

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN

Escuela de Posgrado

MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

PROCEDIMIENTOS EN LA APLICACIÓN DE LAS
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA TUTORIAL
EN LAS IES DE JULIACA – PUNO 2019

TESIS

PRESENTADA POR:

MABEL VICTORIA COHAILA QUISPE

Para optar el Grado Académico de:

MAESTRO EN CIENCIAS (*MAGISTER SCIENTIAE*) CON
MENCION EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

TACNA – PERÚ

2022

UNIVERSIDAD NACIONAL JORGE BASADRE GROHMANN

Escuela de Posgrado

MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

**PROCEDIMIENTOS EN LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS
DE ENSEÑANZA TUTORIAL EN LAS IES DE JULIACA –
PUNO 2019**

Tesis sustentada y aprobada el 22 de diciembre del 2022; estando el jurado calificador integrado por:

PRESIDENTE : 
.....
Dr. Oscar Jorge Panty Neyra

SECRETARIO : 
.....
Dra. Adriana Maximina Luque Ticona

MIEMBRO :
Dr. Saúl Bermejo Paredes

 Firmado digitalmente por BERMEJO
PAREDES Saúl FAU 20145496170
soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 16.12.2022 11:26:25 -05:00

ASESOR :
Dr. Saúl Bermejo Paredes

 Firmado digitalmente por BERMEJO
PAREDES Saúl FAU 20145496170
soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 16.12.2022 11:26:25 -05:00

NOMBRE DEL TRABAJO

**COHAILA QUISPE_TESIS MAESTRÍA_REV
ISIÓN (1).pdf**

RECUENTO DE PALABRAS

57917 Words

RECUENTO DE PÁGINAS

207 Pages

FECHA DE ENTREGA

Nov 28, 2022 9:29 PM GMT-5

RECUENTO DE CARACTERES

294349 Characters

TAMAÑO DEL ARCHIVO

2.7MB

FECHA DEL INFORME

Nov 28, 2022 9:32 PM GMT-5**● 9% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos

- 9% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 4% Base de datos de trabajos entregados
- 1% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Bloques de texto excluidos manualmente
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 10 palabras)



Firmado digitalmente
por BERMEJO
PAREDES Saul FAU
20145496170
soft
Motivo: Soy el autor
del documento

Fecha: 16.12.2022 11:26:25 -05:00

DEDICATORIA

A mi padre, quien con cariño y dedicación me formó y apoyó constantemente para lograr mis metas, y a Mayo, inspirador de mis deseos de superación personal y profesional

AGRADECIMIENTO

A la Universidad y docentes que fueron pieza fundamental para mejorar y avanzar profesionalmente, logrando nuevos conocimientos que quedan plasmados en este trabajo de investigación.

Y a todas las personas que de varias formas han sido parte en mi camino de aprendizaje y desarrollo.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|----------|
| DEDICATORIA | iii |
| AGRADECIMIENTO | iv |
| RESUMEN | xiv |
| ABSTRACT..... | xv |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 3 |
| 1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA | 3 |
| 1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA..... | 4 |
| 1.2.1. Pregunta principal..... | 4 |
| 1.2.2. Preguntas secundarias: | 4 |
| 1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | 5 |
| 1.4. OBJETIVOS | 6 |
| 1.4.1. Objetivo general..... | 6 |
| 1.4.2. Objetivos específicos: | 6 |
| 1.5. HIPÓTESIS | 6 |
| 1.5.1. Hipótesis general..... | 6 |
| 1.5.2. Hipótesis específicas | 7 |
| 1.6. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN | 7 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO..... | 8 |
| 2.1. ANTECEDENTES | 8 |
| 2.1.1. Antecedentes internacionales | 8 |
| 2.1.2. Antecedentes nacionales | 11 |
| 2.2. BASES TEÓRICAS | 14 |

| | | |
|---|---|-----------|
| 2.2.1. | La tutoría..... | 14 |
| 2.2.1.1. | Connotaciones sobre la tutoría..... | 14 |
| 2.2.1.2. | Fundamentos de la tutoría..... | 16 |
| 2.2.1.3. | Características de la tutoría..... | 20 |
| 2.2.1.4. | Objetivos de la tutoría..... | 23 |
| 2.2.1.5. | Áreas de la tutoría..... | 25 |
| 2.2.1.6. | Modalidades de la tutoría..... | 28 |
| 2.2.1.7. | Dimensiones de la tutoría..... | 33 |
| 2.2.1.8. | El perfil del tutor..... | 34 |
| 2.2.2. | Procedimientos y estrategias de enseñanza..... | 38 |
| 2.2.2.1. | Generalidades sobre procedimientos de enseñanza..... | 38 |
| 2.2.2.2. | El proceso enseñanza-aprendizaje..... | 39 |
| 2.2.2.3. | Los procedimientos en la enseñanza de la tutoría..... | 42 |
| 2.2.2.4. | Principales procedimientos en la enseñanza de la tutoría..... | 44 |
| 2.2.3. | Estrategias de enseñanza de la tutoría..... | 49 |
| 2.2.3.1. | Estrategias didácticas de aprendizaje..... | 50 |
| 2.2.3.2. | Estrategias didácticas de enseñanza de la tutoría..... | 53 |
| 2.2.3.3. | Recursos didácticos de enseñanza de la tutoría..... | 58 |
| 2.3. | CONCEPTOS CLAVES..... | 60 |
| CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN..... | | 63 |
| 3.1 | TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN..... | 63 |
| 3.1.1. | Tipo de Investigación..... | 63 |
| 3.1.2. | Nivel de investigación..... | 63 |
| 3.1.3. | Diseño de investigación..... | 63 |
| 3.2 | CUADRO DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES..... | 64 |

| | | |
|--------|---|------------|
| 3.3 | POBLACIÓN Y MUESTRA..... | 65 |
| 3.3.1. | Unidad de análisis..... | 65 |
| 3.3.2. | Población | 65 |
| 3.3.3. | Muestra | 66 |
| 3.4 | Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 66 |
| 3.5 | Estrategia para la recolección de datos | 67 |
| 3.6 | Procesamiento de la información y métodos estadísticos de análisis de datos.... | 67 |
| 3.7 | Instrumentos, equipos materiales e insumos..... | 67 |
| | CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN | 68 |
| 4.1. | RESULTADOS | 68 |
| 4.1.1. | Estrategias de enseñanza tutorial en las interacciones docente tutor y alumnos . | 68 |
| 4.1.2. | Estrategias utilizadas para concretar los objetivos de la tutoría pedagógica..... | 106 |
| 4.2. | COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS | 148 |
| | DISCUSIONES | 156 |
| | CONCLUSIONES | 161 |
| | RECOMENDACIONES | 162 |
| | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 163 |
| | ANEXOS..... | 170 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Se preocupa por establecer relaciones afectivas con los estudiantes..... | 68 |
| Tabla 2. Promueve el conocimiento de sí mismo | 70 |
| Tabla 3. Permiten la libre expresión de opiniones o dudas de los estudiantes | 72 |
| Tabla 4. Promueve la comunicación asertiva entre pares | 74 |
| Tabla 5. Propicia el desenvolvimiento autónomo del estudiante..... | 76 |
| Tabla 6. Fundamenta el propósito que se quiere lograr en la sesión de aprendizaje | 78 |
| Tabla 7. Promueve la toma de decisiones de los alumnos..... | 80 |
| Tabla 8. Brinda retroalimentación para que los estudiantes logren los propósitos..... | 82 |
| Tabla 9. Evalúa durante el proceso de elaboración de evidencias y productos | 84 |
| Tabla 10. Establece procedimientos y estrategias precisas para el logro de los propósitos y evidencias | 86 |
| Tabla 11. Propicia el uso de diferentes fuentes de información para la recopilación de nuevos saberes..... | 88 |
| Tabla 12. Propicia que los estudiantes relacionen los saberes previos con la información que da el tutor | 90 |
| Tabla 13. Promueve la identificación de las fortalezas y dificultades del aprendizaje.. | 92 |
| Tabla 14. Fomenta en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje..... | 94 |
| Tabla 15. Promueve actitudes de su autoaprendizaje | 96 |
| Tabla 16. Consolidado de estrategias tutoriales de los docentes, según la dimensión: Clima de confianza y armonía..... | 98 |
| Tabla 17. Consolidado de estrategias tutoriales de los docentes, según la dimensión: propósito y evidencias de logro..... | 100 |
| Tabla 18. Consolidado de estrategias tutoriales de los docentes, según la dimensión: actividades de autoaprendizaje..... | 102 |
| Tabla 19. Resultados de consolidado de estrategias tutoriales de los docentes de la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, según dimensiones en estudio..... | 104 |
| Tabla 20. Los docentes respetan las opiniones acertadas como desacertadas de los estudiantes | 106 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 21. Los docentes promueven la participación de los estudiantes para generar nuevas formas de conocimiento | 108 |
| Tabla 22. Los docentes utilizan textos narrativos e informativos sobre los temas tratados para que los estudiantes incrementen sus aprendizajes | 110 |
| Tabla 23. Los docentes emplean diferentes textos sobre todo la conceptualización de otros autores, con la finalidad que los estudiantes puedan generar nuevos conocimientos | 112 |
| Tabla 24. Los docentes enfatizan los contenidos tratados y generen sus aprendizajes | 114 |
| Tabla 25. Los docentes utilizan diferentes textos para aclarar sobre el tema a tratar o comparar las diferentes posturas | 116 |
| Tabla 26. Los docentes ayudan a los estudiantes a identificar conceptos de interés que conlleven a encontrar soluciones para sus aprendizajes..... | 118 |
| Tabla 27. Los docentes ayudan en forma personalizada a identificar y entender contenidos que no comprenden | 120 |
| Tabla 28. Los docentes apoyan la ilustración de los temas con argumentos convincentes | 122 |
| Tabla 29. Los docentes utilizan gráficos como ayuda para hacer entender los temas propuestos..... | 124 |
| Tabla 30. Los docentes realizan preguntas intercaladas durante el desarrollo de las clases para verificar la atención de los estudiantes | 126 |
| Tabla 31. Los docentes aceptan y responden las preguntas de los estudiantes | 128 |
| Tabla 32. Los docentes valoran la elaboración de resúmenes que los estudiantes presentan..... | 130 |
| Tabla 33. Los docentes se apoyan en los organizadores gráficos para reforzar los aprendizajes significativos en los estudiantes | 132 |
| Tabla 34. Los docentes utilizan los mapas conceptuales con la finalidad de sintetizar los aprendizajes de los estudiantes..... | 134 |
| Tabla 35. Uso de estrategias de analogía como semejanza, igualdad y diferencia..... | 136 |
| Tabla 36. Consolidado de estrategias utilizadas por los docentes, según la dimensión: activación de los conocimientos previos. | 138 |
| Tabla 37. Consolidado de estrategias tutoriales utilizadas por los docentes, según la dimensión: orientación relevante de los contenidos..... | 140 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 38. Consolidado de estrategias tutoriales utilizadas por los docentes, según la dimensión: codificación de la información. | 142 |
| Tabla 39. Consolidado de la Influencia del procedimiento y estrategias utilizadas por los docentes, según la dimensión: Organización de la información..... | 144 |
| Tabla 40. Resultados de consolidado de las estrategias tutoriales utilizadas por los docentes de la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, según dimensiones de estudio | 146 |
| Tabla 41. Resultados de consolidado de estrategias tutoriales de los docentes de la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, según dimensiones en estudio..... | 148 |
| Tabla 42. Resultados de consolidado estrategias tutoriales utilizadas por los docentes de la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, según objetivos de la tutoría pedagógica..... | 151 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Se preocupa por establecer relaciones afectivas con los estudiantes | 68 |
| Figura 2. Promueve el conocimiento de sí mismo” | 70 |
| Figura 3. Permiten la libre expresión de opiniones o dudas de los estudiantes | 72 |
| Figura 4. Promueve la comunicación asertiva entre pares..... | 74 |
| Figura 5. Propicia el desenvolvimiento autónomo del estudiante | 76 |
| Figura 6. Fundamenta el propósito que se quiere lograr en la sesión de aprendizaje..... | 78 |
| Figura 7. Promueve la toma de decisiones de los alumnos | 80 |
| Figura 8. Brinda retroalimentación para que los estudiantes logren los propósitos | 82 |
| Figura 9. Evalúa durante el proceso de elaboración de evidencias y productos..... | 84 |
| Figura 10. Establece procedimientos y estrategias precisas para el logro de los propósitos y evidencias | 86 |
| Figura 11. Propicia el uso de diferentes fuentes de información para la recopilación de nuevos saberes..... | 88 |
| Figura 12. Propicia que los estudiantes relacionen los saberes previos con la información que da el tutor | 90 |
| Figura 13. Promueve la identificación de las fortalezas y dificultades del aprendizaje . | 92 |
| Figura 14. Fomenta en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje | 94 |
| Figura 15. Promueve actitudes de su autoaprendizaje | 96 |
| Figura 16. Consolidado de estrategias tutoriales de los docentes, según la dimensión: Clima de confianza y armonía..... | 98 |
| Figura 17. Consolidado de estrategias tutoriales de los docentes, según la dimensión: Propósito y evidencias de logro | 100 |
| Figura 18. Consolidado de estrategias tutoriales de los docentes, según la dimensión: Actividades de autoaprendizaje..... | 102 |
| Figura 19. Resultados de consolidado de estrategias tutoriales de los docentes de la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, según dimensiones en estudio | 104 |
| Figura 20. Los docentes respetan las opiniones acertadas como desacertadas de los estudiantes | 106 |

| | |
|---|-----|
| Figura 21. Los docentes promueven la participación de los estudiantes para generar nuevas formas de conocimiento | 108 |
| Figura 22. Los docentes utilizan textos narrativos e informativos sobre los temas tratados para que los estudiantes incrementen sus aprendizajes | 110 |
| Figura 23. Los docentes emplean diferentes textos sobre todo la conceptualización de otros autores, con la finalidad que los estudiantes puedan generar nuevos conocimientos..... | 112 |
| Figura 24. Los docentes enfatizan los contenidos tratados y generen sus aprendizajes | 114 |
| Figura 25. Los docentes utilizan diferentes textos para aclarar sobre el tema a tratar o comparar las diferentes posturas | 116 |
| Figura 26. Los docentes ayudan a los estudiantes a identificar conceptos de interés que conlleven a encontrar soluciones para sus aprendizajes..... | 118 |
| Figura 27. Los docentes ayudan en forma personalizada a identificar y entender contenidos que no comprenden | 120 |
| Figura 28. Los docentes apoyan la ilustración de los temas con argumentos convincentes | 122 |
| Figura 29. Los docentes utilizan gráficos como ayuda para hacer entender los temas propuestos..... | 124 |
| Figura 30. Los docentes realizan preguntas intercaladas durante el desarrollo de las clases para verificar la atención de los estudiantes | 126 |
| Figura 31. Los docentes aceptan y responden las preguntas de los estudiantes | 128 |
| Figura 32. Los docentes valoran la elaboración de resúmenes que los estudiantes presentan..... | 130 |
| Figura 33. Los docentes se apoyan en los organizadores gráficos para reforzar los aprendizajes significativos en los estudiantes | 132 |
| Figura 34. Los docentes utilizan los mapas conceptuales con la finalidad de sintetizar los aprendizajes de los estudiantes | 134 |
| Figura 35. Uso de estrategia de analogía como semejanza, igualdad y diferencia..... | 136 |
| Figura 36. Consolidado de estrategias utilizadas por los docentes, según la dimensión: activación de los conocimientos previos..... | 138 |
| Figura 37. Consolidado de estrategias tutoriales utilizadas por los docentes, según la dimensión: orientación relevante de los contenidos..... | 140 |

| | |
|--|-----|
| Figura 38. Consolidado de estrategias tutoriales utilizadas por los docentes, según la dimensión: codificación de la información. | 142 |
| Figura 39. Consolidado de la Influencia del procedimiento y estrategias utilizadas por los docentes, según la dimensión: Organización de la información | 144 |
| Figura 40. Resultados de consolidado de las estrategias tutoriales utilizadas por los docentes de la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, según dimensiones de estudio | 146 |

RESUMEN

El objetivo del estudio fue conocer las estrategias utilizadas por los docentes en la enseñanza tutorial en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja de la ciudad de Juliaca-Puno. La metodología empleada corresponde a una investigación cuantitativa y de diseño descriptivo con una población de estudiantes distribuidos desde el primero al quinto grado de estudios en educación secundaria. Al sistematizar los datos obtenidos mediante cuestionarios, los resultados señalan que los docentes de ambas instituciones educativas aplican de manera básica y poco pertinente procedimientos orientados a desarrollar dimensiones referidas entre otros, a las interacciones comunicativas, clima de confianza y armonía, propósitos y evidencias de logro, activación de conocimientos previos, actividades de autoaprendizaje como estrategias para el desarrollo de las acciones tutoriales. Esta situación y la coyuntura actual, exige priorizar las acciones tutoriales en las instituciones educativas para asistir y acompañar oportunamente el desarrollo socio afectivo, cognitivo y actitudinal de los estudiantes en proceso de formación escolar.

Palabras clave: Acción tutorial, estrategias de tutoría, acompañamiento tutorial, rol docente, formación socioafectiva.

ABSTRACT

The objective of the study was to know the strategies used by teachers in tutorial teaching in educational institutions P.E.I. Brigham Young and the E.I. San Francisco de Borja of the city of Juliaca-Puno. The methodology used corresponds to a quantitative research and descriptive design with a population of students distributed from the first to the fifth grade of studies in secondary education. When systematizing the data obtained through questionnaires, the results indicate that the teachers of both educational institutions apply in a basic and irrelevant way procedures aimed at developing dimensions related, among others, to communicative interactions, a climate of trust and harmony, purposes and evidence of achievement, activation of previous knowledge, self-learning activities as strategies for the development of tutorial actions. This situation and the current situation require prioritizing tutorial actions in educational institutions to assist and promptly accompany the socio-affective, cognitive and attitudinal development of students in the process of school education.

Keywords: Tutorial action, tutoring strategies, tutorial accompaniment, teaching role, socio-affective training

INTRODUCCIÓN

Uno de los comportamientos que llama la atención, de manera permanente, es el desnivel que presentan los estudiantes en cuanto a su rendimiento escolar. Existen diversos factores que pueden explicar dicha realidad. Dentro de esas, destaca el apoyo que, tanto padres de familia como profesores, deben brindar al estudiante con el propósito que asuma condiciones psicoemocionales como materiales que los motive a aprender. La tutoría, así, se convierte en una palanca de impulso a la búsqueda de mejorar el nivel de aprendizaje; es decir el brindar apoyo, orientación, consejería para que el estudiante tenga herramientas y pueda acometer con mejores condiciones la tarea de aprender.

A pesar que la acción tutorial forma parte del currículo de estudios, no todos los docentes están en capacidad completa de asumirlos. En muchos casos, la asignación de horas de tutoría es para completar la carga horaria. Son pocos los docentes, generalmente aquellos que tienen mayor experiencia, los que están en capacidad de orientar y apoyar, en los que corresponde, para el estudiante logre mejorar su récord académico.

Esta situación no es exclusividad de una modalidad educativa o de una institución dirigida de manera particular o por el estado. Se aprecia en todos los niveles y condiciones. De allí que, en el presente trabajo se ha propuesto conocer si los docentes están suficientemente preparados y desarrollan el procedimiento adecuado de la acción tutorial y aplican estrategias para su efectividad, es decir si su accionar responde al desempeño tutorial.

Para su desarrollo, presenta la siguiente estructura: En el **primer capítulo** se presenta el problema en investigación, partiendo de la formulación del mismo, para postular los objetivos, las hipótesis, así como la justificación de la investigación.

En el **segundo capítulo** se desarrolla el marco teórico, mencionando los antecedentes, es decir los estudios previos efectuados en este campo; así como las bases teóricas en que se sustenta la comprensión o entendimiento de las variables; para el efecto se desagrega cada variable en los elementos o partes sustantivas que lo integran. Se concluye esta parte con la definición de términos.

El **tercer capítulo**, corresponde la metodología de la investigación o marco metodológico. En esta parte se describe la forma de cómo se realizó la investigación, es decir la estrategia investigativa. Sobre el punto, se precisa el tipo, nivel y diseño de investigación, así como la población y muestra que fueron los que proporcionaron la información para conocer el comportamiento de cada variable en la realidad estudiada. Asimismo, se hace referencia a la las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de los datos, como también de su procesamiento y las herramientas teóricas y estadísticas aplicadas.

En el **cuarto capítulo**, se presentan los resultados de la investigación. Aquí, mediante el empleo de tablas y figuras, así como el análisis e interpretación, se llega a desprender el comportamiento de las variables en las unidades de estudio, para culminar con la comprobación de las hipótesis.

Con la información procesada y presentada en el capítulo anterior, se arriba a la **discusión** de resultados; es decir, a la confrontación de los resultados arribados mediante el tratamiento estadístico con la teoría enunciada en otros trabajos, de manera que puedan aceptarse o rechazarse las hipótesis formuladas en el primer capítulo. Finalmente, se arriba a las **conclusiones** y **recomendaciones**, con la anotación seguida de las referencias biográficas y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

Alcanzar los logros de aprendizaje es una tarea de competencia no solo de los estudiantes en un centro educativo, sino de los directivos, profesores y padres de familia. Dichos logros, en concordancia al Diseño Curricular de la Educación Básica del Perú, están traducidos en las competencias, y habilidades que debe adquirir el niño o adolescente en los diferentes niveles y ciclos académicos o escolares.

Generalmente, se reconoce ese logro como rendimiento escolar o académico; y, también genéricamente se refiere a los puntajes que alcanza en las diferentes formas evaluativas establecidas y que se ejecutan en función a la programación o durante el proceso formativo del estudiante. Pueden ser las calificaciones de lo aprendido durante las sesiones de aprendizaje, los trabajos prácticos, informes, exposiciones, etc. Todo ello, confluye en una valoración que hace el docente y resulta en una “nota” que exprese el logro alcanzado.

El rendimiento, por otro lado, puede generar una serie de posiciones de los padres de familia. De hecho, algunos no estarán de acuerdo y exigirán explicaciones o posibilitarán reacciones, inclusive violentas, con sus hijos. Es decir, se opera una suerte de recompensas y castigos, el que tiene buenos rendimientos será premiado, mientras que el desaprobado será reprimido tanto directamente por sus padres, y de manera poco directa por sus profesores y la evaluación genérico de sus propios compañeros de aula.

¿Se puede encontrar una explicación concreta y eficaz que explique esos desniveles y cómo los padres de familia reaccionan de una u otra forma? Si se parte del entendimiento y aceptación de que la educación es un fenómeno de carácter social y, por otro lado, se acepta la complejidad de la persona humana, es poco probable que se arribe a una conceptualización única. La diversidad de factores o elementos intervinientes en el manejo del conocimiento por un educando, pasa por una serie compleja de variables que han provocado, precisamente, que se efectúen diferentes estudios conducentes a la búsqueda de su explicación.

De esos tantos enfoques, la crianza puede ser uno que pueda alcanzar algún elemento causal del éxito o fracaso del alumno durante su proceso educativo. En la I.E.P. Brigham Young y en la I.E. San Francisco de Borja Juliaca, se presenta el problema, como en otros tantos centros de estudios. Las formas de actuar del alumno, algunas veces con rebeldía, otras con sumisión u otras en sentido neutro, son reflejos de la conducta en sí, pero generada por la crianza en el hogar.

Las conductas manifestadas, como el comportamiento en sí, están relacionadas con los niveles de aprendizaje, es decir con el rendimiento escolar o académico. Si bien es cierto que, en los momentos actuales se vive una situación social anómala, producto de la epidemia, la conducta y las formas de crianza poco han influenciado en las formas conductuales de los niños concurrentes a la institución educativa. En ese sentido, debe reconocerse que la conducta o el estilo de crianza de los padres poco o casi nada han variado, lo que puede confirmar que la conducta de sus hijos poco o nada deben haber sufrido cambios o transformaciones.

Evidentemente que los sistemas de evaluación, esta vez basados en el sistema de educación a distancia, virtual, no permiten la evaluación presencial acostumbrada, se han introducido formas o modalidades que permiten observar el progreso o retraso en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En ese contexto, el presente estudio enfoca su desarrollo. Es decir, determinar si existe influencia de los estilos de crianza paterna u hogareña en el rendimiento escolar de los alumnos de la institución educativa en estudio.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Pregunta principal

¿Cuáles son los procedimientos utilizados en la aplicación de las estrategias tutoriales por los docentes para la enseñanza tutorial en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja – Juliaca-Puno 2019?

1.2.2. Preguntas secundarias:

- a) ¿Cuáles son las estrategias tutoriales que se utilizan durante las interacciones tutor-alumnos en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja?

- b) ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por los docentes para concretar los objetivos de la tutoría pedagógica en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja?

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Justificación teórica

La investigación comprende una revisión exhaustiva de los aportes teóricos procedentes de fuentes bibliográficas y hemerográficas sobre la enseñanza de la tutoría en contextos internacionales y nacionales. Es a partir de esta revisión que se elaboró el estado de la cuestión sobre el tema de investigación, de tal manera que se identificaron los principales avances existentes sobre el tema de estudio, así como quiénes son los principales autores que estudiaron estos temas. El estado de la cuestión da cuenta, además, de los problemas pendientes de solución en la materia de investigación planteada, lo que contribuirá a dar origen a nuevas investigaciones, aportando de esta manera a llenar vacíos teóricos en el campo de la tutoría y orientación educativa.

Justificación metodológica

La recopilación de datos a través de instrumentos ad hoc para el tema materia de investigación permite conocer el cómo se está enseñando tutoría y a través de qué estrategias de enseñanza. Los resultados son útiles para, dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje del área de tutoría y se constituye en una investigación base que, coadyuve a la validación del Proyecto Curricular Regional en Puno y convertirse en modelo de experiencia educativa para otras regiones del país.

Justificación práctica

La investigación contribuirá a mejorar los niveles de aprendizaje de estudiantes de la educación básica con la identificación de los tipos y estrategias aplicadas para la enseñanza de la tutoría. De esta manera, se considera que la tutoría no debe ser un espacio solo para reforzar conocimientos mecánicos en áreas curriculares como la matemática o comunicación, supuestamente consideradas como las más importantes en el desarrollo del plan de estudios. Esta investigación está orientada a demostrar la importancia de la

acción tutorial como una estrategia que permite prevenir e intervenir en la solución de problemas de índole académico, personal y social de los estudiantes, lo que contribuye a lograr el fin educativo de la formación integral.

Justificación social

Los beneficiarios directos serán los estudiantes y docentes del área curricular de tutoría en la educación secundaria. Los estudiantes se benefician en la medida que requieren de un servicio educativo de calidad que no solo desarrolle competencias instrumentales, sino que les permita desarrollarse con valores, actitudes y pensamiento positivo para resolver sus problemas académicos, personales y emocionales. Por su parte, los docentes se benefician al acceder a datos empíricos procedentes de un contexto determinado, que les permitirá adoptar estrategias para un mejor desempeño como docentes del área de tutoría.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo general

Conocer las estrategias utilizadas por los docentes en la enseñanza tutorial en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja.

1.4.2. Objetivos específicos:

- a) Determinar las estrategias tutoriales que se utilizan durante las interacciones tutor-alumnos en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja.
- b) Especificar las estrategias utilizadas por los docentes para concretar los objetivos de la tutoría pedagógica en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja.

1.5. HIPÓTESIS

1.5.1. Hipótesis general

Las estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza tutorial en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja son poco pertinentes a los problemas y necesidades de aprendizaje que afrontan los estudiantes del primero al quinto grado de educación secundaria.

1.5.2. Hipótesis específicas

- a) Las estrategias tutoriales para promover las interacciones entre docentes tutores y alumnos tutorados utilizadas por los docentes en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, se caracterizan por ser poco pertinentes.
- b) Los docentes en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, evidencian que no utilizan convenientemente estrategias tutoriales según los objetivos de la tutoría pedagógica.

1.6. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Frida G. Arias (2006), refiere que las limitaciones en una investigación están dadas por todo aquel elemento, factor o situación capaz de influir en la calidad del estudio; en este sentido, principalmente debido a la pandemia que se vivió recientemente en el país, la recolección de información constituyó una limitante a considerar. Sin embargo, gracias a la colaboración brindada por las direcciones de las instituciones comprometidas en la investigación se logró aplicar las encuestas, canalizando mediante los profesores instrumentos que fueron llenados por los estudiantes de las muestras y remitidos virtualmente.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

LA ENSEÑANZA TUTORIAL, PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS

2.1 ANTECEDENTES

2.1.1 Antecedentes internacionales

En el trabajo de tesis titulado *Las tutorías en educación secundaria: Estudio de las percepciones docentes acerca de las estrategias de enseñanza implementadas en dos centros de Montevideo*, su autora Liliana Teresa Vaccari De Los Ríos (2018), plantea como propósito conocer las estrategias de enseñanza puestas en práctica en las tutorías a partir de las percepciones de los docentes, buscando identificar las estrategias que consideran como potenciadoras de los aprendizajes de los alumnos tutorados. El trabajo es de tipo cualitativo, con un enfoque holístico y hermenéutico y la técnica fue la entrevista; la muestra fue no probabilística, intencional, en dos centros educativos públicos de la ciudad de Montevideo. Se realizaron un total de veintidós entrevistas, conformadas por dieciséis profesores tutores, dos directores, dos profesores orientadores pedagógicos y dos informantes calificados. Al término del trabajo de campo, llega a la conclusión que los docentes tutores, acerca de las estrategias implementadas en las tutorías hacen referencia a las actividades que proponen más que a estrategias propiamente dichas en el sentido que se le otorga en el marco teórico, es decir aquellas planificadas y contextualizadas, por tanto, se confirma que son pocos los docentes que perciben y manifiestan poner en práctica estrategias de enseñanza innovadoras, focalizadas en el aprendizaje. La mayoría de los docentes tienen un rol central e instruccional.

Brenda Imelda Boroel Cervantes, José Sánchez Santamaría, Karla Denisse Morales Gutiérrez y Patricio Sebastián Henríquez Ritchie (2018), en su trabajo titulado *Educación exitosa para todos, la tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa*, analizan diferentes aspectos vinculados a las características de los estudiantes universitarios en países latinoamericanos. En dicho estudio, cuyo objetivo fue describir la percepción de los jóvenes de bachillerato hacia el rol del profesor tutor a partir de las experiencias de los actores involucrados, mediante el

uso de la técnica de grupos focales a una muestra casos tipo conformada por estudiantes inscritos en el ciclo 2018, y a través del análisis inductivo de reducción de datos, arriban a la conclusión que en el proceso de tutoría como programa institucional de acompañamiento de los alumnos del bachillerato, se involucran diversos aspectos con el contexto personal (socio afectivo) y académico (de aprendizaje). Asimismo, distinguen la presencia de diferentes elementos relacionados con la práctica del docente tutor al interior del centro escolar, así como la incipiente capacitación del docente tutor para atender aspectos socio afectivos y necesidades individuales de estudiantes. Por tanto, concluyen que “es importante que el docente tutor considere que cada alumno tiene cualidades únicas y ritmos de integración al centro escolar diferentes, por lo que dentro de sus funciones está la detección de necesidades académicas y personales y así diversificar los mecanismos y estrategias de tutoría desde una mirada de equidad de proceso, así como motivarlos y acompañarlos a lo largo de su formación académica”.

Por su parte, Luis Benítez Galindo (2017), en el ensayo titulado *Un acercamiento a la tutoría en la formación inicial de docentes*, considera que la “tutoría, al focalizar su mirada individualizada sobre cada alumno, propiciando la potencia de trabajos colectivos, grupales e institucionales, permite fundar las bases de una escuela protagonizada por los estudiantes y los docentes, recuperando la memoria, la propia historia y la posibilidad de construir un futuro común”. Aclara que, cuando se habla de tutoría, aparecen términos como tutela, guía, asesoramiento, orientación, ayuda, asistencia, tutor como profesor. Básicamente es un planteamiento en el que la acción tutorial de un profesor se intensifica en el contexto próximo de aula y de la clase, en ámbito de un currículo que se desarrolla y se explicita. En consecuencia, “la tutoría, al focalizar su mirada individualizada sobre cada alumno, propiciando la potencia de trabajos colectivos, grupales e institucionales, permite fundar las bases de una escuela protagonizada por lo estudiantes y los docentes, recuperando la memoria, la propia historia y la posibilidad de construir un futuro común”.

Igualmente, mencionaremos la tesis titulada *Competencias pedagógicas del tutor*, perteneciente a Ronald Antón (2018), que tiene como objeto, realizar un estudio que permitiera determinar las competencias pedagógicas que poseen los docentes que cumplen funciones de tutores en la modalidad de educación a distancia y el método b-

learning en las unidades curriculares del Programa Nacional de Formación Servicio de Policía, dictado en la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). El trabajo es desarrollado bajo un diseño no experimental y el tipo de investigación fue descriptiva y de campo. La muestra fue de 8 tutores virtuales, a quienes se les aplicó una encuesta con la finalidad de obtener su opinión en base a sus experiencias como tutores virtuales. El trabajo concluye señalando que los docentes reúnen competencias, pero éstas deben ser ratificadas continuamente, a través de una formación continua, pues los procesos tecnológicos cambian rápidamente haciendo que las actividades pedagógicas se acoplen a ello.

En el trabajo de investigación, denominado, “La tutoría: eje fundamental para mejorar el rendimiento académico de alumnos de nivel superior”, efectuado por Lenoska Adriana Lemus Ortiz, Flor Silvestre Torres Jiménez, Mónica Serrano Trejo, Guadalupe de Jesús Guzmán Bárcenas (2015), desarrollado sobre una población de 285 estudiantes, se concluye que las estrategias de aprendizaje son relevantes para la formación profesional de los alumnos de nivel superior, ya que constituyen parte de los hábitos de estudio que facilitan el conocimiento y el desarrollo de competencias para el desempeño académico. En ese sentido, si el personal docente establece procedimientos claros, precisos y coherentes para evaluar el aprendizaje, posibilita la mejora del proceso de elaboración de las evidencias por parte del estudiante, y a la vez promueve actitudes de autoaprendizaje, autogestión y autonomía (p.109).

En Colombia, se desarrolló un trabajo referente a explicar las necesidades formativas de los estudiantes. En tal sentido, Garzón Herrera (2015), presentó su trabajo bajo el título de “El papel de la tutoría y la orientación educativa en las necesidades formativas de los estudiantes de Educación Media”, bajo el enfoque cuantitativo y cualitativo, sobre una muestra de 280 estudiantes de grados sexto y séptimo de una institución sobre quienes se aplicó un cuestionario tipo escala Likert y una entrevista semiestructurada. Los resultados mostraron a la tutoría y la orientación educativa como las necesidades formativas de mayor relevancia para los estudiantes con miras a lograr una educación integral que ayude a superar los objetivos institucionales de cara a las exigencias educativas de su entorno social y que ayuden a ser gestores de cambio.

La acción tutorial no solo tiene su campo de acción en el apoyo que se brinda al estudiante en su proceso formativo, sino que repercute en su comportamiento como ciudadano. Gallarday-Morales (2019), en el artículo titulado: “Acción tutorial y el desarrollo de las competencias del ejercicio ciudadano democrático e intercultural”, presenta el producto de su investigación cuantitativa, no experimental, descriptiva correlacional, de tipo básica y transeccional, llevada a cabo en una población de 489 estudiantes y una muestra de 215 estudiantes, a quienes se les aplicó un cuestionario a modo de encuesta para recoger la información. Concluye que existe una relación moderada y positiva entre la acción tutorial y el desarrollo de las competencias del ejercicio ciudadano democrático e intercultural.

Finalmente, mencionaremos el trabajo realizado por Álvarez Justel (2017), quien tras desarrollar las características de la educación en el nivel de secundaria y de los estudiantes que conforman ese nivel, asimismo, tasa analizar los ejes del desarrollo de la tutoría, concluye que una de las finalidades de educación secundaria debe ser la de preparar al alumnado para la incorporación a la vida activa, y para la adaptación de manera rápida y eficaz a los cambios sociales y profesionales.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Marleny Maribel Welson Valencia (2021) en su tesis titulada: *Estrategias de enseñanza y tutoría docente en estudiantes del V ciclo del Instituto Superior Tecnológico Público Huando – Huaral – Lima, 2018*, planteó como objetivo demostrar la relación entre las Estrategias de Enseñanza y la Tutoría Docente. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo de diseño correlacional, recolectando la información mediante dos cuestionarios aplicados a la muestra integrado por 57 estudiantes. La confiabilidad de los instrumentos fue realizada mediante la prueba de Alfa de Cronbach, y para la medición de los resultados se aplicó el SPSS versión 21, con el empleo de la fórmula de Rho de Spearman con un margen de error al 5 %. Como producto de la investigación la autora concluye que la relación entre las variables Estrategias de Enseñanza y la Tutoría Docente, no presentan mayores inconvenientes, puesto que las Estrategias de Enseñanza son identificados como casi siempre, lo cual ha permitido que la Tutoría Docente sea desarrollada de forma adecuada, especialmente en el proceso de aprendizaje del alumno. Por ello, se concluye que a pesar de que la mayoría de estudiantes

consideran aceptable la regularidad con la cual se aplican las estrategias de enseñanza, incluso incidiendo favorablemente en la tutoría docente, aún no existe una satisfacción total por parte de la muestra.

En la tesis de maestría: “Las tutorías y el desarrollo de habilidades para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de medicina”, desarrollada con 45 estudiantes, utilizando las técnicas de la encuesta y el test, ejecutado por Flavio Chullén Galbiati (2013), en la Escuela de Posgrado de la Universidad de Piura, se concluye que la aplicación de las tutorías en el desarrollo de habilidades cognitivas mejoran significativamente el rendimiento académico, ya que del total de estudiantes que siempre y casi siempre asistieron a las tutorías su nivel de conocimientos es excelente y bueno, mientras que los que a veces y casi nunca asistieron su nivel de conocimientos es bueno a regular. Cabe resaltar que los que nunca asistieron al programa de tutorías tienen un conocimiento malo (p.11).

En otro trabajo de investigación, presentado por Alicia Margot Sánchez Arias (2018), bajo el título de “Aplicación de estrategias tutoriales para desarrollar la autoestima en los estudiantes del segundo grado de secundaria en una institución educativa”, que tuvo por objetivo determinar en qué medida la aplicación de estrategias tutoriales permite desarrollar la autoestima en los estudiantes del segundo grado de secundaria, se arribó a la conclusión que la aplicación de estrategias tutoriales permite desarrollar significativamente la autoestima en los estudiantes del segundo grado de secundaria en una institución educativa, verificándose que, después del uso de estrategias tutoriales, los estudiantes lograron reforzar su autonomía, su autoaceptación. Asimismo, el estudio concluye que la aplicación de estrategias tutoriales permite desarrollar significativamente el autoconocimiento (p.70).

Gómez Tacuri (2019), por su parte, desarrolla la tesis titulada: “Tutoría como servicio educativo en la institución educativa N° 30610 CPED “Mariscal Castilla” de Tambos, Ulcumayo, provincia de Junín”, cuyo objetivo es esclarecer la importancia de la tutoría en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Basado en el empleo del método científico, analítico y descriptivo, con apoyo de un cuestionario, concluye que las acciones de tutoría que realizan los docentes en favor de los alumnos son pésimas, toda vez que, de un total de 18 estudiantes, encuestadas, un 44 % manifiestan que no realizan

nunca la tutoría, un 39 % dicen que efectúan a veces, solo un 17 % expresan que los docentes siempre realizan acciones de orientación.

Otro trabajo es el realizado por Canto Echevarría (2019), bajo el título de “La tutoría académica y las habilidades sociales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión”. Sostiene que la acción tutorial es una herramienta importante en el desarrollo de las habilidades sociales comunicativas, permitiendo la interacción que favorece al compartir el conocimiento, de manera que se incrementa paulatinamente. El estudio alcanzó a una población de 120 estudiantes de la Carrera Profesional de Ciencias Sociales, Filosofía y Psicología Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación y la muestra seleccionada aleatoriamente del tipo sistemático que fue de 40 estudiantes, de ambos sexos. El método de estudio seguido en la investigación fue el método científico, de observación y documental.

Por su parte, Lucy Canto Echevarría (2019), desarrolla una investigación bajo el título de *La tutoría académica y las habilidades sociales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, 2017*, y se plantea como objetivo determinar la relación que existe entre la tutoría académica y las habilidades sociales en estudiantes universitarios. Es una investigación desarrollada bajo el enfoque cualitativo y de tipo descriptivo correlacional. La población estuvo constituida por 120 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y la muestra fue seleccionada aleatoriamente fue de 40 estudiantes, de ambos sexos. El método de estudio fue el método científico, de observación y documental, con la aplicación de prueba estadística rho de Spearman para evaluar los resultados. Como producto del estudio, la autora concluye que el valor obtenido de $\rho = 0,716$ indica que existe una correlación estadísticamente significativa entre la tutoría académica y las habilidades sociales en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, 2017; lo mismo es corroborado con la prueba t de Student al 5 % del nivel de significación y con 38 grado de libertad, el valor teórico es: $t(0,05;38) = 2,0301$ este valor es menor que el valor determinado ($2,0301 < 4,234$).

Los trabajos referenciados, tanto del nivel internacional como nacional, coinciden en remarcar la importancia que tiene asumir conocimientos respecto a la acción tutorial

en las entidades educativas. Su mayor conocimiento permitirá una mejor orientación en el quehacer cotidiano-escolar o educativo de quienes están inmersos en el mundo formativo, tanto del nivel de básica como superior. Por tanto, los antecedentes encaminan el tratamiento del tema, como la vía conducente al mejoramiento de la interrelación y mejor aprovechamiento de la actividad educadora.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1. La tutoría

2.2.1.1. Connotaciones sobre la tutoría

El desarrollo del proceso educativo es complejo, tanto a partir de cómo se enseña y el educando aprende, como de la personalidad del educando. En las instituciones educativas, al encontrarse conductas heterogéneas, el docente o profesor no puede ni debe considerar al estudiante como una realidad semejante; por el contrario, existe y se presenta una variedad de formas de comportamiento y, en consecuencia, trabaja con una complejidad de conductas.

Lo señalado anteriormente, obliga a que el docente se vea en la imperiosa necesidad de asumir acciones conducentes a superar tales dificultades. Bajo ese entendimiento se concibe a la tutoría como un accionar que está dirigido a mejorar las condiciones de aprendizaje.

Un primer concepto que encontramos sobre tutoría es el manejado por el Ministerio de Educación que afirma que “la tutoría es la modalidad de la orientación educativa, inherente al currículo, que se encarga del acompañamiento socio afectivo y cognitivo de los estudiantes, dentro del marco formativo y preventivo, con el objetivo de potenciar su desarrollo humano” (MINEDU, 2007: 10). La misma instancia educativa “la conceptúa como un proceso de apoyo continuo de naturaleza proactiva, de escucha, comprensión, consejería y orientación permanente”.

La tutoría, en consecuencia, busca asegurar que todos los estudiantes reciban orientación, involucrando directamente a los profesores. Esta modalidad de intervención es concebida como parte del proceso educativo y no como algo externo o tangencial a él (MINEDU, 2007: 10).

De manera general, se desprende de lo antes señalado que la tutoría es un proceso mediante el cual se acompaña al estudiante con el propósito de que la calidad de aprendizaje sea positiva y redunde, efectivamente, en el desarrollo de la sociedad en que se desenvuelve. La idea sobre tutoría, se refuerza con lo señalado por la Secretaría de Educación Pública mexicana (2019):

Es un proceso de acompañamiento mediante una serie de actividades organizadas que guía al estudiante o grupo de estudiantes para recibir atención educativa personalizada e individualizada de parte de un profesor, de manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, para ofrecer una educación compensatoria o enmendadora a los alumnos que afrontan dificultades académicas (p.49).

Otro concepto que nos permitirá reconocer con mayor exactitud lo que se entiende por tutoría es el formulado por la Universidad Autónoma del Carmen (México), mencionado por Fernando E. Sánchez Martínez, Ricardo A. Barrera Cámara y Ana Canepa Sáenz (2020) :

La UNACAR ha definido la tutoría como el acompañamiento, orientación, asesoría, canalización y seguimiento que recibe el estudiante por parte de uno o varios tutores a lo largo de su trayectoria escolar para que optimice aprendizajes significativos, potencialice talentos, solucione dificultades personales y escolares y desarrolle hábitos de trabajo y estudio efectivos, todo lo cual le permita ser competente en el área en la que se desarrolle. El trabajo de tutoría exige acompañar al alumno desde su admisión hasta su egreso y titulación, ya que la calidad de los programas educativos está en función del desempeño escolar y el tiempo en que los estudiantes concluyen su preparación profesional. Sin embargo, al dar un servicio individual y personalizado a estos, es importante considerar las características, condiciones y expectativas que tienen al realizar su trayectoria académica,

Esta actividad, como puede deducirse, implica el enfoque a la orientación personal y académica, a la socialización y canalización de los estudiantes, de manera que, en líneas generales, constituye un medio para identificar de manera oportuna los problemas académicos que presentan los estudiantes y que afectan directamente a su proceso educativo.

De manera sencilla, se puede afirmar que la tutoría es una actividad de corte psicopedagógico y por tanto, una actividad de acompañamiento, guía y soporte para el estudiante dentro del nuevo modelo de enseñanza centrado en el alumno. En ese entender, según (Ponce Ceballos, 2018), el profesor asume la responsabilidad de proporcionar orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo requeridas por los alumnos con el fin de mejorar sus condiciones de vida y, entregar a la sociedad, ciudadanos competentes y sensibles con el entorno, con un alto grado de competencia en la aplicación del conocimiento científico, pensamiento crítico, creativo e innovador que favorezca el desarrollo y mejora de las comunidades y del país.

2.2.1.2. Fundamentos de la tutoría

Las políticas educativas que rigen en la educación peruana, centralmente en cuanto a la educación básica regular, se encuentra enmarcada en Currículo Nacional de Educación Básica, aprobado por Resolución Ministerial N.º 281-2016-MINEDU (2016). En el Capítulo VI de este documento, se establecen las disposiciones que deben tenerse en cuenta respecto a la tutoría, considerada como el proceso de interacción entre el docente tutor y el estudiante en el propósito estrechar el vínculo afectivo, conducente a la promoción del bienestar y fortalecimiento de las competencias socioafectivas y cognitivas de las y los estudiantes.

De lo anterior se desprende que la tutoría, busca apoyar y potenciar el proceso de aprendizaje, a través del acompañamiento y la orientación de los estudiantes. Para que la tutoría contribuya a este fin, tal como anota José Nahun Luna Casaverde (2015), debe sostenerse en tres aspectos fundamentales: El currículo, el desarrollo humano y la relación tutor – estudiante.

A. El currículo

El currículo es el documento marco de la política educativa de la educación básica que contiene los aprendizajes que se espera que los estudiantes logren durante su formación básica, en concordancia con los fines y principios de la educación peruana, los objetivos de la educación básica y el Proyecto Educativo Nacional (MINEDU, 2016).

En dicho documento se plasma el propósito de la política educativa y se establecen las pautas fundamentales sobre el aprendizaje que los estudiantes deben lograr, en los niveles educativos que corresponda, propendiendo a logro de la calidad y equidad. De allí que la tutoría no debe entenderse y desarrollarse como una actividad de relleno, sino, por el contrario, al ser parte del currículo, pese a la limitada jornada pedagógica que se le asigna, juega un rol de suma importancia, dado que es el espacio en donde el docente-tutor, refuerza y motiva al estudiante durante su paso por las aulas escolares para el logro de las competencias y habilidades que les serán útiles en su integración a la sociedad.

En esta parte, si bien no es propósito en el presente trabajo el de profundizar lo que se entiende por currículo; sin embargo, es pertinente indicar que el concepto es polisémico, ha variado desde su concepción original, al haber aceptado la introducción de los diferentes aspectos socio-educativos producidos y actuados en el tiempo y en el espacio. De acuerdo a lo señalado, pese a la multiplicidad de conceptos, el currículo, de manera general, se puede entender como:

Una propuesta educativa en constante proceso de construcción y contextualización, que mediante la interacción práctica-teoría-praxis se enlace a la sociedad y la educación, potenciando el involucramiento de sus actores en la problemática socioeducativa, como generadora del aprendizaje, en la formación del ciudadano crítico-reflexivo en una cultura democrática (Toro Santacruz, 2017).

Esta dinamicidad, congruente con el proceso social en sí, implica reconocer que las características sociales, culturales, científicas, tecnológicas y pedagógicas en las que se desarrolla la educación del siglo XXI, conlleva a un cambio concepcional sobre el

currículo, de manera que pueda responder a las demandas y necesidades de desarrollo en los contextos sociales actuales.

A modo de síntesis, si el currículo, a partir de un enfoque holístico, tiene directa relación con la formación del ser humano como mecanismo que permita estructurar aprendizajes multidimensionales, que implica el “Desarrollo de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores” (Pérez Gómez, 2013), mediante procesos de reflexividad que potencien el pensamiento crítico y creativo, requiere del acompañamiento de un experto en la materia, en este caso de un tutor que guíe al estudiante en ese proceso formativo. Por tanto, la tutoría es una acción inherente al currículo; se prolonga y consolida en la interacción constante que se produce entre los diversos miembros de la comunidad educativa, en las diferentes circunstancias y momentos educativos.

B. El desarrollo humano

Todo ser humano es un ente dinámico, tanto material como conceptualmente. Es decir, durante el transcurso de su vida, está supeditado a cambios cualitativos y cuantitativos que ocurren en las personas durante su existencia biológica, psicológica, social y cultural.

Evidentemente que los cambios que se producen en el ser humano son ordenados y obedecen a patrones sociales, culturales y la impronta del medio ambiente en que se desarrolla. Sobre este proceso se construye la personalidad. En el proceso de interacción en y con el ambiente, configura a cada persona como un ser único. En este sentido, el desarrollo humano es el primer factor a tener en cuenta en la labor tutorial.

En consecuencia, se tiene que aceptar la idea de que la tutoría posee como eje transversal, la formación ética y moral integral (Humberto Béjar, 2018). Permite una mayor calidad educativa y el mejoramiento de la formación, proveyendo sentido crítico de la realidad, capacidad de análisis y produciendo incidencia, en la misma institución y en el contexto social. El logro de esta condición, obviamente que, generalmente, no es producto aislado del estudiante, sino producto de una acción conjunta con el docente que lo acompaña en su proceso formativo (el tutor).

El proceso de acompañamiento, al llevarse de manera integral, tiene un significado especial para los estudiantes. Puesto que involucra su proceso de formación, a nivel individual y grupal, desde las dimensiones personal, cognoscitiva, comunitaria y social. De esta forma, el desarrollo humano constituye un referente fundamental para contribuir, desde la educación, a promover el “desarrollo humano” de las personas y los pueblos.

Al respecto, el Proyecto Educativo Nacional (Consejo Nacional de Educación, 2006) señala que el Desarrollo Humano: “Constituye, en rigor, el gran horizonte del país que deseamos construir; abarca y da sentido a las demás transformaciones necesarias. Su contenido es ético, y está dirigido a hacer del Perú una sociedad en la cual nos podamos realizar como personas en un sentido integral. En esta noción están contemplados los ideales de justicia y equidad que resultan, a in de cuentas, los principios que dan legitimidad a una comunidad” (p. 22).

Del análisis que hacen diferentes estudiosos, se desprende que la tutoría es una herramienta fundamental en el acompañamiento individual y grupal de los estudiantes. El uso de esas herramientas, les permite mantener un equilibrio, en las diferentes esferas de su vida, para alcanzar mayor permanencia y estabilidad en su proceso formativo.

C. La relación tutor-alumno

Un aspecto básico que caracteriza a la acción tutorial es la relación entre el tutor y el alumno. Si el propósito de la tutoría es acompañar y reforzar el proceso formativo del estudiante, es ineludible que la relación se mantenga y alcance los ribetes de confianza y respeto entre ambos. El diálogo es el medio por el que mejor se alcanza este propósito.

Rosa Gonzáles Llontop y Carlos Alberto Otero Gonzáles (2019), consideran que, la tutoría es una relación bipersonal (tutor - alumno), en la que ambos participan en la creación de nuevos conocimientos y en el análisis de la información, ya que su fin último está plasmado en el diseño, desarrollo y análisis de una investigación. La tutoría pedagógica constituye una oportunidad para promover la formación, a través de los espacios de aprendizaje individual o colectivo. Además, implica realizar un análisis y reflexión de su propia praxis.

La tutoría se efectiviza, en gran parte, mediante el establecimiento de relaciones con los estudiantes. Esta relación, es, por excelencia, el que le otorga su cualidad formativa, de allí que es pertinente aceptar que las vivencias en de relación se visualizan en la confianza, diálogo, afecto y respeto, en las que sientan que son aceptados y pueden expresarse, sincera y libremente, será la principal ayuda que obtendrán de sus tutores.

