



NOVO MUNDO

TUTORÍA Y HABILIDADES SOCIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Rocío del Pilar
Dávila Soto

Arturo
Lucas Cabello

Adalberto
Lucas Cabello



**TUTORÍA Y
HABILIDADES SOCIALES
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Rocío del Pilar Dávila Soto

Afiliación: Universidad Nacional Hermilio Valdizán

Arturo Lucas Cabello

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4429-8438>

Afiliación: Universidad Nacional Hermilio Valdizán

Adalberto Lucas Cabello

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9710-2905>

Afiliación: Universidad Nacional Hermilio Valdizán

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares académicos (*Peer Review Double Blind*ed).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-9942-7101-6-1

© Rocío del Pilar Dávila Soto
© Arturo Lucas Cabello
© Adalberto Lucas Cabello

© Editorial Novo Mundo

www.editorialnovomundo.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8414872>

Este libro es resultado de la investigación *Programa de tutoría para desarrollar habilidades sociales en las estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial, UNHEVAL-2018*, presentada en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diagramación: Editorial Novo Mundo
Edición electrónica: Editorial Novo Mundo

Editado en Ecuador
Published in Ecuador

TUTORÍA Y HABILIDADES SOCIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Rocío del Pilar Dávila Soto

Arturo Lucas Cabello

Adalberto Lucas Cabello



NOVO MUNDO

Índice

Índice de Tablas	10
Índice de Figuras	12
Introducción	13

CAPÍTULO 1.

ASPECTOS CONCEPTUALES DE LAS HABILIDADES SOCIALES 16

1.1. Conceptualización de las habilidades sociales	16
1.1.1. Tipos de habilidades sociales	17
1.1.2. Dimensión de las habilidades sociales	23
1.1.3. Importancia de las habilidades sociales	30
1.1.4. El aprendizaje de las habilidades sociales	32
1.1.5. Competencia social	33
1.1.6. Autoconcepto	35
1.1.7. Autoestima	36

CAPÍTULO 2.

COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL 38

2.1. Emociones y aprendizaje	38
2.2. Aprendizaje social	41
2.3. Aprendizaje cooperativo	43
2.4. Medios sociales para el aprendizaje	46
2.5. Capacidades sociales y emocionales	49
2.6. Estrategias para fomentar el aprendizaje social y emocional	51

CAPÍTULO 3.

ACCIÓN TUTORIAL DOCENTE EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES

55

3.1. Definición de tutoría

55

3.2. Ejes de la tutoría

56

3.3. Atributos del tutor

58

3.4. Beneficios y obstáculos de la acción tutorial

60

3.5. La acción tutorial en la educación superior

61

3.6. Rol del tutor en el desarrollo de habilidades sociales

64

CAPÍTULO 4.

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA EL LOGRO DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

65

4.1. Definición de aprendizaje significativo

4.2. Elementos del aprendizaje significativo

65

4.3. Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo

67

4.4. Capacidades mejoradas a través de las habilidades sociales

68

4.4.1. Comunicación

69

4.4.2. Liderazgo

70

4.4.3. Solución de conflictos

71

73

CAPÍTULO 5.

PROGRAMA DE TUTORÍA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

78

5.1. Fundamentación del Problema

78

5.2. Objetivos	80
5.2.1. Objetivo general	80
5.2.2. Objetivos específicos	81
5.3. Hipótesis	81
5.3.1. Hipótesis general	81
5.3.2. Hipótesis específicas	81
5.4. Variables de estudio	82
5.5. Tipo y diseño de la investigación	84
5.6. Población, muestra y muestreo	84
5.7. Instrumentos y técnicas de recolección de datos	86
5.8. Análisis descriptivo	86
5.8.1. Pretest	86
5.8.2. Postest	92
5.9. Análisis inferencial	97
5.9.1. Prueba de hipótesis	97
5.10. Conclusiones y recomendaciones	117
5.10.1. Conclusiones	117
5.10.2. Recomendaciones	118

CAPÍTULO 6.

REFLEXIONES FINALES

120

REFERENCIAS

122

Índice de Tablas

Tabla 1.	Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas	50
Tabla 2.	Deberes del docente	62
Tabla 3.	Matriz operacional	83
Tabla 4.	Población de estudio	85
Tabla 5.	Muestra de estudio	85
Tabla 6.	Resultados descriptivos para la variable Habilidades Sociales	87
Tabla 7.	Resultados descriptivos para la dimensión Asertividad	88
Tabla 8.	Resultados descriptivos para la dimensión Comunicación	89
Tabla 9.	Resultados descriptivos para la dimensión Autoestima	90
Tabla 10.	Resultados descriptivos para la dimensión Toma de decisiones	91
Tabla 11.	Resultados descriptivos para la variable Habilidades Sociales - Postest	92
Tabla 12.	Resultados descriptivos para la dimensión Asertividad -Postest.	93
Tabla 13.	Resultados descriptivos para la dimensión Comunicación - Postest	94
Tabla 14.	Resultados descriptivos para la dimensión Autoestima - Postest	95
Tabla 15.	Resultados descriptivos para la dimensión Toma de decisiones - Postest	96
Tabla 16.	Información de ajuste de los modelos	97
Tabla 17.	Pseudo coeficiente entre el programa de tutoría y las habilidades sociales – Pretest	98
Tabla 18.	Pseudo coeficiente entre el programa de tutoría y las habilidades sociales – Postest	98
Tabla 19.	Estimación de parámetros del programa de tutoría y las habilidades sociales. Pretest	99

Índice de Tablas

Tabla 20. Estimación de parámetros del programa de tutoría y las habilidades sociales - Postest	100
Tabla 21. Información de ajuste de los modelos	101
Tabla 22. Pseudo coeficiente entre la asertividad y el programa de tutoría - Pretest	102
Tabla 23. Pseudo coeficiente entre la asertividad y el programa de tutoría - Postest	102
Tabla 24. Estimación de parámetros del programa de tutoría y la asertividad - Pretest	103
Tabla 25. Estimación de parámetros del programa de tutoría y la asertividad - Postest	104
Tabla 26. Información de ajuste de los modelos	105
Tabla 27. Pseudo coeficiente entre la comunicación y el programa de tutoría - Pretest	106
Tabla 28. Pseudo coeficiente entre la comunicación y el programa de tutoría - Postest	106
Tabla 29. Estimación de parámetros del programa de tutoría y la comunicación - Pretest	107
Tabla 30. Estimación de parámetros del programa de tutoría y la comunicación - Postest	108
Tabla 31. Información de ajuste de los modelos	109
Tabla 32. Pseudo coeficiente entre la dimensión autoestima y el programa de tutoría - Pretest	110
Tabla 33. Pseudo coeficiente entre la dimensión autoestima y el programa de tutoría - Postest	110
Tabla 34. Estimación de parámetros de la dimensión autoestima y el programa de tutoría - Pretest	111
Tabla 35. Estimación de parámetros de la dimensión autoestima y el programa de tutoría - Postest	112
Tabla 36. Información de ajuste de los modelos	113
Tabla 37. Pseudo coeficiente entre la dimensión toma de decisiones y el programa de tutoría - Pretest	114

Tabla 38. Pseudo coeficiente entre la dimensión toma de decisiones y el programa de tutoría - Pretest	114
Tabla 39. Estimación de parámetros de la dimensión toma de decisiones y el programa de tutoría - Pretest	115
Tabla 40. Estimación de parámetros de la dimensión toma de decisiones y el programa de tutoría - Postest	116

Índice de figuras

Figura 1. Etapas básicas en el proceso comunicativo	26
Figura 2. Estadística sobre la evolución de conexiones a internet fijo	48
Figura 3. Entorno del videojuego aislado	53
Figura 4. Tipos de violencia registradas en los centros educativos del Perú entre el 2013 y 2022	74
Figura 5. Resultados descriptivos para la variable Habilidades sociales	87
Figura 6. Resultados descriptivos para la dimensión Asertividad	88
Figura 7. Resultados descriptivos para la dimensión Comunicación	89
Figura 8. Resultados descriptivos para la dimensión Autoestima	90
Figura 9. Resultados descriptivos para la dimensión Toma de decisiones	91
Figura 10. Resultados descriptivos para la variable Habilidades sociales - Postest.	92
Figura 11. Resultados descriptivos para la dimensión Asertividad - Postest	93
Figura 12. Resultados descriptivos para la dimensión Comunicación - Postest	94
Figura 13. Resultados descriptivos para la dimensión Autoestima - Postest	95
Figura 14. Resultados descriptivos para la dimensión Toma de decisiones - Postest	96

Introducción

No cabe duda de que la naturaleza del ser humano es ser gregario. Así pues, relacionarse constituye, más que una elección, una necesidad vital para la sobrevivencia y el desarrollo de sus habilidades físicas y mentales.

Por tal motivo, dentro de los procesos de interrelación, la comunicación resulta fundamental, puesto que su éxito impulsa la inserción social y la convivencia sana en un contexto determinado, en el que se pueda llevar a cabo el progreso. Esto sólo es posible con el desarrollo de habilidades sociales que brinden los fundamentos y bases para una vinculación civilizada, respetuosa de los derechos de equidad y justicia con el individuo y los demás.

Durante el transcurso de las diferentes etapas de la evolución humana, las capacidades emocionales se desenvuelven a la par que el conocimiento teórico y van en crecimiento. Se precisa, entonces, de un desarrollo asertivo, autorreflexivo y cognitivo tanto del mundo exterior como del interior, a fin de lograr la madurez correspondiente, alcanzando el aprendizaje y la competencia social.

El conocimiento y dominio de dichas destrezas constituye el eje formativo fundamental del ser e implica una serie de técnicas didácticas de cooperación, identificación, socialización y búsqueda de objetivos comunes a fin de lograr una identificación. Ese es el objetivo de un currículo integral, multidisciplinario y humanista, capaz de forjar la conciencia de los estudiantes y de solucionar problemas mediante el diálogo y los acuerdos mutuos. El resultado de esa visión educativa no radica en los saberes recibidos de manera vertical, sino en la colaboración horizontal entre alumnos

y docentes, valorando la figura del guía, como aquel llamado a reinterpretar el universo interior de sus discípulos.

A lo largo de la historia, los tutores se han encargado de impartir esta tarea, aunque su función se ha ido redefiniendo al paso del tiempo. En la actualidad, luego de hechos que cambiaron el mundo moderno para siempre, (como la pandemia del Covid -19 y la revolución digital) el tutor redescubre su rol, y se le debe conceptualizar como una instancia capaz de brindar estrategias adecuadas para fortalecer la autoestima, impulsar el liderazgo, mejorar el medio que le rodea y fomentar una convivencia pacífica y respetuosa.

Este acompañamiento debe presentarse en todos los niveles de la educación, adaptándose según la edad y madurez del educando. Sin embargo, a nivel universitario, el reto se torna mayor, por cuanto los jóvenes y adultos que acceden poseen un bagaje propio, fruto de sus experiencias, tanto académicas como personales y por ende, constituye un grupo heterogéneo que debe cumplir con una serie de exigencias, dándole prioridad y énfasis al aspecto cognitivo, dejando de lado el desarrollo socioemocional.

Ese es el papel del tutor universitario y su campo de acción.

En el presente texto nos dedicaremos a examinar los métodos que tendrá a su disposición para el desarrollo de las habilidades sociales, las estrategias actuales que combinan la tecnología con una actitud creativa e innovadora y los resultados de su influencia en los grupos sociales. Del mismo modo, se compartirán resultados de demostraciones experimentales y aplicaciones prácticas sobre la relación y necesidad de un programa de tutoría en la mejora del nivel educativo de los alumnos de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Universidad Hermilio Valdizán, año 2018.

Se espera luego de la lectura correspondiente, que esta investigación sirva de base para textos futuros que acrecienten y aporten a la revalorización de la importancia de los tutores en el sistema de enseñanza, así como una mirada humanista al ejercicio de la educación en general.

1

CAPÍTULO

ASPECTOS CONCEPTUALES DE LAS HABILIDADES SOCIALES

1.1. Conceptualización de las habilidades sociales

Se concibe como habilidades sociales a aquellas conductas, hábitos, o repertorios que se requieren para realizar de manera competente, actividades de relación interpersonal tales como: hacer nuevos amigos, compartir experiencias o empatizar con las vivencias ajenas. Estos comportamientos se van adquiriendo mediante procesos de aprendizaje que luego permitirán expresar de un modo adecuado las opiniones y los sentimientos de índole positiva o negativa.

Se les considera pautas de funcionamiento que promueven la convivencia armoniosa y la interacción de manera efectiva. Una persona socialmente hábil tiene la capacidad de hacer y recibir cumplidos, rechazar peticiones y defender derechos.

Fue en la década de 1960, cuando se consolidó el término, refiriéndose en primera instancia a ciertas actitudes perdurables en el tiempo. Actualmente se entiende como tal a una serie de destrezas que posee el ser humano para mantener relaciones interpersonales satisfactorias, resolver problemas sin perjudicar a los demás y comunicarse eficazmente de manera verbal y no verbal.

Roca (2014), amplía esto, en dirección al origen y conservación de la sana autopercepción y estima. El uso de estas habilidades nos ayudaría a hacer frente a estados alterados de ánimo tales como ira, depresión, ansiedad y manifestaciones de psicósomáticas.

Cabe mencionar que las habilidades sociales están íntimamente ligadas a las habilidades de adaptabilidad, capacidad analítica, liderazgo y trabajo en equipo. Esto permite que los seres humanos se vinculen de manera óptima con diferentes tipos de individuos provenientes de distintas realidades.

En definitiva, las habilidades sociales juegan un importantísimo rol en favor del desarrollo de los contextos interpersonales, pues se logran competencias para dirimir situaciones complicadas manteniendo la convivencia, del mismo modo, engloban comportamientos aprendidos de manera natural y procedimientos observables, manifestados para expresar inquietudes, sentimientos u opiniones de modo adecuado, logrando así una interacción de calidad.

Se pueden destacar cuatro habilidades básicas: toma de decisiones, autoestima, comunicación y asertividad.

1.1.1. Tipos de habilidades sociales

Little et al. (2017) comenta que las habilidades sociales permiten la organización de cogniciones dispuestas para que efectuemos una tarea o actividad de índole interpersonal con el fin de obtener o conservar el reforzamiento del ambiente. Aquellas pericias facilitarían la comunicación y evitarían la ansiedad y duda en acontecimientos difíciles o novedosos

Ibarra (2020) sigue al psiquiatra Arnold Goldstein, cuando

propone las habilidades sociales como la agrupación de comportamientos eficientes en las relaciones interpersonales para la solución de problemas y la búsqueda reivindicativa de derechos. Fue hacia 1980, que el especialista las clasificó en dos tipos, moduladas por la empatía y la asertividad, cuyas aptitudes tenían la facultad de condicionar el resto.

Habilidades sociales básicas

Son las primeras adquiridas por el ser humano. Se aprenden durante los primeros años de vida y se refuerzan durante el periodo escolar. Uno de los eslabones para su aprendizaje, radica en la incorporación del infante al sistema educativo. En dicha etapa desarrollará habilidades sociales de índole más profunda, como el intercambio de ideas o el inicio de una confianza mutua, adoptando normas para vivir en sociedad. La relación con los pares toma más relevancia en el día a día de los menores de edad, puesto que es un recurso cognitivo-emocional o un predictor que facilitará resolver los problemas y situaciones futuras.

Heimberg, et al. (2010), indica la necesidad de las habilidades sociales básicas para alcanzar el nivel mínimo de adaptación social. Podemos incluir las siguientes:

- Hacer una presentación
- Empezar a conversar
- Mantenerse escuchando
- Sostener una conversación
- Agradecer

- Preguntar
- Elogiar
- Realizar una presentación de otras personas

Habilidades sociales avanzadas

Una vez adquiridas las habilidades básicas, se pueden desarrollar las avanzadas, con interacciones más elaboradas. De acuerdo con García (2005), el área intelectual-cultural está relacionada significativamente con dicha categoría que comprende las siguientes destrezas:

- Realizar una participación
- Persuadir a los otros
- Solicitar ayuda
- Pedir perdón
- Brindar instrucciones
- Seguir instrucciones

Habilidades relacionadas a los sentimientos

Las habilidades relacionadas a los sentimientos, se caracterizan por vincularse al manejo e identificación de las emociones. En esta fase los individuos adquieren capacidades para comprenderlas y reconocerlas de manera eficaz, en su fuero interno y externamente, identificando los de otras personas (Hofmann, & Doan, 2018). Están relacionadas con la afirmación de

la posición sin permitir ser manipulados ni ejercer la manipulación en los demás. Podemos nombrar las siguientes:

- Autorrecompensarse
- Ser consciente de las emociones propias
- Exteriorizar afecto
- Enfrentar el temor
- Exteriorizar emociones
- Ser consciente de las emociones ajenas
- Superar el enfado de los demás

Habilidades alternativas a la agresión

Los individuos con habilidades alternativas a la agresión, desarrollan el autodomínio, evitando conflictos de manera adecuada. Son capaces de resolver problemas en el campo de relaciones interpersonales sin emplear agresividad, violencia o enojo. Esto constituye un gran reto puesto que el enojo es un estado emocional variable en su intensidad, acompañado de cambios psicológicos y biológicos.

En esta categoría encontramos las siguientes destrezas:

- Solicitar permiso
- Responder las bromas
- Eximirse de los enfrentamientos

- Autocontrolarse
- Participar un suceso
- Socorrer a los otros
- Amparar los derechos propios
- Pactar
- Evitar los problemas

Habilidades para enfrentar al estrés

Los individuos con habilidades para enfrentar al estrés, son capaces de oponer objetividad y mesura en momentos de contrariedad o disconformidad surgidos tras alguna crisis (Milligan et al., 2017). Daneri (2012) rescata la definición de estrés tal como la concibió Bruce McEwen en el 2000, cuando lo definió como una amenaza real o presunta que afecta la integridad física o psicológica del sujeto, resultando en una respuesta fisiológica y/o conductual.

Las habilidades para hacer frente al estrés comprenden:

- Resolver ser dejado de lado
- Proteger a un camarada
- Mostrar deportividad al culminar un juego
- Encarar mensajes conflictivos
- Quejarse

- No ceder a las presiones del grupo
- Estar preparado para una conversación difícil
- Solucionar estados de vergüenza
- Solucionar estados de fracaso
- Dar respuesta a una queja
- Dar respuesta a discursos persuasivos
- Contestar acusaciones

Habilidades de planificación

Consisten en el establecimiento de metas, objetivos o toma de decisiones para resolver problemas. Las personas con dicha destreza pueden evitar contrariedades con el fin de optimizar el tiempo. En 1998, Cortés consideró la planificación como la forma de definir un curso de acción, incluyendo los procedimientos para lograr alcanzar metas mediante un plan instituido (Trevisan et al., 2018).

Dicha categoría abarca las siguientes destrezas:

- Abstraerse en una tarea
- Precisar las habilidades personales
- Encontrar el origen de un problema
- Instituir objetivos

- Recabar información
- Solucionar problemas en orden de importancia
- Elegir decisiones realistas
- Elegir decisiones eficaces

1.1.2. Dimensión de las habilidades sociales

Asertividad

La asertividad está vinculada al respeto y cariño por uno mismo. Forma parte esencial de las habilidades sociales permitiendo expresar de forma sincera pensamientos y sentimientos. Se basa en defender los derechos propios sin faltar el respeto a los demás, (Eslami et al., 2016) fomentando la igualdad, mientras resguarda intereses de manera justificada.

La asertividad ha llegado a nosotros a través de un modelo clínico que une comportamientos interpersonales a la capacidad de compartir lo que se piensa, lo que se siente y lo que se cree.

Smith (2003) propuso los siguientes derechos asertivos:

- El derecho a juzgarme a mí mismo.
- El derecho a elegir si nos responsabilizamos de los problemas ajenos.
- El derecho a elegir si deseamos dar explicaciones o no.
- El derecho a mudar de opinión.

- El derecho a equivocarnos.
- El derecho a no saber.
- El derecho a no vivir sin la aprobación ajena.
- El derecho a tomar decisiones lejos de la lógica.
- El derecho a no entender las expectativas ajenas.
- El derecho a no tratar de alcanzar la perfección.

Una persona asertiva es capaz de comunicarse de manera apropiada, franca y directa con cualquier clase de público. Es segura de sí misma, espontánea y expresiva. Puede estar en un error, pero mantenerse calmada y conversar con los demás para lograr un mayor entendimiento. Aquel individuo se acepta sin juicio destructivo y valora sus esfuerzos, no presenta temores en su comportamiento debido a que ostenta la capacidad de rechazar peticiones de un modo adecuado.

Dependiendo de la cultura, la falta de asertividad, puede ser puesta en valor de forma positiva por grupos sociales a costa de que un individuo fracase en sus objetivos.

Una persona que no posee asertividad, no logra comunicar adecuadamente sus propósitos y falta el respeto a sus propias necesidades, porque considera que carece de derechos para sostener sus opiniones y creencias. Los sujetos con baja autoestima tienen la posibilidad de experimentar sentimientos de apatía, aislamiento y pasividad.

En definitiva, la asertividad representa la capacidad de expresarse de manera segura, sin tener recurrir a conductas

pasivas, agresivas o manipuladoras. (Sheinov, 2018). La asertividad es la expresión respetuosa de cualquier pensamiento para respetar el derecho de los demás.

