	3	5.6	5.6	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

En la tabla 4.45, se observa que los resultados obtenidos en el ítem cayeron al que molesta, están en un 27.8% en algo no típico de mí con 15 de frecuencia, un 20.4% en algo típico de mí y poco típico de mí con 11 de frecuencia, 13.0% manifiesta que es bastante típico de mí y muy poco típico de mí, con un 7 de frecuencia, 5.6% expresa que muy típico de mí con un tres de frecuencia.

Tabla 4.45

Distribución de frecuencias cayó al que molesta del asertividad

Callo al que molesta		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mi	7	13.0	13.0	13.0
	Poco típico de mi	11	20.4	20.4	33.3
	Algo no típico de mi	15	27.8	27.8	61.1
	Algo típico de mi	11	20.4	20.4	81.5
	Bastante típico de mi	7	13.0	13.0	94.4
	Muy típico de mi	3	5.6	5.6	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Los resultados en la tabla 4.46, reflejan que el ítem llamó la atención a quien se cuela en la fila, están en un 22.2% en poco típico de mí con 12 de frecuencia, un 18.5% en algo no típico de mí y algo típico de mí con 10 de frecuencia, el 16.7% manifiesta que es bastante típico de mí, con un 9 de frecuencia, y el 9.3% expresa muy típico de mí con cinco de frecuencia.

Tabla 4.46

Distribución de frecuencias llamó la atención a quien se cuela en la fila del asertividad

Llamo la atención a quien se cuela en la fila		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mi	8	14.8	14.8	14.8
	Poco típico de mi	12	22.2	22.2	37.0
	Algo no típico de mi	10	18.5	18.5	55.6
	Algo típico de mi	10	18.5	18.5	74.1
	Bastante típico de mi	9	16.7	16.7	90.7
	Muy típico de mi	5	9.3	9.3	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

En cuanto al ítem expreso mis opiniones, la tabla 4.47 muestra que más de la mitad de los tutores un 33.3% manifiesta algo típico de mí con 18 de frecuencia, el 27.8% expresa bastante típico de mí con 13 de frecuencia, el 13% con siete de frecuencia señaló muy típico de mí, el 9.3% manifestó que es muy poco típico de mí y poco típico de mí con, una frecuencia de tres, y el 7.4% expresó que algo no típico de mí con siete de frecuencia.

Tabla 4.47

Distribución de frecuencias expreso mis opiniones del asertividad

Expreso mis opiniones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mi	5	9.3	9.3	9.3
	Poco típico de mi	5	9.3	9.3	18.5
	Algo no típico de mi	4	7.4	7.4	25.9
	Algo típico de mi	18	33.3	33.3	59.3
	Bastante típico de mi	15	27.8	27.8	87.0
	Muy típico de mi	7	13.0	13.0	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Se observa en la tabla 4.48, que el resultado obtenido en el ítem en ocasiones incapaz de decir nada, están en un 33.3% en algo no típico de mí con 18 de frecuencia, un 25.9% en poco típico de mí con 14 de frecuencia, el 18.5% manifiesta que muy poco típico de mí, con una frecuencia de 10, el 5.6% expresa que es bastante típico de mí con tres de frecuencia y el 1.9 % de los tutores considera que muy típico de mí con uno de frecuencia

Tabla 4.48

Distribución de frecuencias en ocasiones incapaz de decir nada del asertividad

En ocasiones incapaz de decir nada		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido	Muy poco de mi	10	18.5	18.5	18.5
	Poco típico de mi	14	25.9	25.9	44.4
	Algo no típico de mi	18	33.3	33.3	77.8
	Algo típico de mi	8	14.8	14.8	92.6
	Bastante típico de mi	3	5.6	5.6	98.1
	Muy típico de mi	1	1.9	1.9	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

De acuerdo a la escala utilizada es posible apreciar en la tabla 4.49, que prácticamente el 64.8% de los tutores se ubicaron en el rango de 2 a lo que se refiere que su asertividad es bajo, mientras que el 33.3% se ubican en un asertividad alto y el 1.9% se presentan un asertividad baja.

Tabla 4.49

Distribución de frecuencias en el rango asertividad

Rango Asertividad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje acumulado
Valido 1	1	1.9	1.9	1.9
2	35	64.8	64.8	66.7
3	18	33.3	33.3	100.0
Total	54	100.0	100.0	

Los resultados obtenidos de las variables de PIL del tutor se integran en los siguientes ítems: me encuentro usualmente, la vida parece, en la vida tengo, mi existencia, cada día, yo preferiría, después de retirarse, en los objetivo de mi vida, mi vida es, si fuera mi último día de vida, me pregunto por mi vida, el mundo me parece, soy una persona, libertad para tomar decisiones, con respecto a la muerte, el suicidio, propósito o misión en la vida, mi vida está, más tareas diarias, he descubierto .

Las medidas de tendencia central y de dispersión calculadas para los ítems de propósito de vida del tutor se presentan en las siguientes tablas 4.50

La tabla 4.50, permite observar que mi existencia tiene el valor más alto de 6.69; mientras que me encuentro usualmente, obtuvo el valor más bajo de 5.39. Con relación a la desviación estándar, los datos de la tabla # reflejan que el ítem con respecto a la muerte tuvo

la mayor desviación de la media siendo de 1.29, mientras yo preferiría fue el que menor dispersión de datos tuvo siendo de .555

Con respecto al rango se observa que el ítem el mundo me parece y con respecto a la muerte son el que tiene el mayor rango, de seis, ya que tiene un puntaje mínimo de uno y un máximo siete, le sigue el ítem cada día, después de retirarme, me pregunto por mi vida, con rango de 5, con un puntaje mínimo de uno y un máximo de siete, me encuentro usualmente, si fuera mi último día de vida, el suicidio, propósito o misión en la vida con un rango de cuatro, con un mínimo de tres y un máximo de siete, los ítem la vida parece, en la vida tengo, en los objetivos de mi vida, mi vida es, soy una persona y libertad para tomar decisiones y mi vida está, tienen un rango de tres con un mínimo de cuatro y un máximo de

Tabla 4.50

Medidas de tendencia central y de dispersión del propósito de vida

PIL	me encuentro usualmente	la vida parece	en la vida tengo,	mi existencia	cada día	yo preferiría	después de retirarme	en los objetivos de mi vida	mi vida es	si fuera mi último día de vida	me pregunto por mi vida	el mundo me parece	soy una persona	libertad para tomar decisiones	con respecto a la muerte	el suicidio	propósito o misión en la vida	mi vida está	mis tareas diarias	he descubierto	PIL	
N	Validos	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Media		5.39	5.96	6.46	6.69	6.41	6.65	6.24	6.35	6.37	6.61	6.52	6.28	6.30	6.31	5.56	6.59	6.28	6.37	6.35	6.56	106.8889
Moda		5	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6 ^a	7	7	7	7	7	112.00
Desviación Std		1.071	.910	.745	.577	.880	.555	1.148	.805	.708	.856	.966	1.220	.743	.886	1.298	.901	.979	.734	.705	.664	10.23067
Rango		4	3	3	2	5	2	5	3	3	4	5	6	3	3	6	4	4	3	2	3	47.00
Mínimo		3	4	4	5	2	5	2	4	4	3	2	1	4	4	1	3	3	4	5	4	72.00
Máximo		7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	119.00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

La tabla 4.51, muestra que más de la mitad de los tutores en un 77.8% considera estar con metas sentido de vida, con una frecuencia de 42, mientras que 20.4% es indefinido con un 11 de frecuencia, 1.9% falta claro sentido de vida con uno de frecuencia.

Tabla 4.51

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem me encuentro usualmente del propósito de vida

me encuentro usualmente		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Falta claro sentido de vida	1	1.9	1.9	1.9
	Indefinido	11	20.4	20.4	22.2
	Metas sentido de vida	42	77.8	77.8	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Se puede observar en la tabla 4.52 que más de la mitad de los tutores en un 90.7% considera estar con metas sentido de vida, con una frecuencia de 49, mientras que 9.3% es indefinido con un cinco de frecuencia.

Tabla 4.52

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem la vida me parece del propósito de vida

La vida parece		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Indefinido	5	9.3	9.3	9.3
	Metas sentido de vida	49	90.7	90.7	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Los datos que se observan en la tabla 4.53, refleja que la gran mayoría de los tutores un 96.3% consideran estar con metas sentido de vida, con una frecuencia de 52, mientras que 3.7% es indefinido con dos de frecuencia.

Tabla 4.53

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem en la vida tengo del propósito de vida

en la vida tengo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Indefinido	2	3.7	3.7	3.7
	Metas sentido de vida	52	96.3	96.3	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Claramente se puede observar en la tabla 4.54 que el 100% de los tutores, con el 54 de frecuencia en el ítem sobre mi existencia consideran tener metas con sentido de vida.

Tabla 4.54

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem mi existencia del propósito de vida

mi existencia		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Metas sentido de vida	54	100.0	100.0	100.0

En la tabla 4.55 se puede observar que 98.1% de los tutores, en un 52 de frecuencia tienen metas con sentido de vida, 1.9% tiene falta claro sentido de vida con uno de frecuencia.

Tabla 4.55

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem cada día del propósito de vida

Cada día		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Falta claro sentido de vida	1	1.9	1.9	1.9
	Metas sentido de vida	53	98.1	98.1	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Se puede observar en la tabla 4.56 que el 100% de los tutores con el 54 de frecuencia en el ítem Yo preferiría consideran tener metas con sentido de vida.

Tabla 4.56

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem yo preferiría del propósito de vida

yo preferiría		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Metas sentido de vida	54	100.0	100.0	100.0

Se puede observar en la tabla 4.57 que 88.9% de los tutores con una frecuencia de 48 considera estar con metas sentido de vida, mientras que 9.3% es indefinido con un cinco de frecuencia y 1.9% con una frecuencia de uno considera falta claro sentido de vida.

Tabla 4.57

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem después de retirarme del propósito de vida

después de retirarme		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Falta claro sentido de vida	1	1.9	1.9	1.9
	Indefinido	5	9.3	9.3	11.1
	Metas sentido de vida	48	88.9	88.9	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Los datos que se observan en la tabla 4.58 reflejan que la gran mayoría de los tutores un 96.3% consideran estar con metas sentido de vida, con el ítem en los objetivos de mi vida, con una frecuencia de 52, mientras que 3.7% es indefinido con dos de frecuencia

Tabla 4.58

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem en los objetivos de mi vida del propósito de vida

en los objetivos de mi vida		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Indefinido	2	3.7	3.7	3.7
	Metas sentido de vida	52	96.3	96.3	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 4.59 reflejan que la gran mayoría de los tutores un 98.1% consideran estar con metas sentido de vida, con el ítem mi vida es, con una frecuencia de 53, mientras que 1.9% es indefinido con uno de frecuencia.

Tabla 4.59

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem mi vida es del propósito de vida

mi vida es		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Indefinido	1	1.9	1.9	1.9
	Metas sentido de vida	53	98.1	98.1	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Los datos que se observan en la tabla 4.60 reflejan que los tutores en un 96.3% consideran estar con metas sentido de vida, con una frecuencia de 52, mientras que 1.9% es indefinido con dos de frecuencia con una frecuencia de uno y .9% con una frecuencia considera falta claro sentido de vida con el ítem si fuera mi último día de vida.

Tabla 4.60

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem si fuera mi último día de vida del propósito de vida

si fuera mi último día de vida		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Falta claro sentido de vida	1	1.9	1.9	1.9
	Indefinido	1	1.9	1.9	3.7
	Metas sentido de vida	52	96.3	96.3	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Se puede observar en la tabla 4.61 que más de la mitad de los tutores en un 94.4% considera estar con metas sentido de vida, con una frecuencia de 51, mientras que 3.7% es indefinido con dos de frecuencia y 1.9% con uno de frecuencia considera falta claro sentido de vida con el ítem me pregunto por mi vida.

Tabla 4.61

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem me pregunto por mi vida del propósito de vida

me pregunto por mi vida		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Falta claro sentido de vida	1	1.9	1.9	1.9
	Indefinido	2	3.7	3.7	5.6
	Metas sentido de vida	51	94.4	94.4	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

La tabla 4.62 muestra que 90.7% de los tutores con el 49 de frecuencia en el ítem el mundo me parece consideran tener metas con sentido de vida, mientras que 5.6% con una frecuencia de tres considera falta claro sentido de vida y 3.7% con una frecuencia de dos considera indefinido.

Tabla 4.62

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem el mundo me parece, del propósito de vida

el mundo me parece		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Falta claro sentido de vida	3	5.6	5.6	5.6
	Indefinido	2	3.7	3.7	9.3
	Metas sentido de vida	49	90.7	90.7	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Los datos que se observan en la tabla 4.63 reflejan que los tutores en un 98.1% consideran estar con metas sentido de vida, con una frecuencia de 53, mientras que el 1.9% es indefinido con uno de frecuencia con una frecuencia de uno con el ítem soy una persona.

Tabla 4.63

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem soy una persona, del propósito de vida

soy una persona		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Indefinido	1	1.9	1.9	1.9
	Metas sentido de vida	53	98.1	98.1	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Se observan en la tabla 4.64 que la gran mayoría de los tutores un 94.4% consideran estar con metas sentido de vida, con el ítem libertad para tomar decisiones, con una frecuencia de 52, mientras que 3.7% es indefinido con dos de frecuencia

Tabla 4.64

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem libertad para tomar sediciones, del propósito de vida

Libertad para tomar decisiones		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Indefinido	3	5.6	5.6	5.6
	Metas sentido de vida	51	94.4	94.4	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 4.65 reflejan que la gran mayoría de los tutores un 81.5% consideran estar con metas sentido de vida, con el ítem con respecto a la muerte, con una frecuencia de 44, mientras que 13% es indefinido con una frecuencia de siete y 1 5.6% considera falta claro sentido de vida con tres de frecuencia.

Tabla 4.65

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem con respecto a la muerte, del propósito de vida

con respecto a la muerte		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Falta claro sentido de vida	3	5.6	5.6	5.6
	Indefinido	7	13.0	13.0	18.5
	Metas sentido de vida	44	81.5	81.5	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

La tabla 4.66 muestra que la gran mayoría de los tutores un 94.4% consideran estar con metas sentido de vida, con el ítem con respecto al suicidio, con una frecuencia de 51 mientras que 3.7% es indefinido con una frecuencia de dos y 1.9% considera falta claro sentido de vida con uno de frecuencia.

Tabla 4.66

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem el suicidio, del propósito de vida

el suicidio		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Falta claro sentido de vida	1	1.9	1.9	1.9
	Indefinido	2	3.7	3.7	5.6
	Metas sentido de vida	51	94.4	94.4	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Los datos que se observan en la tabla 4.67 reflejan que los tutores en un 92.6% consideran estar con metas sentido de vida, con una frecuencia de 50, mientras que el 5.6%

es indefinido con tres de frecuencia y 1.9% con una frecuencia de uno considera falta claro sentido de vida con el ítem propósito o misión de vida.

Tabla 4.67

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem propósito o misión de vida, el propósito de vida

propósito o misión en la vida		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Falta claro sentido de vida	1	1.9	1.9	1.9
	Indefinido	3	5.6	5.6	7.4
	Metas sentido de vida	50	92.6	92.6	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

Los resultados de la tabla 4.68 muestra que los tutores en un 98.1% consideran estar con metas sentido de vida, con una frecuencia de 53, mientras que el 1.9% es indefinido con tono de frecuencia con el ítem mi vida esta

Tabla 4.68

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem mi vida está, del propósito de vida

mi vida está		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Indefinido	1	1.9	1.9	1.9
	Metas sentido de vida	53	98.1	98.1	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

|La tabla 4.69 muestras que los tutores en un 100% consideran estar con metas sentido de vida, con una frecuencia de 54, con el ítem mis tareas diarias.

Tabla 4.69

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem mis tareas diarias, del propósito de vida

mis tareas diarias		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Metas sentido de vida	54	100.0	100.0	100.0

Se observan en la tabla 4.70 que la gran mayoría de los tutores un 98.1% consideran estar con metas sentido de vida, con una frecuencia de 53, mientras que 1.9% es indefinido con una frecuencia de uno, con respecto al ítem he descubierto.

Tabla 4.70

Medidas de tendencia central y de dispersión del ítem mis

He descubierto		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	Indefinido	1	1.9	1.9	1.9
	Metas sentido de vida	53	98.1	98.1	100.0
	Total	54	100.0	100.0	

4.1.2 Análisis descriptivo de la mentalidad del tutor

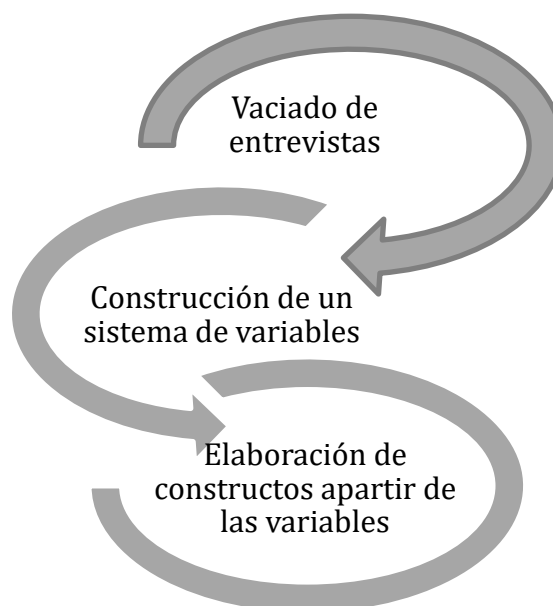
A continuación, se exponen los resultados de las respuestas de la entrevista semi estructurada, el análisis de datos según Rodríguez (1996) es el conjunto de operaciones, reflexiones y comprobaciones que se realizan sobre los datos con la finalidad de extraer el resultado relevante de acuerdo a los objetivos de la investigación.

La evidencia aportada en este análisis ha permitido un mejor conocimiento y comprensión de la mentalidad que los tutores tienen del objetivo y función de la tutoría, de igual forma aporta información de su relación y acciones con los tutorados.