Cuando las relaciones interpersonales son recíprocas, se produce una influencia mutua en aprendizaje de docentes y estudiantes tutorados a la hora de realizar la acción tutorial. Esto se corrobora, con lo manifestado por el MINEDU (2005) cuando afirma: “Es en el trato directo “en la cancha” donde aprendemos y perfeccionamos lo que significa ser tutor y acompañar a los adolescentes, creciendo como docentes. Asimismo, reafirma que el proceso de desarrollo no termina nunca. Por ello, los docentes, al comprometerse con los estudiantes, también crecen como personas” (p. 48).

El proceso educativo es una tarea compartida, para que se produzca, necesariamente, tiene que existir como mínimo dos personas, un educando y un educador. Entre ambos se produce una relación constante que se efectiviza mediante la comunicación y participación. En consecuencia, “la comunicación del tutor con el alumno debe ser vivencial, porque debe versar sobre la realidad vital del alumno; pero al mismo tiempo tiene que ser sistemática, con unos objetivos programados” (Carbajal Lopez, 2004).

Como puede apreciarse la tutoría implica, necesariamente, una relación profesor-alumno. A partir de la visión y misión institucional, así como de los objetivos o competencias propuestas en el currículo, la acción de apoyo y reforzamiento educativo del alumno, asumirá una conducción, mediante la comunicación y participación, permitiendo el logro de los propósitos pergeñados.

2.2.1.3. Características de la tutoría

La tutoría como proceso formativo integral juega un rol de importancia en el alumno desde cuando éste ingresa hasta su egreso. Es el docente-tutor, quién lo acompaña permanentemente, le brinda retroalimentación y seguimiento al desarrollo de competencias, de manera que coadyuva a clarificar, construir y reconstruir el aprendizaje fortaleciendo una formación en competencias profesionales. Como puede verse tiene y

cumple un amplio desempeño, condición, precisamente, que lo lleva a asumir diferentes características como acción tutorial.

Como también ocurre en otras temáticas, la tutoría puede, según los autores, ser caracterizada de diferentes maneras, aunque subsisten aquellas propiedades comunes y, por tanto, identificables de manera consensuada. Evidentemente que no existe una sola y exclusiva tipificación; al ser variadas, tomaremos como referencia las más usuales en este campo. Así, por ejemplo, David Ortiz Reyna, al considerarla como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se lleva a cabo mediante la atención personalizada, identifica las siguientes características: Es formativa, preventiva, permanente, personalizada, inclusiva e integral (Ortiz Reyna, 2012).

Por su parte, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2007), aparte de las características mencionadas por Ortiz, considera que se caracteriza por ser recuperadora y no terapéutica (p. 13). A continuación, se hará una breve explicación de cada característica, basada en las conceptualizaciones de Ortiz y del MINEDU:

ES FORMATIVA

La tutoría, como se viene afirmando desde antes, juega un rol importante en el proceso educativo del alumno. El apoyo y asesoramiento son los medios los estudiantes se encuentran en mayor posibilidad de adquirir competencias, capacidades, habilidades, valores y actitudes necesarias para hacer frente a las exigencias de la sociedad en que se desarrollan. De allí que la confianza, el diálogo, el afecto y respeto son valores que brindan al estudiante, un soporte socio-emotivo generado por la relación entre el tutor y sus estudiantes favoreciendo su interiorización de estos aspectos.

ES PREVENTIVA

El desempeño de la labor tutorial se enmarca en terrenos diversos. Los tutorados pueden y provienen de diferentes niveles o categorías sociales, portando, en consecuencia, comportamientos disímiles, por tanto, su cumplimiento puede estar limitado o tener barreras poco accesibles. En este sentido, la tutoría, como acción, debe tener presente que durante su ejecución se encontrarán dificultades que pueden poner en riesgo el logro de sus objetivos. En este sentido, el tutor no solamente debe concretarse

en esperar la hora de tutoría programada y considerada en el currículo y planes de estudio, sino se debe desarrollar de manera extensiva, permanente, mediante la relación que debe establecerse entre los tutores y los estudiantes, acompañándolos y escuchándolos, orientándolos para actuar oportunamente y así, evitar o reconocer las dificultades cuando se presentan.

ES PERMANENTE

La tutoría, por la importancia y complejidad en que se presenta, debe ser planificada oportunamente, tanto para su trabajo individual o en forma grupal. Esta acción permitirá potencializar el interés del alumno para su mejor proceso formativo; en ese sentido, el apoyo debe ser permanente y su vigencia será durante todo el proceso educativo. En otras palabras, el estudiante se beneficia del desarrollo de relaciones adecuadas tanto con el profesor tutor, sus compañeros de estudios y demás componentes de la institución educativa; es decir, la acción tutorial es una actividad permanente.

ES PERSONALIZADA

La tutoría cumple una función central en apoyo y reforzamiento de la formación y calidad humana del estudiante. Sin embargo, se debe reconocer que el humano, sea cual fuere la edad, es un ser complejo, tanto biológica como socialmente. Su proceso formativo es consecuencia de la influencia de conductas aprendidas a la largo de su proceso de hominización y de su proceso individual en sociedad. En este sentido, es pertinente reconocer que la persona humana es producto de factores hereditarios, ambientales y sociales que configuran un determinado tipo de personalidad, lo que conduce, evidentemente, a que la acción tutorial sea individualizada o personalizada.

ES INTEGRAL

La visión de la educación de los tiempos actuales, persigue la formación integral del individuo en el nivel educativo que se encuentre. Su proceso formativo, en consecuencia, es progresivo, sin dejar de considerarlo como una unidad, por lo que los procesos de asesoramiento, apoyo o dirección formativa (tutorial) debe realizarse atendiendo en todos sus aspectos: físico, cognitivo, emocional, moral y social.

ES INCLUSIVA

Como se afirmaba antes, el estudiante es una individualidad que es identificada por su proceso socio-afectivo, cognitivo-evolutivo, así como biológico. Ello implica reconocer que, al ser portador de una forma de comportamiento o conducta personal, está expuesto a relacionarse con otras individualidades que, en el campo educativo, constituye lo que comúnmente se conoce como la comunidad educativa. Bajo esta perspectiva la tutoría se entiende como un campo en donde se interrelacionan personalidades diferentes, en algunos casos con aquellos que tienen necesidades educativas especiales.

ES RECUPERADORA

La tutoría, al ser una función preventiva, está en capacidad de asumir acciones en los alumnos que muestran dificultades, promoviendo su superación. Evidentemente que, para este efecto, se tiene que recurrir a la otra característica de la tutoría: la formativa, permanente e inclusiva.

ES TERAPÉUTICA

Un objetivo central de la tutoría es ser soporte y apoyo al estudiante durante su proceso formativo. En este proceso, el tutor despliega su capacidad observadora para detectar los posibles problemas, sean emocionales, familiares, de aprendizaje, de salud u otros, que presentan los tutorados. Sin ser psicólogos, por la capacidad y conocimientos que tiene, debe estar en la capacidad de proponer y aplicar soluciones adecuadas y, de ser pertinente, derivarlos a la unidad especializada.

2.2.1.4. Objetivos de la tutoría

La tutoría es una función que se desarrolla en los diferentes niveles educativos. En el caso peruano, según el MINEDU (2013), el objetivo general es “Brindar acompañamiento socio-afectivo y cognitivo a los estudiantes para contribuir a su formación integral, orientando su proceso de desarrollo a lo largo del ciclo vital, en una dirección que los beneficie y les permita responder, favorablemente, a los desafíos y exigencias que les plantea la vida”.

La concepción anterior se refuerza con las nuevas formas de mirar a la tutoría. En ese sentido, el objetivo de la tutoría, sería como señala Luis Benítez Galindo (2017):

(Asegurar) que la formación sea integral, personalizada y/o grupal, al existir una interrelación y compromiso entre el tutor y alumno(s) mediante el establecimiento de condiciones de apoyo y seguimiento para el aprendizaje, ya que todo aprendizaje supone un proceso de aprehensión y, en consecuencia, un esfuerzo por aprender. Por ello, para cada sujeto el aprendizaje tiene diferentes dificultades de aprendizaje que atañe a todos los ámbitos, ya sean afectivos, sociales, intelectuales o morales.

Debido a la complejidad del acto tutorial, no es posible encontrar un listado de objetivos únicos, sino que cada institución asume los lineamientos que se adecúen a su realidad. A modo de alcanzar algunos puntos de referencia, a continuación, se señalan los objetivos generales de tutoría, planteados por la Universidad de Zaragoza (2021):

- Facilitar el progreso del alumno en las etapas de desarrollo personal, proporcionándole técnicas y habilidades de estudio y estrategias para rentabilizar mejor el propio esfuerzo.
- Favorecer la integración en el centro.
- Ayudar al estudiante a diseñar su plan curricular en función de sus intereses y posibilidades.
- Reforzar el espíritu crítico de los estudiantes con respecto a su propia actitud ante los estudios y su futura profesión.
- Reforzar el realismo en relación al propio trabajo y sentar así las bases de una correcta autoevaluación.
- Detectar problemas académicos que puedan tener los estudiantes y contribuir a su solución.

Por su parte, la Universidad Internacional La Rioja (UNIR), propone como objetivos de la tutoría, los siguientes:

- Mejorar el rendimiento académico de los alumnos.
- Enseñar habilidades y técnicas efectivas para el estudio.
- Fomentar la buena convivencia dentro del centro y la adaptación del alumnado a la vida escolar.

- Guiar a los alumnos para que descubran sus fortalezas y posibles vocaciones de cara al futuro.
- Y, por último: Atender, intervenir y asegurarse de que los programas de actuación son óptimos para los alumnos tutelados con necesidades especiales.

En el caso peruano, los objetivos concretos de la tutoría, según el MINEDU (2020) son:

- Atender las necesidades sociales, afectivas y cognitivas de los estudiantes a lo largo de su proceso formativo.
- Establecer un clima de confianza y relaciones horizontales entre el tutor y su grupo-clase, para que se den las condiciones que permitan a los estudiantes acercarse su tutor, o a otros docentes cuando lo necesiten.
- Generar un ambiente óptimo entre los estudiantes, con relaciones interpersonales caracterizadas por la confianza, el afecto y el respeto, que permitan la participación activa y la expresión sincera y libre de cada uno (p. 15).

Como se señaló anteriormente, no es posible simplificar en una suerte de recetario lo referente a los objetivos que cumple la tutoría. En todo, caso de objetivos señalados se puede desprender que todos coinciden en que el objetivo central está dirigido al alumno a quien se debe apoyar, reforzar, potencializar en cuanto a sus capacidades para alcanzar un aprendizaje significativo que repercutirá en su proceso formativo futuro. Por otro lado, de los objetivos planteados, se puede deducir que el tutor se convierte para el alumno en un referente durante el curso o todo un ciclo educativo.

2.2.1.5. Áreas de la tutoría

Antes de iniciar el desarrollo, breve y conciso, se debe tener en cuenta que no es igual hablar de áreas curriculares y áreas tutoriales o de tutoría. Zully (2011), afirma que “Las áreas de la Tutoría son ámbitos temáticos que nos permiten brindar atención a los diversos aspectos del proceso de desarrollo de los estudiantes, para poder realizar la labor de acompañamiento y orientación”. En ese sentido, los tutores asumen la responsabilidad de apoyar, orientar y/o guiar a los estudiantes en el proceso de vida que puedan haberse trazado, de manera que este logro será producto de las enseñanzas que hayan recibido durante su proceso formativo.

La acción tutorial, según lo visto hasta el momento, al tener como objetivo central de trabajo la promoción del desarrollo de todas las competencias de los estudiantes, abarca prácticamente todo el saber humano. En tal sentido, comprende la “construcción de la construcción de la identidad, la convivencia y la participación democrática, así como a la gestión autónoma de los aprendizajes”. También, “las que se relacionan con el cuidado de la salud física y mental y la expresión corporal” (MINEDU, 2020).

Lo señalado anteriormente conlleva a precisar que la tutoría se desarrolla en diferentes áreas. Según el Ministerio de Educación, en el Manual de Tutoría y Orientación Educativa (MINEDU, 2007: 19-80), la tutoría comprende su desarrollo en siete áreas: Personal-social, académica, vocacional, cultura y actualidad, salud corporal y mental, ayuda social y convivencia y disciplina escolar.

a) **Área personal social:** En esta área los tutores apoyan al estudiante en el adecuado desarrollo de su personalidad, propendiendo un actuar pleno y eficaz dentro del entorno social en que se desarrolla. Implica reconocer que “Desde esta área se promueve entre niños, niñas y adolescentes a la reflexión y procesamiento de las situaciones de su vida, orientándolos para que enfrenten mejor las exigencias, desafíos, oportunidades y riesgos del proceso de desarrollo y de la vida social” (MINEDU, 2007:19), así como valorar a las personas de su entorno, reconociendo y defendiendo los derechos y obligaciones y necesidad de otras personas. Este apoyo y orientación es factible desarrollarlos de las áreas curriculares de Comunicación, Personal Social; Persona, y Familia y Relaciones Humanas.

b) **Área académica:** Mediante esta área el tutor asesora y guía a los estudiantes con la finalidad del logro de un aprendizaje de calidad, con buenos rendimientos en las distintas asignaturas que lleva. Por otro lado, permite la potencialización de sus capacidades en los procesos de aprendizaje, hábitos de estudio, pensamiento crítico, trabajo en equipo, fomentar la motivación para el estudio, etc.; es decir asesora para el adecuado empleo de las estrategias que permitan al estudiante, tender un buen desempeño durante su permanencia en el centro educativo y le sirva a futuro en el ejercicio profesional u ocupacional en que se desenvuelvan. Al hecho de apoyar, mediante una acción de seguimiento, implica brindar asesoramiento, orientación y apoyo para

reconocer y evaluar las dificultades que las originan, pudiendo requerir el apoyo especializado para superarlas.

c) **Área vocacional:** Si bien la vocación es algo innato, inherente al estudiante, debe reconocerse que, en el transcurso de su formación escolar, puede ampliar sus posibilidades e ir construyendo nuevas direcciones, en función al descubrimiento de nuevas opciones que lo pueden inclinar a varias la posición inicial. Según señala el MINEDU “La orientación vocacional permite al estudiante confrontarse con sus potencialidades y limitaciones personales y las de su entorno, asumir una posición crítica y emprendedora desde su proyecto de vida, y tomar decisiones que lo impulsen a la autorrealización personal” (p. 39).

d) **Área de salud corporal y mental:** Es un área que asume mayor importancia en situaciones de crisis de salud o conflictos sociales. Conduce a que el estudiante asuma “hábitos, actitudes y prácticas acordes con estilos de vida saludable, entendiendo que la salud se refiere el completo estado de bienestar físico, mental y social, y no solamente a la ausencia de enfermedad o dolencia. Se trata, por tanto, de una visión integral de la salud” (MINEDU, 2007. p. 58).

En los tiempos actuales, adquiere mayor relevancia, en tanto se mantenga el estado de emergencia por la pandemia generada por el corona virus, y a su vez por la aparición, en magnitudes inaceptables, de la violencia, el acoso sexual, el feminicidio, entre otros.

El desarrollo de esta área se articula con las áreas curriculares de Ciencia y Ambiente y Personal Social, así como con las áreas curriculares de Ciencia, Tecnología y Ambiente y Persona; y Familia y Relaciones Humanas.

e) **Área de ayuda social:** Partiendo del conocimiento de la realidad en que viven, los estudiantes deben integrarse en la búsqueda de soluciones para alcanzar el bien común. Según el Ministerio de Educación “El área de ayuda social motiva y compromete a los estudiantes en acciones que les permiten participar activamente en el mejoramiento de las condiciones de vida del grupo y de la comunidad a los que pertenecen” (MINEDU, 2007, p. 69). El reforzamiento de la participación hace que el estudiante se sienta que es parte de la comunidad en que se desarrolla, por tanto, se siente comprometido en contribuir a su desarrollo. Para el logro de este efecto, los tutores promoverán actividades como:

Programas de ayuda social, campañas, encuentros, pasacalles, etc. Las áreas curriculares de Personal Social; Persona, Familia y Relaciones Humanas; y Educación Religiosa, son las más pertinentes y se relacionan con el fomento al fortalecimiento de esta área tutorial.

f) **Área de cultura y actualidad:** El accionar en esta área va dirigido a fomentar el involucramiento del estudiante en las diferentes actividades de su comunidad, así como de su región, país y el mundo; es decir mediante el conocimiento y valoración de su cultura y reflexiones sobre temas de actualidad. Se trata de despertar el interés y la motivación por conocer lo que ocurre en su entorno o en otras realidades, respecto de otras vivencias y a otras personas; generar, en consecuencia, la interculturalidad, como elemento básico para el respeto entre las culturas.

Esta área, entonces, fomenta el logro de capacidades y actitudes consideradas en el área curricular de Personal Social, Ciencias Sociales y Comunicación.

g) **Área de convivencia y disciplina escolar:** Lo que se pretende mediante esta acción de tutoría es que el estudiante tenga capacidad de desenvolverse y reconocer que vive o convive con otras personas, para lo cual es necesario el mantenimiento de relaciones equitativas, respetuosas y con buen trato; para el efecto se debe tener en cuenta “la calidad de la convivencia favorece la realidad de los aprendizajes y el desarrollo integral. Las instituciones educativas deben promover el buen trato a los estudiantes, el respeto a todos sus derechos y el cumplimiento de sus deberes” (MINEDU, 2007, p. 76).

Una herramienta eficaz para el logro de esta área es el diálogo y el conocimiento mutuo, ambos permiten conocerse mejor y valorarse más.

2.2.1.6. Modalidades de la tutoría

Blas Bermejo Campos (2019), considera que existen tres modalidades: La tutoría individualizada, grupal y entre iguales. Refiere que, aunque “desde sus comienzos la acción tutorial tiene una clara vocación de atención individualizada por alguien que se encuentra más capacitado que el alumno para dirigir y/o apoyar su desarrollo académico y personal, existen diversas formas de concebir esta atención, dando así origen a distintos modelos y programas”.

Antes de continuar es bueno aclarar que cada modalidad se desenvuelve, no bajo una regla impositiva y única, sino que responde a las necesidades y requerimiento del alumnado y el profesor tutor en la institución que se presente.

A. Sistema tutorial individualizado

Si bien se entiende que la tutoría es una actividad que corresponde al trato directo e individual entre el tutor y el tutorado, se debe entender también que, el papel de tutor se reúnen dos funciones: por un lado, la de ser una especie de tutor moral en el sentido que debe asistir al alumno en todo lo relacionado con su formación personal y social; y, la de director de estudios, que implica la responsabilidad del tutor por la formación académica del alumno. En relación a este último papel, la tarea más importante que le compete es la de enseñar a pensar al alumno; y, es justamente esta atención individualizada la de mayor relevancia, ya que posibilita un mayor desarrollo académico.

En este procedimiento, las reuniones formalmente establecidas entre el alumno y el tutor suelen ser programadas a desarrollar una vez por semana, con una hora de duración. Sintetizando el procedimiento, la estrategia que se sigue básicamente es la siguiente: El alumno, a través del aprendizaje del material objeto de estudio -lecturas, exposiciones, clases prácticas, etc.-, debe integrar el conocimiento en, normalmente, un ensayo o trabajo escrito, que debe presentar semanalmente al tutor para discutirlo.

Al respecto, González Simancas (1984), mencionado por Blas Bermejo Campos (2019), dice que “la lectura de material, la redacción y la discusión son, al menos, tan importantes como las clases magistrales”. En este sentido, el papel supervisor del tutor es de vital importancia; “se trata que el tutor haga una crítica al ensayo realizado por el alumno mediante un interrogatorio constructivo, en el que la participación del alumno es lo más importante, se trata de que este pueda expresar lo que quiere decir de la manera más completa posible”.

La tutoría individualizada, por otro lado, presenta otra característica: El proceso de enseñanza-aprendizaje, la participación activa y personal del alumno, así como la actitud crítica del mismo, es valioso para la adquisición de nuevos conocimientos por parte del estudiante.

Para el Ministerio de Educación (2020), esta modalidad “se trata de la atención personalizada que recibe el estudiante en función de sus necesidades, intereses, dificultades, interrogantes, conflictos personales, sociales y/o de aprendizaje, así como por temas de interés de la familia que no pueden ser abordados de manera grupal” (p. 12). Por tanto, según se desprende del mismo documento, la tutoría es una actividad “planificada y flexible de acuerdo a la demanda de atención durante las horas dispuestas para tal fin, según modalidad, nivel o modelo de servicio”.

B. Sistema tutoría en grupo

Desde el punto de vista de esta modalidad, se concibe que el objetivo principal de la tutoría, es el de generar y/o impulsar en el alumno deseo de aprender y, por tanto, adquisición de un compromiso para lograrlo.

Para ello, se propone, la tutoría en grupo. Consiste en una serie de actividades interdisciplinarias, con un objetivo preventivo más que reactivo, en donde los estudiantes reciben la ayuda antes de que las dificultades aparezcan. Estas actividades están previamente programadas y poseen una característica que la diferencia de la tutoría tradicional, a saber, van dirigidas siempre a grupo no a individuos concretos (Bermejo Campos, 2019).

Los grupos, bajo esta modalidad de tutoría, se componen de estudiantes que no poseen los niveles académicos adecuados. En este sentido hay un aspecto de gran relevancia, se corrigen los desajustes desde el principio entre el nivel de enseñanza que se intenta conseguir y el nivel de preparación previo que posee el alumnado. Por tanto, se construyen “espacios de interacción grupal que se planifican de acuerdo a la identificación de necesidades e intereses que provienen del diagnóstico y análisis previo del grupo de estudiantes en el aula a cargo del tutor” (MINEDU, 2020).

Los sistemas tutoriales, son diseñadas como una instancia de aprendizaje entre pares, acompañada y potenciada por el tutor del curso. Deviene, consecuentemente en un “espacio de comunicación horizontal y de expresión abierta que busca compartir experiencias profesionales, generar conversaciones abiertas al aprendizaje, enriquecer la comprensión de nuevos conocimientos, propiciar el trabajo colaborativo y el apoyo

mutuo, y desarrollar estrategias e instrumentos para trabajar en sus instituciones educativas” (Cortez Muñoz, 2017) (p.6)

A decir de Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009) mencionado por Mónica Cortez Muñoz (2017) “Las tutorías grupales ofrecen la oportunidad para que un grupo de líderes escolares conforme una comunidad de aprendizaje profesional. Entendemos por comunidad de aprendizaje profesional, a un grupo que comparte y se interroga críticamente sobre su práctica profesional de manera continua, reflexiva, colaborativa, inclusiva, cuyo propósito es el aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos y todos los participantes” (p. 9).

Según Manuel Álvarez González (2012), la intervención grupal constituye la “vía natural de acción en el contexto educativo. Si el grupo-clase es el referente clave desde el punto de vista de la enseñanza, el grupo de tutoría puede considerarse el referente de la acción tutorial”. En esa línea de comprensión, considera que “la acción tutorial es una de esas formas significativas de interacción educativa, máxime si se asume que cada vez se hace más evidente que han de eliminarse las separaciones entre las funciones académicas y las funciones de tutoría y orientación” (p. 99).

Por otra parte, Álvarez González (2012), postula la continua cooperación entre ambas como algo muy necesario para este tipo de trabajo. De allí se desprende que la experiencia del profesor-tutor en el manejo de grupos se centra en la docencia, porque es el campo donde se enfatiza la transmisión-generación de información académico-científica y está condicionada tanto por el contenido a enseñar como por la tecnología más pertinente para la transmisión-generación de la información. (p. 100).

C. Tutoría entre iguales

En los últimos tiempos, especialmente en el campo de las ciencias de la educación, se viene dando especial importancia a la interacción, como parte esencial e importante responsable del aprendizaje. Mediante la interacción con otros cuando se abren los conflictos cognitivos que posibilitan un mejor aprendizaje. Es a través de la interacción entre el nuevo conocimiento y el profesor (mediador) cuando el aprendizaje es mejor.

La tutoría entre iguales es una modalidad de aprendizaje colaborativo o cooperativo, basado en la acción entre dos o más estudiantes, con un objetivo común, que

se alcanza mediante la acción planificada por el profesor-tutor. Se caracteriza por su asimetría relacional, en donde los estudiantes asumen el rol de tutor y rol de tutorados.

La tutoría entre iguales, según Carolina Villagra-Bravo y Vanessa Valdebenito-Zambrano (2019), “se entiende como un método de aprendizaje cooperativo, que considera la creación de grupos pequeños de estudiantes que trabajan de manera colaborativa y alcanzan objetivos comunes”, agrega que “la tutoría entre iguales es uno de los métodos de aprendizaje cooperativo y una de las estrategias didácticas más potentes y validadas en diversos contextos de práctica para la educación de calidad”.

Al producirse el aprendizaje cooperativo, se generan relaciones entre los participantes. Sin embargo, no todos se encuentran en la posición de conducir, apoyar o reforzar el conocimiento de otros (aunque ese es un propósito central del aprendizaje cooperativo), pero alguien asume la dirección o conducción del grupo. De allí surge la atención en la técnica cooperativa tutoría entre iguales. Esta técnica, se concibe como, dice Lidón Moliner Miravet (2011):

Un método de aprendizaje cooperativo que trabaja áreas y contenidos variados, pero también habilidades y competencias sociales. A través de la interacción entre pares que se produce, el alumnado aprende de forma activa y participativa de las ayudas que recibe y que ofrece de otros compañeros de similar estatus. Está planificada de forma externa y se fomentan de manera deliberada valores que favorecerán el desarrollo integral del alumnado (p.29).

De dicha técnica se derivan dos roles: el tutor y el tutorado (Durán et al., 2009). En esa razón, la tutoría entre iguales aporta beneficios a ambos, tanto al tutor como al tutorado. Como bien explica Durán (2006), mencionado por Moliner Miravet (2011) en las sesiones de tutoría entre iguales aumentan las oportunidades de aprendizaje de los tutorados, puesto que estos reciben del tutor una atención personalizada y ayuda constante y ajustada a su zona de desarrollo próximo. Igualmente, el contexto de proximidad, genera un clima de confianza, entre tutor y tutorado, facilitando que el tutorado puedan formular preguntas sobre sus dudas, esbozar problemas y equivocarse sin temor, así como se reduce el estrés y la ansiedad y el alumnado-tutor mejora académicamente y desarrolla una mayor motivación.

Finalmente, junto a Irene Rodríguez Avitia, María Guadalupe Torres Sepúlveda y Aurora Félix Delgado (2017), entendemos que la tutoría entre iguales “es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica, derivada de las tareas de los respectivos roles: Tutor y tutorado. Ambos alumnos tienen un objetivo común y compartido, que es la adquisición o mejora de alguna competencia curricular, que se adquiere a través de una interacción planificada por el profesorado”.

En concordancia a lo anterior, se trata de un alumno haciendo de tutor no solo apoya al compañero, sino que también aprende, porque se informa, analiza la información, la procesa, la comparte, la explica, por ende, aprende, más, Pero, aparte de ello, al practicar valores como el apoyar, ser solidario, compartir, entre otros tantos, asume la valoración del rol del profesor en la participación del docente, pues reconoce que para el cumplimiento de su rol de tutor requiere de conocimientos y prácticas de planificación, reconociendo que se debe tomar en cuenta diferentes aspectos que faciliten y permitan cumplir la función.

El objetivo fundamental es el de ayudar a los tutelados a sacar mayor rendimiento de su proceso instruccional.

2.2.1.7. Dimensiones de la tutoría

De acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación, este tópico comprende la atención de las dimensiones o ámbitos de la vida del estudiante para la atención de sus necesidades, intereses y otros aspectos de su desarrollo y que se relacionan entre sí permanentemente (p. 11). De acuerdo al MINEDU (2020), se trata de las siguientes:

- **Dimensión personal.** El estudiante se conoce a sí mismo, autorregula sus emociones y toma decisiones responsables, lo que contribuye a la construcción de su identidad, a formar un estilo de vida saludable, al desarrollo de su proyecto de vida y a su desenvolvimiento autónomo.
- **Dimensión social.** El estudiante emplea sus recursos personales para una apropiada interacción social con las personas de diferentes entornos, contribuye a una convivencia democrática, inclusiva e intercultural, y realiza acciones que promueven el bien común.

- **Dimensión de los aprendizajes.** El estudiante es consciente de su proceso de aprendizaje, organiza sus acciones para alcanzar sus metas, y mejorar su desempeño, lo que contribuye a que gradualmente asuma la gestión de su propio aprendizaje.

2.2.1.8. El perfil del tutor

Cuando se habla de perfil del tutor, se está refiriendo al profesional que debe reunir condiciones suficientes para constituirse en el modelo o guía para el desarrollo de una actividad, en este caso, la formación de la personalidad del estudiante. En el campo educativo, “el perfil integra aquellos conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que el docente adquiere para su eficaz desempeño como especialista en un nivel, modalidad o área de conocimiento” (González Tovar, 2013: 38).

Todo docente asume el rol de tutor, sea por encargo o porque le gusta apoyar a los estudiantes para el logro de su capacidades y competencias (MINEDU, 2020). En efecto, el tutor o tutora, es un profesional que contar con las competencias necesarias y pertinentes para conectarse con el estudiante y convertirse en el soporte para su mejoramiento.

Si bien no se plantea específicamente sobre el perfil que debería ostentar un docente tutor, en el Marco del Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2020: 22), se consideran competencias que permiten dibujar las características que debe reunir un docente-tutor. Así en la Competencia 1 “Conoce y comprende las características de todas y todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral”, y la competencia 3 que prescribe que el docente “Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanas y ciudadanos críticos e interculturales”.

En una suerte de distinguir mejor las cualidades que debe reunir un tutor, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2005; 112-147), propone que el tutor debe distinguirse por lo siguiente:

- Tener consistencia ética.
- Tener equilibrio y madurez personal.
- Ser auténtico.
- Ser líder.
- Tener competencia profesional.
- Ser empático.
- Saber escuchar.
- No tomar decisiones por el alumno (no-directividad).
- Contar con la aceptación total del estudiante.

Proponer o ajustarse a un perfil único es una tarea poco posible. En todo caso, los perfiles se ajustan a la forma de cómo se ve el accionar del docente tutor. De allí que existen diferentes propuestas, como las que se está apreciando en este acápite. Tal lleva a considerar y aceptar que el tutor es un profesional que se encuentra en constante proceso formativo, pero se distingue porque es un profesional comprometido con los procesos de aprendizaje de sus alumnos y no un personaje indispensable, sino un acompañante del estudiante. Esta precisión permite aceptar, el perfil que propone Molina Avilés, Margarita, quien considera que el tutor ideal debería reunir las siguientes condiciones (2004):

- Una preparación sólida en el área de su disciplina, la cual le permitirá resolver problemas surgidos de las asesorías individuales o grupales.
- Motivación para desempeñarse en la actividad.
- Capacidad para resolver dudas o problemas con creatividad.
- Actitudes positivas tendientes a ofrecer alternativas, fomentar el autodidactismo, guiar y orientar el aprendizaje independiente: sugerir actividades que permitan al alumno reafirmar su conocimiento.
- Actualización permanente en las áreas de la tecnología y la didáctica, así como de su propia disciplina.
- Capacidad para promover el trabajo cooperativo de sus alumnos, la participación, interacción y responsabilidad crítica.
- Capacidad para identificar las dificultades de los alumnos en la adquisición de aprendizajes.

- Capacidad para presentar situaciones didácticas que permitan a los estudiantes la transferencia de lo aprendido, es decir, la vinculación del conocimiento al contexto de la vida real.

Para Héctor Méndez, Rafael Tesoro y Federico Tiranti (2006: 58), indican que el docente tutor debe mostrar las siguientes capacidades:

- Interesarse por los seres humanos y por atender sus problemáticas.
- Reconocer y respetar a cada ser humano como único y distinto.
- Recibir y contener empáticamente las problemáticas individuales, grupales e institucionales.
- Mantener una distancia óptima respecto a las problemáticas atendidas, sin involucrarse personalmente en las mismas y sin escudarse en una lejanía defensiva.
- Aceptar el conflicto individual, grupal e institucional como aspectos integrantes del aprendizaje.
- Conocer los propios límites y solicitar ayuda para afrontar situaciones difíciles, tanto en lo personal como en lo estrictamente profesional.
- Proseguir en forma continua la propia formación profesional.

A estas características, se podrían agregar las siguientes: (Méndez & Tesoro, 2006: 58).

- Insertarse, como una figura central, en la dinámica de un centro educativo.
- Saber trabajar en equipo, reconociendo que uno no lo puede saber todo, y que un tercero va a aportar una mirada diferente a lo que para uno ya no tiene otra alternativa.
- Tener una mirada de conjunto sobre las distintas realidades que analizará y, con esa mirada, poder intervenir de manera integral y orgánica.
- Generar simpatía entre sus alumnos sin abandonar sus funciones de educador.
- Ser discreto y saber manejar la información que recibe con el fin único de ayudar y promover a sus alumnos.
- Adherir a los valores y principios que el colegio propone sin confundir, en su mensaje, los criterios personales.

Mediante ese perfil, el docente tutor (2006: 58), dentro de sus funciones centrales, tiene las siguiente:

- Conocer las características, necesidades e intereses de sus estudiantes, así como las de su entorno familiar, a fin de planificar y desarrollar las acciones de tutoría de manera pertinente.
- Contribuir a la elaboración del Plan de Tutoría de la institución educativa y a la incorporación de las acciones de tutoría en los instrumentos de gestión.
- Elaborar el Plan de Tutoría del aula.
- Desarrollar la tutoría grupal e individual con sus estudiantes.
- Orientar a las familias e involucrarlas en la formación de sus hijas e hijos, a través de jornadas con padres y madres, encuentros familiares, reuniones, talleres, etc.
- Contribuir al establecimiento de relaciones armónicas y al trabajo colaborativo entre la escuela y las familias.
- Desarrollar acciones de prevención de situaciones de violencia e intervenir de manera oportuna en los casos de violencia escolar y otras situaciones que vulneren los derechos de sus estudiantes, considerando las orientaciones y protocolos propuestos por el sector.
- Realizar un trabajo coordinado con todo el personal docente a cargo de su grupo de aula para el desarrollo de las acciones de tutoría, así como contribuir al desarrollo integral y bienestar de sus estudiantes.
- Participar en jornadas o reuniones de evaluación de las acciones de tutoría para implementar las acciones de mejora necesarias.

Las diferentes características formuladas, indican que el tutor debe tener una personalidad altamente comunicativa, empática, confiable, de manera que el estudiante pueda verlo como una persona comprometida en apoyarlo y, consecuentemente, merecedor de su confianza.

2.2.2. Procedimientos y estrategias de enseñanza

2.2.2.1. Generalidades sobre procedimientos de enseñanza

La actividad docente está repleta de interrogantes basados centralmente en responder a la pregunta ¿cómo aprende el estudiante? Recordemos, una función central del educador es que los alumnos aprendan a aprender. Sin embargo, es común encontrar que los estudiantes, en aula y otros espacios, elevan preguntas que preocupan, por lo que el docente, muchas veces, queda absorto, ha concluido su clase, pero no está seguro de haber logrado que el alumno haya aprendido. Esta situación no es nueva; al contrario, a lo largo de la historia se ha buscado las mejores formas de alcanzar el objetivo del enseñar a aprender. Las distintas escuelas, los diferentes enfoques, teorías y doctrinas que han surgido y se han aplicado en el mundo, se han detenido a plantear sobre cuál sería la mejor forma del cumplimiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para enfocar una respuesta al planteamiento anterior, es bueno conocer y explicar lo que se entiende y cómo se provoca el aprendizaje. Así, por ejemplo, Duarte Novaes, Jorge Néstor Pérez, Laura Porcel Iturralde y Ramiro Caggiano Blanco (2009), consideran que los procedimientos de enseñanza “son todas las acciones del profesor y del alumno, en el proceso enseñanza y aprendizaje. Son los quehaceres pedagógicos en el sentido de fomentar, estimular, desarrollar las acciones de los alumnos en el proceso de construcción del conocimiento” (p. 178).

Otro concepto que ayuda al entendimiento del tema es el formulado por Carmen Sáez Penoucos (1998):

Procedimientos son, destrezas, estrategias, técnicas de aprendizaje a través de las cuales el alumno conseguirá, por sí mismo, adquirir nuevos conocimientos, ser más autónomo en su aprendizaje tanto en la adquisición de conceptos, saberes, como en el desarrollo de actitudes, saber ser y saber estar, favoreciendo que el alumno sea consciente de su proceso de aprendizaje, que sepa colaborar y recibir ayuda, y que llegue a valorar lo que una materia le puede aportar, dentro y fuera del ámbito escolar.

La autora referida anteriormente, amplía el concepto señalando que “El procedimiento es el saber hacer, la destreza que se intenta que el alumno

adquiera/construya, es un contenido escolar, programable y cuyo aprendizaje puede realizarse con distintos métodos y actividades”.

Por su parte Bárbara Molina Suárez de Villar, al conceptualizar sobre el tema, reconoce la importancia que reviste. En ese sentido, expresa que:

Los profesores deben utilizar en sus clases procedimientos que atiendan no únicamente a lo externo del proceso (organización de la clase), sino que profundicen lo interno, es decir, en aquellos procedimientos que promuevan el análisis, la síntesis, la comparación, la abstracción, la generalización, la inducción, la deducción, la generalización, la búsqueda de las causas y las consecuencias, la búsqueda de la esencia, entre los elementos importantes, que conduzcan a un pensamiento cualitativamente superior y que, permitan a su vez, no solo el desarrollo cognoscitivo, sino también el de los sentimientos, actitudes, valores, convicciones que provoquen la formación de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes, acorde a la realidad de nuestros pueblos. (Molina Suárez, 2020)

Los procedimientos, entonces implica el desarrollo de acciones de seguimiento o cumplimiento de una serie de pasos que permiten y facilitan la ejecución de un trabajo de manera correcta y exitosa. La aplicación del procedimiento correcto y adecuado garantizará el éxito de la tarea o del trabajo propuesto.

En el campo educativo, los procedimientos son entendidos como el proceso de enseñanza-aprendizaje “mediante el cual se transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia, sus dimensiones en el fenómeno del rendimiento académico a partir de los factores que determinan su comportamiento” (ECURED, 2021).

2.2.2.2. El proceso enseñanza-aprendizaje

De acuerdo a cómo se concibe en los tiempos actuales, en el marco de la denominada sociedad del conocimiento, el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra signada entre dos elementos centrales: El aprendiz y el enseñante. En otras palabras, se ha superado el concepto de que el profesor o docente era quien era responsable de enseñar, esto debido a que tenía los conocimientos que debería aprender

el alumno; mientras que el estudiante o alumno era el que debía aprender de esas enseñanzas.

Se pintaba entonces un cuadro del docente que enseña y del alumno que aprende. La figura central del aula o centro educativo era el profesor, quien con la “sabiduría” que tenía enseñaba a los alumnos sobre las materias o contenidos que venían desde los niveles superiores; y el alumno o estudiante, era quien pasivamente recibía tales conocimientos, los que tenían que ser aprendidos para ser promovido a niveles superiores de estudios. Esa escena en los tiempos actuales ha cambiado. Ahora se habla de proceso enseñanza-aprendizaje. Una suerte de binomio inseparable debido a que las dos acciones se integran y complementan.

Para comprender este binomio, se debe entender que el aprendizaje es un proceso constructivo que realizan los estudiantes para “buscar significados”, sobre una materia dada; en ese entender se basan en el conocimiento previo para dar sentido a lo que están aprendiendo, por tanto, es una actividad personal e individual; mientras que la enseñanza es el desarrollo y prácticas de actividades que asume el profesor para que el estudiante aprenda, es decir, es el proceso mediante el cual se comunica, transmiten conocimientos específicos o generales sobre una determinada materia o contenido.

Actualmente, como se dijo anteriormente, en concordancia a los últimos modelos o enfoques didácticos, como el constructivismo pedagógico, han considerado que tanto el aprendizaje como la enseñanza no pueden ser concebidos como actos aislados, Por el contrario, la realidad y necesidad actual, requieren que entre ambos se desarrollen conectados que, al final, es la mejor forma de lograr una educación de calidad.

Son diversos los estudios realizados sobre el tema. Por convenir al presente trabajo, tocaremos sobre aquellos que son más funcionales y ayudan a entender qué es el proceso enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, para Yelena Abreu Alvarado, Ana Delia Barrera Jiménez, Taymí Breijo Worosz e Ivón Bonilla Vichot (2018):

El proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) se concibe como el espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje. Son los alumnos quienes construyen el conocimiento a partir de leer, de aportar sus experiencias y reflexionar sobre ellas,

de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros y el profesor. En este espacio, se pretende que el alumno disfrute el aprendizaje y se comprometa con él de por vida.

De lo anterior deviene la idea que el proceso enseñanza-aprendizaje es una unidad, ambos se conectan en la intención que el alumno o estudiante pueda formarse integralmente, aunque el profesor continúa siendo el elemento principal dado que es el que guía, apoya al mejoramiento educativo. Ello no impide reconocer que el estudiante es el otro elemento principal “en el PEA las actividades son desarrolladas fundamentalmente por los alumnos y el docente. Se reconoce que la actividad por excelencia del alumno es el aprendizaje y la del docente es la enseñanza, lo que no excluye que también se enriquezcan los roles de ambos en la propia dinámica del proceso cuando los alumnos enseñan y los docentes aprenden” (Breijo, 2016).

De acuerdo a J. Arigui (2011) mencionado por Karina Arzuaga-Araujo y Roberto Luis Meléndez-Murgas (2020), el proceso enseñanza-aprendizaje:

Es un sistema de comunicación intencional que es producido en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje del alumno, donde el docente planea actividades dirigidas al mismo, es decir, el docente sirve de guía y orientador para el desarrollo y aplicación del conocimiento en la resolución de problemas, mediante la motivación del estudiante y mediante la interacción con los recursos formativos que tienen a su alcance.

Del criterio anterior se desprende que el PEA se puede entender como un sistema en donde se comunican las partes involucradas, es decir los docentes y los alumnos, con el propósito de producir con el propósito de producir un aprendizaje eficaz y eficiente en el alumno o estudiante.

Por otro lado, también es necesario, dado el avance en el campo educativo, el proceso enseñanza-aprendizaje se ha extendido al proceso de evaluación. En ese entender, algunos autores no hablan solo del PEA, sino que también incluyen a la evaluación. Es el caso de Oscar Gutiérrez Huamaní y Delia Ayala Esquivel (Gutiérrez, 2021) quienes señalan que:

El Proceso Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación (PEAE) debe ser entendido como un proceso único y no parcelado, en el que los sujetos educativos interactúan en forma permanente, considerando los aspectos bio-psico-físico-sociocultural que acompañan a este proceso con un enfoque sistémico y multidimensional. El proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación, aplica los procesos mentales para propiciar el manejo del conocimiento involucrando e integrando cada uno de sus componentes en forma sistémica, siendo capaz de transferirlo a diversas situaciones, ámbitos y áreas; aprendiendo tanto de los errores como de los aciertos.

Como puede verse, el proceso educativo, considerado como uno de los pilares para el desarrollo de los pueblos, viene recibiendo nuevos aportes para su mejor entendimiento. En este sentido, el PEA, para referir solo a ese aspecto, va indicando las formas, procedimientos, modalidades, así como los métodos, técnicas y demás herramientas que el docente debe aplicar en el proceso formativo de sus alumnos o estudiantes.

2.2.2.3. Los procedimientos en la enseñanza de la tutoría

La tutoría es la acción dirigida a orientar y asesorar diversas formas de resolver problemas que presentan los estudiantes, así como realizar el seguimiento, evaluar el aprendizaje, brindar información académico - administrativa pertinente y oportuna a lo largo del proceso de formación personal y profesional. En tal sentido, Norma Gabriela Vivanco Soto, Patricia Salazar Rodríguez y Adela Gonzales Lizárraga (2015), mencionadas por Lenny Beatriz Capa Benítez, Wilson Javier Rojas Preciado y Lina Maribel Barreto Huilcapi (2020), precisan que la “tutoría tiene un carácter preventivo y formativo que tiene como finalidad acompañar a los alumnos en su desarrollo, afectivo y cognitivo”.

Durante el proceso escolar, la relación tutor-estudiante es continua o al menos debe serlo, de manera que la acción de apoyo y fortalecimiento del alumno, tenga un soporte en la valoración de la personalidad del educando. Bajo este concepto se entiende que la tutoría es “una estrategia educativa para la atención a los alumnos, en ella el profesor discute con el tutorado sobre diversos temas y vigila estándares de calidad”

(Capa & Benítez, 2020). El propósito es desarrollar competencias que eviten problemas de adaptación a la actividad educativa escolar e intervenir en el mejoramiento de su desempeño. De allí que la tutoría tiene como campo de acción la atención de los problemas vinculados a las habilidades de aplicación de las técnicas y estilos de estudio, así como de las dificultades que puedan presentarse en el proceso de aprendizaje, los estados anímicos antes de los exámenes, actitudes hacia la profesión, entre otros aspectos. Es decir, el tutor debe orientar al estudiante con acciones de reforzamiento de las capacidades y habilidades que permitan un buen desempeño escolar, así como la visualización del futuro del estudiante.

Sin embargo, es bueno llamar la atención sobre algo que, de manera general, se mantiene como una acción de desarrollo de una asignatura. La tutoría, no es una asignatura con las características de las asignaturas consideradas dentro del plan o currículo de estudio. Si bien se destinan horas semanales para desarrollar las acciones tutoriales, estas no tienen la estructura o no deben tener una estructura rígida basado en el desarrollo de contenidos secuencializados, sino, por el contrario, debe caracterizarse por la dinamicidad en cuanto a que la problemática del estudiante, es compleja. “El espacio tutorial no sería un espacio paralelo al aula, con carácter compensatorio para los más débiles. Debería tener un perfil propio como espacio de estudio de las disciplinas con acompañamiento docente. Allí cada estudiante debería poder desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje” (Artagaveytia L. , 2016: 17).

En el presente trabajo coincidimos con aquello que postula el Acuerdo Marco del proyecto de educación secundaria del Uruguay, referido por Lucila Artagaveytia (2016), y que dice:

Las tutorías estarán orientadas a generar espacios de estudio y acompañamiento que permitan a los estudiantes fortalecerse como tales, desarrollando estrategias de aprendizaje de acuerdo a las particularidades de cada uno. Desde estos espacios de estudio, los profesores trabajarán de manera que cada estudiante pueda fortalecer la comprensión y producción de textos escritos, el reconocimiento y adquisición de las particularidades de cada asignatura, el manejo de los recursos y posibiliten un mejor aprendizaje, así como la

posibilidad de generar ámbitos para que cada estudiante pueda pensarse en esa función y reconocer sus potencialidades.

Ciertamente que los profesores sustentan sus estrategias de enseñanza en teorías y su aplicación se amolda a las circunstancias en que se aplican, pero en los tiempos actuales, la dinamicidad del comportamiento social, así como el empleo de contenidos publicados en páginas electrónicas, hacen que, muchas veces, no pueda aplicarse rigurosamente y por ende, obligan a una adecuación a las circunstancias del caso. En ese sentido, el docente tutor debe asumir un rol protagónico, dado que los estudiantes constituyen una heterogeneidad, obligando, en muchos casos, a un desempeño docente individualizado.

2.2.2.4 Principales procedimientos en la enseñanza de la tutoría

Los procedimientos o las formas de cómo enseñar o aprender presenta muchas y diferentes modalidades. Cada una de ellas se ajusta a las normas establecidas que, se supone, están basadas en las características de los ganes intervinientes en el proceso. En el campo de la educación tutorial, al menos en lo pertinente a Perú, la educación tutorial “se trabaja a través de dos modalidades: La tutoría grupal y la tutoría individual. Estas se complementan con la orientación a las familias. Todo lo cual se define en un plan de tutoría” (MINEDU, 2017: p. 48).

A. TUTORÍA GRUPAL

Esta modalidad comprende el acompañamiento socio-afectivo a un grupo de estudiantes, pero en forma simultánea. Por tanto, guarda directa relación con lo expuesto en el punto 2.2.1.6 Modalidades de tutoría.

En las instituciones educativas, según lo establecido en la norma educativa nacional, se destinan dos (2) horas semanales de clases para apoyar a los estudiantes tanto en su aspecto académico como formativo. En ese tiempo, a partir del encuentro docente-estudiante, se atienden las necesidades e intereses de los estudiantes.

(...) En un clima de confianza y respeto que propicie el diálogo abierto y democrático, la reflexión crítica, la participación, la formación integral en valores, el interés por el otro, la solidaridad en el grupo, el trabajo colaborativo, entre otros. Si bien el estudiante tiene un rol protagónico y puede expresarse con libertad, le corresponde al

tutor canalizar sus reflexiones y brindarles la orientación pertinente en un marco de derechos y deberes (MINEDU, 2017: p. 49).

La actividad no debe circunscribirse únicamente al aula, sino que en función a la actividad que se realiza, pueden producirse durante jornadas de trabajo, desarrollo de actividades deportivas, visitas de campo u otras, es decir en tareas en donde existen posibilidades de establecimiento de diálogo entre el tutor y los estudiantes.

De igual forma, cuando se forman grupos y la enseñanza u orientación es simultánea, se debe tener en cuenta la composición del mismo. En función a ello, algunos estudiosos como Maribí Periera, psicóloga, resalta que:

Habitualmente se opta por trabajar con grupos heterogéneos, lo que requiere consideraciones previas. Como la necesidad de flexibilidad en el criterio de agrupaciones heterogéneas, es decir, si bien en la organización básica se ponen grupos con alumnado de diferentes niveles, a veces se ve claramente la necesidad de realizar un trabajo en dos niveles de dificultad uno para los alumnos de ritmos rápidos y otro para aquellos que avanzan más lentamente (Pereira, 2018).

Los humanos nos distinguimos por vivir en sociedad, desarrollar una convivencia que nos permita el confort para el desarrollo de las potencialidades socio-emocionales y brindar seguridad para el futuro. El trabajo en grupo o en equipo, apertura a la colaboración, al fomento de la interrelación, es decir favorece el desarrollo y afianzamiento de la personalidad. El tutor, en consecuencia, debería fomentar su práctica. El Galilei Project postula que:

Los profesores deben fomentar el trabajo en equipo en las clases porque aporta numerosos beneficios y ventajas para los alumnos. La interacción entre los estudiantes activa procesos mentales como la comprensión, el pensamiento crítico, el razonamiento, etc. Colaborar y trabajar en equipo aporta las siguientes ventajas.

Genera relaciones positivas: La sensación de proponer proyectos de trabajo en equipo es que todos dependen de todos con el mismo objetivo en común. Los alumnos se apoyan los unos a los otros. Favorece la responsabilidad y el compromiso con los demás.

Mejora las relaciones sociales e interpersonales: Es una habilidad que, gracias al trabajo en equipo, adquieren en edades tempranas y que, sin duda, en el futuro les servirá. Saber ponerse en el lugar del otro, lo que se conoce como ser empático, ayuda a conocer y comprender mejor a las personas y así tener más capacidad para resolver situaciones. El trabajo en grupo es uno de los mejores mecanismos para fomentar la diversidad entre diferentes. Los más capacitados ayudan a los menos, potenciando así valores como el respeto, el esfuerzo y el compromiso (Project, 2018).

El tutor, en consecuencia, mediante el trabajo grupal tenderá al favorecimiento de los procesos de aprender a aprender, así como al incremento de la autoestima del estudiante, posibilitando la superación de las dificultades y asegurar el desarrollo de sus capacidades y habilidades.

Finalmente, este procedimiento de educación o acción tutorial, es considerado como una vía positiva para el logro de los objetivos tutoriales. En razón a ello, junto a Beatriz Herrera, Gloria Olvera y Sara Cruz, se puede afirmar que:

La intervención grupal constituye la vía natural de acción en el contexto educativo, en la tutoría grupal podemos encontrar apoyo mutuo en el aprendizaje de los miembros del grupo, apoyo social y el uso eficiente en el tiempo de tutoría. Las actividades programadas durante la tutoría grupal incluyen aspectos educativos, personales, sociales y culturales que facilitan la adaptación del alumno. El tutor grupal requiere ser capacitado y contar con el perfil que le permita diseñar un programa de intervención efectiva con su grupo de tutoría (Herrera & Olvera, 2015).

Lo señalado confirma que una modalidad o procedimiento para el reforzamiento y apoyo a los estudiantes es mediante el trabajo grupal, dado que posibilita la generación de mayores vínculos, basados en la confianza, productor de la interrelación docente tutora y estudiante.