Comunicación

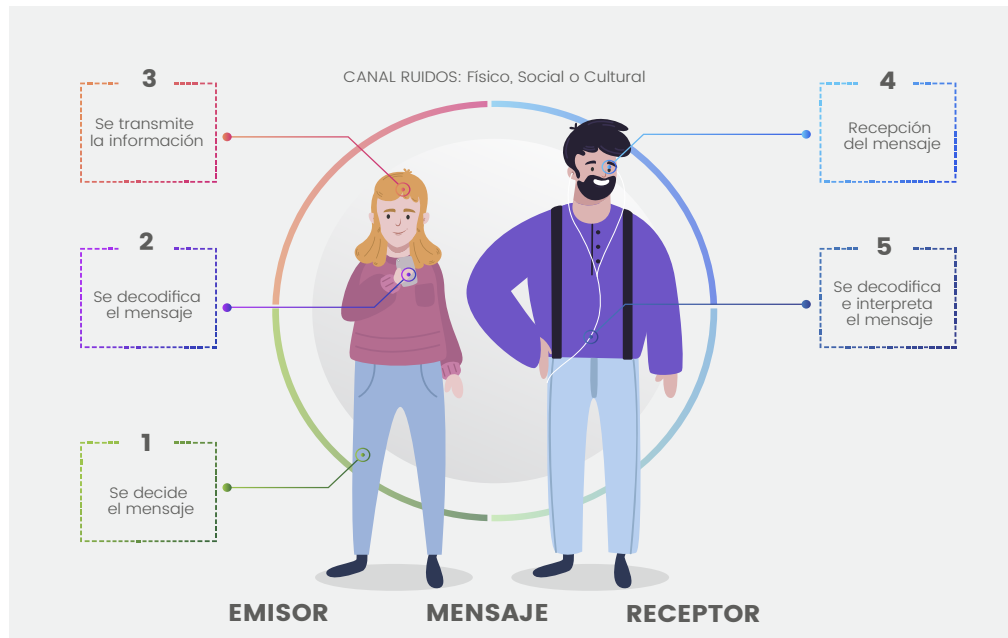
Indica Erozkan (2013), que la comunicación es el canje de información entre dos o más instancias en un determinado contexto. Es un comportamiento dinámico y sistemático en el que las personas utilizan adecuadamente el lenguaje verbal, textual, gestual y auditivo para compartir sentimientos, experiencias o conocimientos.

La comunicación posee ocho elementos: emisor, receptor, mensaje, contexto, código, canal, ruido comunicativo y retroalimentación, explicados a continuación:

- Emisor: instancia que se encarga de crear y brindar el mensaje.
- Receptor: instancia receptora que interpreta el mensaje.
- Mensaje: información compartida del emisor al receptor.
- Código: sistema de símbolos empleados por las instancias comunicativas para entender el mensaje.
- Canal: medio por el cual se envía y recibe el mensaje.
- Ruido: interferencia que obstruye el adecuado funcionamiento de la comunicación.
- Contexto: entorno donde se lleva a cabo el intercambio de información.

- Retroalimentación: respuesta del receptor al emisor una vez recibido y decodificado el mensaje.

Figura 1. *Etapas básicas en el proceso comunicativo.*



Nota. Tomado de Taller de Lectura y Redacción. (s.f).

La comunicación educativa es aquella que engloba los procesos efectuados en los centros educativos. Se le considera fundamental para la instrucción didáctica, destacándose la alteridad y la colaboración entre maestros y educandos con el fin de favorecer un espacio de aprendizaje activo a través del intercambio de pensamientos o valoraciones.

Además, la comunicación educativa ofrece recursos y oportunidades de aprendizaje, sirve para promover y acompañar el proceso del conocimiento, tal como lo comparten Bell et al. (2014).

El uso adecuado la convierte en una excepcional herramienta de trabajo, influyendo en la formación del autoconcepto. Una comunicación asertiva y una alta autoestima mejoran la calidad

de la educación y ayudan a enfrentar distintas situaciones o contratiempos.

Para que los estudiantes obtengan un buen desempeño académico, y éxito profesional, es necesario que la familia sepa comunicarse asertivamente con sus integrantes. No cabe duda de que la comunicación es fundamental en el aprendizaje de las habilidades emocionales, al fomentar o reforzar el autoconcepto y perseguir la realización en el ámbito personal y estudiantil.

Toma de decisiones

La toma de decisiones es el proceso de elección entre diversas alternativas, con la finalidad de solucionar problemas o satisfacer necesidades. Está asociada con las experiencias previas, ya que los individuos recurren a acontecimientos del pasado para evaluar y optar por la mejor decisión (Blankenship-Knox et al., 2017). Se manifiesta en tres tiempos, puesto que abarca el pasado, comprende el presente y avizora el futuro.

Dependiendo del punto de vista para abordar la cuestión, podemos clasificarla en diferentes tipos:

- La decisión sin riesgo: se fundamenta en los resultados y en el riesgo que las elecciones acarreen. Se aleja de la intuición y subjetividad para optar una decisión que no puede ser medida bajo la misma unidad.
- La decisión bajo incertidumbre: cuando no puede predecir el resultado de las elecciones debido a que los individuos poseen una información deficiente para escoger la mejor opción y desconocen la interacción de las variables del problema.
- La decisión intertemporal: se refiere a las decisiones que

se toman de manera individual tras analizar las preferencias entre dos o más bienes en diferentes momentos del tiempo.

- La decisión social: se da durante la alteridad, en relación a la acción de un objeto manifestado por diferencias en la conducta colectiva y en las reacciones viscerales periféricas.

La toma de decisiones constituye un aspecto trascendental en el crecimiento y desarrollo del ser humano, quien, desde la infancia, aprende a reconocer las estructuras de cotidianidad, basado en su experiencia con los compañeros de aula. En las escuelas, los participantes entran en relación con otros alumnos que vienen de contextos, normas y personalidades distintas. Este es el entorno propicio para adquirir o trabajar en la mejora de las capacidades de autonomía y decisión.

Autoestima

Es una evaluación que efectuamos de nosotros mismos en diferentes aspectos. Dicha valoración, ya sea positiva o negativa, tiende a mantenerse en el tiempo. La autoestima se construye a partir de las personas que rodean al sujeto o de las experiencias. Está relacionada a la competencia social, al influir sobre el individuo en la manera en que se percibe, valora y se relaciona. Además, cómo se comporta con respecto a ello. (De la Fuente et al., 2014). No solamente trata de conocerse a sí mismo, sino de defenderse y valorarse. La autoestima implica aprender a quererse, respetarse y cuidarse.

Autores como Manso (2010), la consideran como resultante de un proceso de profunda valuación personal y externa, ya que los seres humanos se van forjando en todo momento, siendo o no conscientes de ello. No se limita a una etapa específica de la vida porque es la impulsora de la actividad en los seres humanos

durante los periodos que abarcan su inicio y maduración.

La autoestima es importante porque quien logra apreciarse y quererse, está posibilitado para disfrutar de su alrededor aprovechando diversas oportunidades, considerándose digno de ellas.

Los especialistas indican que la autoestima puede aumentar y disminuir en función a diversos acontecimientos vinculados a los espacios donde nos desenvolvemos. Hay personas extremadamente sensibles a las que afectan los ademanes desagradables o las frases hirientes. Una autoestima frágil puede llevar al fracasos, acumulación de experiencias negativas, incumplimiento de metas, angustia y ansiedad.

En el 2004, Acosta & Hernández, precisaron que, desde la década de 1990, la autoestima pasó a reforzar los conceptos esenciales aplicados al quehacer educativo. Ambos autores, además, puntualizaron el papel que juega en el aprendizaje, en la génesis de estudios culturales y la aplicación de principios didácticos, como la mejora en el plan de aprendizaje.

García (2018) complementa la idea, sumando las cinco áreas en las que Reasoner clasifica la dimensión de la autoestima escolar:

- **Dimensión física:** Valoración que hace el niño sobre sus aspectos y destrezas físicas. Incluye la capacidad de autodefensa, armonía y coordinación.

- **Dimensión social:** Sentimiento de pertinencia de un determinado grupo social. Destrezas que posee el niño para enfrentar las diversas situaciones sociales del ambiente o contexto.

- **Dimensión afectiva:** Capacidad para expresar lo que le atemoriza, las emociones y sensaciones, estableciendo lazos de afecto con familiares, amigos y compañeros. Abarca cómo se percibe a sí mismo o se autodefine siendo consciente de los rasgos de su personalidad.

- **Dimensión académica:** Concepto que tiene el niño de sí mismo para afrontar aquello que ocurre durante la etapa escolar, teniendo en cuenta su capacidad o productividad para cumplir con las exigencias del centro educativo.

- **Dimensión ética:** se relaciona estrechamente con la autopercepción que tienen los individuos de sí mismos en el ámbito moral, considerándose buenas personas o, por el contrario, negativas y no confiables. Además, engloba características como la responsabilidad, honestidad y trabajo, pudiendo ubicarse del lado positivo o negativo en todas ellas.

La autoestima es importantísima para los docentes, ya que facilita la confianza en el proceso de enseñanza, permitiendo la autovaloración y reflexión sobre el uso de sus habilidades, inspirando seguridad a los alumnos. Puede mejorar los niveles educativos, posibilitando el éxito en la esfera privada y profesional. Al sentirse autocompetente, una persona incrementa su participación en el aprendizaje reflejando solidez y asertividad.

1.1.3. Importancia de las habilidades sociales

Ya se definió las habilidades sociales como el conjunto de comportamientos aprendidos naturalmente que permiten al individuo desenvolverse en un determinado contexto mediante diversidad de sentimientos, deseos, actitudes, derechos u opiniones.

Los estudios indican que su perfeccionamiento en las primeras etapas tiene repercusión durante la infancia en la construcción del funcionamiento académico y psico social posterior. De esta forma, el niño irá asimilando normas que ayudarán a empezar y sostener una situación de juego, y, al crecer, podrá adquirir destrezas verbales e interacciones con sus pares como lo aseguran Salavera et al (2016).

Las habilidades sociales están vinculadas a las adquisiciones evolutivas. Dichas pericias se van aprendiendo por ciertos mecanismos. Uno de ellos es la experiencia directa, que está formada por conductas interpersonales basadas en las consecuencias del comportamiento social. Es decir, el niño tomará costumbre de ciertas conductas e intentará que se repitan. Otro, consiste en la observación relacionando conductas con modelos significativos. Por ejemplo: si un niño observa que su docente felicita a una de sus compañeras al haberse sacado una excelente nota, intentará replicar dicho comportamiento.

Puede ser aprendido a través del lenguaje oral, mediante el uso de instrucciones, sugerencias, inquisiciones, incitaciones o explicaciones. Por todo ello, especialistas llegaron a la conclusión de que las primeras habilidades sociales se adquieren dentro del ámbito familiar y prosiguen formándose durante la etapa de escolaridad, donde aprenderá destrezas más complejas y específicas mediante las relaciones entre grupos de amigos.

En consecuencia, las habilidades sociales resultan importantísimas al promover una convivencia armoniosa y fomentar hábitos y estilos de vida saludables, desarrollando el aspecto integral de las personas y ayudando a conseguir óptimas relaciones con los demás. Al lograr implementarlas, el ser humano podrá comunicarse adecuadamente, transmitiendo sus emociones de manera idónea, teniendo la destreza suficiente

para identificar el mundo interior de los demás, sus necesidades, y gustos, permitiendo relaciones que garanticen una buena calidad de vida. como puntualizan Sánchez et al. (2016).

1.1.4. El aprendizaje de las habilidades sociales

El conjunto conductual se va adquiriendo naturalmente mediante diversos procesos de aprendizaje, de no hacerlo, las personas presentarán dificultades de relación. Gonzáles & Molina (2007) pormenorizaron esta falta de competencias sociales enfocándose en sus consecuencias, tales como la falta de aceptación, aislamiento social y desajustes psicológicos.

El aprendizaje de las habilidades sociales depende esencialmente del entorno. Está vinculado estrechamente a las adquisiciones evolutivas. Mientras el niño va creciendo, consigue ciertas pericias verbales que le permiten interactuar con sus pares.

A continuación, detallamos los diferentes tipos de aprendizaje que se presentan en su evolución:

- **Aprendizaje por experiencia directa:** formado por todas aquellas conductas que se repiten y, con el tiempo, formarán parte del conjunto de comportamientos del niño. También son consideradas como situaciones vividas en primera persona en las que se inculcan destrezas o pericias apropiadas sin la necesidad de recurrir al castigo.

- **Aprendizaje por observación:** se refiere a aquellas habilidades que se escrutan en las personas cercanas, ya sea amigos, familiares, compañeros de escuela o trabajo, para luego aprenderlas o, por el contrario, desecharlas. Consideramos aquí el ascendiente que tienen los modelos formativos llenos de

significado de los que el niño va aprendiendo.

- **Aprendizaje verbal o instruccional:** formado por aquellas erudiciones que fueron aprendidas o inculcadas en la niñez. Es llevado a cabo mediante cuestionamientos, directivas, sugerencias verbales o razonamientos. Se trata de una manera indirecta, debido a que se adquiere conocimiento mediante el lenguaje oral.

- **Aprendizaje por retroalimentación interpersonal:** consiste en la interacción comunicativa en respuesta a las conductas de otros individuos. Podemos decir que se basa en lo psicológico y social, puesto que se comparten inquietudes, pensamientos y cuestionamientos para acopiar información a nivel individual o colectivo.

En resumen, las habilidades sociales son aprendidas naturalmente para ser aplicadas en contextos interpersonales. Estas capacidades son adquiridas durante procesos de socialización, teniendo como punto de partida el entorno familiar y prosiguiendo durante la escolaridad con las relaciones entre amigos y compañeros de aula.

1.1.5. Competencia social

La competencia social está formada por el compendio de actitudes y habilidades que facultan formar ciudadanos de bien para convivir democráticamente en diferentes contextos y para que actúen constructivamente en su entorno.

De acuerdo con González (2002), el concepto de competencia surgió por la necesidad de efectuar predicciones acerca de las ejecuciones del sujeto en su desempeño laboral. Pero ¿qué significa ser competente? En el 2000, Le Boterf

determinó que un individuo competente puede comportarse pertinentemente en un su entorno al combinar y poner en marcha un grupo de capacidades personales (conocimiento, emociones, cualidades) y de sistemas (documentales, redes de experiencia especializada y conjuntos de datos). La competencia estaría formada por los atributos en relación directa con la correcta ejecución en actividades de índole profesional (Gouley et al., 2008).

De acuerdo con Montgomery et al. (2007), entre las competencias sociales más requeridas en el contexto educativo son:

- Respeto genuino por los otros
- Escucha Activa
- Asertividad
- Comunicación expresiva y receptiva
- Solución y prevención de conflictos

En el 2006, el Parlamento y el Consejo Europeo precisaron que las competencias sociales consisten en la preparación de las personas para dirimir contrariedades en sociedades más diversificadas y lograr una participación acertada y constructiva tanto en lo social como en lo profesional.

Entonces, la competencia social hace que los seres humanos interpreten fenómenos o problemas para posteriormente elaborar respuesta o para tomar unas decisiones acertadas. Una persona socialmente competente participa de manera benéfica en la vida laboral, cultural y política. Aquel sujeto, aparte de mostrar

tolerancia y distinguir la esfera profesional de la privada, sabe cómo gestionar el estrés y la frustración y ostenta la habilidad de comunicarse asertivamente en distintos entornos.

En España, se implementó el año 2013, la Ley Orgánica para la Mejora de Calidad Educativa para lograr dar solución a las dificultades del sistema pedagógico en su entorno. Se propuso un esquema que incluyó conocimientos, comportamientos, actitudes y valores.

1.1.6. Autoconcepto

Podemos definirlo como la agrupación de atributos, características, capacidades, cualidades o valores que una persona tiene de sí misma. La imagen de uno mismo se encuentra determinada por acumulaciones integradoras de la información tanto externa como interna, es decir que son percepciones formadas a través de interpretaciones obtenidas de las propias experiencias y del ambiente.

El autoconcepto se encarga de regular las habilidades cognitivo-motivacionales enlazadas con el rendimiento académico y el aprendizaje, aumentando notoriamente cuando el sujeto se siente autocompetente. Las investigaciones demuestran que hay una relación existente y recíproca entre la conducta académica y el autoconcepto, puesto que las experiencias de logros y fracasos influyen en el rendimiento escolar.

Las investigaciones demuestran que, al término de la etapa preescolar, se ha desarrollado ya una noción superficial y estática de sí mismo. Posteriormente, a los seis años va complejizándose y enriqueciéndose coordinando categorías de autopercepción que antes estaban separadas o parecían opuestas.

González & Martín del Buey (1987), mencionan que Purkey concibió al autoconcepto como un complejo orden de creencias sujeto al cambio. El individuo considera una serie de valoraciones en relación a sí, desde la apariencia física hasta las capacidades sociales e intelectuales. Cabe puntualizar que, al igual que la competencia social, el autoconcepto se va aprendiendo mediante los logros obtenidos, los procesos de comparación social y el cumplimiento de las expectativas de profesores y progenitores. Con el transcurso del tiempo, se construye una visión más reflexiva, capaz de juzgar y modificar el comportamiento.

1.1.7. Autoestima

Emler (2001) define la autoestima como la contextualización del mundo interior del individuo. Es parte formativa de la personalidad, precisando una consciencia de valor para mantenerla a un elevado nivel.

La suma de habilidades sociales y el desenvolvimiento en el contexto educativo y privado del estudiante, es un fenómeno cognitivo-social, según han reconocido Pasha, & Gorjian (2010).

Los elementos necesarios para el fortalecimiento de la autoestima son: la autoconciencia y el autoconocimiento. Estos nos permiten percibir las características propias, tanto positivas como negativas; capacidades, competencias y valores. El desarrollo de la autoestima empieza en el nacimiento, tal como puntualizan Leavitt et al. (2015) presentando cambios constantes a raíz de la experiencia. Al crecer, el niño toma conciencia de diferentes aspectos personales, desde las habilidades prácticas, movimiento, arte e interpretación; hasta las de reflexión avanzada cuando se hacen conscientes de sus rasgos personales.

El proceso iniciado después de haberse obtenido conocimientos sociales y morales, mismos que van a ser evaluados. Los niños perciben sus particularidades en contraste y alteridad con coetáneos y coetáneos. Esta actividad se incrementa durante el periodo adolescente.

Precisamente es en este punto crucial y crítico donde se manifiesta una transición entre niñez y edad adulta, Cvencek et al. (2016), reflexionan sobre su importancia en relación directa al rendimiento estudiantil.

La autoestima es un componente trascendental, ocupando un lugar preciso en el sistema estructural adolescente, aunado a la salud mental y la definición de objetivos de vida. Los procesos que están relacionados a la formación y evolución de la autoestima, van a determinar la relación entre el sujeto y el universo que lo rodea, contribuyendo así al desarrollo de sus habilidades. Es central para el crecimiento y su falta puede llegar a producir pérdidas sociales irreparables. Yadav & Iqbal (2009) encontraron la preocupante cifra de adolescentes que lidia contra la baja autoestima, llegando entre un tercio y la mitad de la población total. Esto puede tener como consecuencia, diversos problemas, tales como las lesiones autoinfligidas, agresión, depresión y delincuencia.

2 CAPÍTULO

COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL

2.1. Emociones y aprendizaje

Las emociones son estados mentales o experiencias subjetivas que surgen durante situaciones sociales específicas con el fin de ajustar el comportamiento y actividad del sujeto. Se les asocia a reacciones de afecto de repentino, de surgimiento e intensidad grande, que aparecen con cambios somáticos ostensibles.

De acuerdo con Mayer (2014), podemos definir las emociones como una experiencia que se da de manera activa y honesta, fija y cambiante, que incide en la conciencia de un ser humano. El mismo, pormenorizó también la experiencia emocional a partir de las relaciones establecidas durante el transcurso de una vivencia.

Los procesos emocionales son indispensables a temprana edad porque así el niño potenciará los procesos psicológicos superiores, tales como, pensamientos de alto nivel, memoria, percepción y aprendizaje, como resultado de la alteridad social mediante trabajos conjuntos en pos del cumplimiento de metas en común.

Antes del siglo XX, el aprendizaje fue considerado como el

desarrollo de la instrucción mental, a fin de contribuir al progreso de la memoria, la imaginación y el pensamiento. Díaz (2017) puntualiza que hace más de 2000 años, el filósofo Platón dilucidó que todo aprendizaje cuenta con una base emocional. Por ello sostenemos que las personas crecen entre relaciones emotivas, regulando actividades para potenciar el pensamiento simbólico, y los procesos psicológicos y de la memoria.

El bienestar emocional está enlazado al desarrollo del aprendizaje escolar, puesto que en las aulas se suscitan una gran variedad de emociones, para influir en modo constructivo, en la actitud general del estudiante. Se deben evitar materiales educativos incomprensibles, falta de organización y el bullying, que obstaculizarían el aprendizaje de los educandos. Para un desarrollo cognitivo idóneo se recomienda potenciar la expresión emocional, puesto que así se consolidarían cualidades como la responsabilidad o la motivación.