Para el vaciado de información de las entrevistas de hace necesario seguir un procedimiento que garantice la fiabilidad de los resultados. La siguiente figura presenta el recorrido realizado en el análisis de los datos.

Figura 4.1

Análisis de datos



Fuente: Elaboración propia

En un primer momento se lleva al vaciado de cada una de las entrevistas semi estructuradas (Anexo 5) Este tipo de herramienta de investigación cualitativa con lleva a una gran información que es necesario, seleccionar y organizar en torno a categorías o criterios.

Rodríguez, (1996) contemplan diferentes criterios para separar las distintas unidades de registro, organizándolas en torno a los siguientes criterios: criterios espaciales, criterios temporales, criterios temáticos, criterios gramaticales y criterios conversacionales.

Así el proceso de vaciado implica ir plasmando las informaciones textuales, siguiendo un orden cronológico y de sexo de cada una de las entrevistas como lo señala la figura 4.1

Para facilitar la comprensión se establecen códigos, cada una de la pregunta se señalan con P1, P2, P3, P4 y en los tutores dependiendo del sexo en TM y TH.

En la tabla 4.71 se muestra el vaciado de información, este vaciado de información facilita la segunda fase del tratamiento de datos, donde interviene las categorías de cada una de las preguntas por parte de los tutores. Las categorías permiten centrar y profundizar las informaciones en torno a piezas informativas claves, que tienen un significado relevante en relación con al enfoque de investigación.

Tabla 4. 71

Ejemplo de vaciado de información

P. 4 ¿Qué piensas de cómo tendría que ser la relación tutor-tutorando?

	TUTOR MUJER	ACTITUD	VALORES
TM1	Cercana, con mucha confianza, respeto.	Cercana	Confianza, respeto.
TM2	Honesta, respetuosa, ética y humana.	Humana	Honesta, respetuosa, ética

	TUTOR HOMBRE	ACTITUD	VALORES
TH1	Relación de confianza, respeto, comunicación	Comunicación	Confianza, respeto
TH2	Sincera libre y de confianza	Libre	Confianza, sincera

Fuente: Elaboración propia

Así mismo se realiza un vaciado de información por categorías, para ello se realiza el desglose de cada una de las preguntas, con las categorías identificadas para su análisis, esto se ve en la tabla la 4.72.

Tabla 4.72

Ejemplo de vaciado de información por categorías

P.2 ¿Qué piensas sobre la importancia, utilidad y significado del plan de acción tutorial?

	TUTOR MUJER	IMPORTANCIA	UTILIDAD	SIGNIFICADO
TM 1	Sin objetivos todas las acciones no abonarían del todo a resolver necesidades o a formar pues tendrían menor impacto.	formar	resolver necesidades	objetivos
TM2	Es fundamental, no sólo por la ideología de la institución o por la experiencia gratificante y de crecimiento para el tutor, sino porque estamos hablando de la oportunidad de formación de una persona.	oportunidad de formación de una persona	por la ideología de la institución o por la experiencia gratificante y de crecimiento para el tutor	fundamental

	TUTOR HOMBRE	IMPORTANCIA	UTILIDAD	SIGNIFICADO
TH1	Su utilidad radica en orientar las acciones a realizar a lo largo del proceso de tutoría		Radica en orientar las acciones a realizar a lo largo del proceso de tutoría	
TH2	Es básico para poder realizar la función tutorial	Básico para poder realizar la función tutorial		

Fuente: Elaboración propia

El contenido de la entrevista se ha podido organizar en dos categorías principales: los objetivos y el plan de acción de la tutoría y las acciones y actitudes de los tutores ante los tutorados, en muchos sentidos los aspectos que conforman estas dos categorías se han encontrado estrechamente relacionados. Sin embargo, la evidencia sugiere que la concepción que los tutores tiene del objetivo de la tutoría y del plan de acción, ejercen una influencia importante en como conciben sus actuar en la relación con los tutorados.

A continuación, se presentan los contenidos derivados del análisis cualitativo de la entrevista semi estructurada con base en las dos categorías señaladas anteriormente y desglosadas en las preguntas correspondientes, al final se expone una síntesis sobre las ideas más relevantes de este apartado.

Los objetivos de la tutoría

En la P.1 se establecieron cuatro subcategorías con respecto a la mentalidad que los tutores tienen de los objetivos de la tutoría

En la tabla 4.73 y tabla 4.74, se presentan las ideas que los cincuenta y cuatro tutores, divididos en treinta cuatro mujeres y veinte hombres, señalaron con respecto a las cuatro categorías: fortalecer, detectar, estrategia y acción de lo que para ellos funda los objetivos de tutoría.

Tabla 4.73

Contenidos de las categorías de los tutores hombre con respecto a la P1, objetivo de la tutoría

TUTOR	FORTALECER	DETECTAR	ESTRATEGIAS	ACCIÓN
TH1	Proceso educativo y formativo			Acompañar
TH2			Formarlo	Acompañar
TH3		En su paso por la preparatoria		Guiar y orientar
TH4	En lo académico como en lo formativo	Durante su estancia en el plantel		Acompañamiento
TH5	La formación humana y académica	Buscar el crecimiento del alumno	Ser vínculo entre los padres de familia, alumnos y orientador	
TH6		De apoyarle en su desarrollo escolar y social		Acompaña
TH7	Proceso de enseñanza aprendizaje sea integral			Acompañar
TH8.	Coadyuvando al desarrollo de habilidades y actitudes.	Promover el adecuado desempeño		
TH9	Tome las mejores decisiones.	Ayudarlo en su proceso de crecimiento		Acompañar
TH10	La correcta toma de decisiones.		Establecer las estrategias necesarias para dicho acompañamiento por medio de la escucha activa y diálogo asertivo	Acompañar
TH11	En su proceso de estudios medio superior.			Acompañamiento al alumno en su formación académica / formativa
TH12		Tránsito en esta etapa sea la más completa		Acompañamiento
TH13	Incidir en la formación integral.		Ofrecer al tutorado para su mejor aprovechamiento	Apoyo- acompañamiento
TH14		Debilidad académica		Acompañar
TH15	Buenos desempeños		Para mejorar sus estudios	
TH16	Fortalecer un buen desempeño			Acompañamiento
TH17	De alcanzar un objetivo en común,	La mejora continua de comportamientos y aprovechamiento académico.	Coordinar tanto a los docentes como a los alumnos de un grupo	Guiar, orientar
TH18	En sus estudios			Guiar su proceso
TH19	Habilidades académicas			Dar seguimiento constante
TH20		Problemas de formación	Establecer estrategias	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.74

Contenidos de las categorías de los tutores mujeres con respecto a la P1, objetivo

TUTOR	FORTALECER	DETECTAR	ESTRATEGIA	ACCIÓN
TM1.	Los talentos del estudiante	Necesidades educativas	Establecer estrategias	Brindar motivación y acompañamiento
TM2	Fortalecimiento emocional	Buen rendimiento académico	Debe articular equipo docente, orientación y dirección	Acompañamiento del estudiante
TM3	Procesos que vive el adolescente en su trayecto en la prepa	Buscando su bienestar de manera física, cognitivo, emocional, familiar y social.		Acompañar y guiar en los procesos que vive el adolescente
TM4	Proceso de madurez personal y académico		Una toma de decisiones asertiva	Acompañar al estudiante
TM5.	Trascendental para el funcionamiento cercano	El funcionamiento cercano entre docentes, alumnos y orientación	Orientación en el día a día de la formación docente	El funcionamiento cercano entre docentes, alumnos
TM6				Acompañamiento, seguimiento, evaluación, retroalimentación
TM7			Apoyar en asuntos personales	Guiar en asuntos académicos
TM8	Su proceso formativo			Guiar y acompañar
TM9	Auxiliar en su formación académica y formativa	Durante el transcurso de su vida académica en la educación media superior.	Der un programa	Un guía-acompañante del estudiante
TM10				Acompañar y formar al alumno de forma integral
TM11	Que los aspectos personales que afectan su rendimiento no sean determinantes	Que sea capaz de llevar a cabo sus estudios	Sea capaz de llevar a cabo sus estudios	Acompañar al alumno en su ámbito académico orientándolo
TM12.	Impacte en ellos, familia, escuela y sociedad.		Formación en las áreas, académicas y todo lo que impacte en ellos	Acompañar al estudiante en el proceso académico formativo
TM13	Fortalecer su formación integral y que sean mejores personas		En el proceso académico, formativo y espiritual	Acompañar a los estudiantes
TM14	Integrar al estudiante en su estancia en la preparatoria			Acompañar, guiar, orientar
TM15	De manera grupal e individual		En la toma de decisiones	Acompañarlo y orientarlo
TM16	Emocional, académico		Proceso formativo del estudiante	Dar acompañamiento integral
TM17	Apoyo en sus habilidades y desarrollo de las mismas,		Conocimiento de su persona y sus necesidades.	Seguimiento cercano al alumno
TM18	Promover			Acompañamiento, seguimiento
TM19				Acompañamiento
TM20	En las diferentes áreas de su vida	Herramientas para su mejor desempeño escolar, familiar y personal.		Acompañar a los joven
TM21			Aconsejar y negociar	Escuchar, orientar, acompañar,
TM22				acompañamiento en el desarrollo integral
TM23	Proceso de formación educativa			El acompañamiento y orientación
TM24	Proceso formativo			Acompaña
TM25	Proceso de su preparatoria tanto a nivel académico como personal			Guiar
TM26	Durante su trayectoria académica y formativa			Intervenir y acompañar
TM27	Potencializar sus habilidades y competencias	Desarrollar los valores,	Mejorar el rendimiento del alumno	
TM28				Acompañar
TM29	Durante su estancia en la prepa			Acompañar , guiar y apoya
TM30	Potenciando sus conocimiento, actitudes y valores.			Acompañar al estudiante en su proceso académico,
TM31	Habilidades comunicativa			Formarlos para la vida
TM32		Problemas académicos	Establecer asesorías	Orientarlos
TM33	Procesos formativos			Seguimiento constante
TM34		Carencia académica	Establecer actividades	Dar seguimiento

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la **categoría de fortalecer**, los tutores aportaron conceptos similares en su mayoría, mientras que ocho tutores mujeres y seis tutores hombre no establecen nada. El TM1, TM27, TM31, TH8, TH19 han concordado que la tutoría tiene como objetivos fortalecer talentos y habilidades, por otra parte, el TM3, TM11, TM12, TM15, TM20, TM29, TH5, TH7, TH11, TH15, TH16, TH17, TH18 coinciden en que el objetivo de la tutoría es fortalecer los procesos durante su trayectoria en el Bachillerato de forma cercana en lo individual grupal y social; los TM4, TM9, TM16, TH1, TH4 y TH5 reconocen que su objetivo es fortalecer lo académico y el TM 8, TM9, TM13, TM14 TM23, TM24, TM33, TH1, TH4, TH5, formativo en el estudiante, mientras que el TH9, TH10, TH17, TH18 señalan se ha de fortalecer la toma de decisiones.

Es importante señalar que el TM2, TM4 y TM16 han mostrado una similitud con el tema de investigación en cuanto a la madurez emocional, vinculándola con fortalecer las emociones en los estudiantes.

A cerca de la **categoría de detectar** veinte cuatro tutores mujeres y diez tutores hombres no señalan nada. Las ideas aportadas se encuentran vinculadas a detectar necesidades educativas, rendimiento académico y funcionamiento cercano con los tutorados durante su trayectoria en el Bachiller, esto por el TM1, TM2, TM5, TM9, TM11, TM20, TM32, TM34, TH3, TH4, TH6, TH12. TH14, TH17. Por otra parte, el TM3, TM27, TH5, TH8, TH9, TH20 consideran que el objetivo de la tutoría es detectar valores y bienestar cognitivo, físico, familiar y social para el crecimiento de los tutorados.

El tutor TM3 aportó una idea considerando el ámbito emocional, es decir que la tutoría ha de tener como objetivo la de detectar el bienestar emocional del tutorado.

La idea acerca de la **categoría de estrategia** se mencionará escasamente por los tutores, siendo dieciséis tutores mujeres y siete tutores hombres que no mencionan nada en cuestión de estrategias. La idea de que el objetivo de la tutoría es establecer estrategias para mejorar los estudios del tutorado, lo marca el TM1, TH13, TH15, TH20; para establecer asesoría o actividades el TM21, TM32 y TM34, para aconsejar y negociar el TM21; para la toma de decisiones asertivas el TM4, TM15, TH10; para articular equipo entre los docentes, directivos, orientadores y tutorados el TM2, TM5, TH5 y TH17; por último establecer la idea de que el objetivo de la tutoría es establecer estrategias de apoyo a asuntos personales, académicos, formativos, espirituales y de crecimiento personal lo indica el TM9, TM11, TM12, TM13, TM17, TM27 y TH2.

En relación con **la categoría de acción**, en la cual los tutores establecen como el quehacer de la tutoría, han aportado un mayor número de ideas, es importante señalar en esta última, la similitud de repuestas de los tutores hombres y mujeres fue en su gran mayoría muy afín entre los conceptos mencionados. Es así como tres de los tutores hombres y una de los tutores mujer no dieron ninguna idea acerca del objetivo de la tutoría como acción a realizar; en el caso de establecer cercanía con los tutorado el TM5 y TM7 lo consideran como acción a realizar.

Otras dos acción importantes dentro del estudio como son la asertividad y el plan de vida, fueron indicadas sólo por un tutor, en lo que respecta a las asertividad lo menciona el TM21 y al plan de vida el TM31; el mayor número de ideas indicadas por los tutores mujeres y hombres, se indican en que la tutoría tiene como objetivo la de establecer acciones para guiar y orientar, TM7, TM8, TM9 TM25 TM32, TM33, TM34 el TH3, TH17, TH1 y

TH19; la tendencia de acción que los tutores señalan como objetivo de la tutoría es las de acompañar al tutorado, un gran número de tutores la refieren, el TM1, TM2, TM3, TM4, TM6, , TM10, TM11, TM12, TM13, TM14, TM15, TM16, TM17, TM18, TM19, TM20, TM22, TM23, TM24, TM26, TM28, TM29, TM30, TH1, TH2, TH4, TH6, TH7, TH9, TH10, TH11, TH12, TH13, TH14, TH16. Estas ideas completan la evidencia que indica la mentalidad que tiene el tutor acerca del objetivo que tiene la tutoría dentro de su función tutorial.

4.1.3 Análisis descriptivo de la función tutorial

En la entrevista el tutor ha centrado su atención en uno o dos de los tres aspectos que atiende el plan de tutoría. Las tablas 4.75 y 4.76, resumen el contenido proveniente de la entrevista semi estructurada de la P.2 que se relaciona con los aspectos del plan de acción tutorial que los cincuenta y cuatro tutores dicen enfatizar durante su función tutorial.

Se observa la tendencia a mencionar la importancia y utilidad que tiene el plan de acción tutorial con base en la función que ellos realizan.

El contenido aportado fue favorable ya que muestra la mentalidad que los tutores tiene acerca de la función que realizan con base en el plan de acción que llevan a cabo con el tutorado.

Esta evidencia es consiste con los antecedentes que implican la función tutorial, pero en ningún momento demuestra la importancia, utilidad y significado que el plan de acción tutorial tiene el ámbito de la madurez emocional. En la tabla 4.75 se muestran las frases que han establecido los tutores mujeres con respecto **a la importancia, utilidad y significado** del del plan de acción tutorial, es importante señalar la diferencia de repuestas,

que dan lo tutores mujeres y los tutores hombres, con respecto a cada uno del aspecto, iniciando con el análisis de los tutores mujeres.

Con respecto a **la importancia** vemos que el TM4, TM7, TM8, TM12 no han señalado nada, mientras el TM1, TM2, TM10, la importancia es formar; el TM3 y TM11 es la de crear unidad con el departamento de orientación y la comunidad educativa; el TM 6, T,6, TM17 y TM18 manifiestan que la importancia está en la propuesta de valor que tiene para el aprendizaje y los objetivos; el TM15 y TM16 que es algo necesario y característico de la UPAEP; el TM26, TM27, TM8, TM29, TM30, TM3, TM32 y TM33 lo consideran como orientar, establecer estrategia y disminuir la deserción escolar.

En cuanto a **la utilidad** que tiene el plan de intervención, el TM1 y TM3 indican que está en resolver necesidades, prevenir riesgos y corregir situaciones emergentes; TM2, TM9, TM16 y TM30 la utilidad se basa en la ideología de la institución y el crecimiento para el tutor y el tutorado; el TM5, TM6, TM13, TM14, TM15, consideran que brinda fortaleza y encara la formación integral; el TM8, TM21, TM24, TM27, TM31, TM12 y TM26, la utilidad está en el trabajo de acompañamiento y en la mejorara de resultados y finalmente el TM17, TM18, TM20, TM32, TM33, TM34 la utilidad del pan de intervención se basa en estrategias, actividades y herramientas que orienten el trabajo del tutorado.

El aspecto con base en **el significado**, no tiene mucha conceptualización por parte de las tutoras, de las treinta y cuatro tutoras, veinte siete si le ven un significado, tal de caso del TM2, TM3, TM5, TM11, TM22 considera el significado del plan de intervención de la tutoría como la columna vertebral, la pieza clave y el fundamento de la tutoría; por otra parte, el TM1 señala es el objetivo y finalmente el TM12 manifiesta que es vigilar u acompañar al tutorado.