B. TUTORÍA INDIVIDUAL

Contrariamente al trabajo grupal, en donde se pueden tratar simultáneamente aspectos diferentes y de alumnos diferentes, en el trabajo individual, se abordan aspectos

de carácter personal, individual. Este procedimiento, en consecuencia, se produce entre el profesor tutora y el estudiante, sobre algún aspecto específico, y se trata reservadamente, confidencialmente. Una forma de entenderla mejor, es aquella que alcanza la Dirección Regional de Educación de Ancash, que afirma:

Es una forma de orientación en la cual los tutores brindan acompañamiento socio-afectivo individualizado, lo que posibilita que los estudiantes reconozcan que cuentan con una persona que es un soporte para ellos. El tutor planifica para su atención un tiempo y espacio dentro de la institución educativa para abordar aspectos de índole personal que no pueden ser atendidos grupalmente o que van más allá de las necesidades de orientación del grupo. Sin embargo, este acompañamiento puede ser de manera espontánea, a solicitud del estudiante, preventiva o ante una necesidad inmediata. Es fundamental que los tutores realicen un acompañamiento personalizado a todos sus estudiantes, procurando empatía, capacidad de escucha, interés y otras características que favorezcan la construcción de vínculos afectivos con sus estudiantes (DRE Ancash, 202: p. 4).

Como método de enseñanza se inscribe dentro de los parámetros de la enseñanza personalizada. De allí deviene considerar a la tutoría individual como “una acción educativa que se lleva a cabo de forma personal y directa, en la que existe un conocimiento preciso por parte del tutor de la personalidad del alumno y de sus necesidades, creándose un compromiso entre ambos, tutor-alumno, de respeto y confianza, que ayuda al alumno a tomar decisiones y a afrontar sus problemas, desarrollando las habilidades necesarias para ello” (Prieto Gonzáles, 2017).

Este procedimiento demanda la generación del diálogo, donde el tutor pueda asumir el conocimiento pleno del problema que ha observado se produce en el estudiante (problemas emocionales, baja autoestima, conflictos internos, bajo rendimiento académico, etc.). En ese entender, el tutor debe ser empático, demostrar capacidad de escucha, así como interés, ética, generando un espacio suficiente para la construcción de vínculos afectivos y de confianza. Esta conducta permitirá al estudiante saber y pensar que está tratando con alguien que le inspira confianza y presumir que recibirá el apoyo en la solución de su problema.

Mediante este procedimiento tutorial, se persigue orientar al estudiante, tanto en el ámbito persona, académico como profesional, potencializándolo para que pueda asumir acertadamente la toma de decisiones cuando tenga que hacerlo. De igual manera, el propósito del procedimiento individualizado es:

(...) Comprender y entender al alumno favoreciendo la autonomía en el aprendizaje, y desarrollar en él actitudes y aptitudes necesarias para ello. El tutor individualizado, no sustituye a cada profesor en lo que se refiere al asesoramiento y a la resolución de conflictos que pudieran darse entre un alumno y un profesor que le da clase, así como entre los mismos alumnos. En el caso de que se diera el problema, la función del tutor individualizado, sería la de hacer al alumno reflexionar y orientarlo en la forma de abordar ese conflicto de manera formativa, siendo siempre un tema a resolver entre los interesados (Galeano Marín, 2010).

De manera sintetizada, se puede decir que la tutoría individualizada puede ayudar a que aquellos alumnos que presentan una serie de necesidades o conductas a modificar, con el apoyo del tutor pueda reforzar su autoestima y seguridad personal. Requiere, por tanto, que los tutores desarrollen habilidades básicas referidas a consejería y apoyo emocional.

C. TRABAJO CON LAS FAMILIAS

Aparte de los procedimientos grupal e individual señalados, se considera como forma de trabajo tutorial el actuar con la familia de los tutorados. Puede conceptualizarse como “como el proceso de acompañamiento que tiene como objetivo involucrar a las familias en el proceso formativo de sus hijos, y brindar pautas para mejorar su función educativa fortaleciendo su dinámica interna” (MINEDU, 2017. P. 50).

Se busca fortalecer las capacidades de familia para afianzar la confianza en sus hijos de manera que puedan asumir con mayores y mejores condiciones la problemática que pueden ser viviendo. Generalmente, el tutor establece reuniones de aula, entrevistas individuales a los padres de familia, así como generan escuela de familias como espacios de orientación de cómo asumir acciones respecto a las alternativas de tratamiento de los estudiantes con dificultades en el rendimiento, en la autoestima, etc. Evidentemente que

no se descartan otras actividades que pueden ser producto de la iniciativa de los padres de familia, por lo que el tutor debe conocer sobre el mecanismo de desarrollo a propósito de lograr un programa efectivo.

2.2.3. Estrategias de enseñanza de la tutoría

Cuando se habla de estrategias pedagógicas no se está hablando sino de la forma o manera de cómo se puede alcanzar la mejoría en el aprendizaje de los estudiantes. Implica consecuentemente la aplicación de procedimientos ordenados, coherentes que posibiliten alcanzar los objetivos propuestos. “Son un conjunto de pasos procedimientos, métodos, técnicas definidas por los docentes o estudiantes con el fin de lograr aprendizajes significativos. Cuando se refiere al campo educativo hablamos de estrategias de aprendizaje-enseñanza y cuando se refieren al campo administrativo empresarial hablamos de planificación estratégica” (Douglas, 2014: 2).

Según Muñoz (2008, p. 52), las estrategias son un "conjunto de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para alcanzar algún objetivo, plan, fin o meta". Significa entonces el desarrollo y aplicación de una secuencia de procedimientos aplicados intencionalmente para lograr el aprendizaje.

Sin embargo, es bueno posicionarse en el entendimiento del aprendizaje de los tiempos actuales. En tal sentido, el proceso de aprendizaje considera que el estudiante es un ser que construye su propio conocimiento (concepción constructivista); en tanto que el profesor asume la función de apoyo, ayuda, cooperación para que el estudiante aprenda; su propósito fundamental es ayudar a aprender.

Para el cumplimiento anterior y para un entendimiento más funcional, generalmente se parte de la distinción de lo que se entiende por estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza, aunque ahora se la conceptúa como un proceso integrado.

Las estrategias de enseñanza, como dice Díaz Barriga y Hernández Collao (Díaz-Barriga, 2010, p. 118), son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”; en tanto que las estrategias de aprendizaje viene a ser el “conjunto de procedimientos que el estudiante utiliza en forma flexible, voluntaria e intencionalmente para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo”. (Dominguez Vásquez, 2015, p. 33).

Ambos tipos de estrategias, como se dijo anteriormente, se involucran en un proceso de correspondencia y complementación. Así, en los tiempos actuales, ya no se habla y concibe, por separado, ambas estrategias sino en como un procedimiento integrado, dado que la vinculación es permanente y la afectación es en ambos agentes educativos: el educador y el educando. En sí, constituyen una unidad dialéctica entre el enseñar y el aprender.

De manera general, se puede decir que:

Las estrategias son un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son el sistema de actividades (acciones y operaciones) que permiten la realización de una tarea con la calidad requerida debido a la flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes. Las estrategias son el sistema de acciones y operaciones, tanto físicas como mentales, que facilitan la confrontación (interactividad) del sujeto que aprende con objeto de conocimiento, y la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante el proceso de aprendizaje (interacción) para realizar una tarea con la calidad requerida. (Ferreiro, 2015, p.3)

Evidentemente que se puede hablar mucho más sobre el tema de estrategias didácticas o de enseñanza-aprendizaje. Obviamente que, al no ser tema central del presente trabajo, se han tocado algunos aspectos referenciales que nos permita un entendimiento sobre el punto.

2.2.3.1. Estrategias didácticas de aprendizaje

Concordante a lo señalado en el ítem anterior, se puede afirmar que una estrategia didáctica, en el campo educativo, se concibe como el procedimiento para orientar el aprendizaje. Como procedimiento, se manifiesta de diferentes formas, por tanto, existen diferentes actividades para concretar el propósito del logro del aprendizaje. Las actividades no son homogéneas, sino que se diferencian por diferentes aspectos. Uno de ellos, por ejemplo, es el referente al tiempo de aplicación. En ese sentido, José Gutiérrez Delgado y Francisco Jacob Gómez Contreras consideran tres tipos: pre-instruccionales, co-instruccionales y pos-instruccionales. (Gutierrez, 2018)

- **Pre-instruccionales:** Son las estrategias que se ponen en acción antes de ejecutar la experiencia educativa, se emplea y basa en el conocimiento previo que pueda

tener el estudiante. En este entender, alertan al estudiante sobre y cómo debe aprender, ubicándolo en el contexto del aprendizaje pertinente. En todo caso, se puede decir que es la etapa de planificación de la clase. Comprende, entonces, los objetivos y el organizador previo

- **Co-instruccionales:** Son las estrategias que se ponen en práctica durante el desarrollo de la experiencia de aprendizaje. Para el efecto se toman en cuenta las experiencias previas del alumno para que, en base a ello, generar el conflicto cognitivo con nuevos aportes y pueda lograrse el nuevo conocimiento. Apoyado en los contenidos curriculares cubre funciones detectando la información central o principal, delimitando la estructura organizacional del contenido, interrelacionando la información con nuevos conocimientos y manteniendo la motivación e interés del estudiante para alcanzar el aprendizaje significativo deseado. Generalmente se emplean ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías y otra
- **Pos-instruccionales:** Son las acciones académicas que implementa el docente para que el estudiante tenga una visión sintetizada, integradora y crítica de lo aprendido, es decir que el estudiante pueda valorar el logro de los saberes, la adquisición de las habilidades y competencias de aprendizaje que asimila el estudiante. Para dicha suerte de evaluación, generalmente se emplean: Preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas, mapas conceptuales.

La complejidad de las formas en cómo se puede enseñar con mayor efectividad, ha generado una serie de estrategias. Unos son empleados para determinados tipos de materias o contenidos, otros en función al ambiente en que se desarrolla la actividad de aprendizaje, etc. A continuación, mencionaremos, aquellas estrategias más comunes, empleadas por una buena cantidad de docentes y para las diferentes materias que desarrollan:

- **Elaboración de resúmenes:** Son muy eficaces a la hora de memorizar conocimientos, ya que abarcan lo más importante de un tema. Los estudiantes se decantan por este método cuando tienen que recordar datos concretos a la hora de realizar un examen.

- **Infografías, ilustraciones y mapas:** todo componente visual facilita el proceso de retener información, además de ser mucho más ameno y comprensible. También es una manera creativa de estudiar datos complejos.
- **Orientación y guías:** Los docentes deben facilitar a sus alumnos un resumen y distribución de los contenidos de la asignatura o curso, para que la organización sea mucho más sencilla, además de que se puedan hacer una idea de lo que van a tratar. Por otra parte, las dudas que pueda resolver el mismo profesor son de gran ayuda.
- **Debate:** Una de las estrategias de enseñanza que permite a los estudiantes definir su opinión personal acerca de ciertos temas. Es muy común realizar sesiones de debate al final de haber acabado alguna parte del temario establecido.
- **Preguntas intercaladas dentro de las sesiones:** Es una buena manera de que los alumnos no se distraigan y conserven su interés en la asignatura. (UNIVERSIA, 2020).

La aplicación puede tener variantes. De allí que Jorge Alberto Guerrero Hernández, recomienda tener en cuenta las siguientes acciones en la aplicación de las estrategias didácticas (Guerrero, 2021):

- Vigilar su pertinencia, que se impartan de manera explícita, siempre apoyadas por otras como la enseñanza directa, el modelaje y el moldeamiento.
- Vigilar que los estudiantes aprendan a autorregular su uso, con el manejo consciente del cuándo, cómo y porqué de su empleo.
- Lograr concientizar a los estudiantes de sus destrezas académicas personales y de sus motivaciones ante el estudio, incrementando su interés y esfuerzo.
- Que se conjunten de forma apropiada estrategias de aprendizaje que permitan reforzar la transferencia a un amplio rango de tareas y de tipos de materiales educativos.

Para el cumplimiento de las acciones anteriores, recomienda desarrollar las actividades que puede emplear el docente para la promoción de las estrategias de aprendizaje (Guerrero, 2021).

- Exposición y actividades guiadas.

- Discusión y trabajo en equipos cooperativos.
- Selección y enumeración de problemas identificados.
- Ilustración y análisis de casos concretos observados en el aula.
- Revisión y crítica de textos, ejercicios y tareas.
- Resolución, autoevaluación y análisis individual /grupal de ejercicios, cuestionarios, trabajos, productos, etcétera.
- Supervisión y retroalimentación correctiva y mensajes referidos a los procesos de aprendizaje del alumno.

2.2.3.2. Estrategias didácticas de enseñanza de la tutoría

Partiendo del concepto formulado por Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas (2005: 151), en el sentido de que “Las Estrategias de Enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizaje significativos en los alumnos”, tenemos que ratificar la idea de que dichos procedimientos son múltiples; que para cada asignatura inclusive por cada profesor, pueden existir estrategias empleadas diferentes. En esa razón, se pueden alcanzar muchas más concepciones al respecto, pero no es intención central del presente trabajo, sino tomarlas como referencia para el ahondamiento en la materia de estudio planteado.

En función a lo anterior, las estrategias de enseñanza de la tutoría o de la acción tutorial puede ser identificada como los procedimientos que empleará el tutor-docente para apoyar y orientar al estudiante durante su proceso formativo escolar.

En el libro *Tutoría y orientación educativa en la educación secundaria* (MINEDU, 2005; 112-147), el Ministerio de Educación establece diferentes estrategias y técnicas tutoriales. Obviamente que esta parte debe ir enlazado con los procedimientos de enseñanza tutorial, tal como se describió en el punto 2.2.2.4 Principales procedimientos en la enseñanza de la tutoría; en ese sentido, a efectos del presente trabajo, se consideran las estrategias y técnicas, según modalidad de procedimiento.

A. TUTORÍAS GRUPALES

Partiendo del principio que las estrategias no siempre tienen que seguir su procedimiento a pie juntillas, este tipo de estrategias pueden ser modificada en función a

las circunstancias y el lugar donde se produzcan y al público participante. En tal sentido, se consideran las estrategias siguientes:

a. La escucha activa

Una forma de estimular el crecimiento personal, basado en la confianza, es el escuchar la problemática que manifieste el estudiante. Entre los instrumentos más usuales para el logro de la confianza es el diálogo. En tanto que el tutor escuche y deje que el estudiante libremente discorra en la expresión de su problema, se producirá la fluidez comunicativa. Así, mediante el diálogo se podrá asegurar que se está prestando atención al estudiante y que existe disposición de ayudarlos o apoyarlos. La escucha activa es una forma de escuchar que nos ayuda a lograr una comunicación efectiva, con un mayor entendimiento mutuo.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es el manejo del lenguaje en forma general, vale decir aparte del lenguaje oral, también emplear el lenguaje gestual u otra forma que transmita el interés. De allí que se recomienda no olvidar “la importancia del lenguaje no verbal al escuchar, pues puede alentar a los alumnos a compartir más vivencias con nosotros. Hacer una señal de asentimiento con la cabeza, inclinarse hacia delante, sonreír y otros movimientos corporales, empleados adecuadamente, permiten que el alumno sienta que realmente lo están escuchando” (MINEDU, 2005. p. 113).

b. Sociograma

Es una estrategia que permite, mediante la aplicación de una encuesta, identificar las preferencias que tienen los alumnos sobre ayuda personal, estudio y recreación. Los resultados del sociograma son sumamente útiles para la acción tutorial, permiten reconocer qué alumnos o compañero de clase es confiable o desconfiable, de manera que pueda generarse un ambiente adecuado para el trabajo escolar cotidiano y apoyar al mejoramiento del rendimiento en el aula. Sin por ejemplo se observa que un alumno está aislado, no responde a las preguntas, es decir demuestra una conducta poco asequible, se puede consultar, mediante la encuesta, cuáles son las razones de tal actitud. A través del sociograma se podrá conocer cuáles compañeros del aula constituyen su respaldo afectivo, por tanto, se les pedirá su colaboración y encontrar formas directas e indirectas

de ayudar al estudiante. De la misma manera, nos será más fácil designar a los estudiantes monitores si tomamos en cuenta los datos del sociograma.

c. Monitores escolares

Los monitores escolares son aquellos alumnos que, en base a su personalidad, rendimiento y, sobre todo, su predisposición a ayudar a sus compañeros tanto en el aspecto académico como social. Además de las temáticas específicas, a través de esta estrategia se ponen en práctica valores como la solidaridad, favoreciendo el desarrollo de los estudiantes que reciben la ayuda y el de los que la brindan (MINEDU, 2005, p. 116). Es bueno aclarar que la acción que desarrolle el monitor, no será el responsable del resultado de la acción que se produzca, sino que la responsabilidad recaerá en el estudiante que recibe la ayuda. Por ello, es necesario que el monitor debe ser acompañado por el tutor o la familia del estudiante tutorado.

d. Ambiente motivador

Desarrollar las actividades de aprendizaje es altamente positivo dentro de un ambiente que genera las condiciones para motivar al estudiante y canalizarlo a mejorar su nivel de aprendizaje. Evidentemente, que una de las primeras acciones que debe desarrollar el tutor es crear precisamente ese ambiente acogedor, familiar, donde puedan resolverse los problemas que puedan aquejar tanto académica como socialmente. De igual manera, la creación de ese ambiente, no solo es responsabilidad del tutor, sino que debe ser producto de los aportes y surgencias de los estudiantes, de manera sientan que ese espacio del aula les pertenece, reforzando, en consecuencia, el sentido de pertenencia. Ese ambiente, entonces, será apto para que los estudiantes puedan manifestar sus expresiones de confianza y compartimiento, de manera que, por otro lado, también puedan introducir las modificaciones o mejoramiento del aula, efectuando la colocación de murales, redistribución del mobiliario, entre otros.

e. Encuestas

Es una estrategia que permite conocer rápidamente las opiniones de los estudiantes sobre los más diversos aspectos referidos a su actividad escolar y social. Así por ejemplo se puede consultar sobre la prioridad de los trabajos de tutoría, valorar los resultados de las sesiones de trabajo tutorial, recibir sugerencias sobre las modalidades de

trabajo tutorial, conocer las ideas sobre los cambios que pueden introducirse en el ambiente escolar, entre otros. Las encuestas guardan su estructura técnica definida y los resultados pueden ser trabajados con los estudiantes, de manera que se sientan partícipes de lo que propongan a hacer.

f. Dilemas morales

Las situaciones que, en muchas oportunidades se presentan a los estudiantes, es aceptar o rechazar un asunto que les puede eliminar la posibilidad de realizar lo que tenían pensado. Este tipo de situación implica reconocer que se presenta un dilema para el estudiante. En consecuencia, esta estrategia, es un medio para estimular el razonamiento moral de los estudiantes, componente fundamental del desarrollo moral. Una situación de conflicto entre dos valores morales, lleva a que los estudiantes tomen una decisión y elijan entre dos alternativas de acción moral, decidiendo qué debe hacer y fundamentar el porqué. En síntesis, lo “fundamental radica en el proceso de discusión, que permite ampliar la comprensión de cada una de las situaciones, tomando en cuenta diferentes perspectivas” (MINEDU, 2005, p. 117).

B. TUTORÍAS INDIVIDUALES

La tutoría individual está orientada a trabajar con el estudiante en función a sus características necesidades particulares, poniendo interés especial en él como persona, y no solo en su comportamiento y rendimiento académico. La tarea fundamental es establecer un vínculo cercano que permita poder acompañar al estudiante en su proceso formativo particular. La relación personal permitirá ir más allá de la revisión de la historia del estudiante y otros recursos, que, si bien son necesarios, por sí solos resultan insuficientes para la labor tutorial (MINEDU, 2005, p. 134).

La tutoría individual deviene, en consecuencia, en una acción personalizada entre el tutor y el estudiante, es decir tiene un carácter más personal. El tutor se convierte en una persona confiable donde el tutorado puede sentir apoyo y comprensión.

Entre las estrategias usuales sobre este tipo de tutoría se encuentran la entrevista con el estudiante, la observación, el anecdotario, la autoevaluación y la ficha acumulativa personal.

- **La entrevista con el estudiante:**

Mediante esta estrategia se establece relación directa con el estudiante. Se genera confianza y sentido de apoyo por parte del estudiante. Sin embargo, para que esta relación sea un vínculo que ayude al estudiante, se debe en cuenta que el tutor favorecer la expresión del estudiante, escuchando su narrativa para asumir, de esa manera, la posibilidad de orientarlo; asimismo el tutor debe ayudarlo a encontrar soluciones y no a imponérselos; respetar la privacidad del estudiante; tomar en cuenta la situación en que se encuentra el estudiante, en ese momento; tomar nota; escuchar reflexivamente, reformular y resumir lo expresado por el estudiante; y, saber guardar silencio y sugerir lo formas alternativas de expresarse.

- **La observación**

Es una estrategia muy pertinente para detectar problemas o situaciones conflictivas que requieren el apoyo y comprensión del tutor. En muchas oportunidades el estudiante tiende a ocultar sus problemas, para así evitar actos de conmiseración y consuelo. De allí que la observación se constituye en el mecanismo más adecuado para detectar situaciones que no son normales en un estudiante. Ciertamente que se pueden aplicar formas de observación. Dentro de la temática existen formas diferentes. Así, por ejemplo, se habla de la observación estructurada, cuando el tutor observa conductas previamente definidas y establecidas, sometidas a medición y condiciones controladas, o la observación no estructurada, cuando se registran acontecimientos y conductas peculiares, no previstas con anterioridad.

- **El anecdotario**

Es prácticamente un “diario” donde se registran aquellos temas que llaman la atención del tutor respecto al comportamiento de un alumno o varios de ellos. Se registran organizadamente los datos que interesa. Se parte por la descripción del hecho, el comentario sobre el mismo, y las recomendaciones que se formulan como alternativas de solución.

- **La autoevaluación**

Es la capacidad que asume el alumno para reconocer los logros respecto a su propio desarrollo educativo. Implica describir el cómo, el cuándo, el porqué de ese logro, de manera que tenga un referente para superar problemas que pudiesen presentarse más adelante. En todo caso, es una estrategia que debe fomentar el tutor a propósito que el estudiante asuma su propia evaluación en cuanto a su proceso formativo.

- **La ficha acumulativa personal**

Según lo establecido en el libro *Tutoría y orientación educativa* “La ficha acumulativa recoge las líneas más significativas del desarrollo de cada estudiante. Permite continuidad en el proceso de acompañamiento, de modo que contemos con información de los tutores de los años anteriores respecto a cómo fue el desarrollo del estudiante en todos sus aspectos. Ciertamente la complejidad del proceso no será abarcada por los contenidos de una ficha, pero partiendo de un vínculo cercano con el estudiante pueden ayudarnos a identificar posibilidades y eventuales riesgos” (MINEDU, 2005, p. 143). Por otro lado, permite registrar información secuencial a lo largo del historial, es decir conocer las variaciones que pudieron suceder a lo largo del su proceso formativo, las dificultades presentadas y las formas de cómo fueron resueltas. La ficha, tiene carácter reservado, es un instrumento que debe emplear con la discreción debida y respeto del estudiante.

2.2.3.3. Recursos didácticos de enseñanza de la tutoría

En el proceso enseñanza-aprendizaje el docente emplea una serie de recursos como soporte o apoyo a lograr mayor efectividad de aprendizaje del estudiante. Indistintamente este soporte se ha denominado o se la reconoce como recursos didácticos, materiales didácticos o auxiliares didácticos. Lo señalado indica que no existe un denominativo estricto y generalizado a qué es o cómo es un recurso didáctico. Lo cierto es que, cualquier cosa que utilice el docente, para efectivizar su clase y facilite el aprendizaje, se puede entender como recurso.

En todo caso, se puede decir que los soportes que posibilitan un mejor aprendizaje significativo es el recursos válido y aplicado en el proceso de aprendizaje, en tanto que

cuando posibilita una mejor comunicación o transmisión del conocimiento, vendría ser el recurso válido para el docente.

Evidentemente, como en otros casos de la complejidad educativa, existe una diversidad de conceptos y diversidad de tipos de recursos didácticos. Cada uno de ellos, según lo concibe y emplea el docente, está dirigida a canalizar la mejor forma de cómo educar al estudiante, es decir a dinamizar la transmisión de saberes. Aunque no existe un acuerdo respecto a la nomenclatura de estos elementos, algunos autores prefieren establecer una diferencia entre:

- **Materiales didácticos.** En algunos casos se utiliza para designar a los elementos materiales que sirven de auxiliares en el proceso de enseñanza, como lápices, marcadores o la pizarra.
- **Recursos didácticos.** Suele utilizarse para aludir a los elementos dispuestos pedagógicamente de antemano para facilitar el proceso de aprendizaje, es decir, a los recursos *ex profeso* para la enseñanza, como libros de texto, presentaciones audiovisuales, etc. (Equipo editorial Etece, 2021)

En cuanto al campo tutorial, los recursos a emplearse reúnen algunas características especiales. Para llegar a esta observación, se ha tenido en cuenta que la tutoría no es una asignatura propiamente en sí, sino un servicio de acompañamiento socio-afectivo, cognitivo y pedagógico, como parte del currículo, en el propósito de mejorar los aprendizajes y la formación integral del estudiante.

En este sentido, los materiales o recursos que emplea el docente-tutor, están dirigidos a generar condiciones de aprendizaje en diferentes campos o dimensiones. De manera amplia, según el Diseño Curricular de Educación Básica, mencionado en la Guía de Tutoría Docente (MINEDU, 2020: p. 11-12), la intención es que el estudiante logre el desarrollo de capacidades en los siguientes campos:

- En la dimensión personal: la acción tutorial está dirigida a promover la reflexión ética, el desarrollo de habilidades socioemocionales, el autoconocimiento y la autoconfianza, y orientaciones sobre la definición vocacional y la elaboración del plan de vida del estudiante.

- En la dimensión social comunitaria se propone estilos de vida saludable y sostenible, la prevención de situaciones de riesgos y la convivencia y participación respetuosa basada en el diálogo. Esta dimensión se desarrolla en las aulas y la familia.
- En la dimensión de aprendizajes, se debe favorecer el desarrollo de hábitos y técnicas de estudio, la organización de tiempo y espacio, y la autorregulación de los procesos de aprendizaje.

Los materiales, en función al tiempo y espacio de la institución educativa, pueden ser de carácter físico, libros, folletos, fichas, etc. como virtuales o digitales.

2.3. CONCEPTOS CLAVES

Enseñanza tutorial:

Proceso de acompañamiento a un estudiante en el cual un profesor le provee de orientación sistemática a lo largo de su trayectoria escolar; es un proceso de responsabilidad compartida que busca la clarificación de objetivos de carrera y de vida, la toma de decisiones y la resolución de problemas”. (Gaitan Rossi, 2013)

Tutoría:

Proceso de acompañamiento grupal o individual que un tutor le brinda al estudiante durante su estancia en el Tecnológico con el propósito de contribuir a su formación integral e incidir en las metas institucionales relacionadas con la calidad educativa; elevar los índices de eficiencia terminal, bajar los índices de reprobación y deserción. (Test-Villa Guerrero, 2016)

Tutoría individual:

Situación en la que se establece una relación directa cara a cara entre tutor(a) y estudiante sobre cuestiones académicas individuales, de su situación personal, social o profesional. (Test-Villa Guerrero, 2016)

Tutoría grupal:

Proceso de acompañamiento de un grupo de estudiantes con la finalidad de abrir un espacio de comunicación, conversación y orientación grupal, donde las y los estudiantes

tengan la posibilidad de revisar y discutir, junto con su tutor(a), temas que sean de su interés, inquietud o preocupación. (Test-Villa Guerrero, 2016)

Tutor(a):

Docente que orienta, asesora y acompaña al estudiante durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, con la perspectiva de una formación integral. (Test-Villa Guerrero, 2016)

Plan de Acción Tutorial:

Conjunto de actividades programadas por el (la) tutor (a) con la finalidad de atender a las necesidades de aprendizaje, a las exigencias laborales y sociales para favorecer el desarrollo integral de las y los estudiantes (Test-Villa Guerrero, 2016)

Proceso enseñanza – aprendizaje

Es una unidad dialéctica entre la instrucción y la educación; igual característica existe entre el enseñar y el aprender. Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una estructura y un funcionamiento sistémicos, es decir, está conformado por elementos o componentes estrechamente interrelacionados. (Ecured)

Unidad didáctica

Una unidad didáctica es un documento, a modo de declaración de intenciones, constituido por una serie de elementos que guiarán al profesorado en el tratamiento de las competencias y contenidos de dicha unidad, con unos objetivos, unas metodologías, unos tiempos y unos criterios de evaluación. (Rosa Nobaldos, 2016)

Procedimientos

Es el contenido del currículo referido a una serie ordenada de acciones que se orienta al logro de un fin o meta determinado. Se puede distinguir, en función de la naturaleza de las acciones que implican, entre procedimientos de componente motriz y de componente cognitivo. A su vez, los procedimientos pueden presentar distinto grado de generalidad, en función del número de acciones implicadas en su ejecución, de la estabilidad con la que tales acciones deban ser realizadas y del tipo de meta al se orientan. Este tipo de contenido básicamente engloba a las denominadas destrezas, técnicas y estrategias. (Universidad de Alicante, 2019)

Estrategias de aprendizaje

Secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales para procesar información y aprenderla significativamente. Los procedimientos usados en una estrategia de aprendizaje se denominan técnicas de aprendizaje. (Docentes al día, 2019)

Competencia

Es la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. (Ministerio de Educación, 2016)

Desempeños

Son descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Ilustran algunas actuaciones que los estudiantes demuestran cuando están en proceso de alcanzar el nivel esperado de la competencia o cuando han logrado este nivel. (Ministerio de Educación, 2016)

Capacidades

Son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas. (Ministerio de Educación, 2016).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

3.1.1. Tipo de Investigación

Es una investigación pura, bajo el diseño transeccional-descriptivo, dado que el objetivo es conocer respecto a la actividad tutorial que desarrollan los docentes en el proceso enseñanza aprendizaje. A la investigación pura se le da también el nombre de básica o fundamental, se apoya dentro de un contexto teórico y su propósito fundamental es el de desarrollar teoría mediante el descubrimiento de amplias generalizaciones o principios (Tamayo y Tamayo, 1996). Transeccional porque la información será recogida en un momento dado.

3.1.2. Nivel de investigación

Descriptivo. Una investigación descriptiva mide las características y observa la configuración y los procesos que componen los fenómenos, sin pararse a valorarlos (Castillero, 2021). La información que se recoja permitirá asumir conocimientos respecto a los procedimientos tutoriales en favor de los estudiantes, de manera que pueda constituirse en una herramienta que explique el mejor procedimiento conducente al aprovechamiento del aprendizaje.

3.1.3. Diseño de investigación

Es no experimental dado que no existe manipulación de las variables ni aleatorización de las mismas; se basa fundamentalmente en la observación. En ella las diferentes variables que forman parte de una situación o suceso determinados no son controladas (Castillero, 2021).

El diseño desarrollado es descriptivo. Según Hernández y otros (2014), este diseño indaga respecto a la “incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población, son estudios puramente descriptivos” (p.155).

3.2 CUADRO DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

| Variables | Definición operacional | Dimensiones | Indicadores | Escala |
|--|--|--|---|---------|
| <p>Estrategias de enseñanza tutorial:</p> <p>Proceso de acompañamiento a un estudiante en el cual un profesor le provee de orientación sistemática a lo largo de su trayectoria escolar; es un proceso de responsabilidad compartida que busca la clarificación de objetivos de carrera y de vida, la toma de decisiones y la resolución de problemas". Gaitán Rossi (2013)</p> | <p>Conjunto de decisiones que toma el docente para guiar la enseñanza con ello promover el aprendizaje de los alumnos. (Anijovich y Mora, 2009).</p> <p>Proceso mediante el cual se busca generar un clima de confianza y armonía que puede visibilizarse el logro en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.</p> | <p>Clima de confianza y armonía</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de relaciones afectivas. - Conocimiento de sí mismo. - Libre expresión de opiniones - Comunicación asertiva - Desenvolvimiento autónomo | Nominal |
| | | <p>Propósito y evidencia del logro</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentación de propósito de logro. - Toma de decisiones - Retroalimentación a estudiantes. - Evaluación del proceso de evidencias y productos | Nominal |
| | | <p>Actividades de autoaprendizaje</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Fuentes de información - Relación de saberes previos. - Identificación de fortalezas y debilidades de aprendizaje. - Gestión de su propio aprendizaje. - Actitudes de su autoaprendizaje. | Nominal |
| <p>Procedimientos y estrategias de enseñanza tutorial</p> <p>Son el contenido referido a una serie ordenada de acciones que se orienta al logro de un fin o meta determinado. Este tipo de contenido básicamente engloba a las denominadas destrezas, técnicas y estrategias.</p> | | <p>Activación de los conocimientos previos</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Respeto a la opinión de los estudiantes - Participación de los estudiantes - Organización previa de la forma de aprendizaje - Utilización de textos narrativos e informáticos | Nominal |
| | | <p>Orientación relevante de los contenidos</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Enfatizan contenidos y generan sus aprendizajes. - Utilización de diferentes textos - Identificación de conceptos de interés - Identificación personalizada | Nominal |

| | | | |
|---------------------------------|--------------------------------|---|---------|
| (Universidad de Alicante, 2019) | Codificación de la información | <ul style="list-style-type: none"> - Apoyan la ilustración con argumentos. - Utilizan los gráficos - Realización de preguntas intercaladas - Aceptación y respuesta a preguntas | Nominal |
| | Organización de la información | <ul style="list-style-type: none"> - Valoran la elaboración de resúmenes. - Apoyan los organizadores gráficos. - Utilizan las representaciones visuales - Utilizan mapas conceptuales | Nominal |

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.3.1. Unidad de análisis

Estuvo constituido por los estudiantes seleccionados en la muestra. Ellos fueron la fuente primaria de información.

3.3.2. Población

Estuvo constituida por la población estudiantil de las instituciones involucradas en la investigación, según la presentación siguiente:

ESTUDIANTES I.E. Privada Brigham Young

| 1ro. | 2do. | 3ro. | 4to. | 5to. | TOTAL |
|------|------|------|------|------|-------|
| 14 | 7 | 4 | 5 | 8 | 38 |

ESTUDIANTES DE LA I.E. SAN FRANCISCO DE BORJA-JULIACA

3.3.3. Muestra

Considerando que el número de estudiantes de la I.E. Particular es poco numerosa, se ha optado por trabajar con todos ellos, por tanto, se constituyeron en población muestras.

En cuanto a la I.E. estatal, se seleccionó la muestra intencional, es decir el muestreo fue no probabilístico, dado que los grupos están constituidos por clases y secciones. En ese sentido se optó por trabajar, según criterio, con los estudiantes de las secciones C de los cinco años de estudio, que suman un total de 161.

| SECCIÓN | 1ro | 2do | 3ro | 4to | 5to | |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| A | 40 | 36 | 31 | 24 | 31 | |
| B | 37 | 37 | 28 | 33 | 27 | |
| C | 36 | 37 | 32 | 30 | 26 | 161 |
| D | 37 | 37 | 33 | 28 | 35 | |
| E | 36 | 34 | 34 | 29 | 31 | |
| TOTAL | 186 | 180 | 158 | 144 | 150 | 818 |

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el presente trabajo se aplicó la técnica de la encuesta. Esta técnica tiene la capacidad de recoger información amplia y constituye una de las herramientas usuales en temas de carácter social. Es una técnica de producción de datos que, mediante la utilización de cuestionarios estandarizados, permite indagar sobre múltiples temas de los individuos o grupos estudiados: hechos, actitudes, creencias, opiniones, pautas de consumo, hábitos, prejuicios predominantes e intenciones de voto. (Katz & Seid, 2019).

El recojo de la información se hizo mediante el cuestionario. El referido a las estrategias tutoriales de interacciones docente tutor-alumnos, está conformado por cuatro dimensiones y cuatro ítems o preguntas por cada uno de ellos. Y el otro cuestionario referido a estrategias tutoriales empleadas para concretar los objetivos de la tutoría pedagógica presenta tres dimensiones y cinco reactivos por cada uno de ellos.

3.5 Estrategia para la recolección de datos

- Primeramente, se elaboraron los instrumentos para el recojo de la información, los que fueron validados antes de su aplicación.
- Solicitud de autorización de estudios presentada a la UGEL San Román Juliaca-Puno.
- Coordinación con la Dirección de las instituciones educativas para recoger información.
- Coordinación con los docentes de tutoría para realizar observaciones de clase.
- Trabajo de gabinete para organizar, procesar la información, concluyendo con la redacción del informe final.

3.6 Procesamiento de la información y Métodos Estadísticos de Análisis de Datos

La información recolectada fue procesada empleando el estadístico SPSS v. 25 que permite, a partir de la data construida, determinar las tablas, las figuras y finalmente, verificar las hipótesis. Al efecto, se hizo uso de:

- Distribución de frecuencias y representaciones gráficas: histograma.
- Medidas de tendencia central.

Tras cada tabla y figura se procedió al análisis e interpretación de los datos, de manera que se pueda ir corroborando lo planteado en las hipótesis.

3.7 Instrumentos, equipos materiales e insumos

Los instrumentos empleados corresponden a los cuestionarios, así como al equipo digitalizador (computadora, internet, etc.). Además, se requirió de material de escritorio (papel, tinta, engrapador, clips, entre otros).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. RESULTADOS

4.1.1 Estrategias de enseñanza tutorial en las interacciones docente tutor y alumnos

Dimensión: Clima de confianza y armonía

Tabla 1

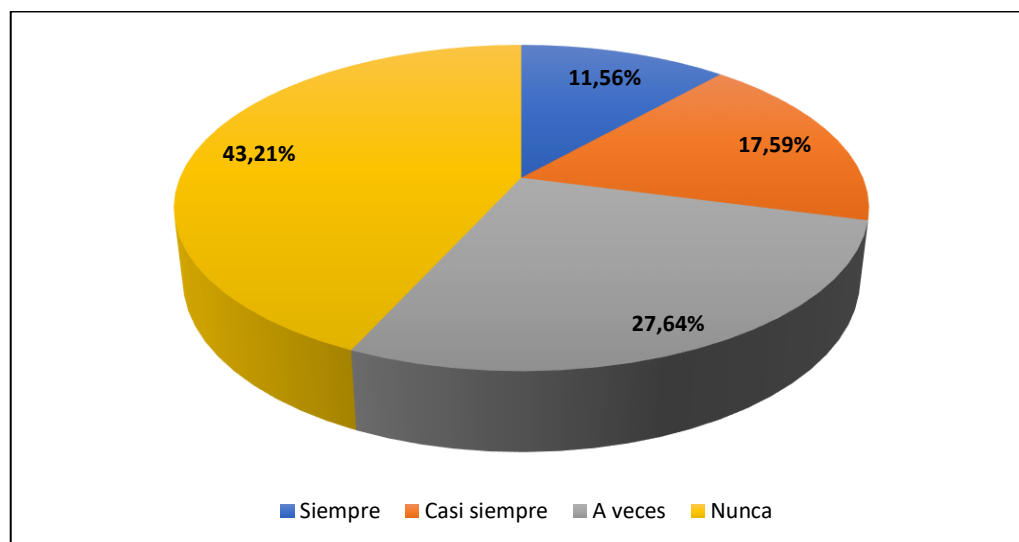
Se preocupa por establecer relaciones afectivas con los estudiantes

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 1 | 7,14 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 12,50 | 4 | 11,11 | 3 | 8,11 | 5 | 15,63 | 5 | 16,67 | 4 | 15,38 | 23 | 11,56 |
| Casi siempre | 2 | 14,29 | 1 | 14,28 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 7 | 19,44 | 6 | 16,22 | 3 | 9,38 | 7 | 23,33 | 6 | 23,08 | 35 | 17,59 |
| A veces | 5 | 35,71 | 3 | 42,86 | 2 | 50,00 | 2 | 40,00 | 2 | 25,00 | 9 | 25,00 | 9 | 24,32 | 7 | 21,88 | 10 | 33,33 | 6 | 23,08 | 55 | 27,64 |
| Nunca | 6 | 42,86 | 3 | 42,86 | 2 | 50,00 | 2 | 40,00 | 3 | 37,50 | 16 | 44,45 | 19 | 51,35 | 17 | 53,13 | 8 | 26,67 | 10 | 38,46 | 86 | 43,21 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 1

Se preocupa por establecer relaciones afectivas con los estudiantes



Nota: esta representa tabla 1

Análisis e interpretación

De la lectura de la tabla 1, en relación al Nivel de enseñanza tutorial de los docentes, según la dimensión: Clima de confianza y armonía; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young señalan que “Siempre” los docentes se preocupan por establecer relaciones afectivas, obteniendo el 1er año un 7,14 %; 2do, 3ero y 4to Año: 0,00 %; el 5to Año: 12,50 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” se preocupa por establecer relaciones afectivas son: en el 1er Año: 14,29 %; 2do Año: 14,28 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Asimismo, los encuestados que opinan que “A veces” los docentes se preocupan por establecer relaciones afectivas es como sigue: 1er Año 35,71 %; 2do Año: 42,86 %; el 3er Año: 50,00 %; el 4to Año: 40,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Finalmente, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes se preocupan por establecer relaciones afectivas es: para el 1er Año: 42,86 %; 2do Año: 42,86 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año con el 37,50 %.

Los encuestados en la I.E. San Francisco de Borja, señalan que “Siempre” los docentes se preocupan por establecer relaciones afectivas, obteniendo el 1er año un 11,11 %; 2do Año: 8,11 %; 3ero Año: 15,63 %; 4to Año: 16,67 %; y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” se preocupa por establecer relaciones afectivas son: en el 1er Año: 19,44 %; 2do Año: 16,22 %; 3er Año: 9,38 %; 4to Año: 23,33 % y el 5to Año: 23,08 %. Por otro lado, los estudiantes que opinan que “A veces” los docentes se preocupan por establecer relaciones afectivas es como sigue: 1er Año: 25,00 %; 2do Año: 24,32 %; el 3er Año: 21,88 %; el 4to Año: 33,33 % y el 5to Año: 23,08 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes se preocupan por establecer relaciones afectivas es: 1er Año: 44,45 %; 2do Año: 51,35 %; 3er Año: 53,13 %; 4to Año: 26,67 % y el 5to Año con el 38,46 %.

En conclusión, los datos proporcionados por estudiantes, permiten señalar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, tienen una participación muy limitada en el establecimiento de interacciones comunicativas efectivas con sus docentes tutores.

Tabla 2

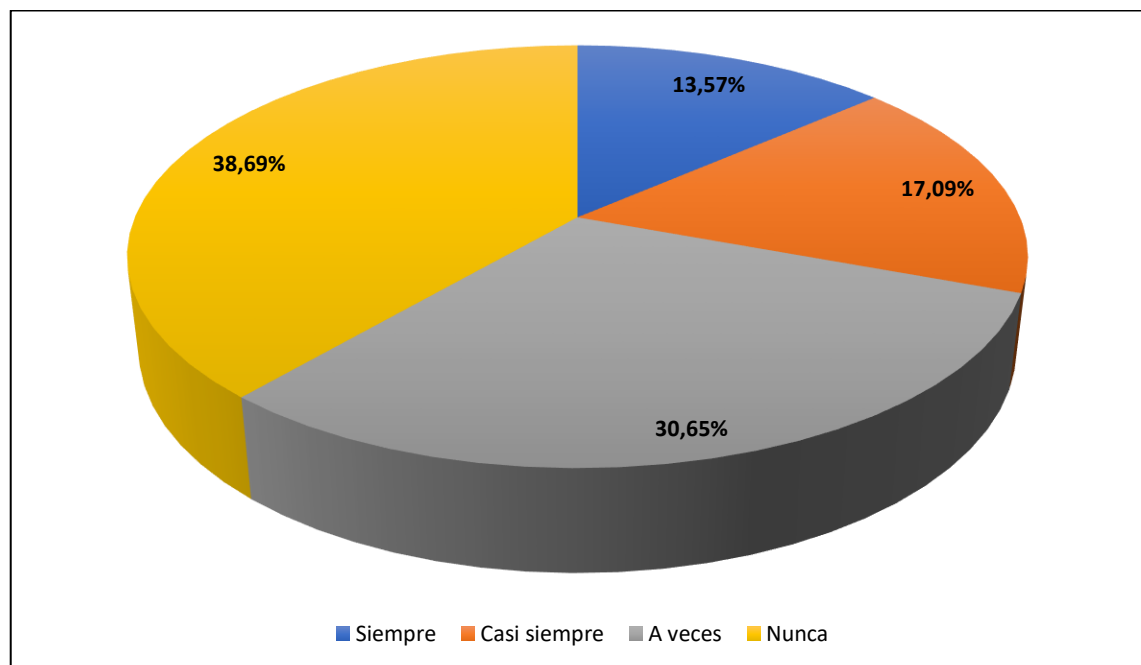
Promueve el conocimiento de sí mismo

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | | |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 |
| Siempre | 2 | 14,29 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 1 | 12,50 | 5 | 13,89 | 3 | 8,11 | 7 | 21,88 | 4 | 13,33 | 4 | 15,38 | 27 | 13,57 |
| Casi siempre | 2 | 14,29 | 0 | 0,00 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 1 | 12,50 | 6 | 16,67 | 6 | 16,22 | 6 | 18,75 | 6 | 20,00 | 5 | 19,23 | 34 | 17,09 |
| A veces | 5 | 35,71 | 4 | 57,14 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 11 | 30,56 | 9 | 24,32 | 9 | 28,13 | 11 | 36,67 | 8 | 30,77 | 61 | 30,65 |
| Nunca | 5 | 35,71 | 3 | 42,86 | 2 | 50,00 | 2 | 40,00 | 4 | 50,00 | 14 | 38,89 | 19 | 51,35 | 10 | 31,25 | 9 | 30,00 | 9 | 34,62 | 77 | 38,69 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 2

Promueve el conocimiento de sí mismo”



Nota: esta representa Tabla 2

Análisis e interpretación

La tabla 2, en relación al Nivel de enseñanza tutorial de los docentes, según la dimensión: Clima de confianza y armonía; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young señalan que “Siempre” los docentes promueven el conocimiento de sí mismo, obteniendo el 1er año un 14,29 %; 2do y 3ero Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 %; el 5to Año: 12,50 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” promueven el conocimiento de sí mismo: en el 1er Año: 14,29 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 12,50 %. Los encuestados que opinan que “A veces” los docentes promueven el conocimiento de sí mismo: 1er Año 35,71 %; 2do Año: 57,14 %; el 3er Año: 25,00 %; el 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. El porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes promueven el conocimiento de sí mismo: para el 1er Año: 35,71 %; 2do Año: 42,86 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año con el 50,00 %.

En la I.E. San Francisco de Borja, señalan que “Siempre” los docentes promueven el conocimiento de sí mismo, obteniendo el 1er año un 13,89 %; 2do Año: 8,11 %; 3ero Año: 21,88 %; 4to Año: 13,33 %; y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” promueven el conocimiento de sí mismo son: en el 1er Año: 16,67 %; 2do Año: 16,22 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 19,23 %. Por otro lado, los estudiantes que opinan que “A veces” los docentes promueven el conocimiento de sí mismo es como sigue: 1er Año: 30,56 %; 2do Año: 24,32 %; el 3er Año: 28,13 %; el 4to Año: 36,67 % y el 5to Año: 30,77 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes promueven el conocimiento de sí mismo es: 1er Año: 38,89 %; 2do Año: 51,35 %; 3er Año: 31,25 %; 4to Año: 30,00 % y el 5to Año con el 34,62 %.

Concluyendo con el análisis e interpretación de la tabla 2, nos permiten señalar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, no promueven el conocimiento de sí mismo, de los estudiantes.

Tabla 3

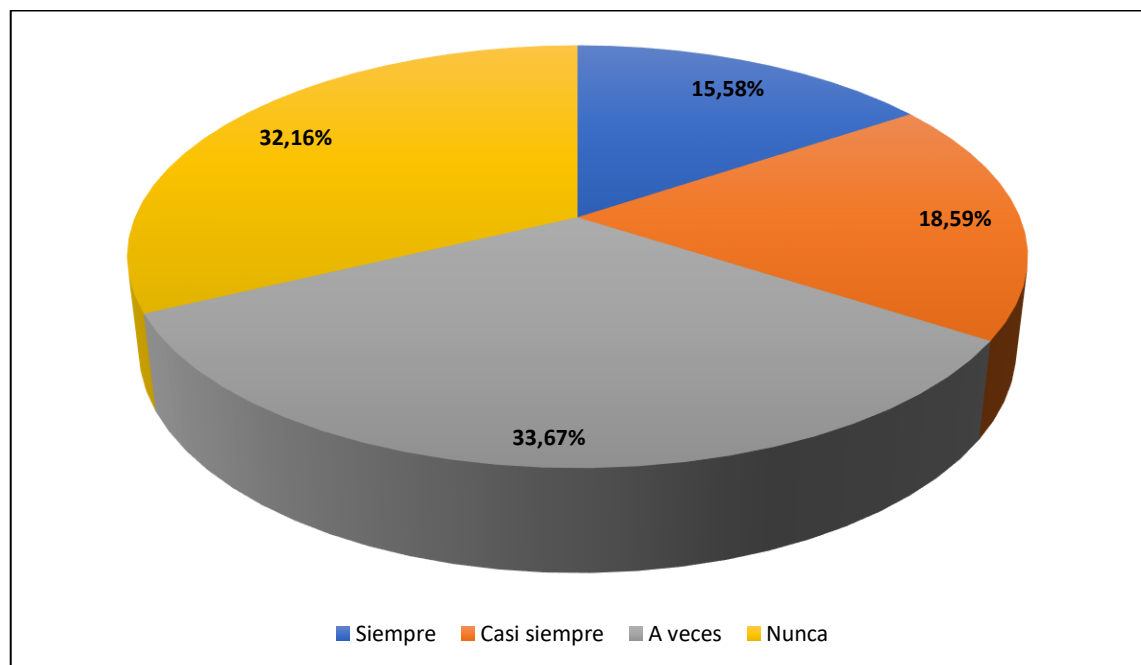
Permiten la libre expresión de opiniones o dudas de los estudiantes

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 1 | 7,14 | 1 | 14,29 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 12,50 | 6 | 16,67 | 5 | 13,51 | 7 | 21,88 | 5 | 16,67 | 5 | 19,23 | 31 | 15,58 |
| Casi siempre | 2 | 14,29 | 1 | 14,29 | 1 | 25,00 | 2 | 40,00 | 1 | 12,50 | 8 | 22,22 | 6 | 16,22 | 6 | 18,75 | 6 | 20,00 | 4 | 15,38 | 37 | 18,59 |
| A veces | 7 | 50,00 | 2 | 28,57 | 2 | 50,00 | 2 | 40,00 | 3 | 37,50 | 10 | 27,78 | 12 | 32,43 | 10 | 31,25 | 10 | 33,33 | 9 | 34,62 | 67 | 33,67 |
| Nunca | 4 | 28,57 | 3 | 42,86 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 3 | 37,50 | 12 | 33,33 | 14 | 37,84 | 9 | 28,13 | 9 | 30,00 | 8 | 30,77 | 64 | 32,16 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

FUENTE: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 3

Permiten la libre expresión de opiniones o dudas de los estudiantes



Nota: esta representa Tabla 3

Análisis e interpretación Tabla 3

En relación al Nivel de enseñanza tutorial de los docentes, según la dimensión: Clima de confianza y armonía; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young señalan que “Siempre” permiten la libre expresión de opiniones o dudas, obteniendo el 1er año un 7,14 %; 2do Año: 14,29 %; 3ero y 4to Año: 0,00 %; el 5to Año: 12,50 %. Los estudiantes señalan que los docentes “Casi siempre” permiten la libre expresión de opiniones o dudas: en el 1er Año: 14,29 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año: 12,50 %. Los encuestados opinan que “A veces” los docentes permiten la libre expresión de opiniones o dudas de los estudiantes: 1er Año 50,00 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 50,00 %; el 4to Año: 40,00 % y el 5to Año: 37,50 %. El porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes permiten la libre expresión de opiniones o dudas de los estudiantes: para el 1er Año: 28,57 %; 2do Año: 42,86 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año con el 37,50 %.

En la I.E. San Francisco de Borja, señalan que “Siempre” los docentes permiten la libre expresión de opiniones o dudas de los estudiantes, obteniendo el 1er año un 16,67 %; 2do Año: 13,51 %; 3ero Año: 21,88 %; 4to Año: 16,67 %; y el 5to Año: 19,23 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” permiten la libre expresión de opiniones o dudas: en el 1er Año: 22,22 %; 2do Año: 16,22 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 15,38 %. Por otro lado, los estudiantes que opinan que “A veces” los docentes permiten la libre expresión de opiniones o dudas: 1er Año: 27,78%; 2do Año: 32,43 %; el 3er Año: 31,25 %; el 4to Año: 33,33 % y el 5to Año: 34,62 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes permiten la libre expresión de opiniones o dudas: 1er Año: 33,33%; 2do Año: 37,84 %; 3er Año: 28,13 %; 4to Año: 30,00 % y el 5to Año con el 30,77 %.