Antiguamente, dentro del ámbito estrictamente filosófico, las emociones se consideraron problemáticas al obtener conocimientos confiables. Lo subjetivo no era un punto de vista confiable, dando como resultado una falencia de valor epistémico y la normalización de la división sexista que repartió la razón y emoción según género. La razón quedaba como rasgo masculino por excelencia, en contraste a la emoción, dominio femenino, sesgando a las mujeres y obstruyendo su acceso a diversos niveles de abstracción y educación, limitándolas en asuntos de relevancia social.

Siguiendo con este pensamiento, se dio en manifiesto la indiferencia y falta de atención al ámbito emocional, colocándolo como inferior en un campo de conocimiento objetivo. Ibáñez (2002) determinó que los diseños educativos, fruto de esta filosofía, estarían desprovistos de la dimensión emocional y recomendó

a los docentes modernizarse, poner en relevancia la educación emocional y tomar en cuenta los patrones mentales de cada discípulo, facilitando el desarrollo de estrategias adecuadas a las necesidades correspondientes.

De no se identificarse las emociones negativas en los salones, habrá una interferencia en la motivación del educando para aprender y concentrarse, la mente no retendrá información, dada la intensidad y espacio de tiempo que ocupan dichos estados. Las situaciones de estrés intenso tienen un efecto pernicioso en la memoria, ya que se ésta se bloquea e incluso puede deteriorar las neuronas del hipocampo, cuya estructura resulta esencial para procesos de reconocimiento y recuerdo. A fin de promover el entendimiento se tiene que ayudar a los estudiantes a reconocer su experiencia emocional.

Iniciando la década de 1990 se conceptualizó la inteligencia emocional como respuesta al problema del estudiante de inteligencias y conocimiento. El psicólogo Daniel Goleman (1996) presentó su libro *Emotional Intelligence*, donde revolucionó el paradigma, explicando la inteligencia emocional como el resultado de una serie de cualidades, habilidades y competencias no cognitivas, capaces de incidir en el éxito de planificar estrategias en un determinado contexto. Concluyó que la base formativa de la inteligencia emocional, eran el autocontrol, la automotivación, el autoconocimiento, la empatía y las relaciones sociales.

Fue uno de los primeros en poner en relevancia el ambiente. Mencionó que en un contexto sin manifiesta calidez o sin afectos se promoverá una sinergia entre lo cognoscitivo y lo emotivo que dificultará los procesos creativos y de socialización. Las emociones facilitan o debilitan el proceso de aprendizaje, por ello es preciso impulsar aquellas que brinden emociones positivas y cooperativas.

2.2. Aprendizaje social

El aprendizaje es la consecuencia entre la interacción de las relaciones estímulo – respuesta. Nos referimos también a un proceso de educación de la mente que ejercita la imaginación, ayuda a la memoria y evoluciona el pensamiento. En este ámbito se puede definir como una alteración en el saber de una persona o el resultado del ordenamiento de percepciones y nuevos conocimientos.

A finales del siglo XIX el aprendizaje tomó gran relevancia, debido a las estrechas relaciones entre psicología y educación. Fierro (2013) acota que fue William James en 1870 quien aseguró que lo aprendido durante los primeros años de vida, tendría influencia sobre el resto del tiempo. Unos años más tarde, Ebbinghaus (2011) – recordado como el gestor de la Psicología del Aprendizaje – determinó que es más difícil olvidar el aprendizaje estructurado de forma vivencial y significativa y que ante nuevo contenido, se debe aprender con descansos para la adecuación del material.

Son factores que intervienen en el proceso de aprendizaje: la madurez, la alternancia y las capacidades naturales (percepción, emociones, sentimientos). Sin embargo, dicho procedimiento gira alrededor de los grupos familiares y educativos. Entwistle (1988) sostiene que, a fin de conseguir resultados de éxito por parte de los educandos, el docente ha de tener una serie de cualidades para transmitir el saber y lograr un acompañamiento de calidad. Debe explicar idóneamente para que los estudiantes centren su interés en la materia y usar métodos didácticos que, (a través de debates o lecturas con medios informáticos), incentiven el estímulo del aprendizaje. Sugiere la evaluación del educando en exámenes orales libres y escritos de propia creación, basados en sucesos presentes diariamente en clases, con la finalidad de

que los sujetos obtengan resultados positivos.

La familia presenta un rol esencial en el apoyo psicológico del alumno. El comportamiento de los educandos se encuentra bajo la influencia del clima afectivo generado por su estabilidad. De presentarse comportamientos negativos, el docente debe comunicarse inmediatamente con los padres del educando efectuando acciones conjuntas en beneficio del adecuado aprendizaje.

El aprendizaje social, conocido también como aprendizaje vicario u observacional, es un postulado socio-psicológico que se refiere a la obtención, conservación y alteración conductual mediante la adopción de factores tanto sociales como no sociales, aunados a los culturales. Algunos estudios sostienen que, con este aprendizaje, los humanos aprenden hábitos y comportamientos de modo práctico, interviniendo factores cognitivos en el proceso de decidir si lo observado se replica o no.

Es por eso que Covarrubias & Mendoza (2013) rescatan los postulados de Bandura, quien se especializó en el enfoque educativo de los niños, indicando su aprendizaje basado en ejemplos, para lo cual eligieron personas cercanas a su entorno, tales como padres, educadores, amigos, e incluso héroes televisivos. La Teoría del Aprendizaje Social puntualiza que, al exponerse a modelos, las personas adquieren imágenes significativas que les guiarán a aprender el comportamiento y aplicarlo en diferentes situaciones.

Para complementar esta idea, hacemos alusión a los estudios que Bandura realizó entre los años 1961 y 1963 mediante un experimento denominado Muñeco Bobo. En dicho estudio se comprobó que los niños replican conductas o comportamiento que escrutan. Por eso se dice que gran parte del aprendizaje

social se produce por observación casual o directa de modelos de la vida real. El mencionado psicólogo canadiense propuso cuatro principios para el aprendizaje social:

- **Atención:** Es el enfoque en los diferentes modelos de conducta, con el objetivo de no interrumpir el desarrollo del aprendizaje. Cuando los niños advierten algo nuevo y diferente, resulta más probable que presenten atención.
- **Retención:** se refiere a convertir las conductas o comportamientos observados en recuerdos, internalizando la información recientemente aprendida y almacenada en la memoria.
- **Reproducción:** O la imitación de la conducta observada y retenida para aplicarla cuando sea necesaria.
- **Motivación:** Es la razón o motivo que tienen los individuos para desear imitar el comportamiento observado y aprendido previamente.

En definitiva, el aprendizaje social hace referencia a cómo los niños, imitando y prestando atención a distintos comportamientos, van adquiriendo conductas.

2.3. Aprendizaje cooperativo

Es una herramienta metodológica o estructura didáctica que potencia las relaciones positivas y favorece la autonomía en los procesos de amañamiento, con la intención de mejorar o trabajar las competencias intelectuales y sociales de los individuos. Surgió como una respuesta ante la inminente globalización y la interdependencia económica, tecnológica y sociocultural.

Un estudio realizado por Domingo (2008), comprobó que los alumnos tienen más éxito que los docentes al momento de explicar ciertos conceptos a sus compañeros de aula. Llegó a la conclusión de que ambas instancias del conocimiento se beneficiaban de la experiencia, el que atiende y quien comparte lo aprendido. Este nuevo emisor profundiza en el tema y cuida sus estrategias de claridad al momento de transmitirlo. Asimismo, puede verse una mejora sustancial en el campo científico, destacándose en los cursos relacionados a matemáticas, ciencia y tecnología y otros afines.

Resulta importante que los centros educativos apliquen el aprendizaje cooperativo porque así evitarán una deserción escolar y promoverán un aprendizaje independiente y autodirigido. Dicha herramienta permite asumir obligaciones y compromisos dentro de su propio proceso instructivo, promoviendo habilidades de raciocinio crítico, comunicación asertiva y comunicación activa en temas de interés común.

Para entender más a fondo esta cuestión, se debe tener en cuenta los cuatro tipos de grupos de aprendizaje que fueron propuestos por Johnson et al. (1994) y compararlos en función a sus fines y comportamientos. Éstos son:

- **Grupo de pseudoaprendizaje:** hace referencia al acatamiento desinteresado de los educandos para trabajar con sus compañeros de aula. En vez de apoyarse mutuamente, compiten entre sí para conseguir un mejor desempeño individual mediante la obstaculización de la actividad ajena o el ocultamiento de información.
- **Grupo de aprendizaje tradicional:** hace referencia a la interacción entre educandos para esclarecer de qué manera se llevarán a cabo las tareas o actividades

asignadas por el docente. Aunque existe un intercambio de información, los escolares están desmotivados y no comparten sus conocimientos con el resto del equipo. La predisposición de ayuda es mínima.

- **El grupo de aprendizaje cooperativo:** hace referencia a un verdadero trabajo colectivo que busca maximizar el aprendizaje de todos los integrantes del equipo y superar la capacidad individual de cada uno de ellos a través de explicaciones, alientos y ayuda. El grupo coopera codo a codo y promueve el buen rendimiento de los demás.

- **El grupo de aprendizaje cooperativo al alto rendimiento:** se refiere al nivel de responsabilidad del alumnado, a fin de cumplir con las normas o pautas que se necesitan a fin de formar un grupo en cooperación y colaboración, teniendo como resultado, un rendimiento superior a lo esperado. El interés de cada integrante de un determinado grupo por el crecimiento personal posibilita una experiencia agradable.

Los métodos de aprendizaje cooperativo consisten en “la tutoría entre iguales” (peer tutoring), basados en una relación asimétrica entre tutorado y tutor para la adquisición o mejora de alguna competencia curricular. Es más que un simple trabajo en pareja. Pues el docente aprende enseñando y el estudiante aprende al recibir ayuda personalizada de sus compañeros de clase. La tutoría entre iguales incrementa el rendimiento académico, mejora las habilidades sociales y genera entre los educandos una gran interdependencia y responsabilidad.

Otro método es el “aprender juntos” (learning together) implica la interacción de educandos en pequeños grupos heterogéneos de cuatro a cinco integrantes para que estudien un material concreto. Entretanto, el grupo de investigación

(group investigation) es un método en el que los estudiantes se juntan para abordar un determinado tema mediante el método científico. Así se tiene una visión global del asunto propuesto inicialmente por el pedagogo.

Se puede colegir, entonces, que este modelo de cooperación está formado por un conjunto de estrategias utilizadas en distintos niveles debido a su sustancioso aporte en favor de la productividad académica y a su positiva incidencia con respecto al adelanto de las competencias personales y grupales. No solamente motiva al estudiante o mejora sus actitudes de implicación e iniciativa, sino que también perfecciona sus destrezas de pensamiento y colaboración.

2.4. Medios sociales para el aprendizaje

El mundo digital ha tenido un alto impacto en el desarrollo de la vida en comunidad. En la actualidad, las nuevas tecnologías constituyen una poderosa herramienta que agiliza los procesos de enseñanza para fomentar el diálogo y la comunicación, desempeñando diferentes funciones que van desde el entretenimiento, hasta la difusión de las creaciones propias en distintos soportes (textos, audios, videos) para potenciar los blogs o pódcast que permitirán a los educandos conectarse y compartir contenidos con otros usuarios.

Aún existen algunos docentes que se niegan a implementar los medios sociales en los sistemas de enseñanza bajo el argumento de que producen adicción en los menores de edad. Hay maestros que rescatan su importancia y los redireccionan como complemento de trabajo dentro y fuera del aula aprovechando su inmensa capacidad creativa y ductilidad.

Después de la apertura de internet, (conocida actualmente

como la versión 2.0), los medios digitales adquirieron gran importancia. Autores como Kaplan & Haenlein (2010) los consideraron como un conjunto de aplicaciones relacionadas, que se fundamentan en los avances y la ideología, impulsando la comunicación de distintos saberes, enunciados y productos digitales creados por los usuarios.

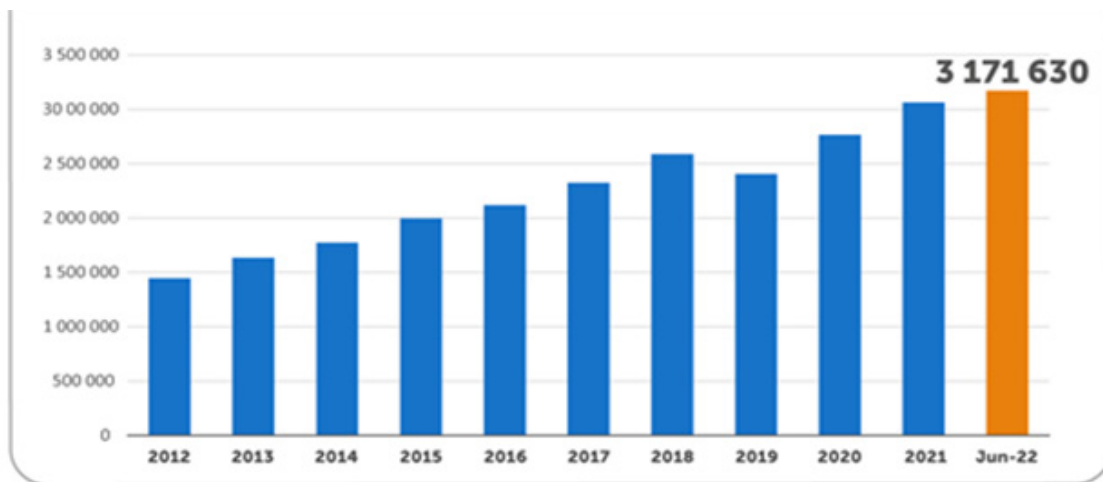
Actualmente, los pedagogos están en posibilidades de crear entornos digitales e integrales de aprendizaje, gracias al incremento y modernización de la tecnología. Esto implica manejar un volumen mucho más amplio de datos y mensajes, pudiendo transmitir conocimientos divulgativos mediante sistemas de transmisión virtual tales como: Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, etc., donde los estudiantes lograrán concientizarse sobre lo fundamental del trabajo conjunto y tendrán mayor control de su aprendizaje.

Durante la pandemia del covid-19, las sesiones presenciales fueron suspendidas en el Perú y el mundo. Inmediatamente el Ministerio de Educación (Minedu) implementó una estrategia llamada Aprendo en Casa para que los educandos continúen aprendiendo a través de emisoras o televisión. Sin embargo, algunos escolares carecían de herramientas necesarias para emular el entorno que tenían en un salón de clases.

Uno de los problemas más resaltantes de la época fue el acceso a internet. Según la encuesta del INEI (2022), más del 40 % de la población estudiantil tuvo que abandonar las clases a consecuencia de la crisis sanitaria. Recientemente el Minedu puntualizó que 124 533 alumnos dejaron de estudiar en el 2020 por una serie de factores como problemas familiares, económicos o falta de conectividad. Por el contrario, el Organismo Supervisor de Inversión Privada en Telecomunicaciones (Osiptel) señaló el incremento de las conexiones fijas de internet en un 5.21 %

durante junio del 2022.

Figura 2. Estadística sobre la evolución de conexiones a internet fijo (2012-junio 2022).



Nota. El gráfico representa la evaluación de conexiones a internet fijo desde el 2012 hasta junio de 2022. Tomado de Osiptel. (2022).

En tiempos de pandemia, los docentes debieron rediseñar sus contenidos y aprender a usar nuevas plataformas virtuales. Asumieron un rol más orientador y facilitador, mientras que los alumnos jugaron un papel protagonista en su propio aprendizaje. Como bien mencionaron Azhari y Kurniawati (2021), el paso de la presencialidad a la virtualidad no fue valorado positivamente por los educandos debido a que la educación virtual requería más tiempo de dedicación.

Varios estudios determinaron que los estudiantes percibieron que la carga académica en el 2020 había aumentado en comparación con semestres anteriores y reafirmaron el efecto negativo de la pandemia en su bienestar mental.

2.5. Capacidades sociales y emocionales

Knoerzer et al. (2016) describen a las capacidades como el cúmulo de técnicas, saberes y habilidades requeridas por el individuo a fin de realizar de manera óptima sus tareas profesionales o resolver contrariedades de manera independiente y creativa.

Del mismo modo, Zeng et al. (2017) estudian las capacidades en su dimensión social, refiriéndose a las destrezas que ayudan a los sujetos a mantener u optimizar relaciones interpersonales mediante el dominio de las habilidades sociales (asertividad, respeto, actitudes prosociales o comunicación afectiva) que coadyuvan a comprender situaciones emocionales de sus semejantes.

Continuando con ello, Topping, et al. (2000) profundizan en las competencias sociales, refiriéndose a su capacidad integradora, sumando la forma de pensar, la forma de sentir y la forma de comportarse, logrando completar labores y resultados sociales valorados en el entorno y la cultura anfitriones. La competencia social tiene variables componentes que cambian a lo largo de dimensiones continuas y se construyen a través de interacciones sociales en diferentes contextos. Por lo tanto, la competencia social no es solo la capacidad de procesamiento de conocimiento e información, sino también un conjunto de habilidades o procedimientos componentes aplicados condicionalmente, entretanto, las capacidades emocionales hacen que las personas actúen con inteligencia en situaciones emocionales de índole individual o en alteridad.

Se ha comprobado que una adecuada formación emocional potencia la autoestima de los estudiantes y permite que se familiaricen con estrategias de regulación emocional

o de relación y comunicación para expresar sus sentimientos con el habla y el cuerpo y para fomentar actitudes de respeto y tolerancia, con la finalidad de favorecer el bienestar en su entorno. Con una buena formación en este campo, los educandos tendrán la capacidad requerida para superar situaciones adversas mediante el autogobierno de sus emociones.

Tabla 1. *Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas.*

Competencia personal	Competencia social
- Conciencia individual - Conciencia de las emociones de sí mismo. - Valoración pertinente de sí mismo. - Confianza en uno mismo.	- Conciencia grupal - Preocupación por los sentimientos de otro. - Conciencia organizacional. - Ayuda a los demás
- Autogestión - Control emocional. - Transparencia. - Adaptación. - Éxito. - Proactividad. - Positivismo.	- Manejo de las relaciones - Inspirar a otros. - Influir. - Desarrollo de los demás. - Catalizar el cambio. - Dirimir los conflictos. - Creación de vínculos. - Cooperación y trabajo colectivo.

Nota. Competencias asociadas a la capacidad emocional de acuerdo con Goleman, et al. (2002).

Autores como Hosokawa (2017), dilucidaron que en las aulas surgen gran diversidad de interacciones en los planos emocional y social. Cuando los docentes regulan y analizan sus emociones,

se encuentran capacitados para impartir conocimientos a la par de patrocinar un clima tranquilo y horizontal, dispuesto al aprendizaje y resolver de forma positiva los conflictos acaecidos. Mientras más competencias emocionales (autonomía, creatividad, empatía) y sociales (capacidad de escucha, negociación, asertividad) tengan los pedagogos, incrementarán sus posibilidades de éxito académico.

Las capacidades sociales y emocionales están vinculadas a las habilidades de convivencia. Ambas destrezas, además de fortalecer la autoestima y la identidad, mejoran el desempeño académico y previniendo conductas de riesgo. Los buenos profesores tienen la sabiduría para instruir a sus educandos a tomar decisiones reflexivas y asertivas.

Actualmente, es importante que los centros educativos implementen o fomenten el conocimiento de los saberes emocionales y sociales a fin de menguar las conductas violentas. Para llevar a cabo el menoscabo de futuras actitudes agresivas, los docentes han de enseñar a pensar y tomar en consideración los sentimientos y las emociones como parte de la comunicación receptiva o expresiva, en el mantenimiento de un comportamiento prosocial.

2.6. Estrategias para fomentar el aprendizaje social y emocional

El aprendizaje emocional hace que los estudiantes tomen conciencia de la existencia de un mundo interior que puede ser suyo o de otro. Una buena educación emocional hará que los educandos se doten de estrategias para resolver problemas académicos, contratiempos que se presentan en la vida o en el campo laboral.

Varios autores coinciden en que la mejor estrategia de enseñanza para impulsar este clima positivo, consiste en crear y sostener relaciones horizontales entre profesores y estudiantes. Además, los tutores tienen la misión de guiar a sus tutorados a la búsqueda de respuestas y organización de competencias para que logren una mejor comprensión de un determinado tema. Deben promover la sana discusión entre compañeros de clase a través de debates para incentivar la intervención fluida.

Autores como Cejudo et al. (2020) recomendaron juegos como estrategia para fomentar el aprendizaje emocional y social, ya que ayudarían a crear entornos informales y curiosos que involucrarán a los estudiantes en diversas actividades con el fin de desarrollar vivencias positivas, primando la empatía, el manejo emocional, reforzamiento de la autogestión y voluntad de resolución de problemas.

En el 2016 que la Asociación de Servicio Interdisciplinar de Atención a las Drogodependencias (SIAD) implementó un programa educativo denominado Aislados para adolescentes y jóvenes. El mencionado videojuego consistió en la encarnación de diferentes roles, como avatares virtuales que estaban en un barco a punto de zarpar hacia una isla imaginaria. Los participantes tuvieron que cooperar en vías de solucionar las adversidades planteadas en la narrativa y de este modo, recopilar los datos necesarios, compartirlos y lograr el éxito, ganando el juego.