La tabla 4.75 expone las frases que conceptualizan de cada uno de los aspectos del plan de intervención. El TM ha centrado su atención en la importancia y utilidad que esta tiene, se observa que las tendencias en las frases son: acompañamiento, organización y líneas de acción, dejando sin conceptualización el significado. P.2

Tabla 4.75

Contenidos de la importancia, utilidad y significado del plan de acción tutorial con respecto a los tutores mujeres de la P2

TUTOR	IMPORTANCIA	UTILIDAD	SIGNIFICADO
TM1	Formar	Resolver necesidades	Objetivos
TM2	Oportunidad de formación de una persona	Por la ideología de la institución o por la experiencia gratificante y de crecimiento para el tutor	Fundamental
TM3	Ayuda en conjunto con el departamento de orientación	Prevenir riesgos, además de corregir situaciones emergentes	
TM4			Es la columna vertebral del proceso de acompañamiento a nuestros alumnos
TM5	Propuesta de valor, en donde buscamos apoyar procesos de aprendizaje.	Brinda la fortaleza a la comunidad educativa de cada plantel	Fundamental
TM6	Papel relevante de acuerdo a los objetivos	Enmarcan la formación integral del alumno.	
TM7		Guía para el accionar de las mejores prácticas tutoriales	
TM8		Vital para la aplicación organizada del trabajo de acompañamiento	
TM9	Es el punto medular de la vida del estudiante	Se logran cambios significativos y crecimiento en el estudiante y reafirmación en el tutor.	
TM10	formación integral del tutorando.		
TM11	una buena acción tutorial depende la buena comunicación entre plantel y alumnado		Es una pieza clave en la vida de las prepas
TM12		Herramientas que le sirvan al estudiante para generar mejores resultados.	Vigila y acompaña
TM13	Ayudarlos a que puedan tomar buenas decisiones así como apoyarlos en la construcción de su plan de vida	Es indispensable para poder fortalecer a los estudiantes en todos los ámbitos	
TM14	Es algo necesario	Brindar mejor abstención a los estudiantes;	
TM15	Es un sello característico de UPAEP	cercanía que se tiene con los alumnos	
TM16	Es fundamental	Marca la línea del procedimiento que se debe seguir con los estudiantes bajo la filosofía UPAEP	
TM17	Nos permite ser más objetivos.	Es una herramienta que nos orienta en la tarea diaria	
TM18	Trabajar con los formatos para tener evidencias de como recibimos a nuestros alumnos y al final que es lo que se logró con cada uno de ellos	Es una herramienta excelente para lograr trabajar y aprender cómo llevar de la mano a nuestros alumnos y obtener buenos resultados al final.	
TM19	Necesario para el desarrollo educativo personal		
TM20		Mejor desempeño en todas sus áreas	
TM21	Orienta sobre que, como y para que usar cierta estrategia	Mejor acompañamiento con los tutorados.	
TM22	Debe ser clara, específica y con el rol y alcance claros para quien lo ejecuta.		Es el punto clave de la acción tutorial
TM23	No conozco dicho plan		
TM24		Una guía para poder acompañar	
TM25	Para saber guiar a los alumnos y grupos		
TM26	Es un buen programa de intervención,	Para tener buenos resultados y mejoras considerables.	
TM27	Fundamenta	Llevar un acompañamiento del alumno y es una guía para el proceso que se debe de seguir para cumplir los objetivos	
TM28	Para disminuir la deserción de alumnos		
TM29	Ayuda a orientarnos.		
TM30	Tener un rumbo definido para no actuar por instinto o intuición	Procurar que se logren los objetivos planteados para el sistema y la comunidad estudiantil.	
TM31	Fomentar el trabajo	Llevando un acompañamiento con el estudiante	
TM32	Ayudar a orientar	Las actividades de los prepos	
TM33	Programa de intervención	Ayuda a establecer estrategias	
TM 34	Ayuda el proceso de formación	Para orientar las actividades	

Fuente: Elaboración propia

La tabla 4.76 expone las frases que conceptualizan de cada uno de los aspectos del plan de intervención. El TH ha centrado su atención en la importancia y utilidad que esta tiene, se observa que las tendencias en las frases son: acompañamiento, organización formación y líneas de acción, dejando sin conceptualización el significado. P.2

Acerca de **la importancia**, los TH han aportado ideas muy similares. El TH6, TH9, TH10, TH11, TH13, TH15, TH18, TH19 y TH20 consideran la importancia del plan de intervención es el seguimiento, al acompañamiento, la responsabilidad, la formación y el desarrollo de los alumnos. El TH2 consideró que es básico para la realización de la función tutorial. El TH5 y el TH10 el plan de intervención es de importancia para lograr el perfil de egreso y certeza de la institución. Para el TH2, TH3, TH12, TH16, TH17 y TH19 la importancia radica en la organización, en las estrategias y las líneas de acción del plan.

Por otra parte, las ideas de **la utilidad** que mencionan los TH, son diversas, pero con bastante relación entre ellas, en este sentido el TH1 mencionó que la utilidad es orientar las acciones del tutorado. El TH4 se han de aplicar criterios de acompañamiento mediante instrumentos de evaluación. El TH5 ha de servir para guía y unificar la tutoría. El TH6 la utilidad está en tener un control preciso para cubrir las necesidades. El TH7 completar la misión del mismo tutor. TH8 en permitir trabajar en unidad. TH10 centrándose en los aspectos académicos y de formación. El TH11 enfatizó en que la utilidad está en detectar problemáticas desde el núcleo familiar, situaciones psicológicas, para ayudar a potenciar sus habilidades y por último el TH14 y TH17 su tendencia reside en que la utilidad del plan de intervención de tutoría está centrada en el estudiante, involucrando y comprometiendo a los grupos para lograr un objetivo común.

La evidencia aportada por la entrevista con base en la pregunta de la importancia, la utilidad y el significado de la tutoría, indica para los tutores hombre y mujer, que su concepción tiene mayor tendencia a la importancia y utilidad que tiene el plan de intervención, siendo escaso el significado que le dan al plan, por lo que es importante identificar que ambos casos los tutores, expresan la orientación, formación y seguimiento de los tutorados en el ámbito académico, sin dar importancia a la madurez emocional y su plan de vida.

Tabla 4.76

Contenidos de la importancia, utilidad y significado del plan de acción tutorial con respecto a los tutores hombres de la P2

TUTOR	IMPORTANCIA	UTILIDAD	SIGNIFICADO
TH1		Radica en orientar las acciones a realizar a lo largo del proceso de tutoría	
TH2	Básico para poder realizar la función tutorial		
TH3	Depende una buena organización		
TH4		Es relevante, debemos aplicar criterios de acompañamiento mediante instrumentos	
TH5	Lograr el perfil de egreso que pretende nuestro sistema.	Debe servir para guiar y unificar la acción tutorial de todos los planteles,	
TH6	Resulta fundamental para llevar un orden en el acompañamiento de los estudiantes	Puede tenerse un control preciso de las necesidades a cubrirse	
TH7		Permitirá que nuestra completar nuestra misión	
TH8		Permitirá trabajar en unidad	
TH9	Conocer para saber que responsabilidades tenemos		
TH10	Dar certeza institucional, seguimiento	Centrándose en el aspecto académico y de formación	
TH11	Dar seguimiento al trabajo y actividades que realiza el tutorando	Se pueden detectar problemáticas desde el núcleo familiar, situaciones psicológicas, para ayudar a potenciar sus habilidades.	
TH12	Líneas de acción de lo que debemos trabajar		
TH13	Para el desarrollo de los alumnos.		
TH14	Formación	centrada en el estudiante	
TH15	Desarrollo de actividades		
TH16	Por las herramientas que nos brinda para mejorar nuestro trabajo.		
TH17	De proponer estrategias tanto "preventivas" como de "acción a corto plazo"	Involucrar y comprometer los grupos de interés con el fin de lograr el objetivo en común.	
TH18	Formar al estudiante		
TH19	Trabajar estrategias		
TH20	Ayuda a dar orientación y formar		

Fuente: Elaboración propia

En la entrevista a los tutorados con base al comportamiento que ellos presentan al error cometido por el alumno, la evidencia de la actitud positiva que establecen cada uno de ellos, es consistente, haciendo un énfasis en aquellas acciones concretas.

La tabla 4.77 expone de la P.3 las conductas positivas y las acciones a realizar por parte del TM.

Como se ve en la tabla 4.77 la evidencia radica en las actitudes positivas que las tutoras mujeres asumen, cuando el tutorado ha cometido un error, así mismo se observan las acciones que llevan a cabo. Se reconoce algunas similitudes en las actitudes positivas como es el caso del TM1, TM2, TM9, TM29, TM30 que manifiesta ser amable, ecuánime, clara, objetiva e indaga la situación. El TM3, TM4, TM5 TM6, TM7, TM18, TM10, TM13, TM20, TM21, TM22, TM23, TM24, TM26, TM27, TM28, su actitud es de escucha, de dialogo, no inquisidora y atenta. El TM7 empática, receptiva y crítica. EL TM14 y TM19 con firmeza

Con respecto a las acciones que se llevan a cabo es importante señalar que existen algunas similitudes, que promueven el análisis de las causas del problema, valorar el aprendizaje ante la actitud negativa del tutorado, intervenir y apoyarlo, no juzgarlo, no reclamo al error, que tome decisiones para resolver problemas y seas responsable de sus acciones, establecer estrategias de solución y dar seguimiento a las evidencias, buscar compromiso y solicitar apoyo si es necesario.

Se reconoce que el tutor mujer parte de una análisis y reflexión para dar solución al problema de conducta del tutorado, por lo tanto, las respuestas que dan las tutoras son relevante en la concepción que tiene en el actuar del tutorado, pero ninguna menciona alguna

evidencia afín con la aplicación cuantitativa como es el asertividad, autoestima, plan de vida y autoconcepto.

Tabla 4.77

Contenidos del comportamiento del tutor cuando un tutorando ha cometido un error con respecto a los tutores mujeres de la P3

TUTOR	POSITIVO	NEGATIVO	ACCION QUE REALIZA
TM1.	Amable, clara, objetiva		Sin juzgar.
TM2	Ecuánime		análisis de las causas y haciendo ver las consecuencias todo junto
TM3	Mantener diálogo escuchar		Hacerle entender a manera de crear conciencia sobre lo que hizo, las consecuencias valore el aprendizaje obtenido ante esa conducta, actitud o error.
TM4	Atenta		Espera del momento de intervenir y apoyarlo
TM5.	Asumiendo mi error		Remediando el error
TM6	No inquisidor, practico la escucha activa		Seguimiento de evidencias
TM7	Por medio coaching apoyar		Pedir apoyo a autoridades superiores si es necesario
TM8	Empática, receptiva, crítica,		Justa
TM9	Amable pero firme		Realizando una reflexión de los hechos ocurridos con opciones de solución dando varios caminos para que el estudiante pueda decidir por el mismo sus mejores opciones.
TM10	Dispuesta a ayudar, escucho las razones		Ayudo a reflexionar sobre sus acciones
TM11	Escucho e intento que reflexione		Le ayudo a que tome una decisión para que resuelva el problema
TM12	Receptiva		para ser empática y justa
TM13	Lo escucho		Ayudo a buscar soluciones comprendiendo que apenas está en el proceso de tomar buenas decisiones
TM14	Calma, pero con firmeza		Que el alumno entienda que sus decisiones tienen consecuencias aunque todos nos equivocamos es importante afrontar con responsabilidad lo ocurrido.
TM15	Hablar con él		Hacerle ver su error y si la acción lo amerita citar a papás
TM16	Ser asertiva		Hacerle identificar el fondo de sus acciones.
TM17	Hablo con el e investigo lo que sucedió		Le ayudo a que se haga responsable de sus acciones
TM18	Hablar		Llegar acuerdos, y dar acompañamiento y seguimiento
TM19	Vemos cual fue el motivo		Vemos cual fue el motivo
TM20	Sentarnos a platicar		Abrirle otras posibilidades con respecto a su solución, acompañándolo siempre, pero dejándolo que él decida por sí y pueda asumir sus consecuencias.
TM21	Respiro, escucho		Busco estrategias de solución
TM22	Trato de escucharlo, de conocer lo que sucede,		Retroalimentación sus pasos y buscamos generar compromisos solicito apoyo del profesorado.
TM23	Escucho la problemática		Buscamos darle solución, sin perjudicar al alumno, ni a terceras personas
TM24	Lo escucho		Lo escucho y le realizo preguntas para que pueda encontrar la solución
TM25			le explico porque es un error, hablo con el y si es necesario se aplica una sanción que tenga que ver con la falta que cometió
TM26	Escucho		De las partes involucradas y posteriormente intervengo
TM27	Platico		Acciones que realizó y las consecuencias de sus actos y en segundo lugar si es necesario me comunico con los padres de familia o tutores.
TM28	Paciente, tolerante, escuchando		Dejar que tome decisiones
TM29	Trato de comprenderlo e indago con él		Le invito a resolverlo y a afrontar las consecuencias de sus actos si las hubiere
TM30	Ser objetiva		Promuevo la reflexión para generar conciencia y que asuma la responsabilidad y consecuencias de su equivocación
TM31	Saber escuchas		Tomar decisiones
TM32	Hablar		Analizar causas para actuar
TM33	Escuchar		Reflexionar
TM34	Hablar y ser paciente		Ayudar a tomar decisiones

Fuente: Elaboración propia

La tabla 4.78 muestra las distintas ideas que dieron los tutores hombres en la entrevista, aportando actitudes positivas y acciones al planteamiento de P.3 de cómo se comportan cuando el tutorado ha cometido un error, encontrándose similitudes. El TH2, TH4.TH12.TH19 manifiestan tener una actitud de escucha. El TH1 motiva. El TH3, TH5 entender lo que sucedió. TH6 ser empático. TH7 aceptándolo. El TH8 reflexionando. TH9, TH15 es comprensivo. El TH4, TH11, TH13 TH20 dialoga. El TH16 indaga el error y el TH18 es objetivo. Esta evidencia muestra que la actitud del tutorado versa sobre la comprensión, la escucha, el dialogo y la reflexión.

La evidencia de ideas aportada, con respecto a las acciones que realiza el TH, cuando el tutorado comete un error son diversas. Es importante señalar que una respuesta coincide con la categoría del estudio de la investigación, realizada en la aplicación cuantitativa de las emociones sobre el asertividad, en este caso por el TH12 que refiere que procura siempre dar confianza, porque es importante ser asertivo y escuchar a todas las partes involucradas.

Se puede observar que el resto de las ideas aportadas por los tutores con llevan proceso reflexivo, para que el tutorado tome consciencia de sus acciones, guiándolo para evitar que cometa nuevamente otro error, solucionando los conflictos, dialogando, todo ello con la finalidad de poder ayudarle a subsanar sus actos y generar acuerdos sobre acciones específicas.

La tabla 4.78 muestra los contenidos del comportamiento del tutor cuando un tutorando ha cometido un error con respecto a los tutores hombres.

Tabla 4.78

Contenidos del comportamiento del tutor cuando un tutorando ha cometido un error con respecto a los tutores hombres de la P3

TUTOR	POSITIVO	NEGATIVO	ACCION QUE REALIZA
TH1	Motivar		El proceso reflexivo que él pueda hacer
TH2	Escucho		llevo a reflexionar y tomo una decisión sobre la manera de corregir el error
TH3	Tratar de entender porqué		Guiarlo para evitar que cometa nuevamente otro error
TH4	Dialogamos, escuchando		Tomando las medidas para solucionar los conflictos
TH5	Busco entender las razones		Dialogar para que le alumno aprenda de esta experiencia.
TH6	Ser empático		Tratar de entender cuáles fueron los motivos de su acción, todo ello con la finalidad de poder ayudarlo a subsanar sus actos.
TH7	Aceptándolo		Asumiéndolo
TH8	Intento que el estudiante reflexione		Generar acuerdos sobre acciones específicas
TH9	Comprensivo		
TH10			Solicito la entrevista expongo las situaciones inconvenientes y en un tercer momento establecemos acuerdos que el alumno acepte corregir.
TH11	Dialogar		Analizar el por qué cometió dicho error para poder ayudarlo
TH12	Mesurado, siempre escuchando		Procuro siempre dar confianza, es importante ser asertivo por eso es importante escuchar a todas las partes involucradas
TH13	Abierto al dialogo		
TH14	Dialogar		asumir causas y consecuencias
TH15	Ser compresivo		para orientarlo
TH16	Indagar porque se dio el error		Orientarlo para que no se repita
TH17			Orientación personalizada, a través de la búsqueda del origen del problema y se plantean estrategias para mejorar.
TH18	Ser objetivo		Generando soluciones
TH19	Escuchando		Para dar soluciones efectiva
TH20	Dialogar		Analizando las causas

Fuente: Elaboración propia

Cómo tendría que ser la relación tutor-tutorando

El TM y el TH ante la P.4 de ¿cómo tendría que ser la relación tutor-tutorado? Muestro una actitud favorable, hacía la idea que resalta en la relación que ha de haber entre ambos, así mismo se muestran los valores que surgen de estas respuestas.

La tabla 4.79 expone la P.4 de las actitudes y valores en la relación del tutor- tutorado, por parte del TM

La tabla 4.79 muestra los valores y actitudes de la TM que consideran son importantes en la relación con el tutorado, las actitudes y los valores han sido muy afines entre todas las tutoras. En este sentido el TM1, TM2, TM3, TM5, TM10, TM11, TM13, TM17, TM26, TM27, TM28, TM32 manifiestan una actitud de cercanía y humana. El TM7, TM14, TM19 una actitud de comunicación. El TM12 de compromiso. El TM15, TM28, TM33 de acompañamiento y afecto.

Por otra parte, tenemos los valores los cuales muestran un punto fuerte en la identificación de los mismos valores, como es el caso del valor del respeto, honestidad y confianza señalado por el TM1, TM2, TM3, TM4, TM7, TM9, TM10, TM11, TM12, TM15, TM 20, TM23, TM24, TM25, TM26, TM27, TM28, TM29, TM30, TM31, TM32, TM33. El TM14 considera el valor de cordialidad y empatía.

La evidencia muestra la importancia de los valores de respeto y confianza a la parte de las actitudes de cercanía, en términos más generales, lo cual resalta la concepción que la tutora mujer tiene en la relación que ha de haber entre tutor y tutorado.