Concordante con el resultado de los datos, se desprende que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, a veces de manera esporádica permiten la libre expresión de opiniones o dudas de los estudiantes.

Tabla 4

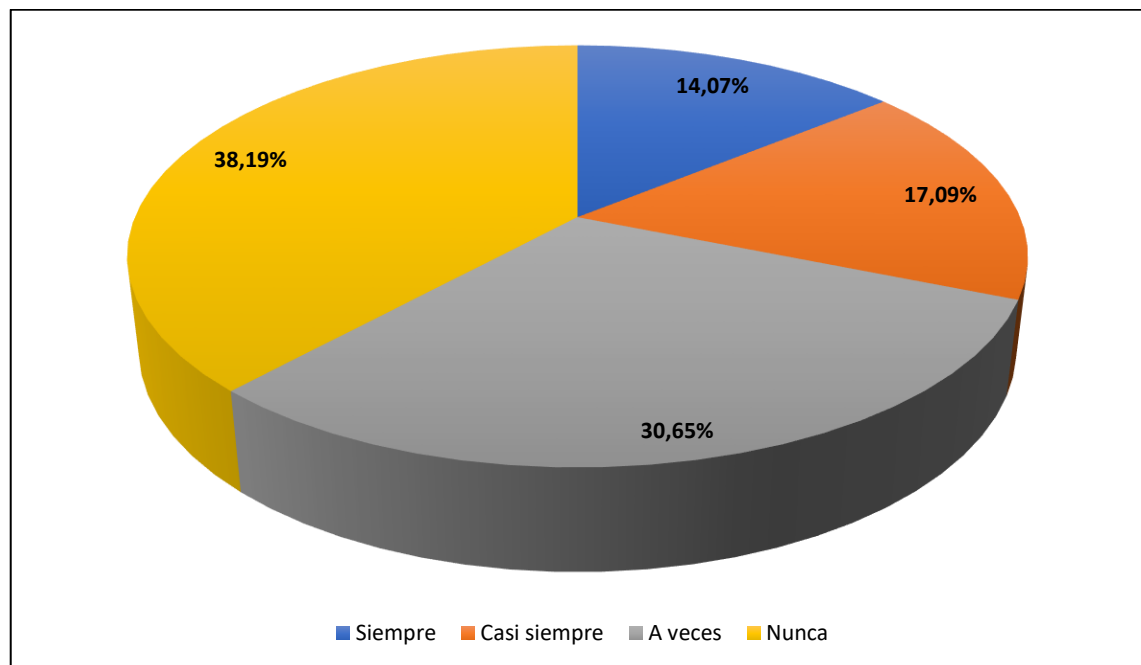
Promueve la comunicación asertiva entre pares

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|-------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 2 | 14,29 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 20 | 0 | 0 | 7 | 19,44 | 4 | 10,81 | 4 | 12,5 | 6 | 20 | 4 | 15,38 | 28 | 14,07 |
| Casi siempre | 3 | 21,43 | 0 | 0 | 2 | 50 | 1 | 20 | 2 | 25 | 6 | 16,67 | 7 | 18,92 | 4 | 12,5 | 4 | 13,33 | 5 | 19,23 | 34 | 17,09 |
| A veces | 5 | 35,71 | 3 | 42,86 | 2 | 50 | 1 | 20 | 2 | 25 | 11 | 30,56 | 10 | 27,03 | 10 | 31,25 | 9 | 30 | 8 | 30,77 | 61 | 30,65 |
| Nunca | 4 | 28,57 | 4 | 57,14 | 0 | 0 | 2 | 40 | 4 | 50 | 12 | 33,33 | 16 | 43,24 | 14 | 43,75 | 11 | 36,67 | 9 | 34,62 | 76 | 38,19 |
| TOTAL | 14 | 100 | 7 | 100 | 4 | 100 | 5 | 100 | 8 | 100 | 36 | 100 | 37 | 100 | 32 | 100 | 30 | 100 | 26 | 100 | 199 | 100 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 4

Promueve la comunicación asertiva entre pares



Nota: esta representa Tabla 3

Análisis e interpretación Tabla 4

En relación al Nivel de enseñanza tutorial de los docentes, según la dimensión: Clima de confianza y armonía, los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young señalan que “Siempre” promueven la comunicación asertiva entre pares, obteniendo el 1er año un 14,29 %; 2do Año: 0,00 %; 3ero Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 %; el 5to Año: 0,00 %. Los estudiantes señalan que los docentes “Casi siempre” promueven la comunicación asertiva entre pares: en el 1er Año: 21,43 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 7%. Los encuestados opinan que “A veces” los docentes promueven la comunicación asertiva entre pares: 1er Año 35,71 %; 2do Año: 42,86 %; el 3er Año: 50,00 %; el 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. El porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes promueven la comunicación asertiva entre pares: para el 1er Año: 28,57 %; 2do Año: 57,14 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año con el 50,00 %.

En la I.E. San Francisco de Borja, señalan que “Siempre” los docentes promueven la comunicación asertiva entre pares, obteniendo el 1er año un 19,44 %; 2do Año: 10,81 %; 3ero Año: 12,50 %; 4to Año: 20,00 %; y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” promueven la comunicación asertiva entre pares: en el 1er Año: 16,67 %; 2do Año: 18,92 %; 3er Año: 12,50 %; 4to Año: 13,33 % y el 5to Año: 19,23 %. Por otro lado, los estudiantes que opinan que “A veces” los docentes promueven la comunicación asertiva entre pares: 1er Año: 30,56 %; 2do Año: 27,03 %; el 3er Año: 31,25 %; el 4to Año: 30,00 % y el 5to Año: 30,77 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes promueven la comunicación asertiva entre pares: 1er Año: 33,33 %; 2do Año: 43,24 %; 3er Año: 43,75 %; 4to Año: 36,67 % y el 5to Año con el 34,62 %.

En síntesis, los resultados de la Tabla 4 permite evidenciar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, no favorecen el desarrollo de la capacidad comunicativa de sus alumnos.

Tabla 5

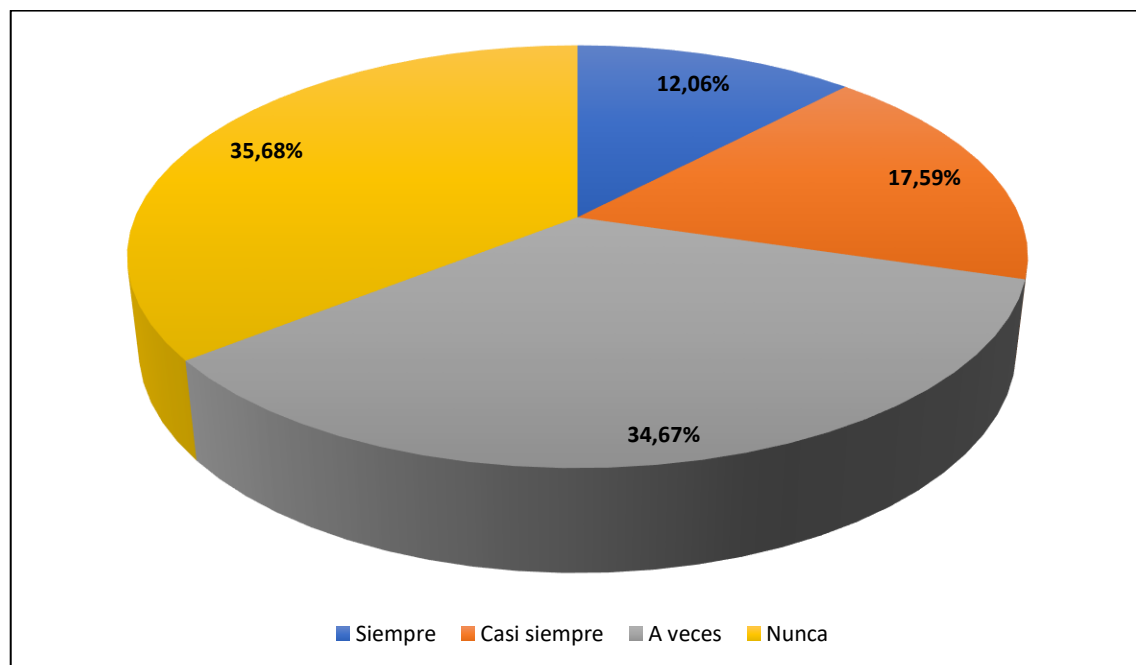
Propicia el desenvolvimiento autónomo del estudiante

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 12,50 | 4 | 11,11 | 4 | 10,81 | 6 | 18,75 | 4 | 13,33 | 5 | 19,23 | 24 | 12,06 |
| Casi siempre | 1 | 7,14 | 0 | 0,00 | 2 | 50,00 | 1 | 20,00 | 1 | 12,50 | 8 | 22,22 | 5 | 13,51 | 5 | 15,63 | 6 | 20,00 | 6 | 23,08 | 35 | 17,59 |
| A veces | 6 | 42,86 | 2 | 28,57 | 2 | 50,00 | 1 | 20,00 | 4 | 50,00 | 9 | 25,00 | 18 | 48,65 | 10 | 31,25 | 12 | 40,00 | 5 | 19,23 | 69 | 34,67 |
| Nunca | 7 | 50,00 | 5 | 71,43 | 0 | 0,00 | 3 | 60,00 | 2 | 25,00 | 15 | 41,67 | 10 | 27,03 | 11 | 34,38 | 8 | 26,67 | 10 | 38,46 | 71 | 35,68 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 5

Propicia el desenvolvimiento autónomo del estudiante



Nota: esta representa Tabla 5

Análisis e interpretación Tabla 5

En relación al Nivel de enseñanza tutorial de los docentes, según la dimensión: Clima de confianza y armonía; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opinan que los docentes “Siempre” propician el desenvolvimiento autónomo del estudiante, obteniendo el 1er año un 0,00 %; 2do Año: 0,00 %; 3ero Año: 0.00 %; 4to Año: 0,00 % y el 5to Año: 12,50 %. Para los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” propician el desenvolvimiento autónomo del estudiante, tenemos: en el 1er Año: 7,14 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 12,50 %. Los encuestados que señalan que “A veces” los docentes propician el desenvolvimiento autónomo del estudiante, se tiene: 1er Año 42,86 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 50,00 %; el 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 50,00 %. Por, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes propician el desenvolvimiento autónomo del estudiante, son para el 1er Año: 50,00 %; 2do Año: 71,43 %; último 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 60,00 % y el 5to Año con el 25,00 %.

En la I.E. San Francisco de Borja, los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” propician el desenvolvimiento autónomo del estudiante, obteniendo el 1er año un 11,11 %; 2do Año: 10,81 %; 3ero Año: 18,75 %; 4to Año: 13,33 %; y el 5to Año: 19,23 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” propician el desenvolvimiento autónomo del estudiante, son: en el 1er Año: 22,22 %; 2do Año: 13,51 %; 3er Año: 15,63 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 23,08 %. Por otro lado, los estudiantes que opinan que los docentes “A veces” propician el desenvolvimiento autónomo del estudiante: 1er Año: 25,00 %; 2do Año: 48,65 %; el 3er Año: 31,25 %; el 4to Año: 40,00 % y el 5to Año: 19,23 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes propician el desenvolvimiento autónomo del estudiante, es: 1er Año: 41,67 %; 2do Año: 27,03 %; 3er Año: 34,38 %; 4to Año: 26,67 % y el 5to Año con el 38,46 %.

Concluyentemente, los resultados de la tabla 5, permiten evidenciar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, no propician adecuadamente el desenvolvimiento autónomo de los estudiantes.

Dimensión: propósitos y evidencias de logro

Tabla 6

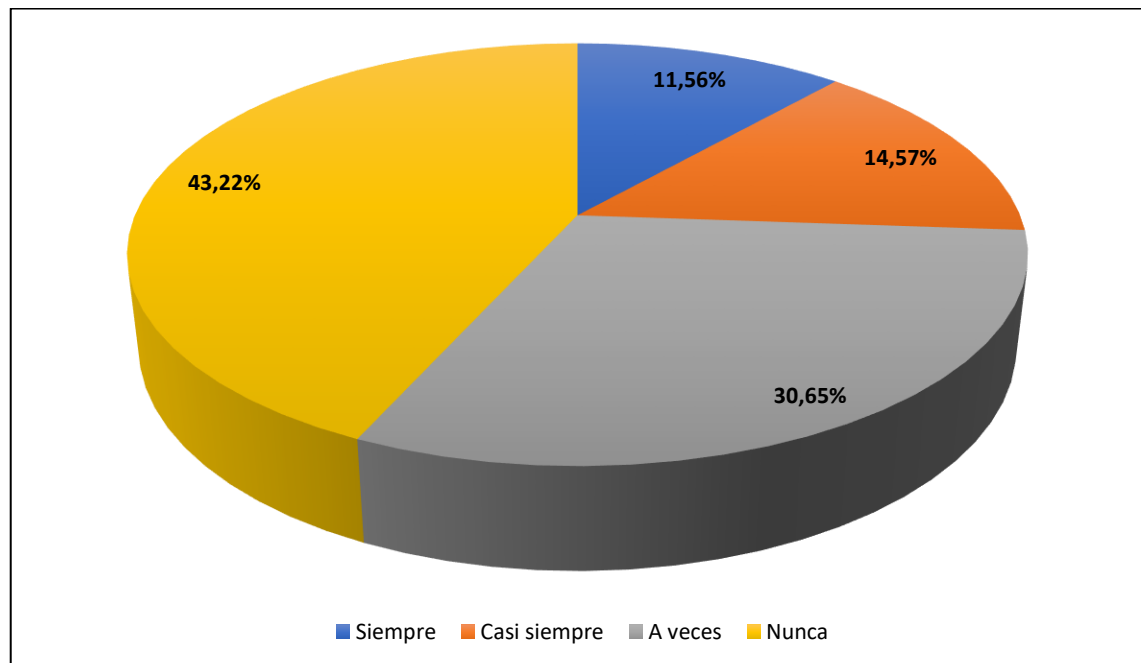
Fundamenta el propósito que se quiere lograr en la sesión de aprendizaje

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 0 | 0,00 | 1 | 14,29 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 4 | 11,11 | 6 | 16,22 | 5 | 15,63 | 4 | 13,33 | 3 | 11,54 | 23 | 11,56 |
| Casi siempre | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 12,50 | 6 | 16,67 | 7 | 18,92 | 6 | 18,75 | 3 | 10,00 | 6 | 23,08 | 29 | 14,57 |
| A veces | 5 | 35,71 | 2 | 28,57 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 3 | 37,50 | 5 | 13,89 | 11 | 29,73 | 9 | 28,13 | 15 | 50,00 | 9 | 34,62 | 61 | 30,65 |
| Nunca | 9 | 64,29 | 4 | 57,14 | 3 | 75,00 | 4 | 80,00 | 4 | 50,00 | 21 | 58,33 | 13 | 35,14 | 12 | 37,50 | 8 | 26,67 | 8 | 30,77 | 86 | 43,22 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 6

Fundamenta el propósito que se quiere lograr en la sesión de aprendizaje



Nota: esta representa Tabla 6

Análisis e interpretación

En relación a la tabla 6, sobre el Nivel de enseñanza tutorial de los docentes, según la dimensión: Propósito y evidencias de logro; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opinan que los docentes “Siempre” fundamentan el propósito que se quiere lograr en la sesión de aprendizaje, obteniendo el 1er año un 0,00 %; 2do Año: 14,29 %; 3ero Año: 0.00 %; 4to Año: 0,00 % y el 5to Año: 0,00 %. Sobre los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” fundamentan el propósito que se quiere lograr en la sesión de aprendizaje, tenemos: en el 1er Año: 0,00 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 0,00 % y el 5to Año: 12,50 %. Los encuestados que señalan que “A veces” los docentes fundamentan el propósito que se quiere lograr en la sesión de aprendizaje, se tiene: 1er Año 35,71 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 25,00 %; el 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 37,50 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes fundamentan el propósito que se quiere lograr en la sesión de aprendizaje, son para el 1er Año: 64,29 %; 2do Año: 57,14 %; 3er Año: 75,00 %; 4to Año: 80,00 % y el 5to Año con el 50,00 %.

Los datos obtenidos en la I.E. San Francisco de Borja, los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” fundamentan el propósito que se quiere lograr en la sesión de aprendizaje, obteniendo el 1er año un 11,11 %; 2do Año: 16,22 %; 3ero Año: 15,63 %; 4to Año: 13,33 %; y el 5to Año: 11,54 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” fundamentan el propósito que se quiere lograr en la sesión de aprendizaje, son: en el 1er Año: 16,67 %; 2do Año: 18,92 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 10,00 % y el 5to Año: 23,08 %. Por otro lado, los estudiantes que opinan que los docentes “A veces” fundamentan el propósito que se quiere lograr en la sesión de aprendizaje: 1er Año: 13,89 %; 2do Año: 29,73 %; el 3er Año: 28,13 %; el 4to Año: 50,00 % y el 5to Año: 34,62 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes fundamentan el propósito que se quiere lograr en la sesión de aprendizaje, es: 1er Año: 58,33 %; 2do Año: 35,14 %; 3er Año: 37,50 %; 4to Año: 26,67 % y el 5to Año con el 30,77 %.

En conclusión, la información presentada en la Tabla 6, conduce a señalar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, no fundamentan convenientemente el propósito que se quiere lograr en la sesión de aprendizaje.

Tabla 7

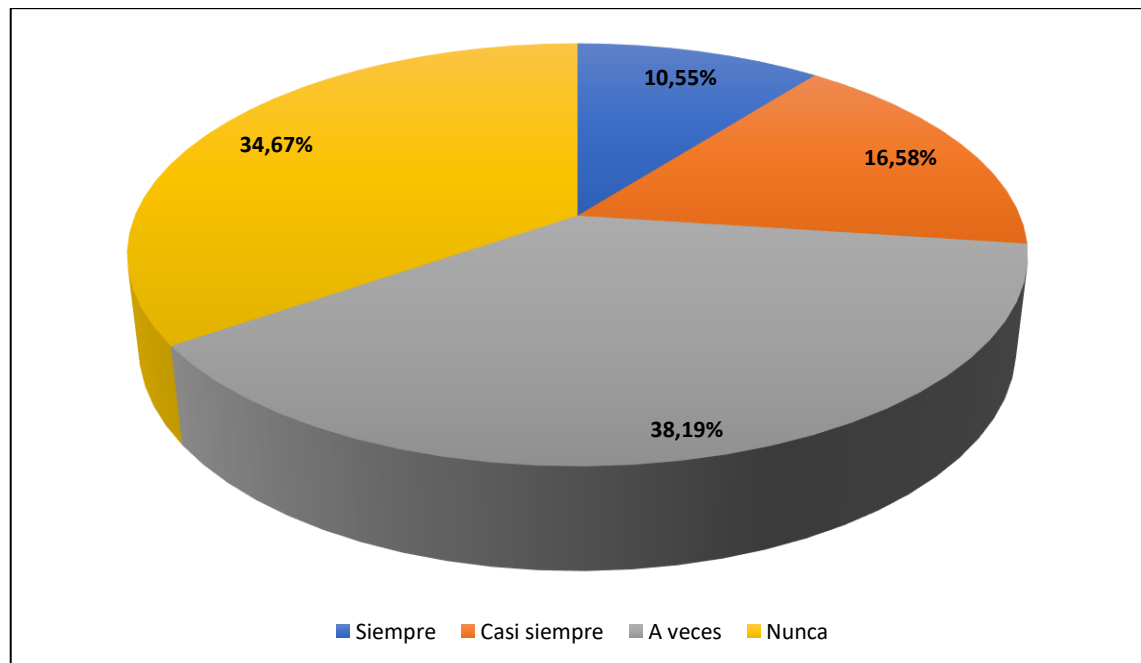
Promueve la toma de decisiones de los alumnos

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 1 | 7,14 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 6 | 16,67 | 4 | 10,81 | 4 | 12,50 | 3 | 10,00 | 3 | 11,54 | 21 | 10,55 |
| Casi siempre | 2 | 14,29 | 1 | 14,29 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 1 | 12,50 | 8 | 22,22 | 6 | 16,22 | 5 | 15,63 | 5 | 16,67 | 4 | 15,38 | 33 | 16,58 |
| A veces | 6 | 42,86 | 2 | 28,57 | 3 | 75,00 | 3 | 60,00 | 4 | 50,00 | 12 | 33,33 | 14 | 37,84 | 11 | 34,38 | 12 | 40,00 | 9 | 34,62 | 76 | 38,19 |
| Nunca | 5 | 35,71 | 4 | 57,14 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 3 | 37,50 | 10 | 27,78 | 13 | 35,14 | 12 | 37,50 | 10 | 33,33 | 10 | 38,46 | 69 | 34,67 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 7

Promueve la toma de decisiones de los alumnos



Nota: esta representa Tabla 7

Análisis e interpretación

En relación a la tabla 7, sobre el Nivel de enseñanza tutorial de los docentes, según la dimensión: Propósito y evidencias de logro; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opinan que los docentes “Siempre” promueven la toma de decisiones de los alumnos, obteniendo el 1er año un 7,14 %; 2do Año: 0,00 %; 3ero Año: 0,00 %; 4to Año: 0,00 % y el 5to Año: 0,00 %. Sobre los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” promueven la toma de decisiones de los alumnos, tenemos: en el 1er Año: 14,29 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 12,50 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” promueven la toma de decisiones de los alumnos, se tiene: 1er Año 42,86 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 75,00 %; el 4to Año: 60,00 % y el 5to Año: 50,00 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” promueven la toma de decisiones de los alumnos, son para el 1er Año: 35,71 %; 2do Año: 57,14 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año con el 37,50 %.

En la I.E. San Francisco de Borja, los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” promueven la toma de decisiones de los alumnos, obteniendo el 1er año un 16,67 %; 2do Año: 10,81 %; 3ero Año: 12,50 %; 4to Año: 10,00 %; y el 5to Año: 11,54 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” promueven la toma de decisiones de los alumnos, son: en el 1er Año: 22,22 %; 2do Año: 16,22 %; 3er Año: 15,63 %; 4to Año: 16,67 % y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” promueven la toma de decisiones de los alumnos: 1er Año: 33,33 %; 2do Año: 37,84 %; el 3er Año: 34,38 %; el 4to Año: 40,00 % y el 5to Año: 34,62 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes promueven la toma de decisiones de los alumnos, es: 1er Año: 27,78 %; 2do Año: 35,14 %; 3er Año: 37,50 %; 4to Año: 33,33 % y el 5to Año con el 38,46 %.

Interpretando los resultados de la tabla 7, se deduce que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, a veces promueven la toma de decisiones de los alumnos.

Tabla 8

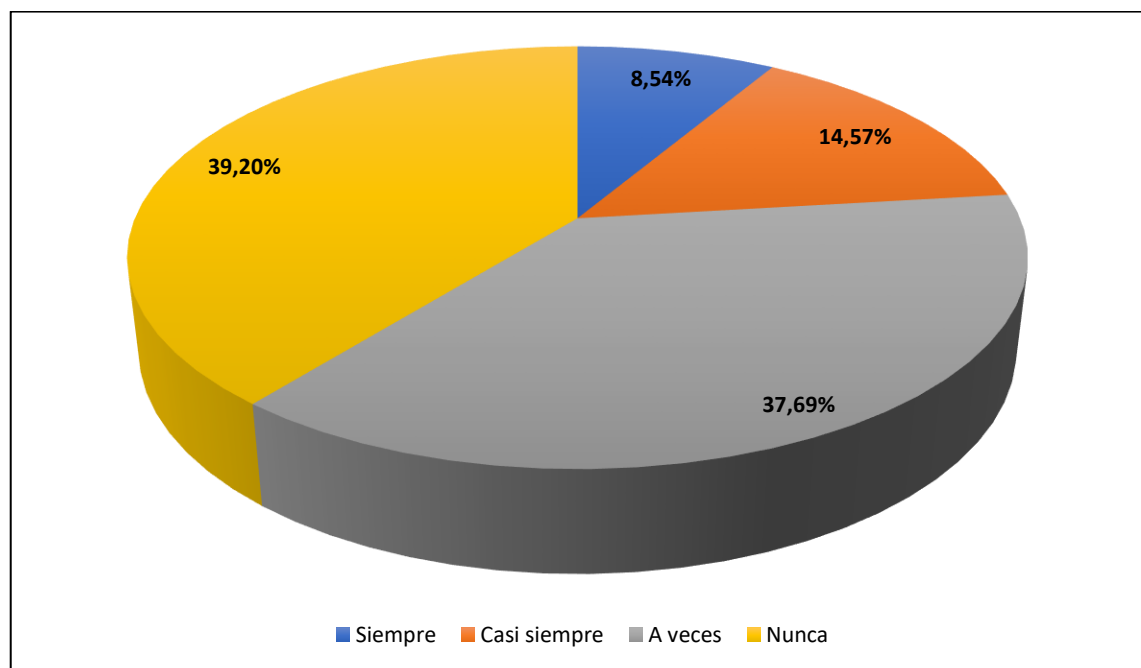
Brinda retroalimentación para que los estudiantes logren los propósitos

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 3 | 8,33 | 4 | 10,81 | 4 | 12,50 | 2 | 6,67 | 4 | 15,38 | 17 | 8,54 |
| Casi siempre | 2 | 14,29 | 1 | 14,29 | 1 | 25,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 5 | 13,89 | 5 | 13,51 | 6 | 18,75 | 4 | 13,33 | 5 | 19,23 | 29 | 14,57 |
| A veces | 4 | 28,57 | 2 | 28,57 | 1 | 25,00 | 2 | 40,00 | 4 | 50,00 | 14 | 38,89 | 13 | 35,14 | 12 | 37,50 | 14 | 46,67 | 9 | 34,62 | 75 | 37,69 |
| Nunca | 8 | 57,14 | 4 | 57,14 | 2 | 50,00 | 3 | 60,00 | 4 | 50,00 | 14 | 38,89 | 15 | 40,54 | 10 | 31,25 | 10 | 33,33 | 8 | 30,77 | 78 | 39,20 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 8

Brinda retroalimentación para que los estudiantes logren los propósitos



Nota: esta representa Tabla 8

Análisis e interpretación

En relación a la tabla 8, según la dimensión: propósito y evidencias de logro; ninguno (0,00 %) de los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opinan que los docentes “Siempre” brindan retroalimentación para que los estudiantes logren los propósitos. Sobre los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” brindan retroalimentación para que los estudiantes logren los propósitos, tenemos: en el 1er Año: 14,29 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 0,00 % y el 5to Año: 0,00 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” brindan retroalimentación para que los estudiantes logren los propósitos, se tiene: 1er Año 28,57 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 25,00 %; el 4to Año: 40,00 % y el 5to Año: 50,00 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” brindan retroalimentación para que los estudiantes logren los propósitos, son para el 1er Año: 57,14 %; 2do Año: 57,14 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 60,00 % y el 5to Año con el 50,00 %.

Con referencia a la I.E. San Francisco de Borja, los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” brindan retroalimentación para que los estudiantes logren los propósitos, obteniendo el 1er año un 8,33 %; 2do Año: 10,81 %; 3ero Año: 12,50 %; 4to Año: 6,67 %; y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” brindan retroalimentación para que los estudiantes logren los propósitos, son: en el 1er Año: 13,89 %; 2do Año: 13,51 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 13,33 % y el 5to Año: 19,23 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” brindan retroalimentación para que los estudiantes logren los propósitos: 1er Año: 38,89 %; 2do Año: 35,14 %; el 3er Año: 37,50 %; el 4to Año: 46,67 % y el 5to Año: 34,62 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes brindan retroalimentación para que los estudiantes logren los propósitos, es: 1er Año: 38,89 %; 2do Año: 40,54 %; 3er Año: 31,25 %; 4to Año: 33,33 % y el 5to Año con el 30,77 %.

Concluyendo con el análisis e interpretación de la tabla precedente, podemos señalar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, en su mayoría no brindan retroalimentación para que los estudiantes logren los propósitos.

Tabla 9

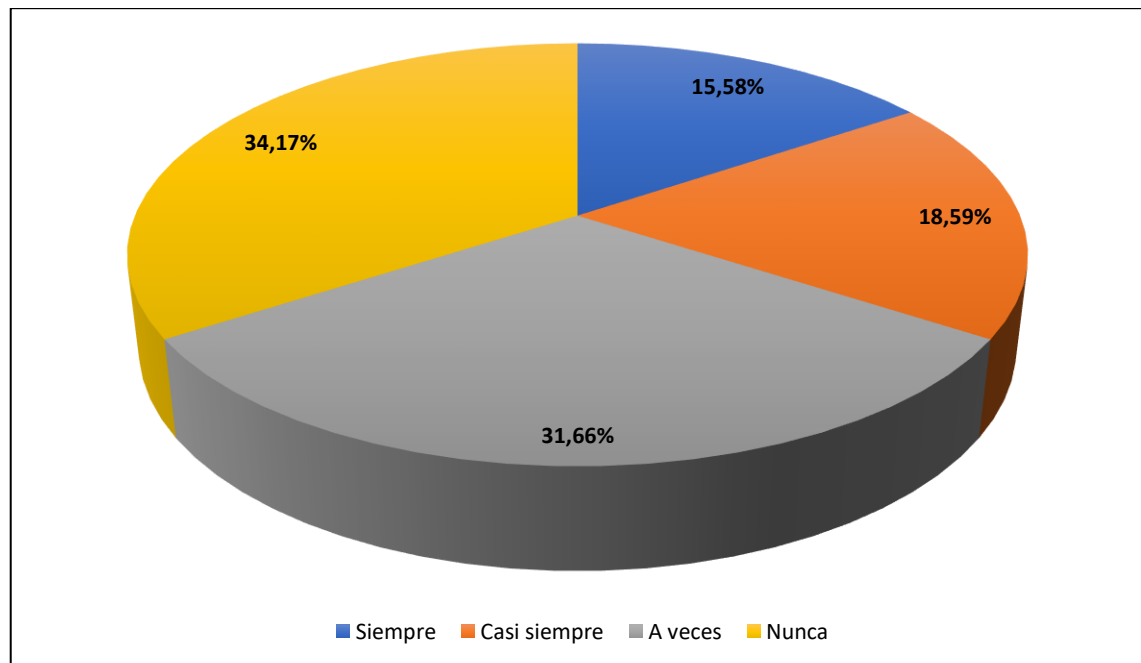
Evalúa durante el proceso de elaboración de evidencias y productos

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 2 | 14,29 | 1 | 14,29 | 1 | 25,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 6 | 16,67 | 7 | 18,92 | 7 | 21,88 | 3 | 10,00 | 4 | 15,38 | 31 | 15,58 |
| Casi siempre | 2 | 14,29 | 2 | 28,57 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 9 | 25,00 | 5 | 13,51 | 6 | 18,75 | 6 | 20,00 | 3 | 11,54 | 37 | 18,59 |
| A veces | 5 | 35,71 | 2 | 28,57 | 1 | 25,00 | 2 | 40,00 | 4 | 50,00 | 10 | 27,78 | 12 | 32,43 | 9 | 28,13 | 9 | 30,00 | 9 | 34,62 | 63 | 31,66 |
| Nunca | 5 | 35,71 | 2 | 28,57 | 1 | 25,00 | 2 | 40,00 | 2 | 25,00 | 11 | 30,56 | 13 | 35,14 | 10 | 31,25 | 12 | 40,00 | 10 | 38,46 | 68 | 34,17 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 9

Evalúa durante el proceso de elaboración de evidencias y productos



Nota: Nota: esta representa Tabla 9

Análisis e interpretación

Según la dimensión: propósito y evidencias de logro; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opinan que los docentes “Siempre” evalúan durante el proceso de elaboración de evidencias y productos, teniendo lo siguiente: 1er Año: 14,29 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 0,00 % y 5to Año: 0,00 %. Sobre los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” evalúan durante el proceso de elaboración de evidencias y productos, tenemos: en el 1er Año: 14,29 %; 2do Año: 28,57 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” evalúan durante el proceso de elaboración de evidencias y productos, se tiene: 1er Año 35,71 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 25,00 %; el 4to Año: 40,00 % y el 5to Año: 50,00 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” evalúan durante el proceso de elaboración de evidencias y productos, son para el 1er Año: 35,71 %; 2do Año: 28,57 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año con el 25,00 %.

Los datos obtenidos en la I.E. San Francisco de Borja, los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” evalúan durante el proceso de elaboración de evidencias y productos, obteniendo el 1er año un 16,67 %; 2do Año: 18,92 %; 3ero Año: 21,88 %; 4to Año: 10,00 %; y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” evalúan durante el proceso de elaboración de evidencias y productos, son: en el 1er Año: 25,00 %; 2do Año: 13,51 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 11,54 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” evalúan durante el proceso de elaboración de evidencias y productos: 1er Año: 27,78 %; 2do Año: 32,43 %; el 3er Año: 28,13 %; el 4to Año: 30,00 % y el 5to Año: 34,62 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes evalúan durante el proceso de elaboración de evidencias y productos, es: 1er Año: 30,56 %; 2do Año: 35,14 %; 3er Año: 31,25 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año con el 38,46 %.

Concluyentemente, podemos señalar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, en su mayoría no evalúan a sus alumnos durante el proceso de elaboración de evidencias y productos.

Tabla 10

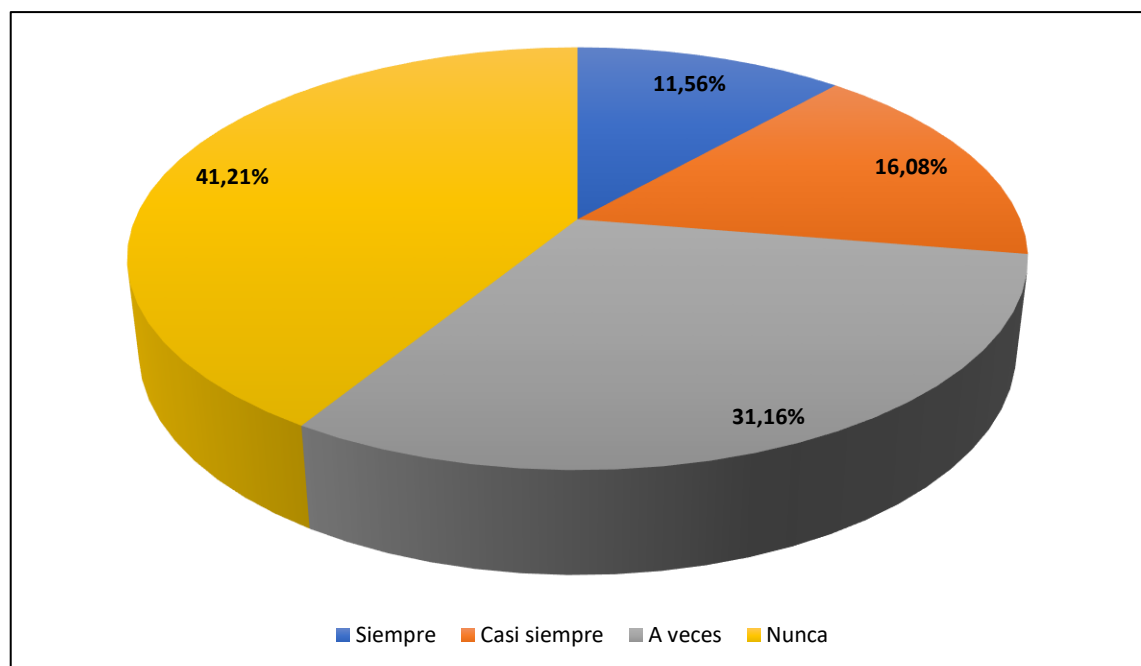
Establece procedimientos y estrategias precisas para el logro de los propósitos y evidencias

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 0 | 0,00 | 1 | 14,29 | 2 | 50,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 4 | 11,11 | 5 | 13,51 | 4 | 12,50 | 3 | 10,00 | 4 | 15,38 | 23 | 11,56 |
| Casi siempre | 1 | 7,14 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 1 | 12,50 | 6 | 16,67 | 7 | 18,92 | 6 | 18,75 | 5 | 16,67 | 5 | 19,23 | 32 | 16,08 |
| A veces | 3 | 21,43 | 2 | 28,57 | 2 | 50,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 10 | 27,78 | 13 | 35,14 | 10 | 31,25 | 10 | 33,33 | 9 | 34,62 | 62 | 31,16 |
| Nunca | 10 | 71,43 | 4 | 57,14 | 0 | 0,00 | 3 | 60,00 | 5 | 62,50 | 16 | 44,44 | 12 | 32,43 | 12 | 37,50 | 12 | 40,00 | 8 | 30,77 | 82 | 41,21 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 10

Establece procedimientos y estrategias precisas para el logro de los propósitos y evidencias



Nota: esta representa Tabla 10

Análisis e interpretación

Con relación a la tabla 10, según la dimensión: propósito y evidencias de logro; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opinan que los docentes “Siempre” establecen procedimientos y estrategias precisas para el logro de los propósitos y evidencias, teniendo lo siguiente: 1er Año: 0,00 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 0,00 % y 5to Año: 0,00 %. Sobre los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” establecen procedimientos y estrategias precisas para el logro de los propósitos y evidencias, tenemos: en el 1er Año: 7,14 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 12,50 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” establecen procedimientos y estrategias precisas para el logro de los propósitos y evidencias, se tiene: 1er Año 21,43 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 50,00 %; el 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” establecen procedimientos y estrategias precisas para el logro de los propósitos y evidencias, son para el 1er Año: 71,43 %; 2do Año: 57,14 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 60,00 % y el 5to Año con el 62,50 %.

La información que se releja en la I.E. San Francisco de Borja; los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” establecen procedimientos y estrategias precisas para el logro de los propósitos y evidencias, obteniendo el 1er año un 11,11 %; 2do Año: 13,51 %; 3ero Año: 12,50 %; 4to Año: 10,00 %; y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” establecen procedimientos y estrategias precisas para el logro de los propósitos y evidencias, son: en el 1er Año: 16,67 %; 2do Año: 18,92 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 16,67 % y el 5to Año: 19,23 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” establecen procedimientos y estrategias precisas para el logro de los propósitos y evidencias: 1er Año: 27,78 %; 2do Año: 35,14 %; el 3er Año: 31,25 %; el 4to Año: 33,33 % y el 5to Año: 34,62 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes establecen procedimientos y estrategias precisas para el logro de los propósitos y evidencias, es: 1er Año: 44,44 %; 2do Año: 32,43 %; 3er Año: 37,50 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año con el 30,77 %.

Finalmente, podemos señalar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, son poco proclives al establecimiento de procedimientos y estrategias precisas para el logro de los propósitos y evidencias.

Dimensión: actividades de autoaprendizaje

Tabla 11

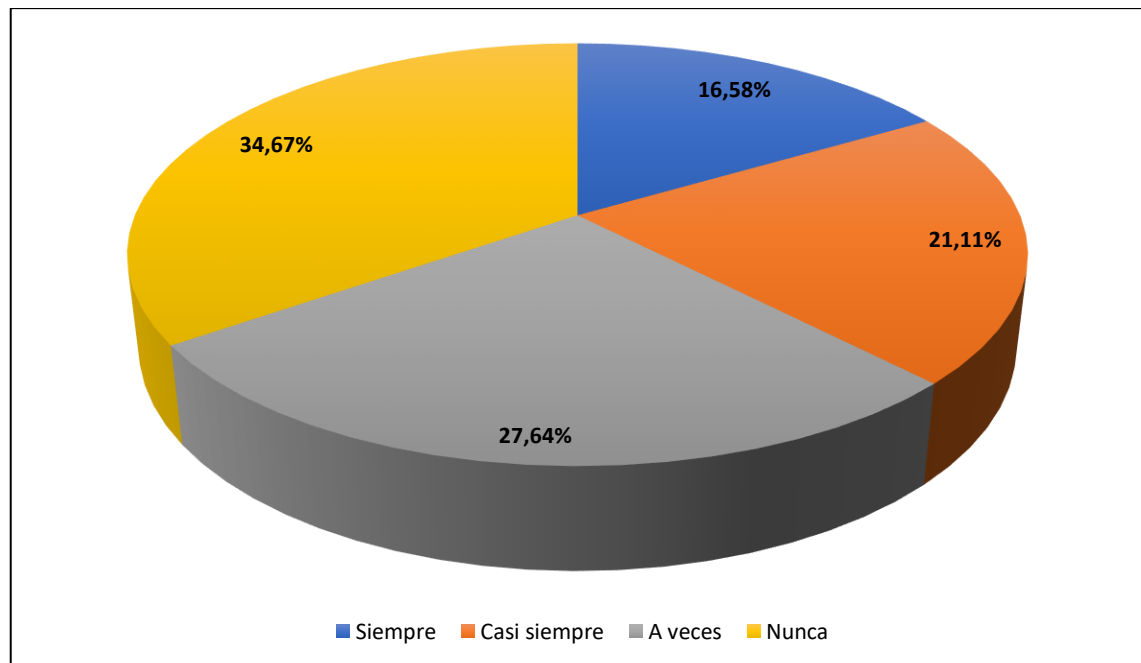
Propicia el uso de diferentes fuentes de información para la recopilación de nuevos saberes

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 1 | 7,14 | 0 | 0,00 | 2 | 50,00 | 1 | 20,00 | 0 | 0,00 | 8 | 22,22 | 5 | 13,51 | 4 | 12,50 | 6 | 20,00 | 6 | 23,08 | 33 | 16,58 |
| Casi siempre | 1 | 7,14 | 2 | 28,57 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 6 | 16,67 | 10 | 27,03 | 6 | 18,75 | 7 | 23,33 | 7 | 26,92 | 42 | 21,11 |
| A veces | 3 | 21,43 | 2 | 28,57 | 1 | 25,00 | 2 | 40,00 | 5 | 62,50 | 9 | 25,00 | 11 | 29,73 | 8 | 25,00 | 8 | 26,67 | 6 | 23,08 | 55 | 27,64 |
| Nunca | 9 | 64,29 | 3 | 42,86 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 1 | 12,50 | 13 | 36,11 | 11 | 29,73 | 14 | 43,75 | 9 | 30,00 | 7 | 26,92 | 69 | 34,67 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 11

Propicia el uso de diferentes fuentes de información para la recopilación de nuevos saberes



Nota: esta representa Tabla 11

Análisis e interpretación

La tabla 11, según la dimensión: actividades de autoaprendizaje; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opinan que los docentes “Siempre” propician el uso de diferentes fuentes de información para la recopilación de nuevos saberes, teniendo lo siguiente: 1er Año: 7,14 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 20,00 % y 5to Año: 0,00 %. Sobre los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” propician el uso de diferentes fuentes de información para la recopilación de nuevos saberes, tenemos: en el 1er Año: 7,14 %; 2do Año: 28,57 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” propician el uso de diferentes fuentes de información para la recopilación de nuevos saberes, se tiene: 1er Año 21,43 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 25,00 %; el 4to Año: 40,00 % y el 5to Año: 62,50 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” propician el uso de diferentes fuentes de información para la recopilación de nuevos saberes, son para el 1er Año: 64,29 %; 2do Año: 42,86 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año con el 12,50 %.

En la I.E. San Francisco de Borja; los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” propician el uso de diferentes fuentes de información para la recopilación de nuevos saberes, obteniendo el 1er año un 22,22 %; 2do Año: 13,51 %; 3ero Año: 12,50 %; 4to Año: 20,00 %; y el 5to Año: 23,08 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” propician el uso de diferentes fuentes de información para la recopilación de nuevos saberes, son: en el 1er Año: 16,67 %; 2do Año: 27,03 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 23,33 % y el 5to Año: 26,92 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” propician el uso de diferentes fuentes de información para la recopilación de nuevos saberes: 1er Año: 25,00 %; 2do Año: 29,73 %; el 3er Año: 25,00 %; el 4to Año: 26,67 % y el 5to Año: 23,08 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes propician el uso de diferentes fuentes de información para la recopilación de nuevos saberes, es: 1er Año: 36,11 %; 2do Año: 29,73 %; 3er Año: 43,75 %; 4to Año: 30,00 % y el 5to Año con el 26,92 %.

Concluyendo con el análisis de la presente tabla, los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, tienen limitada participación en el uso de diferentes fuentes de información para la recopilación de nuevos saberes.

Tabla 12

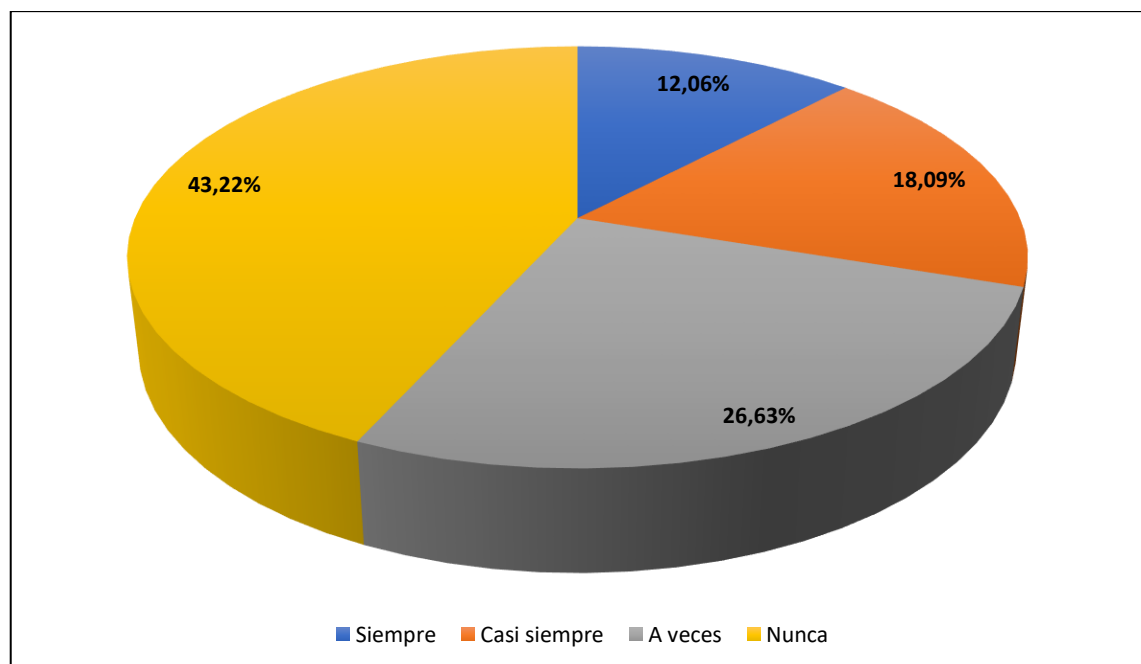
Propicia que los estudiantes relacionen los saberes previos con la información que da el tutor

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 1 | 7,14 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 5 | 13,89 | 3 | 8,11 | 5 | 15,63 | 6 | 20,00 | 4 | 15,38 | 24 | 12,06 |
| Casi siempre | 2 | 14,29 | 2 | 28,57 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 7 | 19,44 | 6 | 16,22 | 3 | 9,38 | 7 | 23,33 | 6 | 23,08 | 36 | 18,09 |
| A veces | 5 | 35,71 | 2 | 28,57 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 9 | 25,00 | 9 | 24,32 | 10 | 31,25 | 8 | 26,67 | 6 | 23,08 | 53 | 26,63 |
| Nunca | 6 | 42,86 | 3 | 42,86 | 3 | 75,00 | 3 | 60,00 | 4 | 50,00 | 15 | 41,67 | 19 | 51,35 | 14 | 43,75 | 9 | 30,00 | 10 | 38,46 | 86 | 43,22 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 12

Propicia que los estudiantes relacionen los saberes previos con la información que da el tutor



Nota: esta gráfica representa Tabla 12

Análisis e interpretación

Según la dimensión: actividades de autoaprendizaje; en los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young donde opinan que los docentes “Siempre” propician que los estudiantes relacionen los saberes previos con la información que da el tutor, teniendo lo siguiente: 1er Año: 7,14 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 0,00 % y 5to Año: 0,00 %. Los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” propician que los estudiantes relacionen los saberes previos con la información que da el tutor, tenemos: en el 1er Año: 14,29 %; 2do Año: 28,57 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” propician que los estudiantes relacionen los saberes previos con la información que da el tutor, se tiene: 1er Año 35,71 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 25,00 %; el 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” propician que los estudiantes relacionen los saberes previos con la información que da el tutor, son para el 1er Año: 42,86 %; 2do Año: 42,86 %; 3er Año: 75,00 %; 4to Año: 60,00 % y el 5to Año con el 50,00 %.

La información de la I.E. San Francisco de Borja; tenemos que los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” propician que los estudiantes relacionen los saberes previos con la información que da el tutor, obteniendo el 1er año un 13,89 %; 2do Año: 8,11 %; 3ero Año: 15,63 %; 4to Año: 20,00 %; y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” propician que los estudiantes relacionen los saberes previos con la información que da el tutor, son: en el 1er Año: 19,44 %; 2do Año: 16,22 %; 3er Año: 9,38 %; 4to Año: 23,33 % y el 5to Año: 23,08 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” propician que los estudiantes relacionen los saberes previos con la información que da el tutor: 1er Año: 25,00 %; 2do Año: 24,32 %; el 3er Año: 31,25 %; el 4to Año: 26,67 % y el 5to Año: 23,08 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes propician que los estudiantes relacionen los saberes previos con la información que da el tutor, es: 1er Año: 41,67 %; 2do Año: 51,35 %; 3er Año: 43,75 %; 4to Año: 30,00 % y el 5to Año con el 38,46 %.

Según la información de la tabla 12, los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, no favorecen efectivamente la interrelación de los saberes previos con la información proporcionada por el tutor.

Tabla 13

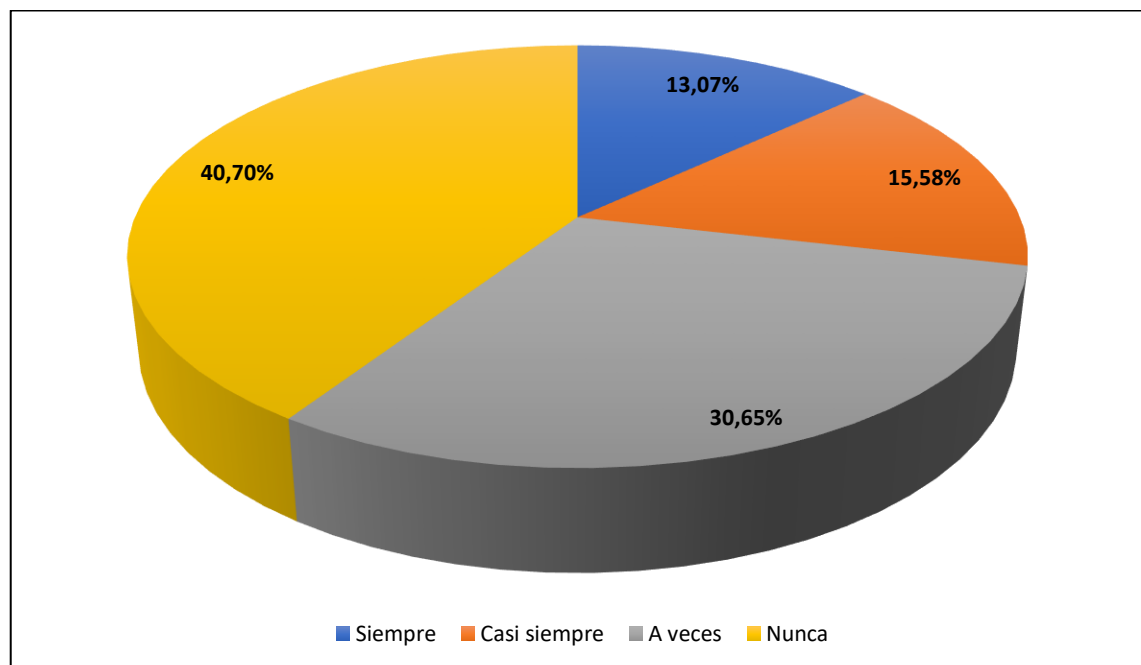
Promueve la identificación de las fortalezas y dificultades del aprendizaje

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 12,50 | 6 | 16,67 | 6 | 16,22 | 4 | 12,50 | 4 | 13,33 | 5 | 19,23 | 26 | 13,07 |
| Casi siempre | 0 | 0,00 | 1 | 14,29 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 12,50 | 5 | 13,89 | 8 | 21,62 | 6 | 18,75 | 6 | 20,00 | 4 | 15,38 | 31 | 15,58 |
| A veces | 6 | 42,86 | 4 | 57,14 | 2 | 50,00 | 3 | 60,00 | 2 | 25,00 | 9 | 25,00 | 10 | 27,03 | 10 | 31,25 | 8 | 26,67 | 7 | 26,92 | 61 | 30,65 |
| Nunca | 8 | 57,14 | 2 | 28,57 | 2 | 50,00 | 2 | 40,00 | 4 | 50,00 | 16 | 44,44 | 13 | 35,14 | 12 | 37,50 | 12 | 40,00 | 10 | 38,46 | 81 | 40,70 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 13

Promueve la identificación de las fortalezas y dificultades del aprendizaje



Nota: esta gráfica representa Tabla 13

Análisis e interpretación Tabla 13

De acuerdo a la dimensión: actividades de autoaprendizaje; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opinan que los docentes “Siempre” promueven la identificación de las fortalezas y dificultades del aprendizaje, teniendo lo siguiente: 1er Año: 0,00 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 0,00 % y 5to Año: 12,50 %. Los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” promueven la identificación de las fortalezas y dificultades del aprendizaje, tenemos: en el 1er Año: 0,00 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 0,00 % y el 5to Año: 12,50 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” promueven la identificación de las fortalezas y dificultades del aprendizaje, se tiene: 1er Año 42,86 %; 2do Año: 57,14 %; el 3er Año: 50,00 %; el 4to Año: 60,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” promueven la identificación de las fortalezas y dificultades del aprendizaje, son para el 1er Año: 57,14 %; 2do Año: 28,57 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año con el 50,00 %.