Los autores dejaron en claro que el entorno virtual trató con realismo las situaciones para que, los participantes se desenvolviesen fácilmente. Las interacciones entre ellos y las misiones a realizar les permitieron comprender el mundo, así como las características de los otros jugadores, sus historias y emociones dentro del juego.

Figura 3. *Entorno del videojuego aislados.*



Nota. Tomado de Cejudo et al. (2020).

De este modo, los participantes enfrentaron diversos retos presentados dentro de la narrativa de la historia, teniendo que tomar decisiones conjuntas para dirimir dificultades.

Cada prueba del videojuego está relacionada a una problemática específica, relacionada el desarrollo socioemocional. Se trabaja la inteligencia emocional, la autoestima, la asertividad y la capacidad de comunicar.

El uso de los videojuegos permite la creación de nuevos entornos virtuales de conocimiento, capaces de impulsar diferentes niveles de aprendizaje. Tiene la capacidad de ofrecer interacciones distintas en ambientes flexibles, cambiantes y motivadores. Su diseño cooperativo, obliga a los participantes a interactuar en búsqueda de un fin común, favoreciendo su sociabilidad.

Un estudio sobre el programa Aislados, puntualizó que dicho videojuego mejoró la competencia de estudiantes en las relaciones personales satisfactorias y en la empatía. El uso de esta tecnología llegó a constituir un avance en el bienestar psicológico de los participantes.

Los centros educativos están llamados al uso de distintos métodos de implementación tecnológica que deberían ser incluidos en currículos tocantes a la educación emocional en su dimensión personal – social, combinando nuevas experiencias virtuales con relaciones asertivas, donde primen la comprensión, la resolución de conflictos y la autogestión.

3 CAPÍTULO

ACCIÓN TUTORIAL DOCENTE EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES

3.1. Definición de tutoría

Cano (2012) nos propone la tutoría como una guía u orientación, dirigida a diferentes aspectos del alumnado. Esta actividad se debe realizar de manera conjunta, no dependiendo sólo del encargado, sino de los lineamientos institucionales concebidos en función del éxito de la formación estudiantil. Más adelante, Rodríguez & Hernández (2018) enfocan esta guía como un acompañamiento integrado al plan de estudios, que se encarga de apoyar el campo emotivo del conocimiento.

Históricamente, fue en el siglo X que apareció la tutoría como función educativa institucional. Desde entonces, se entiende como una actividad dialéctica de carácter formativo que converge sentimientos y conocimientos en un juego de emociones y lenguaje para incidir en el mejoramiento teórico e interno de los alumnos. Un buen tutor mejora las habilidades y actitudes de sus estudiantes, afianza el autoconcepto a través de experiencias vitales y orienta a tomar decisiones adecuadas o razonables.

Para fortalecer la interrelación entre estudiantes, la tutoría debe fomentar una convivencia saludable o sana basada en vínculos de diálogo. Autores como Hernández, et al. (2006)

indicaron que el carácter sociocognitivo de la tutoría, convierte a los tutorados en sujetos altamente competentes con destrezas para resolver problemas en contextos variados.

Gracias a los programas de tutoría los educandos cuentan con un pedagogo y un espacio destinados especialmente a fortalecer y mejorar sus habilidades emotivas o adquirir destrezas intelectuales. Es una tarea compleja, implementada como una guía para que los alumnos terminen satisfactoriamente sus estudios profesionales.

La tutoría es un medio que tiene como objetivo impulsar la excelencia educativa. Por eso no debería emplearse únicamente para cumplir con las reglas o cubrir las apariencias de un funcionamiento total. En algunos casos se recurre a ella para evitar la deserción. Mullen (2009) contradice esta postura cuando nos presenta los valores coadyuvantes que tiene, sirviendo de gran ayuda al plan educativo, sintetizándose en diversas acciones del tutor, quien guía de manera inteligente y experimentada a los participantes. Esto es posible gracias al entendimiento de los intereses específicos y necesidades, constituyéndose en el acompañamiento sistemático y apoyo constante en el proceso de construcción de aprendizajes cognitivos, afectivos, socioculturales y existenciales.

3.2. Ejes de la tutoría

Según el Ministerio de Educación (2013), los ejes o áreas de la tutoría amplían el conocimiento respecto a las cuestiones surgidas durante la evolución del aprendizaje. Estos ejes serán priorizados y dosificados por los pedagogos en relación a lo requerido por cada participante.

- El eje personal social está orientado en coadyuvar a los

alumnos y acompañarlos en la perfección sus habilidades, actitudes y capacidades, a través del fortalecimiento de la autoestima y autonomía, para que afronten de manera asertiva los retos que se presentarán a lo largo de su experiencia. Los estudiantes también mejorarán la capacidad empática, establecerán relaciones positivas, expresarán sus intereses o deseos, e incluso emitirán y fundamentarán sus opiniones.

- El eje académico ayuda a prevenir y superar aquellas experiencias de fracaso o frustración que pueden menoscabar con el aprendizaje significativo y funcional de los alumnos. Entonces para lograr mejores desempeños en las actividades o tareas escolares, los tutores asesoran a sus estudiantes en el ámbito académico mediante estrategias de pensamiento, autoaprendizaje o trabajo en equipo, con la finalidad de fomentar posturas y capacidades, permitiendo a los tutorados una optimización del aprendizaje.
- El eje vocacional orienta progresivamente a los alumnos al cumplimiento de sus objetivos, contribuyendo a elegir su profesión, trabajo o quehacer. El tutor logra inspirar a los estudiantes una actitud de emprendimiento y laboriosidad, orientada al desarrollo futuro, surgido de propuestas, creativas y dúctiles, que se traducirán en un exitoso porvenir.
- El eje de salud corporal y mental promueve en los alumnos hábitos de nutrición y limpieza. También actividades físicas y preventivas asociadas con el uso de las drogas, advirtiéndoles sus efectos a nivel social, mental y físico.
- El eje de ayuda social busca el compromiso y participación de los alumnos de manera reflexiva en acciones dirigidas al desarrollo de su entorno más inmediato y, sobre todo, al

bien común. Mediante actividades escolares (pasacalles o campañas o ayuda social), los educandos aprenderán el valor de la acción comunitaria y la importancia de participar en grupos, espacios para compartir intereses, aprendizajes u objetivos.

- El eje de cultura y actualidad incentiva a los estudiantes a conocer y valorar la multiculturalidad con el fin de respetar las diferencias y meditar sobre temas de actualidad, relacionándose al contexto nacional, tanto como al global y regional. Entretanto, el tutor promueve una valorización de tradiciones y costumbres para desarrollar en los alumnos sentimientos de pertenencia, respeto y tolerancia hacia las diferentes culturas.

- El eje de convivencia y disciplina académica fomenta en los educandos aspectos positivos para compartir experiencias basados en la armonía, el respeto y la paz, actitudes a cuidarse en todos los espacios educativos, favoreciendo la generación y aplicación de guías de convivencia con las que todos estarían comprometidos. También comprende la reflexión, difusión y el amparo de los derechos y deberes de cada individuo.

En definitiva, los docentes han de aplicar los ejes educativos relacionados a las inclinaciones, inquietudes e intereses de los estudiantes, puesto que así facilitarán los diversos aspectos que se dan durante el proceso de aprendizaje con una adecuada orientación.

3.3. Atributos del tutor

La figura del tutor surgió hace cinco mil años en África. En aquel entonces un grupo de individuos tribales actuaba como

guía en la preparación juvenil de los roles comunales. En Grecia el tutor era considerado como un padre adoptivo que asumía la responsabilidad del desarrollo físico, social, intelectual y espiritual de los mancebos. Fue durante el siglo XVIII que la perspectiva del tutor se consolidó como el encargado de garantizar la preparación de los trabajadores ante una nueva era industrial.

De esa época se heredó el estereotipo del tutor como una entidad formal y vertical, dispuesto a impartir conocimientos de manera cerrada y tradicional, sin embargo, el tutor moderno debe romper este paradigma, actualizándose con las nuevas estrategias de aprendizaje, acompañando al alumno en su proceso formativo, creando el perfil de un nuevo ser humano en una nueva sociedad.

Actualmente, no basta con asesorar a cada alumno en el ámbito académico a través de diversas formas de reflexión, autogestión o trabajo grupal. Para desarrollar o mejorar las habilidades y actitudes se requiere las siguientes destrezas:

- Propiciar la interacción entre compañeros de clase a través de talleres o debates o intercambios de experiencias.
- Promover las ganas de investigar y profundizar conocimientos.
- Crear un ambiente colmado de confianza para evitar la ansiedad de los estudiantes.
- Facilitar la posibilidad de que el educando autoevalúe su propio proceso de autoaprendizaje.
- Mantener una comunicación constante con sus alumnos para establecer estrategias conjuntas que puedan resolver

necesidades, dudas o inquietudes.

- Fomentar hábitos de estudio incentivando una capacitación significativa.
- Brindar apoyo en la formulación de un proyecto de vida.

Asimismo, McIntosh, y Grey (2017) detallaron que existen cinco atributos que los tutores tienen que poseer para orientar e integrar al educando al sistema.

- Consideración con los pensamientos y sentimientos de los demás.
- Proactividad
- Ser buen anfitrión
- Competencias comunicativas
- Competencias didácticas

En resumen, el tutor es la síntesis de los atributos antes descritos, asimismo, un profesional habilidoso y dinámico que está comprometido en mejorar las habilidades de sus estudiantes.

3.4. Beneficios y obstáculos de la acción tutorial

El docente es el factor determinante en el éxito de la formación profesional de los educandos. Carro (2016), señala ya la importancia de la capacitación, manifestada en el marco de un proceso complejo que integre elementos diversos tales como: teoría, metodología, didáctica, epistemología, sociología,

filosofía, psicología e historia, todos en total armonía con el mensaje y tema.

Este vínculo de saberes logrará como resultado una formación completa, de allí que el docente deba contar con las suficientes herramientas a su alcance. Los avances tecnológicos y científicos exigen un perfil innovador. Se hace necesario que el docente tenga formación en estos campos, siguiendo con Carro (2016), quien sostiene que la habilitación pedagógica es ilimitada y se encuentra en constante proceso de actualización.

La capacitación es la puerta de apertura para estar en sintonía con el nuevo orden mundial, lo que se traduce en transformaciones y adecuaciones. Hoy se habla de una suerte de profesionalización del docente, pero aún se encuentra alejada de sus contextos y realidades. Esta profesionalización impartida mediante cursos y seminarios sigue carente de toda significación y enfoque, como nos recuerdan Machado et al (2016), enfocado en la contextualización, ya que, de otro modo, la información – aunque nueva – no sería relevante o no podría ser utilizada de manera eficiente.

3.5. La acción tutorial en la educación superior

En julio del año 2014 que se promulgó la Ley 30220, impulsando el adelanto de la calidad educativa dentro del nivel educativo universitario. Dicho precepto inició una de las reformas educativas más trascendentales en la historia del Perú debido a que se estableció una nueva relación entre los centros universitarios y el Estado.

Es en el artículo 87 de esta norma queda designada la función de los tutores con fines de orientación en el ejercicio de la rigurosidad docente, a través de la innovación e investigación.

Tabla 2. *Deberes del docente.*

Deberes del docente
Respetar el Estado social, en un clima de democracia y derecho constitucional.
Comprometerse con ejercer la docencia dentro de la rigurosidad académica, respetando la propiedad intelectual, ética, libertad y apertura ideológica y conceptual.
Originar conocimiento, innovar mediante la investigación en el área correspondiente. Si el especialista está orientados a dicho campo.
Optimizar de forma permanente sus conocimientos, actualizándose y realizando trabajos intelectuales creativos.
Ejercer la tutoría para orientar al alumnado en lo tocante a su desempeño académico y profesional.
Ser participante activo en mejorar los currículos a ejecutar.
Compartir sus reportes dentro del tiempo fijado por el Estatuto y siempre que le sean solicitados.
Tener respeto y enseñar a otros a respetar la normativa universitaria.
Presentar una conducta intachable.
Cualquier otro deber contemplado en el reglamento.

Nota. La tabla presenta los deberes de los docentes de acuerdo con la Ley 30220.

De acuerdo con Obaya y Vargas (2014), la tutoría universitaria debe enfocarse en la prevención de cuestiones de orden complejo cuando éstas representan un impedimento dentro de la formación educativa. Estos pueden presentarse en la universidad o fuera de ella, representando retos necesitando distintas habilidades y competencias.

La tutoría universitaria tiene que ser implementada dentro de un clima horizontal seguro, que dé prioridad a exteriorizar las dudas o inquietudes de los futuros profesionales. De esa manera los alumnos no solo valorarán las relaciones de convivencia, sino también reconocerán la identidad colectiva y las diferencias individuales que se construyen a partir de las motivaciones, metas de grupo o tareas. La necesidad de ofrecer la tutoría universitaria está basada en el mejoramiento de los factores que participan en el proceso, tanto culturales, como pedagógicos, sociales, económicos y psicológicos.

Una de las ventajas de la tutoría universitaria radica en su amplitud informativa, pudiendo acceder a los datos obtenidos, las instancias requeridas para tomar acciones. Éste es un proceso reciente, implementado principalmente, para asegurar el perfeccionamiento dentro de un nivel educativo superior, puesto que se considera como una forma de respuestas a las exigencias sociales acerca del rendimiento de los educandos y acerca de los resultados del sistema universitario. Cabe enfatizar que la tutoría universitaria permite la detección de necesidades de los educandos y la identificación de puntos débiles y fuertes en cuestiones académicas.

En aras de su optimización, el profesor debe encauzar a los educandos a tomar acciones para lograr éxito en procedimientos de inserción y alteridad, inspirados en diferentes aspectos personales y dinámicos, relacionándolos con su centro de estudio, llevándolos a fortalecer el sentido de identificación con su universidad y fomentar el uso de los servicios ofrecidos por la institución, a fin de disminuir y contrarrestar la deserción.

Sólo entonces podremos afirmar que la tutoría en el nivel superior se ha convertido en el sustento ideal en la formación integral, partiendo de compartir las dudas, expectativas y

necesidades en los diversos campos que forman al individuo, fortaleciendo el perfil profesional y contribuyendo al éxito en el avance y progreso de las habilidades emocionales y sociales.

3.6. Rol del tutor en el desarrollo de habilidades sociales

Roca (2014), nos indica que son tareas del tutor: favorecer al génesis y mantenimiento de una autoestima positiva, lidiar con problemas psicológicos de gran auge como la depresión y ansiedad, resolver la falta de relación del alumno con su entorno social/familiar, logrando un equilibrio que le permitirá estar listo para afrontar su educación superior.

Es dentro de esta tarea que se pone en relevancia la responsabilidad del acompañamiento y orientación dentro del proceso formativo.

Los tutores deben ser sistemáticos o cíclicos, sin encerrarse en un currículo ni aprisionar el desarrollo en él. Además, deben ser vistos como educadores integrados que se aseguren de que los estudiantes estén motivados en sus respectivas áreas y carreras.

4 CAPÍTULO

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA EL LOGRO DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

4.1. Definición de aprendizaje significativo

Ya se mencionó precedentemente que el aprendizaje ha sido considerado como un método educativo de la mente, enfocado en el desarrollo de pensamiento, memoria e imaginación. Concebido como la resultante entre el contraste de estímulo y respuesta, se le ha definido a su vez como el cambio en los saberes humanos a lo largo del tiempo, reorganizando su idea del mundo y modificando su percepción de los elementos en nuevas relaciones de conocimiento.

Durante el siglo XX surgió el concepto de aprendizaje significativo como un método que permite a los educandos ser más responsables de su propio aprendizaje de una manera activa y participativa. Autores como Palomino (2018) se refirieron al aprendizaje significativo como un método mediante el cual, los educandos lograban una motivación y tendencia a tomar los saberes ya aprendidos y hacerlos interactuar con la nueva información.

Actualmente es considerado como un enfoque teórico que presenta a los estudiantes como los protagonistas de su propio aprendizaje a través de métodos dinámicos y autocríticos.

En todos los ámbitos, el aprendizaje significativo logra

mejorar el desenvolvimiento de la educación. Entre los educandos al crear un clima horizontal y de alteridad, en el campo social al fomentar el trabajo en equipo; en el personal, involucrando a los participantes y dando como resultado una mejora significativa en su actitud y relaciones con los otros participantes de su proceso.

Esta relación establecida entre lo ya conocido y lo nuevo, tiene por objetivo el perfeccionamiento y mejora de los subsensores previos y la renovación de las estructuras del conocimiento.

En 1963 el psicólogo y pedagogo David Ausubel aportó a esta teoría el planteamiento de la construcción de saberes, siendo los antes detentados, el punto central de la nueva enseñanza, debiendo los docentes tenerlo en cuenta a fin de construir una experiencia de aprendizaje profundo.

Es su finalidad aportar la adquisición, asimilación y retención de las informaciones brindadas durante la clase para que los estudiantes perfeccionen sus conocimientos previos. Es decir, el aprendizaje significativo hace posible que la edificación y construcción de nuevos saberes, tomando como base sus estructuras mentales, relacionando conceptos nuevos con los que ya posee.

En definitiva y como cierre a lo antes expuesto, estamos ante la conexión de nuevas informaciones que irán conectándose a conceptos anteriores, almacenados dentro de la estructura del conocimiento. Así se refuerza y renueva lo anterior, creando una experiencia cíclica, profunda y de gran significado.

4.2. Elementos del aprendizaje significativo

Tomando en cuenta lo antes mencionado, somos conscientes del proceso que implica este tipo de aprendizaje. Para que esto se lleve a cabo debe contar con tres elementos a aprender:

1. Representaciones: Una vez elegidos los símbolos, se procede a atribuirles diferentes sentidos, etiquetándolos y dotándolos de significado. Los educandos aprenden cómo se llaman las cosas y luego las asocian con lo representado.

2. Conceptos: se respalda, principalmente, en el aprendizaje de representaciones, aunque no se trata de asociar unos símbolos u objetos a unas ideas. Está relacionado a las nociones abstractas que se poseen sobre determinado elemento.

3. Propositiones: sobrepasa la simple atribución significativa puesto que es preciso comprender lo enseñado y manifestarlo en forma de postulados. Estos son generados como oraciones afirmativas que sintetizan una verdad aprendida.

Estos elementos forman parte intrínseca del aprendizaje significativo, pasando a sumar a las estructuras curriculares, impulsando la inclinación, curiosidad y motivación en fomento de un clima positivo, dado que los tres constituyen herramientas ideales en el trabajo grupal, dando como resultado la implicancia, participación y mejora.

Hemos visto cómo este tipo de práctica consigue relacionar los conceptos antiguos y nuevos, también la adquisición de nuevas destrezas. Esto desemboca en la ruptura de las formas clásicas, superficiales y anquilosadas donde los participantes sólo se preocupaban en superar exámenes mediante procedimientos

mnemotécnicos carentes de sentido.

4.3. Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo

Son las acciones planificadas cuidadosamente por los pedagogos con el fin de promover la actividad educativa de sus alumno, comprenden procedimientos o recursos organizados para la obtención de una meta establecida. Resultan importantes debido a la transformación de los educandos en entes activos de su propio proceso formativo a través de la coordinación y aplicación de actividades, en busca de adquisición de conocimiento.

Las estrategias didácticas logran saberes autogenerados y profundos, capaces de mantenerse como experiencia cognitiva. Éstas pueden ser:

- **Preguntar:** hace alusión a las inquisiciones planteadas por los docentes de manera crítica y reflexiva para que los alumnos puedan comprender o dominar un determinado tema.
- **Dejar pistas:** promueve la motivación en el aprendizaje debido a que los docentes insinúan estratégicamente las respuestas de un determinado problema.
- **Exhortar:** hace que los estudiantes piensen o recuerden sus experiencias o informaciones pasadas para contribuir asertivamente en la clase.
- **Recapitular:** implica que los docentes lleven a cabo resúmenes orales para recopilar información y para obtener un mejor aprendizaje significativo.

Basak, & Yildiz, (2014), puntualizaron la existencia de otras

estrategias didácticas efectivas tales como:

- **Autoseguimiento y autovaloración:** los educandos reflexionan sobre su propio quehacer y desenvolvimiento tanto en las clases como en sus actitudes fuera de la escuela.

- **Resúmenes:** material elaborado por los docentes para comunicar ideas o informaciones de manera expedita, precisa y ágil. Así se facilita el aprendizaje debido a la repetición y familiarización de los contenidos enfatizados por los pedagogos, e incluso se consolidan los nuevos conocimientos adquiridos por los educandos.

- **Organizadores previos:** conocidos también como material de instrucción. Son el grupo de saberes relacionado a la información que adquirirán los estudiantes. Con dicha estrategia, los docentes harán una consulta general y de aquello establecerán un diálogo entre las conclusiones de aula y el nuevo concepto a compartir.

Se deben llevar a cabo planes o estrategias didácticas para promover el aprendizaje significativo, puesto que así los alumnos podrán afrontar situaciones adversas que se van presentando en todos los ámbitos de la vida.

4.4. Capacidades mejoradas a través de las habilidades sociales

Durante los primeros periodos de desarrollo, resulta determinante el aprendizaje y conocimiento de las capacidades de relación social, para el correcto desenvolvimiento posterior y solución de situaciones adversas dentro del marco del respeto y la convivencia.