Tabla 4.79

Actitudes y valores en la relación del tutor- tutorado, por parte del TM

TUTOR	ACTITUD	VALORES
TM1	Cercana	Confianza, respeto.
TM2	Humana	Honesta, respetuosa, ética
TM3	Acompaña de manera cercana ser clara la figura de autoridad	Empatar con confianza
TM4		Confianza y respeto
TM5	Cercanía con los docentes y padres de familia convivencia	Respeto, tolerancia, amor, comunicación, asertividad,
TM6		Respeto, cordialidad empatía
TM7	Comunicación, retroalimentación	confianza,
TM8	Cercana con los debidos límites	Empática caritativa
TM9	Acuerdos, para poder trabajar y aceptar las consideraciones que cada uno tiene por ofrecer.	De respeto, confianza
TM10	Cercana	Confianza.
TM11	cercana	Respeto y confianza. diálogo abierto
TM12	Compromiso.	Respeto, Confianza , honestidad
TM13	Muy cercana comunicación profunda	
TM14	Relación buena, con excelente comunicación	Empatía
TM15	Acompañamiento	Confianzas, apoyo, respeto y
TM16	Relación cercana	Confianza y el respeto
TM17	Cercana,	
TM18	Asertividad, confianza, para lograr un excelente trabajo tutorado y tutor	Empatía
TM19	Diálogo y comunicación.	
TM20		Confianza y respeto
TM21	Amigable, de escucha, sincera y humana	respeto
TM22	Relación cercana,	respeto
TM23	Mucha comunicación	Respetuosa, amable
TM24		Confianza, Respeto
TM25	Cercana	Confianza, Respeto
TM26	Comunicación	Confianza, Respeto
TM27	Comunicación	Respeto
TM28	Afecto	Respeto
TM29		Confianza, Respeto
TM30	Cercana sin ser de tipo personal	Confianza,
TM31	Cercana	Respeto
TM32	Comunicación	Confianza
TM33	Afecto	Confianza
TM34	Cercana	Confianza

Fuente: Elaboración propia

La tabla 4.80 muestra los valores y actitudes del TH que consideran son importantes en la relación con el tutorado, en este sentido seis actitudes son las señalados, la comunicación por el TM1, TM15. El TM2, TM3, TM4, TM7, TM11, TM14 cercana y libre. El TM6 y TM8 actitud de entendimiento y acompañamiento. El TM10, TM12, TM13, TM20 una actitud de dialogo, de apoyo y amable.

Con respecto a los valores que mencionan los tutores la tendencia en los tutores hombre se ve reflejada en cuatro valores: la confianza, el respeto, la tolerancia, compromiso. De esta forma vemos que el TH1, TH2, TH6, TH7, TH8, TH9, TH10, TH11, TH12, TH13, TH14, TH15, TH16, TH17. TH18, TH19.

La evidencia muestra en su mayoría de los tutores la importancia de los valores del respeto y confianza que el tutor y tutorado han detener es su relación, así como una actitud de cercanía y comunicación, lo cual resalta la concepción que el tutor hombre tiene en la relación con el tutorado.

La tabla 4.80 expone de la P.4. las actitudes y valores en la relación del tutor-tutorado, por parte del TH.

Tabla 4.80

Actitudes y valores en la relación del tutor- tutorado, por parte del TH

TUTOR	ACTITUD	VALORES
TH1	Comunicación	Confianza, respeto
TH2	Libre	Confianza, sincera
TH3	Cercana	
TH4	Cercana generando un vínculo, docente, dirección, alumnos y padres de familia	
TH5	Confianza que debe buscar siempre la verdad y el crecimiento personal	
TH6	Entendimiento	Confianza
TH7	Cercana	Espetando
TH8	Acompañamiento constante dispuesto a escucha	Respeto Confianza
TH9	Delimitando el papel de tutor alumno	Confianza
TH10	De diálogo abierto, asertividad, discreción, proyección	Confianza
TH11	Relación de estrecha comunicación,	Confianza, respeto, marcando límites
TH12	Apoyo	Confianza
TH13	Amable	Respeto y confianza
TH14	Cercanía	Respeto
TH15	Comunicación	confianza
TH16	De mucha comunicación	Respeto Tolerancia
TH17		Confianza y compromiso
TH18	Cercana	Respeto
TH19	Comunicación	Confianza
TH20	Apoyo	Confianza

Fuente: Elaboración propia

4.2 Análisis correlacional

En este apartado se expone la correlación de los datos cuantitativos y cualitativos, considerando los distintos análisis en la aplicación de los instrumentos para ambos casos, sobre la madurez emocional de los tutores y la mentalidad que tienen acerca de sus funciones tutoriales. La correlación se realiza con la finalidad de corroborar y desarrollar la

interpretación de datos a partir de la información obtenida, y que aporte resultados significativos para la investigación.

Con respecto a dichos resultados se presentan las tablas, donde se generan los constructos con sus respectivos analizadores (TM1, TH1...) en relación a la identificación de los niveles de desarrollo de la madurez emocional de los tutores con respecto a su asertividad, autoestima, autoconcepto y plan de vida y la mentalidad que tiene con base a los objetivos de la tutoría, la importancia, utilidad y significado del plan de acción tutorial, el comportamiento del tutor ante el error de los tutorados y la relación tutor – tutorado.

A continuación, se presenta la correlación y triangulación de los datos sobre los aspectos considerados en la tesis

4.3 Análisis interpretativo y discusión de resultados

El análisis interpretativo y la discusión de los resultados se realizó con base en la triangulación de la primera variable madurez emocional con la segunda y tercera variable correspondiente a la mentalidad y función tutorial.

El asertividad

Se observa una gran tendencia en el cuestionario de asertividad de cincuenta y cuatro tutores, cuarenta y uno consideran aceptable asertividad, sin embargo en la entrevista sólo dos tutores dieron una respuesta en la que incluían el asertividad; En la P.1 el TM4 menciona que acompañar al estudiante en su proceso de madurez personal y académico para una toma de decisiones asertiva, por otra parte el TM18 señala en la P.4 que para un excelente trabajo entre tutor y tutorado la **asertividad**, la empatía y la confianza son necesarias. El TH10

aporta una idea más corta, pero teniendo en cuenta el asertividad para la relación tutor tutorado, de la P.4. esto se puede observar en la tabla 4.81

A continuación, se presentan las ideas textuales de los tutores que se relacionan con esta variable del auto concepto en el asertividad.

TM4, P.1

Acompañar al estudiante en su proceso de madurez personal y académico para una toma de decisiones asertiva

TM10

De diálogo abierto, confianza, asertividad, discreción, proyección

TH10

De diálogo abierto, confianza, asertividad, discreción, proyección

Tabla 4. 81

Variable asertividad y entrevista semiestructurada

Variable	Cuestionario de asertividad	Cuestionario entrevista semiestructurada
Asertividad	<ul style="list-style-type: none"> - La media más alta es el ítem disfruto la conversación, con una puntuación de 4.31 - Mientras que el ítem escribir carta en lugar de entrevistas personales, fue la media más baja, con una puntuación de 1.93; en la asertividad general se obtiene una puntuación de 89.57 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañar al estudiante en su proceso de madurez personal y académico para una toma de decisiones asertiva P.1/TM4 - De mucha empatía, asertividad, confianza, para lograr un excelente trabajo tutorado y tutor. P.4/TM10 - De diálogo abierto, confianza, asertividad, discreción, proyección P.4/TH10

Fuente: Elaboración propia

Autoestima

Para este aspecto no hay concordancia alguna entre los datos provenientes del cuestionario de autoestima cuantitativo y la entrevista semiestructurada cualitativa. Las fuentes de datos muestran dos tendencias muy diferentes, por una parte, los datos aportados por el cuestionario de autoestima evidencian una alta autoestima por parte de los tutores en cuarenta y tres tutores entre hombres y mujeres, cinco con media y seis con baja autoestima.

En la entrevista semiestructurada se denota que la concepción o mentalidad en el ámbito de autoestima no incurre en ninguna pregunta realizada, es decir los tutores no consideran la autoestima como un aspecto importante en la función tutorial que realizan.

Esto se puede observar en la tabla 4.82.

Tabla 4.82

Variable Autoestima y entrevista semiestructurada

Variable	Cuestionario de autoestima	Cuestionario entrevista semiestructurada
Autoestima	<ul style="list-style-type: none">- La media más alta es la dimensión de capacidad de hacer, obtuvo una puntuación de 3.78- Mientras que la dimensión de soy un fracasado, fue la media más baja, con una puntuación de 1.20; en el autoestima general se obtiene una puntuación media de 26.24.	No hay respuestas

Fuente: Elaboración propia

Auto concepto: Dimensión académica

Para este aspecto hay una concordancia buena entre los resultados por las dos fuentes, en ambas se permite visualizar el grado de madurez y el de concepción en cuanto a la dimensión académica del tutor y como está repercute en la acción a realizar con los tutorados,

esto indica que la mentalidad que tiene el tutor con respecto a esta dimensión es fundamental para su desempeño en la función tutorial.

A continuación, se presentan las ideas textuales de los tutores que se relacionan con esta variable del auto concepto en la dimensión académica:

TM2, P.1

Acompañamiento del estudiante para su buen rendimiento académico y fortalecimiento emocional. Debe articular equipo docente, orientación y dirección para ello.

TM4, P.1

Acompañar al estudiante en su proceso de madurez personal y académico para una toma de decisiones asertiva

TM7, P.1

Guiar en asuntos académicos, apoyar en asuntos personales

TM9, P.1

Ser un programa que incluya a docentes los cuales se transforman en un guía-acompañante del estudiante para auxiliar en su formación académica y formativa, durante el transcurso de su vida académica en la educación media superior.

TM11. P.1

Acompañar al alumno en su ámbito académico orientándolo de tal forma que sea capaz de llevar a cabo sus estudios intentando que los aspectos personales que afectan su rendimiento no sean determinantes

TM12, P.1

Acompañar al estudiante en el proceso académico formativo sobre su formación en las áreas, académicas y todo lo que impacte en ellos, familia, escuela y sociedad.

TM16, P.1

Dar acompañamiento integral (emocional, académico) al proceso formativo del estudiante.

TM25, P.1

Guiar al alumno en el proceso de su preparatoria tanto a nivel académico como personal

TM30, P.1

Acompañar al estudiante en su proceso académico, potenciando sus conocimientos, actitudes y valores

TH5, P.1

Acompañar en la formación humana y académica de los alumnos. Ser vínculo entre los padres de familia, alumnos y orientador para buscar el crecimiento del alumno.

TH6, P.1

Acompañar a lo largo de su estancia académica en la preparatoria con la finalidad de apoyarle en su desarrollo escolar y social

TH10, P.1

Acompañar a los alumnos en su proceso académico, formativo para orientarlos hacia la correcta toma de decisiones. Establecer las estrategias necesarias para dicho acompañamiento por medio de la escucha activa y diálogo asertivo

TH11, P.1

Dar acompañamiento al alumno en su formación académica / formativa en su proceso de estudios medio superior

TH13, P.1

El apoyo-acompañamiento académico que se debe ofrecer al tutorado para su mejor aprovechamiento, también incidir en la formación integral.

TH17, P.1

Guiar, orientar y coordinar tanto a los docentes como a los alumnos de un grupo, con el fin de alcanzar un objetivo en común, el cual siempre debe ir orientado a la mejora continua de comportamientos y aprovechamiento académico.

Los datos han mostrado que los dieciséis tutores, señalan la dimensión académica como el acompañamiento que ellos han de llevar a cabo dentro de su función tutorial, para un buen proceso de formación integral, de crecimiento humano, de mejora continua, de apoyo al desarrollo del tutorado, así como potencializar su conocimiento.

Es importante señalar que de cincuenta y cuatro tutores solo dieciséis dieron respuesta a esta dimensión, la tendencia de la mentalidad del tutor en fortalecer esta dimensión en el tutorado es mínima, aunque en la persona del tutor el puntaje más alto posible, es de 99, y en las tres modas: desempeño profesional, implicación

Tabla 4.83

Variable Auto concepto- Dimensión académica y entrevista semiestructurada

Variable	Cuestionario de auto concepto	Cuestionario entrevista semiestructurada
<p>Auto concepto</p> <p>Dimensión académica</p>	<p>el puntaje más alto posible, de 99, y en los que se presentan las tres modas son: desempeño profesional, implicación laboral y valoración de desempeños.</p> <p>mientras que los indicadores con los puntajes más bajos son: valoración por parte de los superiores, estima de los superiores y reconocimiento de sus capacidades, sin embargo, destaca que el puntaje en cada uno de ellos se considera alta, ya que es superior a 90.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento académico P.1/ TM2 - Acompañar al estudiante en su proceso académico P.1 /TM4 - Guiar en asuntos académicos P.1/TM7 - Auxiliar en su formación académica P.1/TM9 - Acompañar al alumno en su ámbito académico P.1/TM11 - Acompañar al estudiante en s proceso académico P.1/TM12 - Dar acompañamiento integral académico P.1/TM16 - Guiar a nivel académico P.1/TM25 - Acompañar en procesos académicos P.1/TM30 - Acompañar formación académica P1/ TH5 - Acompañara a lo largo de estancia académica P.1/TH6 - Acompañar en procesos académicos P.1/TH10 - Formación académica P.1/TH11 - Apoyo académico P.1/TH13 - Aprovechamiento académico P./TH17

Fuente: Elaboración propia

Auto concepto: Dimensión social

En esta variable se observa una clara diferencia entre las dos fuentes, los datos cualitativos muestran a los tutores como personas amigables, con facilidad para hacer amigos y siendo personas alegres, por su parte los datos cualitativos evidencian que sólo tres de cincuenta y cuatro tutores trabajan esta dimensión social en el acompañamiento, el apoyo y en la búsqueda del bienestar social, está ausencia de trabajar en la dimensión social puede estar relacionada con la idea de trabajar con la dimensión académica, de las aportaciones de los tutores, se infiere que hay un empobreciendo de la concepción de la tutoría en el ámbito social en cuanto a ponerlo en práctica en la función tutorial. También se infiere que su dimensión social la enfoca en tener amigos y ser alegre, que fortalecerlo en los tutorados.

Las siguientes ideas son las que aportan los tres tutores en la entrevista semiestructurada, con base en el trabajo que lleva con el tutorado en la dimensión social.

TM3. P.1

Acompañar y guiar en los procesos que vive el adolescente en su trayecto en la prepa, buscando su bienestar de manera física, cognitivo, emocional, familiar y social.

TM12, P.1

Acompañar al estudiante en el proceso académico formativo sobre su formación en las áreas, académicas y todo lo que impacte en ellos, familia, escuela y sociedad

TH6, P.1

Acompañar a lo largo de su estancia académica en la preparatoria con la finalidad de apoyarle en su desarrollo escolar y social.

En esta variable se ve una clara diferencia entre lo que piensan y hacen los tutores en su función tutorial con respecto a la dimensión social, se observa en la tabla 4.84.

Tabla 4.84

Variable Auto concepto- Dimensión social y entrevista semiestructurada

Variable	Cuestionario de auto concepto	Cuestionario entrevista semiestructurada
Auto concepto Dimensión social	<ul style="list-style-type: none">Los indicadores que obtuvieron el puntaje más alto posible, de 99, y en los que se presentan las cuatro modas son: facilidad para hacer amigos, ser una persona amigable, ser una persona alegreMientras que los indicadores con los puntajes más bajos son: dificultad hacer amigos y dificultad para hablar con desconocidos, sin embargo, destaca que el puntaje en cada uno de ellos se considera alta, ya que es superior a 90, y los indicadores de puntaje bajo fue de uno.	<ul style="list-style-type: none">Buscando bienestar social P.1/TM3Acompañar en lo social P.1./TM12Apoyarlo en su desarrollo social P.1/TH6

Fuente: Elaboración propia

Auto concepto: Dimensión emocional

En esta variable emocional, se observa que los datos son escasos y nulos tanto en el tutor como en el trabajo que realiza con los tutorados, es una categoría fundamental para el estudio de esta investigación, y denota claramente que los tutores tienen miedos de muchas cosas, desde lo solicitado por sus superiores como de cosas que le provocan nervios, lo cual lleva a verificar que en los datos cualitativos sólo tres tutores mencionan la dimensión emocional como fortalecimiento, acompañamiento y buscando el bienestar emocional.

Los dos cuestionarios cualitativos y cuantitativos han demostrado la escasa idea que los tutores tienen de las emociones tanto en el ámbito personal como en su función tutorial.

Se exponen las ideas de los tres tutores que mencionan en el trabajo de la dimensión emocional

TM2, P.1

Acompañamiento del estudiante para su buen rendimiento académico y fortalecimiento emocional. Debe articular equipo docente, orientación y dirección para ello.

TM3, P.1

Acompañar y guiar en los procesos que vive el adolescente en su trayecto en la prepa, buscando su bienestar de manera física, cognitivo, emocional, familiar y social.

TM16, P.1

Dar acompañamiento integral (emocional, académico) al proceso formativo del estudiante.

Las ideas no muestran un trabajo orientado específicamente a la emociones o madurez del tutorado, las evidencias muestran que el nivel de concepción del tutor acerca de la madurez emocional en el tutorado y en su función tutorial es nula, y esto se ve afectado en las evidencias cuantitativas.

Tabla 4.85

Variable Auto concepto- Dimensión emocional y entrevista semiestructurada

Variable	Cuestionario de auto concepto	Cuestionario entrevista semiestructurada
Auto concepto Dimensión emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Los indicadores que obtuvieron 98, el puntaje más alto y en los que se presentan las dos modas son: tener miedo de muchas cosas y muchas cosas provocan nervios - Mientras que los indicadores con los puntajes más bajos, uno, son: facilidad para asustarse, comentarios de los superiores provocan nervios, preguntas de superiores provocan nervios y sentirse nervioso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento emocional P.1/TM2 - Buscando bienestar emocional P.1/TM3 - Dar acompañamiento emocional P.1/ TM16

Fuente: Elaboración propia

Auto concepto: Dimensión familiar

Hay una concordancia moderada en los datos cualitativos y cualitativos, aunque en los datos cualitativos la respuesta de los tutores es mínima, contestando sólo nueve tutores de cincuenta y cuatro, sus respuestas se ven reflejadas en el objetivo que tiene que la tutoría P.1, el plan de intervención P.3, el comportamiento que ha de tener el tutor frente al tutorado cuando comete un error P.3 y la relación tutor- tutorado P.4. En la evidencia cuantitativa se presentan cuatro aspectos que sobresalen en el tutorado sentirse feliz en casa, la familia ayuda en cualquier problema, la familia da confianza y sentirse querido por la familia. Desde esta perspectiva se podría decir que esta dimensión se trabaja con ele tutorado.