La información que tenemos de la I.E. San Francisco de Borja; es que los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” promueven la identificación de las fortalezas y dificultades del aprendizaje, obteniendo el 1er año un 16,67 %; 2do Año: 16,22 %; 3ero Año: 12,50 %; 4to Año: 13,33 %; y el 5to Año: 19,23 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” promueven la identificación de las fortalezas y dificultades del aprendizaje, son: en el 1er Año: 13,89 %; 2do Año: 21,62 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” promueven la identificación de las fortalezas y dificultades del aprendizaje: 1er Año: 25,00 %; 2do Año: 27,03 %; el 3er Año: 31,25 %; el 4to Año: 26,67 % y el 5to Año: 26,92 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes promueven la identificación de las fortalezas y dificultades del aprendizaje, es: 1er Año: 44,44 %; 2do Año: 35,14 %; 3er Año: 37,50 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año con el 38,46 %.

El análisis de la tabla 13 se concluye señalando que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, presentan dificultades para promover la identificación de las fortalezas y dificultades del aprendizaje.

Tabla 14

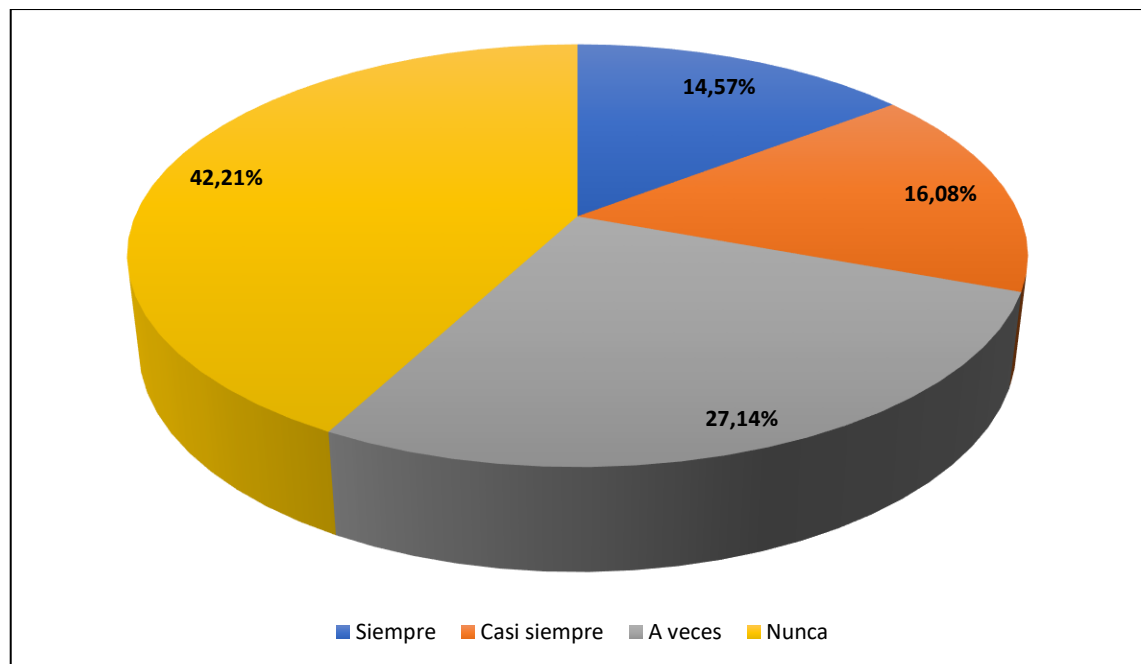
Fomenta en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 0 | 0,00 | 1 | 14,29 | 1 | 25,00 | 0 | 0,00 | 1 | 12,50 | 5 | 13,89 | 5 | 13,51 | 6 | 18,75 | 5 | 16,67 | 5 | 19,23 | 29 | 14,57 |
| Casi siempre | 2 | 14,29 | 1 | 14,29 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 3 | 37,50 | 4 | 11,11 | 3 | 8,11 | 5 | 15,63 | 7 | 23,33 | 6 | 23,08 | 32 | 16,08 |
| A veces | 4 | 28,57 | 3 | 42,86 | 2 | 50,00 | 2 | 40,00 | 2 | 25,00 | 10 | 27,78 | 12 | 32,43 | 9 | 28,13 | 8 | 26,67 | 2 | 7,69 | 54 | 27,14 |
| Nunca | 8 | 57,14 | 2 | 28,57 | 1 | 25,00 | 2 | 40,00 | 2 | 25,00 | 17 | 47,22 | 17 | 45,95 | 12 | 37,50 | 10 | 33,33 | 13 | 50,00 | 84 | 42,21 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 14

Fomenta en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje



Nota: esta gráfica representa Tabla 14

Análisis e interpretación

Según la dimensión: actividades de autoaprendizaje; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opina que los docentes “Siempre” fomentan en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje, teniendo lo siguiente: 1er Año: 0,00 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 0,00 % y 5to Año: 12,50 %. Los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” fomentan en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje, tenemos: en el 1er Año: 14,29 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 37,50 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” fomentan en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje, se tiene: 1er Año 28,57 %; 2do Año: 42,86 %; el 3er Año: 50,00 %; el 4to Año: 40,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” fomentan en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje, son para el 1er Año: 57,14 %; 2do Año: 28,57 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año con el 25,00 %.

Los datos proporcionados por la I.E. San Francisco de Borja; es que los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” fomentan en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje, obteniendo el 1er año un 13,89 %; 2do Año: 13,51 %; 3ero Año: 18,75 %; 4to Año: 16,67 %; y el 5to Año: 19,23 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” fomentan en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje: en el 1er Año: 11,11 %; 2do Año: 8,11 %; 3er Año: 15,63 %; 4to Año: 23,33 % y el 5to Año: 23,08 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” fomentan en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje: 1er Año: 27,78 %; 2do Año: 32,43 %; el 3er Año: 28,13 %; el 4to Año: 26,67 % y el 5to Año: 7,69 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes fomentan en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje, es: 1er Año: 47,22 %; 2do Año: 45,95 %; 3er Año: 37,50 %; 4to Año: 33,33 % y el 5to Año con el 50,00 %.

En conclusión, podemos señalar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, en su mayoría, no son proclives a fomentar en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje, evidenciado con el 42,21 %.

Tabla 15

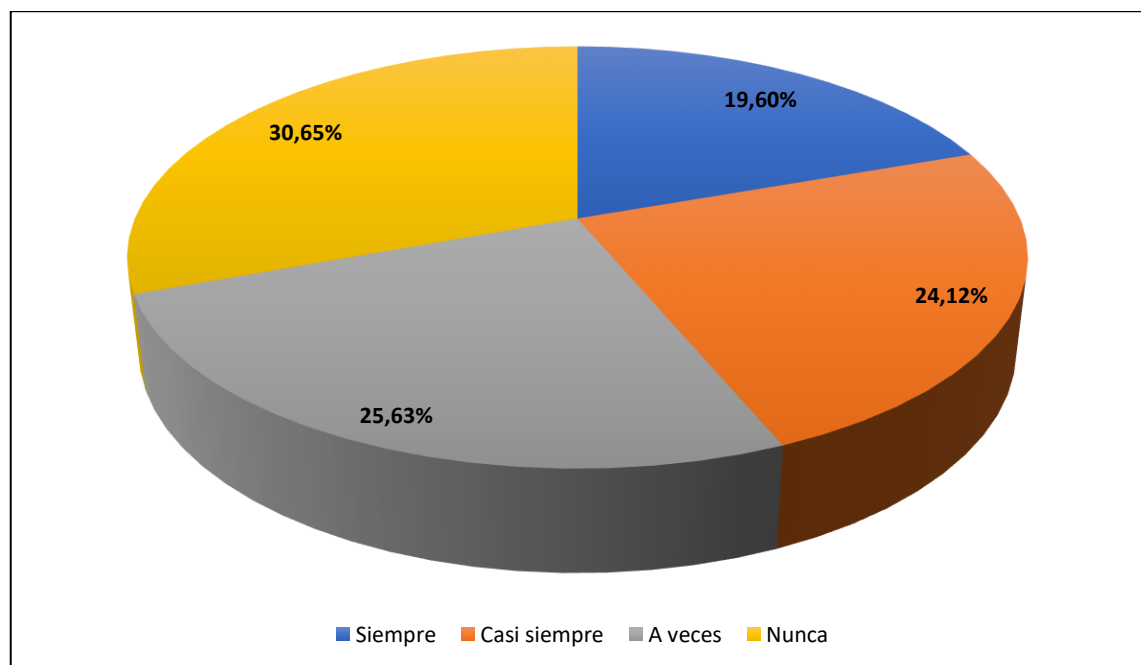
Promueve actitudes de su autoaprendizaje

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | TOTAL | | | | | | | | | | | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|-----------------------------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|--------|-----|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | TOTAL | | | | | | | | | | | |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | | | | | | | |
| Siempre | 1 | 7,14 | 1 | 14,29 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 1 | 12,50 | 6 | 16,67 | 7 | 18,92 | 8 | 25,00 | 6 | 20,00 | 7 | 26,92 | 39 | 19,60 |
| Casi siempre | 3 | 21,43 | 0 | 0,00 | 2 | 50,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 8 | 22,22 | 11 | 29,73 | 6 | 18,75 | 7 | 23,33 | 8 | 30,77 | 48 | 24,12 |
| A veces | 4 | 28,57 | 4 | 57,14 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 3 | 37,50 | 9 | 25,00 | 9 | 24,32 | 10 | 31,25 | 9 | 30,00 | 2 | 7,69 | 51 | 25,63 |
| Nunca | 6 | 42,86 | 2 | 28,57 | 1 | 25,00 | 2 | 40,00 | 2 | 25,00 | 13 | 36,11 | 10 | 27,03 | 8 | 25,00 | 8 | 26,67 | 9 | 34,62 | 61 | 30,65 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 15

Promueve actitudes de su autoaprendizaje



Nota: esta gráfica representa Tabla 15

Análisis e interpretación

Según la dimensión: actividades de autoaprendizaje; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opina que los docentes “Siempre” promueven actitudes de su autoaprendizaje, teniendo lo siguiente: 1er Año: 7,14 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 20,00 % y 5to Año: 12,50 %. Los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” promueven actitudes de su autoaprendizaje, tenemos: en el 1er Año: 21,43 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” promueven actitudes de su autoaprendizaje, se tiene: 1er Año 28,57 %; 2do Año: 57,14 %; el 3er Año: 0,00 %; el 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 37,50 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” promueven actitudes de su autoaprendizaje, son para el 1er Año: 42,86 %; 2do Año: 28,57 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año con el 25,00 %.

Para la I.E. San Francisco de Borja; los datos proporcionados evidencian que los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” promueven actitudes de su autoaprendizaje, obteniendo el 1er año un 16,67 %; 2do Año: 18,92 %; 3ero Año: 25,00 %; 4to Año: 20,00 %; y el 5to Año: 26,92 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” promueven actitudes de su autoaprendizaje: en el 1er Año: 22,22 %; 2do Año: 29,73 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 23,33 % y el 5to Año: 30,77 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” promueven actitudes de su autoaprendizaje: 1er Año: 25,00 %; 2do Año: 24,32 %; el 3er Año: 31,2 5%; el 4to Año: 30,00 % y el 5to Año: 7,69 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes promueven actitudes de su autoaprendizaje, es: 1er Año: 36,11 %; 2do Año: 27,03 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 26,67 % y el 5to Año con el 34,62 %.

Concluyentemente, podemos señalar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, en su mayoría, no promueven actitudes de su autoaprendizaje de sus alumnos.

Tabla 16

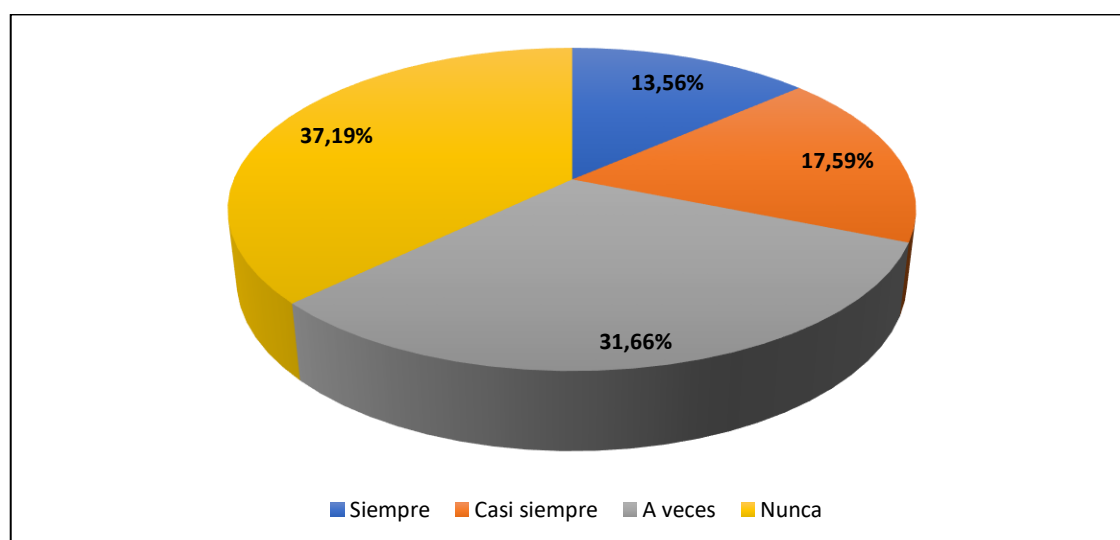
Consolidado de estrategias tutoriales de los docentes, según la dimensión: Clima de confianza y armonía.

| Dimensión: Clima de confianza y armonía | Frecuencia | | | | | | | | TOTAL | |
|---|------------|--------------|--------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|---------------|
| | Siempre | | Casi siempre | | A veces | | Nunca | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | |
| Se preocupa por establecer relaciones afectivas con los estudiantes | 23 | 11,56 | 35 | 17,59 | 55 | 27,64 | 86 | 43,21 | 199 | 100,00 |
| Promueve el conocimiento de sí mismo | 27 | 13,57 | 34 | 17,09 | 61 | 30,65 | 77 | 38,69 | 199 | 100,00 |
| Permiten la libre expresión de opiniones o dudas de los estudiantes | 31 | 15,58 | 37 | 18,59 | 67 | 33,67 | 64 | 32,16 | 199 | 100,00 |
| Promueve la comunicación asertiva entre pares | 28 | 14,07 | 34 | 17,09 | 61 | 30,65 | 76 | 38,19 | 199 | 100,00 |
| Propicia el desenvolvimiento autónomo del estudiante | 24 | 12,06 | 35 | 17,59 | 69 | 34,67 | 71 | 35,68 | 199 | 100,00 |
| TOTAL | 27 | 13,56 | 35 | 17,59 | 63 | 31,66 | 74 | 37,19 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 16

Consolidado de estrategias tutoriales de los docentes, según la dimensión: Clima de confianza y armonía



Nota: esta gráfica representa Tabla 16

Análisis e interpretación

La tabla 16, muestra el consolidado de las estrategias tutoriales con referencia a la dimensión: clima de confianza y armonía; proporcionándonos los siguientes resultados: la muestra señala que el nivel de enseñanza tutorial en las instituciones educativas, los docentes “Siempre” se preocupan por establecer relaciones afectivas, según el 11,56 % de encuestados, el 17,59 % señala “Casi siempre”; el 27,64 % opina que “A veces” y el 43,21 % señala que “Nunca”.

Con relación a si los docentes promueven el conocimiento de sí mismos, el 13,57 % opina que “Siempre”; el 17,09 % señala “Casi siempre”; el 30,65 % afirma que “A veces” y el 38,69 % dice que “Nunca”. Por otro lado, sobre si permiten la libre expresión de opiniones o dudas en los estudiantes, el 15,58 % dice que “Siempre”, el 18,59 % opina que “Casi siempre”; un 33,67 % afirma que “A veces” y el 32,16 % manifiesta que “Nunca”.

Siguiendo con el análisis, los encuestados manifiestan que los docentes “Siempre” promueven la comunicación asertiva entre pares, con el 14,07 %; el 17,09 % señala que “Casi siempre”; el 30,65 % dice que “A veces” y un 38,19 % opina que “Nunca”. Por último, sobre si los docentes propician el desenvolvimiento autónomo del estudiante, el 12,06 % señala que “Siempre”; el 17,59%: “Casi siempre”; un 34,67 % manifiesta que “A veces” y el 35,68 % opina que “Nunca”.

En conclusión, podemos interpretar que la mayoría de docentes, según sus alumnos, poco destacan en la enseñanza tutorial de las Instituciones Educativas Brigham Young y San Francisco de Borja.

Tabla 17

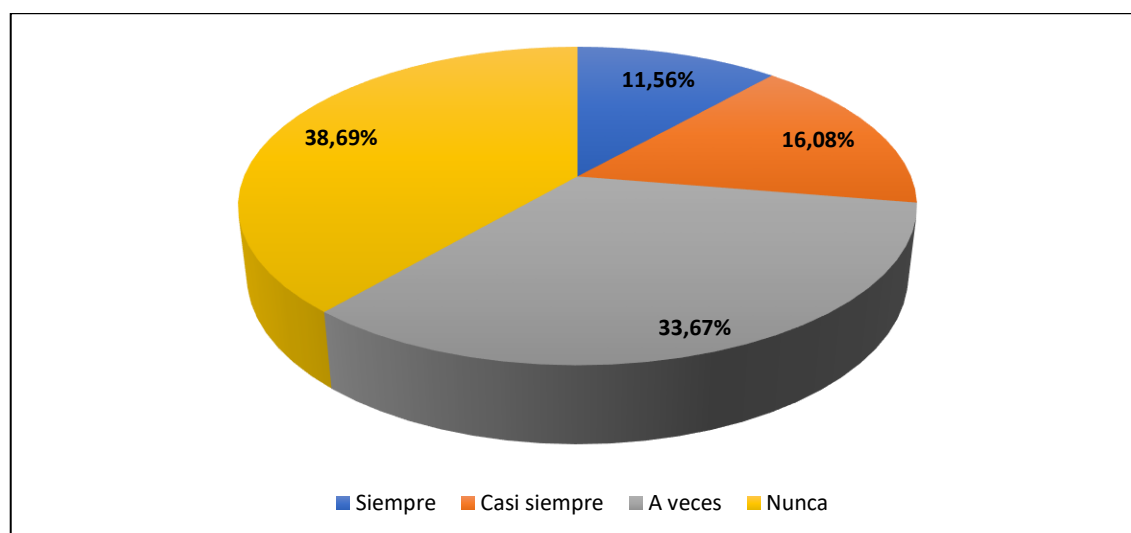
Consolidado de estrategias tutoriales de los docentes, según la dimensión: propósito y evidencias de logro.

| Dimensión: Propósito y evidencias de logro | Frecuencia | | | | | | | | TOTAL | |
|--|------------|--------------|--------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|---------------|
| | Siempre | | Casi siempre | | A veces | | Nunca | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | |
| Fundamenta el propósito que se quiere lograr en la sesión de aprendizaje | 23 | 11,56 | 29 | 14,57 | 61 | 30,65 | 86 | 43,22 | 199 | 100,00 |
| Promueve la toma de decisiones de los alumnos | 21 | 10,55 | 33 | 16,58 | 76 | 38,19 | 69 | 34,67 | 199 | 100,00 |
| Brinda retroalimentación para que los estudiantes logren los propósitos | 17 | 8,54 | 29 | 14,57 | 75 | 37,69 | 78 | 39,20 | 199 | 100,00 |
| Evalúa durante el proceso de elaboración de evidencias y productos | 31 | 15,58 | 37 | 18,59 | 63 | 31,66 | 68 | 34,17 | 199 | 100,00 |
| Establece procedimientos y estrategias precisas para el logro de los propósitos y evidencias | 23 | 11,56 | 32 | 16,08 | 62 | 31,16 | 82 | 41,21 | 199 | 100,00 |
| TOTAL | 23 | 11,56 | 32 | 16,08 | 67 | 33,67 | 77 | 38,69 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 17

Consolidado de estrategias tutoriales de los docentes, según la dimensión: Propósito y evidencias de logro



Nota: Esta gráfica representa la Tabla 17

Análisis e interpretación

Con referencia al consolidado de la dimensión: propósito y evidencias de logro; los datos obtenidos son: la muestra señala que el nivel de enseñanza tutorial en las instituciones educativas de los docentes sobre si fundamentan el propósito que se quiere lograr en la sesión de aprendizaje, el 11,56 % opina que “Siempre”; el 14,57 % señala “Casi siempre”; el 30,65 % opina que “A veces” y el 43,22 % señala que “Nunca”. Referente a si los docentes promueven la toma de decisiones de los alumnos, el 10,55 % opina que “Siempre”; el 16,58 % señala “Casi siempre”; el 38,19 % afirma que “A veces” y el 34,67 % dice que “Nunca”. Asimismo, sobre si brindan retroalimentación para que los estudiantes logren los propósitos, el 8,54 % dice que “Siempre”, el 14,57 % opina que “Casi siempre”; un 37,69% afirma que “A veces” y el 39,20 % manifiesta que “Nunca”.

Los encuestados manifiestan que los docentes “Siempre” evalúan durante el proceso de elaboración de evidencias y productos, con el 15,58 %; el 18,59 % señala que “Casi siempre”; el 31,66 % dice que “A veces” y un 34,17 % opina que “Nunca”. Sobre si los docentes establecen procedimientos y estrategias precisas para el logro de los propósitos y evidencias, el 11,56 % señala que “Siempre”; el 16,08 %: “Casi siempre”; un 31,16 % manifiesta que “A veces” y el 41,21 % opina que “Nunca”.

Podemos interpretar que el 38,69 % de los encuestados manifiestan que no se evidencia una enseñanza tutorial por parte de los docentes en las Instituciones Educativas Brigham Young y San Francisco de Borja; en relación a la dimensión Propósito y evidencias de logro.

Tabla 18

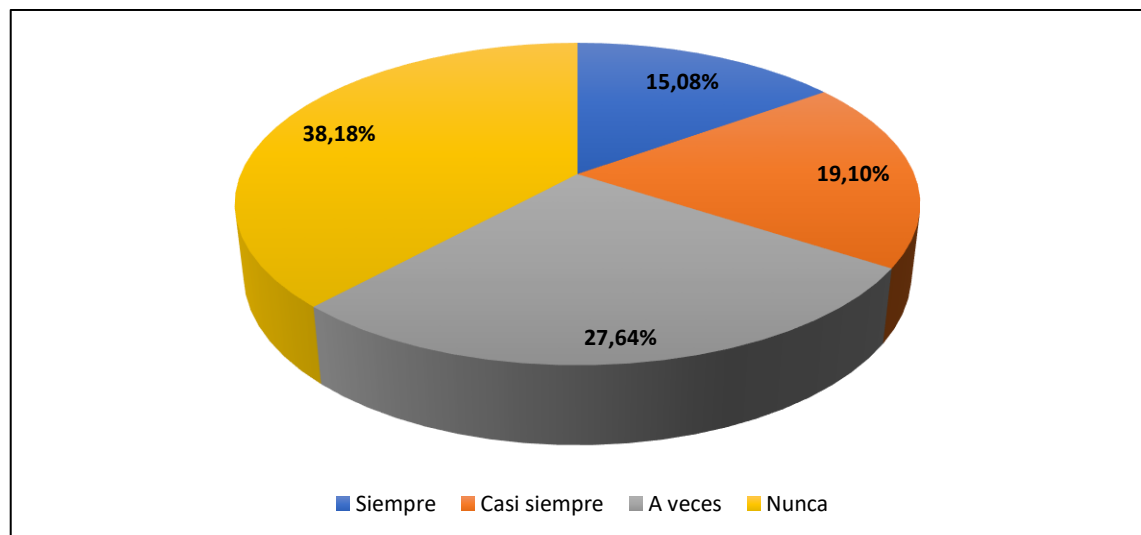
Consolidado de estrategias tutoriales de los docentes, según la dimensión: actividades de autoaprendizaje.

| Dimensión: Actividades de autoaprendizaje | Frecuencia | | | | | | | | TOTAL | |
|--|------------|--------------|--------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|---------------|
| | Siempre | | Casi siempre | | A veces | | Nunca | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | |
| Propicia el uso de diferentes fuentes de información para la recopilación de nuevos saberes. | 33 | 16,58 | 42 | 21,11 | 55 | 27,64 | 69 | 34,67 | 199 | 100,00 |
| Propicia que los estudiantes relacionen los saberes previos con la información que da el tutor | 24 | 12,06 | 36 | 18,09 | 53 | 26,63 | 86 | 43,22 | 199 | 100,00 |
| Promueve la identificación de las fortalezas y dificultades del aprendizaje | 26 | 13,07 | 31 | 15,58 | 61 | 30,65 | 81 | 40,70 | 199 | 100,00 |
| Fomenta en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje | 29 | 14,57 | 32 | 16,08 | 54 | 27,14 | 84 | 42,21 | 199 | 100,00 |
| Promueve actitudes de su autoaprendizaje | 39 | 19,60 | 48 | 24,12 | 51 | 25,63 | 61 | 30,65 | 199 | 100,00 |
| TOTAL | 30 | 15,08 | 38 | 19,10 | 55 | 27,64 | 76 | 38,18 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 18

Consolidado de estrategias tutoriales de los docentes, según la dimensión: Actividades de autoaprendizaje



Nota: esta gráfica representa Tabla 18

Análisis e interpretación

Con relación a la tabla 18, dimensión: actividades de autoaprendizaje; la información obtenida señala que el nivel de enseñanza tutorial en las instituciones educativas de los docentes sobre si propician el uso de diferentes fuentes de información para la recopilación de nuevos saberes, el 16,58 % opina que “Siempre”; el 21,11 % señala “Casi siempre”; el 27,64 % opina que “A veces” y el 34,67 % señala que “Nunca”. Si los docentes propician que los estudiantes relacionen los saberes previos con la información que da el tutor, el 12,06 % opina que “Siempre”; el 18,09 % señala “Casi siempre”; el 26,63 % afirma que “A veces” y el 43,22 % dice que “Nunca”. En relación a si los docentes promueven la identificación de las fortalezas y dificultades del aprendizaje, el 13,07 % dice que “Siempre”, el 15,58 % opina que “Casi siempre”; un 30,65 % afirma que “A veces” y el 40,70 % manifiesta que “Nunca”.

Los estudiantes de las instituciones educativas manifiestan que los docentes “Siempre” fomentan en ellos la gestión de su propio aprendizaje, con el 14,57 %; el 16,08 % señala que “Casi siempre”; el 27,14 % dice que “A veces” y un 42,21 % opina que “Nunca”. Sobre si los docentes promueven actitudes de su autoaprendizaje, el 19,60 % señala que “Siempre”; el 24,12 %: “Casi siempre”; un 25,63 % manifiesta que “A veces” y el 30,65 % opina que “Nunca”.

En síntesis, la mayoría de los encuestados manifiestan que no se evidencia una enseñanza tutorial por parte de los docentes en las Instituciones Educativas Brigham Young y San Francisco de Borja.

Tabla 19

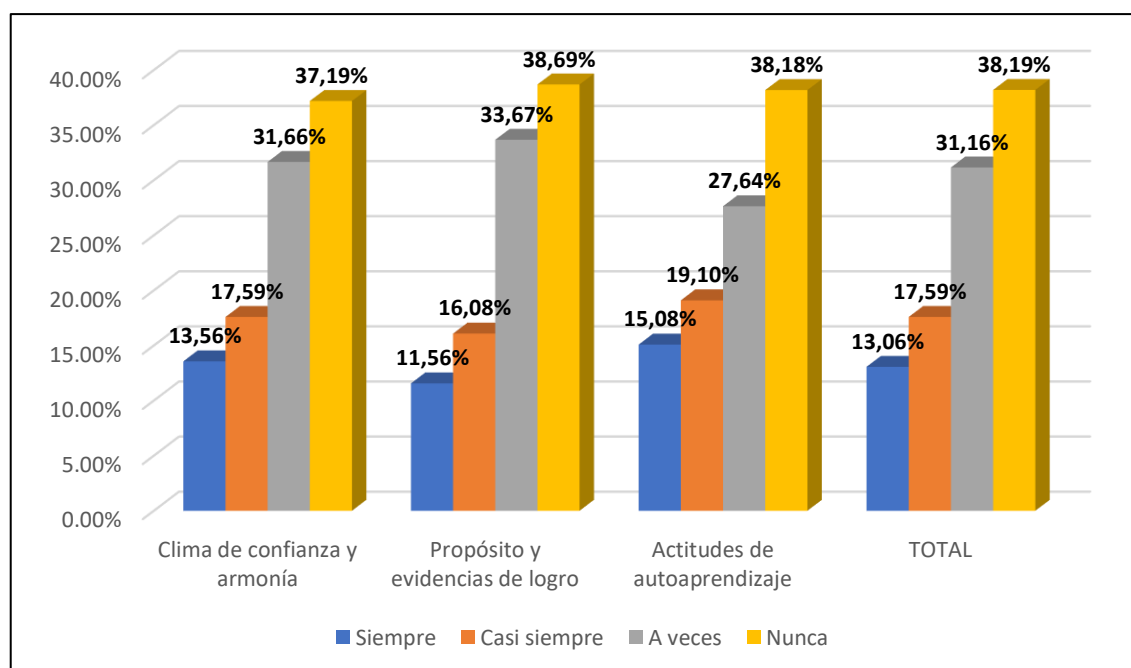
Resultados de consolidado de estrategias tutoriales de los docentes de la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, según dimensiones en estudio

| Frecuencia | DIMENSIONES | | | | | | TOTAL | |
|--------------|------------------------------|---------------|---------------------------------|---------------|--------------------------------|---------------|------------|---------------|
| | Clima de confianza y armonía | | Propósito y evidencias de logro | | Actividades de autoaprendizaje | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | |
| Siempre | 27 | 13,56 | 23 | 11,56 | 30 | 15,08 | 26 | 13,06 |
| Casi siempre | 35 | 17,59 | 32 | 16,08 | 38 | 19,10 | 35 | 17,59 |
| A veces | 63 | 31,66 | 67 | 33,67 | 55 | 27,64 | 62 | 31,16 |
| Nunca | 74 | 37,19 | 77 | 38,69 | 76 | 38,18 | 76 | 38,19 |
| TOTAL | 199 | 100,00 | 199 | 100,00 | 199 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 19

Resultados de consolidado de estrategias tutoriales de los docentes de la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, según dimensiones en estudio



Nota: esta gráfica representa Tabla 19

Análisis e interpretación

En la tabla 19, tenemos los siguientes datos: para la dimensión: clima de confianza y armonía, los estudiantes señalan que los docentes “Siempre” evidencian su enseñanza tutorial con el 13,56 %; “Casi siempre” el 17,59 %; “A veces” con el 31,66 % y “Nunca”: 37,19 %.

Según la dimensión: propósito y evidencias de logro, los estudiantes señalan que docentes “Casi siempre” evidencian su enseñanza tutorial con el 11,56 %; “Casi siempre” con el 16,08 %; “A veces” con el 33,67 % y “Nunca”: 38,69 %.

Para la dimensión: actividades de autoaprendizaje, los estudiantes de la muestra opinan que docentes “Casi siempre” evidencian su enseñanza tutorial con el 15,08 %; “Casi siempre” con el 19,10 %; “A veces” con el 27,64 % y “Nunca”: 38,1 8%.

Interpretando la información precedente, en las Instituciones Educativas Brigham Young y San Francisco de Borja, los estudiantes señalan que no es evidente la claridad respecto a enseñanza tutorial.

4.1.2 Estrategias utilizadas para concretar los objetivos de la tutoría pedagógica

Dimensión: activación de los conocimientos previos

Tabla 20

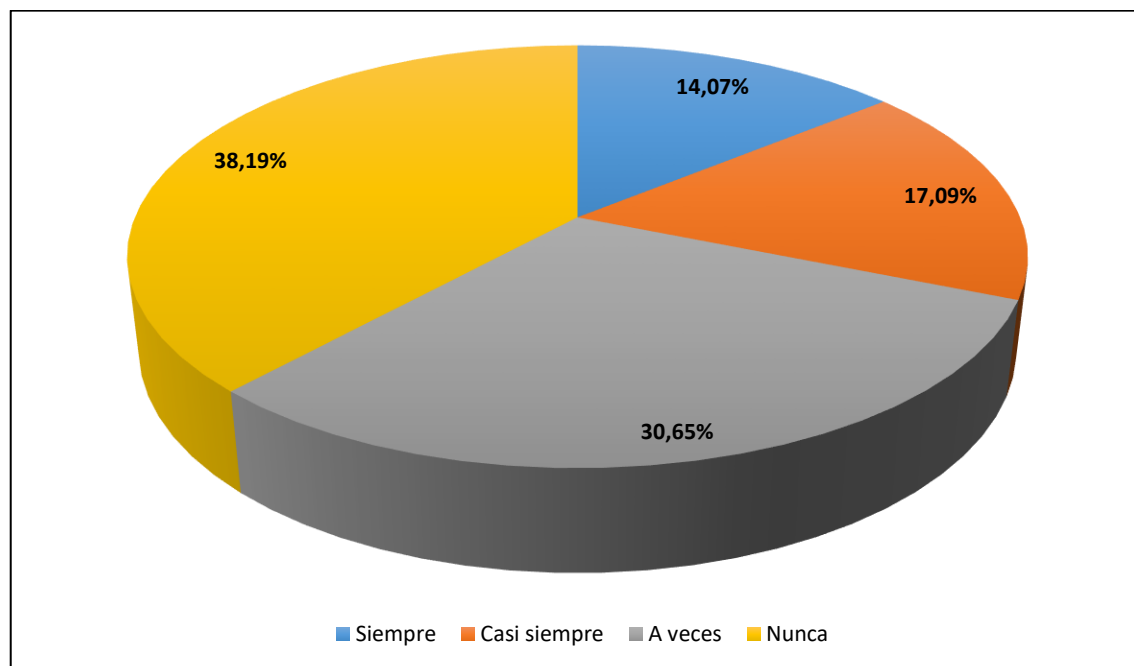
Los docentes respetan las opiniones acertadas como desacertadas de los estudiantes

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | | |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 |
| Siempre | 2 | 14,29 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 0 | 0,00 | 7 | 19,44 | 4 | 10,81 | 4 | 12,50 | 6 | 20,00 | 4 | 15,38 | 28 | 14,07 |
| Casi siempre | 3 | 21,43 | 0 | 0,00 | 2 | 50,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 6 | 16,67 | 7 | 18,92 | 4 | 12,50 | 4 | 13,33 | 5 | 19,23 | 34 | 17,09 |
| A veces | 5 | 35,71 | 3 | 42,86 | 2 | 50,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 11 | 30,56 | 10 | 27,03 | 10 | 31,25 | 9 | 30,00 | 8 | 30,77 | 61 | 30,65 |
| Nunca | 4 | 28,57 | 4 | 57,14 | 0 | 0,00 | 2 | 40,00 | 4 | 50,00 | 12 | 33,33 | 16 | 43,24 | 14 | 43,75 | 11 | 36,67 | 9 | 34,62 | 76 | 38,19 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 20

Los docentes respetan las opiniones acertadas como desacertadas de los estudiantes



Nota: esta gráfica representa Tabla 20

Análisis e interpretación

En relación a la dimensión: activación de los conocimientos previos; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young señalan que “Siempre” los docentes respetan las opiniones acertadas como desacertadas de los estudiantes, obteniendo el 1er año un 14,29 %; 2do Año: 0,00 %; 3ero Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 %; el 5to Año: 0,00 %. Los estudiantes señalan que los docentes “Casi siempre” los docentes respetan las opiniones acertadas como desacertadas: en el 1er Año: 21,43 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Los encuestados opinan que “A veces” los docentes respetan las opiniones acertadas como desacertadas de los estudiantes: 1er Año 35,71 %; 2do Año: 42,86 %; el 3er Año: 50,00 %; el 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. El porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes respetan las opiniones acertadas como desacertadas de los estudiantes: para el 1er Año: 28,57 %; 2do Año: 57,14 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año con el 50,00 %.

En la I.E. San Francisco de Borja, señalan que “Siempre” los docentes respetan las opiniones acertadas como desacertadas de los estudiantes, obteniendo el 1er año un 19,44 %; 2do Año: 10,81 %; 3ero Año: 12,50 %; 4to Año: 20,00 %; y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” respetan las opiniones acertadas como desacertadas de los estudiantes: en el 1er Año: 16,67 %; 2do Año: 18,92 %; 3er Año: 12,50 %; 4to Año: 13,33 % y el 5to Año: 19,23 %. Por otro lado, los estudiantes que opinan que “A veces” los docentes respetan las opiniones acertadas como desacertadas de los estudiantes, es: 1er Año: 30,56 %; 2do Año: 27,03 %; el 3er Año: 31,25 %; el 4to Año: 30,00 % y el 5to Año: 30,77 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes respetan las opiniones acertadas como desacertadas de los estudiantes: 1er Año: 33,33 %; 2do Año: 43,24 %; 3er Año: 43,75 %; 4to Año: 36,67 % y el 5to Año con el 34,62 %.

En definitiva, la tabla 20 permite evidenciar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, no respetan las opiniones acertadas como desacertadas de los estudiantes, con el 38,19 %.

Tabla 21

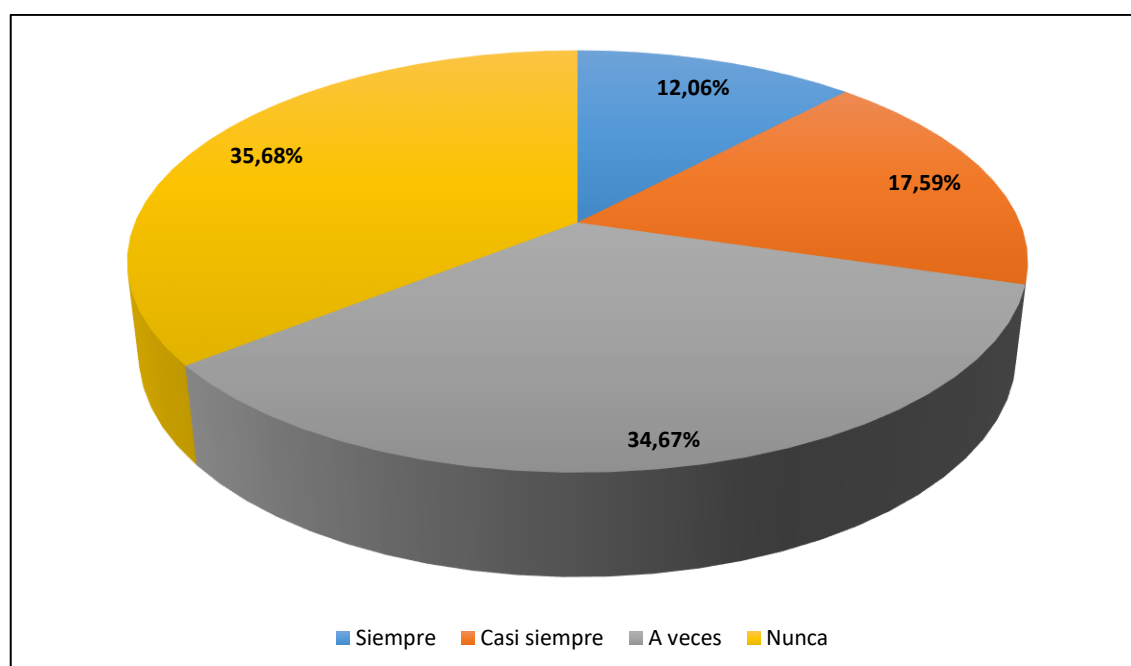
Los docentes promueven la participación de los estudiantes para generar nuevas formas de conocimiento

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 12,50 | 4 | 11,11 | 4 | 10,81 | 6 | 18,75 | 4 | 13,33 | 5 | 19,23 | 24 | 12,06 |
| Casi siempre | 1 | 7,14 | 0 | 0,00 | 2 | 50,00 | 1 | 20,00 | 1 | 12,50 | 8 | 22,22 | 5 | 13,51 | 5 | 15,63 | 6 | 20,00 | 6 | 23,08 | 35 | 17,59 |
| A veces | 6 | 42,86 | 2 | 28,57 | 2 | 50,00 | 1 | 20,00 | 4 | 50,00 | 9 | 25,00 | 18 | 48,65 | 10 | 31,25 | 12 | 40,00 | 5 | 19,23 | 69 | 34,67 |
| Nunca | 7 | 50,00 | 5 | 71,43 | 0 | 0,00 | 3 | 60,00 | 2 | 25,00 | 15 | 41,67 | 10 | 27,03 | 11 | 34,38 | 8 | 26,67 | 10 | 38,46 | 71 | 35,68 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 21

Los docentes promueven la participación de los estudiantes para generar nuevas formas de conocimiento



Nota: esta gráfica representa Tabla 21

Análisis e interpretación

Según la dimensión: activación de los conocimientos previos; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opinan que los docentes “Siempre” promueven la participación de los estudiantes para generar nuevas formas de conocimiento, obteniendo el 1er año un 0,00 %; 2do Año: 0,00 %; 3ero Año: 0,00 %; 4to Año: 0,00 % y el 5to Año: 12,50 %. Para los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” promueven la participación de los estudiantes para generar nuevas formas de conocimiento, tenemos: en el 1er Año: 7,14 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 12,50 %. Los encuestados que señalan que “A veces” los docentes promueven la participación de los estudiantes para generar nuevas formas de conocimiento, se tiene: 1er Año 42,86 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 50,00 %; el 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 50,00 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes promueven la participación de los estudiantes para generar nuevas formas de conocimiento, son para el 1er Año: 50,00 %; 2do Año: 71,43 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 60,00 % y el 5to Año con el 25,00 %.

En la I.E. San Francisco de Borja, los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” promueven la participación de los estudiantes para generar nuevas formas de conocimiento, obteniendo el 1er año un 11,11 %; 2do Año: 10,81 %; 3ero Año: 18,75 %; 4to Año: 13,33 %; y el 5to Año: 19,23 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” promueven la participación de los estudiantes para generar nuevas formas de conocimiento, son: en el 1er Año: 22,22 %; 2do Año: 13,51 %; 3er Año: 15,63 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 23,08 %. Por otro lado, los estudiantes que opinan que los docentes “A veces” promueven la participación de los estudiantes para generar nuevas formas de conocimiento: 1er Año: 25,00 %; 2do Año: 48,65 %; el 3er Año: 31,25 %; el 4to Año: 40,00 % y el 5to Año: 19,23 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes promueven la participación de los estudiantes para generar nuevas formas de conocimiento, es: 1er Año: 41,67 %; 2do Año: 27,03 %; 3er Año: 34,38 %; 4to Año: 26,67 % y el 5to Año con el 38,46 %.

Concluyentemente, los resultados de la tabla 21, permite evidenciar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, no promueven la participación de los estudiantes para generar nuevas formas de conocimiento, evidenciado con el 35,68%.

Tabla 22

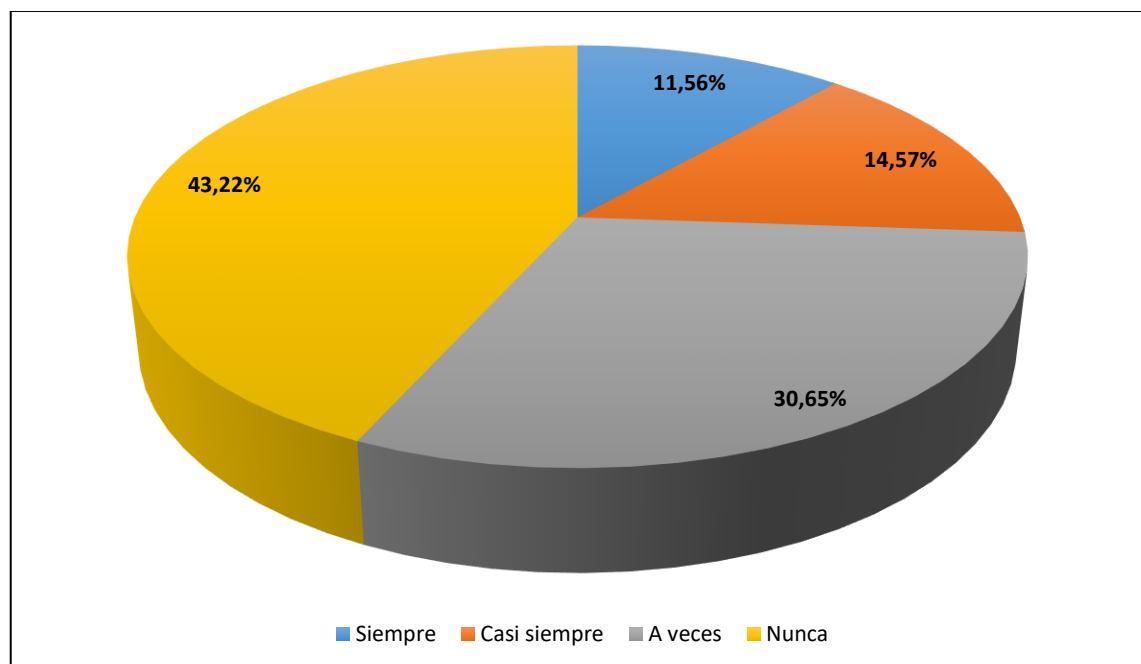
Los docentes utilizan textos narrativos e informativos sobre los temas tratados para que los estudiantes incrementen sus aprendizajes

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 0 | 0,00 | 1 | 14,29 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 4 | 11,11 | 6 | 16,22 | 5 | 15,63 | 4 | 13,33 | 3 | 11,54 | 23 | 11,56 |
| Casi siempre | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 12,50 | 6 | 16,67 | 7 | 18,92 | 6 | 18,75 | 3 | 10,00 | 6 | 23,08 | 29 | 14,57 |
| A veces | 5 | 35,71 | 2 | 28,57 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 3 | 37,50 | 5 | 13,89 | 11 | 29,73 | 9 | 28,13 | 15 | 50,00 | 9 | 34,62 | 61 | 30,65 |
| Nunca | 9 | 64,29 | 4 | 57,14 | 3 | 75,00 | 4 | 80,00 | 4 | 50,00 | 21 | 58,33 | 13 | 35,14 | 12 | 37,50 | 8 | 26,67 | 8 | 30,77 | 86 | 43,22 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 22

Los docentes utilizan textos narrativos e informativos sobre los temas tratados para que los estudiantes incrementen sus aprendizajes



Nota: esta gráfica representa Tabla 22

Análisis e interpretación

En relación a la tabla 22, según la dimensión: activación de los conocimientos previos; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opinan que los docentes “Siempre” utilizan textos narrativos e informativos sobre los temas tratados para que los estudiantes incrementen sus aprendizajes, obteniendo el 1er año un 0,00 %; 2do Año: 14,29 %; 3ero Año: 0,00 %; 4to Año: 0,00 % y el 5to Año: 0,00 %. Sobre los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” utilizan textos narrativos e informativos, tenemos: en el 1er Año: 0,00 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 0,00 % y el 5to Año: 12,50 %. Los encuestados que señalan que “A veces” los docentes utilizan textos narrativos e informativos sobre los temas tratados para que los estudiantes incrementen sus aprendizajes, se tiene: 1er Año 35,71 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 25,00 %; el 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 37,50 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes utilizan textos narrativos e informativos, son para el 1er Año: 64,29 %; 2do Año: 57,14 %; 3er Año: 75,00 %; 4to Año: 80,00 % y el 5to Año con el 50,00 %.

Los datos obtenidos en la I.E. San Francisco de Borja, los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” utilizan textos narrativos e informativos sobre los temas tratados para que los estudiantes incrementen sus aprendizajes, obteniendo el 1er año un 11,11 %; 2do Año: 16,22 %; 3ero Año: 15,63 %; 4to Año: 13,33 %; y el 5to Año: 11,54 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” utilizan textos narrativos e informativos sobre los temas tratados, son: en el 1er Año: 16,67 %; 2do Año: 18,92 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 10,00 % y el 5to Año: 23,08 %. Por otro lado, los estudiantes que opinan que los docentes “A veces” utilizan textos narrativos e informativos sobre los temas tratados para que los estudiantes incrementen sus aprendizajes: 1er Año: 13,89 %; 2do Año: 29,73 %; el 3er Año: 28,13 %; el 4to Año: 50,00 % y el 5to Año: 34,62 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes utilizan textos narrativos e informativos, es: 1er Año: 58,33 %; 2do Año: 35,14 %; 3er Año: 37,50 %; 4to Año: 26,67 % y el 5to Año con el 30,77 %.

En conclusión, interpretando los resultados de la tabla 22, nos permite señalar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, no utilizan textos narrativos e informativos sobre los temas tratados para que los estudiantes incrementen sus aprendizajes, evidenciado con el 43,22 %.

Tabla 23

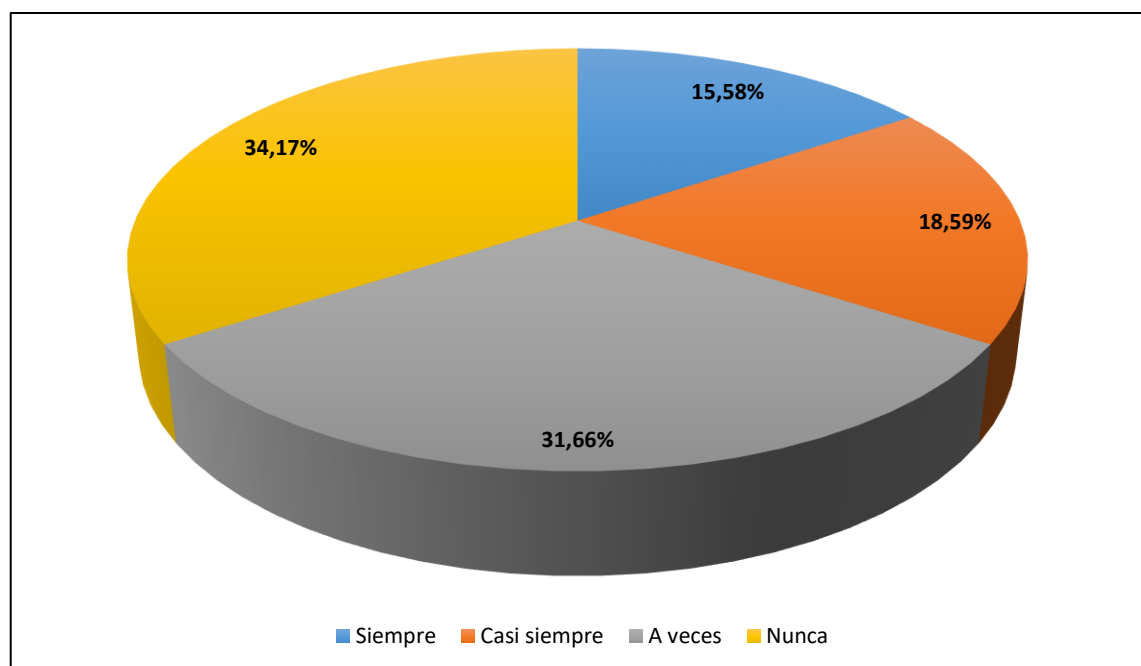
Los docentes emplean diferentes textos sobre todo la conceptualización de otros autores, con la finalidad que los estudiantes puedan generar nuevos conocimientos

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 2 | 14,29 | 1 | 14,29 | 1 | 25,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 6 | 16,67 | 7 | 18,92 | 7 | 21,88 | 3 | 10,00 | 4 | 15,38 | 31 | 15,58 |
| Casi siempre | 2 | 14,29 | 2 | 28,57 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 9 | 25,00 | 5 | 13,51 | 6 | 18,75 | 6 | 20,00 | 3 | 11,54 | 37 | 18,59 |
| A veces | 5 | 35,71 | 2 | 28,57 | 1 | 25,00 | 2 | 40,00 | 4 | 50,00 | 10 | 27,78 | 12 | 32,43 | 9 | 28,13 | 9 | 30,00 | 9 | 34,62 | 63 | 31,66 |
| Nunca | 5 | 35,71 | 2 | 28,57 | 1 | 25,00 | 2 | 40,00 | 2 | 25,00 | 11 | 30,56 | 13 | 35,14 | 10 | 31,25 | 12 | 40,00 | 10 | 38,46 | 68 | 34,17 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 23

Los docentes emplean diferentes textos sobre todo la conceptualización de otros autores, con la finalidad que los estudiantes puedan generar nuevos conocimientos



Nota: esta gráfica representa Tabla 23

Análisis e interpretación

Referente a las estrategias utilizadas por los docentes, según la dimensión: activación de los conocimientos previos; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opinan que los docentes “Siempre” emplean diferentes textos sobre todo la conceptualización de otros autores, con la finalidad que los estudiantes puedan generar nuevos conocimientos, teniendo lo siguiente: 1er Año: 14,29 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 0,00 % y 5to Año: 0,00 %. Otro grupo de estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” emplean diferentes textos tenemos: en el 1er Año: 14,29 %; 2do Año: 28,57 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” emplean diferentes textos sobre todo la conceptualización de otros autores, se tiene: 1er Año 35,71 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 25,00 %; el 4to Año: 40,00 % y el 5to Año: 50,00 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” emplean diferentes textos, son para el 1er Año: 35,71 %; 2do Año: 28,57 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año con el 25,00 %.