De acuerdo con Castilla (2004), las habilidades sociales afianzan de manera notoria el autocontrol social, la autoestima, la capacidad de negociación, los valores solidarios, las redes de amistad, para prevenir conductas negativas tales como el racismo y la discriminación.

Con la educación tradicional, el docente intentaba desarrollar específicamente tres habilidades en el educando: la escritura, la lectura y la aritmética. Asociando el éxito a la obtención de dichos saberes.

Actualmente se impulsa el desarrollo de habilidades comunicativas para expresar sin ansiedad una opinión o explicar detalladamente un concepto. Una autoevaluación permitirá fijar conocimientos en el largo plazo y fortalecer conexiones neuronales. Un buen tutor logrará mejorar destrezas psicosociales que ayudarán al pensamiento y educación emocional del estudiante, quien podrá interactuar como individuo y como integrante partícipe de la sociedad.

4.4.1. Comunicación

La comunicación es el proceso de compartir información entre dos o más instancias en una determinada situación. Es un comportamiento dinámico y sistemático en el que las personas utilizan adecuadamente el lenguaje verbal, textual, gestual y auditivo para compartir sentimientos, experiencias o conocimientos.

Se habla de comunicación educativa al referirse a procesos de comunicación efectuados en los centros educativos. Es un instrumento sistemático para la enseñanza didáctica, destacándose la interrelación que involucra maestros y alumnos para propiciar un clima positivo de reflexión sobre lo aprendido

mediante el correcto canje de pensamientos y juicios de valor.

Además, la comunicación educativa parte de la motivación y orientación para buscar el intercambio de conocimiento, emociones, sentimientos, habilidades. Ofrece recursos y oportunidades de aprendizaje. El uso correcto del proceso comunicativo constituye un poderoso instrumento en el ámbito didáctico, al incidir de manera directa en la formación del autoconcepto del estudiante.

Para que los estudiantes obtengan un buen desempeño académico, y éxito profesional, es necesario que la familia sepa comunicarse con cada uno de sus integrantes. No cabe duda de que la comunicación es fundamental en el aprendizaje y manejo de las relaciones psicosociales debido a que fomenta o refuerza el autoconcepto de los estudiantes para que construyan un buen futuro en el ámbito personal y estudiantil.

4.4.2. Liderazgo

Es el conjunto de habilidades asertivas en contextos comunicativos impersonales. El liderazgo se determina por la influencia y motivación que tiene una persona sobre un determinado grupo social con el cual se comparte acciones para conseguir metas comunes preestablecidas. Un buen líder, además de crear un ambiente colmado de sosiego y respeto, utiliza su poder de forma eficiente y responsable.

Actualmente, se habla de un liderazgo escolar. Éste es definido a partir de su capacidad de afectar y llevar a los demás a ejecutar diferentes acciones, con la intención de cumplir ciertas metas, mediante un conjunto de directivas. El liderazgo escolar implica un conocimiento profesional con el fin de guiar a los estudiantes durante su aprendizaje.

Este tipo de liderazgo, logra incidir de manera profunda en el rendimiento escolar debido a que permite el desarrollo de las habilidades comunicativas, persuasivas y motivadores de los participantes.

En consonancia con la División de Educación General, se consideran diferentes tipos de liderazgo, diferenciados a partir de la experiencia de instancias educativas de orden superior:

- **Liderazgo transformacional:** hace uso de distintas actitudes y praxis que logran manifestar ideas positivas a través de expresiones de altas expectativas del proceso de aprendizaje para que los docentes proyecten autoconfianza ante su alumnado.

- **Liderazgo distribuido:** consiste en saber aprovechar de manera adecuada las habilidades distintas del grupo educativo con el fin de cumplir un objetivo, afianzando así la resolución de dificultades. Esta acción coordinada, depende del líder, quien va a establecer alianzas y fines comunes, dentro de un proceso abierto, cooperativo y confiable.

- **Liderazgo instruccional o pedagógico:** dirigido al apoyo de la dirección en favor de la plana docente y está centrado en la estructura y fomento de actitudes favorables y profesionalismo, a fin de aumentar y afianzar el producto resultante.

- **Liderazgo basado en la justicia social:** se preocupa en la inclusión y consideración a través de la igualdad de oportunidades para todos. Es prioritaria la dignidad del ser humano y deja atrás la marginación de cualquier tipo.

- **Liderazgo emocional:** influencia en las emociones y sentimientos de los integrantes de una comunidad educativa

para guiarlos hacia una dirección adecuada y al logro metas. El líder debe manejar su inteligencia emocional.

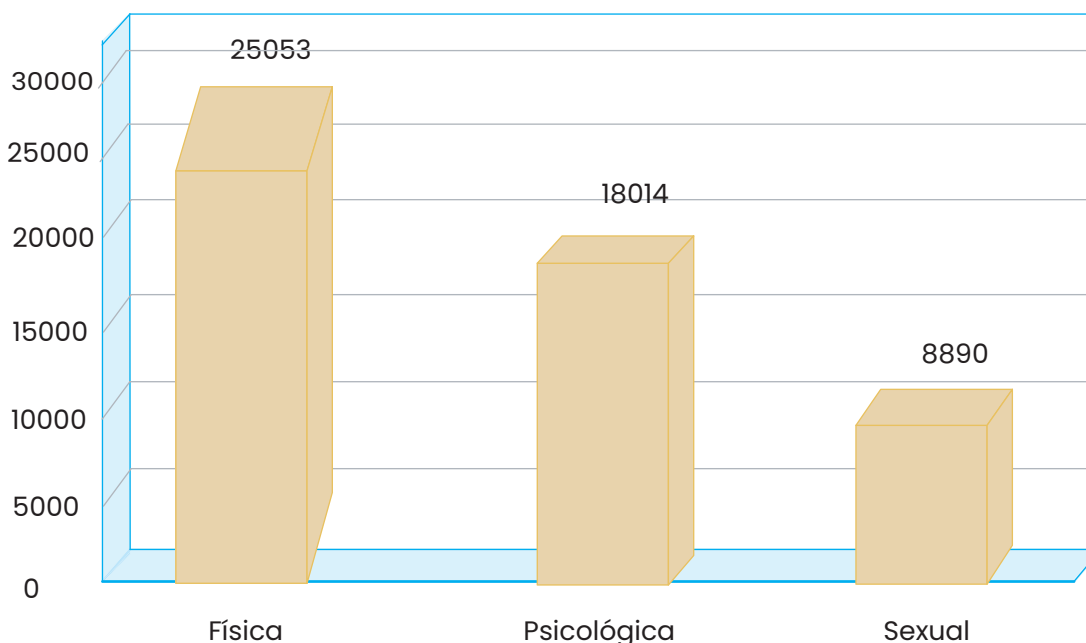
4.4.3. Solución de conflictos

Es la aplicación de saberes y capacidades que aplican dos entidades u organizaciones para buscar soluciones pacíficas a los desacuerdos emocionales, políticos o financieros que están enfrentando. Un conflicto implica una disputa o riña entre dos o más individuos con incompatibilidades aparentes, constituyendo la rivalidad en función de adquirir bienes o materiales escasos. A pesar de ser considerado como un rasgo negativo, el conflicto forma parte de las relaciones sociales.

El conflicto se encuentra presente en los centros educativos por tratarse de un espacio de interacción. Las sanciones injustas, abuso de poder, la normativa vertical, y la falta de comunicación, fomentan un ambiente belicoso para obstaculizar el desarrollo. Para evitarlo, los pedagogos deben enfocarse en planes de fomento de entornos saludables.

Es posible contrarrestar los conflictos con actitudes solidarias siempre y cuando la comunidad educativa esté al tanto de las necesidades de los demás. Fue en 2012 que se promulgó la ley 29719 que trata sobre la necesidad de eximir a los centros educativos del abuso por medio de políticas de prevención, erradicación y sanción de hostigamientos e intimidaciones. Sólo entre la quincena de setiembre del 2013 y fines de noviembre del 2022 se registraron 957 casos de violencia escolar. (Ministerio de Educación, 2022).

Figura 4. Tipos de violencia registradas en los centros educativos del Perú entre el 2013 y 2022.



Nota. La gráfica representa los tipos de violencia registradas entre el 2013 y 2022 en los centros educativos. Tomado de Minedu (2022).

Para evitar el conflicto en las instituciones educativas, se tiene que promover un trato respetuoso y un diálogo intercultural entre la diversidad del alumnado, directivos y docentes, así como personal administrativo. Es importante favorecer en los centros educativos la participación democrática y el sentido de pertenencia institucional y local para contrarrestar la beligerancia interna.

En el 2013, se presentó el informe consignando las condiciones promotoras de las diferencias dentro de los espacios educativos enlazadas con el ejercicio negativo de la autoridad:

- Decisiones parciales y unilaterales.

- Falta de comunicación y exposición sobre la distribución de haberes monetarios en favor del centro educativo.
- Discriminación hacia las estudiantes encinta.
- Falta de formación de Consejos Educativos Institucionales.
- Incumplimiento de los acuerdos tomados por los Consejos Educativos Institucionales.
- Fallas en la distribución, almacenamiento y regencia de los víveres estatales.
- Permisos injustificados e indiscriminados a maestros o grupos de faltas e inasistencias dentro de la jornada laboral.
- Desestimación de las preocupaciones y acusaciones de los organismos parentales y familiares en general.
- Encubrir las faltas e inasistencia del personal educativo.
- Indolencia en la génesis y promoción de organizaciones de alumnos.
- Tolerar la asistencia de maestros indispuestos y en influencia del alcohol u otras sustancias.
- Desestimar el abuso o maltrato cometido con el alumnado, de parte de la plana docente y directiva.
- Obligar a los educandos a comprar con carácter obligatorio, textos escolares, uniformes y periféricos, sin fundamentar el sobrecosto.

- Exigir pagos injustificados durante la inscripción o no clarificar los conceptos de los mismos.
- Poner en venta textos gratuitos del Ministerio de Educación.
- Exigir compensación económica a los participantes a cambio de altas calificaciones.
- Discriminar al alumnado y público en general.
- Maltratar a los estudiantes.
- Ridiculizar las ideas de los participantes.
- Presionar a la adquisición de materiales para lucro del docente o la institución, tales como bingos, rifas, libros, etc.
- Mostrar preferencia a sectores determinados de la clase.
- Dejar de impulsar la escucha activa y comunicación en el aula.
- Colocar sobrenombres a los participantes.
- Ignorar las conductas agresivas hacia un estudiante, dentro o fuera del aula.
- Condenar y juzgar a los alumnos que presenten dificultades conductuales.
- Insinuar frases de interpretación soez o con referencias sexuales en clase.

- Regalar o prestar servicios a los profesores para favorecer a un estudiante.
- Detentar una posición dentro de la plana directiva y no estar capacitado o no encargarse de las funciones que conlleva.
- Utilizar cargos en los Consejos Educativos Institucionales o en la Asociación de Padres de Familia para promover donaciones en beneficio personal.

Todos estos comportamientos pueden generar situaciones conflictivas, interrumpiendo la confianza entre los grupos afectados, dañando la unidad. Se deben resolver los problemas antes mencionados y tomar acciones en favor de los integrantes, en todos los niveles pertinentes a fin de solucionar los posibles problemas y construir relaciones saludables en las instituciones educativas.

5 CAPÍTULO

PROGRAMA DE TUTORÍA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

5.1. Fundamentación del Problema

A lo largo del devenir humano, la educación nos ha acompañado y cargado con la enorme responsabilidad de moldear y formar el pensamiento, para direccionarlo a diferentes aspectos en cumplimiento de complejos roles culturales y sociales.

Desde un punto de vista instrumental, la educación constituye una herramienta de perfeccionamiento y logro de objetivos de alta repercusión, teniendo como objetivo mejorar todos los aspectos del ser humano. Es por ello que las casas de educación universitaria trabajan en la implementación de procedimientos que permitan aprender mediante la enseñanza, estudio y ampliación de todo el espectro del conocimiento.

Es en este clima que se ha descuidado el enfoque de la formación integral, abordando con mayor énfasis el aspecto cognitivo, dejando de lado el aspecto personal que implica también el desarrollo socioemocional. Este problema afecta a las universidades tanto en Latinoamérica como en Perú y también a la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, dentro de la Facultad de Ciencias de la Educación, especialidad de atención tutorial. Es por esta problemática que se hace necesario el presente trabajo

de investigación sobre el rol orientador del tutor y su incidencia en la motivación, interacción, reflexión y cambio de la realidad.

El dilema parte desde la necesidad de implementar sistemas de tutoría, donde se esté identificando muchas necesidades de nuestros estudiantes que nos lleve a intervenir de forma acertada en la formación integral a nuestros futuros profesionales. Gonzáles (2014) comparte el pensamiento de Hernández cuando comparte su postulado en favor de la reestructuración del pensamiento humano, la integración activa del conocimiento con el plano afectivo, la creatividad y la ética, que puedan lograr la implementación de la justicia, el ideal de la libertad y la fraternidad.

Se puede aplicar en nuestro contexto, en la apertura y globalización deconstructiva. Esa es la necesidad de revolucionar la educación universitaria latinoamericana y ese es el camino a seguir.

Evidenciamos sin lugar a dudas, la problemática social que implica ello en toda su complejidad. Comprendemos la necesidad de estudiar y profundizar en el desarrollo de nuestras capacidades y destrezas sociales, saber interpretarlas, utilizarlas de manera eficaz y estar posibilitados en la autogestión y la toma de decisiones. Reconocemos la magnitud de lo abarcado desde el ámbito general a lo particular

Entre las preocupaciones que podemos evidenciar en nuestro contexto, se encuentra la pobreza educativa de las habilidades sociales, hecho que deviene en conflictos psicológicos y diversos desencuentros en distintas etapas de la vida, poniéndose en relevancia en las que comprenden cambios profundos, físicos y mentales, como la adolescencia y juventud. Muchos autores que el peligro de sufrir abuso se halla en relación directa con la falta

de asertividad o incapacidad para hacer frente a las demandas del grupo social. Esto se debería a falencias comunicativas que anularían las relaciones con el entorno inmediato y demás estamentos.

Dentro de la Facultad de Ciencias de la Educación hemos podido observar dificultades la comunicación asertiva, hecho que afecta a los estudiantes de pregrado, producto de una mala o inadecuada interpretación de los mensajes o suposiciones previas al diálogo. A esto podemos añadir la una baja autopercepción y valoración propia, teniendo como consecuencia una deficiente toma de decisiones, con falta de proyección en los resultados. Aquí inciden también la presión grupal, la falta de tiempo, el estrés y la depresión.

El presente trabajo de investigación propone la solución mediante la tutoría, para lograr revertir estas situaciones presentadas por el alumnado de la Escuela Profesional de Educación Inicial, bajo la hipótesis de que una aplicación positiva de las acciones de un tutor, lograrán mejorar el cumplimiento de objetivos académicos e incentiven al cultivo de destrezas sociales en el día a día.

5.2. Objetivos

5.2.1. Objetivo general

Establecer el impacto del programa de tutoría en el fomento de habilidades sociales de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.

5.2.2. Objetivos específicos

- Establecer la influencia del programa de tutoría en el fomento de habilidades asertivas de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.
- Establecer la influencia del programa de tutoría en el fomento de habilidades comunicativas de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.
- Establecer la influencia del programa de tutoría en el fomento de la autoestima de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.
- Establecer la influencia del programa de tutoría en la toma de decisiones de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.

5.3. Hipótesis

5.3.1. Hipótesis general

La aplicación del programa de tutoría influye de modo significativo en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.

5.3.2. Hipótesis específicas

- La aplicación del programa de tutoría mejora significativamente el desarrollo de habilidades asertivas de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.

- La aplicación del programa de tutoría mejora significativamente el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.

- La aplicación del programa de tutoría mejora significativamente el desarrollo de la autoestima de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.

- La aplicación del programa de tutoría mejora significativamente la toma de decisiones de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.

5.4. Variables de estudio

Variable independiente: Programa de tutoría.

Variable dependiente: Habilidades sociales.

Tabla 3. Matriz operacional.

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO
V. Independiente PROGRAMA DE TUTORÍA	Tutoría grupal	• Participa activamente de los talleres de tutoría • Participa de la aplicación de encuestas. • Reconoce sus habilidades sociales antes y después del programa de tutoría.	Plan de tutoría Talleres de tutoría
	Tutoría individual	• Interviene de los talleres de tutoría individual. • Reconoce y valora sus habilidades sociales.	
V. Dependiente HABILIDADES SOCIALES	Asertividad	• Cuando preciso de ayuda la solicito de buena manera. Prefiero mantenerme callado(a) para evitarme problemas. • Doy las gracias al recibir ayuda. • Felicito mi amigo(a) en su cumpleaños. • Puedo comunicarle a mi amigo (a) algún comportamiento suyo que me desagrada.	Cuestionario
	Comunicación	• Me comunico siempre que necesito comprender algo. • Observo de manera directa a la persona con quien me comunico. • Soy comprendido(a) cuando me expreso. • Mi voz y gestos son adecuados al mensaje que expreso en consideración con los demás. • Pongo en orden mis pensamientos antes de hablar y lo hago con tranquilidad.	
	Autoestima	• No pongo en riesgo mi salud. • Estoy descontento (a) respecto a mi físico. • Disfruto lucir bien. • Tengo la capacidad de corregirme si cometo errores. • Puedo reconocer con facilidad mis rasgos positivos y negativos. • Expreso aquello que me atemoriza.	
	Toma de decisiones	• Considero muchas salidas frente a un obstáculo. • Sopeso los efectos de mis acciones y elecciones. • Decido sobre temas fundamentales de mi porvenir sin involucrar a los demás. • Planifico mi ocio y asuetos. • Ejecuto acciones positivas que impulsan mi futuro. • Protejo mi postura si me doy cuenta que los demás se equivocan.	

5.5. Tipo y diseño de investigación

El diseño elegido es experimental, en su variante pre-experimental, debido al carácter de la investigación. Esto se debe al manejo de una variable independiente. Del mismo modo, su aplicación responde a propósitos de practicidad inmediata, con un llamado a la acción, transformación y modificación de las políticas del sector correspondiente.

El diseño es experimental por incluir variables experimentales no comprobadas, bajo condiciones estrictamente controladas, teniendo como finalidad, comprender y solucionar un problema de índole práctica.

El diseño experimental, según lo concibe Arias (2012) es el tratamiento que somete al objeto de estudio a ciertos tratamientos, estímulos o condiciones (variable independiente) para analizar las reacciones producidas (variable dependiente). En este caso es un nivel explicativo y demostrativo de las variaciones causadas por la variable independiente sobre la dependiente, estableciendo con ello relaciones de causa y efecto.

5.6. Población, muestra y muestreo

Para nuestra investigación, se delimitó una población de 180 alumnos debidamente matriculados en la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNHEVAL - 2018.

Tabla 4. *Población de estudio.*

Ciclo	Población
Ciclo II	35
Ciclo IV	44
Ciclo VI	28
Ciclo VIII	26
Ciclo X	47
Total	180

Nota. Tomado de Nómina de matrícula 2017.

La investigación presenta una muestra constituida por estudiantes del IV Ciclo de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Esta selección se realizó en concordancia con el muestreo no probabilístico de conveniencia dado a la reducción de sesgos en el acopio de datos humanos, cabe explicar, las unidades de análisis seleccionadas, contaban con habilidades sociales homogéneas.

Tabla 5. *Muestra de estudio.*

Grupo	Ciclo	Estudiantes		Total	%
		18-20	21-25		
Experimental	IV	36	8	44	100%
TOTAL		44		44	100%

Nota. Tomado de la Oficina de Procesos Académicos.

5.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el campo instrumental, se fabricaron cuestionarios. Estos consistieron en interrogantes e indicaciones con el fin de acopiar la información necesaria. Debemos resaltar en este punto su idoneidad en la tarea, pese a que en su mayoría se ha recurrido a ellos para análisis de carácter estadístico.

Con respecto a las técnicas, hicimos uso de las encuestas. Este método descriptivo nos faculta la recopilación de datos a través de un cuestionario, exento de la modificación contextual y presentado en forma de tabla, gráfico o tríptico. La data se adquiere luego de realizar preguntas normalizadas en relación a una muestra representativa.