A continuación, se exponen las ideas de los tutores que menciona en trabajo de la dimensión familiar en su función tutorial.

TM3, P1

Acompañar y guiar en los procesos que vive el adolescente en su trayecto en la prepa, buscando su bienestar de manera física, cognitivo, emocional, familiar y social.

TM12, P.1

Acompañar al estudiante en el proceso académico formativo sobre su formación en las áreas, académicas y todo lo que impacte en ellos, familia, escuela y sociedad.

TM20, P.1

Acompañar al joven en las diferentes áreas de su vida dando herramientas para su mejor desempeño escolar, familiar y personal.

TH5, P.1

Acompañar en la formación humana y académica de los alumnos. Ser vínculo entre los padres de familia, alumnos y orientador para buscar el crecimiento del alumno.

TH11, P.2

Es importante dar seguimiento al trabajo y actividades que realiza el tutorando, se pueden detectar problemáticas desde el núcleo familiar, situaciones psicológicas, para ayudar a potenciar sus habilidades.

TM27, P.3

En primer lugar, platico con el sobre las acciones que realizó y las consecuencias de sus actos y en segundo lugar si es necesario me comunico con los padres de familia o tutores.

TM5, P.4

Tiene que ser de: Respeto, tolerancia, amor, comunicación, asertividad, convivencia, cercanía con los docentes y padres de familia.

TM12, P.4

De respeto mutuo, de compromiso, y honestidad en confianza con la familia.

TH4, P.4

Cercana, atendiendo sus necesidades y generando un vínculo, docente, dirección, alumnos y padres de familia

Las evidencias sobre la dimensión familiar es un trabajo que los tutores llevan a cabo en su función de tutoría, la cual se ve reflejada en lo personal, sin embargo, demuestra nuevamente el número de tutores que señalan esta idea en mínima, llegando a la conclusión que la concepción que ellos tienen de esta dimensión no coincide con su función, se observa en la tabla 4.86

Tabla 4.86

Variable Auto concepto- Dimensión familiar y entrevista semiestructurada.

Variable	Cuestionario de auto concepto	Cuestionario entrevista semiestructurada
Auto concepto	<p>Los indicadores que obtuvieron el puntaje más alto posible, de 99, y en los que se presentan las cuatro modas son: sentirse feliz en casa, la familia ayuda en cualquier problema, la familia da confianza y sentirse querido por la familia.</p> <p>Mientras que el indicador con el puntaje de uno considerado el más bajo fue el de decepcionado de la familia.</p>	<p>Bienestar familiar P.1/TM3</p> <p>Impacte en la familia P.1/TM12</p> <p>Mejor desempeño familiar P.1/TM20</p> <p>Ser vinculo entre la familia P.1./TH5</p> <p>Dar seguimiento desde el núcleo familiar P.2/ TH11</p> <p>Se comunica con los padre de familia P.3/TM27</p> <p>Cercanía con padres de familia P.4/TM5</p> <p>Honestidad en confianza con la familia P.4/TM12</p> <p>Vinculo con padres de familia P.4/TH4</p>
Dimensión familiar		

Fuente: Elaboración propia

Auto concepto: Dimensión física

Se puede observar que los datos cualitativos y cuantitativos no tienen ninguna concordancia.

Los datos provenientes del cuestionario cuantitativo dejan entre ver que los tutores señalan que en un puntaje alto que, se gustan físicamente, mientras que, en un puntaje bajo

no tienen un cuidado físico, no se consideran elegantes, no se gustan físicamente, no son buenos haciendo deporte y no son personas atractivas, estas negatividades se denotan en su labor tutorial al no verse reflejadas en ninguna de las preguntas cualitativas.

Llegando a la conclusión que los cincuenta y cuatro tutores no tienen una buena concepción y madurez de la dimensión física y por lo tanto no la proyectan en el trabajo de su función tutorial. Se observa en la tabla 4.87.

Tabla 4.87

Variable Auto concepto- Dimensión Física y entrevista semiestructurada.

Variable	Cuestionario de auto concepto	Cuestionario entrevista semiestructurada
Auto concepto Dimensión Física	<ul style="list-style-type: none"> - Los indicadores que obtuvieron el puntaje más alto posible, de 95, y en el que se presenta la moda es: se gusta físicamente. - Mientras que los indicadores con los puntajes más bajos son: cuidado físico, lo buscan para realizar deporte, se considera elegante, se gusta físicamente, bueno haciendo deporte y persona atractiva, sin embargo, destaca que el puntaje en cada uno de ellos se considera bajo, con respecto al puntaje de 95. 	NO HAY DATOS

Fuente: Elaboración propia

Plan de vida

Los datos demuestran que no hay una concordancia entre el plan de vida del tutor y el plan de vida en la función de la tutoría, los datos aportados por el cuestionario cuantitativo muestran que el valor de la existencia es alto, mientras que el valor a la muerte tuvo la mayor desviación de la media, esto indica que los tutores no tienen una afinidad en las ideas, y que el sentido de proyecta un plan de vida no está dentro de su mentalidad ni para en ellos ni

para los tutorados, y este dato se ve reflejado en el cuestionario cualitativo el cual no arroja ningún dato con respecto al plan de vida del tutorado.

Los estudios sobre la planeación y proyección de un plan de vida son escasos, sin embargo, es una categoría importante dentro de la investigación a tener en cuenta en el plan de acción tutorial, más aún se reconoce que esta variable forma parte de las tres categorías, en lo emocional, en la concepción que tiene el tutor de la tutoría y en la función que ha de realizar con el tutorado, se observa en la tabla 4.88

Tabla 4.88

Variable Plan de vida y *cuestionario de entrevista semiestructurada*.

Variable	Cuestionario de Plan de Vida	Cuestionario entrevista semiestructurada
Plan de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Los indicadores de mi existencia tiene el valor más alto de 6.69; mientras que me encuentro usualmente, obtuvo el valor más bajo de 5.39. - Con relación a la desviación estándar, los datos reflejan que con respecto a la muerte tuvo la mayor desviación de la media siendo de 1.29, mientras yo preferiría, fue el que menor dispersión de datos tuvo siendo de .555 	NO HAY DATOS

Fuente: Elaboración propia

Síntesis del capítulo

La triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos, de la madurez emocional del tutor, la mentalidad y la función tutorial, ha mostrado que la información aportada por las distintas fuentes, fueron mayormente escasos. La no concordancia de datos ha permitido confirmara que las tendencias cuantitativas de los tutores están por arriba de las tendencias cualitativas enfocadas a la función tutorial. Esta triangulación ha dejado ver que la madurez emocional de los tutores reflejados en los cuestionarios cuantitativos, no tiene similitud con las ideas reflejadas en la entrevista semiestructurada de los datos cualitativos. Al mismo tiempo los datos arrojados demostraron que la incidencia de la madurez emocional con respecto a la mentalidad del tutor acerca de la función tutorial, es diversa entre los tutores, no existiendo una concordancia de ideas.

La evidencia portada por la triangulación de datos, indica que la madurez emocional del tutor no tiene una concordancia con los objetivos de la función tutorial, en el proceso de formación que está conlleva, esta afirmación se sostiene en los resultados arrojado por los datos cuantitativos de auto concepto y plan de vida.

De los resultados aportados por la mentalidad que el tutor tiene con respecto al objetivo y finalidad de la tutoría, se infiere que no hay una concepción clara de las acciones y principios que esta tiene, en el hacer y qué hacer del tutor, estas afirmaciones se sostienen en los resultados del cuestionario cualitativo, en los cuales los tutores no refieren acciones que conllevan un trabajo emocional con el tutorado. No obstante, de acuerdo a la evidencia hay una concordancia de ideas en cuanto a la mentalidad que tiene de la tutoría, las coincidencias se ven reflejadas en los datos cualitativos, cuando mencionan acompañamiento, seguimiento, orientación y formación del tutorado. Las características

señaladas por los tutores en el ámbito del objetivo de la tutoría, la utilidad, significado e importancia del plan de intervención, así como la relación del tutor y tutorado, permiten establecer una similitud de ideas que aportarían una serie de características en función del significado de la tutoría.

Por lo tanto, se puede inferir que hay un nivel medio de ideas similares al concepto de la función tutorial, que estarían definiendo la tercera categoría de la investigación, sin embargo, el tutor parece no estar preparado para afrontar y dar seguimiento a aspectos relacionado con la madurez emocional del tutorado, porque ellos mismos reflejan no poseerlas del todo. Es decir, hay una cierta comprensión de la función tutorial, pero con una limitada mentalidad de los procesos de tutoría, que le impide aplicar herramientas o acciones que fortalezcan la madurez emocional de los tutorados.

La síntesis de los resultados cualitativos y cuantitativos nos llevan a la etapa final del proceso de investigación, en la cual se presentan las conclusiones y los hallazgos que derivan del estudio.

Conclusiones

*¡La verdadera educación nos hace amar
la vida y nos abre a la plenitud de la vida!
"En la escuela no aprendemos sólo conocimientos,
contenidos, sino también costumbres y valores"
Papá Francisco*

Para concluir el proceso de investigación doctoral, se retomaron los objetivos de la investigación y se contrastaron con la teoría y con los resultados obtenidos mediante la triangulación de las fuentes.

En esta investigación se planteó como objetivo general determinar la incidencia de la madurez emocional en la mentalidad y función del tutor en educación media superior; y se establecieron tres objetivos particulares: identificar el nivel de madurez emocional del tutor, reconocer la mentalidad del tutor sobre su función tutorial e identificar la función tutorial que desarrolla el tutor

Las conclusiones que se presentan dan evidencia del logro de los objetivos planteados y aluden en primera instancia, a determinar la incidencia de la madurez emocional del tutor en la función que realiza con base en la mentalidad que tiene acerca de la tutoría.

Con fundamento en el marco teórico se argumentan las conclusiones del estudio, en primer lugar, se señalan de acuerdo a los objetivos, posteriormente las implicaciones de la investigación, y finalmente se plantean futuras líneas de investigación.

En el primer objetivo que corresponde a identificar el nivel de madurez emocional del tutor. Los resultados del análisis han mostrado que la madurez emocional de los tutores, tienen diferentes niveles de concordancia, con las ideas consideradas por los aspectos relacionados

con el asertividad, autoestima, auto concepto (dimensión académica, emocional, social, familiar, física). Para lograr un buen clima en el aula, se requiere que el docente controle las emociones (De Juan, et al. 2015).

Con base a los resultados se puede concluir lo siguiente:

Se reconoce un nivel deficiente en la **asertividad**, la evidencia de los resultados globales, muestra una tendencia poco asertiva, con respecto a su relación con el otro, en este sentido Gago (2017) considera que “la asertividad, está ligada a la conducta, por lo que el entrenamiento asertivo no sólo permite desarrollar actividades inherentes y propias del ser humano, sino que le ayuda a mejorar sus relaciones con su entorno desarrollando habilidades sociales” (p.16), por ello se puede inferir, que 68% de los tutores pasan mal rato al decir no, consideran que sus actitudes puede provocar en algunos casos discusión, sienten que se aprovechan de ellos, no les gusta llamar por teléfono a otras instituciones, prefieren escribir una carta en lugar de tener una entrevista personal, les resulta embarazoso devolver un artículo comprado, evitan hacer preguntas, en una discusión con alguna persona temen alterarse, evitan discutir sobre precios, y se la pasan mal cuando los demás se enteran de lo que hacen importante.

Las emociones del tutor es este aspecto, confirman su baja asertividad con respecto a lo que (Pick y Vargas, 1990) señalan, que para ser asertivo se necesita aceptarse y valorarse, respetar a los demás, permanecer firmes en las propias opiniones, comunicar con claridad y directamente, en el lugar y momento adecuados y de forma apropiada, lo que se quiere o se necesita decir.

La **autoestima** es contradictoria con respecto a la madurez, por una parte, existe un nivel bueno con respecto a la capacidad de hacer, actitud positiva y satisfecho de sí mismos, por otra parte, no se sienten orgullosos de ellos mismos, consideran que son unos fracasados, piensan que son inútiles y no buenas personas con respecto a ellos mismos. La autoestima del tutor con estos aspectos confirmaría que el tutor, tiene una autoestima discordante en su actuar y sentir, dentro de sus emociones con 26.24% en la media general de la autoestima, en este sentido Paquini (2008) afirma que:

“Cuando hablamos de autoestima se habla de grado de aceptación y valoración propia con la que cuenta cada individuo y como esta repercute en el desarrollo de la personalidad en relación a la forma en que el individuo en los diversos medios donde ha de interactuar, llámese así ambiente familiar, escolar o social” (p.24).

Se puede considerar que, al no haber una buena autoestima en el tutor, su autonomía y proyección da vida es débil, como lo menciona Gastón de Mézerville (2004, p. 61) menciona que “La autoestima es la percepción valorativa y confiada de sí misma, que motiva a la persona a manejarse con propiedad, manifestarse con autonomía y proyectarse satisfactoriamente en la vida”.

En las **cinco dimensiones (académica, emocional, social, familiar, física) del autoconcepto** se perciben contradicciones por parte del tutor, Eptein, (1990), menciona que el autoconcepto es una realidad compleja que está integrada por dimensiones (académica, emocional, social, familiar, física), generadas a través de la experiencia, especialmente en la relación con los demás, a continuación, se especifican cada una de las dimensiones.

En la dimensión académica, las evidencias demuestran, una disyuntiva entre lo que hace y lo que espera de lo que hace, es decir, el tutor en el ámbito profesional, considera

tener un buen desempeño profesional, una implicación y valoración del desempeño alto, y contrario a ello manifiesta no tener una valoración, estima y reconocimiento de sus superiores, ante esto se identifica la necesidad de los tutores de ser reconocidos por sus superiores para que la dimensión académica se vea fortalecida, en este sentido García (2003) considera que la dimensión académica es fundamental en el rendimiento escolar y profesional, de modo que el fracaso escolar o profesional, aumenta la baja percepción que cada uno tiene de sí mismo, desarrollando el número de frustraciones del sujeto.

En la dimensión social el tutor muestra actitudes contradictorias, ya que presenta una variación relevante en los resultados por indicadores, manifiesta facilidad para hacer amigos, ser una persona amigable, ser una persona alegre, en contraste, tiene una dificultad en hacer amigos, en hablar con desconocidos, por lo que confirma el supuesto de no tener una buena relación con los demás, que le ayude a desenvolverse con respecto a la otra persona, en lo que en determinado momento pudiera afectar en su función de tutoría al tener que interactuar con el tutorado, directores y padres de familia.

Esto lleva a concluir lo que señala Arancibia (1986) que cuando un tutor tiende a ser dominante, poco alegre, impersonal y formal, los alumnos tienden a comportarse de forma pasiva, respondiendo sólo cuando son requeridos, por otra parte, cuando el tutor tiende a ser activo, alegre, flexible y tranquilo, el clima afectivo que prevalece en la relación del tutor con los distintos miembros de la institución, siendo alegre, alentador y con gran comunicación entre tutor, tutorados y padres de familia.

En la dimensión emocional, también presentan una variación relevante en su indicadores, las evidencias señalan que los indicadores más altos se muestran en tener miedo

de muchas cosas y que muchas cosas les provocan nervios, refieren facilidad para asustarse, los comentarios de los superiores provocan nervios, con esto, se infiere que la dimensión emocional es baja pudiendo influir en su relación con las personas, por tanto, se recomienda fortalecer la dimensión emocional, tal como Paúl y Torres (2007) señalan, la persona tiene que aprender a observarse ser consciente de las propias emociones y aprende a expresarla para mejorar sus relación con los otros.

En la dimensión familiar los indicadores demuestran que los tutores están satisfechos en sus relaciones familiares, al sentirse feliz en casa, la familia le ayuda en cualquier problema, la familia le da confianza y se siente querido por la familia, lo que pone de manifiesto que esta dimensión es importante y la vive lo mejor posible dentro de su ámbito familiar, como lo indica Esteve (2005) que afirma que el autoconcepto familiar correlaciona positivamente con estilos parentales de afecto, comprensión y apoyo.

En la dimensión física hay un énfasis importante en el cuidado y bienestar de su persona, se observa en los indicadores que el tutor se gusta físicamente en un porcentaje tan alto, y en porcentaje medio las evidencias muestran que se considera elegante, es bueno haciendo deporte y es persona atractiva, lo que pone de manifiesto que es una dimensión que trabaja el tutor constantemente y que puede incidir en la labor que realiza con los tutorados en su bienestar físico y de salud.

Las evidencias antes mencionadas de las cinco dimensiones de la variable autoconcepto han demostrado las variantes en cada una de ellas, resaltando su baja dimensión emocional, social y académicas por encima de la familiar y física, por lo que se ve en la necesidad de fortalecer, promover y desarrollar dichas dimensiones para lograr un buen autoconcepto ya que “Los líderes o personas en quienes se percibe como figura de

autoridad, deben sentirse lo suficientemente seguras de sí mismas y de su relación con los demás” (Rogers, 2005, p.140).

En el segundo objetivo que corresponde a reconocer la mentalidad del tutor sobre su función tutorial.

Los resultados del análisis cualitativo recogidos a través de la entrevista semi estructurada, han dejado de manifiesto que la mentalidad que tienen los tutores de sus funciones, se reduce a la limitada concepción que tienen sobre la tutoría, la prevalencia de ideas simples e incompletas de los objetivos de la tutoría, la utilidad, el significado e importancia del plan de intervención, así como, la relación con el tutorado y el comportamiento de este ante los errores que el tutorado realiza, no denota el conocimiento y las acciones que han de realizar para llevar a cabo su función.