Los datos obtenidos en la I.E. San Francisco de Borja, los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” emplean diferentes textos sobre todo la conceptualización de otros autores, con la finalidad que los estudiantes puedan generar nuevos conocimientos, obteniendo el 1er año un 16,67 %; 2do Año: 18,92 %; 3ero Año: 21,88 %; 4to Año: 10,00 %; y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” emplean diferentes textos son: en el 1er Año: 25,00 %; 2do Año: 13,51 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 11,54 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” emplean diferentes textos sobre todo la conceptualización de otros autores: 1er Año: 27,78 %; 2do Año: 32,43%; el 3er Año: 28,13 %; el 4to Año: 30,00 % y el 5to Año: 34,62 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes emplean diferentes textos sobre todo la conceptualización de otros autores, es: 1er Año: 30,56 %; 2do Año: 35,14 %; 3er Año: 31,25 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año con el 38,46 %.

Concluyentemente, podemos señalar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, no emplean textos para la conceptualización de otros autores, con la finalidad que los estudiantes puedan generar nuevos conocimientos, evidenciado con el 34,17 %.

Dimensión: Orientación relevante de los contenidos

Tabla 24

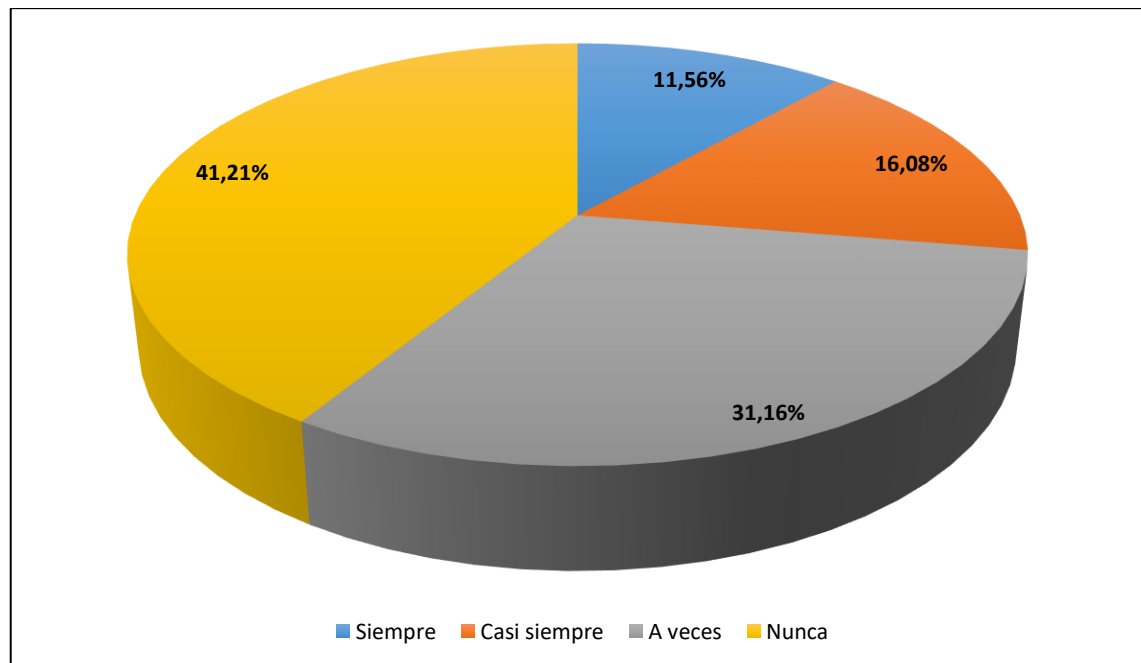
Los docentes enfatizan los contenidos tratados y generen sus aprendizajes

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | TOTAL | | | | | | | | | | | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|-----------------------------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|--------|-----|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | TOTAL | | | | | | | | | | | |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | | | | | | | |
| Siempre | 0 | 0,00 | 1 | 14,29 | 2 | 50,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 4 | 11,11 | 5 | 13,51 | 4 | 12,50 | 3 | 10,00 | 4 | 15,38 | 23 | 11,56 |
| Casi siempre | 1 | 7,14 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 1 | 12,50 | 6 | 16,67 | 7 | 18,92 | 6 | 18,75 | 5 | 16,67 | 5 | 19,23 | 32 | 16,08 |
| A veces | 3 | 21,43 | 2 | 28,57 | 2 | 50,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 10 | 27,78 | 13 | 35,14 | 10 | 31,25 | 10 | 33,33 | 9 | 34,62 | 62 | 31,16 |
| Nunca | 10 | 71,43 | 4 | 57,14 | 0 | 0,00 | 3 | 60,00 | 5 | 62,50 | 16 | 44,44 | 12 | 32,43 | 12 | 37,50 | 12 | 40,00 | 8 | 30,77 | 82 | 41,21 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 24

Los docentes enfatizan los contenidos tratados y generen sus aprendizajes



Nota: esta gráfica representa Tabla 24

Análisis e interpretación

Con relación a la tabla 24, según la dimensión: orientación relevante de los contenidos; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opinan que los docentes “Siempre” enfatizan los contenidos tratados y generen sus aprendizajes, teniendo lo siguiente: 1er Año: 0,00 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 0,00 % y 5to Año: 0,00 %. Sobre los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” enfatizan los contenidos tratados y generen sus aprendizajes, tenemos: en el 1er Año: 7,14 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 12,50 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” enfatizan los contenidos tratados y generen sus aprendizajes, se tiene: 1er Año 21,43 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 50,00%; el 4to Año: 20,00% y el 5to Año: 25,00 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” enfatizan los contenidos tratados y generen sus aprendizajes, son para el 1er Año: 71,43 %; 2do Año: 57,14 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 60,00% y el 5to Año con el 62,50 %.

La información que se releja en la I.E. San Francisco de Borja; los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” enfatizan los contenidos tratados y generen sus aprendizajes, obteniendo el 1er año un 11,11 %; 2do Año: 13,51 %; 3ero Año: 12,50 %; 4to Año: 10,00 %; y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” enfatizan los contenidos tratados y generen sus aprendizajes, son: en el 1er Año: 16,67 %; 2do Año: 18,92 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 16,67 % y el 5to Año: 19,23 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” enfatizan los contenidos tratados y generen sus aprendizajes: 1er Año: 27,78%; 2do Año: 35,14%; el 3er Año: 31,25%; el 4to Año: 33,33% y el 5to Año: 34,62%. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes enfatizan los contenidos tratados y generen sus aprendizajes, es: 1er Año: 44,44%; 2do Año: 32,43%; 3er Año: 37,50%; 4to Año: 40,00% y el 5to Año con el 30,77%.

Finalmente, podemos señalar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, no enfatizan los contenidos tratados y generen sus aprendizajes, evidenciado con el 41,21%.

Tabla 25

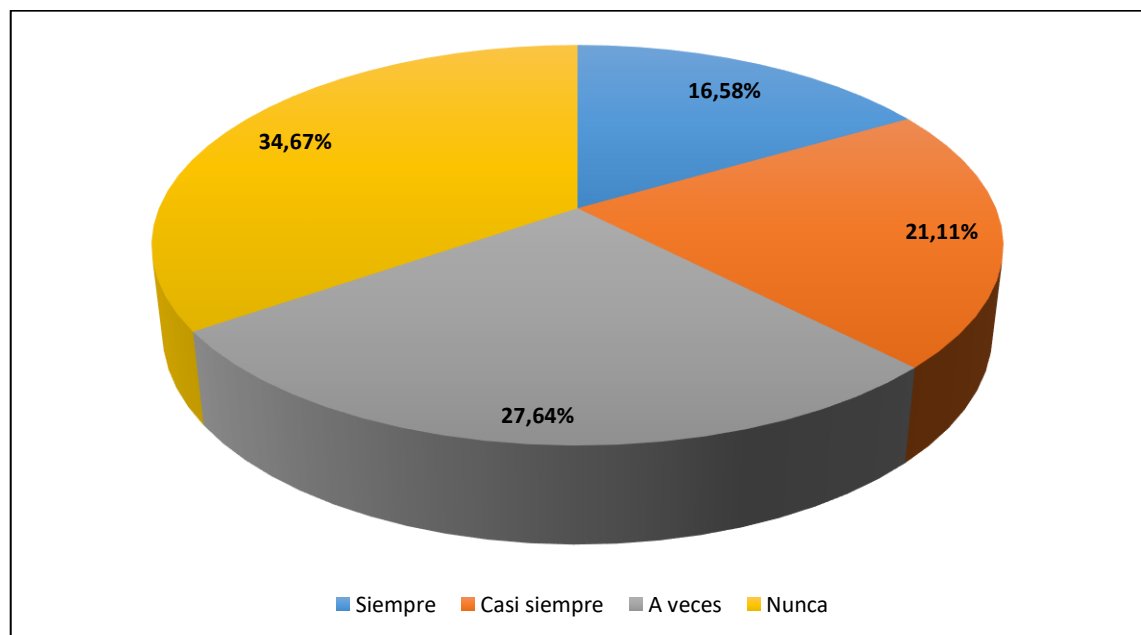
Los docentes utilizan diferentes textos para aclarar sobre el tema a tratar o comparar las diferentes posturas

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 1 | 7,14 | 0 | 0,00 | 2 | 50,00 | 1 | 20,00 | 0 | 0,00 | 8 | 22,22 | 5 | 13,51 | 4 | 12,50 | 6 | 20,00 | 6 | 23,08 | 33 | 16,58 |
| Casi siempre | 1 | 7,14 | 2 | 28,57 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 6 | 16,67 | 10 | 27,03 | 6 | 18,75 | 7 | 23,33 | 7 | 26,92 | 42 | 21,11 |
| A veces | 3 | 21,43 | 2 | 28,57 | 1 | 25,00 | 2 | 40,00 | 5 | 62,50 | 9 | 25,00 | 11 | 29,73 | 8 | 25,00 | 8 | 26,67 | 6 | 23,08 | 55 | 27,64 |
| Nunca | 9 | 64,29 | 3 | 42,86 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 1 | 12,50 | 13 | 36,11 | 11 | 29,73 | 14 | 43,75 | 9 | 30,00 | 7 | 26,92 | 69 | 34,67 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 25

Los docentes utilizan diferentes textos para aclarar sobre el tema a tratar o comparar las diferentes posturas



Nota: esta gráfica representa Tabla 25

Análisis e interpretación

La tabla 25, según la dimensión: orientación relevante de los contenidos; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opinan que los docentes “Siempre” utilizan diferentes textos para aclarar sobre el tema a tratar o comparar las diferentes posturas, teniendo lo siguiente: 1er Año: 7,14 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 20,00 % y 5to Año: 0,00 %. Sobre los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” utilizan diferentes textos para aclarar sobre el tema a tratar o comparar las diferentes posturas, tenemos: en el 1er Año: 7,14 %; 2do Año: 28,57 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” utilizan diferentes textos para aclarar sobre el tema a tratar o comparar las diferentes posturas, se tiene: 1er Año 21,43 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 25,00 %; el 4to Año: 40,00 % y el 5to Año: 62,50 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” utilizan diferentes textos para aclarar sobre el tema a tratar o comparar las diferentes posturas, son para el 1er Año: 64,29 %; 2do Año: 42,86 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año con el 12,50 %.

En la I.E. San Francisco de Borja; los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” utilizan diferentes textos para aclarar sobre el tema a tratar o comparar las diferentes posturas, obteniendo el 1er año un 22,22 %; 2do Año: 13,51 %; 3ero Año: 12,50 %; 4to Año: 20,00 %; y el 5to Año: 23,08 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” utilizan diferentes textos para aclarar sobre el tema a tratar o comparar las diferentes posturas, son: en el 1er Año: 16,67 %; 2do Año: 27,03 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 23,33 % y el 5to Año: 26,92 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” utilizan diferentes textos para aclarar sobre el tema a tratar o comparar las diferentes posturas: 1er Año: 25,00 %; 2do Año: 29,73 %; el 3er Año: 25,00 %; el 4to Año: 26,67 % y el 5to Año: 23,08 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes utilizan diferentes textos para aclarar sobre el tema a tratar o comparar las diferentes posturas, es: 1er Año: 36,11 %; 2do Año: 29,73 %; 3er Año: 43,75 %; 4to Año: 30,00 % y el 5to Año con el 26,92 %.

Concluyendo con el análisis de la presente tabla, los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, no utilizan textos para aclarar sobre el tema a tratar o comparar las diferentes posturas, evidenciado con el 34,67 %.

Tabla 26

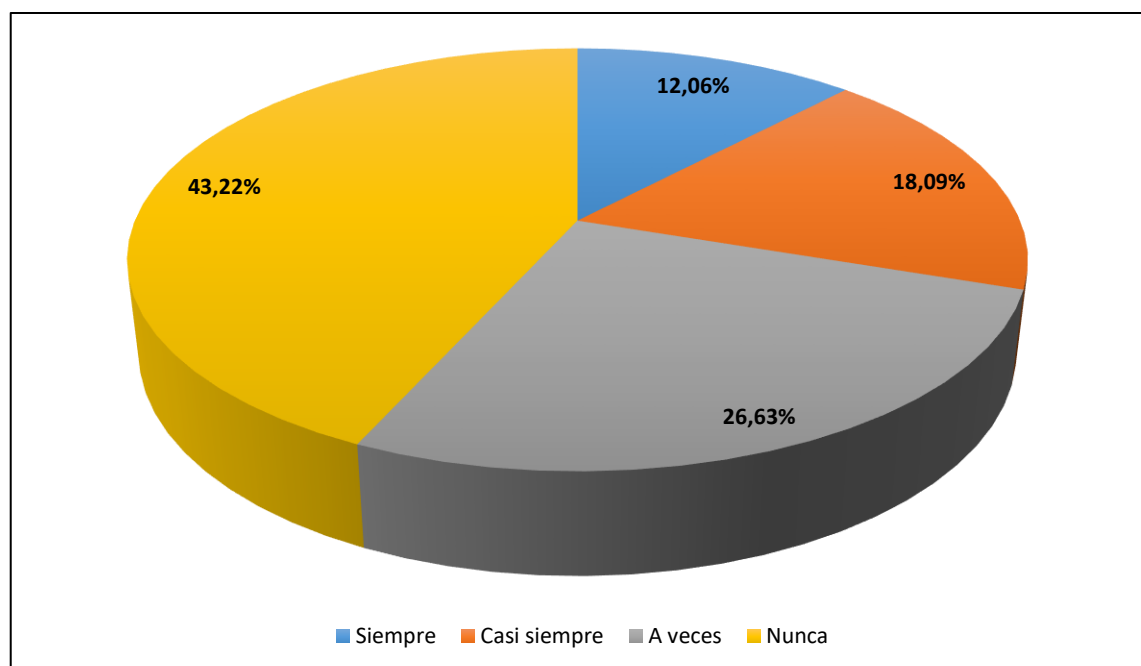
Los docentes ayudan a los estudiantes a identificar conceptos de interés que conlleven a encontrar soluciones para sus aprendizajes

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | | |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 |
| Siempre | 1 | 7,14 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 5 | 13,89 | 3 | 8,11 | 5 | 15,63 | 6 | 20,00 | 4 | 15,38 | 24 | 12,06 |
| Casi siempre | 2 | 14,29 | 2 | 28,57 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 7 | 19,44 | 6 | 16,22 | 3 | 9,38 | 7 | 23,33 | 6 | 23,08 | 36 | 18,09 |
| A veces | 5 | 35,71 | 2 | 28,57 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 9 | 25,00 | 9 | 24,32 | 10 | 31,25 | 8 | 26,67 | 6 | 23,08 | 53 | 26,63 |
| Nunca | 6 | 42,86 | 3 | 42,86 | 3 | 75,00 | 3 | 60,00 | 4 | 50,00 | 15 | 41,67 | 19 | 51,35 | 14 | 43,75 | 9 | 30,00 | 10 | 38,46 | 86 | 43,22 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 26

Los docentes ayudan a los estudiantes a identificar conceptos de interés que conlleven a encontrar soluciones para sus aprendizajes



Nota: esta gráfica representa Tabla 26

Análisis e interpretación

Según la dimensión: orientación relevante de los contenidos; en los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young donde opinan que los docentes “Siempre” ayudan a los estudiantes a identificar conceptos de interés que conlleven a encontrar soluciones para sus aprendizajes, teniendo lo siguiente: 1er Año: 7,14 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 0,00 % y 5to Año: 0,00 %. Los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” ayudan a los estudiantes a identificar conceptos de interés, tenemos: en el 1er Año: 14,29 %; 2do Año: 28,57 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” ayudan a los estudiantes, se tiene: 1er Año 35,71 %; 2do Año: 28,57%; el 3er Año: 25,00%; el 4to Año: 20,00% y el 5to Año: 25,00 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” ayudan a los estudiantes, son para el 1er Año: 42,86 %; 2do Año: 42,86 %; 3er Año: 75,00 %; 4to Año: 60,00 % y el 5to Año con el 50,00 %.

La información de la I.E. San Francisco de Borja; tenemos que los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” ayudan a los estudiantes a identificar conceptos de interés que conlleven a encontrar soluciones para sus aprendizajes, obteniendo el 1er año un 13,89 %; 2do Año: 8,11 %; 3ero Año: 15,63 %; 4to Año: 20,00 %; y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” ayudan a los estudiantes a identificar conceptos de interés, son: en el 1er Año: 19,44 %; 2do Año: 16,22 %; 3er Año: 9,38 %; 4to Año: 23,33 % y el 5to Año: 23,08 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” ayudan a los estudiantes a identificar conceptos de interés que conlleven a encontrar soluciones para sus aprendizajes: 1er Año: 25,00 %; 2do Año: 24,32 %; el 3er Año: 31,25 %; el 4to Año: 26,67 % y el 5to Año: 23,08 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes ayudan a los estudiantes a identificar conceptos de interés, es: 1er Año: 41,67 %; 2do Año: 51,35 %; 3er Año: 43,75 %; 4to Año: 30,00 % y el 5to Año con el 38,46 %.

Finalizando con la interpretación de la tabla 26, los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, no ayudan lo suficiente a los estudiantes a identificar conceptos de interés que conlleven a encontrar soluciones para sus aprendizajes.

Tabla 27

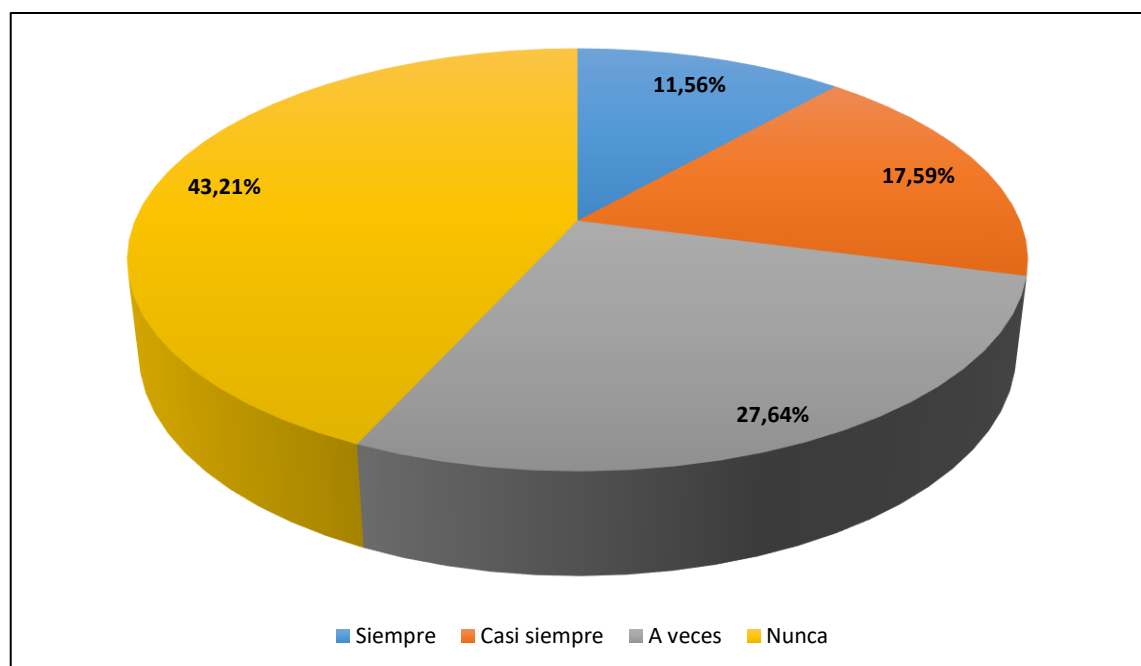
Los docentes ayudan en forma personalizada a identificar y entender contenidos que no comprenden

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 1 | 7,14 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 12,50 | 4 | 11,11 | 3 | 8,11 | 5 | 15,63 | 5 | 16,67 | 4 | 15,38 | 23 | 11,56 |
| Casi siempre | 2 | 14,29 | 1 | 14,28 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 7 | 19,44 | 6 | 16,22 | 3 | 9,38 | 7 | 23,33 | 6 | 23,08 | 35 | 17,59 |
| A veces | 5 | 35,71 | 3 | 42,86 | 2 | 50,00 | 2 | 40,00 | 2 | 25,00 | 9 | 25,00 | 9 | 24,32 | 7 | 21,88 | 10 | 33,33 | 6 | 23,08 | 55 | 27,64 |
| Nunca | 6 | 42,86 | 3 | 42,86 | 2 | 50,00 | 2 | 40,00 | 3 | 37,50 | 16 | 44,45 | 19 | 51,35 | 17 | 53,13 | 8 | 26,67 | 10 | 38,46 | 86 | 43,21 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 27

Los docentes ayudan en forma personalizada a identificar y entender contenidos que no comprenden



Nota: esta gráfica representa Tabla 27

Análisis e interpretación

De la lectura de la tabla 27, según la dimensión: orientación relevante de los contenidos; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young señalan que “Siempre” los docentes ayudan en forma personalizada a identificar y entender contenidos que no comprenden, obteniendo el 1er año un 7,14 %; 2do, 3ero y 4to Año: 0,00 %; el 5to Año: 12,50 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” ayudan en forma personalizada a identificar y entender contenidos que no comprenden: en el 1er Año: 14,29 %; 2do Año: 14,28 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Asimismo, los encuestados que opinan que “A veces” los docentes ayudan en forma personalizada a identificar y entender contenidos que no comprenden, es como sigue: 1er Año 35,71 %; 2do Año: 42,86 %; el 3er Año: 50,00 %; el 4to Año: 40,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Finalmente, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes ayudan en forma personalizada a identificar y entender contenidos: para el 1er Año: 42,86 %; 2do Año: 42,86 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año con el 37,50 %.

Los encuestados en la I.E. San Francisco de Borja, señalan que “Siempre” los docentes ayudan en forma personalizada a identificar y entender contenidos que no comprenden, obteniendo el 1er año un 11,11 %; 2do Año: 8,11 %; 3ero Año: 15,63 %; 4to Año: 16,67 %; y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” ayudan en forma personalizada a identificar y entender contenidos que no comprenden: en el 1er Año: 19,44 %; 2do Año: 16,22 %; 3er Año: 9,38 %; 4to Año: 23,33 % y el 5to Año: 23,08 %. Por otro lado, los estudiantes que opinan que “A veces” los docentes ayudan en forma personalizada a identificar y entender contenidos que no comprenden: 1er Año: 25,00 %; 2do Año: 24,32 %; el 3er Año: 21,88 %; el 4to Año: 33,33 % y el 5to Año: 23,08 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes ayudan en forma personalizada a identificar y entender contenidos que no comprenden: 1er Año: 44,45 %; 2do Año: 51,35 %; 3er Año: 53,13 %; 4to Año: 26,67 % y el 5to Año con el 38,46 %.

En conclusión, los datos contenidos en la tabla 27, permiten señalar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, no asumen formas personalizada a identificar y entender contenidos que no comprenden.

Dimensión: Codificación de la información

Tabla 28

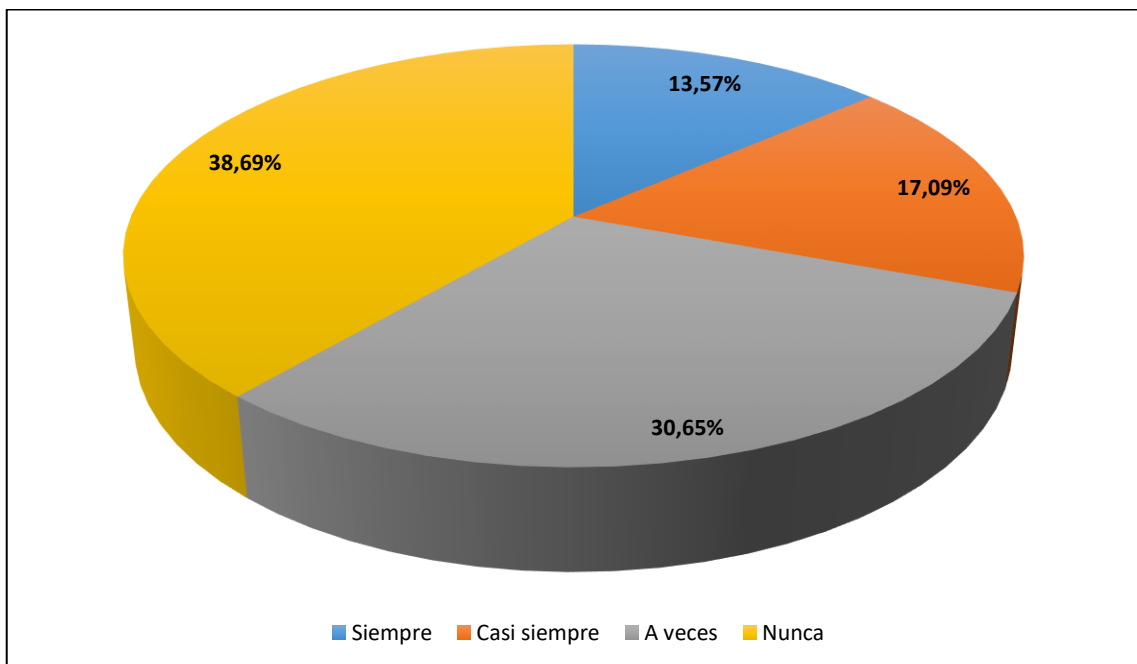
Los docentes apoyan la ilustración de los temas con argumentos convincentes

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | TOTAL | | | | | | | | | | | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|-----------------------------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|--------|-----|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | TOTAL | | | | | | | | | | | |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | | | | | | | |
| Siempre | 2 | 14,29 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 1 | 12,50 | 5 | 13,89 | 3 | 8,11 | 7 | 21,88 | 4 | 13,33 | 4 | 15,38 | 27 | 13,57 |
| Casi siempre | 2 | 14,29 | 0 | 0,00 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 1 | 12,50 | 6 | 16,67 | 6 | 16,22 | 6 | 18,75 | 6 | 20,00 | 5 | 19,23 | 34 | 17,09 |
| A veces | 5 | 35,71 | 4 | 57,14 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 11 | 30,56 | 9 | 24,32 | 9 | 28,13 | 11 | 36,67 | 8 | 30,77 | 61 | 30,65 |
| Nunca | 5 | 35,71 | 3 | 42,86 | 2 | 50,00 | 2 | 40,00 | 4 | 50,00 | 14 | 38,89 | 19 | 51,35 | 10 | 31,25 | 9 | 30,00 | 9 | 34,62 | 77 | 38,69 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 28

Los docentes apoyan la ilustración de los temas con argumentos convincentes



Nota: esta gráfica representa Tabla 28

Análisis e interpretación

La tabla 28, en relación a la dimensión: codificación de la información; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young señalan que “Siempre” los docentes apoyan la ilustración de los temas con argumentos convincentes, obteniendo el 1er año un 14,29 %; 2do y 3ero Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 %; el 5to Año: 12,50 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” apoyan la ilustración de los temas con argumentos convincentes: en el 1er Año: 14,29 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 12,50 %. Los encuestados que opinan que “A veces” los docentes apoyan la ilustración de los temas con argumentos convincentes: 1er Año 35,71 %; 2do Año: 57,14 %; el 3er Año: 25,00 %; el 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. El porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes apoyan la ilustración de los temas con argumentos convincentes: para el 1er Año: 35,71 %; 2do Año: 42,86 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año con el 50,00 %.

En la I.E. San Francisco de Borja, señalan que “Siempre” los docentes apoyan la ilustración de los temas con argumentos convincentes, obteniendo el 1er año un 13,89 %; 2do Año: 8,11 %; 3ero Año: 21,88 %; 4to Año: 13,33 %; y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” apoyan la ilustración de los temas con argumentos convincentes: en el 1er Año: 16,67 %; 2do Año: 16,22 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 19,23 %. Por otro lado, los estudiantes que opinan que “A veces” los docentes apoyan la ilustración de los temas con argumentos convincentes, es como sigue: 1er Año: 30,56 %; 2do Año: 24,32 %; el 3er Año: 28,13 %; el 4to Año: 36,67 % y el 5to Año: 30,77 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes apoyan la ilustración de los temas con argumentos convincentes: 1er Año: 38,89 %; 2do Año: 51,35 %; 3er Año: 31,25 %; 4to Año: 30,00 % y el 5to Año con el 34,62 %.

Concluyendo con el análisis e interpretación, nos permiten señalar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, no apoyan la ilustración de los temas con argumentos convincentes.

Tabla 29

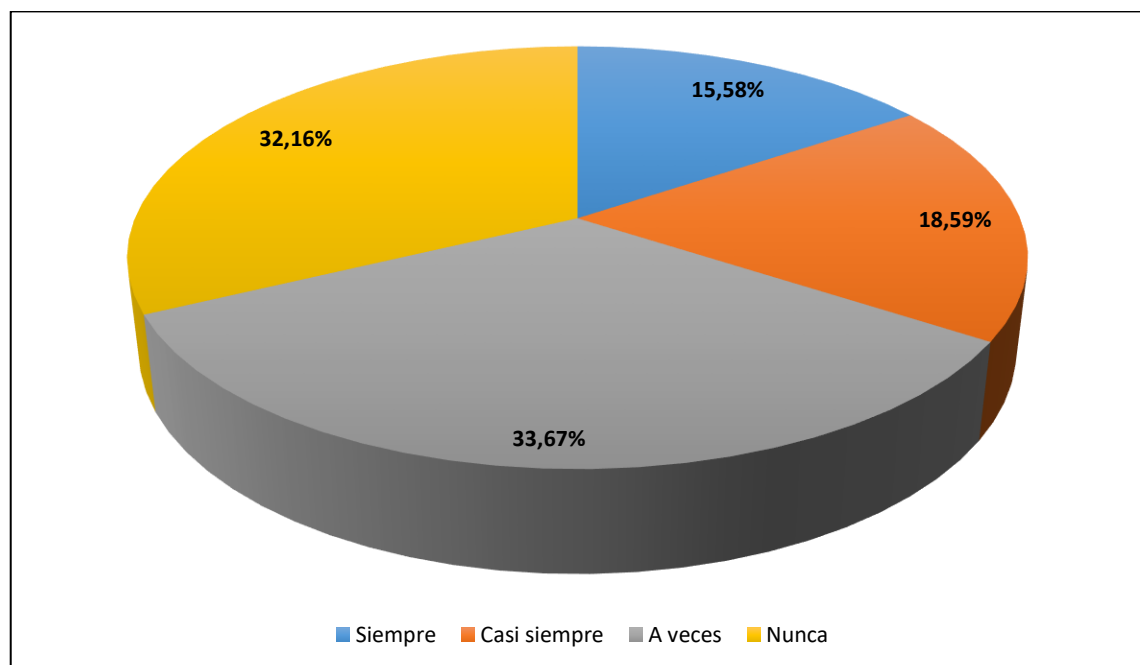
Los docentes utilizan gráficos como ayuda para hacer entender los temas propuestos

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | | |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 |
| Siempre | 1 | 7,14 | 1 | 14,29 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 12,50 | 6 | 16,67 | 5 | 13,51 | 7 | 21,88 | 5 | 16,67 | 5 | 19,23 | 31 | 15,58 |
| Casi siempre | 2 | 14,29 | 1 | 14,29 | 1 | 25,00 | 2 | 40,00 | 1 | 12,50 | 8 | 22,22 | 6 | 16,22 | 6 | 18,75 | 6 | 20,00 | 4 | 15,38 | 37 | 18,59 |
| A veces | 7 | 50,00 | 2 | 28,57 | 2 | 50,00 | 2 | 40,00 | 3 | 37,50 | 10 | 27,78 | 12 | 32,43 | 10 | 31,25 | 10 | 33,33 | 9 | 34,62 | 67 | 33,67 |
| Nunca | 4 | 28,57 | 3 | 42,86 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 3 | 37,50 | 12 | 33,33 | 14 | 37,84 | 9 | 28,13 | 9 | 30,00 | 8 | 30,77 | 64 | 32,16 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 29

Los docentes utilizan gráficos como ayuda para hacer entender los temas propuestos



Nota: esta gráfica representa Tabla 29

Análisis e interpretación

En relación a la dimensión: codificación de la información; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young señalan que los docentes “Siempre” utilizan gráficos como ayuda para hacer entender los temas propuestos, obteniendo el 1er año un 7,14 %; 2do Año: 14,29 %; 3ero y 4to Año: 0,00 %; el 5to Año: 12,50 %. Los estudiantes señalan que los docentes “Casi siempre” utilizan gráficos como ayuda para hacer entender los temas propuestos: en el 1er Año: 14,29 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año: 12,50 %. Los encuestados opinan que “A veces” los docentes utilizan gráficos como ayuda para hacer entender los temas propuestos: 1er Año 50,00 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 50,00 %; el 4to Año: 40,00 % y el 5to Año: 37,50 %. El porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes utilizan gráficos como ayuda para hacer entender los temas propuestos: para el 1er Año: 28,57 %; 2do Año: 42,86 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año con el 37,50 %.

En la I.E. San Francisco de Borja, señalan que “Siempre” los docentes utilizan gráficos como ayuda para hacer entender los temas propuestos, obteniendo el 1er año un 16,67 %; 2do Año: 13,51 %; 3ero Año: 21,88 %; 4to Año: 16,67 %; y el 5to Año: 19,23 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” utilizan gráficos como ayuda para hacer entender los temas propuestos: en el 1er Año: 22,22 %; 2do Año: 16,22 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 15,38 %. Por otro lado, los estudiantes que opinan que “A veces” los docentes utilizan gráficos como ayuda para hacer entender los temas propuestos: 1er Año: 27,78 %; 2do Año: 32,43 %; el 3er Año: 31,25 %; el 4to Año: 33,33 % y el 5to Año: 34,62 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes utilizan gráficos como ayuda para hacer entender los temas propuestos: 1er Año: 33,33 %; 2do Año: 37,84 %; 3er Año: 28,13 %; 4to Año: 30,00 % y el 5to Año con el 30,77 %.

Finalizando con la interpretación de la tabla 29, los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, en forma limitada utilizan gráficos como ayuda para hacer entender los temas propuestos.

Tabla 30

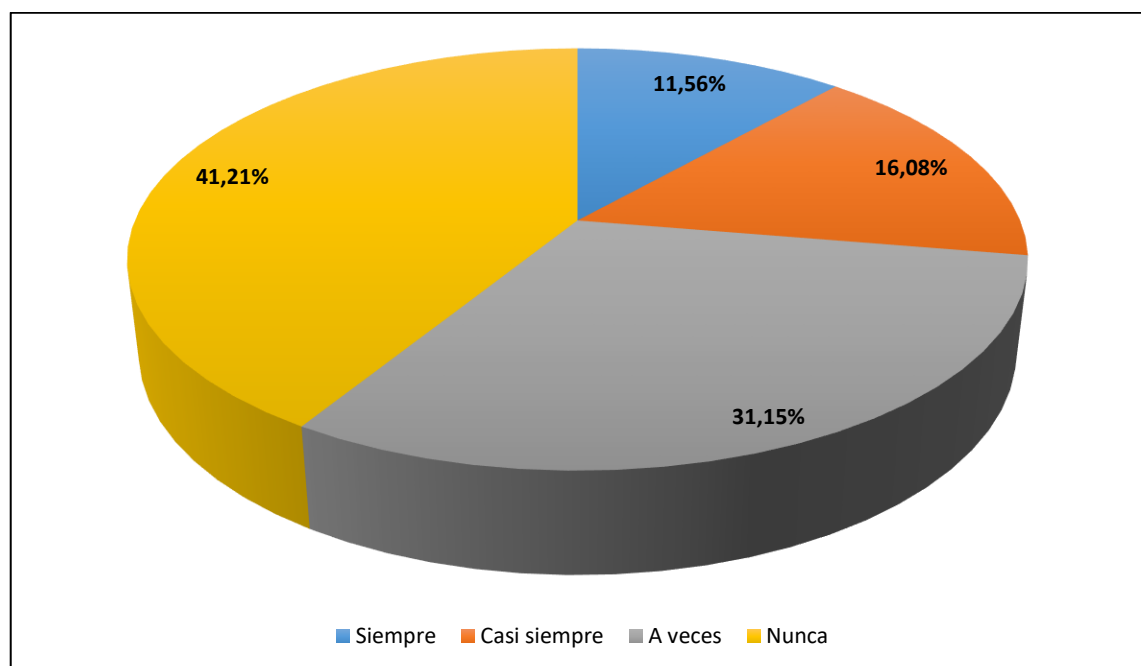
Los docentes realizan preguntas intercaladas durante el desarrollo de las clases para verificar la atención de los estudiantes

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 0 | 0,00 | 1 | 14,29 | 2 | 50,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 4 | 11,11 | 5 | 13,51 | 4 | 12,50 | 3 | 10,00 | 4 | 15,38 | 23 | 11,56 |
| Casi siempre | 1 | 7,14 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 1 | 12,50 | 6 | 16,67 | 7 | 18,92 | 6 | 18,75 | 5 | 16,67 | 5 | 19,23 | 32 | 16,08 |
| A veces | 3 | 21,43 | 2 | 28,57 | 2 | 50,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 10 | 27,78 | 13 | 35,14 | 10 | 31,25 | 10 | 33,33 | 9 | 34,62 | 62 | 31,15 |
| Nunca | 10 | 71,43 | 4 | 57,14 | 0 | 0,00 | 3 | 60,00 | 5 | 62,50 | 16 | 44,44 | 12 | 32,43 | 12 | 37,50 | 12 | 40,00 | 8 | 30,77 | 82 | 41,21 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 30

Los docentes realizan preguntas intercaladas durante el desarrollo de las clases para verificar la atención de los estudiantes



Nota: esta gráfica representa Tabla 30

Análisis e interpretación

Con relación a la tabla 30, según la dimensión: codificación de la información; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opinan que los docentes “Siempre” realizan preguntas intercaladas durante el desarrollo de las clases para verificar la atención de los estudiantes, teniendo lo siguiente: 1er Año: 0,00 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 0,00 % y 5to Año: 0,00 %. Sobre los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” realizan preguntas intercaladas, tenemos: en el 1er Año: 7,14 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 12,50 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” realizan preguntas intercaladas, se tiene: 1er Año 21,43 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 50,00 %; el 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” realizan preguntas intercaladas, son para el 1er Año: 71,43 %; 2do Año: 57,14 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 60,00 % y el 5to Año con el 62,50 %.

La información que se releja en la I.E. San Francisco de Borja; los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” realizan preguntas intercaladas durante el desarrollo de las clases para verificar la atención de los estudiantes, obteniendo el 1er año un 11,11 %; 2do Año: 13,51 %; 3ero Año: 12,50 %; 4to Año: 10,00 %; y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” realizan preguntas intercaladas durante el desarrollo de las clases para verificar la atención de los estudiantes, son: en el 1er Año: 16,67 %; 2do Año: 18,92 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 16,67 % y el 5to Año: 19,23 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” realizan preguntas intercaladas durante el desarrollo de las clases para verificar la atención de los estudiantes: 1er Año: 27,78 %; 2do Año: 35,14 %; el 3er Año: 31,25 %; el 4to Año: 33,33 % y el 5to Año: 34,62 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes realizan preguntas intercaladas es: 1er Año: 44,44 %; 2do Año: 32,43 %; 3er Año: 37,50 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año con el 30,77 %.

Finalmente, podemos señalar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, no realizan preguntas intercaladas durante el desarrollo de las clases para verificar la atención de los estudiantes.

Tabla 31

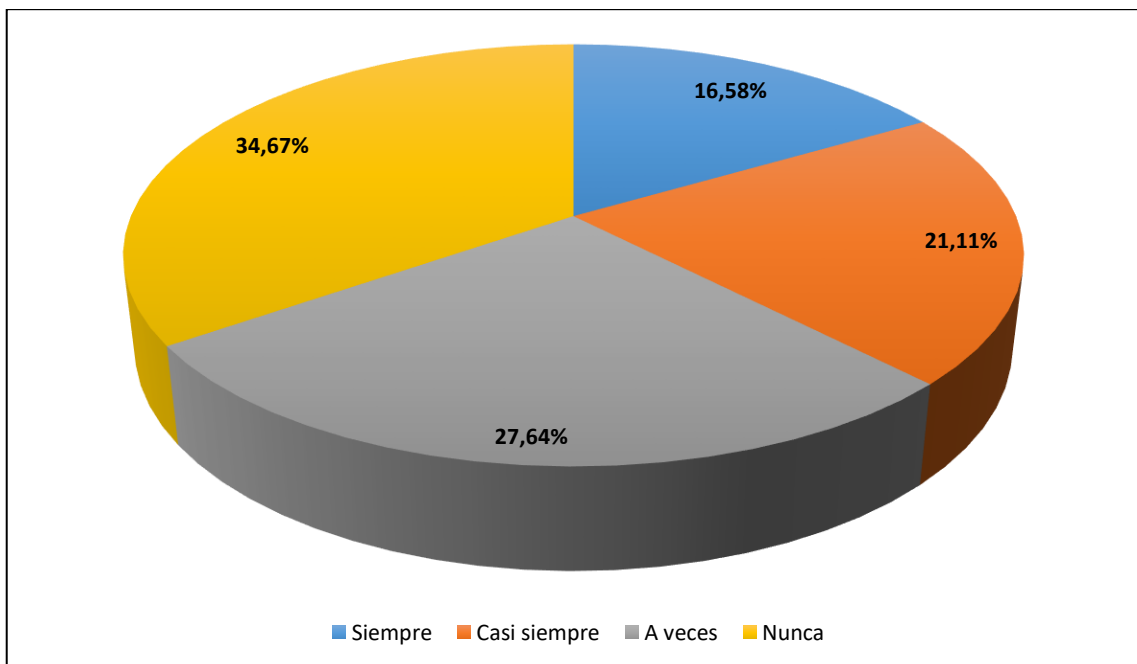
Los docentes aceptan y responden las preguntas de los estudiantes

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 1 | 7,14 | 0 | 0,00 | 2 | 50,00 | 1 | 20,00 | 0 | 0,00 | 8 | 22,22 | 5 | 13,51 | 4 | 12,50 | 6 | 20,00 | 6 | 23,08 | 33 | 16,58 |
| Casi siempre | 1 | 7,14 | 2 | 28,57 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 6 | 16,67 | 10 | 27,03 | 6 | 18,75 | 7 | 23,33 | 7 | 26,92 | 42 | 21,11 |
| A veces | 3 | 21,43 | 2 | 28,57 | 1 | 25,00 | 2 | 40,00 | 5 | 62,50 | 9 | 25,00 | 11 | 29,73 | 8 | 25,00 | 8 | 26,67 | 6 | 23,08 | 55 | 27,64 |
| Nunca | 9 | 64,29 | 3 | 42,86 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 1 | 12,50 | 13 | 36,11 | 11 | 29,73 | 14 | 43,75 | 9 | 30,00 | 7 | 26,92 | 69 | 34,67 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 31

Los docentes aceptan y responden las preguntas de los estudiantes



Nota: esta gráfica representa Tabla 31

Análisis e interpretación

La tabla 31, según la dimensión: codificación de la información; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opinan que los docentes “Siempre” aceptan y responden las preguntas de los estudiantes, teniendo lo siguiente: 1er Año: 7,14 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 20,00 % y 5to Año: 0,00 %. Sobre los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” aceptan y responden las preguntas de los estudiantes, tenemos: en el 1er Año: 7,14 %; 2do Año: 28,57 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” aceptan y responden las preguntas de los estudiantes, se tiene: 1er Año 21,43 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 25,00 %; el 4to Año: 40,00 % y el 5to Año: 62,50 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” aceptan y responden las preguntas de los estudiantes, son para el 1er Año: 64,29 %; 2do Año: 42,86 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año con el 12,50 %.

En la I.E. San Francisco de Borja; los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” aceptan y responden las preguntas de los estudiantes, obteniendo el 1er año un 22,22 %; 2do Año: 13,51 %; 3ero Año: 12,50 %; 4to Año: 20,00 %; y el 5to Año: 23,08 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” aceptan y responden las preguntas de los estudiantes, son: en el 1er Año: 16,67 %; 2do Año: 27,03 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 23,33 % y el 5to Año: 26,92 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” aceptan y responden las preguntas de los estudiantes: 1er Año: 25,00 %; 2do Año: 29,73 %; el 3er Año: 25,00 %; el 4to Año: 26,67 % y el 5to Año: 23,08 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes aceptan y responden las preguntas de los estudiantes, es: 1er Año: 36,11 %; 2do Año: 29,73 %; 3er Año: 43,75 %; 4to Año: 30,00 % y el 5to Año con el 26,92 %.

Concluyendo con el análisis de la presente tabla, los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, no aceptan y responden las preguntas de los estudiantes.

Dimensión: Organización de la información

Tabla 32

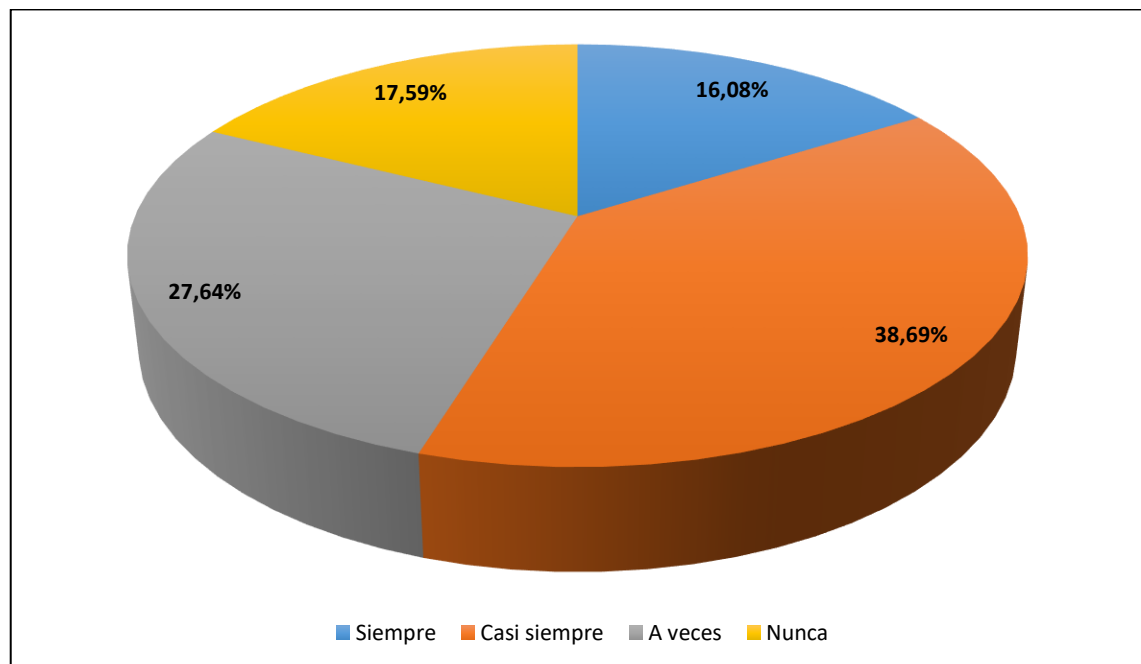
Los docentes valoran la elaboración de resúmenes que los estudiantes presentan

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 5 | 35,71 | 1 | 14,29 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 3 | 37,50 | 5 | 13,89 | 3 | 8,11 | 5 | 15,63 | 6 | 20,00 | 4 | 15,38 | 32 | 16,08 |
| Casi siempre | 6 | 42,86 | 3 | 42,86 | 2 | 50,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 15 | 41,67 | 19 | 51,35 | 14 | 43,75 | 9 | 30,00 | 6 | 23,08 | 77 | 38,69 |
| A veces | 2 | 14,29 | 2 | 28,57 | 2 | 50,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 9 | 25,00 | 9 | 24,32 | 10 | 31,25 | 8 | 26,67 | 10 | 38,46 | 55 | 27,64 |
| Nunca | 1 | 7,14 | 1 | 14,29 | 0 | 0,00 | 3 | 60,00 | 1 | 12,50 | 7 | 19,44 | 6 | 16,22 | 3 | 9,38 | 7 | 23,33 | 6 | 23,08 | 35 | 17,59 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 32

Los docentes valoran la elaboración de resúmenes que los estudiantes presentan



Nota: esta gráfica representa Tabla 32

Análisis e interpretación

Según la dimensión: organización de la información; en los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young donde opinan que los docentes “Siempre” valoran la elaboración de resúmenes que los estudiantes presentan, teniendo lo siguiente: 1er Año: 35,71 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 0,00 % y 5to Año: 37,50 %. Los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” valoran la elaboración de resúmenes que los estudiantes presentan, tenemos: en el 1er Año: 42,86 %; 2do Año: 42,86%; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” valoran la elaboración de resúmenes que los estudiantes presentan, se tiene: 1er Año 14,29 %; 2do Año: 28,57 %; el 3er Año: 50,00 %; el 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” valoran la elaboración de resúmenes que los estudiantes presentan, son para el 1er Año: 7,14 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 60,00 % y el 5to Año con el 12,50 %.

La información de la I.E. San Francisco de Borja; tenemos que los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” valoran la elaboración de resúmenes que los estudiantes presentan, obteniendo el 1er año un 13,89 %; 2do Año: 8,11 %; 3ero Año: 15,63 %; 4to Año: 20,00 %; y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” valoran la elaboración de resúmenes que los estudiantes presentan, son: en el 1er Año: 41,67 %; 2do Año: 51,35 %; 3er Año: 43,75 %; 4to Año: 30,00 % y el 5to Año: 23,08 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” valoran la elaboración de resúmenes que los estudiantes presentan: 1er Año: 25,00 %; 2do Año: 24,32 %; el 3er Año: 31,25 %; el 4to Año: 26,67 % y el 5to Año: 38,46 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes valoran la elaboración de resúmenes que los estudiantes presentan, es: 1er Año: 19,44 %; 2do Año: 16,22 %; 3er Año: 9,38 %; 4to Año: 23,33 % y el 5to Año con el 23,08 %.

Finalizando con la interpretación de la tabla 32, los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, casi siempre valoran la elaboración de resúmenes que los estudiantes presentan.