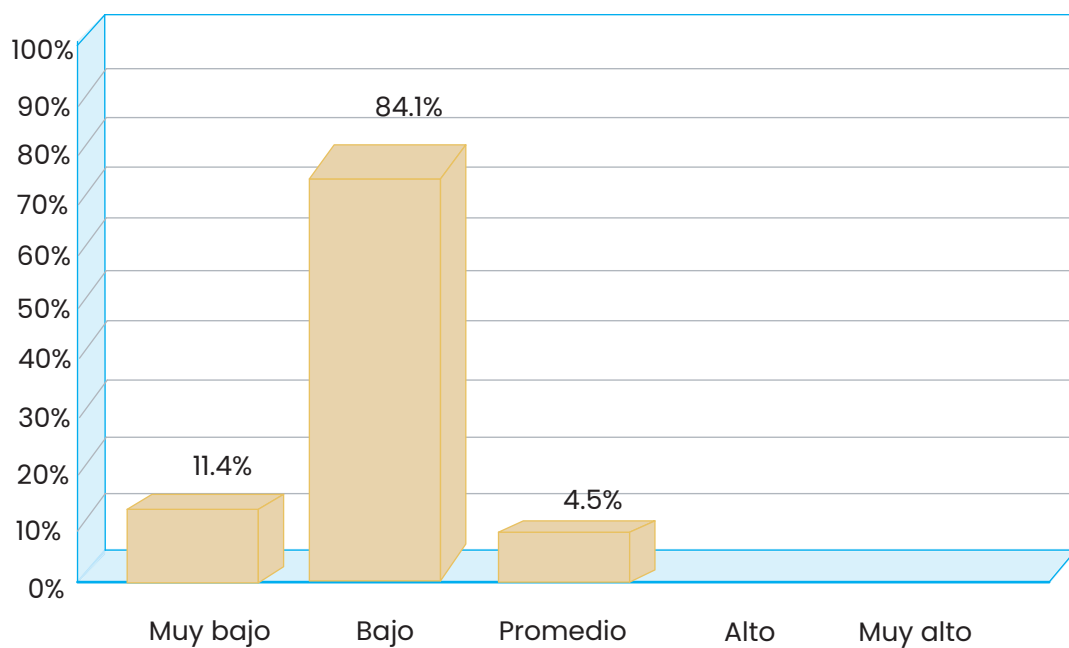
5.8. Análisis descriptivo

5.8.1. Pretest

Se puede ver tanto en la Figura 5 como en la Tabla 6, la resultante descriptiva de la variable dependiente: habilidades sociales. Aquí se expone que el 84,1 % del grupo estudiado se encuentra en un bajo nivel, siendo el 11,4 % de nivel muy bajo y teniendo el 4,5 % un nivel promedio en el pretest.

Tabla 6. Resultados descriptivos para la variable *Habilidades Sociales*.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	5	11,4	11,4	11,4
	Bajo	37	84,1	84,1	95,5
	Promedio	2	4,5	4,5	100,0
	Alto	0	0,0	0,0	100,0
	Muy alto	0	0,0	0,0	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

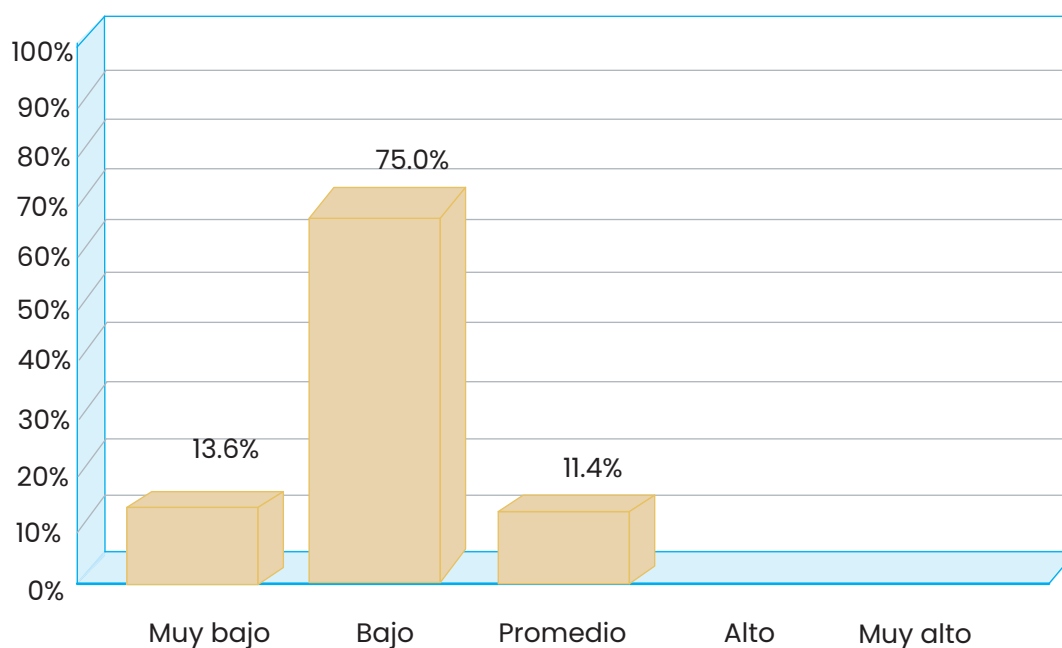
Figura 5. Resultados descriptivos para la variable *Habilidades sociales*.

Se aprecia en la Tabla 7 y en la Figura 6 los resultados descriptivos de la dimensión asertiva, mostrando un 75 % de la muestra estudiada correspondiendo al nivel bajo de asertividad; un 13,6 % de nivel muy bajo y un 11,4 % de nivel promedio en el pretest.

Tabla 7. Resultados descriptivos para la dimensión Asertividad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	6	13,6	13,6	13,6
	Bajo	33	75,0	75,0	88,6
	Promedio	5	11,4	11,4	100,0
	Alto	0	0,0	0,0	100,0
	Muy alto	0	0,0	0,0	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Figura 6. Resultados descriptivos para la dimensión Asertividad.

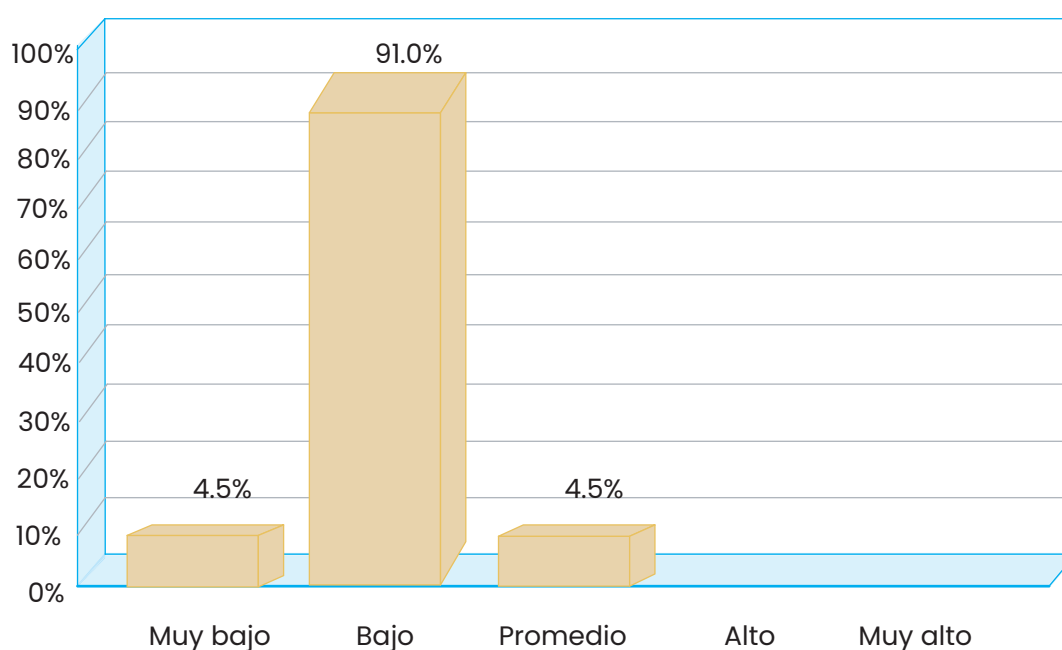


A continuación, en la tabla 8 y en la figura 7 se muestran los resultados descriptivos de la dimensión comunicación, encontrando un 91 % de la muestra en un nivel bajo de comunicación, 4,5 % en un nivel muy bajo y un 4,5% en nivel promedio del pretest.

Tabla 8. Resultados descriptivos para la dimensión Comunicación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	2	4,5	4,5	4,5
	Bajo	40	91,0	91,0	95,5
	Promedio	2	4,5	4,5	100,0
	Alto	0	0,0	0,0	100,0
	Muy alto	0	0,0	0,0	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Figura 7. Resultados descriptivos para la dimensión Comunicación.

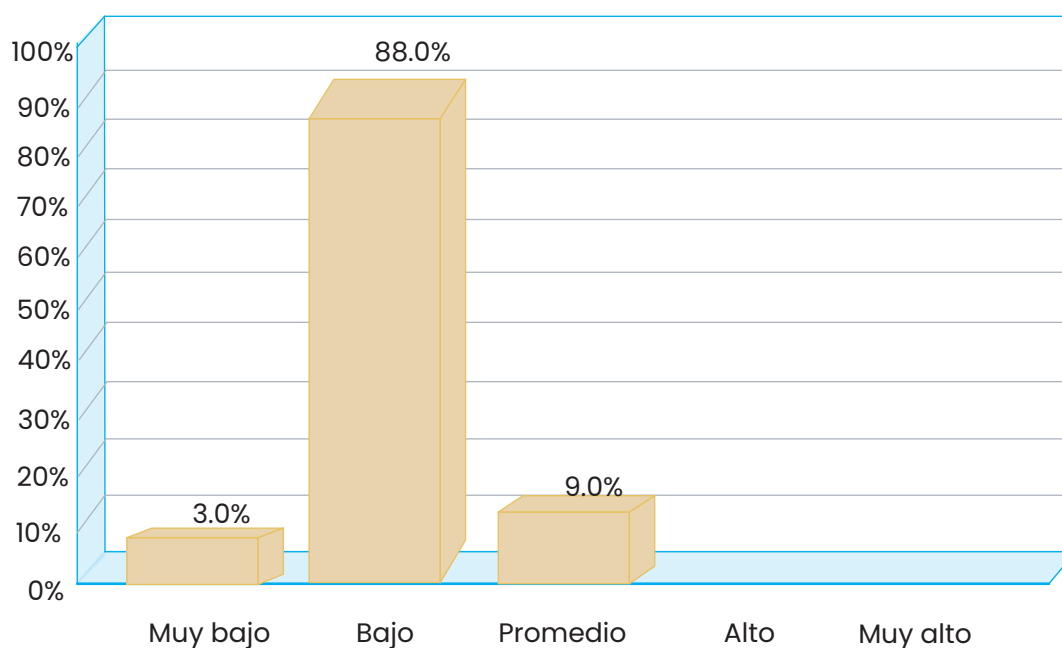


En la tabla 9 y figura 8, se ve el producto resultante descriptivo de la dimensión autoestima. Aquí podemos ver un 91 % en un nivel muy bajo, mientras que el 4.5 % posee un nivel muy bajo y el 4,5 % se encuentra a nivel promedio en el pretest.

Tabla 9. Resultados descriptivos para la dimensión Autoestima.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	1	3,0	3,0	3,0
	Bajo	39	88,0	88,0	91,0
	Promedio	4	9,0	9,0	100,0
	Alto	0	0,0	0,0	100,0
	Muy alto	0	0,0	0,0	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Figura 8. Resultados descriptivos para la dimensión Autoestima.

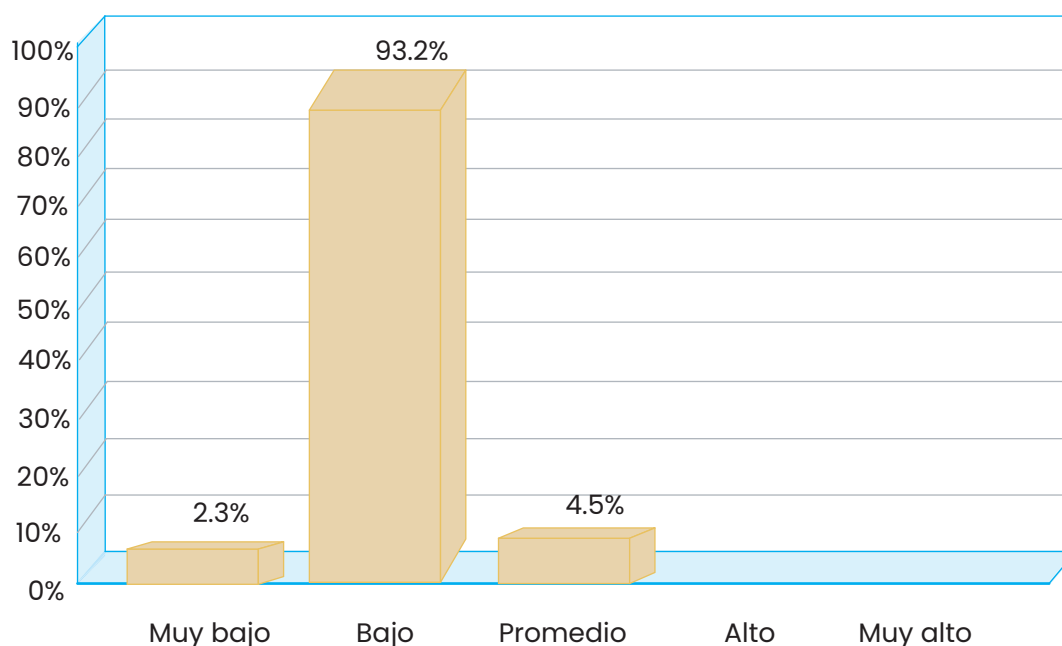


En la tabla 10 y figura 9 se exhibe la resultante de la dimensión toma de decisiones, con un 93,2 % de la muestra estudiada en un nivel bajo de toma de decisiones, un 4,5 % con un nivel muy bajo y el 4,5 % un nivel promedio en el pretest.

Tabla 10. Resultados descriptivos para la dimensión Toma de decisiones.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	1	2,3	2,3	2,3
	Bajo	41	93,2	93,2	95,5
	Promedio	2	4,5	4,5	100,0
	Alto	0	0,0	0,0	100,0
	Muy alto	0	0,0	0,0	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Figura 9. Resultados descriptivos para la dimensión Toma de decisiones.



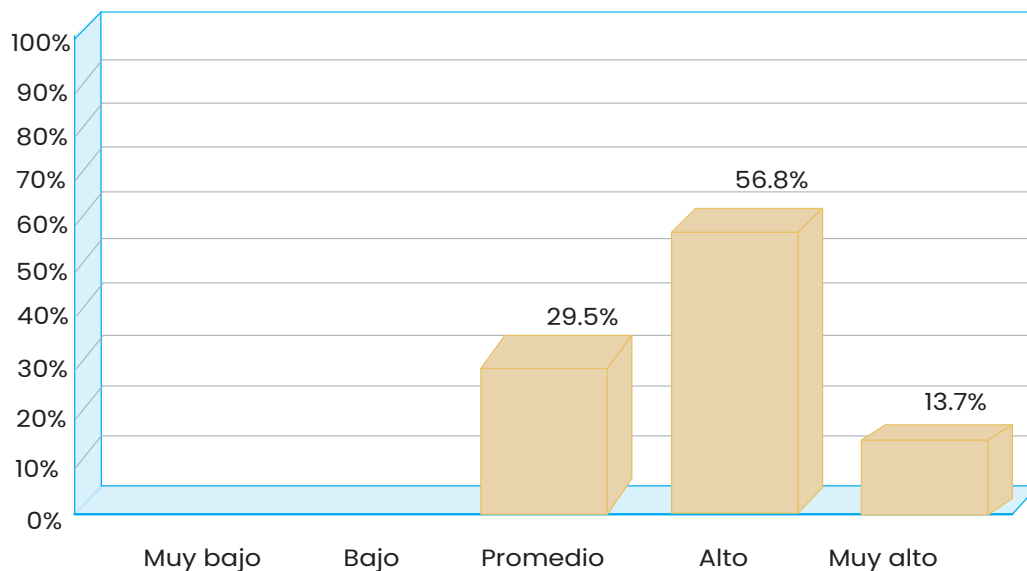
5.8.2. Posttest

En la tabla 11 y figura 10, apreciamos los resultados descriptivos de la variable dependiente, habilidades sociales. Con el 56,8 % en un nivel alto, un 29,5 % tienen de nivel promedio y 13,7 % un nivel muy alto en el posttest.

Tabla 11. Resultados descriptivos para la variable Habilidades Sociales – Posttest.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	0	0,0	0,0	0,0
	Bajo	0	0,0	0,0	0,0
	Promedio	13	29,5	29,5	29,5
	Alto	25	56,8	56,8	86,3
	Muy alto	6	13,7	13,7	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Figura 10. Resultados descriptivos para la variable Habilidades sociales – Posttest.

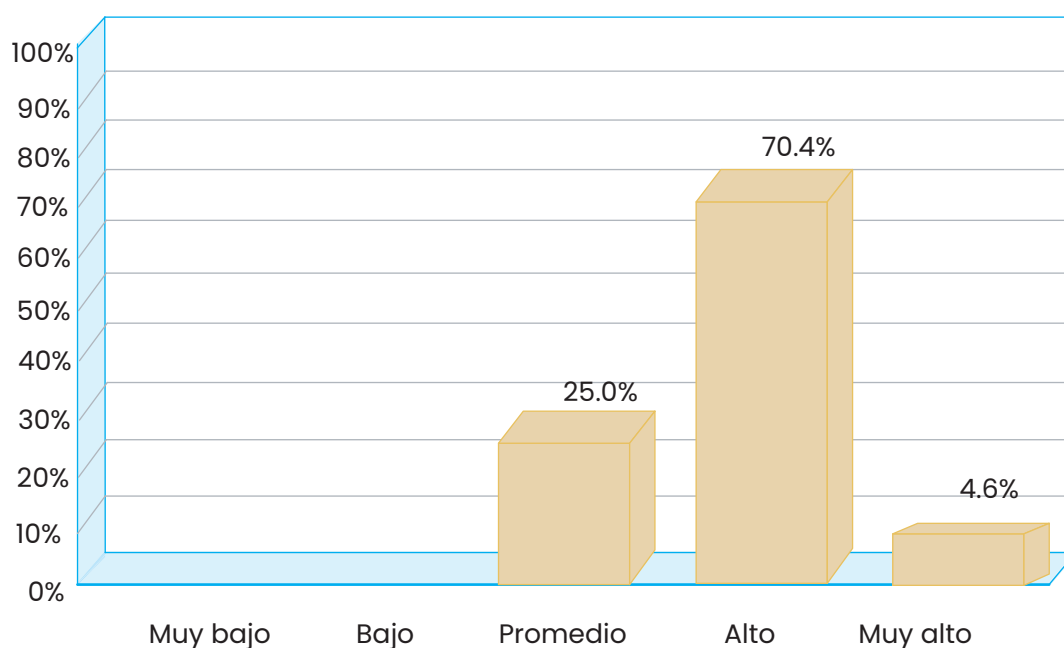


En la tabla 12 y en la figura 11 se muestran los resultados descriptivos de la dimensión asertividad. El 75 % de la muestra se encuentra en un nivel bajo, el 13,6 % tienen un nivel muy bajo y el 11,4 % un nivel promedio en el postest.

Tabla 12. Resultados descriptivos para la dimensión Asertividad -Postest.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	0	0,0	0,0	0,0
	Bajo	0	0,0	0,0	0,0
	Promedio	11	25,0	25,0	25,0
	Alto	31	70,4	70,4	95,4
	Muy alto	2	4,6	4,6	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Figura 11. Resultados descriptivos para la dimensión Asertividad - Postest.

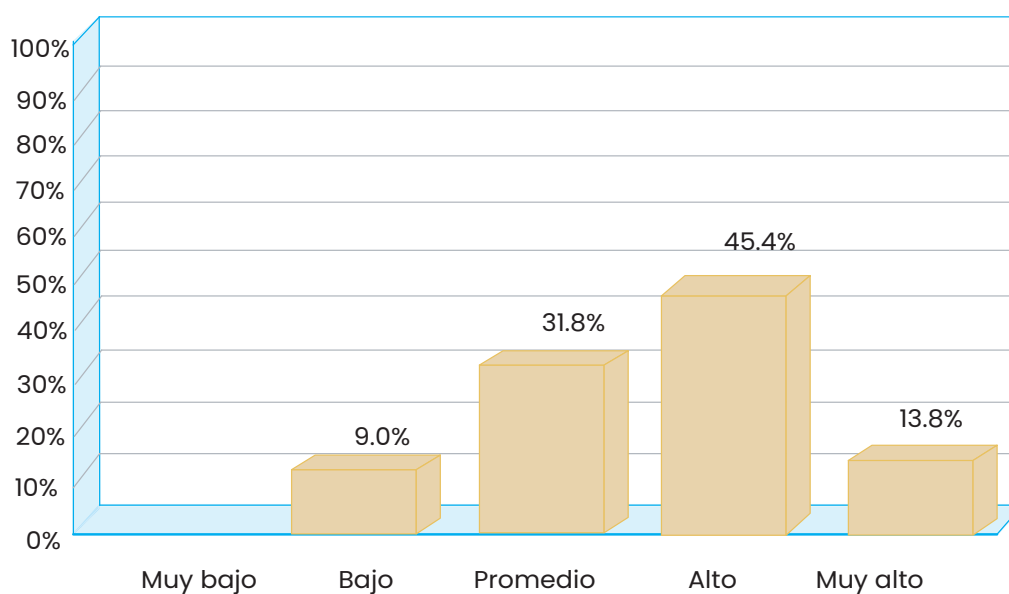


En la tabla 13 y figura 12 se encuentran los resultados descriptivos de la dimensión comunicación; el 9 % de la muestra se encuentra en un nivel bajo de comunicación, el 31,8 % tiene nivel promedio, el 45,4 % tiene nivel alto y el 13,8 % restante tiene un nivel muy alto en el postest.