Los tutores muestran un grado importante de desinformación y de comprensión de los aspectos claves de su función, esta carencia de ideas lleva a identificar una falta de formación en su hacer, lo que conlleva a no tener claridad de los conceptos y acciones que tiene que realizar, lo cual pone de manifiesto la necesidad de dotarle de información para que conozca, comprenda y ponga en práctica los objetivos de la tutoría, porque “el proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada, por parte de académicos competentes y formados para su función”. (Rodríguez, 2014, p. 247).

En el objetivo tres de identificar la función tutorial que desarrolla el tutor.

Los datos recogidos de los cuestionarios cualitativos y cuantitativos, han mostrado que las funciones que realiza el tutor son el acompañamiento y seguimiento del tutorado,

pero sin una especificación concreta de acciones, estas evidencias fueron notorias en aspectos vinculados con el objetivo de la tutoría y la importancia del plan de intervención, sus ideas ponen de manifiesto una base empírica en cada uno de ellos, pero no se mostraron datos sólidos que pusieran de manifiesto una concordancia de ideas, métodos, acciones y comportamientos a realizar como unidad al pertenecer a un mismo sistema educativo.

Se infiere que esta forma de actuar de cada uno de los tutores está influida desde la propia concepción de ellos, como se pudo evidenciar en los datos cuantitativos, los cuales parecen influir en la presencia o ausencia de determinados factores que involucran su ser y hacer en su plan de vida, como se evidenció a partir de los resultados sobre la variable cuantitativa en el que se pone de manifiesto que los estudios sobre la planeación y proyección de un plan de vida son escasos.

Asimismo, se observa una tendencia por la formación académica del tutorado, dejando a un lado la formación integral de los estudiantes y más concretamente la madurez emocional, que claramente dista de una falta de conocimiento personal, en las tres variables de esta investigación, madurez emocional, mentalidad y función de la tutoría, las cuales implican procesos de formación que coadyuven a la formación de los tutorados.

Los resultados obtenidos han permitido reconocer en los tutores limitaciones y carencias en la mentalidad que tienen de la tutoría y sus funciones. Han mostrado una inconsistencia en sus ideas y acciones, entre los cincuenta y cuatro tutores, no se dio una concordancia positiva en las conceptualizaciones de las funciones de la tutoría, las respuestas fueron dispersas y algunas muy simples, sin llegar a profundizar en el hacer de las funciones tutoriales. ¿qué implicaciones tiene en la práctica? ¿qué dice algún autor?

La madurez emocional del tutor en los aspectos de autoestima, asertividad, auto conceptos en sus cinco dimensiones y en el plan de vida, se encontraron inconsistencias e incongruencias entre el cuestionario, por una parte se dejaban ver altos niveles de asertividad y autoestima en los primeros ítems y en los siguientes muy bajos, de igual forma en el auto concepto las dimensiones académica, social y emociones resultaron con niveles bajos y contradictorios, y por otra parte la dimensión familiar y física en su mayoría las puntuaciones fueron altas, esto apoya a los antecedentes y supuestos iniciales de falta de formación y conocimiento en la función de tutoría por parte del tutor de esta investigación, las evidencias señalan la escasa formación y trabajo personal en la madurez emocional, viéndose esto reflejado en la mentalidad y función que ellos realizan con los tutorados.

Los resultados permiten aportar argumentos sobre la incidencia de la madurez emocional en la escasa mentalidad que el tutor tiene de su función tutorial, derivada del desconocimiento que tiene de esta práctica e interacción con el tutorado, que se relaciona con su madurez emocional, en los aspectos indagados en este estudio, en este sentido, la madurez emocional incide en las relaciones del tutor con el tutorado al realizar su función.

Es así como las actitudes y acciones que desempeña el tutor se orientarían en un énfasis de su madurez y conocimiento de su función tutorial, resaltando aquellos aspectos que coinciden con sus ideas y emociones, y viceversa aquellas limitaciones emocionales con funciones que no conoce, como: los procesos de seguimiento, los procesos de orientación, los objetivos de la tutoría, las acciones a realizar en el actuar negativo del tutorado, no encontrado un punto común es lo que realiza.

A partir de las conclusiones de la investigación, se dispone de información sobre la situación en la que los tutores se encuentran al realizar su función de tutoría. Esta investigación también es una aportación a un mejor conocimiento del nivel de madurez emocional en que se encuentra el tutor al ejercer su función, así como, al grado de influencia que ejercen los aspectos emocionales.

En este sentido, los niveles de madurez emocional y mentalidad del tutor con respecto a sus funciones de tutoría, confirman la presencia de ideas y de acciones confusas, que no están fundamentadas en los distintos autores.

El desarrollo de este estudio ha permitido tener una mejor comprensión de la incidencia de la madurez emocional en la mentalidad y función del tutor en Educación Media Superior. Igualmente se ha encontrado que la incidencia de la madurez emocional está ligada a la mentalidad que tiene a la hora de realizar su función tutorial, de ahí que la evidencia observada que repercute, es la actitud que muestra el tutor en su madurez y el escaso conocimiento que tiene de su hacer con el tutorado.

Por tal razón, el conocimiento obtenido, permite establecer que las acciones que hace el tutor desde su función de tutoría son causa y consecuencia de la madurez emocional que presenta, porque al presentar niveles bajos de emociones, repercuten en su actuar con los tutorados, que conlleva a no dar seguimiento y orientación pertinente y oportuna a los procesos de aprendizaje y formación de los tutorados. Por ello, resulta complejo proponer un planteamiento o generalización de la mentalidad y madurez de los tutores en el momento de realizar su función de tutoría, ya que se dan distintos factores que intervienen en su realidad.

Teniendo en cuenta que la madurez emocional del tutor es un factor importante en la función que lleva a cabo, es conveniente realizar acciones para el desarrollo profesional del tutor, tales como: talleres o cursos especializados y enfocados al conocimiento de la madurez emocional, (Orón 2021) “necesidad de renovar la propia educación, para lo cual es fundamental trabajar tanto a nivel de investigación como de implementación; centrarse en el cómo enseñar” y otro a la conceptualización y práctica de las funciones de tutoría.

Es importante resaltar que la formación tiene que partir de la propia experiencia del tutor, lo cual facilitaría los procesos de conocimiento de las distintas acciones que ha de realizar, además se recomienda incluir como parte de esta formación aspectos relacionados con su proyecto de vida, ya que éste parece tener implicaciones en el momento de su rol de tutor, y todo este proceso acompañado de estrategias, actividades sobre técnicas de acompañamiento que puedan favorecer su desempeño de la función de tutoría.

El desarrollo de la metodología basado en los enfoques cualitativos y cuantitativos, permitió identificar una problemática que parte de una concepción o mentalidad de un o función a desempeñar, ambos enfoques del estudio fueron complementarios para comprender la incidencia entre la madurez y la mentalidad del tutor en su función tutorial. De esta forma los resultados y conclusiones ofrecen un mayor conocimiento de la realidad del tutor de Educación Media Superior.

En prospectiva, derivado de las conclusiones de este estudio se reconoce como futuras líneas de investigación en el tema de madurez emocional y la función tutorial, el aporte de elementos importantes para que el tutor tenga una mentalidad más certera y real de lo que implica su rol. Se reconoce que la tutoría es un pilar fundamental en la formación

de los estudiantes porque conlleva una serie de aspectos formativos y académicos que el estudiante requiere en la etapa de educación media superior. Los tutores tienen el compromiso y la responsabilidad de orientar y guiar y alcanzar los objetivos propuestos de los procesos formativos y académicos de los estudiantes durante su estancia en el nivel medio superior.

Durante el desarrollo de esta investigación han surgido nuevas interrogantes como: ¿qué factores académicos inciden en las emociones de los tutores? ¿cómo trasciende la relación del tutor – tutorado, en la falta de preparación del tutor en la función que realiza?, ¿cómo identificar que el tutor conoce y tiene claridad de su función a partir de su relación con el tutorado? ¿a partir de que emociones del tutor, se lograrían procesos satisfactorios de tutoría?, que pueden ser parte de futuros estudios y llegar a aportar una mejor comprensión de la problemática planteada en esta investigación.

Uno de los aspectos prioritarios que requiere atención, es el nivel de madurez emocional que el tutor tiene antes de iniciar su función de tutoría, es decir, si el tutor cuenta con un nivel apropiado de madurez para el desempeño de la función; otro aspecto es identificar que conocimiento tiene de la tutoría es decir que conoce y que desconoce, que Se recomienda desarrollar estudios que profundicen en el plan y proyecto de vida del tutor, de las dimensiones emocional, social, familiar, física y académica, porque son fundamentales en el desarrollo de la misma persona, y de un modo importante en el conocimiento de los aspectos, características, utilidad, significado, objetivo e implicación que tiene la tutoría en la vida de los estudiantes, “la interacción continúa entre alumnos-tutor y alumnos-tutorado con la supervisión continua de los docentes de las asignaturas involucradas desde primero

hasta terminar el tercer año, esto con el fin de que ayude de manera cooperativa a mejorar el aprovechamiento escolar y a obtener más resultados motivadores” Morales (2021, p. 75)

La evidencia derivada del análisis de la correlación ha mostrado que los niveles de madurez emocional y la función que realiza el tutor no tiene una concordancia de acciones, sus niveles de actuación con el tutorado son bajos, y en cierto modo no coinciden lo que las evidencias cualitativas arrojaron, por lo que es importante incluir este tipo de análisis en los estudios de esta línea de investigación.

Por último, es fundamental ampliar y profundizar sobre la mentalidad de los tutores, con respecto a su función tutorial, porque ejercen una influencia importante en la formación de los estudiantes, siendo pieza clave en muchos aspectos de su vida, y “nuevas experiencias que contribuyan a cambiar sus hábitos de estudio que le sean benéficos en su preparación y desarrollo personal, les ayude a desarrollar sus capacidades cognitivas y genere en ellos el interés por la superación académica” Morales (2021, p.75)

Ser tutor implica vivir desde una coherencia de vida que con lleva una estabilidad emocional y un bienestar social, familiar y personal, que se verán reflejados en su diario actuar, y que ayudarán a los procesos de tutoría, no sólo en los académico, sino también en la formación integral del tutorado, la donación a la vocación tutorial implica tiempo, compromiso, responsabilidad, disciplina y una constante formación personal en los distintos ámbitos de la educación, para que realmente el proceso de tutoría logre en los tutorados procesos académicos y formativos satisfactorios.

Referencias

- Academia de tutores de Educación Media Superior (2011). Programa Institucional de Tutoría Bachilleratos UPAEP. México.
- Adán, L. M.I (2007). Los estilos de aprendizaje en la orientación y tutoría de Bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 59-76.
- Adams, H. (1993). “Mentoring an essential factor in the doctoral process for minority students” en eric Digests ED 358 769.
- Aguilar, E. (1987). *Asertividad: cómo ser tú mismo sin culpas*. México: Pax.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2003). *Modelo tutorial del sistema de Educación Media Superior*. Recuperado en noviembre de 2010 de:
http://www.anuies.mx/e_proyectos/html/pdf/tutorias/175.PDF
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2003). *Programas institucionales de tutorías*. Recuperado en octubre de 2010 de:
http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/0.htm.
- Alcántara, J. A. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona, España: CEAC.
- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad; una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS
- Álvarez, P. y otros (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional. *Revista Educar [en línea]*, 36. Recuperado el 30 de julio de 2009 de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1399494>

- Álvarez Villanueva, C. y R. Martín Calatayud (2019): “Las dimensiones de la tutoría a distancia en bachillerato y la interrelación con la diversidad funcional del tutor”, *Revista Digital Ribalta*, 1, (1). Enero, Editorial Ribalta, Castellón [disponible en <http://iesribalta.edu.gva.es/jomla/>]
- Arancibia, V. (1986). Diagnóstico psico educativo. *Revista de tecnología Educativa*, 9, pp. 21-24
- ANUIES (2000). Programas Institucionales de Tutoría. *Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, México, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones, ANUIES.
- Ayala, A. F. (2004). *La función del Profesor como Asesor*. México: Editorial Trillas
- Barreto, S. (2015). *La educación emocional en la escuela: Una revisión teórica de su presencia en la Educación Primaria*. San Cristóbal de la Laguna, España: Universidad de la Laguna.
- Ayala, J. y otros (2007, noviembre). Papel del estudiante tutor en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes de anatomía de la Facultad de Salud de la Universidad Industrial de Santander. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Nacional de Morfología. Encuentro regional sobre mediaciones pedagógicas, 324 Universidad de La Sabana / *Facultad de Educación Recuperado el 28 de mayo de 2008 de: http://findarticles.com/p/articles/mi_m5EOM/is_1_25/ai_n19504600*.
- Aubrey, C., Harris, A., Briggs, M. & Muijs, D. (2005). *How do they manage? An Investigation of Early Childhood Leadership*. 225ducac Award Report. Warwick, UK.: The University of Warwick.
- Badia, A., Monereo, C., & Meneses, J. (2013). Affective dimension of university professors

about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13(1). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.adup>

Bar-On, R. y Parker, J. D. (eds) (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: JosseyBass.

Barreto, A. López, P. Mendoza, R. y Salto, A. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *Medisan vol. 19, No.9 Santiago de Cuba set-set*. Obtenido de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192015000900014

Bedy, L. (1999). *Mentoring in medicine, architecture and teaching*. Thesis PhD. Syracuse University.

Bertram, D. (2008). *Likert Scales... are the meaning of life. Topic report*: Recuperado de <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>. [Links]

Bernal, A. y Cárdenas, A. R. (2009) Influencia emocional del profesorado en la construcción de la identidad del alumnado. *Revista Bordón*, 61 (3), 19-31.

Benton, M. & Schroeder, H. (1990). Social skill training with schizophrenics: A meta-analytic valuation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58(6), 741-747.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra Alzina, R. (2004). *Orientación y tutoría. Orientación y tutoría*. (pp. 67- 77). Zaragoza: Mira editores

Bisquerra, R. y Álvarez, M. (2006). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis: Madrid.

- Bisquerra, R. y Pérez, E. (2007). *Las competencias emocionales*. Educ. XXI. 10, 61-68.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. *Educación emocional y convivencia en el aula*. (pp. 143-162). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Borgobello, A., y Peralta, N., (2011). Funciones Tutoriales y Auxiliares de la Docencia en Argentina. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, volumen. (7), p. 48- 55.
- Broc, M. A. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria. *Revista de Educación*, 303, 281-297.
- Blanco y Sánchez, R. (1912). *Teoría de la educación*. Madrid. Imprenta “Revista de archivos”.
- Borges, L.O y Carvalho, V. D. (2013). *Tutorização organizacional de novos empregados*. En LO Borges & L. Mourão (Orgs.), *Otrabalho e as organizações: atuações a partir de Psicologia* . (1 ed.,226duca. 406-432). PAGorto Alegre: Artmed
- Boza, Á., et al. (2000). *Ser profesor, ser tutor*. *Orientación educativa para docentes*. Huelva: Herguer Editorial.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Castañeda, M. B.; Cabrera; A. F.; Navarro, y.; Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS*. Un libro práctico para investigadores y administradores educativos, EDIPUCRS
- Comellas, M. J. (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.

- Conferencia del Episcopado Mexicano. (2012). *Educación para una nueva sociedad. Reflexiones y orientaciones sobre la educación en México, México: CEM.*
- Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior. (2010). Acuerdo 9 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. *Recuperado en octubre de 2010 de: <http://www.copeems.mx/comité-directivo-delsnb/67-acuerdo-no-9-snb>*
- Craumbaugh, J.C., Maholick, T.L. (1964) "An experimental study in existentialism: the psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis," *Journal of Clinical Psychology*, vol. 20, pp. 200–207
- Chi-Kin, J., Xian-Han, Y., Hau-Fai, E., & Mu-Hua, L. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: a Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 271-287. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.809052>
- Day, C. A. (2004). *Passion for Teaching*. London and New York: *RoutledgeFalmer*. <https://doi.org/10.4324/9780203464342>
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: *The role of emotion*. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403-415. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00003-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00003-8)
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-Unesco.
- De-Juan, M. D., González, E., López, J. J., Poveda, V. R., Cachero, C., Vallés, M. L., Peris, J. E. (2015). Una visión de 360 grados sobre la actitud hacia la diversidad en el entorno universitario. En M. T. Tortosa, J. D. Alvarez, y B. N. Pellín, XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria (227duca. 3066-3082). Alicante: Universidad de Alicante.

- De Mézerville, Gastón. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (Jordi Claramonte, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1934)
- Díaz-Atienza, J. (2003). *Síntomas depresivos, autoconcepto y rendimiento académico en una muestra representativa de adolescentes*. Tesis de Doctorado en Neurociencias, Universidad de Granada, España.
- Di Silvestre, C. (s.f.). *Metodología cuantitativa versus metodología cualitativa y los diseños de investigación mixtos: conceptos fundamentales*. Argentina: ANACEM. Recuperado de <http://173.255.237.28/anacem.cl/public/wordpress/wp-content/uploads/2009/03/metodologiacuantitativa-versus-cualitativa.pdf>
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, M.I., Ruiz, M.A., Villalobos, A. (2012). *El proceso en terapia de conducta: La evaluación conductual*. En M.A.
- Ruiz, M.I. Díaz y A. Villalobos. (Eds.), *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductual*, (pp. 99-152). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Dios, H. D. (1994). Jerónimo M. Usera y Alarcón: *Retazos de su vida y obra*. Madrid: Editabor.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología* (Prefacio de Maurice Debesse introducciones de Paul Fauconnete, Epilogo de Joan Borrel) Barcelona: Ediciones 62

- Emmerling, R. J. y Cherniss, G. (2003). *Emotional Intelligence and the Career Choice Process*. *Journal of career Assessment*, 11 (2), 153-167
- Fernández Domínguez, M.^a R. y Teruel, M.^a P. (2005). “La Educación Emocional”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 19 (3), 21–25.
- Epstein (1990). Citado por Flores, J. Neyra, L. en “*Clima Social escolar y el autoconcepto en escolares en una institución educativa nacional de Lima norte*”
- Esteva, J.V. (2005) *Estilos parentales, clima familiar, autoestima física en adolescente*. (Tesis doctoral) Recuperada de:
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle1110803/esteva.Pdf?sequence=1>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Extremera, N., Durán, M.A. y Rey, L. (2005). *La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para discapacitados intelectuales*. *Ansiedad y Estrés*, 11(1), 63-73.
- Ezer, H., Gilat, I., & Sagee, R. (2010). *Perception of teacher education and professional identity among novice teachers*. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391-404. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.504949>
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona: CEAC.
- Fernández, F. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.