Tabla 33

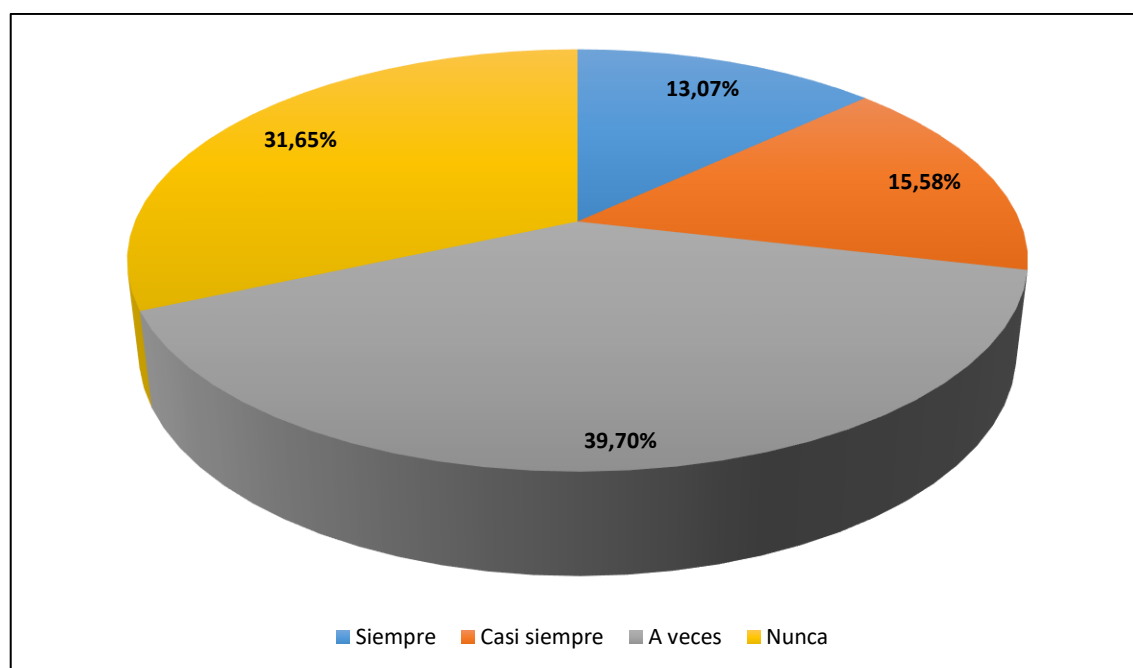
Los docentes se apoyan en los organizadores gráficos para reforzar los aprendizajes significativos en los estudiantes

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 12,50 | 6 | 16,67 | 6 | 16,22 | 4 | 12,50 | 4 | 13,33 | 5 | 19,23 | 26 | 13,07 |
| Casi siempre | 0 | 0,00 | 1 | 14,29 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 12,50 | 5 | 13,89 | 8 | 21,62 | 6 | 18,75 | 6 | 20,00 | 4 | 15,38 | 31 | 15,58 |
| A veces | 8 | 57,14 | 4 | 57,14 | 2 | 50,00 | 3 | 60,00 | 4 | 50,00 | 13 | 36,11 | 13 | 35,14 | 12 | 37,50 | 11 | 36,67 | 9 | 34,62 | 79 | 39,70 |
| Nunca | 6 | 42,86 | 2 | 28,57 | 2 | 50,00 | 2 | 40,00 | 2 | 25,00 | 12 | 33,33 | 10 | 27,03 | 10 | 31,25 | 9 | 30,00 | 8 | 30,77 | 63 | 31,65 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 33

Los docentes se apoyan en los organizadores gráficos para reforzar los aprendizajes significativos en los estudiantes



Nota: esta gráfica representa Tabla 33

Análisis e interpretación

Con referencia a la dimensión: organización de la información; en los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young donde opinan que los docentes “Siempre” se apoyan en los organizadores gráficos para reforzar los aprendizajes significativos en los estudiantes, teniendo lo siguiente: 1er Año: 0,00 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 0,00 % y 5to Año: 12,50 %. Los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” se apoyan en los organizadores gráficos, tenemos: en el 1er Año: 0,00 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 0,00 % y el 5to Año: 12,50 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” se apoyan en los organizadores gráficos, se tiene: 1er Año 57,14 %; 2do Año: 57,14 %; el 3er Año: 50,00 %; el 4to Año: 60,00 % y el 5to Año: 50,00 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” se apoyan en los organizadores gráficos para reforzar los aprendizajes significativos en los estudiantes, son para el 1er Año: 42,86 %; 2do Año: 28,57 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 40,00 % y el 5to Año con el 25,00 %.

La información que tenemos de la I.E. San Francisco de Borja; es que los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” se apoyan en los organizadores gráficos para reforzar los aprendizajes significativos en los estudiantes, obteniendo el 1er año un 16,67 %; 2do Año: 16,22 %; 3ero Año: 12,50 %; 4to Año: 13,33 %; y el 5to Año: 19,23 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” se apoyan en los organizadores gráficos, son: en el 1er Año: 13,89 %; 2do Año: 21,62 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 15,38 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” se apoyan en los organizadores gráficos: 1er Año: 36,11 %; 2do Año: 35,14 %; el 3er Año: 37,50 %; el 4to Año: 36,67 % y el 5to Año: 34,62 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes se apoyan en los organizadores gráficos para reforzar los aprendizajes significativos, es: 1er Año: 33,33 %; 2do Año: 27,03 %; 3er Año: 31,25 %; 4to Año: 30,00 % y el 5to Año con el 30,77 %.

El análisis concluye que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, a veces se apoyan en los organizadores gráficos para reforzar los aprendizajes significativos en los estudiantes.

Tabla 34

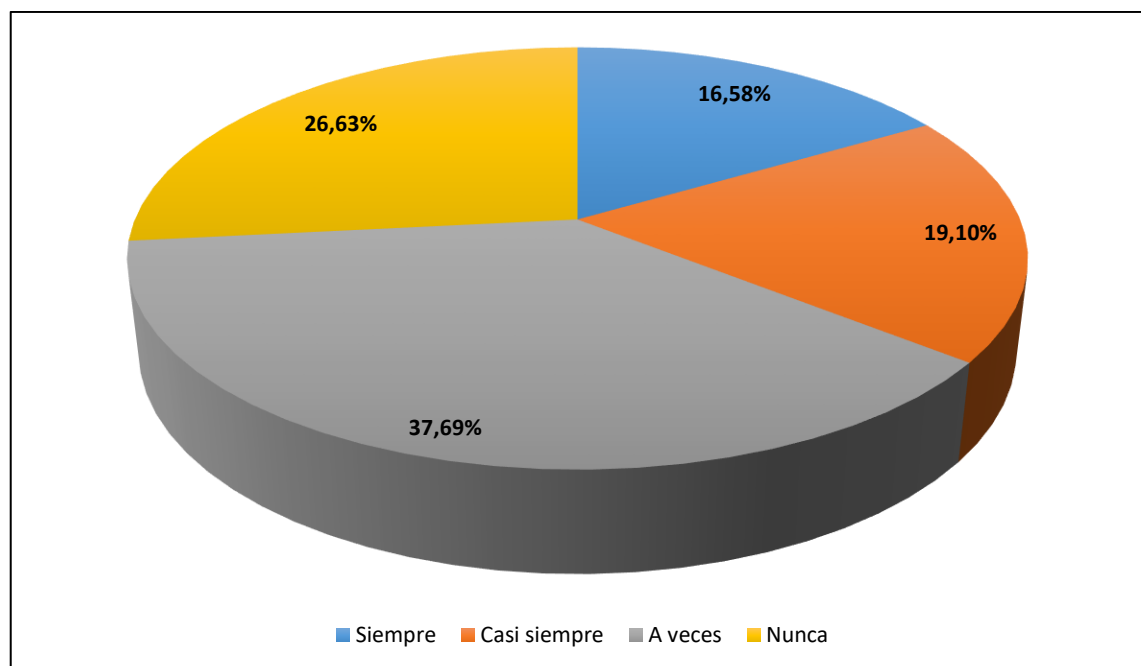
Los docentes utilizan los mapas conceptuales con la finalidad de sintetizar los aprendizajes de los estudiantes

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-----------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | | | |
| Siempre | 1 | 7,14 | 1 | 14,29 | 1 | 25,00 | 0 | 0,00 | 1 | 12,50 | 8 | 22,22 | 5 | 13,51 | 6 | 18,75 | 5 | 16,67 | 5 | 19,23 | 33 | 16,58 |
| Casi siempre | 2 | 14,29 | 1 | 14,29 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 3 | 37,50 | 6 | 16,67 | 7 | 18,92 | 5 | 15,63 | 7 | 23,33 | 6 | 23,08 | 38 | 19,10 |
| A veces | 6 | 42,86 | 4 | 57,14 | 2 | 50,00 | 3 | 60,00 | 2 | 25,00 | 12 | 33,33 | 14 | 37,84 | 12 | 37,50 | 10 | 33,33 | 10 | 38,46 | 75 | 37,69 |
| Nunca | 5 | 35,71 | 1 | 14,29 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 10 | 27,78 | 11 | 29,73 | 9 | 28,13 | 8 | 26,67 | 5 | 19,23 | 53 | 26,63 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 34

Los docentes utilizan los mapas conceptuales con la finalidad de sintetizar los aprendizajes de los estudiantes



Nota: esta gráfica representa Tabla 34

Análisis e interpretación

La tabla referente, a la dimensión: organización de la información; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opinan que los docentes “Siempre” utilizan los mapas conceptuales con la finalidad de sintetizar los aprendizajes de los estudiantes, teniendo lo siguiente: 1er Año: 7,14 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 0,00 % y 5to Año: 12,50 %. Los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” utilizan los mapas conceptuales, tenemos: en el 1er Año: 14,29 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 37,50 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” utilizan los mapas conceptuales con la finalidad de sintetizar los aprendizajes, se tiene: 1er Año 42,86 %; 2do Año: 57,14 %; el 3er Año: 50,00 %; el 4to Año: 60,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” utilizan los mapas conceptuales, son para el 1er Año: 35,71 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año con el 25,00 %.

Los datos proporcionados por la I.E. San Francisco de Borja; es que los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” utilizan los mapas conceptuales con la finalidad de sintetizar los aprendizajes de los estudiantes, obteniendo el 1er año un 22,22 %; 2do Año: 13,51 %; 3ero Año: 18,75 %; 4to Año: 16,67 %; y el 5to Año: 19,23 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” utilizan los mapas conceptuales: en el 1er Año: 16,67 %; 2do Año: 18,92 %; 3er Año: 15,63 %; 4to Año: 23,33% y el 5to Año: 23,08 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” utilizan los mapas conceptuales con la finalidad de sintetizar los aprendizajes: 1er Año: 33,33 %; 2do Año: 37,84 %; el 3er Año: 37,50 %; el 4to Año: 33,33 % y el 5to Año: 38,46 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes utilizan los mapas conceptuales con la finalidad de sintetizar los aprendizajes, es: 1er Año: 27,78 %; 2do Año: 29,73 %; 3er Año: 28,13 %; 4to Año: 26,67 % y el 5to Año con el 19,23 %.

En conclusión, los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, a veces utilizan mapas conceptuales con la finalidad de sintetizar los aprendizajes de los estudiantes.

Tabla 35

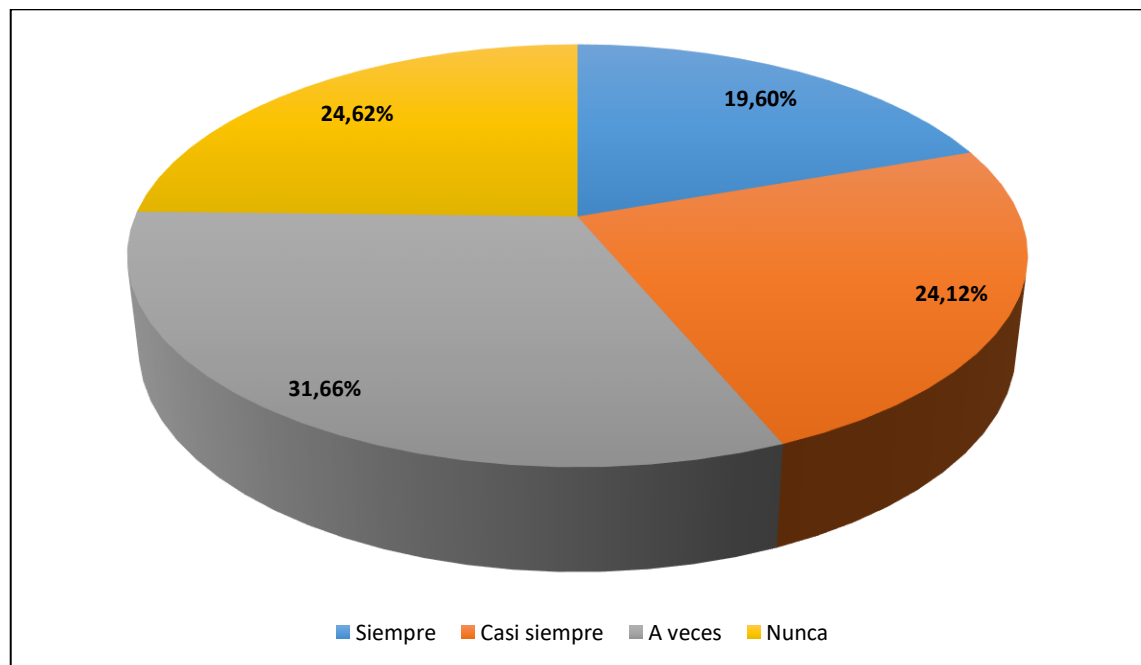
Uso de estrategias de analogía como semejanza, igualdad y diferencia

| Frecuencia | I.E.P. Brigham Young | | | | | I.E. San Francisco de Borja | | | | | TOTAL | | | | | | | | | | | |
|--------------|----------------------|--------|---------|--------|---------|-----------------------------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|
| | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | 1er Año | | 2do Año | | 3er Año | | 4to Año | | 5to Año | | TOTAL | |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 |
| Siempre | 1 | 7,14 | 1 | 14,29 | 1 | 25,00 | 1 | 20,00 | 1 | 12,50 | 6 | 16,67 | 7 | 18,92 | 8 | 25,00 | 6 | 20,00 | 7 | 26,92 | 39 | 19,60 |
| Casi siempre | 3 | 21,43 | 0 | 0,00 | 2 | 50,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 8 | 22,22 | 11 | 29,73 | 6 | 18,75 | 7 | 23,33 | 8 | 30,77 | 48 | 24,12 |
| A veces | 6 | 42,86 | 4 | 57,14 | 1 | 25,00 | 2 | 40,00 | 3 | 37,50 | 9 | 25,00 | 10 | 27,03 | 10 | 31,25 | 9 | 30,00 | 9 | 34,62 | 63 | 31,66 |
| Nunca | 4 | 28,57 | 2 | 28,57 | 0 | 0,00 | 1 | 20,00 | 2 | 25,00 | 13 | 36,11 | 9 | 24,32 | 8 | 25,00 | 8 | 26,67 | 2 | 7,69 | 49 | 24,62 |
| TOTAL | 14 | 100,00 | 7 | 100,00 | 4 | 100,00 | 5 | 100,00 | 8 | 100,00 | 36 | 100,00 | 37 | 100,00 | 32 | 100,00 | 30 | 100,00 | 26 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 35

Uso de estrategia de analogía como semejanza, igualdad y diferencia



Nota: esta gráfica representa Tabla 35

Análisis e interpretación

Con relación a la dimensión: organización de la información; los estudiantes de la I.E.P. Brigham Young opinan que los docentes “Siempre” utilizan procedimientos de analogía como semejanza, igualdad y diferencia, teniendo lo siguiente: 1er Año: 7,14 %; 2do Año: 14,29 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 20,00 % y 5to Año: 12,50 %. Los estudiantes que opinan que los docentes “Casi siempre” utilizan procedimientos de analogía como semejanza, igualdad y diferencia, tenemos: en el 1er Año: 21,43 %; 2do Año: 0,00 %; 3er Año: 50,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año: 25,00 %. Los encuestados que señalan que los docentes “A veces” utilizan procedimientos de analogía como semejanza, igualdad y diferencia, se tiene: 1er Año 42,86 %; 2do Año: 57,14 %; el 3er Año: 25,00 %; el 4to Año: 40,00 % y el 5to Año: 37,50 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que los docentes “Nunca” utilizan procedimientos de analogía como semejanza, igualdad y diferencia, son para el 1er Año: 28,57 %; 2do Año: 28,57 %; 3er Año: 0,00 %; 4to Año: 20,00 % y el 5to Año con el 25,00 %.

Para la I.E. San Francisco de Borja; los datos proporcionados evidencian que los estudiantes de la muestra señalan que los docentes “Siempre” utilizan procedimientos de analogía como semejanza, igualdad y diferencia, obteniendo el 1er año un 16,67 %; 2do Año: 18,92 %; 3ero Año: 25,00 %; 4to Año: 20,00 %; y el 5to Año: 26,92 %. Los estudiantes que señalan que los docentes “Casi siempre” utilizan procedimientos de analogía como semejanza, igualdad y diferencia: en el 1er Año: 22,22 %; 2do Año: 29,73 %; 3er Año: 18,75 %; 4to Año: 23,33 % y el 5to Año: 30,77 %. Los estudiantes señalan que los docentes “A veces” utilizan procedimientos de analogía como semejanza, igualdad y diferencia: 1er Año: 25,00 %; 2do Año: 27,03 %; el 3er Año: 31,25 %; el 4to Año: 30,00 % y el 5to Año: 34,62 %. Por último, el porcentaje de estudiantes que señalan que “Nunca” los docentes utilizan procedimientos de analogía como semejanza, igualdad y diferencia, es: 1er Año: 36,11 %; 2do Año: 24,32 %; 3er Año: 25,00 %; 4to Año: 26,67 % y el 5to Año con el 70,69 %.

Concluyentemente, podemos señalar que los docentes de la I.E.P. Brigham Young y de la I.E. San Francisco de Borja, a veces utilizan procedimientos de analogía como semejanza, igualdad y diferencia.

Tabla 36

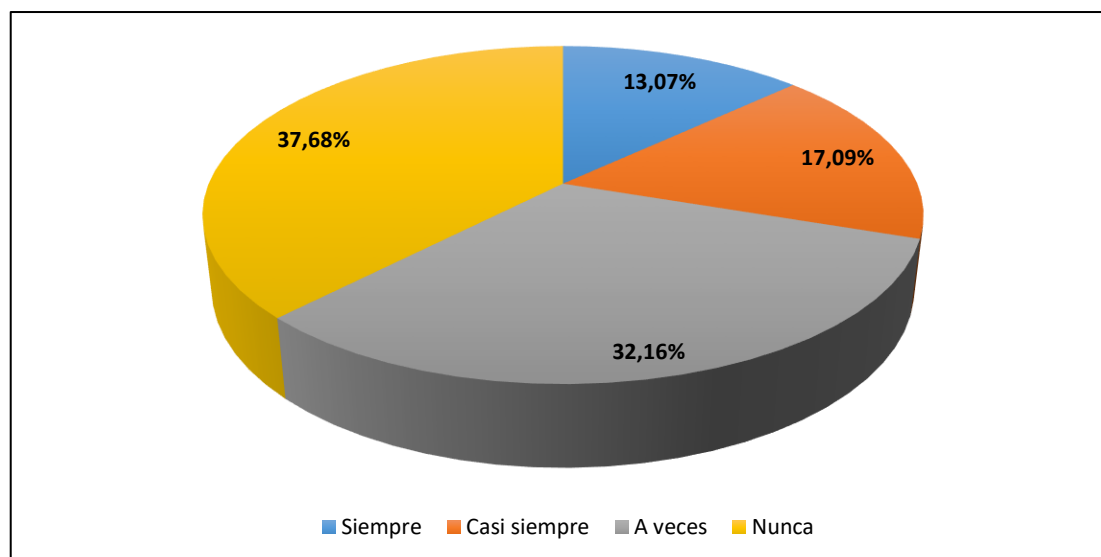
Consolidado de estrategias utilizadas por los docentes, según la dimensión: activación de los conocimientos previos.

| Dimensión: Activación de los conocimientos previos | Frecuencia | | | | | | | | TOTAL | |
|---|------------|--------------|--------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|---------------|
| | Siempre | | Casi siempre | | A veces | | Nunca | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | |
| Los docentes respetan las opiniones acertadas como desacertadas de los estudiantes | 28 | 14,07 | 34 | 17,09 | 61 | 30,65 | 76 | 38,19 | 199 | 100,00 |
| Los docentes promueven la participación de los estudiantes para generar nuevas formas de conocimiento | 24 | 12,06 | 35 | 17,59 | 69 | 34,67 | 71 | 35,68 | 199 | 100,00 |
| Los docentes utilizan textos narrativos e informativos sobre los temas tratados para que los estudiantes incrementen sus aprendizajes | 23 | 11,56 | 29 | 14,57 | 61 | 30,65 | 86 | 43,22 | 199 | 100,00 |
| Los docentes emplean diferentes textos sobre todo la conceptualización de otros autores, con la finalidad que los estudiantes puedan generar nuevos | 31 | 15,58 | 37 | 18,59 | 63 | 31,66 | 68 | 34,17 | 199 | 100,00 |
| TOTAL | 26 | 13,07 | 34 | 17,09 | 64 | 32,16 | 75 | 37,68 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 36

Consolidado de estrategias utilizadas por los docentes, según la dimensión: activación de los conocimientos previos.



Nota: esta gráfica representa Tabla 36

Análisis e interpretación

Con referencia a la dimensión: activación de los conocimientos previos; la información obtenida es: la muestra señala que los docentes respetan las opiniones acertadas como desacertadas de los estudiantes, con el 14,07 %: “Siempre”; el 17,09 % señala “Casi siempre”; el 30,65 % opina que “A veces” y el 38,19 % señala que “Nunca”. Sobre si los docentes promueven la participación de los estudiantes para generar nuevas formas de conocimiento, el 12,06 % opina que “Siempre”; el 17,59 % señala “Casi siempre”; el 34,67 % afirma que “A veces” y el 35,68 % dice que “Nunca”. En relación a si los docentes utilizan textos narrativos e informativos sobre los temas tratados para que los estudiantes incrementen sus aprendizajes, el 11,56 % dice que “Siempre”, el 14,57 % opina que “Casi siempre”; un 30,65 % afirma que “A veces” y el 43,22 % manifiesta que “Nunca”.

Los estudiantes de las instituciones educativas manifiestan que los docentes “Siempre” emplean diferentes textos sobre todo la conceptualización de otros autores, con la finalidad que los estudiantes puedan generar nuevos conocimientos, con el 15,58 %; el 18,59 % señala que “Casi siempre”; el 31,66 % dice que “A veces” y un 34,17 % opina que “Nunca”.

En síntesis, según opinión de los estudiantes no son proclives a utilizar procedimiento y estrategias que influyan en los estudiantes de las Instituciones Educativas Brigham Young y San Francisco de Borja; en relación a la dimensión: Activación de los conocimientos previos.

Tabla 37

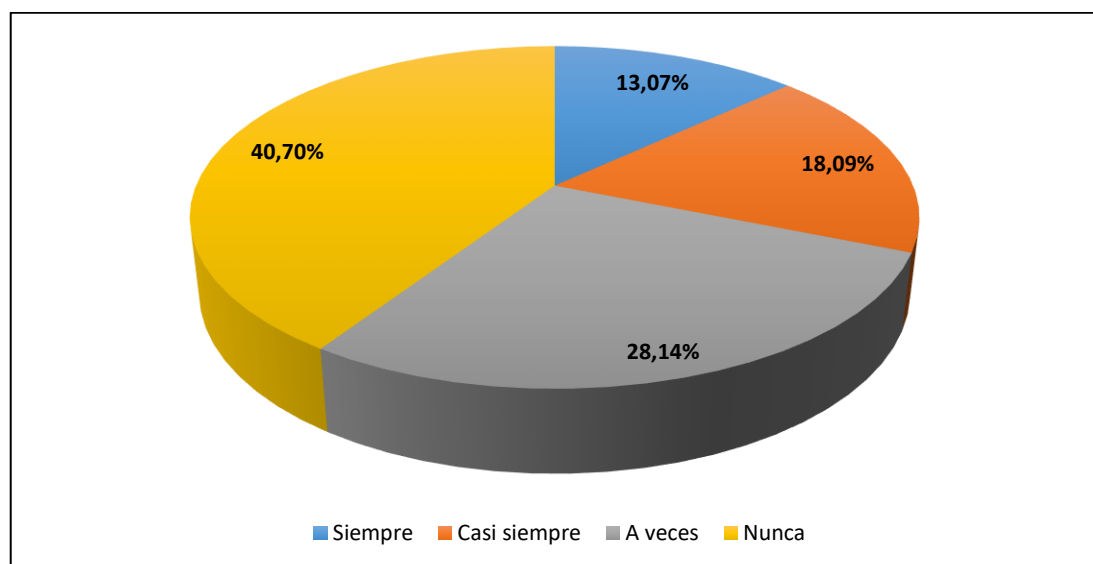
Consolidado de estrategias tutoriales utilizadas por los docentes, según la dimensión: orientación relevante de los contenidos.

| Dimensión: Orientación relevante de los contenidos | Frecuencia | | | | | | | | TOTAL | |
|---|------------|--------------|--------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|---------------|
| | Siempre | | Casi siempre | | A veces | | Nunca | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | |
| Los docentes enfatizan los contenidos tratados y generen sus aprendizajes | 23 | 11,56 | 32 | 16,08 | 62 | 31,16 | 82 | 41,21 | 199 | 100,00 |
| Los docentes utilizan diferentes textos para aclarar sobre el tema a tratar o comparar las diferentes posturas | 33 | 16,58 | 42 | 21,11 | 55 | 27,64 | 69 | 34,67 | 199 | 100,00 |
| Los docentes ayudan a los estudiantes a identificar conceptos de interés que conlleven a encontrar soluciones para sus aprendizajes | 24 | 12,06 | 36 | 18,09 | 53 | 26,63 | 86 | 43,22 | 199 | 100,00 |
| Los docentes ayudan en forma personalizada a identificar y entender contenidos que no comprenden | 23 | 11,56 | 35 | 17,59 | 55 | 27,64 | 86 | 43,21 | 199 | 100,00 |
| TOTAL | 26 | 13,07 | 36 | 18,09 | 56 | 28,14 | 81 | 40,70 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 37

Consolidado de estrategias tutoriales utilizadas por los docentes, según la dimensión: orientación relevante de los contenidos.



Nota: esta gráfica representa Tabla 37

Análisis e Interpretación

Con relación a la dimensión: orientación relevante de los contenidos; la información obtenida es: la muestra señala que los docentes enfatizan los contenidos tratados y generen sus aprendizajes, con el 11,56 %: “Siempre”; el 16,08 % señala “Casi siempre”; el 31,16 % opina que “A veces” y el 41,21 % señala que “Nunca”. Sobre si los docentes utilizan diferentes textos para aclarar sobre el tema a tratar o comparar las diferentes posturas, el 16,58 % opina que “Siempre”; el 21,11 % señala “Casi siempre”; el 27,64 % afirma que “A veces” y el 34,67 % dice que “Nunca”. En relación a si los docentes ayudan a los estudiantes a identificar conceptos de interés que conlleven a encontrar soluciones para sus aprendizajes, el 12,06 % dice que “Siempre”, el 18,09 % opina que “Casi siempre”; un 26,63 % afirma que “A veces” y el 43,22 % manifiesta que “Nunca”.

Los estudiantes de las instituciones educativas manifiestan que los docentes “Siempre” ayudan en forma personalizada a identificar y entender contenidos que no comprenden, con el 11,56 %; el 17,59 % señala que “Casi siempre”; el 27,64 % dice que “A veces” y un 43,21 % opina que “Nunca”.

Concluyentemente, la mayoría de los encuestados manifiestan que los docentes no utilizan procedimiento y estrategias que influyan en orientación relevante de los contenidos.

Tabla 38

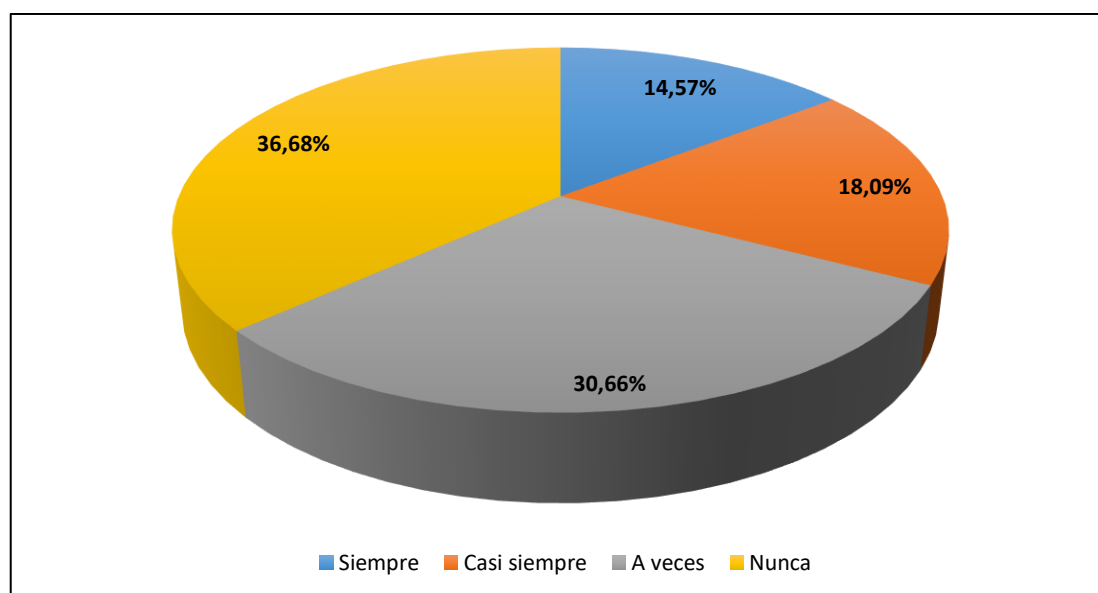
Consolidado de estrategias tutoriales utilizadas por los docentes, según la dimensión: codificación de la información.

| Dimensión: Codificación de la información | Frecuencia | | | | | | | | TOTAL | |
|--|------------|--------------|--------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|---------------|
| | Siempre | | Casi siempre | | A veces | | Nunca | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | |
| Los docentes apoyan la ilustración de los temas con argumentos convincentes | 27 | 13,57 | 34 | 17,09 | 61 | 30,65 | 77 | 38,69 | 199 | 100,00 |
| Los docentes utilizan gráficos como ayuda para hacer entender los temas propuestos | 31 | 15,58 | 37 | 18,59 | 67 | 33,67 | 64 | 32,16 | 199 | 100,00 |
| Los docentes realizan preguntas intercaladas durante el desarrollo de las clases para verificar la atención de los estudiantes | 23 | 11,56 | 32 | 16,08 | 62 | 31,15 | 82 | 41,21 | 199 | 100,00 |
| Los docentes aceptan y responden las preguntas de los estudiantes | 33 | 16,58 | 42 | 21,11 | 55 | 27,64 | 69 | 34,67 | 199 | 100,00 |
| TOTAL | 29 | 14,57 | 36 | 18,09 | 61 | 30,66 | 73 | 36,68 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 38

Consolidado de estrategias tutoriales utilizadas por los docentes, según la dimensión: codificación de la información.



Nota: esta gráfica representa Tabla 38

Análisis e Interpretación

Con referencia a la dimensión: codificación de la información; la información obtenida es: la muestra señala que los docentes apoyan la ilustración de los temas con argumentos convincentes, con el 13,57 %: “Siempre”; el 17,09 % señala “Casi siempre”; el 30,65 % opina que “A veces” y el 38,69 % señala que “Nunca”. Sobre si los docentes utilizan gráficos como ayuda para hacer entender los temas propuestos, el 15,58 % opina que “Siempre”; el 18,59 % señala “Casi siempre”; el 33,67 afirma que “A veces” y el 32,16 % dice que “Nunca”. En relación a si los docentes realizan preguntas intercaladas durante el desarrollo de las clases para verificar la atención de los estudiantes, el 11,56 % dice que “Siempre”, el 16,08 % opina que “Casi siempre”; un 31,15 % afirma que “A veces” y el 41,21 % manifiesta que “Nunca”.

Los estudiantes de las instituciones educativas manifiestan que los docentes “Siempre” aceptan y responden las preguntas de los estudiantes, con el 16,58 %; el 21,11 % señala que “Casi siempre”; el 27,64 % dice que “A veces” y un 34,67 % opina que “Nunca”.

En resumen, los encuestados manifiestan que los docentes no utilizan procedimiento y estrategias que influyan las actividades de codificación de la información.

Tabla 39

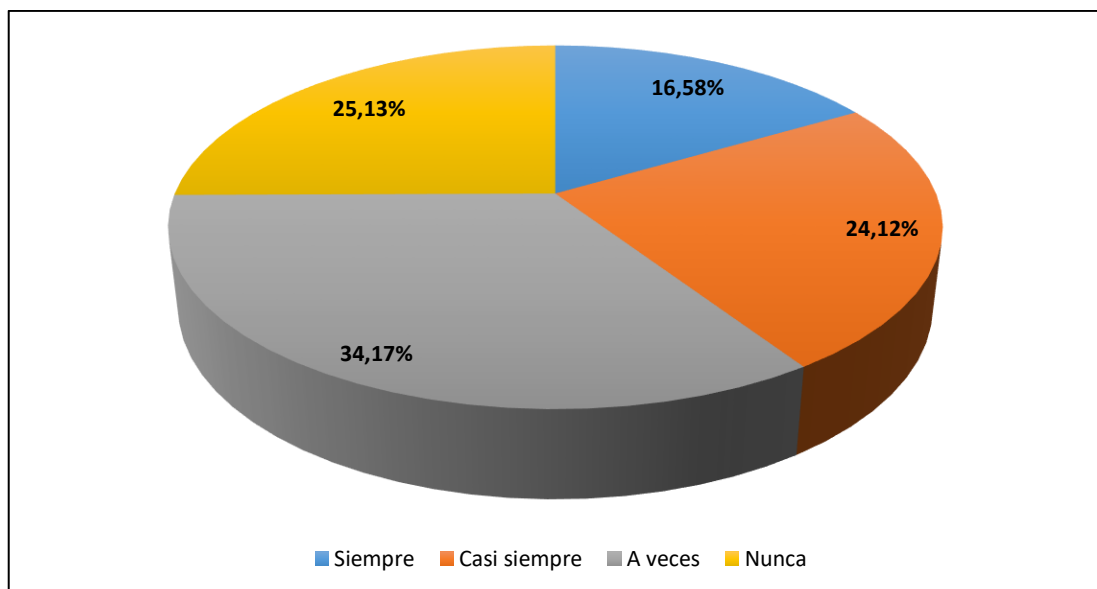
Consolidado de la Influencia del procedimiento y estrategias utilizadas por los docentes, según la dimensión: Organización de la información.

| Dimensión: Organización de la información | Frecuencia | | | | | | | | TOTAL | |
|---|------------|--------------|--------------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|---------------|
| | Siempre | | Casi siempre | | A veces | | Nunca | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | |
| Los docentes valoran la elaboración de resúmenes que los estudiantes presentan | 32 | 16,08 | 77 | 38,69 | 55 | 27,64 | 35 | 17,59 | 199 | 100,00 |
| Los docentes se apoyan en los organizadores gráficos para reforzar los aprendizajes significativos en los estudiantes | 26 | 13,07 | 31 | 15,58 | 79 | 39,70 | 63 | 31,65 | 199 | 100,00 |
| Los docentes utilizan los mapas conceptuales con la finalidad de sintetizar los aprendizajes de los estudiantes | 33 | 16,58 | 38 | 19,10 | 75 | 37,69 | 53 | 26,63 | 199 | 100,00 |
| Los docentes utilizan procedimientos de analogía como semejanza, igualdad y diferencia | 39 | 19,60 | 48 | 24,12 | 63 | 31,66 | 49 | 24,62 | 199 | 100,00 |
| TOTAL | 33 | 16,58 | 48 | 24,12 | 68 | 34,17 | 50 | 25,13 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 39

Consolidado de la Influencia del procedimiento y estrategias utilizadas por los docentes, según la dimensión: Organización de la información



Nota: esta gráfica representa Tabla 39

Análisis e interpretación

Con relación a la dimensión: organización de la información; la información obtenida es: la muestra señala que los docentes valoran la elaboración de resúmenes que los estudiantes presentan, con el 16,08 %: “Siempre”; el 38,69 % señala “Casi siempre”; el 27,64 % opina que “A veces” y el 17,59 % señala que “Nunca”. Sobre si los docentes se apoyan en los organizadores gráficos para reforzar los aprendizajes significativos en los estudiantes, el 13,07 % opina que “Siempre”; el 15,58 % señala “Casi siempre”; el 39,70 afirma que “A veces” y el 31,65 % dice que “Nunca”. En relación a si los docentes utilizan los mapas conceptuales con la finalidad de sintetizar los aprendizajes de los estudiantes, el 16,58 % dice que “Siempre”, el 19,10 % opina que “Casi siempre”; un 37,69 % afirma que “A veces” y el 26,63 % manifiesta que “Nunca”.

Los estudiantes de las instituciones educativas manifiestan que los docentes “Siempre” utilizan procedimientos de analogía como semejanza, igualdad y diferencia, con el 19,60 %; el 24,12 % señala que “Casi siempre”; el 31,66 % dice que “A veces” y un 24,62 % opina que “Nunca”.

Sintetizando, la mayoría de los encuestados manifiestan que los docentes a veces utilizan procedimientos y estrategias en relación a la organización de la información.

Tabla 40

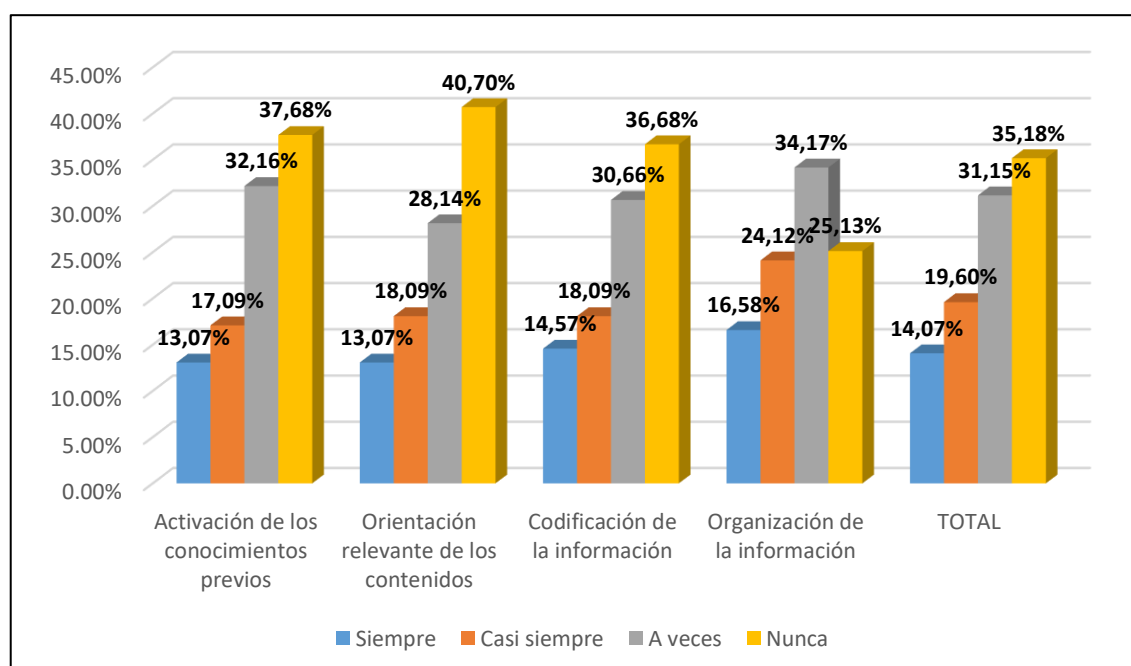
Resultados de consolidado de las estrategias tutoriales utilizadas por los docentes de la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, según dimensiones de estudio

| Frecuencia | DIMENSIONES | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|---|--------|---|--------|--------------------------------|--------|--------------------------------|--------|-------|--------|
| | Activación de los conocimientos previos | | Orientación relevante de los contenidos | | Codificación de la información | | Organización de la información | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | |
| Siempre | 26 | 13,07 | 26 | 13,07 | 29 | 14,57 | 33 | 16,58 | 28 | 14,07 |
| Casi siempre | 34 | 17,09 | 36 | 18,09 | 36 | 18,09 | 48 | 24,12 | 39 | 19,60 |
| A veces | 64 | 32,16 | 56 | 28,14 | 61 | 30,66 | 68 | 34,17 | 62 | 31,15 |
| Nunca | 75 | 37,68 | 81 | 40,70 | 73 | 36,68 | 50 | 25,13 | 70 | 35,18 |
| TOTAL | 199 | 100,00 | 199 | 100,00 | 199 | 100,00 | 199 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Nota: Encuesta aplicada a los estudiantes de la muestra

Figura 40

Resultados de consolidado de las estrategias tutoriales utilizadas por los docentes de la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, según dimensiones de estudio



Nota: esta gráfica representa Tabla 40

Análisis e interpretación

Referente a consolidado de las estrategias utilizadas por los docentes de la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, según dimensiones en estudio, tenemos los siguientes datos: para la dimensión: activación de los conocimientos previos, los estudiantes señalan que los docentes “Siempre” utilizan procedimientos y estrategias con el 13,07%; “Casi siempre” el 17,09%; “A veces” con el 32,16% y “Nunca”: 37,68%.

Según la dimensión: orientación relevante de los contenidos, los estudiantes señalan que docentes “Casi siempre” utilizan procedimientos y estrategias, alcanzando el 13,07%; “Casi siempre” con el 18,09%; “A veces” con el 28,14% y “Nunca”: 40,70%. Para la dimensión: Codificación de la información, los estudiantes de la muestra opinan que docentes “Siempre” utilizan procedimientos y estrategias, logrando el 14,57%; “Casi siempre” con el 18,09%; “A veces” con el 30,66% y “Nunca”: 36,68%.

Finalmente, la dimensión: organización de la información, los estudiantes señalan que docentes “Siempre” utilizan procedimientos y estrategias, logrando el 16,58%; “Casi siempre” con el 24,12%; “A veces” con el 34,17% y “Nunca”: 25,13%.

Interpretando la información precedente, en las Instituciones Educativas Brigham Young y San Francisco de Borja, los estudiantes coinciden en señalar que los docentes no practica la utilizan procedimientos y estrategias tutoriales adecuadamente.

4.2. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

Verificación de hipótesis específicas “a”

La hipótesis se enuncia así:

Las estrategias tutoriales para promover las interacciones entre docentes tutores y alumnos tutorados utilizadas por los docentes en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, se caracterizan por ser poco pertinentes.

Que se comprueba con los resultados de la Tabla 19:

Tabla 41

Resultados de consolidado de estrategias tutoriales de los docentes de la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, según dimensiones en estudio

| Frecuencia | DIMENSIONES | | | | | | TOTAL | |
|--------------|------------------------------|---------------|---------------------------------|---------------|--------------------------------|---------------|------------|---------------|
| | Clima de confianza y armonía | | Propósito y evidencias de logro | | Actividades de autoaprendizaje | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | |
| Siempre | 27 | 13,56 | 23 | 11,56 | 30 | 15,08 | 26 | 13,06 |
| Casi siempre | 35 | 17,59 | 32 | 16,08 | 38 | 19,10 | 35 | 17,59 |
| A veces | 63 | 31,66 | 67 | 33,67 | 55 | 27,64 | 62 | 31,16 |
| Nunca | 74 | 37,19 | 77 | 38,69 | 76 | 38,18 | 76 | 38,19 |
| TOTAL | 199 | 100,00 | 199 | 100,00 | 199 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Paso 1. Formulación de hipótesis

Hipótesis nula

H₀: Los docentes de la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, no evidencian uso de estrategias tutoriales poco pertinentes para promover las interacciones entre docentes tutores y alumnos tutorados.

Hipótesis alternativa

H_a: Los docentes de la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, sí evidencian uso de estrategias tutoriales poco pertinentes para promover las interacciones entre docentes tutores y alumnos tutorados.

Nivel de significación: Se elige $\alpha=5\%$

Paso 2. Prueba estadística: Chi cuadrado de homogeneidad

Porque la medición de la variable se expresa en niveles ordinales, se elige el estadístico Chi cuadrado de homogeneidad.

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

Dónde:

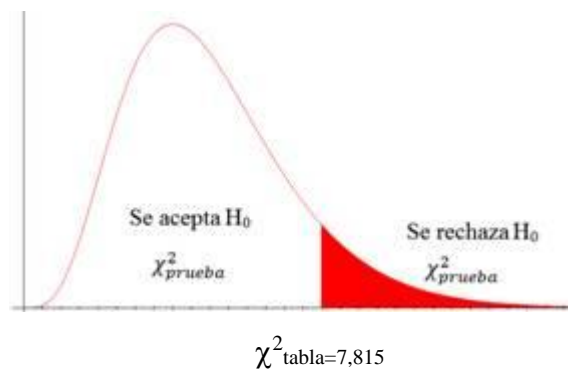
o_i = Frecuencia observada

e_i = Frecuencia esperada

Paso 3. Esquema de prueba: (Unilateral, de cola derecha)

Se calcula Chi cuadrado crítico con:

- ✓ Grados de libertad: $gl=(Filas-1) = (4-1) = 3$
- ✓ $\alpha=5\%$
- ✓ Resultado: Chi cuadrado de la tabla 7,815 (valor crítico)



Paso 4. Cálculo del estadístico.

En el programa estadístico SPSS 25.0 se calculan los valores observados y esperados:

| Estrategias tutoriales | | | |
|-------------------------------|-------------|------------|---------|
| | N observado | N esperada | Residuo |
| Siempre | 26 | 49,8 | -23,8 |
| Casi siempre | 35 | 49,8 | -14,8 |
| A veces | 62 | 49,8 | 12,3 |
| Nunca | 76 | 49,8 | 26,3 |
| Total | 199 | | |

Estadísticos de prueba

| Enseñanza tutorial | |
|--------------------|---------------------|
| Chi-cuadrado | 32,578 ^a |
| gl | 3 |
| Sig. asintótica | 0,000 |

a. 0 casillas (0,0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 49,8.

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = \frac{(26 - 49,8)^2}{49,8} + \frac{(35 - 49,8)^2}{49,8} + \frac{(62 - 49,8)^2}{49,8} + \frac{(76 - 49,8)^2}{49,8}$$

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = 32,578$$

Paso 5. Decisión

Como el valor Chi cuadrado calculado $\chi^2=32,578$ es mayor al valor crítico 7,815 ($p<0,05$), se decide rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Conclusión

Se concluye que la hipótesis alterna es aceptada.

Verificación de hipótesis específicas “b”

La hipótesis se enuncia así:

Los docentes en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, evidencian que no utilizan convenientemente estrategias tutoriales según los objetivos de la tutoría pedagógica.

Que se comprueba con los resultados de la Tabla 40:

Tabla 42

Resultados de consolidado estrategias tutoriales utilizadas por los docentes de la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, según objetivos de la tutoría pedagógica.

| Frecuencia | DIMENSIONES | | | | | | | | TOTAL | |
|--------------|---|--------|--|--------|--------------------------------|--------|--------------------------------|--------|-------|--------|
| | Activación de los conocimientos previos | | Orientación relev ante de los contenidos | | Codificación de la información | | Organización de la información | | ni | hix100 |
| | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | ni | hix100 | | |
| Siempre | 26 | 13,07 | 26 | 13,07 | 29 | 14,57 | 33 | 16,58 | 28 | 14,07 |
| Casi siempre | 34 | 17,09 | 36 | 18,09 | 36 | 18,09 | 48 | 24,12 | 39 | 19,60 |
| A veces | 64 | 32,16 | 56 | 28,14 | 61 | 30,66 | 68 | 34,17 | 62 | 31,15 |
| Nunca | 75 | 37,68 | 81 | 40,70 | 73 | 36,68 | 50 | 25,13 | 70 | 35,18 |
| TOTAL | 199 | 100,00 | 199 | 100,00 | 199 | 100,00 | 199 | 100,00 | 199 | 100,00 |

Paso 1. Formulación de hipótesis

Hipótesis nula

H₀: Las estrategias tutoriales utilizadas por los docentes en la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, no son convenientes para concretar los objetivos de la tutoría pedagógica.

Hipótesis alternativa

H_a: Las estrategias tutoriales utilizadas por los docentes en la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, sí son convenientes para concretar los objetivos de la tutoría pedagógica.

Nivel de significación: Se elige α=5%

Paso 2. Prueba estadística: Chi cuadrado de homogeneidad

Porque la medición de la variable se expresa en niveles ordinales, se elige el estadístico Chi cuadrado de homogeneidad.

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

Dónde:

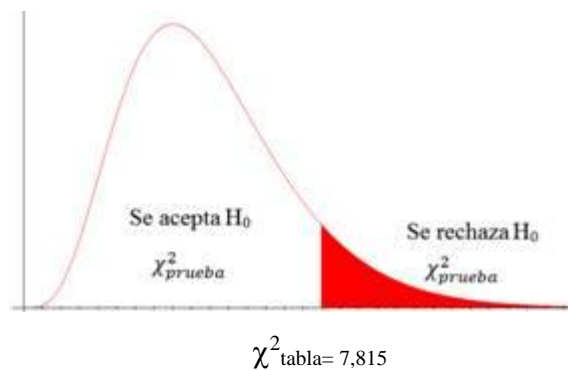
o_i = Frecuencia observada

e_i = Frecuencia esperada

Paso 3. Esquema de prueba: (Unilateral, de cola derecha)

Se calcula Chi cuadrado crítico con:

- ✓ Grados de libertad: $gl=(Filas-1) = (4-1) = 3$
- ✓ $\alpha=5\%$
- ✓ Resultado: Chi cuadrado de la tabla 7,815 (valor crítico)



Paso 4. Cálculo del estadístico.

En el programa estadístico SPSS 25.0 se calculan los valores observados y esperados:

| Procedimientos y estrategias | | | |
|-------------------------------------|-------------|------------|---------|
| | N observado | N esperada | Residuo |
| Siempre | 28 | 49,8 | -21,8 |
| Casi siempre | 39 | 49,8 | -10,8 |
| A veces | 62 | 49,8 | 12,3 |
| Nunca | 70 | 49,8 | 20,3 |
| Total | 199 | | |

| Estadísticos de prueba | |
|-------------------------------|------------------------------|
| | Procedimientos y estrategias |
| Chi-cuadrado | 23,090 ^a |
| gl | 3 |
| Sig. asintótica | 0,000 |

a. 0 casillas (0,0%) han esperado frecuencias menores que 5.
La frecuencia mínima de casilla esperada es 49,8.

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = \frac{(28 - 49,8)^2}{49,8} + \frac{(39 - 49,8)^2}{49,8} + \frac{(62 - 49,8)^2}{49,8} + \frac{(70 - 49,8)^2}{49,8}$$

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = 23,090$$

Paso 5. Decisión

Como el valor Chi cuadrado calculado $\chi^2=23,090$ es mayor al valor crítico 7,815 ($p<0,05$), se decide rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Conclusión

Se concluye aceptar la hipótesis alterna.

Verificación de la hipótesis general:

Las estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza tutorial en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja son poco pertinentes a los problemas y necesidades de aprendizaje que afrontan los estudiantes del primero al quinto grado de educación secundaria.

Paso 1. Formulación de hipótesis

Hipótesis nula

H₀: No existe una relación directa entre estrategias tutoriales utilizadas por los docentes y la enseñanza tutorial en la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja.

Hipótesis alternativa

H_a: Sí existe una relación directa entre estrategias tutoriales utilizadas por los docentes y la enseñanza tutorial en la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja.

Nivel de significación: Se elige $\alpha=5\%$

Paso 2. Prueba estadística: Chi cuadrado de independencia. Su fórmula es:

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

Dónde:

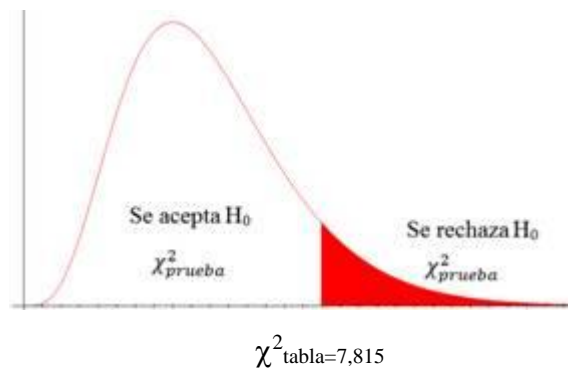
o_i = Frecuencia observada

e_i = Frecuencia esperada

Paso 3. Esquema de prueba: (Unilateral, de cola derecha)

Se calcula Chi cuadrado crítico con:

- ✓ Grados de libertad: $gl= 3$
- ✓ $\alpha=5\%$
- ✓ Resultado: Chi cuadrado de la tabla 7,815 (valor crítico)



Paso 4. Cálculo del estadístico.