Tabla 13. Resultados descriptivos para la dimensión Comunicación -Postest.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	0	0,0	0,0	0,0
	Bajo	4	9,0	9,0	9,0
	Promedio	14	31,8	31,8	40,8
	Alto	20	45,4	45,4	86,2
	Muy alto	6	13,8	13,8	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Figura 12. Resultados descriptivos para la dimensión Comunicación - Postest.

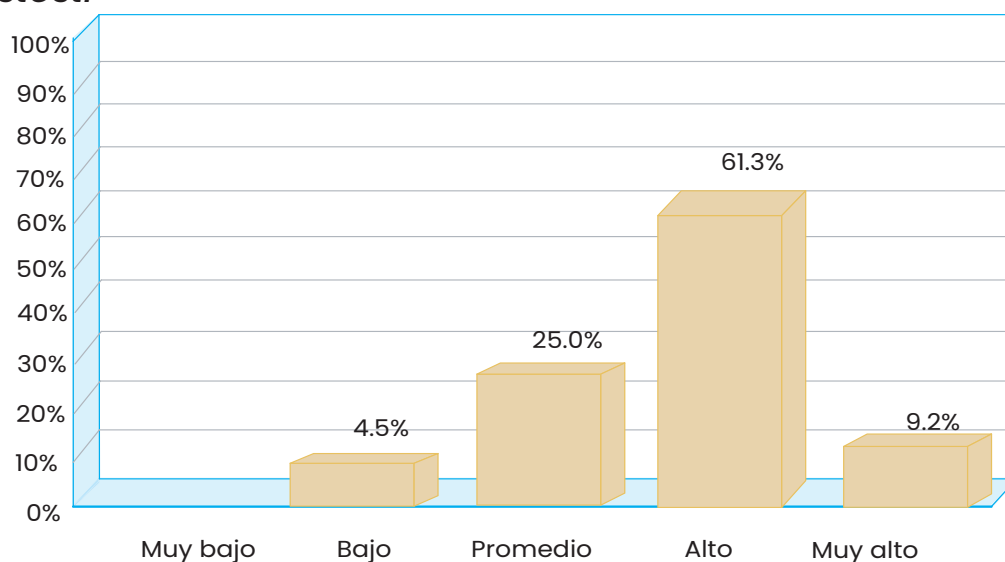


En la tabla 14 y figura 13 se muestran los resultados descriptivos de la dimensión autoestima, los cuales muestran que el 4,5 % de la muestra estudiada se encuentran en un nivel bajo de autoestima, el 25 % tienen un nivel promedio, el 61,3 % presentó un nivel alto y el 9,2 % un nivel muy alto de autoestima en el posttest.

Tabla 14. Resultados descriptivos para la dimensión Autoestima – Posttest.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	0	0,0	0,0	0,0
	Bajo	2	4,5	4,5	4,5
	Promedio	11	25,0	25,0	29,5
	Alto	27	61,3	61,3	90,8
	Muy alto	4	9,2	9,2	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Figura 13. Resultados descriptivos para la dimensión Autoestima – Posttest.

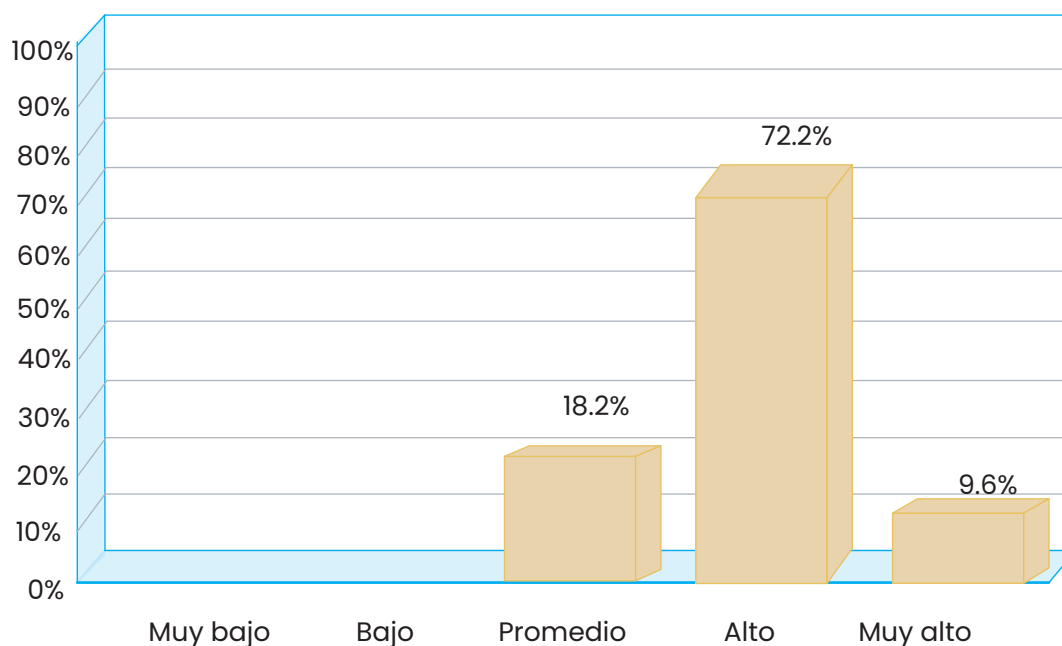


En la tabla 15 y figura 14 se muestran los resultados descriptivos de la dimensión toma de decisiones, quedando el 18,2 % un nivel promedio de toma de decisiones, el 72,2 % tienen un nivel alto y el 9,6 % un nivel muy alto en el postest.

Tabla 15. Resultados descriptivos para la dimensión Toma de decisiones - Postest.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bajo	0	0,0	0,0	0,0
	Bajo	0	0,0	0,0	0,0
	Promedio	8	18,2	18,2	18,2
	Alto	32	72,2	72,2	90,4
	Muy alto	4	9,6	9,6	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Figura 14. Resultados descriptivos para la dimensión Toma de decisiones - Postest.



5.9. Análisis inferencial

5.9.1. Prueba de hipótesis

Hipótesis general

H1 = La aplicación de un programa de tutoría influye significativamente en el progreso de habilidades sociales de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.

H0 = La aplicación de un programa de tutoría no influye significativamente en el progreso de habilidades sociales de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.

Tabla 16. Información de ajuste de los modelos.

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	516,523			
Final	54,856	385,856	3	,000

Función de enlace: Logit.

Se puede observar en la tabla 16, la variable dependiente (habilidades sociales) y la independiente (programa de tutoría), llegando a obtener el valor significativo: (p-valor: 0.000 < $\alpha=0.05$), por lo tanto, la hipótesis es aceptada.

Tabla 17. *Pseudo coeficiente entre el programa de tutoría y las habilidades sociales – Pretest.*

Pseudo R Cuadrado	
Cox y Snell	,421
Nagelkerke	,435
McFadden	,398

Tabla 18. *Pseudo coeficiente entre el programa de tutoría y las habilidades sociales – Posttest.*

Pseudo R Cuadrado	
Cox y Snell	,533
Nagelkerke	,681
McFadden	,416

En la tabla 17 se observa que el 43.5 % de la variabilidad de la variable dependiente (habilidades sociales) es explicado por el modelo de la variable independiente (programa de tutoría) en el pretest de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018. En contraste, en la tabla 18 se muestran los resultados del posttest obteniéndose que el 68,1 % de la variabilidad de las habilidades sociales es explicada por el modelo de la variable programa de tutoría.

Tabla 19. Estimación de parámetros del programa de tutoría y las habilidades sociales. Pretest.

					Intervalo de confianza al 95 %	
		Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Habilidades sociales = Muy bajo]	6748,395	1	,000	-30,656	-29,228
	[Habilidades sociales = Bajo]	160,230	1	,000	-7,848	-5,744
	[Habilidades sociales = Promedio]	110,227	1	,000	-5,314	-3,642
	[Habilidades sociales = Alto]	30,581	1	,000	-1,970	-,939
	[Habilidades sociales = Muy Alto]	29,651	1	,000	-1,350	-,874
Ubicación	[Programa de tutoría = Muy bajo]	415,248	1	,000	-29,248	-24,969
	[Programa de tutoría = Bajo]	.	1	.	-28,311	-28,311
	[Programa de tutoría = Promedio]	97,965	1	,000	-5,300	-3,548
	[Programa de tutoría = Alto]	16,365	1	,000	-2,308	-,857
	[Programa de tutoría = Muy alto]	.	0	.	.	.

Tabla 20. Estimación de parámetros del programa de tutoría y las habilidades sociales. Posttest.

					Intervalo de confianza al 95 %	
		Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Habilidades sociales = Muy bajo]	7012,395	1	,000	-31,342	-29,228
	[Habilidades sociales = Bajo]	201,840	1	,000	-9,848	-8,744
	[Habilidades sociales = Promedio]	185,681	1	,000	-6,574	-5,254
	[Habilidades sociales = Alto]	45,612	1	,000	-1,254	-1,039
	[Habilidades sociales = Muy Alto]	35,358	1	,000	-1,641	-,024
Ubicación	[Programa de tutoría = Muy bajo]	608,318	1	,000	-29,248	-28,373
	[Programa de tutoría = Bajo]	.	1	.	-28,311	-27,164
	[Programa de tutoría = Promedio]	45,854	1	,000	-5,300	-4,990
	[Programa de tutoría = Alto]	19,187	1	,000	-2,308	-1,994
	[Programa de tutoría = Muy alto]	.	0	.	.	.

Obtenido el puntaje Wald de 16,365, por sobre el valor de 4, siendo éste el punto de corte para el modelo de análisis podemos decir que la tabla 19 muestra que el programa de tutoría influye de manera significativa en el progreso de las habilidades sociales, además se encuentra reforzado por el nivel de significancia, lo cual lleva a que la hipótesis sea verdadera, pudiendo realizar la inferencia de que la aplicación de un programa de tutoría influye de forma significativa en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018 en el pretest. En la tabla 20 se muestran los mismos resultados para el posttest obteniéndose un índice de Wald de 19,187, mayor que en el pretest.

Hipótesis específica 1

H1 = La aplicación del programa de tutoría mejora significativamente el desarrollo de habilidades asertivas de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.

H0 = La aplicación del programa de tutoría no mejora significativamente el desarrollo de habilidades asertivas de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.

Tabla 21. Información de ajuste de los modelos.

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	356,357			
Final	124,706	452,651	3	,000

Función de enlace: Logit.

En la tabla 21 se muestra la dimensión asertividad y la variable independiente (programa de tutoría), obteniendo el valor significativo: (p -valor: $0.000 < \alpha=0.05$), por lo tanto, se acepta hipótesis en estudio.

Tabla 22. *Pseudo coeficiente entre la asertividad y el programa de tutoría - Pretest.*

Pseudo R Cuadrado	
Cox y Snell	,640
Nagelkerke	,678
McFadden	,354

Tabla 23. *Pseudo coeficiente entre la asertividad y el programa de tutoría - Posttest.*

Pseudo R Cuadrado	
Cox y Snell	,691
Nagelkerke	,795
McFadden	,567

Se indica en la tabla 21 el 67,8 % de la variabilidad de la asertividad, explicada por el modelo de programa de tutoría de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018; mientras que en la tabla 23 se muestran los pseudo R cuadrado para el posttest, dando como resultado que el 79,5 % de la variabilidad de la asertividad es explicada por el modelo del programa de tutoría.

Tabla 24. Estimación de parámetros del programa de tutoría y la asertividad. Pretest.

					Intervalo de confianza al 95 %	
		Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Habilidades sociales = Muy bajo]	210,510	1	,000	-10,583	-8,064
	[Habilidades sociales = Bajo]	138,689	1	,000	-7,240	-5,174
	[Habilidades sociales = Promedio]	90,503	1	,000	-5,594	-3,683
	[Habilidades sociales = Alto]	21,394	1	,000	-2,400	-,971
	[Habilidades sociales = Muy Alto]					
Ubicación	[Programa de tutoría = Muy bajo]	149,838	1	,000	-8,527	-6,173
	[Programa de tutoría = Bajo]	113,537	1	,000	-7,576	-5,222
	[Programa de tutoría = Promedio]	74,337	1	,000	-5,374	-3,383
	[Programa de tutoría = Alto]	10,507	1	,001	-2,177	-,536
	[Programa de tutoría = Muy alto]	.	0	.	.	.

Tabla 25. Estimación de parámetros del programa de tutoría y la asertividad. Posttest.

					Intervalo de confianza al 95 %	
		Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Habilidades sociales = Muy bajo]	348,648	1	,000	-10,447	-9,064
	[Habilidades sociales = Bajo]	204,649	1	,000	-8,394	-7,174
	[Habilidades sociales = Promedio]	71,305	1	,000	-6,954	-5,683
	[Habilidades sociales = Alto]	33,143	1	,000	-3,658	-2,971
	[Habilidades sociales = Muy Alto]					
Ubicación	[Programa de tutoría = Muy bajo]	134,678	1	,000	-8,587	-7,173
	[Programa de tutoría = Bajo]	121,024	1	,000	-6,126	-5,142
	[Programa de tutoría = Promedio]	84,337	1	,000	-4,107	-3,014
	[Programa de tutoría = Alto]	22,647	1	,001	-2,485	-1,054
	[Programa de tutoría = Muy alto]	.	0	.	.	.

En la tabla 24 se observa que el programa de tutoría mejora la asertividad significativamente, puesto que el puntaje Wald es de 10,507 por sobre el valor de 4 que viene a ser el punto de corte para el modelo de análisis. Está reforzado por el nivel de significancia lo cual lleva a que la hipótesis del investigador sea verdadera, infiriéndose que la aplicación del programa de tutoría mejora significativamente el desarrollo de habilidades asertivas de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018. En contraste, en la tabla 25 se muestra el puntaje de Wald de 22,647.

Hipótesis específica 2

H1 = La aplicación del programa de tutoría mejora significativamente el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.

H0 = La aplicación del programa de tutoría no mejora significativamente el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.

Tabla 26. Información de ajuste de los modelos.

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	481,659			
Final	,000	481,659	4	,000

Función de enlace: Logit.

Se observa en la tabla 26, la dimensión comunicación y el

programa de tutoría, obteniendo el valor significativo: (p -valor: $0.000 < \alpha = 0.05$), por lo tanto, se acepta hipótesis en estudio.

Tabla 27. *Pseudo coeficiente entre la comunicación y el programa de tutoría – Pretest.*

Pseudo R Cuadrado	
Cox y Snell	,773
Nagelkerke	,819
McFadden	,515

Tabla 28. *Pseudo coeficiente entre la comunicación y el programa de tutoría – Postest.*

Pseudo R Cuadrado	
Cox y Snell	,645
Nagelkerke	,864
McFadden	,562

Se puede ver en la tabla 27 que el 81.9 % de la comunicación en el pretest es explicada por el modelo del programa de tutoría de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018. En la tabla 28 se muestran los resultados para el posttest obteniendo que el 86,4 % de la comunicación es explicada por el modelo del programa de tutoría.

Tabla 29. Estimación de parámetros del programa de tutoría y la comunicación. Pretest.

					Intervalo de confianza al 95 %	
		Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Habilidades sociales = Muy bajo]	,000	1	,984	-4264,376	4179,251
	[Habilidades sociales = Bajo]	152,789	1	,000	-7,713	-5,602
	[Habilidades sociales = Promedio]	101,017	1	,000	-5,207	-3,508
	[Habilidades sociales = Alto]	27,785	1	,000	-2,600	-1,190
	[Habilidades sociales = Muy Alto]	25,657	1	,000	-1,210	-1,040
Ubicación	[Programa de tutoría = Muy bajo]	,000	1	,985	-4263,095	4180,532
	[Programa de tutoría = Bajo]	,000	1	,987	-2972,462	2923,292
	[Programa de tutoría = Promedio]	83,876	1	,000	-4,950	-3,205
	[Programa de tutoría = Alto]	19,857	1	,000	-2,780	-1,081
	[Programa de tutoría = Muy alto]	.	0	.	.	.

Tabla 30. Estimación de parámetros del programa de tutoría y la comunicación. Posttest.

					Intervalo de confianza al 95 %	
		Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Habilidades sociales = Muy bajo]	,000	1	,984	-4264,376	4221,148
	[Habilidades sociales = Bajo]	186,475	1	,000	-7,713	-6,322
	[Habilidades sociales = Promedio]	111,246	1	,000	-5,207	-2,508
	[Habilidades sociales = Alto]	33,681	1	,000	-2,600	-2,190
	[Habilidades sociales = Muy Alto]	26,892	1	,000	-1,210	-1,150
Ubicación	[Programa de tutoría = Muy bajo]	,000	1	,985	-4263,095	4340,532
	[Programa de tutoría = Bajo]	,000	1	,987	-2972,462	2341,292
	[Programa de tutoría = Promedio]	86,467	1	,000	-4,950	-3,505
	[Programa de tutoría = Alto]	26,147	1	,000	-2,780	-2,081
	[Programa de tutoría = Muy alto]	.	0	.	.	.

Se encuentra en la tabla 29, que el programa de tutoría incide de forma significativa en la comunicación, ya que el puntaje Wald es de 19,857 sobre el valor de 4 que viene a ser el punto de corte para el modelo de análisis y reforzado por el nivel de significancia lo cual lleva a que la hipótesis del investigador sea verdadera, pudiendo inferirse que la aplicación del programa de tutoría mejora significativamente el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018. En la tabla 30 se muestra la resultante para el postest, los cuales indican un puntaje Wald de 26,147.

Hipótesis específica 3

H1 = La aplicación del programa de tutoría mejora significativamente el desarrollo de la autoestima de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.

H0 = La aplicación del programa de tutoría mejora significativamente el desarrollo de la autoestima de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.

Tabla 31. Información de ajuste de los modelos.

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	530,320			
Final	74,212	456,108	4	,000

Función de enlace: Logit.

En la tabla 31 se muestra la dimensión autoestima y el programa de tutoría, obteniendo el valor significativo: (p-valor: $0.000 < \alpha = 0.05$), por lo tanto, se acepta hipótesis en estudio.

Tabla 32. Pseudo coeficiente entre la dimensión autoestima y el programa de tutoría - Pretest.

Pseudo R Cuadrado	
Cox y Snell	,754
Nagelkerke	,799
McFadden	,487

Tabla 33. Pseudo coeficiente entre la dimensión autoestima y el programa de tutoría - Postest.

Pseudo R Cuadrado	
Cox y Snell	,844
Nagelkerke	,901
McFadden	,621

En la tabla 32 se observa que el 79.9 % de la variabilidad de la dimensión autoestima en el pretest es explicada por el modelo del programa de tutoría de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018. En cambio, en la tabla 33 se muestran los resultados para el postest en el cual se muestra que 90,1 % de la variabilidad de la dimensión autoestima es explicada por el modelo del programa de tutoría de los estudiantes.

Tabla 34. Estimación de parámetros de la dimensión autoestima y el programa de tutoría – Pretest

					Intervalo de confianza al 95 %	
		Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Habilidades sociales = Muy bajo]	7379,360	1	,000	-30,248	-28,899
	[Habilidades sociales = Bajo]	163,753	1	,000	-7,883	-5,789
	[Habilidades sociales = Promedio]	112,191	1	,000	-5,422	-3,729
	[Habilidades sociales = Alto]	31,798	1	,000	-1,993	-,965
	[Habilidades sociales = Muy Alto]	24,631	1	,000	-1,264	-,887
Ubicación	[Programa de tutoría = Muy bajo]	.	1	.	-27,887	-27,887
	[Programa de tutoría = Bajo]	122,713	1	,000	-7,514	-5,255
	[Programa de tutoría = Promedio]	82,343	1	,000	-5,032	-3,244
	[Programa de tutoría = Alto]	20,701	1	,000	-2,429	-,967
	[Programa de tutoría = Muy alto]	.	0	.	.	.

Tabla 35. Estimación de parámetros de la dimensión autoestima y el programa de tutoría – Posttest.

					Intervalo de confianza al 95 %	
		Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Habilidades sociales = Muy bajo]	8001,348	1	,000	-30,314	-29,019
	[Habilidades sociales = Bajo]	175,241	1	,000	-7,883	-6,702
	[Habilidades sociales = Promedio]	134,647	1	,000	-5,422	-4,322
	[Habilidades sociales = Alto]	57,202	1	,000	-1,993	-,845
	[Habilidades sociales = Muy Alto]	30,164	1	,000	-1,264	-,961
Ubicación	[Programa de tutoría = Muy bajo]	.	1	.	-27,887	-27,887
	[Programa de tutoría = Bajo]	157,713	1	,000	-7,514	-6,175
	[Programa de tutoría = Promedio]	98,440	1	,000	-5,032	-4,314
	[Programa de tutoría = Alto]	36,754	1	,000	-2,429	-2,002
	[Programa de tutoría = Muy alto]	.	0	.	.	.

El programa de tutoría mejora de forma significativa en la autoestima, como lo expone la tabla 34, ya que el puntaje Wald es de 20,701 superior al valor de 4 que viene a ser el punto de corte para el modelo de análisis y reforzado por el nivel de significancia lo cual lleva a que la hipótesis del investigador sea verdadera, pudiendo inferirse que la aplicación del programa de tutoría mejora significativamente el desarrollo de la autoestima de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018. En la tabla 35 se muestran los resultados del posttest, indica que el puntaje Wald es de 36,754.