- Frankl, V. (1984). *Psicoterapia y humanismo. ¿Tiene un sentido la vida?*. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- Frankl, V. E. (2003). *Ante el vacío existencial [The Unheard Cry for Meaning]*. Barcelona: Herder
- Frazier, P., Oishi, S., & Steger, M. (2003). Assessing optimal human functioning. In W. B. Walsh (Ed.), *Counseling psychology and optimal human functioning* (pp. 251–278). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fresko, B. (1997). “Attitudinal change among university student tutors” en *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 27, núm. 14, pp. 1277-1301
- Gago, M. (2017). *Manual: Comunicación, asertividad y escucha activa en la empresa*. ISBN: 978-84-681-7712-0; ISBN: 978-84-681-8564-4. Madrid, España: Editorial CEP, S.L. Recuperado de:
<https://books.google.com.ec/books?id=LuxCDwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=es&pg=PA2#v=onepage&q&f=false>
- Garaigordobil, M., y Fagoaga, J. M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. En Premios Nacionales de Investigación Educativa 2003 (pp. 9-52). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Colección Investigación nº 159. Primer Premio Nacional de Investigación Educativa 2003.
- García, F. J. y Musitu, G. (2001). AF5, Autoconcepto Forma 5 (2a edición). *Manual*. Madrid, España: TEA Ediciones, S. A.
- Giner, A. (2008). *La resiliencia en tutoría como estrategia para mejorar la salud mental. Manual de orientación y tutoría*. Tercer cuatrimestre.
<http://es.scribd.com/doc/9824126/ResilienciaArticulo>

- Giner, A. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, volumen. (23), pp.22 – 41
- García, I. (1 de octubre de 2017). *Fomentar la inteligencia emocional*. Obtenido de Tesis: [https:// www.todopapas.com/229duca/229educación229-infantil/ como-fomentar-su- inteligencia-emocional-726](https://www.todopapas.com/229duca/229educación229-infantil/como-fomentar-su-inteligencia-emocional-726)
- García, M. (2012). *Autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario*. *Profesorado*, 16 (1), 203-221. Recuperado de [http://digibug.ugr.es/ bitstream/10481/23005/1/rev161ART12.pdf](http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23005/1/rev161ART12.pdf)
- García, R. (2003) Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista de Estudios e investigación en psicología y educación*, 9, pp. (359-374)
- García, V. (2005). *Autoestima*. Recuperado el 22 de marzo del 2007, de www.pino.pntic.mec./recursos/infantil/salud/autoestima.htm
- González, M. C., Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje (2ª edición)*. Pamplona, España: EUNSA
- Grandmontagne, A. G. y Fernández, A. R. (2004). *Eating disorders, sport practice and physical self-concept in adolescents*. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32, 29-36.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación (3ª ed.)*. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Herrera, L., & Buitrago, R. E. (2014). *Emociones, inteligencia emocional, educación y profesorado*. En L. Herrera (Coord.), *Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario* (pp. 179-203). Madrid: Síntesis.

- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Iglesias-Cortizas, M. J. (2009). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de Educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 300-311.
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación socio escolar en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-118
- Kadushin, C. (2011), *Understanding Social Networks: Theories, Concepts and Findings*, New York, Oxford University Press
- Kant, I. (2004) "Tratado de Pedagogía". *Revista Educación Hoy* No 159. Bogotá
- Kelly, J. A. (1982): *Entrenamiento en habilidades sociales*. DDB. Bilbao.
- King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). *Positive affect and the experience of meaning in life*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 179–196.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid, Narcea.
- Leech, NL y Onwuegbuzie, AJ (2009) Una tipología de diseños de investigación de métodos mixtos. *Calidad y cantidad*, 43, 265-275.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- León, M., Vargas, T. (2009). Validación y estandarización de la escala de asertividad de Rathus (R.A.S.) en una muestra de adultos costarricenses. *Revista Costarricense de Psicología*, 28 (41-42), 169-185.

- Lippit, G. y Lippit, R. (1986). *The consulting process in action*. San Diego: University Associates, Inc.
- López-Calva, J. M. (2009). *Educación humanista* (Vol. I, Tomo III). México: Gernika
- López-Carrasco, M. A. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC* (1a Ed). México: Pearson
- Luna, J. (2006). Aplicación de la escala existencial de Langle a una muestra de estudiantes universitarios de Colombia. *Sentido y Existencia. Revista Latinoamericana De Análisis Existencial y Logoterapia*, 1, 132-145
- Mariño, L. (2012). *La actitud Filosófica como experiencia y posibilidad*. *Praxis & saber*, 3(5).187 – 207
- Markus, H. R. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Martín, D y Boeck, K. (1997). *Qué es la inteligencia emocional*. Madrid: Edaf.
- Martínez, M. (2010). Ser tutor, ¿Cuestión de personalidad o de profesionalidad? *Revista Educativa de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (3), 1-6
- Melton, A., y Schulenberg, S.E. (2007). *On the relationship between meaning in life and boredom proneness: Examining a logotherapy postulate*. *Psychological Reports*, 101, 1016–1022.
- Melton, A. M. A., y Schulenberg, S. E. (2008). *On the measurement of meaning: Logotherapy's empirical contributions to humanistic psychology*. *The Humanistic Psychologist*, 36, 1–14.
- Monge Crespo, M. C. (2009). *Tutoría y orientación educativa*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Monroy, A, & Sugranyes, E. (2002). *El proceso de socialización. Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. (pp. 56-61). Barcelona: CISSPRAXIS.
- Moreno, A., y Sola, T., (2005). *La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Educación y Educadores, volumen (8), pp. 123-143
- Morin, E. (2000) *La mente bien ordenada*, Editorial Seix Barral, Barcelona
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. Vallejo-Gómez, & F. Vallejo-Gómez, Trads.) Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morin, E. (1995). *Mis demonios*, Editorial Kairós, Barcelona
- Monroe C. B. (1958). *Estética, problemas en la filosofía de la crítica*. Harcourt, Brace & World.
- Mounier, E, (1964). *O personalismo, Traducción de J, Bernard da Costa (2a. Edición)*. Lisboa: Morais.
- Muñoz, B. (2007). *Proceso de construcción de un modelo de tutoría académica*. Separata N° 1, REMO 11. Extraído el día 10 de abril de 2015 desde <http://www.remo.ws/SEPARATAS/SEPARATA%201.pdf>
- O'Brien, E. y Epstein, S. (1983). MSEI: The Multidimensional self-esteem inventory. Odessa: *Psychological Assessment Resources*.
- Olivares, K., Ramos, D., y Vales, J., (2009). La función del tutor en ambientes presenciales y no presenciales. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, volumen (6)
- Orón, J.V. (29 de junio de 2021). *Educación emocional al servicio de los adolescentes*. Recuperado. <https://www.ucv.es/actualidad/todas-las-noticias/artmid/5804/articleid/7286/232ducación-emocional-al-servicio-de-los-Adolescentes>

- Orón, J.V. (2017). *Emociones en el desarrollo del adolescente. Aportaciones de la neuropsicología y la filosofía de Leonardo Polo* (Tesis doctoral, Universidad de Navarra, Facultad de Educación y Psicología).
- Orón J. V. (2015). Consecuencias de la dinámica de la integración de Leonardo Polo sobre la acción humana, la cognición y los sentimientos. *Cuaderno Pensamiento*. Español. 57:201-17.
- Palau, N, Ballester, M., Morales, M. & Riesco, N. (2005/2006). Relación entre variables psicopatológicas y eficacia de un entrenamiento en asertividad. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 76/77, 66-72.
- Palomero, R. y Brackett, M.A. (2006). *Frequency of positive affect as a posible mediator between perceived emotional intelligence and life satisfaction*. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 231-239.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14
- Paquini, E. (2008). *La autoestima del niño preescolar dentro de la educación inicial*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez-Escobedo, N., y Bisquerra. R. (2013). ¿Consulta o asesoramiento? Análisis del uso de estos dos términos entre profesionales de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 24 (3), 217-42,4
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). *Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria*. *Educación XXI*, 16.1, 233-254.

- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 523-546.
- Pérez Guerrero, J., & Ahedo Ruiz, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense De Educación*, 31(2), 153-161.
<https://doi.org/10.5209/rced.61992>
- Pereira, N. (1976). *Educación Personalizada: un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. Madrid Narcea
- Poch Blasco, S. (2001). Importancia de la Musicoterapia en el Área Emocional del Ser Humano. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 91-113.
- Pichs, B., Sánchez, R., Noda, R., Hernández, D., Benítez, F. (2006) La formación y desarrollo de los profesores en las sedes universitarias. La preparación psicopedagógica del tutor. *Revista Pedagógica Universitaria* Extraído el 14 de mayo de 2015 desde <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/364>
- Pick, W. y Vargas, T. (1990). *Yo adolescente: respuestas claras a mis grandes dudas*. México: IMIFAP/Limusa.
- Prieto, D. (2012) Propuesta de principios para la práctica de la tutoría virtual. *Revista Latinoamericana de comunicación*, volumen (117)
- Pick, W. y Vargas, T. (1990). *Yo adolescente: respuestas claras a mis grandes dudas*. México: IMIFAP/Limusa.
- Polo L. (2006). *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Postic, Marcel y Jean M. De Ketele (2000), *Observar las situaciones educativas* (3a ed.), Narcea, Madrid.

- Pohlmann, K., Gruss, B., Joraschky, P. (2006). Structural properties of personal meaning systems: A new approach to measuring meaning of life. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 109–117.
- Rakos, R.F. (2006). *Asserting and confronting*. En O. Hargie (Edit). *The Handbook of Communication Skills*, (pp.345-381). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Reio, T. G. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 985-993. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.008>
- Reker, G. T. (2000). Theoretical perspective, dimensions, and measurement of existential meaning. In G. T. Reker & K. Chamberlain (Eds.), *Exploring existential meaning*:
- Repetto, E. y Pérez, J. C. (2003). *Orientación y Desarrollo de los Recursos Humanos en la pequeña y mediana empresa*. Madrid: UNED
- Rice, Philip. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura* . Madrid: Prentice Hall.
- Riart, J. (1996). *Funciones generales y básicas de la orientación*. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis
- Robredo, C. (1995). *La tolerancia a la frustración en relación al grado de asertividad que tienen los vendedores comisionistas electrodomésticos*. Tesis inédita de Licenciatura en Psicología. México: Universidad Femenina de México
- Rodríguez, M. L. (1988). *Orientación educativa*. Madrid: CEAC.
- Rodríguez, E. y Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw- Hill.
- Rogers, C. (2005). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós

- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós (traducción de 1973).
- Reforma Integral de Educación Media Superior. (2008). Acuerdo Secretarial No. 442. Recuperado en octubre de 2010 de: http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales
- Rivera, R. R. (2007). El Reto de las Tutorías en el Bachillerato Tecnológico: ¿Mito y/o realidad en la Educación desde la Orientación Educativa? (Spanish). *Revista Mexicana De Orientación Educativa* Vol 5(13), 25-29. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100006
- Romo, A. (2010a). *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial*. México: ANUIES.
- Romo, A. (2010b). *Sistemas de acompañamiento en el nivel medio superior*. Modelo para su construcción. México: ANUIES.
- Sánchez, G. (2007). *Efecto del Programa de Tutoría entre Iguales “Ritmos en Dos” en el desarrollo de Competencias de Lectura Rítmica Musical*. Trabajo de investigación inédito. Memoria para la obtención del D.E.A. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Schulenberg, S. E., Hutzell, R. R., Nassif, C., Rogina, J. M. (2008). *Logotherapy for clinical practice. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 45, 447–463.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers’ lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.009>
- SEP (2009). Acuerdo número 8 CD/2009. Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato

- Steiner, V. y Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., y Kaler, M. (2006). *The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life*. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 80–93.
- Suberviola Ovejas, I. (2012). *Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional*. *Vivat Academia*, (117E), 1154-1167. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1154-1167>
- Tashakkori, A., y Creswell, J.W. (2007). *Exploring the nature of research questions in mixed methods research*. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 207-211.
- Topping, K. (1988). *The Peer Tutoring Handbook: Promoting Co-operative Learning*. London: Croom Helm.
- Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidad. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Ulibarri, M. (1979), *Persona II. Filosofía del Derecho*. Gran Enciclopedia Rialp. XVIII, (PP.353-354) Madrid: Rialp.
- Wong, P. T. P., Fry, P. S. (1998). *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Weiss, C. (2016). *La investigación de políticas. ¿Datos, ideas o argumentos? En CAF. Banco de Desarrollo de América Latina. La evaluación de políticas*. Fundamentos conceptuales y analíticos (pp. 169-203). Serie: Estado, Gestión Pública y Desarrollo en América Latina. Buenos Aires: CAF.

- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). *The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study*. *The Leadership Quarterly*, 13 (243-274).
- Yarzabal, L. (1998). *El plan de acción para la transformación de la educación superior en América latina y el Caribe*, Encuentro internacional ASCUN-CRESALC/Unesco. Simposio o conferencia llevado a cabo del 18 al 20 de marzo, Colombia.
- Yücel, B, Kora, K., Özyalçın, S, Alçalar, N., Özdemir, Ö & Yücel, A. (2002). *Depression, automatic thoughts, alexithymia, and assertiveness in patients with tensiontype headache*. *Headache*, 42, 194-199.
- Yus Ramos, R. (2008). *Integración de la educación emocional en un programa de educación en valores. Educación emocional y convivencia en el aula*. (pp. 179-220). Madrid: Secretaria General Técnica
- Giner, A. Y Puigardeu, O. (2008). *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Zabalza, M.A. (2001). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea
- Zembylas, M. (2003). *Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective*. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(3), 213-238.
<http://dx.doi.org/10.1080/1354060032000116611>
- Zubiri, X. (1988). *Inteligencia y Razón*. Madrid: Alianza-FXZ

A N E X O S

ANEXO 1.

Matriz de categorías

Categorías de análisis:

- Madurez emocional
- Mentalidad del tutor
- Función tutorial

PRIMERA VARIABLE: MADUREZ EMOCIONAL				
DEFINICIÓN CONCEPTUAL “la educación emocional debe considerarse como un recurso adicional, con el objetivo de favorecer la convivencia en el centro y de fomentar la maduración personal del alumnado y los recursos interpersonales del propio alumnado, del profesorado y de las familias.”				
AUTORES: Acosta (2008, p. 17				
SUB CATEGORÍA	INDICADOR	ITEMS	ESCALA	PREGUNTAS
Auto concepto	Académica/Profesional Emocional Familiar y Física	Hago fácilmente amigos Es difícil para mí hacer amigos Tengo muchos amigos, Me considero una persona amigable Mis amigos/as me aprecian Me cuesta hablar con desconocidos Mis padres me dan confianza Soy bueno haciendo deporte Me gusta cómo soy físicamente Soy una persona atractiva Me buscan para realizar actividades deportivas Me cuido físicamente Me considero elegante Soy bueno haciendo deporte Me gusta cómo soy físicamente Soy una persona atractiva Me buscan para realizar actividades deportivas Me cuido físicamente Me considero elegante	Con un valor de 1 a 99, donde el 1 es en total desacuerdo y el 99 en total de acuerdo	¿Cuáles piensas que son los objetivos de la tutoría?