En el programa estadístico SPSS 25.0 se calculan los valores observados y esperados:

Tabla cruzada Valores*Variables

| | | Variables | | Total | |
|---------|--------------|--------------------------------|-----------------------|-------|-----|
| | | procedimiento y estrategias | enseñanza tutorial | | |
| Valores | Siempre | Recuento | 28 | 26 | 54 |
| | Casi siempre | Recuento | 39 | 35 | 74 |
| | A veces | Recuento | 62 | 62 | 124 |
| | Nunca | Recuento | 70 | 76 | 146 |
| Total | | Recuento | 199 | 199 | 398 |

Relación

| | N observado | N esperada | Residuo |
|--------------|-------------|------------|---------|
| Siempre | 54 | 99,5 | -45,5 |
| Casi siempre | 74 | 99,5 | -25,5 |
| A veces | 124 | 99,5 | 24,5 |
| Nunca | 146 | 99,5 | 46,5 |
| Total | 398 | | |

Estadísticos de prueba

| | Valores |
|-----------------|---------------------|
| Chi-cuadrado | 55,106 ^a |
| gl | 3 |
| Sig. asintótica | 0,000 |

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = \frac{(54 - 99,5)^2}{99,5} + \frac{(74 - 99,5)^2}{99,5} + \frac{(124 - 99,8)^2}{99,5} + \frac{(146 - 99,5)^2}{99,5}$$

$$\chi^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i} = 55,106$$

Paso 5. Decisión

Como el valor Chi cuadrado calculado $\chi^2=55,106$ es mayor al valor crítico 7,815 ($p<0,05$), se decide rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.

Conclusión

Se concluye que la hipótesis alterna es aceptada.

DISCUSIONES

Para determinar la aplicación de las estrategias tutoriales utilizadas por los docentes en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y I.E. San Francisco de Borja, se sistematizó datos proporcionados por los estudiantes respecto al accionar de sus docentes en la actividad tutorial que desarrollan durante el proceso enseñanza aprendizaje, determinándose acciones como la activación de los conocimientos previos, orientación en la relevancia de los contenidos, así como sobre la codificación de la información que conllevar a determinar y especificar las acciones tutoriales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del primero al quinto grado de estudios.

Llevado a comprobación de hipótesis, mediante la prueba estadística del Chi cuadrado, con un grado de confiabilidad del 5 %, empleando el programa estadístico SPSS 25.0 se calculan los valores observados y esperados, llegando la siguiente decisión: Como el valor Chi cuadrado calculado $\chi^2=23,090$ es mayor al valor crítico 7,815 ($p<0,05$), se decide rechazar la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa; por tanto, se concluye que las estrategias tutoriales utilizadas por los docentes en la I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, son poco pertinentes a los problemas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Este resultado, concuerda con lo formulado por Liliana Teresa Vaccari De Los Ríos (2018), quien al realizar un trabajo similar, arriba a la conclusión que los docentes tutores, acerca de las estrategias implementadas en las tutorías hacen referencia a las actividades que proponen más que a estrategias propiamente dichas en el sentido que se le otorga en el marco teórico, es decir aquellas planificadas y contextualizadas, por tanto, se confirma que son pocos los docentes que perciben y manifiestan poner en práctica estrategias de enseñanza tutoriales efectivas y pertinentes, focalizadas en los problemas que afrontan y en sus necesidades básicas de aprendizaje.

Otro trabajo, que incide sobre el punto, es el referido por Marleny Maribel Welson Valencia (2021), quien sostiene que a pesar de que la mayoría de estudiantes consideran aceptable la regularidad con la cual se aplican las estrategias tutoriales de enseñanza, incluso incidiendo favorablemente en la tutoría docente, aún no existe una satisfacción total por parte del alumnado.

Estos resultados son preocupantes dado que, la tutoría constituye una acción de orientación y apoyo al estudiante para mejorar su aprendizaje. Alicia Margot Sánchez Arias (2018), afirma que la aplicación efectiva de estrategias tutoriales permite desarrollar significativamente entre otros aspectos por ejemplo la autoestima y autoaceptación en los estudiantes de secundaria. Asimismo, el estudio concluye que la aplicación de estrategias tutoriales permite desarrollar significativamente el autoconocimiento (p.70).

A esta afirmación se adiciona lo manifestado por Francisco Javier Arce Peralta (2020), reconociendo que la meta en el proceso tutorial, es hacer uso de nuevos recursos donde se construyan textos, se elaboren experimentos y proyectos de ciencia, resolución de desafíos matemáticos contando con el respaldo y colaboración de sus familiares, concientizándolos de la importancia de su presencia en las actividades de sus hijos, aprovechando la variedad de *software* que hay en Internet, por lo que es una oportunidad de aprendizaje interactivo.

La situación planteada, en consecuencia, amerita la introducción de recursos procedimentales y estrategias más adecuadas para que la acción tutorial se constituya en un soporte para que el estudiante mejore sus experiencias de aprendizaje y supere los inconvenientes de la vida diaria que pueden limitarlo en el logro de sus propósitos.

El segundo objetivo específico estuvo dirigido a identificar el nivel de enseñanza tutorial que evidencia los docentes en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja. Como hipótesis se planteó que los docentes evidencian un nivel de enseñanza tutorial bajo. La información procesada y presentada en la Tabla 19, confirma la proposición hipotética.

Los otros resultados obtenidos en relación a la aplicación de las estrategias tutoriales durante las interacciones comunicativas entre docentes y alumnos no son alentadores, por cuanto sometido a la prueba de hipótesis, empleando el estadístico de prueba Chi cuadrado, con un nivel de confianza del 5 %, según el procesamiento en el SPSS, se llega a la decisión que como el valor Chi cuadrado calculado $\chi^2=32,578$ es mayor al valor crítico 7,815 ($p<0,05$), se decide rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa.

El resultado señalado, constituye un desafío para la docencia de las instituciones investigadas. Supone ello que debe asumir la responsabilidad pertinente y adecuarse a lo señalado por el MINEDU (2007, p. 10): “La tutoría es la modalidad de la orientación educativa, inherente al currículo, que se encarga del acompañamiento socio afectivo y cognitivo de los estudiantes, dentro del marco formativo y preventivo, con el objetivo de potenciar su desarrollo humano”.

En ese entender, según Segovia Largo (2000), la madurez personal y emotiva, la experiencia profesional, el dominio de técnicas de intervención en grupo, el compromiso profesional, la capacidad de liderazgo, la formación académica y la capacidad de innovación educativa son solo algunos de los elementos que se deben tener en cuenta a la hora de designar a un tutor, lo que se contradice con la tutoría “obligada” (p.9).

Por otro lado, concordante con lo que manifiesta Ronald Antón (2018), los docentes reúnen competencias, pero estas deben ser ratificadas continuamente, a través de una formación continua, pues los procesos tecnológicos cambian rápidamente haciendo que las actividades pedagógicas se acoplen a ello.

A manera de síntesis, sobre este punto, al establecerse que la aplicación de las estrategias tutoriales por parte de los docentes no son pertinentes, Rosa Gonzáles Llontop y Carlos Alberto Otero Gonzáles (2019), consideran que la tutoría es una relación bipersonal (tutor- alumno), en la que ambos participan en la creación de nuevos conocimientos y en el análisis de la información, ya que su fin último está plasmado en el diseño, desarrollo y análisis de una investigación. La tutoría pedagógica constituye una oportunidad para promover la formación, a través de los espacios de aprendizaje individual o colectivos. Además, implica realizar un análisis y reflexión de su propia praxis.

En consecuencia, la práctica de capacitación, así como de motivación en el aspecto emocional que despierte el interés por aprender, vendrían a constituirse en una vía recomendable para mejorar las acciones tutoriales en las instituciones educativas, de manera que pueda superarse esta situación. Julio Antonio González-Pienda (s/f), resalta que “el tutor ejerce como un vigilante constante que asesora y orienta las decisiones del alumno, indicando las conveniencias y desventajas de las decisiones a adoptar, tomando

como referencia la situación y las características del sujeto y las opciones del currículum, orientando y asesorando aquello que estima mejor para el desarrollo y bien de la persona”. La función del docente tutor no consiste solamente es ser un facilitador del aprendizaje para el alumno, sino que también se convierte en el guía del alumno en sus aprendizajes y desarrollo personal, siendo al mismo tiempo un mediador entre el ambiente y el alumno.

Por su parte, Adriana Lemus Ortiz, Flor Silvestre Torres Jiménez, Mónica Serrano Trejo, Guadalupe de Jesús Guzmán Bárcenas (2015), concluyen que las estrategias de aprendizaje son relevantes para la formación profesional de los alumnos de nivel superior, ya que constituyen parte de los hábitos de estudio que facilitan el conocimiento y el desarrollo de competencias para el desempeño académico. En ese entender, el docente debe asumir la responsabilidad de proporcionar orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio y otras formas de apoyo requeridas por los alumnos con el fin de mejorar sus condiciones de vida y, entregar a la sociedad, ciudadanos competentes y sensibles con el entorno, con un alto grado de competencia en la aplicación del conocimiento científico, pensamiento crítico, creativo e innovador que favorezca el desarrollo y mejora de las comunidades y del país (Ponce Ceballos, 2018).

Ello no impide reconocer que el estudiante es el otro elemento principal “en el PEA las actividades son desarrolladas fundamentalmente por los alumnos y el docente. Se reconoce que la actividad por excelencia del alumno es el aprendizaje y la del docente es la enseñanza, lo que no excluye que también se enriquezcan los roles de ambos en la propia dinámica del proceso cuando los alumnos enseñan y los docentes aprenden” (Breijo, 2016). Al reconocer la importancia del docente como eje en la educación tutorial, éste debe estar premunido de las estrategias y aplicar los procedimientos más adecuados que permitan que el estudiante alcance mejores logros de aprendizaje.

Los resultados expuestos, coinciden con lo expuesto por Artagaveytia, Lucila (2016), quien considera que “Las tutorías estarán orientadas a generar espacios de estudio y acompañamiento que permitan a los estudiantes fortalecerse como tales, desarrollando estrategias de aprendizaje de acuerdo a las particularidades de cada uno. Desde estos espacios de estudio los profesores trabajarán de manera que cada estudiante pueda fortalecer la comprensión y la producción de textos escritos, el reconocimiento y adquisición de las particularidades de cada asignatura, el manejo de recursos que

posibiliten un mejor aprendizaje, así como la posibilidad de generar ámbitos para que cada estudiante pueda pensarse en esa función y reconocer sus potencialidades.”(p.19).

Es decir, el docente está en la necesidad de desarrollar y aplicar procedimientos y estrategias que conduzcan al estudiante en la vía correcta del proceso educativo. Recuérdese que la tutoría es la acción de apoyo, de orientación, de guía que se hace en o los estudiantes que, generalmente, presentan problemas en el proceso de aprendizaje. Según el Ministerio de Educación, en el Manual de Tutoría y Orientación Educativa (MINEDU, 2007: 19-80), la tutoría comprende su desarrollo en siete áreas: Personal-social, académica, vocacional, cultura y actualidad, salud corporal y mental, ayuda social y convivencia y disciplina escolar.

Blas Bermejo Campos (2019), “desde sus comienzos la acción tutorial tiene una clara vocación de atención individualizada por alguien que se encuentra más capacitado que el alumno para dirigir y/o apoyar su desarrollo académico y personal, existen diversas formas de concebir esta atención, dando así origen a distintos modelos y programas”. La afirmación anterior significa que todo docente asume el rol de tutor, sea por encargo o porque le gusta apoyar a los estudiantes, para el logro de su capacidades y competencias (MINEDU, 2020).

CONCLUSIONES

1. Las estrategias utilizadas por los docentes de las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja en la enseñanza tutorial son similares, carecen por lo general de pertinencia al no atender oportunamente las necesidades, intereses de los estudiantes a través de una interacción permanente de comunicación y acompañamiento que permita promover el bienestar y desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y actitudinales.

2. Se ha determinado que las estrategias tutoriales aplicadas por los docentes tutores durante las interacciones con los alumnos tutorados propenden medianamente a desarrollar dimensiones como clima de confianza y armonía; propósitos y evidencias de logros y actividades de aprendizaje.

3. Las estrategias tutoriales utilizadas por los docentes para concretar los objetivos de la tutoría pedagógica en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja desarrollan limitadamente las dimensiones de activación de conocimientos previos; orientación relevante de los contenidos; codificación de la información; actividades de autoaprendizaje y organización de la información.

RECOMENDACIONES

1. Las direcciones de las instituciones educativas Brigham Young (particular) y San Francisco de Borja (estatal) fomenten eventos de capacitación y especialización respecto a las estrategias de acción tutorial, resaltando la importancia que tienen en el acompañamiento para una adecuada formación cognitiva, afectiva y actitudinal de los estudiantes.
2. Los docentes deben planificar, ejecutar y evaluar eficazmente las acciones tutoriales innovando estrategias que permitan el diálogo-confianza, interacciones comunicativas a plenitud para asistir y lograr un acompañamiento socioafectivo y cognitivo continuo y permanente a los estudiantes.
3. Las autoridades educativas deben propiciar y compartir el desarrollo de experiencias tutoriales exitosas, atendiendo a las características de formación de los estudiantes y según cada contexto en particular.
4. Teniendo en cuenta la coyuntura presente, las acciones tutoriales en las instituciones educativas deben ser prioridad, para ello es necesario que todos los docentes internalicen conceptos básicos sobre acciones tutoriales, revisen estilos y estrategias y generen programas de intervención tutorial de manera coherente y sistemática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, Y., Barreda, A., y Breijo, T. (2018). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua*. *MENDIVE Revista de Educación Vol. 16 No. 4* , 610-623.
- Álvarez, A. (2012). *Manual de Tutoría Universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Álvarez, J. (2017). *La tutoría en secundaria*. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 35 n° 2, 65-90.
- Antón, R. (2018). *Competencias pedagógicas del tutor*. Tesis de Maestría, Universidad Central de Venezuela, Caracas. Recuperado el 20 de julio de 2021, de <http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/20628/1/TESIS%20FINAL%20DE%20LA%20MAESTRIA%20RONALD%20%20ANTON%20%28cv%29.pdf>
- Arce, F. (2020). *Estrategias didácticas en primaria para enfrentar la pandemia*. Instituto para el Futuro de la Educación- Tecnológico de MONTERREY.
- Arigui, J. (2011). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Artagaveytia, L. (2016). *Estrategias de enseñanza en el espacio de tutorías*. Montevideo: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay.
- Artagaveytia, L. (2016: 17). *Estrategias de enseñanza en el espacio de tutorías*. Uruguay: UNICEF-Uruguay.
- Arzuaga, K. (2020). *Estrategias Docentes para el proceso de enseñanza aprendizaje*. *CIENCIAMATRIA*, Vol. 6, No. 11, 43-57.
- Benítez, L. (2017). *Un acercamiento a la tutoría en la formación inicial de docentes*. *Revista Vinculando*. Recuperado el 15 de julio de 2021, de <https://vinculando.org/educacion/acercamiento-tutoria-formacion-inicial-docentes.html#vcite>
- Bermejo, B. (2019). *Fundamentos de la acción tutorial*. *Cuestiones pedagógicas*. *Revista de Ciencias de la Educación*, 245.
- Boroel, B. (2018). *Educación exitosa para todos: la tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa*. *Revista Fuentes*. Vol. 20 No. 2, 91-104.
- Breijo, T. (2016). *¿Cómo enseñar y cómo aprender para formar competencias profesionales?: un enfoque didáctico desarrollador*. España: Universidad de Santander.
- Cancela, R. (2010). *Metodología de la Investigación Educativa: Investigación ex post facto*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- Canto, L. (2019). *La tutoría académica y las habilidades sociales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, 2017*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Daniel A. Carrión, Pasco, Cerro de Pasco. Recuperado el 21 de julio de 2021, de http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/977/1/T026_04069439_T.pdf
- Canto, L. (2019). *La tutoría académica y las habilidades sociales en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión*. Tesis de posgrado, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Cerro de Pasco, Cerro de Pasco. Recuperado el 20 de enero de 2021, de http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/977/1/T026_04069439_T.pdf
- Capa, L., y Benítez, R. (2020). *La tutoría, un procedimiento para determinar condicionantes de orientación y refuerzo académico*. Conrado vol.16 no.73, 54-63.
- Carbajal, F. (2004). *La comunicación entre el profesor-tutor y los alumnos. Reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles*. Estudios sobre educación No. 7, 129-142.
- Consejo Nacional de Educación. (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: CNE-USAID.
- Cortez, M. (2017). *La tutoría grupal como modalidad de aprendizaje entre pares: Una oportunidad para experimentar y fortalecer el aprendizaje profesional de líderes escolares*. Valparaíso: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Díaz, F. (2005: 151). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Díaz, F. (2010, p. 118). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Docentes al día. (2019). *¿Qué son las estrategias de aprendizaje? definición, tipos y ejemplos*. Obtenido de <https://docentesaldia.com/2019/12/15/que-son-las-estrategias-de-aprendizaje-definicion-tipos-y-ejemplos/>
- Dominguez, R. (2015, p. 33). *Estrategias didácticas y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria*. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Douglas, G. (2014: 2). *Diseño de estrategias de enseñanza*. Grupo Cinco.
- DRE Ancash. (202: p. 4). *Guía para la atención tutorial individual*. Huaraz: DREA-Dirección de Gestión Pedagógica.
- ECURED. (2021). *El proceso enseñanza-aprendizaje*. Obtenido de https://www.ecured.cu/Proceso_de_ense%C3%B1anza-aprendizaje

- Equipo editorial Etece. (2021). *Recursos didácticos*. Obtenido de <https://concepto.de/recursos-didacticos/>
- Ferreiro, R. (2015, p.3). *Cómo ser mejor maestro: el método ELI*. México: Trillas.
- Gaitan, P. (2013). Hacia una definición de tutoría universitaria. *Didac No. 61*, 2-8.
- Galeano, C. (2010). La tutoría individualizada. *Revista Digital Sociedad de la Información* , 1-6.
- Gallarday, S. (2019). *Acción tutorial y el desarrollo de las competencias del ejercicio ciudadano democrático e intercultural*. Propósitos y Representaciones, Vol. 7, No. 2, 457-478.
- Garzón, H. (2015). *El papel de la tutoría y la orientación educativa en las necesidades formativas de los estudiantes de Educación Media*. Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey, Bogotá. Recuperado el 27 de enero de 2021, de <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/622380/02H%C3%A9ctor%20Iv%C3%A1n%20Garz%C3%B3n%20Herrera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, R. (2019). *Tutoría como servicio educativo en la institución educativa N° 30610 CPED “Mariscal Castilla” de Tambos, Ulcumayo, provincia de Junín*. Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica, Huancavelica. Recuperado el 18 de enero de 2021, de <https://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/2750/TESIS-SEG-ESP-FED-2019-GOMEZ%20TACURI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, R. (2019). *Relación pedagógica tutor-alumno: factor clave para promover las habilidades investigativas*. Conrado. Vol 15, No. 70, 48-52.
- González, E. (2013: 38). *Perfil e identidad docente*. Colombia: Universidad de Tolima.
- González, J. (s/f). *La acción tutorial*. España: Universidad de Oviedo.
- Guerrero, J. (2021). *Estrategias didácticas que promueven el aprendizaje significativo*. Obtenido de Docentes al día: <https://docentesaldia.com/2019/01/22/estrategias-didacticas-que-promueven-el-aprendizaje-significativo/>
- Gutierrez, J. (2018). *Estrategias didácticas de enseñanza con un enfoque interactivo*. Magisterio , 8-15.
- Gutiérrez, O. (2021). *El proceso enseñanza – aprendizaje – evaluación (PEAE) una didáctica universitaria*. Horizonte de la Ciencia Vol. 11 No. 20, 243-254.
- Herrera, B., y Olvera, G. (2015). *La tutoría grupal una práctica de integración universitaria para reducir el abandono*. Obtenido de Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1365-Texto%20del%20art%C3%ADculo-5761-1-10-20170502.pdf>

- Humberto, L. (2018). *La tutoría como instrumento esencial para desarrollo personal, comunitario, social y el aprendizaje intelectual de los/as estudiantes de nivel superior, de manera integrada e integradora a la vida*. Revista Universidad y Sociedad, Col 10, No. 1, 52-58.
- Katz, M., y Seid, G. (2019). *La técnica de la encuesta: características y aplicaciones*.
- Luna Casaverde, J. (2015). *La acción tutorial y su influencia en la convivencia escolar*. Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín.
- Méndez, H., y Tesoro, R. (2006: 58). *El rol del tutor como puente entre la familia y la escuela*. Río de la Plata: Lúmen.
- MINEDU. (2005). *Tutoría y orientación educativa en la educación secundaria*. Lima: Ministerio de Educación. pp. 112-147
- MINEDU. (2007). *Manual de tutoría y orientación educativa*. Lima: Quebecor World Peru S.A.
- MINEDU. (2007). *Tutoría y orientación educativa en la educación básica alternativa*. Lima: Ministerio de Educación. p.10
- MINEDU. (2007). *Manual de Tutoría y Orientación Educativa*. Lima: Ministerio de Educación. pp.19-80
- MINEDU. (2013). *Tutoría y Orientación Educativa en la Educación Básica Alternativa*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2017). *Programa Curricular de Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación. p.48
- MINEDU. (2020). *Guía de Tutoría para el Docente de Educación Primaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2020). *Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2020). *Maarco del Buen Desempeño Docente*. Lima: Ministerio de Educación. p.22
- MINEDU. (2020). *Guía de Tutoría del Docente*. Lima: Ministerio de Educación. pp.11-12
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU.
- Molina, M. (2004). *La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior*. Universidades, No. 28 (Unión de Universidades de América Latina y el Caribe), 35-39.
- Molina, B. (2020). *Procedimientos didácticos para el desarrollo de la habilidad de producción textual*. Obtenido de

- <https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/3643/procedimientos-didacticos-para-el-desarrollo-de-la-habilidad-de-produccion-textual-parte-i.html>
- Moliner, L. (2011). *Construyendo aulas inclusivas a través de la tutoría entre iguales en la educación primaria, secundaria y universitaria*. España: Universitat Jaume I. Recuperado el 25 de julio de 2021, de <http://hdl.handle.net/10803/669117>
- Muñoz, A. (2008). *Estrategias didácticas*. Huancayo: Industria gráfica. p.52
- Novaes, D., Pérez, J., y Porcel, L. (2009). *Procedimientos de enseñanza: una propuesta para trabajar con estudio de caso*. Obtenido de : <http://www.eteab.com.br/downloads/Procedimientos%20de%20Ensino.doc>
- Ortiz, D. (2012). *Características de la Tutoría*. Obtenido de <https://sites.google.com/site/tutoriadedavid/home>
- Pereira, M. (2018). *Trabajar con pequeños grupos en el aula*. Obtenido de iSEP-Instituto Superior de Estudios Psicológicos-Barcelona: <https://www.isep.es/actualidad-educacion/trabajar-con-pequenos-grupos-en-el-aula/>
- Pérez, A. (2013). *Educarse en la era digital: Adelanto del nuevo libro de Ángel Pérez Gómez. Sinéctica. No. 40, 1-26.*
- Ponce, S. (2018). *De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente*. Páginas de Educación. Vol.11 No.2.
- Prieto Gonzáles, J. (2017). *Tutorías individualizadas*. Obtenido de https://www.psicoaragon.es/sites/default/files/tutorias_individualizadas.pdf
- Project, G. (2018). *Beneficios de trabajar en equipo en las aulas*. Obtenido de <https://www.galilei-project.com/2018/10/30/beneficios-de-trabajar-en-equipo-en-las-aulas/>
- Rodríguez, I., y Torres, G. (2017). *Tutoría entre iguales como estrategia pedagógica en las prácticas docentes*. Obtenido de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C200117-J032.docx.pdf>
- Rosa, D. (2016). *Desarrollo de una propuesta didáctica sobre contenidos de ecología*.
- Sáez, C. (1998). *Los procedimientos*. Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. No. 10, 157-166.
- Sánchez, A. (2018). *Aplicación de estrategias tutoriales para desarrollar la autoestima en los estudiantes del segundo grado de secundaria en una institución educativa*. Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo, Lima, Lima. Recuperado el 31 de enero de 2021, de

- https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/34453/SANCHEZ_AA.pdf?sequence=1
- Sánchez, F., y Barrera, R. (2020). *Estudio evaluativo del Sistema Institucional de Tutorías para el seguimiento de trayectorias escolares*. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, Vol.10 Bo, 20.
- Segovia, A. (2000). *La acción tutorial*. España: Seminario Galego de Educación para a Paz.
- SEP-Secretaría de Educación Pública (México). (2019). *Lineamiento de acción tutorial*.
Obtenido de
http://transparencia.cobao.edu.mx/Direccion_Planeacion/fracci%C3%B3n%20I/2019/Marco%20Normativo%202019/NORMATIVIDAD%20FEDERAL/Lineamientos%20federales/Lineamientos%20Acci%C3%B3n%20tutorial.pdf
- Test. (2016). *Procedimiento: Tutoría*. Obtenido de
https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo3/2018/42963/6/957e20382ac2bf39c830f1233bc18090.pdf
- Toro, S. (2017). *Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa*. Revista Publicando, 4 No 11. (1), 459-483.
- UNIVERSIA. (2020). *Estrategias de aprendizaje: cómo aplicarlas en tus clases*. Obtenido de
<https://www.universia.net/co/actualidad/orientacion-academica/estrategias-aprendizaje-como-aplicarlas-tus-clases-1136209.html>
- Universidad de Alicante. (2019). <https://glosarios.servidor-alicante.com/pedagogia/procedimientos>. Obtenido de <https://glosarios.servidor-alicante.com/pedagogia/procedimientos>
- Universidad de Zaragoza. (2021). *Ideas básicas sobre tutoría*. Obtenido de
https://ciencias.unizar.es/sites/ciencias.unizar.es/files/users/fmlou/pdf/Asuntos_academicos/que_es.pdf
- Vaccari, L. (2018). *Las tutorías en educación secundaria: Estudio de las percepciones docentes acerca de las estrategias de enseñanza implementadas en dos centros de Montevideo*. Universidad ORT-Uruguay. Montevideo: Universidad ORT-Uruguay. Recuperado el 16 de julio de 2021, de
<https://dspace.ort.edu.uy/bitstream/handle/20.500.11968/3920/Material%20completo.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>
- Villagra, C. (2019). *Tutoría entre iguales como estrategia para la formación del profesorado*. *Magis*. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 12, núm. 24, 161-176.

- Vivanco, G., y Salazar, P. (2015). *Características y funciones principales del tutor*. Obtenido de <https://es.slideshare.net/PattySalazar2/caractersticas-y-funciones-principales-del-tutor-53237274>
- Welson, M. (2021). *Estrategias de enseñanza y tutoría docente en estudiantes del V ciclo del Instituto Superior Tecnológico Público Huando – Huaral – Lima, 2018*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Zully, A. (2011). *Tutoría*. Obtenido de <http://mis-zully.blogspot.com/2011/04/cuales-son-las-areas-de-la-tutoria.html>

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

| TÍTULO: PROCEDIMIENTOS EN LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA TUTORIAL EN LAS IES DE JULIACA – PUNO 2019 | | | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|---|--------------------------------|
| PROBLEMA | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | VARIABLES | DIMENSIONES | INDICADORES | MÉTODO | INSTRUMENTOS |
| <p>General:</p> <p>¿Cuáles son los procedimientos utilizados en la aplicación de las estrategias tutoriales por los docentes para la enseñanza tutorial en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja – Juliaca-Puno 2019?</p> <p>Específicos</p> <p>a. ¿Cuáles son las estrategias tutoriales que se utilizan durante las interacciones tutor-alumnos en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja?</p> <p>b. ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por los docentes para concretar los objetivos de la tutoría</p> | <p>General</p> <p>Conocer las estrategias utilizadas por los docentes en la enseñanza tutorial en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja</p> <p>Específicos</p> <p>a. Determinar las estrategias tutoriales que se utilizan durante las interacciones tutor-alumnos en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja.</p> <p>b. Especificar las estrategias utilizadas por los docentes para concretar los</p> | <p>General</p> <p>Las estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza tutorial en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja son poco pertinentes a los problemas y necesidades de aprendizaje que afrontan los estudiantes del primero al quinto grado de educación secundaria</p> <p>Específicos</p> <p>a. Las estrategias tutoriales para promover las interacciones entre docentes tutores y alumnos tutorados utilizadas por los docentes en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de</p> | <p>V1; Procedimientos y estrategias</p> <p>V 2; Enseñanza tutorial</p> | <p>Clima de confianza y armonía</p> <p>Propósito y evidencia del logro</p> <p>Actividades de autoaprendizaje</p> <p>Activación de los conocimientos previos</p> | <p>Establecimiento de relaciones afectivas.</p> <p>Conocimiento de sí mismo.</p> <p>Libre expresión de opiniones</p> <p>Comunicación asertiva</p> <p>Desenvolvimiento autónomo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentación de propósito de logro. - Toma de decisiones - Retroalimentación a estudiantes. - Evaluación del proceso de evidencias y productos - Fuentes de información - Relación de saberes previos. - Identificación de fortalezas y debilidades de aprendizaje. - Gestión de su propio aprendizaje. - Actitudes de su autoaprendizaje - Respeto a la opinión de los estudiantes - Participación de los estudiantes - Organización previa de la forma de aprendizaje - Utilización de textos narrativos e informáticos | <p>Tipo: pura o básico</p> <p>Nivel: Descriptivo</p> <p>Diseño: No experimental. Correlacional-transeccional-descriptivo</p> <p>Población. I.E.P. Brigham Young: 38 I.E. San Francisco de Borja: 818 Muestra: IEP 38 IE: E. 161</p> | <p>Encuesta</p> <p>Nominal</p> |

| | | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|--|
| <p>pedagógica en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja?</p> | <p>objetivos de la tutoría pedagógica en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja.</p> | <p>Borja, se caracterizan por ser poco pertinentes. b. Las estrategias tutoriales para promover las interacciones entre docentes tutores y alumnos tutorados utilizadas por los docentes en las instituciones educativas I.E.P. Brigham Young y la I.E. San Francisco de Borja, se caracterizan por ser poco pertinentes</p> | | <p>Orientación relevante de los contenidos</p> <p>Codificación de la información</p> <p>Organización de la información</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Enfatizan contenidos y generan sus aprendizajes. - Utilización de diferentes textos - Identificación de conceptos de interés - Identificación personalizada - Apoyan la ilustración con argumentos. - Utilizan los gráficos - Realización de preguntas intercaladas - Aceptación y respuesta a preguntas - Valoran la elaboración de resúmenes. - Apoyan los organizadores gráficos. - Utilizan las representaciones visuales - Utilizan mapas conceptuales | | |
|--|--|---|--|--|--|--|--|

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto):.....
- 1.2. Grado Académico:
- 1.3. Profesión:.....
- 1.4. Institución donde labora:.....
- 1.5. Cargo que desempeña:.....
- 1.6. Denominación del Instrumento:
.....
.....
- 1.7. Autor del Instrumento:.....
- 1.8. Programa de Postgrado:.....

II. EVALUACIÓN: INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO CRITERIOS

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Sobre los ítem de instrumento | MUY MALO | MALO | REGULAR | BUENO | MUY BUENO |
|---|---|----------|------|---------|-------|-----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. CLARIDAD | Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión | | | | | |
| 2. OBJETIVIDAD | Están expresado en conductas observables, medibles | | | | | |
| 3. CONSISTENCIA | Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría | | | | | |
| 4. COHERENCIA | Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable | | | | | |
| 5. PERTINENCIA | Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados | | | | | |
| 6. SUFICIENCIA | Son suficiente la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento | | | | | |
| SUMATORIA PARCIAL | | | | | | |
| SUMATORIA TOTAL | | | | | | |

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

- 3.1. Valoración total cuantitativa: _____
- 3.2. Opinión: FAVORABLE _____ DEBE MEJORAR _____ NO FAVORABLE _____
- 3.3. Observaciones: _____

Tacna,..... Firma

**ENCUESTA ACERCA DE ENSEÑANZA DE LA TUTORÍA EN LA I.E.P.
BRIGHAM YOUNG Y LA I.E. SAN FRANCISCO DE BORJA.**

Joven estudiante:

La presente encuesta tiene por finalidad de identificar el nivel de enseñanza tutorial de los docentes.

I. Datos informativos:

- 1) Institución Educativa: _____
- 2) Grado: _____ Sección: _____

INDICACIONES:

Marque con una aspa (X) en el recuadro, según crea conveniente, de acuerdo a la escala establecida.

| RANGO | PUNTAJE |
|-------------------|----------------|
| Siempre (S) | 4 |
| Casi siempre (CS) | 3 |
| A veces (AV) | 2 |
| Nunca (CN) | 1 |

| No. | DIMENSIONES E ÍTEMS | N | AV | CS | S |
|------------|--|----------|-----------|-----------|----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | Dimensión: Clima de confianza y armonía | | | | |
| 1 | Se preocupa por establecer relaciones afectivas con los estudiantes | | | | |
| 2 | Promueve el conocimiento de sí mismo | | | | |
| 3 | Permiten la libre expresión de opiniones o dudas de los estudiantes | | | | |
| 4 | Promueve la comunicación asertiva entre pares | | | | |
| 5 | Propicia el desenvolvimiento autónomo del estudiante | | | | |
| | Dimensión: Propósito y evidencias de logro | | | | |
| 6 | Fundamenta el propósito que se quiere lograr en la sesión de aprendizaje | | | | |
| 7 | Promueve la toma de decisiones de los alumnos | | | | |
| 8 | Brinda retroalimentación para que los estudiantes logren los propósitos | | | | |
| 9 | Evalúa durante el proceso de elaboración de evidencias y productos | | | | |
| 10 | Establece procedimientos y estrategias precisas para el logro de los propósitos y evidencias | | | | |
| | Dimensión: Actividades de autoaprendizaje | | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|
| 11 | Propicia el uso de diferentes fuentes de información para la recopilación de nuevos saberes. | | | | |
| 12 | Propicia que los estudiantes relacionen los saberes previos con la información que da el tutor | | | | |
| 13 | Promueve la identificación de las fortalezas y dificultades del aprendizaje | | | | |
| 14 | Fomenta en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje | | | | |
| 15 | Promueve actitudes de su autoaprendizaje | | | | |

Muchas gracias por su colaboración.

Resumen de procesamiento de casos

| | | N | % |
|-------|-----------------------|----|-------|
| Casos | Válido | 30 | 100,0 |
| | Excluido ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 30 | 100,0 |

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,924 | 15 |

Estadísticas de total de elemento

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|---|--|---|--|---|
| Se preocupa por establecer relaciones afectivas con los estudiantes | 84,73 | 273,720 | ,785 | ,916 |
| Promueve el conocimiento de sí mismo | 85,80 | 292,166 | ,603 | ,920 |
| Permiten la libre expresión de opiniones o dudas de los estudiantes | 85,03 | 287,551 | ,584 | ,920 |

| | | | | |
|--|-------|---------|------|------|
| Promueve la comunicación asertiva entre pares | 85,33 | 306,644 | ,177 | ,926 |
| Propicia el desenvolvimiento autónomo del estudiante | 85,27 | 288,064 | ,539 | ,921 |
| Fundamenta el propósito que se quiere lograr en la sesión de aprendizaje | 85,27 | 298,961 | ,521 | ,921 |
| Promueve la toma de decisiones de los alumnos | 84,87 | 301,913 | ,389 | ,923 |
| Brinda retroalimentación para que los estudiantes logren los propósitos | 85,23 | 289,220 | ,760 | ,918 |
| Evalúa durante el proceso de elaboración de evidencias y productos | 84,10 | 294,369 | ,483 | ,922 |
| Establece procedimientos y estrategias precisas para el logro de los propósitos y evidencias | 85,13 | 281,982 | ,706 | ,918 |
| Propicia el uso de diferentes fuentes de información para la recopilación de nuevos saberes. | 85,07 | 295,168 | ,532 | ,921 |
| Propicia que los estudiantes relacionen los saberes previos con la información que da el tutor | 85,03 | 285,757 | ,861 | ,917 |
| Promueve la identificación de las fortalezas y dificultades del aprendizaje | 84,93 | 284,547 | ,716 | ,918 |
| Fomenta en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje | 85,07 | 279,582 | ,701 | ,918 |
| Promueve actitudes de su autoaprendizaje | 84,97 | 296,861 | ,334 | ,925 |

La prueba piloto practicada en 30 encuestados arroja un coeficiente alfa de Cronbach de 0,924 el cuál es mayor al valor mínimo tolerable 0,700; por lo que se concluye que el instrumento para medir la ENSEÑANZA TUTORIAL, es confiable para los fines de la presente investigación.

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Carmen Quispe Quispe
 1.2. Grado Académico: Magister
 1.3. Profesión: Docente
 1.4. Institución donde labora: DRET
 1.5. Cargo que desempeña: Especialista de ciencias
 1.6. Denominación del Instrumento: Encuesta acerca de la enseñanza tutorial en lo IEP Brigham Young y IE San Francisco Borja
 1.7. Autor del Instrumento: Mabel Victoria Cohaila Quispe
 1.8. Programa de Postgrado: Tecnología Educativa

II. EVALUACIÓN: INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO CRITERIOS

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Sobre los ítem de instrumento | MUY MALO | MALO | REGULAR | BUENO | MUY BUENO |
|---|---|----------|------|---------|-------|-----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. CLARIDAD | Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión | | | | | X |
| 2. OBJETIVIDAD | Están expresado en conductas observables, medibles | | | | X | |
| 3. CONSISTENCIA | Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría | | | | | X |
| 4. COHERENCIA | Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable | | | | X | |
| 5. PERTINENCIA | Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados | | | | | X |
| 6. SUFICIENCIA | Son suficiente la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento | | | | | X |
| SUMATORIA PARCIAL | | | | | 8 | 20 |
| SUMATORIA TOTAL | | | | | 28 | |

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

- 3.1. Valoración total cuantitativa: 28
 3.2. Opinión: FAVORABLE X DEBE MEJORAR _____ NO FAVORABLE _____
 3.3. Observaciones: _____

Tacna, 21 de Julio 2021

Firma



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Romero Valdiz, Sugey Jacqueline
 1.2. Grado Académico: Magister
 1.3. Profesión: Docente
 1.4. Institución donde labora: D.R.E.T.
 1.5. Cargo que desempeña: Especialista Matemática
 1.6. Denominación del Instrumento: Encuesta acerca de la Enseñanza futura IEP Bingham Young y San Francisco
 1.7. Autor del Instrumento: Mabel Victoria Cochila Cusi
 1.8. Programa de Postgrado: Tecnología Educativa

II. EVALUACIÓN: INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO CRITERIOS

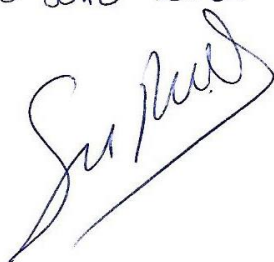
| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Sobre los ítem de instrumento | MUY MALO | MALO | REGULAR | BUENO | MUY BUENO |
|---|---|----------|------|---------|-------|-----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. CLARIDAD | Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión | | | | | X |
| 2. OBJETIVIDAD | Están expresado en conductas observables, medibles | | | | X | |
| 3. CONSISTENCIA | Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría | | | | | X |
| 4. COHERENCIA | Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable | | | | X | |
| 5. PERTINENCIA | Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados | | | | | X |
| 6. SUFICIENCIA | Son suficiente la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento | | | | | X |
| SUMATORIA PARCIAL | | | | | 8 | 20 |
| SUMATORIA TOTAL | | | | | 28 | |

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

- 3.1. Valoración total cuantitativa: 28
 3.2. Opinión: FAVORABLE X DEBE MEJORAR _____ NO FAVORABLE _____
 3.3. Observaciones: _____

Tacna, 25 Julio 2021

Firma



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Isaías Rey Pérez Alférez
 1.2. Grado Académico: Magister en Educación Superior
 1.3. Profesión: Antropólogo
 1.4. Institución donde labora: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
 1.5. Cargo que desempeña: Docente
 1.6. Denominación del Instrumento:
 Encuesta acerca de la enseñanza tutorial en la I.E.P. Brigham Young e I.E. San Francisco de Borja
 1.7. Autor del Instrumento: ... Mabel Victoria Cohaila Quispe
 1.8. Programa de Postgrado: ... Maestría en Tecnología Educativa.....

II. EVALUACIÓN: INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO CRITERIOS

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Sobre los ítem de instrumento | MUY MALO | MALO | REGULAR | BUENO | MUY BUENO |
|---|---|----------|------|---------|-------|-----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. CLARIDAD | Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión | | | | | X |
| 2. OBJETIVIDAD | Están expresado en conductas observables, medibles | | | | | X |
| 3. CONSISTENCIA | Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría | | | | | X |
| 4. COHERENCIA | Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable | | | | | X |
| 5. PERTINENCIA | Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados | | | | X | |
| 6. SUFICIENCIA | Son suficiente la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento | | | | | X |
| SUMATORIA PARCIAL | | | | | 4 | 25 |
| SUMATORIA TOTAL | | 29 | | | | |

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

- 3.1. Valoración total cuantitativa: 29 PUNTOS
 3.2. Opinión: FAVORABLE x DEBE MEJORAR NO FAVORABLE
 3.3. Observaciones: _____

Tacna, 30 DE JULIO DE 2021


 Firma

**ENCUESTA ACERCA DE LOS PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS
UTILIZADAS EN LA I.E.P. BRIGHAM YOUNG Y LA I.E. SAN FRANCISCO
DE BORJA.**

Joven estudiante:

La presente encuesta tiene por finalidad de identificar los procedimientos y estrategias utilizadas por los docentes.

I. Datos informativos:

- 1) Institución Educativa: _____
- 2) Grado: _____ Sección: _____

INDICACIONES:

Marque con una aspa (X) en el recuadro, según crea conveniente, de acuerdo a la escala establecida.

| RANGO | PUNTAJE |
|-------------------|----------------|
| Siempre (S) | 4 |
| Casi siempre (CS) | 3 |
| A veces (AV) | 2 |
| Nunca (CN) | 1 |

| No. | DIMENSIONES E ÍTEMS | N | AV | CS | S |
|------------|---|----------|-----------|-----------|----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | Dimensión: Activación de los conocimientos previos | | | | |
| 1 | Los docentes respetan las opiniones acertadas como desacertadas de los estudiantes | | | | |
| 2 | Los docentes promueven la participación de los estudiantes para generar nuevas formas de conocimiento | | | | |
| 3 | Los docentes utilizan textos narrativos e informativos sobre los temas tratados para que los estudiantes incrementen sus aprendizajes | | | | |
| 4 | Los docentes emplean diferentes textos sobre todo la conceptualización de otros autores, con la finalidad que los estudiantes puedan generar nuevos conocimientos | | | | |
| | Dimensión: Orientación relevante de los contenidos | | | | |
| 5 | Los docentes enfatizan los contenidos tratados y generen sus aprendizajes | | | | |
| 6 | Los docentes utilizan diferentes textos para aclarar sobre el tema a tratar o comparar las diferentes posturas | | | | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| 7 | Los docentes ayudan a los estudiantes a identificar conceptos de interés que conlleven a encontrar soluciones para sus aprendizajes | | | | |
| 8 | Los docentes ayudan en forma personalizada a identificar y entender contenidos que no comprenden | | | | |
| Dimensión: Codificación de la información | | | | | |
| 9 | Los docentes apoyan la ilustración de los temas con argumentos convincentes | | | | |
| 10 | Los docentes utilizan gráficos como ayuda para hacer entender los temas propuestos | | | | |
| 11 | Los docentes realizan preguntas intercaladas durante el desarrollo de las clases para verificar la atención de los estudiantes | | | | |
| 12 | Los docentes aceptan y responden las preguntas de los estudiantes | | | | |
| Dimensión: Organización de la información | | | | | |
| 13 | Los docentes valoran la elaboración de resúmenes que los estudiantes presentan | | | | |
| 14 | Los docentes se apoyan en los organizadores gráficos para reforzar los aprendizajes significativos en los estudiantes | | | | |
| 15 | Los docentes utilizan los mapas conceptuales con la finalidad de sintetizar los aprendizajes de los estudiantes | | | | |
| 16 | Los docentes utilizan procedimientos de analogía como semejanza, igualdad y diferencia | | | | |

Muchas gracias por su colaboración.

Resumen de procesamiento de casos

| | | N | % |
|-------|-----------------------|----|-------|
| Casos | Válido | 30 | 100,0 |
| | Excluido ^a | 0 | ,0 |
| | Total | 30 | 100,0 |

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,877 | 16 |

Estadísticas de total de elemento

| | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|---|---|--|---|---|
| Los docentes respetan las opiniones acertadas como desacertadas de los estudiantes | 64,50 | 141,155 | 0,189 | ,879 |
| Los docentes promueven la participación de los estudiantes para generar nuevas formas de conocimiento | 63,80 | 126,786 | 0,799 | ,860 |
| Los docentes utilizan textos narrativos e informativos sobre los temas tratados para que los estudiantes incrementen sus aprendizajes | 63,67 | 141,057 | 0,214 | ,878 |
| Los docentes emplean diferentes textos sobre todo la conceptualización de otros autores, con la finalidad que los estudiantes puedan generar nuevos conocimientos | 64,00 | 133,793 | 0,542 | ,869 |
| Los docentes enfatizan los contenidos tratados y generen sus aprendizajes | 64,30 | 135,390 | 0,339 | ,876 |
| Los docentes utilizan diferentes textos para aclarar sobre el tema a tratar o comparar las diferentes posturas | 64,00 | 126,276 | 0,737 | ,862 |

| | | | | |
|---|-------|---------|-------|------|
| Los docentes ayudan a los estudiantes a identificar conceptos de interés que conlleven a encontrar soluciones para sus aprendizajes | 64,33 | 126,713 | 0,841 | ,860 |
| Los docentes ayudan en forma personalizada a identificar y entender contenidos que no comprenden | 64,00 | 130,138 | 0,662 | ,865 |
| Los docentes apoyan la ilustración de los temas con argumentos convincentes | 64,10 | 133,403 | 0,531 | ,869 |
| Los docentes utilizan gráficos como ayuda para hacer entender los temas propuestos | 64,23 | 133,495 | 0,587 | ,868 |
| Los docentes realizan preguntas intercaladas durante el desarrollo de las clases para verificar la atención de los estudiantes | 64,27 | 136,754 | 0,519 | ,870 |
| Los docentes aceptan y responden las preguntas de los estudiantes | 64,03 | 127,757 | 0,702 | ,863 |
| Los docentes valoran la elaboración de resúmenes que los estudiantes presentan | 64,53 | 140,809 | 0,155 | ,882 |
| Los docentes se apoyan en los organizadores gráficos para reforzar los aprendizajes significativos en los estudiantes | 64,23 | 132,875 | 0,420 | ,873 |
| Los docentes utilizan los mapas conceptuales con la finalidad de sintetizar los aprendizajes de los estudiantes | 64,03 | 128,585 | 0,536 | ,869 |

| | | | | |
|--|-------|---------|-------|------|
| Los docentes utilizan procedimientos de analogía como semejanza, igualdad y diferencia | 64,53 | 140,395 | 0,307 | ,875 |
|--|-------|---------|-------|------|

La prueba piloto practicada en 30 encuestados arroja un coeficiente alfa de Cronbach de 0,877 el cuál es mayor al valor mínimo tolerable 0,700; por lo que se concluye que el instrumento para medir los **PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS**, es confiable para los fines de la presente investigación.

INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Carmen Quispe Quispe
 1.2. Grado Académico: Magister
 1.3. Profesión: Docente
 1.4. Institución donde labora: DRET
 1.5. Cargo que desempeña: Especialista de ciencias
 1.6. Denominación del Instrumento: Encuesta acerca de los procedimientos y estrategias utilizadas
 1.7. Autor del Instrumento: Mabel Victoria Cohaila Quispe
 1.8. Programa de Postgrado: Tecnología Educativa

II. EVALUACIÓN: INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO CRITERIOS

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Sobre los ítem de instrumento | MUY MALO | MALO | REGULAR | BUENO | MUY BUENO |
|---|---|----------|------|---------|-------|-----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. CLARIDAD | Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión | | | | | X |
| 2. OBJETIVIDAD | Están expresado en conductas observables, medibles | | | | X | |
| 3. CONSISTENCIA | Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría | | | | | X |
| 4. COHERENCIA | Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable | | | | X | |
| 5. PERTINENCIA | Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados | | | | | X |
| 6. SUFICIENCIA | Son suficiente la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento | | | | | X |
| SUMATORIA PARCIAL | | | | | 8 | 20 |
| SUMATORIA TOTAL | | | | | 28 | |

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

- 3.1. Valoración total cuantitativa: 28
 3.2. Opinión: FAVORABLE X DEBE MEJORAR _____ NO FAVORABLE _____
 3.3. Observaciones: _____

Tacna, 21 de Julio 2021

Firma



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Romero Valdez, Susy Jacquelin
 1.2. Grado Académico: Magister
 1.3. Profesión: Docente
 1.4. Institución donde labora: DRET
 1.5. Cargo que desempeña: Especialista Matemáticas
 1.6. Denominación del Instrumento: Encuesta acerca de los procedimientos y estrategias utilizadas en la IEP Brigh Young y San Francisco Borj
 1.7. Autor del Instrumento: Mabel Victoria Ceballos Quispe
 1.8. Programa de Postgrado: Tecnicología Educativa

II. EVALUACIÓN: INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO CRITERIOS

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Sobre los ítem de instrumento | MUY MALO | MALO | REGULAR | BUENO | MUY BUENO |
|---|---|----------|------|---------|-------|-----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. CLARIDAD | Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión | | | | | X |
| 2. OBJETIVIDAD | Están expresado en conductas observables, medibles | | | | | X |
| 3. CONSISTENCIA | Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría | | | | X | |
| 4. COHERENCIA | Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable | | | | | X |
| 5. PERTINENCIA | Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados | | | | | X |
| 6. SUFICIENCIA | Son suficiente la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento | | | | X | |
| SUMATORIA PARCIAL | | | | | 8 | 20 |
| SUMATORIA TOTAL | | | | | 28 | |

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

- 3.1. Valoración total cuantitativa: 28
 3.2. Opinión: FAVORABLE X DEBE MEJORAR _____ NO FAVORABLE _____
 3.3. Observaciones: _____

Tacna, 22 Julio 2021

Firma



INFORME DE OPINIÓN DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Apellidos y nombres del informante (Experto): Isaías Rey Pérez Alférez
 1.2. Grado Académico: Magíster en Educación Superior
 1.3. Profesión: Antropólogo
 1.4. Institución donde labora: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
 1.5. Cargo que desempeña: Docente
 1.6. Denominación del Instrumento:
 Encuesta acerca de los procedimientos y estrategias utilizadas en la I.E.P. Brigham Young e I.E. San Francisco de Borja
 1.7. Autor del Instrumento: ... Mabel Victoria Cohaila Quispe
 1.8. Programa de Postgrado: ... Maestría en Tecnología Educativa.....

II. EVALUACIÓN: INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO CRITERIOS

| INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO | CRITERIOS Sobre los ítem de instrumento | MUY MALO | MALO | REGULAR | BUENO | MUY BUENO |
|---|---|----------|------|---------|-------|-----------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. CLARIDAD | Están formulados con lenguaje apropiado que facilita su comprensión | | | | | X |
| 2. OBJETIVIDAD | Están expresado en conductas observables, medibles | | | | X | |
| 3. CONSISTENCIA | Existe una organización lógica en los contenidos y relación con la teoría | | | | | X |
| 4. COHERENCIA | Existe relación de los contenidos con los indicadores de la variable | | | | | X |
| 5. PERTINENCIA | Las categorías de respuestas y sus valores son apropiados | | | | X | |
| 6. SUFICIENCIA | Son suficiente la cantidad y calidad de ítems presentados en el instrumento | | | | | X |
| SUMATORIA PARCIAL | | | | | 8 | 20 |
| SUMATORIA TOTAL | | 28 | | | | |

III. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN

- 3.1. Valoración total cuantitativa: ___28 puntoss___
 3.2. Opinión: FAVORABLE ___X___ DEBE MEJORAR___ NO FAVORABLE___
 3.3. Observaciones: _____

Tacna, 30 de julio de 2021


Firma