Hipótesis específica 4

H1 = La aplicación del programa de tutoría mejora significativamente la toma de decisiones de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.

H0 = La aplicación del programa de tutoría no mejora significativamente la toma de decisiones de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018.

Tabla 36. Información de ajuste de los modelos.

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	620,160			
Final	71,289	487,119	4	,000

Función de enlace: Logit.

En la tabla 36 se muestra la dimensión toma de decisiones y el programa de tutoría, obteniendo el valor significativo: (p-valor: $0.000 < \alpha = 0.05$), por lo tanto, se acepta hipótesis en estudio.

Tabla 37. *Pseudo coeficiente entre la dimensión toma de decisiones y el programa de tutoría – Pretest.*

Pseudo R Cuadrado	
Cox y Snell	,841
Nagelkerke	,891
McFadden	,389

Función de enlace: Logit.

Tabla 38. *Pseudo coeficiente entre la dimensión toma de decisiones y el programa de tutoría – Posttest.*

Pseudo R Cuadrado	
Cox y Snell	,872
Nagelkerke	,895
McFadden	,465

Función de enlace: Logit.

En la tabla 37 el 89.1 % de la variabilidad de la dimensión toma de decisiones en el pretest es explicada por el modelo del programa de tutoría de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018. En cambio, en la tabla 38 se muestran los resultados del posttest, donde el 89.5 % de la variabilidad de la dimensión toma de decisiones es explicada

por el modelo del programa de tutoría.

Tabla 39. Estimación de parámetros de la dimensión toma de decisiones y el programa de tutoría - Pretest.

					Intervalo de confianza al 95 %	
		Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Habilidades sociales = Muy bajo]	8459,360	1	,000	-29,658	-28,749
	[Habilidades sociales = Bajo]	264,375	1	,000	-6,644	-5,649
	[Habilidades sociales = Promedio]	184,464	1	,000	-4,398	-3,287
	[Habilidades sociales = Alto]	46,225	1	,000	-1,478	-,815
	[Habilidades sociales = Muy Alto]	22,647	1	,000	-1,114	-,947
Ubicación	[Programa de tutoría = Muy bajo]	.	1	.	-27,887	-26,457
	[Programa de tutoría = Bajo]	142,371	1	,000	-7,514	-5,785
	[Programa de tutoría = Promedio]	84,982	1	,000	-5,032	-3,367
	[Programa de tutoría = Alto]	30,154	1	,000	-2,429	-,846
	[Programa de tutoría = Muy alto]	.	0	.	.	.

Tabla 40. Estimación de parámetros de la dimensión toma de decisiones y el programa de tutoría - Posttest.

					Intervalo de confianza al 95 %	
		Wald	gl	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Umbral	[Habilidades sociales = Muy bajo]	8785,147	1	,000	-29,658	-28,949
	[Habilidades sociales = Bajo]	314,654	1	,000	-6,644	-5,849
	[Habilidades sociales = Promedio]	201,330	1	,000	-4,398	-3,621
	[Habilidades sociales = Alto]	58,321	1	,000	-1,478	-1,215
	[Habilidades sociales = Muy Alto]	35,647	1	,000	-1,114	-1,007
Ubicación	[Programa de tutoría = Muy bajo]	.	1	.	-27,887	-26,457
	[Programa de tutoría = Bajo]	157,371	1	,000	-7,514	-6,585
	[Programa de tutoría = Promedio]	83,015	1	,000	-5,032	-4,127
	[Programa de tutoría = Alto]	41,801	1	,000	-2,429	-1,542
	[Programa de tutoría = Muy alto]	.	0	.	.	.

La tabla 39 muestra que el programa de tutoría mejora de forma significativa en la toma de decisiones, ya que el puntaje Wald es de 30,154 estando por sobre el valor 4 que viene a ser el punto de corte para el modelo de análisis y reforzado por el nivel de significancia lo cual lleva a que la hipótesis del investigador sea verdadera, pudiendo inferirse que la aplicación del programa de tutoría no mejora significativamente la toma de decisiones de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNHEVAL 2018. En la tabla 40 se muestran los resultados para el posttest, indica que el puntaje Wald es de 41,801 superior a 4, por lo tanto, el programa de tutoría mejora de forma significativa en la toma de decisiones.

5.10. Conclusiones y recomendaciones

5.10.1. Conclusiones

Existe un grado de relación significativa en el programa de tutoría con el desarrollo de habilidades sociales de la población estudiantil de la Escuela Profesional de Educación Inicial, UNHEVAL 2018.

Se ha comprobado, a través del trabajo de campo, la existencia de un grado de relación significativa al demostrar la influencia del programa de tutoría en el desarrollo de la autoestima en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial, UNHEVAL 2018.

Se ha comprobado, a través del trabajo de campo, la existencia de un grado de relación significativa al demostrar la influencia del programa de tutoría en el desarrollo de la habilidad comunicativa en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial, UNHEVAL 2018.

Se ha comprobado, a través del trabajo de campo, la existencia de un grado de relación significativa al demostrar la influencia del programa de tutoría en el desarrollo de la asertividad en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial, UNHEVAL 2018.

Se ha comprobado, a través del trabajo de campo, la existencia de un grado de relación significativa al demostrar la influencia del programa de tutoría en el desarrollo de la toma de decisiones en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial, UNHEVAL 2018.

5.10.2. Recomendaciones

Sugerimos a los pedagogos presentes en las diferentes escuelas profesionales, la programación de actividades de tutoría, enfocándose en desarrollar las destrezas sociales y habilidades de los participantes de pregrado como parte integral de su formación profesional.

El trabajo de tutoría debe realizarse de manera interdisciplinaria con la finalidad de atender e intervenir de manera pertinente la creación de una cultura profesional estudiantil enfocada tanto en la mejora de su autoestima como en sus habilidades comunicativas.

La intervención oportuna e integral del futuro profesional debe estar enfocado en un programa de tutoría ya que existen antecedentes de la influencia de estos con el desenvolvimiento y perfeccionamiento de las habilidades asertivas y de toma de decisiones, ambos.

Por último, recomendamos la capacitación dentro de planes y programas especializados de tutoría para una intervención

oportuna, coherente y valiosa que contribuya a la formación y bienestar de la comunidad educativa.

6 CAPÍTULO

REFLEXIONES FINALES

Somos la sociedad post Covid -19. Con la aparición de la pandemia, tuvimos que afrontar grandes dificultades en el campo de la enseñanza. En este contexto surgieron los programas remotos, pareciendo una solución acertada, sin embargo, no todos pudieron tener acceso a esta nueva modalidad, dado que carecían de herramientas adecuadas en sus viviendas para recrear el entorno de un espacio educativo real. Aunque el Ministerio de Educación propuso el programa Aprendo en Casa, con el que se masificó la audiencia escolar, el alumnado siguió desertando en gran número debido a problemas económicos y sociales, provocados tanto por el covid-19, como en el interior del núcleo familiar.

En vías de solucionar esta problemática y con el retorno presencial se hace necesaria la instauración de programas de tutoría para frenar el abandono de la educación en cualquiera de sus niveles. Este trabajo propone la figura del tutor como ayudante y motivador, creador de espacios de alteridad donde los participantes se sientan seguros y logren adquirir y mejorar sus destrezas emocionales y sociales. De esta forma, afirmamos el rol fundamental que tienen en el crecimiento y mantenimiento de la población estudiantil, promoviendo la armonía, fomentando hábitos y estilos de vida saludables, desarrollando integralmente el saber propio y las relaciones con los demás.

Todo ello nos llevará a revertir el efecto de lo iniciado durante la cuarentena, trazando nuevas rutas y acopiando estrategias que nos convertirán en profesionales de éxito, pero sobre todo en mejores seres humanos.

Se debe poner en valor a los tutores como guías en todo el proceso educativo, implementando la tutoría universitaria en pro de la recuperación de la formación integral del individuo y su inserción en el ámbito social. Esperamos haber brindado el primer paso en este proyecto, abarcando temas coyunturales, identificando problemáticas y ofreciendo soluciones para tal fin.

Referencias

- Acosta, R., & Hernández, J. (2004). La autoestima en la educación. *Revista Límite*, 11, 82 – 95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2007286>
- Alegre-Ansuategui, F., Lidón, G. & Maroto, A. (2017). Peer Tutoring and Academic Achievement in Mathematics: A Meta-Analysis. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (1), 337–354. [10.12973/ejmste/79805](https://doi.org/10.12973/ejmste/79805).
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. 6ta ed. Editorial Episteme.
- Ausubel, D. (1963). Teoría del aprendizaje significativo [Archivo PDF]. https://www.academia.edu/10435788/TEOR%C3%8DA_TEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO
- Azhari, T., & Kurniawati, T. (2021). Students' perception on online learning during the Covid-19 pandemic: A Case study of Universitas Malikussaleh students. Proceedings of the International Conference on Social Science. *Patan Pragya*, 8(01), 95–107. <https://doi.org/10.3126/pragya.v8i01.42424>
- Barriga, F., & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill. http://prepatlajomulco.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_de_aprendizaje.pdf

- Basak, T., & Yildiz, D. (2014). Comparison of the effects of cooperative learning and traditional learning methods on the improvement of drug-dose calculation skills of nursing students undergoing internships. *Health Education Journal*, 73(3), 341-350. <https://doi.org/10.1177/0017896912471136>
- Bell, S., Pascucci, R., Fancy, K., Coleman, K., Zurakowski D., & Meyer, E. (2014). The educational value of improvisational actors to teach communication and relational skills: Perspectives of interprofessional learners, faculty and actors. *Patient Education and Counseling*, 96(3), 381-388. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2014.07.001>
- Blankenship-Knox, A., Platt, E., & Read, H. (2017). Rewarding collegiality: The use of collegiality as a factor in faculty evaluation and employment decisions. *Journal of Faculty Development*, 31(2), 37-42. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1142354>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-52. <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26946/2223-3626-1-PB.pdf?sequence=1>
- Castilla, M. (2004). Habilidades sociales y educación. Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial. http://siip2019-2021.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3014/castillahabilidades.pdf
- Cejudo, J., Losada, L., Garrido, M., & Feltrero, R. (2020). Programas "Aislados": la gamificación como estrategia para promover el aprendizaje social y emocional. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02511675/document>

- Covarrubias, C., & Mendoza, M. (2013). La Teoría de Autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4457452>
- Cvencek, D., Greenwald, A., & Meltzoff, A. (2016). Implicit measures for preschool children confirm self-esteem's role in maintaining a balanced identity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 62, 50-57. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2015.09.015>
- Daneri, M. (2012). Psicobiología del estrés. [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Universidad de Buenos Aires Psicología UBA https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/comportamiento/material/tp_estres.pdf
- De la Fuente, J., López, M., Zapata, L., Martínez-Vicente, J., Vera, M., Solinas, G., & Fadda, S. (2014). Competency to study and learn in stressful contexts: fundamentals of the "e-Coping with Academic Stress" utility. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 12(3), 717-746. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14034>
- Díaz, R. (2017). Platón: "Todo aprendizaje tiene una base emocional" [Ensayo para el grado de Pedagogía. Centro Asociado Mérida]. <https://www.studocu.com/es/document/uned/bases-del-aprendizaje-y-educacion/1469478>
- Domingo, J. (2008). El Aprendizaje Cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, (21), 231-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2756952>
- Ebbinghaus, H. (2011). *Memory; A Contribution to Experimental Psychology*. Martino Fine Books. Reimpresión de la edición de 1913.

- Emler, N. (2001). *Self-Esteem: The Costs and Consequences of Low Self-Worth*. York, United Kingdom: York Publishing Services.
- Entwistle, N. (1988). *Motivational factors in Students' Approaches to Learning*. En SCHMECK, R. (ed.): *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social selfefficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2): 739-745. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1017303#:~:text=The%20findings%20showed%20that%20the,predictors%20of%20social%20self%2Defficacy>.
- Eslami, A., Rabiei, L., Afzali, S., Hamidizadeh, S., & Masoudi, R. (2016). The Effectiveness of Assertiveness Training on the Levels of Stress, Anxiety, and Depression of High School Students. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 18(1), 21. [10.5812/ircmj.21096](https://doi.org/10.5812/ircmj.21096)
- Fierro, C. (2013). Principios: la relevancia de William James en la enseñanza de la historia de la psicología. *Eureka Asunción en Línea*, (10)1. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2220-90262013000100011
- García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social, familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, (11), 63-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750694>
- García, V. (2018). El desarrollo del Autoconcepto y la Autoestima a través del juego. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/33572/TFG-L2236.pdf>

- Goleman, D. (1996) *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairos.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *El Líder Resonante Crea más: el poder de la inteligencia emocional*. Plaza & Janes.
- Gonzáles, P., & Molina, R. (2007). Aprendizaje de las Habilidades Sociales Básicas. *Revista digital Práctica Docente*, 3(7), 282-292. <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/HABILIDADES%20SOCIALES/AprendizajedelashabilidadessocialesbasicasGonzalez>
- González, J., & Martin, F. (1987) La Incidencia del Autoconcepto en el aprendizaje y en el rendimiento escolar. Universidad de La Rioja. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/226659.pdf>
- González, G. (2014) La Tutoría Académica e Inteligencia Emocional. Un desafío para el docente universitario del siglo XXI. *Revista Multidisciplinaria Dialógica*, (11)1,133-157. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5249544.pdf>
- González, V. (2002) ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/Maura.PDF>
- Gouley, K., Brotman, L., Huang, K., & Shrout, P. (2008). Construct Validation of the Social Competence Scale in Preschool-age Children. *Social Development*, (17), 380-398. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00430.x>
- Heimberg, R., Brozovich, F., & Rapee, R. (2010). *A cognitive behavioral model of social anxiety disorder: Update and extension*. In S. G. Hofmann & P. M. DiBartolo (Eds.), *Social anxiety: Clinical,*

developmental and social perspectives (2nd ed., pp. 395–422). New York, NY, US: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375096-9.00015-8>.

Hofmann, S., & Doan, S. (2018). The social foundations of emotion: Developmental, cultural, and clinical dimensions. New York, NY: American Psychological Association.

Hosokawa, R., & Katsura, T. (2017). Marital relationship, parenting practices, and social skills development in preschool children. *Child. Adolesc. Psychiatry Ment. Health*, 11(2), <https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13034-016-0139-y>

Ibáñez, N. (2007). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (28), 31–45. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513847002.pdf>

Ibarra, M. (2020). *Las habilidades sociales desde la tipología de Goldstein: un análisis psicosocial en niños de 6 a 8 años en la ciudad de Victoria de Durango*. [Tesis magistral, Universidad Juárez]. Repositorio Universidad Juárez, México. <http://repositorio.ujed.mx/jspui/bitstream/lashabilidadesocialesdesdelatipologiadegoldstein>

INEI. (2022). Encuesta Nacional de Hogares (ENAH). Instituto Nacional de Estadística e Informática Plataforma Nacional de Datos Abiertos. <https://www.datosabiertos.gob.pe/dataset/encuesta-nacional-de-hogares-enaho-2022>

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1994) *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Editorial Paidós.

Kaplan, A., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges

and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68. [https://www.scirp.org/\(S\(35ljmbntvnsjtladkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1883624](https://www.scirp.org/(S(35ljmbntvnsjtladkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1883624)

Knoerzer, L., Bruenken, R., & Park, B. (2016). Facilitators or suppressors: Effects of experimentally induced emotions on multimedia learning. *Learn Instr*, 44, 97–107. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.04.002>

Leavitt, P., Covarrubias, R., Pérez, Y., & Fryberg, S. (2015). “Frozen in time”: The impact of Native American media representations on identity and selfunderstanding. *Journal of Social Issues*, 71, 39–53. <https://doi.org/10.1111/josi.12095>

Little, S., Swangler, J., & Akin– Little, A. (2017). *Defining social skills*. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 9–17). New York, NY, US: Springer International Publishing.

Manso, J. (2010). Análisis psicométrico de la escala de autoestima de Rosenberg en una muestra de estudiantes universitarios. <https://docplayer.es/32845086-Analisis-psicometrico-de-la-escala-de-autoestima-de-rosenberg-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.html>

Mayer, R., & Estrella, G. (2014). Benefits of emotional design in multimedia instruction. *Learning and Instruction*, (33), 12–18. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.004>

Plass, J., Heidig, S., Hayward, E., Homer, B., & Um, E. (2014). Emotional design in multimedia learning: Effects of shape and color on affect and learning. *Learning and Instruction*, (29), <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.learninstruc.2013.02.006>

- McFarlane, K. (2016). Tutoring the Tutors: Supporting Effective Personal Tutoring. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 77–88. doi:[10.1177/1469787415616720](https://doi.org/10.1177/1469787415616720).
- McIntosh, E., & Grey, D. (2017). Career Advice: How to Be an Effective Personal Tutor. *Times Higher Education*, August 3. Accessed: <https://www.times-highereducation.com/news/careeradvice-how-to-be-an-effective-personal-tutor>
- Milligan, K., Sibalis, A., Morgan, A., & Phillips, M. (2017). *Social competence: Consideration of behavioral, cognitive, and emotional factors*. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 63–82). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_5.
- Ministerio de Educación. (2013). Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/02-bibliografia-comun-a-ebra-eba-y-etp/7-aprendiendo-a-resolver-conflictos-en-las-instituciones-educativas.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, División de Educación General. (2019). Guía de Herramientas para el Desarrollo de Recursos Personales en Equipos Directivos. Herramienta. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA2_final.pdf
- Montgomery, C., Rupp, A., Langevin, R., & Spalding, T. (2007). Social competence and problem behavior evaluation in Franco-Albertan children between the ages of 3 and 6 years. *The Canadian Journal of Infancy and Early Childhood*, 9, 151–165.
- Morales, A. (2010). La acción tutorial en la Educación. Hekadamos. <https://www.hekademos.com/hekademos/media/>

[articulos/07/06_Accion_tutorial.pdf](#)

Mullen, C. (2009). Tutoring and mentoring for success within communities of praxis (editor's overview). *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(2), 125-127. <https://doi.org/10.1080/13611260902860042>

Obaya, A., & Vargas, Y. (2014). La acción tutorial en la educación superior. <http://www2.izt.uam.mx/newpage/contactos/revista/92/pdfs/tutorial.pdf>

Osiptel. (2022). Conexiones a internet fijo aumentaron a 5.21 % a junio de 2022. https://repositorio.osiptel.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12630/810/Reporte%20estad%c3%adstico_AGOSTO_0222.pdf?sequence=1&isAllowed=yca

Palomino, J. (2018). *Aprendizaje significativo y las actitudes hacia las matemáticas en estudiantes del VII ciclo, en la Institución Educativa 1227-Ate 2018*. [Tesis de maestría, Escuela de Posgrado Universidad César Vallejo]. Perú. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/17625/Palomino_MJ.pdf?sequence=1&isAllowed=yhttps://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/17625/Palomino_MJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pasha, G., & Gorjian, B. (2010). The effect of training social skills on increase social development and decrease behavioural disorders in mild retarded children. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 4(8), 4011-4019. <https://www.ajbasweb.com/old/ajbas/2010/4011-4019.pdf>

Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. (4ª ed. revisada) ACDE Ediciones. <http://www.cop.es/colegiados/pv00520/pdf/Habilidades%20sociales-Dale%20una%20>

mirada.pdf

- Rodríguez, J., & Hernández, K. (2018). Problematicación de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 507-541. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>
- Salavera, C., Usan, P., & Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in secondary education students. Are there gender differences? *J. Adolesc.*, (60), 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009>
- Sánchez, S. (2016). Habilidades Sociales; Editorial Síntesis: Madrid, España. <https://www.sintesis.com/data/indices/9788490773208.pdf>
- Sheinov, V. (2018). The relationship of assertiveness with the psychological and sociopsychological characteristics of the individual. *Bulletin of the People's Friendship University of Russia*, 15(2), 147-161. [10.22363/2313-1683-2018-15-2-147-161](https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-2-147-161)
- Small, F. (2013). Enhancing the Role of Personal Tutor in Professional Undergraduate Education. Inspiring Academic Practice. Exeter: University of Exeter. Accessed. <https://education.exeter.ac.uk/ojs/index.php/inspire/article/download/12/9>
- Smith, M. (2003). Cuando digo no, me siento culpable. (2.ª ed.). Editorial Debolsillo.
- Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. (2000). *Competencia social: La construcción social del concepto. En R. Bar-On y JDA Parker (Eds.), El manual de inteligencia emocional: Teoría, desarrollo, evaluación y aplicación en el hogar, la escuela y el lugar de trabajo (págs. 28-39). Jossey-Bass.*

- Trevisan, D., Tafreshi, D., Slaney, K., Yager, J., & Iarocci, G. (2018). A psychometric evaluation of the multidimensional social competence scale (MSCS) for young adults. *PLoS One*, 13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206800>.
- Yadav, P. & Iqbal, N. (2009). Impact of life skill training on Self-esteem, Adjustment and empathy among adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, (35), Special Issue, 61-70. <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1923027>
- Zeng, Q., Qi, S., Li, M., Yao, S., Ding, C., & Yang, D. (2017). Enhanced conflict-driven cognitive control by emotional arousal, not by valence. *Cogn. Emot.*, 31(6), 1083-1096. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1189882>