PRIMERA VARIABLE: MADUREZ DEL TUTOR				
DEFINICIÓN CONCEPTUAL “la educación emocional debe considerarse como un recurso adicional, con el objetivo de favorecer la convivencia en el centro y de fomentar la maduración personal del alumnado y los recursos interpersonales del propio alumnado, del profesorado y de las familias.”				
AUTORES: Acosta (2008, p. 17)				
SUB CATEGORÍA	INDICADOR	ITEMS	ESCALA	PREGUNTAS
Asertividad	La persona: capacidades, pensamientos, percepciones, juicios e imágenes de nosotros mismos.	<p>Mucha gente parece ser más agresiva que yo.</p> <p>He dudado en solicitar o aceptar citas por timidez..</p> <p>Cuando la comida que me han servido en un restaurante no está hecha a mi gusto me quejo con el camarero/a..</p> <p>Me esfuerzo en evitar ofender los sentimientos de otras personas aun cuando me hayan molestado..</p> <p>Cuando un vendedor se ha molestado mucho mostrándome un producto que luego no me agrada, paso un mal rato al decir "no".</p> <p>Cuando me dicen que haga algo, insisto en saber por qué</p> <p>Hay veces en que provoco abiertamente una discusión</p> <p>Lucho, como la mayoría de la gente, por mantener mi posición</p> <p>En realidad, la gente se aprovecha con frecuencia de mí.</p> <p>Disfruto entablando conversación con conocidos y extraños</p> <p>Creo que mucha gente parece ser más agresiva que yo</p> <p>Rehuyó telefonar a instituciones y empresas.</p> <p>En caso de solicitar un trabajo o la admisión en una institución preferiría escribir cartas a realizar entrevistas personales</p> <p>Me resulta embarazoso devolver un artículo comprado.</p> <p>Si un pariente cercano o respetable me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi disgusto.</p> <p>He evitado hacer preguntas por miedo a parecer tonto/a.</p> <p>Durante una discusión, con frecuencia temo alterarme tanto como para ponerme a temblar.</p> <p>Si un eminente conferenciante hiciera una afirmación que considero incorrecta, yo expondría públicamente mi punto de vista.</p> <p>Evito discutir sobre precios con dependientes o vendedores.</p> <p>Cuando he hecho algo importante o meritorio, trato de que los demás se enteren de ello.</p> <p>Soy abierto y franco en lo que respecta a mis sentimientos</p> <p>Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, la busco cuanto antes para dejar las cosas claras.</p> <p>Con frecuencia paso un mal rato al decir "no".</p> <p>Suelo reprimir mis emociones antes de hacer una escena.</p> <p>En el restaurante o en cualquier sitio semejante, protesto por un mal servicio.</p> <p>Cuando me alaban con frecuencia, no sé qué responder</p> <p>Si dos personas en el teatro o en una conferencia están hablando demasiado alto, les digo que se callen o que se vayan a hablar a otra parte</p> <p>Si alguien se me cuele en una fila, le llamo abiertamente la atención.</p> <p>Expreso mis opiniones con facilidad.</p> <p>Hay ocasiones en que soy incapaz de decir nada.. nada</p>	<p>Muy típico en mi,</p> <p>Bastante típico de mi,</p> <p>Algo típico de mi,</p> <p>Poco típico de mí</p>	<p>¿Qué piensas de cómo tendría que ser la relación tutor-tutorando?</p> <p>¿Cómo te comportas cuando un tutorando ha cometido un error?</p>

PRIMERA VARIABLE: MADUREZ DEL TUTOR				
DEFINICIÓN CONCEPTUAL “la educación emocional debe considerarse como un recurso adicional, con el objetivo de favorecer la convivencia en el centro y de fomentar la maduración personal del alumnado y los recursos interpersonales del propio alumnado, del profesorado y de las familias.”				
AUTORES: Acosta (2008, p. 17)				
SUB CATEGORÍA	INDICADOR	ITEMS	ESCALA	PREGUNTAS
Autoestima	La persona: capacidades, pensamientos, percepciones, juicios e imágenes de nosotros mismos.	Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos tanto como los demás. Siento que tengo cualidades positivas. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a En general estoy satisfecho/a de mismo/a Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a En general, me inclino a pensar que soy un fracasado Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo Hay veces que realmente pienso que soy un inútil A veces creo que no soy buena persona	Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo	¿Qué piensas de cómo tendría que ser la relación tutor-tutorando?
Propuesta de Vida	Expresar deseos, opiniones y sentimientos, así como defender los derechos e intereses	Yo me encuentro usualmente La vida me parece En la vida, yo tengo Mi existencia personal Cada día es Si yo pudiera elegir yo preferiría Después de retirarme Yo En los objetivos que tengo en mi vida Mi vida es Si hoy fuera mi último día vivo, yo sentiría que mi vida ha sido Cuando me pregunto por mi vida, yo Cuando veo el mundo en relación con mi vida, el mundo me parece: Soy una persona Sobre la libertad que tenemos para tomar decisiones pienso que cada uno Con respecto a la muerte yo estoy Sobre la idea del suicidio yo Sobre que mi habilidad para encontrar un significado, propósito o misión en la vida Mi vida está Encuentro en mis tareas diarias Yo he descubierto	Valoración de rango del 1 al 6	¿Cómo te comportas cuando un tutorando ha cometido un error? ¿Qué piensas sobre la importancia, utilidad y significado del plan de acción tutorial

SEGUNDA VARIABLE: MENTALIDAD DEL TUTOR				
DEFINICIÓN CONCEPTUAL La educación debe promover que la acción surja desde el interior de la persona. que alguien se comporte según una determinada norma no garantiza la educación. La visión de integración-crecimiento es congruente con una educación entendida como formación, donde en lugar de distancia es la relación educador-educando la que hace educativo el encuentro. Esto implica que el educador también tiene que crecer y no se trata tanto de dirigir, sino que juntos mejoran la interrelación personal y así el alumno también crece como persona.				
AUTORES: Peters (1966) Orón (2017)				
SUB CATEGORÍA	INDICADOR	ITEMS	ESCALA	PREGUNTAS
Objetivos de la acción tutorial.	La personal del tutor: capacidades, pensamientos, percepciones, juicios y conceptos de lo que implica la función que realiza	Objetivos de la tutoría	Preguntas del 1, 2 y 3	¿Cuáles piensas que son los objetivos de la tutoría?
Actitud del tutor en la orientación.		Relación Tutor- tutorado		¿Qué piensas de cómo tendría que ser la relación tutor-tutorando?
Relación tutor tutorando.		Comportamiento del tutor		¿Cómo te comportas cuando un tutorando ha cometido un error?

TERCERA VARIABLE: FUNCION DEL TUTOR				
DEFINICIÓN CONCEPTUAL: El proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes que se concreta mediante la atención personalizada, por parte de académicos competentes y formados para su función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de enseñanza”.				
AUTORES: (Rodríguez, 2014, p. 247).				
SUB CATEGORÍA	INDICADOR	ITEMS	ESCALA	PREGUNTAS
Importancia	La persona reconoce: capacidades, habilidades, actitudes	Importancia de la tutoría	Pregunta 4	¿Qué piensas sobre la importancia, utilidad y significado del plan de acción tutorial?
Utilidad		Utilidad de la tutoría		
Significado	Expresar ideas, opiniones y conceptos, para realizar su función	Significado		

ANEXO No. 2

FICHA DE PRESENTACIÓN PARA INSTRUMENTOS

Solicito su colaboración para responder a una serie de preguntas, en distintos instrumentos de aplicación, cuya finalidad es conocer su opinión personal es distintos aspectos de la autoestima, asertividad, auto concepto y plan de vida, que en la función tutorial que usted desarrolla, es indispensable identificar.

Estas preguntas forman parte de una investigación más profunda que sobre este tema de madurez emocional y mentalidad del tutor estoy desarrollando a nivel doctoral en una institución ubicada en el Estado de Puebla.

Sus respuestas son totalmente confidenciales y anónimas, manteniendo la fidelidad de las mismas, le aseguro darles el tratamiento adecuado y con toda ética. El propósito final es tener la percepción, el nivel de madurez, y su mentalidad sobre la función que realizan en tutoría.

De antemano agradezco su valioso apoyo.

Datos Generales

Nombre del tutor _____

Edad _____

Bachillerato _____

Grado y grupo de tutoría _____

ANEXO No. 3

INSTRUMENTO DENOMINADO AF5 AUTO CONCEPTO FORMA 5

Investigación doctoral sobre la madurez emocional en la mentalidad y función del tutor en educación media superior.

Sus respuestas son totalmente confidenciales y anónimas, manteniendo la fidelidad de las mismas, le aseguro darles el tratamiento adecuado y con toda ética.

Contesta de 1 a 99 en las casillas correspondiente a cada pregunta



1	Hago bien los trabajos profesionales	
2	Hago fácilmente amigos	
3	Tengo miedo de algunas cosas	
4	Soy muy criticado en casa	
5	Me cuido físicamente	
6	Mis superiores (directores, coordinadores.) me consideran un buen profesor	
7	Soy una persona amigable	
8	Muchas cosas me ponen nervioso/a	
9	Me siento feliz en casa	
10	Me buscan para realizar actividades deportivas	
11	Trabajo mucho en la escuela	
12	Es difícil para mí hacer amigos	
13	Me asusto con facilidad	
14	Mi familia está decepcionada de mí	
15	Me considero elegante	
16	Mis superiores (directores, coordinadores...) me estiman	
17	Soy una persona alegre	
18	Cuando mis superiores (directores, coordinadores) me dicen algo me pongo muy nervioso/a	

19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	
20	Me gusta como soy físicamente	
21	Soy un buen trabajador/a	
22	Me cuesta hablar con desconocidos	
23	Me pongo nervioso cuando me pregunta el superior (directores, coordinadores)	
24	Mi familia me da confianza	
25	Soy bueno haciendo deporte	
26	Mis superiores (directores, coordinadores) me consideran inteligente y trabajador	
27	Tengo muchos amigos	
28	Me siento nervioso	
29	Me siento querido por mis familiares	
30	Soy una persona atractiva	

ANEXO No. 4

INSTRUMENTO DENOMINADO ESCALA DE ASERTIVIDAD DE RATHUS (RAS)

Investigación doctoral sobre la madurez emocional en la mentalidad y función del tutor en educación media superior.

Sus respuestas son totalmente confidenciales y anónimas, manteniendo la fidelidad de las mismas, le aseguro darles el tratamiento adecuado y con toda ética.

Instrucciones: Anotan una "X" debajo de la columna que más describa su comportamiento en cada caso.

	Ítem	Muy típico de mí	Bastante típico de mí	Algo típico de mí	Algo no típico de mí	Poco típico de mí	Muy poco típico de mí	Muy típico de mí
1	Mucha gente parece ser más agresiva que yo.							
2	He dudado en solicitar o aceptar citas por timidez.							
3	Cuando la comida que me han servido en un restaurante no está hecha a mi gusto me quejo con el camarero/a.							
4	Me esfuerzo en evitar ofender los sentimientos de otras personas aun cuando me hayan molestado.							
5	Cuando un vendedor se ha molestado mucho mostrándome un producto que luego no me agrada, paso un mal rato al decir "no".							
6	Cuando me dicen que haga algo, insisto en saber por qué.							
7	Hay veces en que provoco abiertamente una discusión.							

8	Lucho, como la mayoría de la gente, por mantener mi posición.							
9	En realidad, la gente se aprovecha con frecuencia de mí.							
10	Disfruto entablado conversación con conocidos y extraños.							
11	Con frecuencia no sé qué decir a personas atractivas del otro sexo.							
12	Rehuyó telefonar a instituciones y empresas.							
13	En caso de solicitar un trabajo o la admisión en una institución preferiría escribir cartas a realizar entrevistas personales.							
14	Me resulta embarazoso devolver un artículo comprado.							
15	Si un pariente cercano o respetable me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi disgusto.							
16	He evitado hacer preguntas por miedo a parecer tonto/a.							
17	Durante una discusión, con frecuencia temo alterarme tanto como para ponerme a temblar.							
18	Si un eminente conferenciante hiciera una afirmación que considero incorrecta, yo expondría públicamente mi punto de vista.							
19	Evito discutir sobre precios con dependientes o vendedores.							
20	Cuando he hecho algo importante o meritorio, trato de que los demás se enteren de ello.							
21	Soy abierto y franco en lo que respecta a mis sentimientos.							

22	Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, la busco cuanto antes para dejar las cosas claras.							
23	Con frecuencia paso un mal rato al decir "no".							
24	Suelo reprimir mis emociones antes de hacer una escena.							
25	En el restaurante o en cualquier sitio semejante, protesto por un mal servicio.							
26	Cuando me alaban con frecuencia, no sé qué responder.							
27	Si dos personas en el teatro o en una conferencia están hablando demasiado alto, les digo que se callen o que se vayan a hablar a otra parte.							
28	Si alguien se me cuela en una fila, le llamo abiertamente la atención.							
28	Expreso mis opiniones con facilidad.							
30	Hay ocasiones en que soy incapaz de decir nada.							

ANEXO No. 5

INSTRUMENTO DENOMINADO ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG

Investigación doctoral sobre la madurez emocional en la mentalidad y función del tutor en educación media superior.

Sus respuestas son totalmente confidenciales y anónimas, manteniendo la fidelidad de las mismas, le aseguro darles el tratamiento adecuado y con toda ética.

Por favor, conteste las siguientes frases con la respuesta más apropiada.

- A. Muy de acuerdo**
- B. De acuerdo**
- C. En desacuerdo**
- D. Muy en desacuerdo**

	Ítem	A	B	C	D
1	Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás				
2	Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.				
3	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente				
4	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a				
5	En general estoy satisfecho/a de mismo/a				
6	Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a				
7	En general, me inclino a pensar que soy un fracasado				
8	Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo				
9	Hay veces que realmente pienso que soy un inútil				
10	A veces creo que no soy buena persona				

ANEXO No. 6

INSTRUMENTO DENOMINADO TEST DE PROPUESTA DE VIDA

Investigación doctoral sobre la madurez emocional en la mentalidad y función del tutor en educación media superior.

Sus respuestas son totalmente confidenciales y anónimas, manteniendo la fidelidad de las mismas, le aseguro darles el tratamiento adecuado y con toda ética.

Para cada una de las afirmaciones siguientes pon un color en el número que crees que representa mejor tu situación actual.

Como ves los números se reparten en una escala entre dos extremos. No hay respuestas incorrectas o falsas. Solo se te pide tu valoración de tu situación personal

1. Yo me encuentro usualmente						
1	2	3	4	5	6	7
completamente aburrido					eufórico y entusiástico	

2. La vida me parece						
7	6	5	4	3	2	1
siempre emocionante					completamente rutinaria	

3. En la vida, yo tengo						
1	2	3	4	5	6	7
ningún objetivo o deseo					objetivos y deseos muy claros	

4. Mi existencia personal						
1	2	3	4	5	6	7
no tiene ningún significado y propósito					tiene significado y propósito	

5. Cada día es						
	6	5	4	3	2	1
constantemente nuevo y diferente					exactamente lo mismo	

6. Si yo pudiera elegir yo preferiría						
1	2	3	4	5	6	7
no haber nacido nunca					la misma vida que vivo	

7. Después de retírame Yo						
7	6	5	4	3	2	1
haré cosas emocionantes que siempre he querido hacer				me dedicaré a descansar y holgazanear		

8. En los objetivos que tengo en mi vida						
1	2	3	4	5	4	7
no he hecho ningún progreso				estoy progresando hacia un completo cumplimiento		

9. Mi vida es						
1	2	3	4	5	6	7
vacía llena de tristeza				llena de emocionantes buenas cosas		

10. Si hoy fuera mi último día vivo, yo sentiría que mi vida ha sido						
7	6	5	4	3	2	1
muy valiosa				completamente sin valor		

11. Cuando me pregunto por mi vida, yo						
1	2	3	4	5	6	7
con frecuencia me pregunto por qué existo				siempre encuentro una razón por la que estar aquí		

12. Cuando veo el mundo en relación con mi vida, el mundo me parece:						
1	2	3	4	5	6	7
confuso				lleno de significado		

13. Soy una persona						
1	2	3	4	5	6	7
muy irresponsable				muy responsable		

14. Sobre la libertad que tenemos para tomar decisiones pienso que cada uno						
7	6	5	4	3	2	1
es completamente libre				está completamente atado por los condicionantes		

15. Con respecto a la muerte yo estoy						
7	6	5	4	3	2	1

preparado y sin miedo	no preparado y asustado
-----------------------	-------------------------

16. Sobre la idea del suicidio yo						
1	2	3	4	5	6	7
he pensado seriamente como desaparecer					Nunca lo he pensado dos veces	

17. Sobre que mi habilidad para encontrar un significado, propósito o misión en la vida						
7	6	5	4	3	2	1
es muy grande					prácticamente nula	

18. Mi vida está						
7	6	5	4	3	2	1
bajo mi control					fuera de mi control	

19. Encuentro en mis tareas diarias						
7	6	5	4	3	2	1
una fuente de placer y satisfacción					aburrimiento y una experiencia dolorosa	

20. Yo he descubierto						
1	2	3	4	5	6	7
ningún propósito o misión en la vida					objetivos claros y propósito de vida	

ANEXO No. 7

FICHA DE PRESENTACIÓN PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

Solicito su colaboración para responder a cuatro preguntas, cuya finalidad es conocer su opinión personal como tutor de educación media superior, sobre las actividades y procesos que se llevan a cabo en la función de tutoría, que se desprenden de lo que usted desarrolla como tutor de grupo.

Estas preguntas forman parte de una investigación más profunda que sobre este tema de madurez emocional y mentalidad del tutor estoy desarrollando a nivel doctoral en una institución ubicada en Puebla.

Sus respuestas son totalmente confidenciales y anónimas, manteniendo la fidelidad de las mismas, le aseguro darles el tratamiento adecuado con base en los principios éticos de la investigación.

El propósito es analizar la percepción, el nivel de madurez y la mentalidad sobre la función de tutoría

De antemano agradezco su valioso apoyo y si durante la entrevista requiere alguna precisión o surgen dudas puede consultar con toda confianza.

Datos Generales

Nombre del tutor _____

Edad _____

Bachillerato _____

Grado y grupo de tutoría _____

ANEXO No. 8

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA PARA TUTORES

Investigación doctoral sobre la madurez emocional en la mentalidad y función del tutor en educación media superior.

Sus respuestas son totalmente confidenciales y anónimas, manteniendo la fidelidad de las mismas, le aseguro darles el tratamiento adecuado con base en los principios éticos de la investigación.

1. ¿Cuáles piensas que son los objetivos de la tutoría?
2. ¿Cómo te comportas cuando un tutorando ha cometido un error?
3. ¿Qué piensas de cómo tendría que ser la relación tutor-tutorando?
4. ¿Qué piensas sobre la importancia, utilidad y significado del plan de acción tuto

ANEXO No. 9

Carta de solicitud para el piloto de investigación



Puebla, Pue., a 26 de abril de 2016

Mtro. Carlos Mauricio Águila Cervera
Director de Educación Media Superior
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Presente

Sirva por este medio para solicitar su apoyo para la estudiante Sandra Soriano Gutiérrez con matrícula 86900049 quien como parte de su proceso de formación como Doctoranda de Pedagogía quien se encuentra desarrollando la investigación educativa sobre las prácticas de tutoría en el nivel de Educación Media Superior.

Por tal motivo, solicitamos su autorización para que la estudiante acceda a la información necesaria en la fase piloto de la investigación.

En esta etapa de la investigación, es necesario identificar las características del contexto, realizar el contacto inicial con personal de la institución, obtener datos de la población y muestra y avanzar en el diseño metodológico.

Es importante destacar que el estudiante acudirá a la institución mediante mecanismos formales con identificación como estudiante y preferentemente previa cita con las personas que contactará. Asimismo, cabe resaltar que la información que se recibe durante el proceso de investigación será usada de manera confidencial y en su momento se integrará de manera global en un informe de investigación.

Agradezco su disposición para facilitar a la estudiante las condiciones para desarrollo de la investigación.

En espera de contar con su apoyo, le envío un cordial saludo

Atentamente

Mtra. Sandra Soriano Gutiérrez
Estudiante del Doctorado en Pedagogía
UPAEP

Vo. Bo.

Dra. Gabriela Croda Borges
Directora Académica
Doctorado en Pedagogía
UPAEP

